

UN PERCORSO DI MEDIA EDUCATION NELLA SCUOLA SECONDARIA

*Rossana Sicurello, Università degli Studi di Enna Kore,
rossana.sicurello@unikore.it*

Abstract italiano

Questo articolo presenta un percorso didattico della durata di 5 ore sviluppato in una classe quinta di scuola secondaria di secondo grado. Lo scopo del percorso è stato quello di affiancare la classe in un cammino di acquisizione di maggiore consapevolezza e responsabilità in merito all'utilizzo delle nuove tecnologie.

Parole chiave

Globalizzazione, new media, media education, life skill, scuola secondaria

English Abstract

This paper presents a media education intervention of 5 hours carried out in a high school fifth class. The aim was to support students in using social network systems to develop their awareness and responsibility in the use of digital media.

Keywords

Globalization, new media, media education, life skill, high school

LUOGO: Favara (AG) Liceo Statale Martin Luther King

UTENTI: Classe V

DURATA PROGETTO: 5 ore

MATERIALI E TECNOLOGIE: LIM, Computer con connessione internet, smartphone, wiki, social network group, Movie Maker, Ppt, software per mappe concettuali

PRODOTTO REALIZZATO: Mappe concettuali, progetto

I processi di globalizzazione hanno prodotto alcune conseguenze rilevanti sulla produzione, sull'occupazione, sui mercati finanziari ed economici, ma anche sulla modalità di comunicazione del sapere, sull'acquisizione delle conoscenze e sulle offerte formative della società. Lo sviluppo e la diffusione capillare delle tecnologie hanno determinato non solo dei cambiamenti radicali nell'organizzazione del lavoro, nella vita quotidiana, nella produzione e distribuzione di beni e servizi, nella cultura e soprattutto nei rapporti sociali e nella comunicazione tra individui, ma anche una facilità di accesso alle informazioni e una libertà esplorativa, che si esprimono secondo le logiche della ipertestualità e della reticolarità, che danno una maggiore sensazione di padronanza e di autonomia. Nello stesso tempo, l'interattività intrinseca alle nuove tecnologie della comunicazione ha consentito una fruizione variabile, personalizzata e specifica della conoscenza. In particolare, la nuova cultura digitale e la sempre maggiore diffusione di device in tutti gli ambiti della vita quotidiana stanno rivoluzionando le dinamiche sociali e produttive. I linguaggi di base (gestuale, verbale, iconografico) si stanno modificando, orientandosi verso uno stile comunicativo centrato su interazione, produzione collaborativa dei contenuti e condivisione. Ciò si traduce nella necessità di una riflessione sia sul grado di consapevolezza che questo modo di comunicare porta con sé, sia sulla misura in cui esso può contribuire allo sviluppo della conoscenza. Si tratta di un processo che sta modificando il modo stesso in cui la conoscenza e la cultura si sviluppano, che tende verso un modello di 'cultura convergente'.

In questo contesto, la scuola mostra nel complesso alcune difficoltà ad identificare e riconoscere le suddette trasformazioni e chiede, dunque, la possibilità di affrontare le trasformazioni della società, dei comportamenti e delle sfere cognitive e metacognitive dell'universo dei giovani. Si assiste ad un cambiamento di paradigma che, seppur non ancora completamente noto nelle sue implicazioni e conseguenze, si esplica già nella rapidità con cui stanno evolvendo tanto il rapporto tra studenti e docenti, quanto le modalità di accesso degli studenti stessi alla conoscenza. Nel suddetto scenario le ICT giocano un ruolo importante in quanto fungono da espediente per scardinare le inerzialità del modello didattico tradizionale

del 'fare scuola', che risulta trasformato, soprattutto, ma non solo, attraverso un utilizzo diffuso ma consapevole e critico delle tecnologie.

Il processo di cambiamento che sta coinvolgendo un sistema complesso come la scuola ha delle conseguenze dirette anche su tutti gli elementi che lo costituiscono: l'aula si trasforma da spazio fisico chiuso ad ambiente di apprendimento aperto; da coach che allena lo studente, l'insegnante diventa mentore che accompagna, che dà punti di riferimento, che istruisce sulle metodologie con cui muoversi nell'immaterialità; dalla lezione frontale, si passa al lavoro di gruppo proposto dal cooperative learning, per approdare ad una condivisione di conoscenze, di idee e di produzioni, tale da favorire la costruzione di una più ampia intelligenza connettiva (De Kerckhove, 1997) sperimentata nell'uso dei social network e del flipped classroom model.

1. Percorso di lavoro

Non basta certo essere nativi digitali per essere anche consapevoli digitali. Di fatto i nativi digitali crescono già immersi, quasi per osmosi, in una pratica e conoscenza spontanea e acritica dei media. Se per avviare un percorso didattico può essere necessaria un'azione di familiarizzazione con l'ambiente digitale, l'insegnante, attraverso un intervento sapiente, deve cercare di porre le basi per la stimolazione di momenti metacognitivi atti a motivare riflessioni sulle azioni compiute nell'uso dei new media che negli adolescenti non sono così spontanee; l'azione dell'insegnante deve partire dall'esperienza concreta degli adolescenti senza svuotarla, prevaricarla e tanto meno giudicarla. Si impone, dunque, una riflessione critica e sistematica sull'argomento, vagliando i possibili contributi e le proposte della media education.¹

In questo articolo sono presentati alcuni particolari delle diverse attività svolte e si illustrano, altresì, modalità e procedure didattiche adottate, criteri e strumenti di valutazione, in modo da fornire un'analisi il più possibile dettagliata dell'itinerario seguito. Il percorso didattico si inserisce come proposta di media education e consiste nell'offrire una occasione di approfondimento e riflessione sulle tematiche della comunicazione e dell'informazione e sui linguaggi dei prodotti mediali.

1.1. Il contesto

La proposta didattica sul modo in cui cambia la scuola con l'avvento delle tecnologie in classe è stata sperimentata nel mese di maggio dell'A.S. 2014/2015 in una classe quinta composta da 19 allieve del Liceo delle

¹ Per ulteriori informazioni sulla *media education* si vedano i seguenti contributi: Cappello (2009, 2008); Cappuccio (2014, 2009); Rivoltella (2006).

Scienze Umane Sez. B del Martin Luther King di Favara (AG). Il percorso, coordinato dalla professoressa di Filosofia e Scienze Umane, ha avuto una durata di una settimana, con una cadenza di cinque incontri di un'ora ciascuno, svolti in orario curricolare.

La classe appartiene ad un Istituto che conta più di 800 studenti, dove sono presenti numerosi laboratori multimediali, molte aule in cui si svolge lezione con postazioni LIM connesse in rete, diversi ambienti con una buona accessibilità alle risorse digitali. L'Istituto di Istruzione Secondaria è altamente tecnologizzato, grazie alla partecipazione al progetto 'DIGI Scuola' che ha arricchito la dotazione tecnologica della suddetta istituzione scolastica.

