

Vol. 6 n. **2**  
dicembre 2014  
RIVISTA SEMESTRALE

# RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA  
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE  
E IL MONDO GIOVANILE

DIREZIONE SCIENTIFICA  
Maurizio Gentile



Erickson

# RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA  
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE  
E IL MONDO GIOVANILE

## Direttore scientifico

**Maurizio Gentile**  
*IPRASE, Italia*

## Redazione

**Francesco Pisanu**  
*IPRASE, Trento, Italia*

**Francesco Rubino**  
*IPRASE, Trento, Italia*

**Sonia Brusco**  
*IPRASE, Trento, Italia*

## Comitato scientifico internazionale

**Zbigniew Formella**, *Università Salesiana, Roma*  
**Carlo Nanni**, *Università Salesiana, Roma*  
**Anne-Nelly Perret-Clermont**, *Università di Neuchâtel*  
**Michele Pellerrey**, *Università Salesiana, Roma*  
**Lauren Resnick**, *Università di Pittsburgh*  
**Roger Säljö**, *Università di Gothenburg*

## Comitato scientifico nazionale

**Annamaria Ajello**, *Università La Sapienza, Roma*  
**Carlo Buzzi**, *Università di Trento*  
**Paolo Calidoni**, *Università di Sassari*  
**Daniele Checchi**, *Università di Milano*  
**Ivo Colozzi**, *Università di Bologna*  
**Piergiuseppe Ellerani**, *Libera Università di Bolzano*  
**Italo Fiorin**, *LUMSA, Roma*  
**Fabio Folgheraiter**, *Università Cattolica, Milano*  
**Franco Fraccaroli**, *Università di Trento*  
**Luciano Galliani**, *Università di Padova*  
**Andrea Gavosto**, *Fondazione Giovanni Agnelli*  
**Giancarlo Gola**, *Università di Trieste*  
**Dario Ianes**, *Libera Università di Bolzano*  
**Lucia Mason**, *Università di Padova*  
**Luigina Mortari**, *Università di Verona*  
**Angelo Paletta**, *Università di Bologna*  
**Alberto Parola**, *Università di Torino*  
**Gabriele Pollini**, *Università di Trento*  
**Fiorino Tessaro**, *Università di Venezia*  
**Giuseppe Tacconi**, *Università di Verona*  
**Paola Venuti**, *Università di Trento*

Rivista semestrale  
pubblicata due volte all'anno in giugno e dicembre  
© 2014 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

# RICERCAZIONE

SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,  
AND YOUTH POLICIES

## Editor

**Maurizio Gentile**  
*Provincial Institute of Educational Research  
and Experimentation – Trento, Italy*

## Editorial staff

**Francesco Pisanu**  
*Provincial Institute of Educational Research  
and Experimentation – Trento, Italy*

**Francesco Rubino**  
*Provincial Institute of Educational Research  
and Experimentation – Trento, Italy*

**Sonia Brusco**  
*Provincial Institute of Educational Research  
and Experimentation – Trento, Italy*

## International scientific board

**Zbigniew Formella**, *Salesian University, Rome*  
**Carlo Nanni**, *Salesian University, Rome*  
**Anne-Nelly Perret-Clermont**, *University of Neuchâtel*  
**Michele Pellerrey**, *Salesian University, Rome*  
**Lauren Resnick**, *University of Pittsburgh*  
**Roger Säljö**, *University of Gothenburg*

## National scientific board

**Annamaria Ajello**, *La Sapienza University, Rome*  
**Carlo Buzzi**, *University of Trento*  
**Paolo Calidoni**, *University of Sassari*  
**Daniele Checchi**, *University of Milan*  
**Ivo Colozzi**, *University of Bologna*  
**Piergiuseppe Ellerani**, *Free University of Bozen*  
**Italo Fiorin**, *LUMSA University, Rome*  
**Fabio Folgheraiter**, *Cattolica University, Milan*  
**Franco Fraccaroli**, *University of Trento*  
**Luciano Galliani**, *University of Padua*  
**Andrea Gavosto**, *Giovanni Agnelli Foundation*  
**Giancarlo Gola**, *University of Trieste*  
**Dario Ianes**, *Free University of Bozen*  
**Lucia Mason**, *University of Padua*  
**Luigina Mortari**, *University of Verona*  
**Angelo Paletta**, *University of Bologna*  
**Alberto Parola**, *University of Turin*  
**Gabriele Pollini**, *University of Trento*  
**Giuseppe Tacconi**, *University of Verona*  
**Fiorino Tessaro**, *University of Venice*  
**Paola Venuti**, *University of Trento*

Six-Monthly Journal  
published twice a year in June and December  
© 2014 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

**«Ricercazione» è stata riconosciuta dall'ANVUR rivista scientifica di fascia A.**

La rivista esce due volte l'anno. L'abbonamento si effettua versando € 27,00 (per abbonamenti individuali), € 32,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni) o € 26,00 (per studenti) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppo, 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto. L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito [www.erickson.it](http://www.erickson.it), sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1380 del 21/11/08.  
ISSN: 2036-5330

Direttore responsabile: Maurizio Gentile

Editing: Emanuela Schiavello e Davide Bortoli

Impaginazione: Mirko Pau

Immagine di copertina: © mediaphotos/fstockphoto.com

Ufficio abbonamenti: Tel. 0461 950690; Fax 0461 950698; [info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

# RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA  
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE  
E IL MONDO GIOVANILE

Vol. 6, n. 2, Dicembre 2014

## INDICE

---

### EDITORIALE

---

#### ESPERIENZA E EDUCAZIONE

**Maurizio Gentile e Francesco Pisanu** 171

L'UNIVERSITÀ CONVIENE? LE  
RAPPRESENTAZIONI DISTORTE  
DEGLI STUDENTI E IL POTENZIALE  
DELL'ORIENTAMENTO. PRIME  
EVIDENZE DA UNA SPERIMENTAZIONE  
CONTROLLATA

**Giovanni Abbiati e Carlo Barone** 177

IL LABORATORIO DI  
ATTRAVERSAMENTO DEI CONFINI  
NELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

**Daniele Morselli e Massimiliano Costa** 193

GIOVANI, CULTURE STUDENTESCHE  
E IMMAGINI DEL FUTURO

**Renato Ciofi Iannitelli e Marco Guidi** 211

LA SCUOLA COME LEVA STRATEGICA  
PER UN'AZIONE ORIENTATIVA DI  
QUALITÀ

**Anna Grimaldi** 231

LIM E DIDATTICA: UN ESERCIZIO DI  
VALUTAZIONE D'IMPATTO

**Maurizio Gentile e Francesco Pisanu** 239

RICERCA-AZIONE E COMPETENZE  
MEDIALI

**Alberto Parola** 251

IL PROCESSO D'INFLUENZA DELLA  
ROLE BREADTH SELF-EFFICACY E  
DELL'AFFECTIVE COMMITMENT SUL  
COMPORTAMENTO INNOVATIVO NEI  
CONTESTI SCOLASTICI

**Carlo Odoardi** 263

# RICERCAZIONE

SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,  
AND YOUTH POLICIES

Vol. 6, n. 2, December 2014

## INDEX

---

### EDITORIAL

---

#### EXPERIENCE AND EDUCATION

**Maurizio Gentile and Francesco Pisanu** 171

IS THE UNIVERSITY SUITABLE  
FOR STUDENTS AFTER  
SECONDARY SCHOOL?  
DISTORTED REPRESENTATIONS OF  
STUDENTS AND THE POTENTIAL  
OF INFORMATIVE GUIDANCE  
PROVISION. FIRST EVIDENCE FROM A  
CONTROLLED TRIAL

**Giovanni Abbiati and Carlo Barone** 177

THE BOUNDARY CROSSING  
LABORATORY DURING SCHOOL TO  
WORK ALTERNATION

**Daniele Morselli and Massimiliano Costa** 193

YOUNG, CULTURE AND IMAGES OF  
FUTURE

**Renato Ciofi Iannitelli and Marco Guidi** 211

THE SCHOOL AS STRATEGIC DEVICE  
FOR A HIGH QUALITY GUIDANCE  
ACTIVITY

**Anna Grimaldi** 231

TEACHING WITH LIM: AN IMPACT  
EVALUATION EXERCISE

**Maurizio Gentile and Francesco Pisanu** 239

ACTION-RESEARCH AND MEDIA SKILLS

**Alberto Parola** 251

THE PROCESS OF INFLUENCE OF  
ROLE BREADTH SELF-EFFICACY  
AND AFFECTIVE COMMITMENT ON  
INNOVATIVE BEHAVIOR IN SCHOOL  
CONTEXTS

**Carlo Odoardi** 263

# COMITATO REFEREE

## Volume VI – Numeri 1 e 2

**Alimehmeti Genc**

**Batini Federico**

**Bonaiuti Giovanni**

**Calidoni Paolo**

**Chiesa Rita**

**Coletta Claudio**

**Costa Massimiliano**

**Delaney Austin**

**Girardi Silvia**

**Gola Giancarlo**

**Marostica Flavia**

**Minello Rita**

**Parmigiani Davide**

**Perrotta Manuela**

**Pisanu Francesco**

**Rubino Francesco**

**Storni Cristiano**

**Varani Andrea**

**Westwood Endy**

**Zuccaro Antonella**

# RICERCA-AZIONE E COMPETENZE MEDIALI

---

**Alberto Parola**

*Università di Torino*

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Dipartimento di Filosofia e Scienze  
dell'Educazione (DFE)

Via G. Ferrari, 9

10124 Torino

E-mail: [alberto.parola@unito.it](mailto:alberto.parola@unito.it)

---

## ABSTRACT

The contribution provides an overview of «action research» useful to the develop media skills, thanks to some links between the different contexts that allow classrooms to suggest techniques, practices and most effective methods to promote media education to school through a community of practice, also built by means of new media (learning platforms, social networks, etc.). Creating «memorandum of understanding» between different institutions and projecting a training aimed at teachers, that combining ME and educational research, it is possibile to create «ME curricula», that allow to exploit the opportunities offered by the digital worlds and to develop media skills expendable even in the professions of the future.

**Keywords:** Action-research – Media education – Teaching innovation – Educational contexts – Media skills

---

## ESTRATTO

Il contributo offre una visione di ricerca-azione utile allo sviluppo di competenze mediali, grazie al legame tra differenti contesti che possano consentire ai gruppi-classe di suggerire, attraverso una comunità di pratica, costruita anche per mezzo dei nuovi media (piattaforme, social network, ecc.), le tecniche, le pratiche e i metodi più efficaci per fare mediaeducazione a scuola. In tal modo, realizzando protocolli d'intesa tra enti differenti e progettando una formazione mirata per gli insegnanti che coniughi educazione ai media e ricerca educativa, è possibile costruire curricula mediaeducativi che permettano di sfruttare le opportunità offerte dai mondi digitali e di sviluppare competenze mediali spendibili anche nelle professioni del futuro.

**Parole chiave:** Ricerca-azione – Media education – Innovazione didattica – Contesti educativi – Competenze mediali

## 1. Introduzione

In questo contributo intendiamo render conto di alcune implicazioni teoriche e metodologiche in ambito mediaeducativo e di differenti livelli di ciclicità relativi alla strategia di ricerca-azione (da ora in poi R-A). Inoltre, questo scritto intende specificare alcuni aspetti legati a un volume in corso di pubblicazione,<sup>1</sup> dal quale prende spunto e rilancia alcune riflessioni e approfondimenti.

La ricerca-azione, come sappiamo, si può definire in tanti modi differenti (Barbier, 2007; Heron, 1996; Lewin, 2005). Noi ci concentriamo su una strategia di ricerca educativa realizzata per osservare e controllare le pratiche e le dinamiche di un determinato contesto educativo, con il coinvolgimento di differenti attori, tesa all'introduzione di cambiamenti migliorativi e allo sviluppo di competenze specifiche e consapevolezza in relazione alla capacità di incidere sulle politiche, gli studi e le pratiche scolastiche (Parola, 2012). Inoltre, basiamo i nostri ragionamenti sul concetto di «scuola aperta», nel senso della connessione con il territorio e, in secondo luogo, su un atteggiamento che incrocia alcuni aspetti imperniati sull'innovazione didattica, sull'educazione ai media e sullo sviluppo di competenze (in special modo digitali e, in senso più ampio, mediali).

Risulta interessante immaginare uno scenario in cui una R-A possa prevedere il coinvolgimento di insegnanti «ricercatori» che, acquisite le strutture mentali del ragionamento scientifico, operano un controllo sistematico sui processi didattici e relazionali della classe, vista come gruppo che orienta la comunicazione del proprio lavoro verso l'esterno. In questo contributo, come già detto, proveremo a ragionare sul rapporto tra ricerca educativa, educazione ai media (con la probabile presenza di innovazione didattica e formazione ai linguaggi) e sviluppo di competenze. Tale rapporto mette in gioco tre elementi che, se compresenti, asse-