Attraverso i colloqui iniziali e le osservazioni condotte durante il periodo compreso tra aprile e inizio di maggio 2015, per la classe 5 Sez. B si è rilevata una predisposizione spiccata per le attività pratiche e dinamico-operative che prevedono l'uso del PC, di smartphone ed internet sia a casa che a scuola.² Dal punto di vista del profitto scolastico, la classe può essere considerata di livello medio-alto, con allieve interessate, sveglie e abili con le tecnologie, che sviluppano una grande familiarità con i vari dispositivi elettronici non solo nel contesto familiare, personale, domestico, ma anche in quello formale scolastico; all'infrastruttura telematica della scuola, quindi, si aggiunge una buona dotazione di strumenti individuali.

1.2. Finalità e obiettivi dell'attività

Il focus dell'attenzione progettuale si è concentrato su tre grandi serie di finalità ed obiettivi: disciplinari, mediaeducativi e trasversali, questi ultimi utilizzati come ingredienti per 'riempire' di contenuto e modellare il percorso didattico-educativo. Nel caso specifico risulta possibile ritrovare l'aspetto disciplinare nel tema relativo alla rivoluzione tecnologica che ha interessato anche e soprattutto la scuola, l'aspetto mediaeducativo nell'uso dei video, delle immagini, del wiki e del social network come strumenti comunicativi che hanno una retorica propria e, infine, l'aspetto della trasversalità in una metacompetenza come quella dell'imparare a gestire le informazioni provenienti da medium diversi o dell'imparare a discutere e a riflettere sui linguaggi digitali, sulle implicazioni comunicative, etiche e sociali che tali linguaggi, in un certo contesto, hanno sulla propria persona e sugli altri. L'educazione ai media, mettendo in campo un complesso insieme di processi mediaeducativi, persegue l'obiettivo di far crescere consapevolezza, conoscenze, abilità, competenze mediali che si realizzano

² Questi dati sono stati reperiti tramite la somministrazione di un questionario sull'uso delle tecnologie comprensivo di una sezione sulle dotazioni tecnologiche a casa, sui diversi usi di internet e social networking, sia a casa che a scuola, tecnologie e pratiche didattiche, tecnologie e pratiche educative dei genitori. Questionario e la tabulazione dei risultati possono essere richiesti a: rossana.sicurello@unikore.it.

nella possibilità di accedere, analizzare, valutare, produrre, riflettere, partecipare alla comunicazione facendo i conti con i vari linguaggi mediatici.

Approfondendo le peculiarità della media education in termini di finalità e obiettivi, assumono forte evidenza cinque aree di competenza mediale che vedono l'allievo farsi di volta in volta lettore, scrittore, critico, fruitore e cittadino di un'esperienza che lo investe nelle sue dimensioni cognitiva, morale, sociale, affettiva, estetica e poetica. Nel suddetto percorso di media education per la scuola secondaria di secondo grado è stato avviato, infatti, un processo che ha sviluppato e ha fornito alle studentesse strumenti per una maggiore comprensione sia dei media, sia del proprio rapporto con essi; pertanto, attraverso un lavoro di riflessione non solo su conoscenze, vissuti emotivi pregressi, ma anche su pratiche di consumo e di utilizzo dei media, si è trattato in primo luogo di insegnare direttamente alcuni concetti, ossia di proporre alcuni contenuti tratti dalle scienze umane (pedagogia, antropologia, sociologia), il cui insegnamento è risultato molto utile per analizzare i media; nello stesso tempo, in un ambiente di condivisione e socializzazione dei vissuti e delle opinioni, alla classe è stata data la possibilità di problematizzare, di dare significato a messaggi, contenuti, pratiche vissute, in modo da prendere consapevolezza delle proprie percezioni, delle differenti modificazioni che i media provocano sulla propria sensibilità, sui propri bisogni e sulle proprie aspettative; si è cercato, altresì, di mettere le allieve nella posizione di produttrici, allo scopo di fare evolvere il loro rapporto con i mezzi di comunicazione.

Un'importanza rilevante è stata data agli strumenti educativi, ossia a tutti quei dispositivi che hanno permesso alle giovani studentesse di scoprire, vivere, comprendere l'azione educativa intrapresa in classe, ossia manuali, tecnologie, siti internet vari.

1.3. Metodologia, struttura del percorso, tempi di svolgimento

La scelta è stata quella di predisporre attività diverse in cui si alternassero momenti di apprendimento, momenti di riflessione e, dunque, di sistematizzazione dei concetti appresi, e momenti di tipo laboratoriale. Parte dell'attività è stata volta a creare una esperienza condivisa che fosse funzionale alla comprensione profonda dei contenuti introdotti e che fornisse una chiave di lettura per occasioni future. Prima di formulare la presente proposta didattica, sono stati presi in considerazione tutti quei documenti tecnici menzionati di seguito che hanno consentito di scegliere i temi e motivare la formulazione del percorso. Nello specifico, al fine di proporre una impostazione dell'itinerario didattico omogenea con il percorso di studi, sono stati esaminati: la programmazione didattica dell'insegnante di Filosofia e Scienze Umane; il profilo culturale, educativo e professionale dei licei; le Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti

compresi nei piani degli studi previsti per il liceo delle Scienze umane, vale a dire Pedagogia, Sociologia, Antropologia. In particolare l'attività è stata pensata per stimolare lo sviluppo delle seguenti conoscenze, abilità/capacità e competenze (Tabella 1):

TABELLA 1 -Conoscenze, abilità/capacità e competenze

CONOSCENZE	ABILITÀ	COMPETENZE
Il Modello di scuola preindustriale e post industriale	Esporre le conoscenze acquisite utilizzando un lessico specifico e appropriato	Sviluppare la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale
La comunicazione di massa nell'età contemporanea	Sintetizzare gli elementi essenziali dei temi trattati	Cogliere di ogni tema trattato le implicazioni in riferimento alla propria esperienza quotidiana
I linguaggi usati dai new media	Acquisire l'attitudine a mettere in questione le proprie idee e visioni del mondo analizzando e vagliando criticamente diversi modelli teorici	Riconnettere i saperi della scuola ai saperi della società della conoscenza
I rischi ed opportunità connessi all'uso dei new media	Individuare i presupposti storici e le più recenti inclinazioni del fenomeno "comunicazione di massa"	Individuare ed utilizzare in maniera adeguata le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali
La didattica multimediale	Individuare i diversi volti della comunicazione di massa	Ripensare il ruolo dell'insegnante e degli studenti di fronte ai cambiamenti tecnologici nel contesto attuale globalizzato
L'uso delle tecnologie a scuola	Individuare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali	Indicare esempi di risposta agli effetti delle dinamiche psico-sociali nel mondo globalizzato
La Media Education	Individuare i presupposti storici e le più recenti inclinazioni del fenomeno "comunicazione di massa"	Individuare un problema ed esporlo distinguendo tra problema, ipotesi esplicative e soluzioni
Il ruolo dell'insegnante e degli studenti di fronte ai cambiamenti tecnologici nel contesto attuale globalizzato	Porre a confronto i diversi volti della globalizzazione e le loro reciproche connessioni	
Significato, storia e uso del termine 'globalizzazione'	Individuare le possibili linee evolutive della globalizzazione e i suoi fattori di criticità	
Risorse, interrogativi e problemi legati alla globalizzazione	Cogliere l'influsso che il contesto storico e culturale esercita sull'identità	
Le dinamiche psico-sociali nel mondo globalizzato		
Modernità liquida, in polvere, ecc.		
Le reti sociali: ieri/oggi		