gnano un significato fondamentale all'idea di partecipazione e collaborazione tra gruppi di lavoro e alla motivazione di cooperare all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 2006): in primo luogo, la R-A pone in condizione gli attori di riflettere con continuità su questioni concrete legate alle pratiche didattiche, alla loro sostenibilità, alle loro coordinate spazio-temporali, alle questioni apprenditive, ai metodi e agli strumenti, ma anche, su un certo versante positivo, a ruoli, contesti, processi relazionali e di negoziazione, sulle evoluzioni trasformative della ricerca co-progettata, gli eventi ricorsivi, le motivazioni personali, sul potere dell'azione riflessiva e il potenziamento reciproco e, sul versante opposto e problematico, sulle dinamiche collusive, i disagi, i reticoli simbolici e le distanze emotive; in secondo luogo, poiché i media in quanto oggetti/ambienti motivanti (e talora anche spiazzanti), ricchi di informazioni (ma anche confusivi), animativi (e talvolta anche interferenti), sono straordinariamente presenti e ammiccanti e, se usati senza un'idea autoregolativa, possono anche agire negativamente e determinare disorientamento cognitivo e vissuti emotivi difficili da comprendere ed elaborare: in effetti, tuttavia, i media possono occupare un ruolo determinante per quanto riguarda l'osservazione e lo sviluppo relazionale di un gruppo di lavoro, soprattutto quando contribuiscono a far confluire il gruppo stesso verso un'impresa comune in cui processualità e prodotto sono consapevolmente e intrinsecamente legati da un filo rosso basato sull'autonomia, sulla capacità di analisi e sulla scrittura comunicativa e mediale (Rheingold, 2013);<sup>2</sup> in terzo luogo, il concetto di competenza è entrato

<sup>1</sup> Si tratta di: Parola, A. & Robasto, D. (2014). *Sperimentare l'innovazione didattica nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

<sup>2</sup> Per quanto riguarda lo sviluppo di capacità e competenze utili ad affrontare le nuove «sfide digitali», secondo Rheingold (2013) occorre apprendere i «cinque alfabeti» che stanno cambiando il mondo. In tal senso, egli si riferisce a: a) prestare attenzione alla nostra capacità attentiva (elemento metacognitivo); b) sviluppare una cultura della partecipazione; c) imparare a collaborare (*know-how* social-digitale); d) accrescere l'autonomia critica durante la lettura e l'interpretazione delle informazioni e delle coscienze; e) sviluppare la cosiddetta «intelligenza a misura di rete» e definire la conoscenza delle reti sociali.

prepotentemente dentro i dialoghi tra docenti, nelle loro pratiche, nei consigli d'istituto e all'interno dei corsi di formazione formali e non formali, facendo emergere molte definizioni e numerosi modelli teorici di cui occorre cogliere svariate sfumature: in aggiunta, associare la competenza alla medialità significa rendere ulteriormente complesso il piano della riflessione e, ricorsivamente, quello dell'azione didattica.

Possiamo sostenere che i cambiamenti sociali dell'ultimo decennio, l'avvento dei mondi digitali e soprattutto dei social media che hanno trasformato le modalità del confronto della partecipazione e del coinvolgimento, sia emotivo che cognitivo-sociale, possono determinare un'innovazione stessa della strategia, proprio perché il *social* può essere concepito come strumento di partecipazione, ma anche, e contemporaneamente, come oggetto di analisi.<sup>3</sup>

## 2. Aspetti di opportunità e problematicità

Un buon bagaglio di esperienza utile al coordinamento di una R-A mediaeducativa include la capacità di coordinare molte attività all'interno di protocolli d'intesa basati sulla collaborazione tra differenti partner: da attività di monitoraggio, anche con strumenti telematici (Parola & Trincherò, 2006),<sup>4</sup> alla valutazione di percorsi di educazione ai media (Parola & Trincherò, 2006), dalla sperimentazione di tali percorsi (Parola & Robasto, 2014) al rilancio di buone pratiche per la messa a punto di un curriculum mediaeducativo, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Alcune piattaforme come i social network, oppure quelle professionali come il MED Social (<http://social.medmediaeducation.it>), consentono di utilizzare ambienti digitali che consentono di fare *media education*, ma anche di costruire comunità di pratica che riflettono su ambienti e strumenti nel momento stesso in cui li utilizzano, producendo teoria e pratiche mediaeducative con approccio logico-deduttivo e induttivo.

<sup>4</sup> Si pensi a un'attività di monitoraggio online di prodotti televisivi destinati ai minori.

<sup>5</sup> Si veda il protocollo d'intesa «La Scuola dei Linguaggi» del 2013, che riunisce diverse reti di scuole del progetto

Nel nostro caso la R-A può essere considerata un «cammino» che ricercatori, dirigenti e insegnanti intraprendono per sperimentare nuovi percorsi didattici, favoriti anche dalla partecipazione di altri partner che possono portare competenze molto utili all'esperienza: si tratta di enti locali, di produttori nel campo dei media, di organi specifici come i Co.Re.Com e della fondamentale presenza degli uffici scolastici provinciali e regionali (Parola, 2008).<sup>6</sup>

Per quanto riguarda gli aspetti problematici, questo tipo di R-A mette in gioco tutta una serie di elementi di cui solo gradatamente i partner implicati possono rendersi consapevoli: implicazioni epistemologiche e metodologiche in primis. Solo con gradualità e ritagliando ampi spazi di riflessione è possibile ottenere un cambiamento significativo. Che cosa stiamo imparando? Come facciamo ad applicare le conoscenze acquisite? Sono le due domande che consentono al gruppo di procedere con sufficiente consapevolezza: ad esempio, per dialogare con efficacia sulle competenze mediali, occorre basarsi su una definizione di competenza ampiamente condivisa. Se la gradualità non è rispettata, è possibile che si inneschino dinamiche che creano forte incertezza e complessità: titolarità dei ruoli e delle conseguenti azioni, sostenibilità della progettazione e realizzazione di pratiche, individuazione e gestione di conflitti e collusioni, dinamiche controverse rappresentano elementi che, se sfuggono all'osservazione attenta e puntuale, possono creare disagio, ansie e quindi configurazioni difensive che rallentano i lavori e, talvolta, li bloccano inesorabilmente.

Lo stato attuale della scuola non permette di costituire situazioni di partenariato molto efficienti: il tempo, gli spazi, la burocrazia remano contro un'idea di ricerca-azione che possa es-

storico «Teletendo» e del progetto «Logos» del MIUR tra Università di Torino (Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione), Rete di Scuole «Capire, Fare, Socializzare i Media», Rai – Centro di Produzione di Torino, Comune di Torino – ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile), Co.Re.Com Piemonte, USR Piemonte.

<sup>6</sup> Per approfondimenti riferirsi al capitolo *Fare media-educazione* all'interno del volume.



sere davvero produttiva e trasformativa: anche solo restituire report progressivi in relazione alle differenti fasi e cicli della R-A può risultare assai problematico, sia nell'atto della scrittura che nella conseguente lettura e condivisione. Gli strumenti telematici, almeno nel nostro Paese, non consentono ancora un'agevole sostituzione delle riunioni in presenza, a causa di collegamenti mediamente ancora troppo lenti e possibilità di download e upload adeguati alle dimensioni degli oggetti digitali evoluti. Le difficoltà sono molte, tuttavia bilanciate dagli aspetti di opportunità.

L'approccio costruzionista della R-A è a parer nostro molto affine alle finalità e alle pratiche della scuola. I processi di negoziazione, la cura dei processi relazionali e l'intervento come intento trasformativo rappresentano aspetti costitutivi delle dinamiche scolastiche. Lo sono ancor di più quando si tratta di collegare i media con le competenze, poiché la modalità ricorsiva di conoscere attraverso la relazione, tipica della R-A, fa emergere nuovi modi di creare relazioni attraverso gli strumenti e gli ambienti mediali, inoltre pone in gioco sotto nuova luce competenze trasversali integrate dallo sviluppo di linguaggi espressivi e digitali, in un'ottica sia di opportunità che di eventuali pericoli. Si pensi, ad esempio, alle nuove forme di cyber-bullismo attraverso i social network, fenomeno che potrebbe essere contrastato da attività all'interno di una ricerca-azione composta dagli elementi che abbiamo citato (con metodologie quantitative, ma soprattutto qualitative, più affini alla R-A).<sup>7</sup>

Piuttosto importante è la chiarezza di intenti all'avvio della ricerca stessa: Perché si comincia questa impresa? Con quali motivazioni? Molto spesso tutti i partner si possono trovare d'accordo sulle finalità (ad esempio firmando un protocollo d'intesa), ma se queste non sono comprese e interiorizzate, gli aspetti di progettualità e strutturazione delle pratiche messe in atto per raggiungere determinati risultati si configurano

per lungo tempo come obiettivi raggiungibili a fatica. Puntare su elementi come la simbolizzazione emozionale ponendo l'accento sui processi piuttosto che sui risultati rappresenta una fase iniziale indispensabile. Da questo punto di vista, i media possono aiutare sia a concentrarsi sugli aspetti simbolici che sorreggono il gruppo sia a ripensare il processo come focus d'apprendimento e «sostante» per il cambiamento.

La modalità di intervento fondata sul rapporto interpersonale (Schein, 1990) ci informa del fatto che ciascun attore apprende attraverso la relazione e mettendo a disposizione le proprie competenze, anche perché, «in ragione delle loro funzioni difensive, le configurazioni di legame attive fra gli attori tendono a perpetuarsi anche quando rappresentano un ostacolo allo sviluppo e al benessere del singolo e della collettività [...] La funzione difensiva svolta dalla rete dei legami inconsapevoli rende anche ragione del presentarsi [...] di atteggiamenti ambivalenti nei confronti del ricercatore» (Metitieri & Converso, 2010, pp. 58 ss.), come si diceva poco sopra. La chiarezza del contratto, la delimitazione e l'esplicitazione dell'oggetto del ricercare pongono le basi per una fruttuosa collaborazione, pur sapendo che, nel corso della ricerca, ciascun partner potrà talvolta trovarsi nelle condizioni di saper sostare in un eventuale e, possibilmente, costruttivo conflitto.

La compresenza dell'azione riflessiva e dell'azione pragmatica consente alla partnership di unire teorie e pratiche in modo virtuoso, ma pone gli attori nella condizione di verificare con cadenze regolari motivazioni e andamento dei lavori. Più che una posizione di attesa dovrebbe essere sempre presente un atteggiamento proattivo (ma anche reattivo e preventivo) nei confronti delle attività collaborative e del raggiungimento degli obiettivi.<sup>8</sup> Solo così è possibile passare da un apprendimento individuale a un apprendimento organizzativo, affine ai principi del *community care*: l'educazione ai

<sup>7</sup> La spirale di riflessione critica sull'azione in una R-A consente dunque sia momenti etnografici (induttivi) che momenti sperimentali (deduttivi).

<sup>8</sup> In una R-A risulta determinante prima costruire e poi, ancor più risolutorio, gestire la manutenzione dell'alleanza tra gli attori, soprattutto poiché gli strumenti della comunicazione non sono comunque mai risolutivi senza una regia saggia ed efficace.

media, infatti, si pone spesso come agente di cambiamento e di miglioramento della vita di quelle persone che rischiano di subire un *digital divide* che può compromettere l'accesso alla conoscenza e al lavoro.<sup>9</sup> In questo momento storico occorre mantenere in equilibrio differenti elementi: l'uso consapevole degli strumenti, la capacità di stabilire un'efficace organizzazione cognitiva al cospetto dei saperi del web e la gestione delle proprie emozioni (entusiasmo, rabbia, paura, ecc.), competenze che consentono a tutti gli attori dell'educazione di non perdere di vista l'evoluzione digitale, dunque un equilibrio che permette alla comunità dei media educator di crescere costantemente, ma senza farsi prendere dal vortice della produzione mediale e dalle decisioni orientate al consumo dei grandi colossi del web.

### 3. Attori e ruolo degli insegnanti

*Considerazioni sugli attori.* La presa di coscienza che caratterizza una R-A centrata sulla mediaeducazione determina un *empowerment* per tutti i partner, anche se in diverse misure e in tempi differenti. La condivisione degli strumenti (di progettazione dei percorsi, di osservazione, di valutazione e così via) richiede uno sforzo comune di comprensione che, se inizialmente faticoso, si apre in seguito a riflessioni di notevole importanza, attraverso la percezione di un senso di utilità che consente a ogni singola competenza di trovare il suo spazio. Ciò è possibile quando il reticolo simbolico e immaginario delle istituzioni di appartenenza diviene consapevole attraverso la presa di coscienza di una propria specifica cultura istituzionale che agisce stabilmente all'interno della rete di relazioni, anche in rapporto ai media con i rispettivi pregiudizi e stereotipi.

L'alternarsi dell'azione (che con i media rischia di prendere sempre il sopravvento) e della

costruzione di senso facilita un continuo dialogo tra la teoria e la pratica fondato sul concetto di competenza. Che cosa sono le competenze medialità? Come si possono rinforzare e/o sviluppare? Come si valutano? Portare i valori della convivenza «produttiva» e «riflessiva» nella R-A (ingredienti, ma anche presupposti per una buona riuscita della strategia) significa anche infondere e richiedere fiducia negli/agli altri partner, con le giuste motivazioni e utilizzando come bussola una serie di obiettivi chiaramente condivisi. La condivisione dovrebbe anche essere praticata in relazione ai significati assegnati alle riflessioni e alle pratiche in vista di una crescita comune, la consapevolezza di un servizio orientato alle nuove generazioni, ma anche alla comunità scientifica, sapendo di costruire gradualmente un'«intelligenza collettiva», termine coniato da Levy (1997) circa vent'anni or sono, ma ancora ampiamente citato in letteratura, attraverso la co-costruzione di processi effettivi di innovazione organizzativa: ciò avviene idealmente con un continuo feedback tra i partner che determina una crescita lenta ma visibile delle rispettive competenze per mezzo di materiali scritti, testi di varia natura, cartacei e multimediali. Un sottile equilibrio tra risultati e processi e il desiderio costante di voler «conoscere nella relazione» consentono fasi restitutive molto significative. Soprattutto con i media, la metodologia partecipativa<sup>10</sup> può essere amplificata grazie alle tecnologie della comunicazione e l'osservazione dei processi integrata con strumenti telematici come i social network, i blog e, generalmente, spazi digitali di condivisione.