Sono stati utilizzati i seguenti metodi:

- la lezione euristico-socratica per favorire la problematicità, la dialogicità e l'apertura da parte delle studentesse le quali non sono state delle ascoltatrici passive ma hanno preso parte alla formulazione dei contenuti e alle problematizzazioni che continuamente sono state sollevate in aula;
- lo studio di caso, che fonde le caratteristiche della lezione euristica, della narrazione e della simulazione, per favorire la concretezza e la situatività;
- il debate, ossia una metodologia che, smontando alcuni paradigmi tradizionali e favorendo il cooperative learning e la peer education, ha permesso alle allieve di acquisire competenze trasversali (life skill). Riguardo il debate, è stata spiegata la necessità da parte delle studentesse di acquisire competenze relative ad un uso intelligente e creativo del linguaggio, dell'arte dell'argomentazione, del rispetto dei canoni della comunicazione, compresi quelli della comunicazione digitale: il debate insegna ad andare oltre il dialogo dialettico (la cui finalità è quella di trovare un punto di incontro comune); è uno stimolante invito a sperimentare forme di conversazioni dialogiche ed è capace di sviluppare e rafforzare competenze linguistiche, logiche e relazionali.

1.4. Contenuti

L'intervento ha preso le mosse da uno sfondo teorico e culturale basato sui seguenti temi, presenti nel curriculum scolastico:

- il modello di scuola preindustriale e post industriale;
- la scuola dopo l'avvento delle nuove tecnologie;
- il cambiamento nei modi di apprendere con l'avvento delle nuove tecnologie, vale a dire il passaggio dall'apprendimento simbolico-ricostruttivo all'apprendimento esperienziale (Antinucci, 2001).

Ai suddetti temi sono stati affiancati quelli riconducibili all'ambito socio-antropologico quali:

- l'avvento della società della conoscenza o società conoscitiva caratterizzata dalla rivoluzione informatica e telematica, nonché dalla diffusione dei new media (Baldacci, 2004);
- la modernità liquida che caratterizza la società contemporanea in cui i legami sociali tendono a dissiparsi, a disgregarsi e a diventare sempre più effimeri (Bauman, 2001);
- la modernità in polvere, espressione usata per indicare come l'immaginario, l'informazione, la tecnologia si siano rivelati flussi integrati nell'esperienza e nell'identità degli individui, per cui è

inopportuno trattarli come fattori che si sommano a identità primordiali preesistenti (Appadurai, 2012);

- l'intelligenza connettiva che, come suggerisce il termine stesso, mira alla connessione, al collegamento, alla messa in relazione delle intelligenze, sottolineando il "rapporto" che esse intrattengono (o che dovrebbero intrattenere) le une con le altre (De Kerckhove, 1997);
- la globalizzazione, intesa come dinamica multidimensionale, cioè ecologica, culturale, economica, politica, culturale e sociale in rapporto di interdipendenza (Raffaghelli, 2012, pp. 59-78).

1.5. Il percorso didattico

L'intervento in aula è stato strutturato in cinque fasi, ognuna ulteriormente articolata in sequenze didattiche, distribuite nell'arco di cinque incontri avvenuti in altrettanti giorni consecutivi, in raccordo con le ore curricolari normalmente previste dall'orario. In aula erano presenti le studentesse, il docente, che avrebbe dovuto condurre la lezione, e la sottoscritta.

I fase - sequenza 1 - condivisione della proposta didattica con la classe

Durata: 10 minuti

Le attività didattiche sono state precedute da una presentazione del percorso di media education con il dettaglio relativo agli obiettivi, ai prerequisiti, ai tempi previsti per ogni argomento. Dopo avere opportunamente e preliminarmente condiviso con la classe la scelta delle tematiche e delle competenze da perseguire, al fine di dare vita ad una proposta educativa coordinata e più incisiva per lo sviluppo integrale della personalità delle allieve, si è provveduto a: enunciare i temi oggetto del percorso didattico, spiegare sinteticamente gli obiettivi del lavoro, esporre le fasi e identificare i tempi necessari, nonché procedere alla definizione dell'organizzazione dell'attività.

I fase - sequenza 2 - la scuola oltre le nuove tecnologie

Durata: 50 minuti

In questa sequenza sono state previamente presentate le tematiche oggetto del filmato dal titolo *La scuola dopo le nuove tecnologie*³ e,

³ Il video sul nuovo modello di scuola post-industriale, che risulta possibile consultare al link <https://www.youtube.com/watch?v=2VZZil9HHjw>, è stato realizzato da Indire nel 2009, dopo l'uscita del testo curato da Giovanni Biondi. Il video presenta sinteticamente e incisivamente l'insieme di trasformazioni radicali e rapide, dipendenti in modo più o meno diretto dalla diffusione capillare delle tecnologie, che hanno spinto verso la necessità di un altrettanto radicale cambiamento nell'istruzione, basato sull'introduzione nel sistema

successivamente, si è proceduto alla visione di quest'ultimo. Nella panoramica presentata e nello scenario prospettato dal filmato le ICT hanno giocato un ruolo importante in campo scolastico perché si sono presentate come strumenti attraverso i quali passare da un modello tradizionale ad un modello innovativo del 'fare scuola'. Al termine della visione si è cercato di motivare la classe alla riflessione sul passaggio avvenuto dal modello di scuola preindustriale a quello post industriale al fine di procedere all'individuazione dei concetti salienti attraverso una discussione guidata. Le allieve sono state aiutate a sviluppare alcuni collegamenti con altre tematiche di rilievo dell'ambito socio-antropologico come lo sviluppo della società della conoscenza, il rapporto tra educazione e tecnologie, tra globalizzazione e coscienza globalizzata, globalizzazione e immaginario. A tal proposito sono stati letti alcuni brani tratti dai testi di Calvani (1994, pp. 3-6) ed Appadurai (2012), ed un articolo di Olimpo (2010). Il rapporto tra società della conoscenza, educazione e nuove tecnologie è stato incrociato con la tesi di Appadurai (2012) sulle 5 dimensioni dei flussi culturali globali,⁴ di cui è stata presa in considerazione, in particolare, la dimensione 'tecnorama', inerente il flusso della tecnologia, la rapidità con cui questa si muove attraverso confini sempre meno definibili, tendendo a sovvertire e trasformare le forme di alfabetizzazione contestuale. La lettura dei testi, forniti in formato cartaceo, è stata svolta in forma collettiva, a turno e a voce alta. Alla lettura è, poi, seguito un momento di confronto sui testi letti al fine di avere un feedback sulla comprensione. Si è cercato di aiutare la classe ad interrogarsi sulle caratteristiche dei nuovi media, stimolando un processo di problematizzazione attraverso le seguenti domande: quali sono le conseguenze più immediate della globalizzazione? I media hanno determinato lo sviluppo di nuove forme di intelligenza? Perché si parla di intelligenza simultanea e di fusione in netta antitesi con le forme tradizionali di elaborazione del sapere individuate, invece, nell'intelligenza sequenziale? Gli spunti via via emersi sono stati annotati sulla LIM. È seguita una sintesi collettiva della lezione con mappa concettuale creata con l'ausilio di software specifici come C-Map.⁵ Durante la redazione della mappa, la classe ha argomentato e motivato le scelte che hanno portato alla costruzione della stessa. La mappa, realizzata con la LIM, è stata uno strumento funzionale al tracciamento di un percorso di costruzione della