*L'importanza del ruolo plurimo degli insegnanti.* Assumere forme creative di ricerca (anche con ragionamenti abduttivi) consente agli insegnanti di unire metodo e creatività. La R-A dovrebbe rappresentare per loro un intervento emancipatorio e disalienante, anche se molti di essi tendono a vivere questa sensazione senza

<sup>9</sup> Aspetti che emergono chiaramente dagli obiettivi di Horizon 2020 (<http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020>) e dal progetto europeo Emedus ([www.emedus.info](http://www.emedus.info)).

<sup>10</sup> Il termine «partecipazione» nel nostro caso è preferibile a «coinvolgimento» poiché si riferisce a una scelta deliberata, anche in relazione al concetto di cultura partecipativa di Jenkins (2009).

troppa profondità. I media non sono solo strumenti che si possono imparare a usare, bensì anche ambienti che raccontano storie di vita di un'intera generazione di studenti. Una R-A mediaeducativa scatena un processo di trasformazione: di solito si parte da un'idea che poi diviene consapevolezza e rappresentazione più ampia della propria professione (Felisatti & Clerici, 2009). Il contesto che fa uso dei media, come strumenti funzionali all'apprendimento, strumenti di scrittura come oggetti d'analisi e ambienti da comprendere, diviene campo di dinamiche prima inesprese e tessitura di pratiche in un processo continuo di costruzione e ri-costruzione che vede impegnati i ragazzi a svolgere il ruolo di «contadini» e «cacciatori» a seconda delle esigenze<sup>11</sup> e gli insegnanti in una combinazione di attività come se fossero progettate e realizzate in parte da artisti, in parte da artigiani. Elementi questi che stabiliscono le basi per un proficuo contagio reciproco di gruppi di docenti, disponibili quindi a comunicare in modo efficace dubbi, problemi, idee e prospettive da riversare in situazioni dinamiche e stimolanti e, dunque, impegnati a svolgere un lavoro prestigioso all'interno dei rispettivi contesti.

Occorre motivare l'insegnante a documentare processi e pratiche, tenendo viva l'attenzione sulla scrittura. La metodologia proposta deve poter essere concepita e vissuta come una via privilegiata che si dispiega in parallelo alla normale programmazione, rendendola più solida, complessa ed efficace.

Pensando a una R-A che si fonda su obiettivi conoscitivi e pratici volti al miglioramento e/o al cambiamento di una data situazione, su un quadro teorico flessibile e ipotesi anche implicite che possono emergere e rendersi più palesi in cicli successivi, gruppi di lavoro che cambiano

<sup>11</sup> Si tratta di una metafora di Jenkins, il quale paragona il contadino, cioè colui che deve portare a termine una sequenza di compiti che richiedono un'attenzione focalizzata, a un'attività sequenziale tipica degli «immigrati digitali», mentre il cacciatore, ovvero colui che deve esaminare un territorio complesso alla ricerca di segni e indizi per capire dove le sue prede siano nascoste, a un'attività modulare e multi-tasking tipica della generazione dei cosiddetti «nativi digitali».

a seconda delle attività svolte e (con una popolazione che dovrebbe crescere dopo ogni ciclo in sintonia con il concetto di partecipazione) strumenti più o meno strutturati (Trincherò, 2011),<sup>12</sup> momenti differenti di rilevazione dei dati anche in ottica longitudinale e, infine, sulla costruzione di possibili soluzioni al problema sulla base dei dati ottenuti e del quadro teorico, possiamo immaginare il contributo dei media al raggiungimento di obiettivi e finalità e alla potenziale facilitazione in ciascuna di queste fasi.

Se l'apprendimento è concepito come processo sociale, la rilevazione dei bisogni pone le basi di partenza per differenti percorsi. La fase apprenditiva può essere davvero trasformativa in quanto capace di esercitare un'azione riflessiva di rilettura dei processi, dei contenuti e delle premesse epistemiche dell'esperienza professionale dei soggetti coinvolti, anche grazie ai media.

Se l'insegnante, ancora, usasse il web come un telaio sarebbe qualcosa di più di un insegnante, sarebbe un professionista riflessivo che tenderebbe alla trasformazione di sé e degli allievi, rintracciando strutture cognitive nuove e stabilendo nuove modalità relazionali, senza timore del cambiamento e dell'incertezza (Parola, 2012), coinvolgerebbe con più profitto le famiglie mettendo in campo elementi immaginali motivanti e catalizzanti l'attenzione dei genitori dei loro allievi.

## 4. Ciclicità e livelli della R-A mediaeducativa

### 4.1. Livello macro

Nelle osservazioni precedenti si possono individuare almeno tre tipologie di ciclicità insite in una R-A mediaeducativa: in tal senso tenteremo di evidenziare alcuni elementi che potrebbero definire la propedeuticità di diverse ciclicità e

<sup>12</sup> L'autore descrive l'approccio docimologico alle competenze medialità nell'ambito del progetto europeo «On Air – European Media Education Project», rappresentato all'interno del sito <http://onair.medmediaeducation.it>.

differenti piani di analisi delle numerose fasi dell'azione.

Invece, in riferimento al susseguirsi dei cicli, la dimensione che sviluppa la spirale in verticale esprime il cambiamento al quale la strategia si volge e il raggiungimento di una consapevolezza in relazione a diversi aspetti:

- condividere le esperienze didattiche migliora le singole professionalità e rinforza le competenze dell'insegnante;
- usare i media come dispositivi di innovazione didattica, oggetti d'analisi e sviluppatori di nuove competenze disciplinari, trasversali e mediali consente di intercettare interessi e motivazioni degli allievi;
- assumere le basi della ricerca educativa applicata alla media education consente di osservare processi di apprendimento significativi utili per le sfide del futuro, nonché di formulare ipotesi da confermare all'interno della propria attività didattica (che cosa è più efficace e perché);
- riflettere sul ruolo dei media nella vita di ciascun individuo e poterli sfruttare come linguaggi espressivi, strumenti di scrittura e partecipazione e ambienti di apprendimento consente di avvicinarsi alla complessità del concetto di cittadinanza «aggiornato» all'era degli ambienti digitali.

Possiamo dunque immaginare di partire da una ciclicità più ampia, nella quale una «comunità di pratica» allargata si basa sulle seguenti fasi:

1. rilevare un problema che possa essere affrontato con l'uso di uno o più media;
2. progettare pratiche utili a fronteggiare e risolvere quel dato problema;
3. osservare i processi legati alle attività svolte;
4. documentare le fasi e le azioni del percorso grazie a strumenti più o meno strutturati (anche mediali);
5. raccogliere le migliori pratiche collocandole in una struttura più o meno preordinata;
6. proporre alle scuole una serie di percorsi basati su una struttura coerente (curricolare, in base a temi, a problemi, a linguaggi e così via);

7. individuare pregi e limiti dei percorsi svolti grazie a tracce e linee guida specifiche;
8. aprire un nuovo ciclo che consente di selezionare percorsi ad hoc da inserire in strutture più definite in relazione a una determinata logica didattica e apprenditiva (soprattutto volta allo sviluppo di competenze mediali).

Tale ciclo potrebbe essere concepito come il livello più alto (che chiameremo *macro-contesto*), legato in special modo alla creazione di una comunità di pratica basata su bisogni ed esigenze specifiche e quindi all'individuazione di un problema relativo a questioni di policy (ad esempio, come introdurre la media education nella quotidianità delle attività scolastiche?) preso in carico dalle istituzioni, dal mondo dell'associazionismo e da altri eventuali *stakeholders*. Così fece il MED (Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione) quando cominciò a stimolare attività mediaeducative nelle scuole, a osservarle e a documentarle (fotografia, TV, web, videogame, radio e così via): una volta raggiunta un'estensione sufficiente in differenti regioni italiane cominciò a raccogliere quelle più significative (quelle che contenessero in modo evidente gli aspetti fondanti dell'educazione ai media). Queste esperienze sono state poi pubblicate nel volume *Primi passi nella media education* (Cerretti, Felini, & Giannatelli, 2006), consegnato alle scuole stesse. A un livello così ampio di ciclicità occorre soprattutto operare un'efficace selezione delle attività, individuando elementi di coerenza interna, congruenza con gli obiettivi, completezza del sistema progettuale, gradimento degli alunni, trasferibilità, integrazione con la didattica quotidiana, ecc.), ma anche stimolare le scuole a non interrompere la produzione di nuove pratiche e gli aspetti creativi emersi dalla collaborazione fattiva di insegnanti e allievi.

#### 4.2. Livello intermedio

Un livello di ciclicità intermedio è evidentemente indispensabile poiché gli elementi di progettualità, gli strumenti di osservazione e di verifica e la ricerca sperimentale non pos-

sono sopravvivere in luoghi in cui l'impostazione metodologica è così generica e lontana dalle problematiche locali, un po' astratti e fondamentalmente collegati a modelli teorici e ipotesi provenienti dalla letteratura scientifica e che, tuttavia, non possono ancora raggiungere il contesto-classe e quindi vengono discussi all'interno di un'organizzazione costituita da un partenariato che, in seguito, potrà assegnare senso alle pratiche svolte nelle classi.

Questo livello intermedio potrebbe essere riferito a problemi locali individuati nei quartieri, nei comuni (ma anche province o regioni) e legati solitamente a esigenze di inclusione, partecipazione e contrasto di comportamenti inadeguati, nocivi, talvolta drammatici, in sostanza di prevenzione e cura della collettività o delle specifiche singolarità: si pensi ai quartieri a rischio che possono godere di attività creative, animative e didattiche o situazioni limite di gestione psicologica di gesti estremi da parte di un membro della comunità, ancor più se minore.

La collaborazione di partner istituzionali (anche parrocchie), del territorio, dell'associazionismo, di rappresentanti della ricerca, della cultura e della cittadinanza consente di individuare un problema specifico a livello di *policy locale* (si pensi a un progetto che prevenga la dispersione scolastica giudicata in aumento negli ultimi anni in determinate aree territoriali). La costruzione della comunità di pratica definisce una strategia di R-A che viene esplicitata in fase progettuale (costruire pratiche mediaeducative che possano essere trasferibili e interconnesse in modo curricolare con le attività quotidiane di classi di ogni ordine e grado all'interno di uno specifico territorio:<sup>13</sup> chi fa cosa, per quanto tempo, con quali obiettivi?). Essa prevede un monitoraggio delle attività svolte all'interno delle scuole, intercettando quelle che possono risultare maggiormente significative (che contengono tutti gli ingredienti progettuali e docimologici utili per comprenderle e trasferirle,

alcune provenienti da volumi già preesistenti — Parola, Rosa, & Giannatelli, 2013 —, altre affidate all'esperienza e alla creatività di alcuni insegnanti). A questo livello, le prime fasi lasciano ancora molto spazio alle varianti, invitando i docenti a generare ipotesi alternative, anche basando il loro percorso su pratiche preordinate che fungono da guida, adattandole tuttavia al loro contesto. Sarà premura dell'insegnante stesso indicare le modifiche apportate, ponendo attenzione al fatto che se la struttura viene riconfigurata in modo significativo, anche gli strumenti di valutazione dovranno subire una revisione sostanziosa.

Certamente, un curriculum preordinato determinato da una «piattaforma metodologica» limita i gradi di libertà, ma offre una struttura condivisa e omogenea, favorendo le attività di osservazione, valutazione e trasferibilità.

Una strategia di questo tipo si basa su:

1. la creazione del partenariato che condivida obiettivi e integri competenze specifiche (almeno un partner dovrebbe essere un produttore mediale);
2. la definizione di strategia di R-A di tipo collaborativo che consenta tempi e ritmi sostenibili;
3. la progettazione del piano operativo che includa un numero adeguato di scuole e classi che operano con linee comuni;
4. il monitoraggio delle attività da parte degli enti di ricerca con continui feedback e partecipazione fattiva;
5. la condivisione degli strumenti di verifica che possono essere presentati dall'ente di ricerca, ma che possono essere validati all'interno del gruppo di lavoro (nello specifico, strumenti che valutano il gradimento, l'apprendimento di conoscenze e abilità anche mediali e il cambiamento, cioè l'evidente sviluppo di competenze mediali, ad esempio di lettura e di scrittura);
6. l'osservazione dei livelli di sperimentazione se sono presenti anche attività di ricerca che prevedono l'analisi e la valutazione dell'efficacia dei percorsi;
7. la valutazione del ciclo di R-A, specifica per la strategia alla quale tutti i partner coinvolti

<sup>13</sup> Si veda Parola (2008). Si veda anche il fascicolo di Save the Children che fornisce utili linee guida per promuovere queste attività, reperibile presso il sito: [www.sicurinrete.it/wp-content/uploads/2011/12/mo-delli\\_intervento-Lissone.pdf](http://www.sicurinrete.it/wp-content/uploads/2011/12/mo-delli_intervento-Lissone.pdf).



partecipano attivamente, anche per preparare i cicli successivi;

8. l'inizio di un nuovo ciclo che possa render conto della bontà delle attività, della validità delle osservazioni e che possa consentire un consolidamento del partenariato in previsione di successivi livelli di profondità a livello riflessivo e di affinamento e interpretazione dei dati della ricerca (si pensi allo sviluppo di capacità di analisi mediale e di consapevolezza d'uso, ad esempio, di motori di ricerca e di ambienti digitali in genere).