scolastico di una nuova visione nella quale le ICT non siano analizzate nella loro dimensione strumentale o disciplinare ma, come avviene nella società attuale, in quanto elementi in grado di determinare un cambiamento strutturale, aprendo inediti scenari. Cfr. Biondi (2007).

⁴ Le altre dimensioni dei flussi culturali globali individuate da Appadurai (2012) sono le seguenti: etnorama (il flusso degli uomini, come turisti, immigrati, rifugiati, lavoratori), finanziaorama (il flusso del denaro, in tutte le sue forme), mediorama (il flusso delle immagini veicolate dai mezzi di comunicazione di massa e individuali), e ideorama (il flusso delle idee e delle ideologie, spesso legate alla politica).

⁵ La mappa può essere richiesta all'indirizzo mail: rossana.sicurello@unikore.it.

conoscenza, dapprima autonomo e personale, poi comunicato e condiviso in classe nell'ambito di una discussione collettiva.

Successivamente, come compito per casa, le studentesse sono state invitate a commentare il filmato visionato in classe, approfondendo le tematiche via via rilevate su un gruppo appositamente creato su Facebook. Nel creare il gruppo su Facebook, è sembrato utile approfittare dell'occasione che esso offriva per concordare, insieme alle studentesse, alcune regole finalizzate ad un utilizzo consapevole e responsabile del medium:

1. i commenti e tutto quello che posterai dovranno essere frutto della tua creatività e comunque originali e personali; se riporti le idee degli altri ricordati sempre di citare le fonti e gli autori;
2. esprimi i tuoi pensieri, le tue riflessioni, le tue idee e opinioni, mettendoti in gioco con spirito di partecipazione, collaborazione e disponibilità al confronto;
3. questo gruppo è un luogo pubblico: non utilizzarlo per insultare, offendere, o scrivere pensieri personali che esulano dall'oggetto del discorso.

La classe, nel pomeriggio della stessa giornata in cui era stata svolta la lezione, ha avuto la possibilità di commentare e approfondire le tematiche rilevate. La partecipazione è stata moderata sia con il vaglio preventivo degli interventi di cui le studentesse hanno fatto richiesta di pubblicazione, che con la partecipazione da parte della sottoscritta al dialogo di gruppo. Ciò al fine di sviluppare nella classe la capacità di concentrare l'attenzione su alcuni aspetti rilevanti. L'attività nel gruppo si è sviluppata rapidamente sia qualitativamente, che quantitativamente: gli interventi della classe hanno sottolineato un progressivo, costante e generalizzato sviluppo delle capacità comunicative, in particolare da parte delle studentesse più timide che raramente si fanno avanti o pongono domande in classe, se non quando direttamente interrogate.

Il fase - sequenza 3 - dalla classe 2.0 alla classe 3.0

Durata: 60 minuti

In questa fase si è proceduto ad una descrizione del passaggio dall'esperienza della classe 2.0 all'esperienza della classe 3.0 che mette in discussione la tradizionale architettura scolastica. Gli argomenti sono stati presentati tramite una lezione euristico-socratica avente carattere dialogico; si è cercato, quindi, di alternare brevi esposizioni a domande-stimolo orientate alla ricerca di significato: alla luce di quanto detto, come è possibile ripensare lo spazio e il tempo dell'apprendimento in un'aula 2.0? E in quella 3.0? Le studentesse hanno preso parte, così, alle problematizzazioni sollevate dal docente e dall'esperto. Grazie all'ausilio

della LIM, sono stati poi visionati immagini dell'aula 2.0 e 3.0 tratte dalla pagina facebook dedicata al movimento di innovazione educativa promosso da Indire con la collaborazione delle scuole del territorio nazionale e filmati e video opportunamente selezionati e tratti da YouTube⁶ inerenti il modo in cui cambia la scuola con l'avvento delle nuove tecnologie; lo scopo è stato quello di far comprendere alle allieve le differenze tra la classe 2.0 e la classe 3.0: la prima caratterizzata dall'inserimento delle tecnologie in aula; la seconda caratterizzata da una vera e propria rivoluzione in termini di spazi flessibili e uso di tecnologie per un apprendimento attivo. Si è, poi, proceduto ad una riflessione e discussione guidate. È seguito un lavoro di approfondimento svolto in maniera attiva con l'ausilio di device (smartphone) per raccogliere altre informazioni e dati sulla riconfigurazione dell'aula 3.0 e sul conseguente rapporto docente-studenti⁷: il fine è stato quello di costruire conoscenza ma anche di effettuare esperimenti o verifiche su quanto studiato. In particolare, è stato chiesto alla classe di procedere all'approfondimento dei contenuti fruiti durante la lezione, per poi giungere alla redazione collettiva di una mappa concettuale, creata con l'ausilio di software specifici come CMap.⁸ La mappa, realizzata con la LIM, è servita per operare una sintesi della lezione e di ciò che era stato oggetto di discussione. Anche in questo caso, durante la redazione della mappa, la classe ha argomentato e motivato le scelte che hanno portato alla costruzione della stessa. Le ICT (Information and Communication Technology) sono diventate, così, strumenti di apprendimento significativo, in quanto hanno fornito alle studentesse l'opportunità di imparare con le tecnologie e non dalle tecnologie nell'ambito di una cornice teorica costruttivista socio-culturale in cui si è co-costruita e condivisa conoscenza. Questa è stata un'occasione per sperimentare un nuovo rapporto tra studenti e docente/esperto, non più «disseminatori d'informazione» (Varisco, 2002, 32), depositari indiscussi di un sapere universale, astratto e decontestualizzato, piuttosto facilitatori dell'apprendimento delle allieve.