Da qui in poi è possibile procedere con una fase di condivisione degli strumenti di verifica (ad esempio, strumenti per valutare il gradimento, l'apprendimento e il cambiamento in relazione al percorso svolto) (Le Boterf, 2006), tra insegnanti e ricercatori, di osservazione dei livelli di sperimentazione (se previsti) che conducono a una valutazione complessiva del ciclo (valutazione specifica della strategia).

#### 4.3. Livello micro

In seguito a un contesto intermedio, possiamo pensare che il livello possa ulteriormente rendersi specifico all'interno di un contesto classe. Vorremmo sottolineare che i tre livelli che stiamo descrivendo (macro, intermedio e micro, quest'ultimo descritto nel presente sotto-paragrafo) non procedono idealmente sempre partendo dal più elevato (il macro). A rigor di logica deduttiva dovrebbe essere così, ma è possibile e anche auspicabile un'ulteriore circolarità dei livelli stessi che possa indurre anche iniziative spontanee a livello micro e di conseguenza i livelli, per così dire, più alti a modificare *policy*, teorie e prassi sulla base delle iniziative pionieristiche che, pur necessitando di validazione, talvolta rappresentano la scintilla per il vero cambiamento.

Possiamo dunque affermare che la ciclicità di una *classe* si può svolgere attraverso una serie di fasi come:

1. la rilevazione di uno specifico bisogno (anche in relazione ai media, ad esempio l'emersione di un evento di cyber-bullismo);
2. la progettazione di un percorso innovativo che prende spunto da quel bisogno;
3. la realizzazione del percorso con obiettivi chiari e condivisi (sia tra colleghi se è prevista una co-presenza sia, e in ogni caso, con i ragazzi);
4. l'osservazione e la documentazione delle attività con appunti, diari di bordo, *check-list*, ma anche con videocamera in riferimento alle pratiche possibili di video-ricerca (Goldman et al., 2009);
5. la costruzione di strumenti di verifica (orientati a conoscenze medialità, ad esempio la definizione di Wikipedia, abilità medialità, come faccio a creare una pagina di Wikipedia);
6. la progettazione di una sperimentazione vera e propria con un disegno di ricerca a due gruppi (basata sulla valutazione di competenze, ad esempio so come funziona Wikipedia, sono in grado di triangolare le fonti e lo dimostro con un'attività di problem solving «in situazione»);
7. la verifica dell'efficacia delle attività (con test, studio di casi, *webquest* e così via);
8. l'inizio di un nuovo percorso.

Potremo definire questo livello micro-contesto, in cui le attività si svolgono all'interno delle aule, in ogni caso aperto alla collaborazione e alla condivisione con altre classi (con altri colleghi) attraverso reti già preesistenti oppure coinvolgendo nuove scuole.

Nello specifico, si può partire da una progettualità che nasce, dunque, da un bisogno (ad esempio, un tema caldo come l'attenzione per l'ambiente, suo rispetto e sua difesa, oppure una questione specifica legata a quella particolare classe o scuola, una difficoltà comportamentale di un gruppo di allievi o disturbi di apprendimento e così via), che stimola la realizzazione di un percorso in cui creatività, animazione e utilità si intrecciano per dare vita a un'impresa comune, anche comunicativa. L'osservazione e la documentazione del processo (con formule narrative o strumenti più strutturati, o immagini, fotografie e/o clip audio-visivi, che poi saranno utilizzati nella

fase restitutiva al termine delle attività) si rendono utili per la costruzione di strumenti di verifica (semplici o complessi a seconda che l'insegnante voglia assumere o no ruoli di ricerca) riferiti sia alla valutazione dei livelli di gradimento, apprendimento e cambiamento (già citati precedentemente) (Ceretti, Felini, & Giannatelli, 2006), sia alla valutazione dell'efficacia delle attività che insiste sullo sviluppo di competenze mediali (l'eventuale uso di test per la verifica del rinforzo o acquisizione di competenze di lettura, scrittura, autonomia critica, fruizione o cittadinanza, o di altri strumenti già suggeriti poco sopra).

Una volta fatti emergere pregi e limiti del percorso (già molto strutturato) e riflettuto sulla valutazione delle competenze mediali che potrebbero richiedere anche più tempo rispetto a un'annualità, sarà utile riproporre nuovi percorsi derivanti da altre scuole o suggeriti dai livelli di R-A locale oppure dal macro-contesto istituzionale, con un livello di consapevolezza maggiore, in linea con l'idea valutativa della strategia. Al di là degli strumenti specifici per determinare un reale cambiamento (ad esempio prevedendo una fase in apertura di percorso e una fase in chiusura, per gli allievi), all'interno della R-A è possibile verificare la netta percezione da parte di tutti gli attori di aver fatto un salto di qualità nelle riflessioni, nelle

conoscenze e abilità acquisite e nelle dinamiche positive e motivazionali presenti all'interno della comunità.

I tre livelli descritti si presentano, dunque, come complementari e utili alla crescita di una comunità di pratica nella quale tutti gli attori agiscono al medesimo livello di importanza, seppur con competenze differenti: ciò consente al livello *micro* (classe/scuola) di poter connettersi in modo più efficace con il livello *intermedio* (partenariato locale) e questo al livello *macro*, legato alle policy (ministeri, università, associazioni), consentendo al gruppo di riflettere all'interno di un circuito scientifico riconosciuto proprio perché permette e stimola collegamenti significativi tra i tre livelli e fa sì che diversi contesti *micro* si connettano tra loro e riescano così a influire realmente sui livelli più «alti», potendo anche giungere a suggerire cambiamenti a livello di policy educativa, attraverso indicazioni «dal basso» che, come è prevedibile, sono quelle che promuovono un'effettiva trasformazione, poiché derivano da problemi e opportunità dei gruppi di lavoro e dalla concretezza dei bisogni.

La Figura 1 presenta uno schema riassuntivo del modello di R-A discusso. I tre livelli possono essere considerati tre differenti modalità di interpretare e progettare una ricerca-azione,

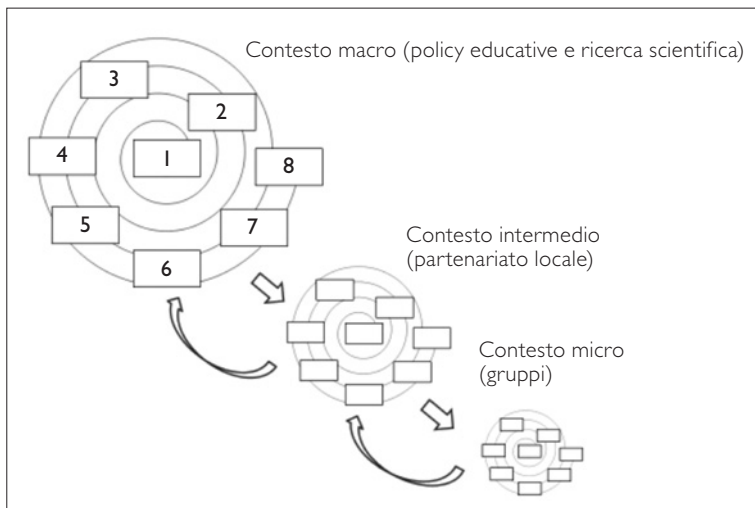


Fig. 1  
Modello di Ricerca-Azione: dal generale al particolare e ritorno. Adattata da Parola (2014).

oppure un sistema integrato di azione e riflessione (ideale) o, ancora, tre differenti cicli di R-A collegati tra loro cronologicamente (o attivi in parallelo) e a diversi livelli di astrazione/concretezza.