III fase - sequenza 4 - sperimentazione dell'insegnamento capovolto

Durata: 60 minuti

⁶Per le immagini, si veda: Indire - Avanguardie Educative - Ricerca per l'istruzione: https://www.facebook.com/Indire-Avanguardie-Educative-727387040681971/photos_stream?tab=photos_albums. Per i video, si veda: Miur e Indire - Introduzione scuola digitale 2.0: <https://www.youtube.com/watch?v=NtihOWzCVps>; Spazio-Avanguardie Educative: <https://www.youtube.com/watch?v=dM-iVOF70JU>; Trasformare gli ambienti di apprendimento: gli esempi di 5 scuole italiane: <https://www.youtube.com/watch?v=9N8FGVyyhUM>.

⁷Alla classe è stato chiesto di effettuare un accesso con lo smartphone personale al sito di Indire - Avanguardie Educative - Ricerca per l'istruzione, consultabile al link: <http://avanguardieeducative.indire.it/>

⁸La mappa può essere richiesta all'indirizzo mail: rossana.sicurello@unikore.it.

In questa fase, con la sperimentazione della flipped classroom la lezione è diventata compito a casa mentre il tempo in classe è stato usato per attività collaborative, presentazione di esperienze, dibattiti e laboratori. Nel tempo a casa è stato fatto largo uso di video e altre risorse e-learning come contenuti da studiare. Una libreria di contenuti integrata con video online vagliati in base a qualità e accessibilità è stato il miglior punto di partenza per ottenere un buon risultato finale.⁹ In classe, poi, le studentesse hanno partecipato ad un dibattito critico/riflessivo a partire da alcune domande-stimolo: per cosa si caratterizza il modello di scuola preindustriale? E quello post industriale? Come cambiano nel tempo i paradigmi dell'educazione? Come le nuove tecnologie, il web e la loro capacità di moltiplicare le nostre connessioni possono influire sul processo che porta alla creazione di un'idea? L'aula si è trasformata in un luogo dove i contenuti studiati a casa prima sono stati discussi, poi, sono stati oggetto di riflessione collettiva ed, infine, di interiorizzazione individuale. Come nei casi precedenti, è stata prodotta una mappa collettiva.¹⁰ In questo contesto, si è cercato di assumere il ruolo di regista dell'azione pedagogica, ossia di esperto-tutor: è stata sperimentata una continua interazione tra il docente/esperto e il gruppo-classe, il feedback in tempo reale, lo stimolo a risolvere problemi, con spunti che hanno riportato i concetti all'esperienza di vita reale. Non sono stati forniti solo contenuti e informazioni, ma si è cercato di osservare, comprendere e monitorare i processi di apprendimento.

IV fase - sequenza 5 - in fila per 3.0

Durata - 60 minuti

A partire da una riflessione su quanto svolto nei momenti precedenti, in questa fase del percorso didattico prima si è proceduto alla presentazione e alla visione di sezioni di filmati estratti da YouTube per rilevare le differenze tra docente tradizionale e docente 2.0/3.0 e tra studente tradizionale e studente 2.0/3.0;¹¹ in un secondo momento, attraverso una discussione collettiva, si è cercato di stimolare la classe a rilevare il modo in cui cambia sia la professione docente, che il modo di apprendere dello

⁹ Nel primo video, intitolato *Cambiare i paradigmi dell'educazione*, K. Robinson parla del pensiero divergente e della necessità di ripensare il sistema scolastico: <https://www.youtube.com/watch?v=SVeNeN4MoNU>; nel secondo video, che si intitola *Come nascono le buone idee?*, S. Johnson riflette su come le nuove tecnologie e il web, e la loro capacità di moltiplicare le nostre "connessioni" possano influire sul processo che porta alla creazione di un'idea: <https://www.youtube.com/watch?v=YuVa6dUSy9M>. Nel terzo video, intitolato *Generazione digitale*, si parla di una delle trasformazioni più profonde della didattica che riguarda i modi di organizzazione del tempo trascorso a casa e a scuola: <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/generazione-digitale-il-tempo-scuola/24284/default.aspx>

¹⁰ La mappa collettiva può essere richiesta all'indirizzo mail: rossanasicurello@unikore.it.

¹¹ Indire Ricerca - Formazione 2.0: <https://www.youtube.com/watch?v=p93I3lzvNrs>; Indire Ricerca - Programma RAI scuola - Didatec: didattica e tecnologia: <https://www.youtube.com/watch?v=a2OAPE1sHcw>.

studente alla luce della diffusione capillare delle nuove tecnologie e di nuovi metodi didattici mediati dalle tecnologie stesse. La riflessione è stata sollecitata dalla lettura di un brano tratto dal testo di Antinucci (2001)¹² sul modo in cui cambia l'apprendimento mediato dalle tecnologie; è stata, altresì, letta l'intervista a cura di Patrizia Lotti a Edgar Morin (2015)¹³ sul rapporto tra educazione e globalizzazione e sul modo in cui la scuola può riuscire a ricomporre le conoscenze, in un mondo che spinge a differenze e specializzazioni di saperi. Il brano tratto dal testo di Antinucci (2001) è stato letto in forma cartacea mentre l'intervista a cura di Patrizia Lotti a Edgar Morin (2015) è stata visualizzata alla LIM. La lettura dei testi è stata svolta in forma collettiva, a turno e a voce alta. Alla lettura è, poi, seguito un momento di confronto e di problematizzazione sui testi letti al fine di avere un feedback sulla comprensione. Le domande-stimolo che hanno indirizzato la problematizzazione sono state le seguenti: come cambia il ruolo del docente con l'avvento delle tecnologie? E come quello dello studente? Quali sono gli effetti più visibili del mutato rapporto docente-studente sul modo di apprendere di quest'ultimo?

Al termine della IV fase, le allieve sono state invitate a dividersi in gruppi. Sono stati creati quattro gruppi, di cui tre composti da cinque studentesse e uno composto da quattro. Ad ogni gruppo è stata data la seguente consegna da svolgere in orario extra-scolastico: 'Sulla base delle proposte e delle esperienze didattiche discusse e svolte in aula, elabora un progetto in cui viene descritta la scuola che vorresti. Al termine del lavoro di elaborazione, ogni gruppo discuterà in aula le presentazioni multimediali preparate. Ogni studentessa del gruppo esporrà una parte del prodotto finale. Gli elaborati potranno contenere video, immagini, interviste, disegni, dati raccolti e materiale bibliografico o emerografico, altro'. Per l'elaborazione dei progetti, che è avvenuta in forma collaborativa in seno ai gruppi formati, è stato dato un tempo massimo di un giorno.

V fase - sequenza 6 - presentazione del progetto La scuola che vorrei

Durata: 60 minuti

Nella sesta fase del percorso didattico ogni gruppo di studentesse ha presentato i prodotti multimediali creati in orario extrascolastico. I prodotti, dal titolo *La scuola che vorrei*, sono stati elaborati con l'ausilio di

¹² Il brano tratto dal testo di Antinucci (2001) è stato letto in forma cartacea.

¹³ L'intervista a cura di Patrizia Lotti a Edgar Morin su *Educazione e Globalizzazione* è stata letta in classe attraverso accesso al link: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=165>. L'intervista è stata visualizzata alla LIM.

software come Power Point o Movie Maker. In ogni elaborato proposto sono stati previsti video, foto, interviste, disegni, dati raccolti e materiale bibliografico o emerografico. Ogni studentessa del gruppo ha esposto una parte del prodotto finale.

1.6. Risorse impiegate

Il percorso didattico ha implicato la partecipazione attiva delle studentesse alle diverse fasi in cui è stata articolata l'esperienza didattica e ai gruppi di lavoro che si sono costituiti. In classe si sono svolte discussioni in cui gli studenti sono stati chiamati ad applicare le conoscenze teoriche acquisite. Nello specifico, sono stati usati i seguenti strumenti: LIM, computer connesso alla rete e alla LIM e smartphone. È stato creato un gruppo su facebook per proseguire il dibattito e l'approfondimento sui temi del percorso didattico proposto. Si è, altresì, sperimentata la creazione di un Wiki,¹⁴ strumento di lavoro a distanza, che ha permesso alle studentesse di scrivere o inserire contenuti di approfondimento sulle alcune tematiche via via trattate.

1.7. Il percorso didattico

Per favorire lo sviluppo e il potenziamento di capacità di autonomia nei soggetti coinvolti, la costruzione di strumenti di osservazione, la raccolta dati, la valutazione critica dei risultati alla classe, divisa in gruppi, è stata richiesta la costruzione di un prodotto mediale avente una data tipologia e determinate caratteristiche. È stato chiesto di usare mezzi di comunicazione diversi come immagini in movimento (video), immagini statiche (fotografie), audio e testi, e di combinarli tra loro al fine di esaltare le caratteristiche principali dei prodotti multimediali ossia digitalizzabilità,

¹⁴ La creazione del wiki in www.wikispaces.com è stata finalizzata alla raccolta e condivisione di materiale. Il wiki è stato attivato già a partire dalla prima fase di lavoro. Gli usi del wiki sono vari: in generale, un wiki può essere utilizzato come strumento per l'apprendimento a distanza; come spazio virtuale in cui gli studenti possono scrivere collaborando; come sito per raccogliere bibliografie e linee guida per lo studio di svariate discipline. In Italia esiste il progetto per insegnanti e studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, wikiscuola.it, realizzato dalla casa editrice Garamond, la cui idea base è quella di mettere a disposizione di tutti uno spazio in cui sia possibile reperire testi, attività didattiche, esercizi e contribuire all'ampliamento del materiale in modo rapido e continuativo. Un'altra iniziativa che vale la pena menzionare è Wikiversity, una community che si propone di raccogliere pagine su ogni tipo di argomento redatte da studenti di qualunque età, scuola e livello e paese. Il suddetto progetto è disponibile in svariate lingue (inglese, spagnolo, francese, tedesco, greco, ecc.): la versione italiana appare più che altro incentrata sul mondo universitario e può essere considerata a buon diritto una sorta di database sulle facoltà, gli indirizzi e le materie che si possono trovare nelle università italiane.

multimedialità, ipertestualità, interattività. Nella produzione mediale, le dinamiche collaborative e le opportunità mediaeducative offerte dalla LIM e dalle applicazioni tipiche del web 2.0 hanno avuto un ruolo di primo piano. La classe, suddivisa in gruppi, ha presentato diverse proposte di scuola ideale basate su: aule grandi e flessibili, aule all'aperto e spazi di socializzazione e relax; programmi essenziali e meno vincolanti; possibilità di svolgere approfondimenti e ricerche in modo individuale o di gruppo, in tutte le discipline e con l'ausilio delle nuove tecnologie; uso di social network come Facebook, Twitter, YouTube; uso di LIM e strumenti mobili come tablet, smartphone, ecc.; maggiore collegamento con tematiche attuali; gruppo-classe stabile per le discipline obbligatorie e variabile per le opzionali, con gruppi misti anche per età. Le proposte presentate si sono caratterizzate non tanto per la strumentazione tecnologica menzionata quanto per la qualità e per l'elaborazione delle conoscenze apprese, per l'originalità, la coerenza e l'aderenza al tema proposto, la concretezza della proposta e l'autonomia di giudizio critico manifestata nelle scelte, nonché per la qualità espressiva con cui è stato esposto il prodotto¹⁵.

1.8. I criteri di valutazione

Per quanto riguarda i processi valutativi, a conclusione del percorso didattico non si è avvertita un'attenzione esclusiva ai risultati, i quali non sono stati misurati attraverso strumenti standardizzati e oggettivi, sia per evitare il rischio di provocare atteggiamenti di competizione, sia per non far perdere di vista lo scopo principale per cui si stava valutando, ovvero la promozione dell'apprendimento di ogni singola studentessa. Le modalità di valutazione sono state articolate e hanno previsto una considerazione sia della conoscenza teorica acquisita dalle studentesse che della loro capacità di passare ad applicazioni pratiche e di leggere gli avvenimenti e i dibattiti sulla scuola alla luce delle nozioni apprese. Il voto, quindi, è risultato scomposto per tener conto delle diverse forme di verifica utilizzate con gli studenti. Poiché il progetto mirava principalmente ad aiutare la classe nell'acquisizione di maggiore consapevolezza e responsabilità in merito all'utilizzo delle nuove tecnologie, le conoscenze teoriche sono state valutate dall'insegnante di Filosofia e Scienze Umane che al termine del percorso ha assegnato un compito individuale, teso alla stesura di una relazione sul percorso svolto; gli esiti della suddetta valutazione sono stati condivisi con la sottoscritta. Sono stati, altresì, oggetto di valutazione da parte dell'esperto: le mappe concettuali create individualmente dalle studentesse al termine della prima e della seconda fase di lavoro; gli interventi e il grado di partecipazione nei dibattiti in classe, nei dibattiti nel

¹⁵ I prodotti multimediali possono essere richiesti all'indirizzo mail: rossana.sicurello@unikore.it

gruppo Facebook appositamente creato e nel wiki; i prodotti multimediali; le esposizioni orali dei lavori di gruppo. Di seguito si riportano la griglia di valutazione delle mappe (Tabella 2), la griglia di valutazione degli interventi e del grado di partecipazione nei dibattiti in classe, nel gruppo Facebook appositamente creato e nel wiki (Tabelle 3 e 4); la griglia di valutazione dei prodotti multimediali (Tabella 5); la griglia di valutazione delle esposizioni orali dei lavori di gruppo (Tabella 6).