## 5. Conclusioni

A conclusione di questo contributo occorre tener conto delle numerosissime sfumature determinate dai contesti locali e dalle classi, sino a giungere alla variabile personale degli insegnanti, legata allo stile e alla personalità di ciascun individuo.

In sintesi, questo tipo di approccio implica:

- valorizzare gli attori della ricerca, introdurre una significativa implicazione reciproca, attivando un processo riflessivo e di cambiamento;
- cambiare assetto a seconda delle esigenze e delle richieste, grazie alla capacità di individuare nuovi elementi del quadro e nuove metodologie, a testimonianza del fatto che i livelli possono «lavorare insieme» e produrre situazioni trasformativi documentabili;
- costruire laboratori in evoluzione basati sulla ciclicità, facendo attenzione a non scivolare solo sul versante dell'innovazione didattica, bensì mantenendo un equilibrio tra educazione ai media (sviluppo di pensiero critico), uso motivante delle tecnologie (a fini apprenditivi) e uso dei linguaggi orientati alla scrittura e all'espressione personale; tale equilibrio si può mantenere anche attraverso l'uso di un dispositivo di monitoraggio continuo (riunioni cicliche, questionari online, strumenti o piattaforme social) che consentono di essere sempre «connessi» con la ricerca ottenendo un livello motivazionale, in linea di principio, sempre soddisfacente;
- consentire di cambiare lo sguardo in relazione alla propria professione e professionalità, alle proprie competenze e al rapporto con i media (visti come strumenti, ambienti, oggetti «emotivi» e sistemi di comunicazione in mano alle multinazionali), anche in virtù delle percepite trasformazioni delle rappre-

sentazioni delle pratiche e dei modi di agire, all'insegna di un disvelamento di conoscenze e ampliamento di orizzonti in relazione al futuro;

- consentire di costruire nuovi saperi, ristrutturando i propri materiali didattici, creando mappe, archivi, teorie, bibliografie, *webgrafie*, quindi usando internet in modo più funzionale, coltivando in modo differente le varie dimensioni cognitive, affettiva e valoriale (e modulando le distanze emotive in relazione alle persone, agli strumenti, agli ambienti) che contribuiscono a rinforzare l'identità professionale di ciascun attore.

Il concetto di tessitura, metafora un po' abusata, ma qui perfettamente calzante, ci è utile per collegare il procedere della strategia (che si presenta come un continuo inseguirsi di orditi, trame e tele, altre metafore centratissime in relazione al web e ai nuovi media), ma anche per rinviare il campo semantico all'intreccio del linguaggi, così naturale nelle nuove generazioni.

Infine, un appunto sulla valutazione: all'interno dei livelli descritti, essa compare sotto differenti forme e in momenti diversi, a seconda se ci si trova all'interno di un'aula scolastica, durante una lezione, oppure in una fase sperimentale di ricerca, in una sala in cui i partner condividono la restituzione di dati e impressioni o a un convegno in cui si relaziona e si discute su pregi e limiti di un'impresa così complessa. Certamente, occorre dare maggior spazio alla valutazione come pratica formativa (ovviamente non orientata a un approccio positivista, bensì alla costruzione del processo e alla qualità), incentivare continuamente la riflessione in retrospettiva, durante l'azione e in prospettiva.

Ciascun elemento del processo della R-A meriterebbe ulteriori approfondimenti, ma per il momento ci preme aprire un varco nella direzione di un'apertura della scuola e dell'accademia in favore di un principio di cooperazione e partecipazione che i media in questi anni ci hanno suggerito, ma che noi solo in parte abbiamo colto, anzi, talvolta trasfigurato in limiti e pericoli, anziché in opportunità.



## BIBLIOGRAFIA

- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- Ceretti, F., Felini, D., & Giannatelli, R. (a cura di) (2006). *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Felisatti, E., & Clerici, R. (2009). *La formazione degli insegnanti alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: Cleup.
- Goldman, R. et al. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Milano: Raffaello Cortina.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione: cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Le Boterf, G. (2006) *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence*. Paris: Editions d'Organisation.
- Levy, P. (1997). *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: il Mulino.
- Metitieri, L., & Converso D. (2010). La ricerca azione in una prospettiva clinica. In C. Kaneklin et al. (a cura di), *La ricerca-azione: cambiare per conoscere nei contesti organizzativi* (pp. 58-59). Milano: Raffaello Cortina.
- Parola, A. (a cura di) (2008). *Territori mediaeducativi: scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*. Trento: Erickson.
- Parola, A. (2012). *Regia educativa. L'insegnante osservatore tra percorsi «in ricerca», linguaggi e strategie*. Ariccia (RM): Aracne.
- Parola, A. (2014). Organizzare la sperimentazione di percorsi didattici innovativi nella scuola, In A. Parola & D. Robasto, *Sperimentare e innovare nella scuola* (pp. 11-46). Milano: FrancoAngeli.
- Parola, A., & Ranieri, M. (Eds.) (2010). *Media education in action. A research study in six european countries*. Firenze: FUP.
- Parola, A., & Robasto, D. (2014). *Sperimentare l'innovazione didattica nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Parola, A., & Trincherò, R. (2006). Come valutare i percorsi di Media Education. In F. Ceretti, D. Felini, & R. Giannatelli (a cura di), *Primi passi nella media education* (pp. 33-45). Trento: Erickson.
- Parola, A., Rosa, A., & Giannatelli, R. (a cura di) (2013). *Media, linguaggi, creatività: un curriculum di media education per la scuola secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Rheingold, H. (2013). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schein, E. (1990). *Sviluppo organizzativo e metodo clinico*. Milano: Guerini.
- Trincherò, R. (2011). Developing and Assessing Media Competence. In A. Parola & M. Ranieri (Eds.), *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries* (pp. 37-54). Firenze: FUP.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Finito di stampare  
nel mese di dicembre 2014  
da LegoDigit s.r.l. – Lavis (TN)  
per conto delle Edizioni  
Centro Studi Erickson S.p.A.  
Trento