TABELLA 2 - Griglia di valutazione delle mappe

<p>La mappa concettuale aiuta ad esplicitare graficamente il quadro concettuale dell'allievo su uno specifico dominio conoscitivo, mettendo in evidenza i concetti posseduti e la struttura (intesa come rete di relazioni) all'interno della quale questi sono inseriti.</p> <p>I criteri usati per la valutazione delle mappe sono elencati di seguito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cogliere nel testo analizzato i concetti effettivamente più importanti in relazione agli obiettivi perseguiti. 2. Cogliere le corrette relazioni tra i concetti evidenziati. 3. Formulare relazioni originali, ossia non espresse in modo esplicito all'interno dei materiali di studio. 4. Argomentare e motivare le scelte che hanno portato alla costruzione della mappa. <p>Sono da considerarsi errori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la ripetizione di concetti in diversi punti della mappa, andrebbero invece costruiti collegamenti multipli allo stesso concetto • la scrittura di frasi intere all'interno di una ellissi, in quanto rendono più difficili i collegamenti trasversali e non costringono ad isolare il concetto principale • la mancanza di parole legame, infatti il senso del collegamento può risultare poco chiaro o ambiguo.

TABELLA 3 - Griglia di osservazione degli interventi e della partecipazione ai dibattiti (dibattiti in classe, dibattiti su Facebook)

		1	2	3	4	5
RAPPORTO TRA COMPAGNI	Interviene confrontandosi in modo costruttivo con i contributi delle compagne					
	Interviene ignorando i contributi delle compagne					
	Risponde alle stimolazioni delle compagne					
	Interviene contrapponendosi rigidamente a quanto sostenuto dalle compagne					
RISPOSTE AGLI STIMOLI DELL'INSEGNANTE	Risponde agli stimoli dell'insegnante suggerendo altre angolature del tema studiato					
	Nell'argomentare utilizza termini e/o concetti proposti dall'insegnante					
	Solleva questioni che ampliano la visione della tematica oggetto di discussione					
	Attinge alla propria esperienza per apportare contributi originali alla discussione					
	Critica e confuta le tesi dell'insegnante					
	Fa domande per approfondire l'argomento					
	Chiede una migliore esplicitazione dei concetti					

TABELLA 4 - Griglia di valutazione del livello di partecipazione e di contribuzione del singolo studente al wiki

		1	2	3	4	5
CAPACITÀ CRITICA	Ricava da fonti diverse (fonti scritte, Internet, ecc.), informazioni utili per i propri scopi (per la preparazione di un'esposizione, per sostenere il proprio punto di vista)					
	Seleziona criticamente informazioni in base all'attendibilità, alla funzione, al proprio scopo					
CONTRIBUTI SVILUPPATI	Produce messaggi					
	Inserisce materiali					
ASPETTI TECNICI	Sa gestire le modifiche o la creazione di nuove pagine					
	Sa gestire il collegamento tra le pagine					

TABELLA 5 - Griglia di valutazione dei prodotti multimediali

		1	2	3	4	5
PADRONANZA DEGLI STRUMENTI TECNOLOGICI MULTIMEDIALI	La presentazione è ricca e presenta coerenza tra i media scelti					
	I vari oggetti multimediali sono montati secondo una logica ipertestuale					
	Il prodotto integra gli elementi multimediali, comunicando emotivamente ed efficacemente senza problemi tecnici					
CONTENUTI	Il prodotto presenta una concatenazione logica tra contenuti					
	Il linguaggio usato è chiaro					
	La comunicazione delle idee risulta efficace					
	La presentazione è accurata e organizzata e può essere compresa l'intenzione della proposta					
	La presentazione si fonda sull'esperienza in classe, ma va oltre, insegnando cose utili nella vita.					

TABELLA 6 - Griglia di valutazione della presentazione orale

		1	2	3	4	5
COMPETENZA IDEATIVA	Ha chiaro lo scopo e l'oggetto della comunicazione					
	Inizia la sua presentazione enunciando il tema dell'intervento					
	Chiarisce i concetti man mano espressi con informazioni specifiche					
	Conclude il discorso utilizzando informazioni riassuntive					
FLESSIBILITÀ	Tratta un contenuto da vari e molteplici punti di vista					
	Tocca diversi aspetti dell'argomento					
ATTINENZA AL TEMA	Argomenta in maniera significativa rispetto al tema					

	Espongono fatti e/o esperienze personali pertinenti					
ORIGINALITÀ	Collega informazioni o concetti in modo non convenzionale ma razionale					
	Fa considerazioni ed osservazioni acute					
	Predisporre opportunamente il setting operativo (spazi, materiali, strumenti, ecc.)					
	Propone un'attività coerente con l'obiettivo esplicitato					
	Utilizza un metodo attivo					

2. Riflessioni conclusive

Nel percorso didattico si è deciso di ricorrere, dove possibile, ad un approccio didattico problem based, all'uso dei rinforzi positivi e a forme di peer-tutoring. Il progetto di media education è stato accolto con entusiasmo dalla classe. Apprendimento attivo e lavoro collaborativo sono stati la chiave del successo dell'approccio didattico usato, che ha integrato le tecnologie digitali come ulteriore elemento di rinforzo e facilitazione.

È stata utilizzata la tecnica delle mappe concettuali come metodo innovativo ed efficace, nel contesto di una teoria dell'educazione rivolta ad aiutare le studentesse ad apprendere in modo significativo e a prendersi carico della propria originale costruzione di significati (Novak, 2012).

Con la sperimentazione della flipped classroom, la lezione è diventata compito a casa mentre il tempo in classe è stato usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. Nel tempo a casa è stato fatto largo uso di video e altre risorse e-learning come contenuti da studiare, mentre in classe le studentesse hanno svolto attività di riflessione critica. Il tempo 'guadagnato' in classe grazie al flipping è stato usato in maniera ottimale e le risorse utilizzate dalle studentesse nel tempo a casa sono state di qualità elevata, oltre ad essere calibrate sul livello di conoscenza fino a quel momento raggiunto dalle allieve.¹⁶ A tutti gli effetti il flipping non è stato tanto un approccio pedagogico, quanto una filosofia da usare in modo fluido e flessibile. Spostando le lezioni a casa si è passati da una didattica fondamentalmente istruzionista (la trasmissione del sapere ad opera del docente) ad una costruttivista e sociale (ogni studente costruisce attivamente assieme agli altri la propria conoscenza). Si è trattato, quindi, di un'ulteriore spostamento del focus dell'aula che pone adesso al centro dei suoi processi non più il testo, fonte della conoscenza, e nemmeno il docente come esperto disciplinare, ma ogni studente con le proprie specifiche esigenze di apprendimento (Cecchinato, 2014).

¹⁶ Per ulteriori informazioni sulle potenzialità della flipped classroom si veda: Cappuccio e Ottaviani (2014).

Il gruppo Facebook si è configurato come uno strumento capace di rafforzare l'esperienza sociale (Riva, 2010). In accordo con quanto sostenuto da Ranieri e Manca (2013), in particolare, si è cercato di: educare ai social network, intesi come oggetto d'apprendimento, nell'ottica di promuovere e sviluppare nelle studentesse le capacità critiche per un loro uso consapevole, autonomo e creativo; far apprendere con i social network;¹⁷ aiutare la classe a formarsi nei social network attraverso lo scambio di risorse e informazioni che hanno favorito forme di apprendimento informale.

L'uso di device mobili ha permesso di sperimentare individualmente attività educative personalizzate che hanno determinato lo sviluppo di una maggiore consapevolezza da parte delle studentesse sull'uso di strumenti d'apprendimento che hanno permesso l'accesso a testi, immagini e video; ciò ha agevolato la progettazione e l'implementazione di esperienze di natura olistica e un più agevole adattamento ai bisogni e stili d'apprendimento di ciascuno.

Attraverso gli strumenti offerti dal wiki, che favoriscono l'istituzione di sistemi relazionali di tipo reticolare e un apprendimento flessibile e continuo nel tempo, è stato possibile creare una sorta di biblioteca di contenuti con l'obiettivo di condividere un corpo centralizzato di informazioni su argomenti specifici, risorse e collegamenti a siti, blog e materiali di interesse, basata sulla messa in comune e la negoziazione delle conoscenze personali (Mattison, 2005).

Dispositivi metodologici come quelli citati,¹⁸ sono stati selezionati e adattati in funzione del contesto; attraverso i suddetti dispositivi, si è cercato di connettere le esperienze, le preconoscenze, i gusti soggettivi delle

¹⁷ Crook (2012, pp. 63-80), riferendosi più in generale ai social media, individua le seguenti opportunità: Inquiry, Literacy, Collaborazione, Pubblicazione. Secondo Ranieri e Manca (2013, pp. 1-9), invece, le principali affordance pedagogiche dei social network possono essere individuate nei seguenti aspetti: socializzazione, comunicazione e costruzione della comunità, apprendimento sociale e attività collaborative, condivisione di risorse e di materiali originali, ampliamento dei contesti di apprendimento.

¹⁸ Castoldi (2010) individua tre dimensioni dell'insegnamento, ovvero alcuni punti di vista privilegiati da cui osservare l'evento didattico: dimensione metodologico-didattica; dimensione relazionale-comunicativa; dimensione organizzativa. L'espressione 'dispositivi metodologici' viene usata in riferimento alla dimensione metodologico-didattica, attenta alle modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte dell'insegnante, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento: quali metodologie utilizza l'insegnante? Quali strategie didattiche attiva? Quali strumenti o materiali? Quali azioni di consolidamento o recupero mette in atto? Queste domande tendono ad osservare l'insegnamento come evento metodologico, spazio di relazione tra soggetti ed oggetti culturali. In questa prospettiva le diverse metodologie (lezione, apprendimento cooperativo, didattica per problemi, ecc.) divengono dispositivi attraverso cui l'insegnante mira a connettere gli allievi - con le loro esperienze, le loro preconoscenze, i loro stili di apprendimento, ecc. - con determinati contenuti culturali, ciascuno caratterizzato da una propria struttura logica e metodologica. Cfr. Castoldi (2010).

studentesse con determinati contenuti culturali, ciascuno caratterizzato da una propria struttura logica e metodologica. Ciò non ha sminuito la rilevanza del processo di definizione di un kit di contenuti basilari, ridefiniti di volta in volta, situandoli in modo via via più articolato in rapporto ai diversi contesti vissuti a scuola. Questo atteggiamento ha implicato una conoscenza dei profili intellettivi, la prevalutazione delle conoscenze e degli interessi delle alunne e l'applicazione di una serie di strategie di differenziazione didattica che hanno permesso di lavorare secondo modalità vicine al loro profilo cognitivo e con attività che hanno sollecitato simultaneamente componenti sensoriali e sociali diverse (con riferimento ai canali di accesso alle informazioni - come canale visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo, cinestetico- e al modo di veicolare le informazioni - Facebook, wiki, ecc.). Nonostante sia stato possibile svolgere una varietà di esperienze in aula e fuori dall'aula, si segnala, però, un punto debole legato al poco tempo che è stato possibile dedicare alla proposta didattica e che ha influenzato il grado di approfondimento delle tematiche e le attività proposte.

Ringraziamenti

Si ritiene opportuno ringraziare, per avere sostenuto il progetto, il Liceo delle Scienze Umane Martin Luther King di Favara (AG) e, in particolare, la docente di Filosofia e Scienze Umane Angela Esposto per la disponibilità manifestata e il tenace lavoro di accompagnamento e sostegno dato durante lo svolgimento del percorso didattico.

Bibliografia

- Antinucci F. (2001), *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Bari, Laterza.
- Appadurai A. (2012), *Modernità in Polvere*, a cura di P. Vereni, Milano, Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2004), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci.
- Bauman S. (2011), *Modernità liquida*, trad. di S. Minucci, Roma-Bari, Laterza.
- Biondi G. (2007), *La scuola dopo le tecnologie*, Milano, Apogeo.
- Calvani A. (1994), *Verso l'iperscuola*, Padova, Muzzio.
- Cappello G. (2008), *La Media Education a scuola, tra azione e riflessione*, «Form@Re», pp. 2-14.
- Cappello G. (2009), *Nascosti nella luce. Media, minori e Media Education*, Milano, Franco Angeli.
- Cappuccio G. (2009), *Progettare la media education nella scuola*, in G. Domenici e R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, Roma, Monolite, pp. 481-488.

- Cappuccio G. (2014), *Progettare la media education: percorsi di ricerca*, in AA.VV, *Educare la comunità*, Milano, Franco Angeli, pp. 79-88.
- Cappuccio S. e Ottaviani M. G. (2014), *La Flipped classroom: capovolgere per innovare? Prima parte*, «Scuol@ digitale», 8, pp. 106-108.
- Castoldi M. (2010), *Didattica generale*, Firenze, Mondadori education.
- Cecchinato G. (2014), *Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali*, «TD Tecnologie Didattiche», vol. 22, n.1, pp. 11-20.
- Crook C. (2012), *The 'digital native' in context: tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting*, Oxford Review of Education, vol. 38, n. 1, pp. 63-80.
- De Kerckhove D. (1997), *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*, Somerville, Toronto.
- Mattison D. (2005) *Quickwiki, Swiki, Twiki, Zwiki and the Plone Wars Wiki as a PIM and Collaborative Content Tool*. Estratto il mese di aprile 2015 da: <http://www.infotoday.com/searcher/apr03/mattison.shtml> [Accesso 09.04.2016].
- Novak J. D. (2012), *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Trento, Erickson.
- Olimpo G. (2010), *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, «TD-Tecnologie Didattiche», vol. 50, pp. 4-16.
- Raffaghelli J. E. (2012), *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, Milano, Franco Angeli.
- Ranieri M. e Manca S. (2013), *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson.
- Riva G. (2010), *I social network*, Milano, Il Mulino.
- Rivoltella P.C. (2006), *Media Education. Modelli, esperienze, profili disciplinari*, Roma, Carocci.
- Varisco B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci Editore.