

Cultura digitale e trasformazione degli attori e dei contesti didattici.

Un percorso di ricerca a partire dall'esperienza del progetto CI@ssi 2.0 in Piemonte

Gabriella TADDEO¹, Simona TIROCCHI²

1. Ricercatrice post-doc, Politecnico di Torino, Via Boggio 61, 10100, Torino
gabriella.taddeo@polito.it - autrice dei parr. 4.2 e 5.
2. Ricercatrice di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Università di Torino, Facoltà di Scienze della Formazione, via S. Ottavio 20, 10124, Torino –
simona.tirocchi@unito.it - autrice dei parr. 1, 2, 3, 4, 4.1.

Il paper presenta un'esperienza di ricerca condotta dal nucleo universitario del gruppo di coordinamento piemontese del progetto nazionale CI@ssi 2.0. Attraverso sessioni di osservazione nelle classi, interviste in profondità e focus group condotti con i docenti e con i ragazzi, la ricerca offre un primo output dei risultati derivanti dal primo anno e mezzo di sperimentazione su 12 scuole del Piemonte. I risultati si articolano, in particolare, intorno a due nuclei tematici: l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della cultura digitale e le dimensioni e i prodotti della didattica 2.0.

1.Introduzione

L'introduzione delle tecnologie comunicative nella scuola costituisce un nodo critico che da anni accende e alimenta il dibattito sull'adeguatezza dei modelli, dei metodi e degli strumenti della didattica. Da molto tempo, infatti, si discute intorno ai problemi dell'aggiornamento e della modernità dei programmi didattici e sull'efficacia di pratiche di insegnamento che sembrano essere ormai disgiunte dalla realtà dei processi di apprendimento.

Prima ancora dell'avvento delle nuove tecnologie informatiche e telematiche, la scuola si è scontrata con l'esigenza di introdurre nei programmi didattici contenuti e ambienti che facessero riferimento all'esistenza dei mezzi di comunicazione, la cui presenza era divenuta fortemente significativa per la società e, di conseguenza, per la vita dei soggetti sociali.

La progressiva e accelerata diffusione dei mezzi di comunicazione di massa e la crescita di una specifica cultura dei nuovi media [Lughi, 2006] ha, infatti, contribuito a dare consistenza e visibilità a nuovi spazi di condivisione tra giovani e adulti modificando radicalmente i tradizionali percorsi di socializzazione e, contemporaneamente, offrendo inedite opportunità di scelta soggettiva dei percorsi di costruzione identitaria [Rivoltella, 2006].

Più recentemente, l'introduzione delle ICT e dell'informatica nella scuola ha posto gli insegnanti di fronte a una nuova sfida: quella di ripensare la didattica tradizionale e di progettare nuovi percorsi, inizialmente di carattere sperimentale, fondati sull'uso di nuovi strumenti comunicativi: prima il computer, poi la Rete, infine la LIM e tutte le nuove opportunità offerte dagli strumenti di comunicazione mobile e dal podcast. La contemporanea "uscita" e affermazione del web 2.0 ha, inoltre, costituito una ulteriore occasione, volta soprattutto a rovesciare radicalmente i ruoli dei protagonisti della didattica: un modello di web fondato sul valore dello *user generated content*, infatti, pone fortemente in discussione le tradizionali gerarchie del sapere, rendendo i ragazzi veri protagonisti attivi della formazione scolastica.

All'interno di questo scenario si colloca anche il Progetto CI@ssi 2.0, che è al centro del presente lavoro di ricerca.

2. Una premessa: nativi digitali vs immigrati digitali?

Nel descrivere e sottolineare la "mutazione" degli stili di apprendimento che caratterizzano i giovani delle attuali generazioni, possiamo fare riferimento ad un'efficace tipologia proposta da Mark Prensky, nell'ormai celebre articolo "Digital Natives, Digital Immigrants" [Prensky, 2001]. Secondo l'interpretazione di Prensky, i giovani studenti sarebbero "native speakers" del linguaggio digitale dei computer, dei videogames e di Internet, perché nati in un "mondo digitale". In questa prospettiva, gli adulti possono essere definiti *Digital Immigrants*: imparano ad adattarsi al nuovo ambiente ma, al contempo, mantengono il loro specifico accento, proprio come accade gli immigrati, quando parlano una lingua che non è quella del loro paese di appartenenza. L'"accento degli immigrati digitali" può essere rintracciato in alcuni specifici atteggiamenti, quali ad esempio quello di rivolgersi soltanto in seconda battuta ad Internet per ottenere informazioni, oppure nel leggere un manuale di istruzioni per imparare ad usare un programma piuttosto che pensare ad apprendere il funzionamento in maniera intuitiva, oppure stampare una mail o un documento scritto al computer.

Il divario digitale tra ragazzi e insegnanti, dunque, si esplicita su almeno due versanti: quello degli stili comunicativi e quello dei contenuti. Così, per quanto attiene al primo aspetto, i docenti dovrebbero imparare a comunicare nel linguaggio, nei modi e nello stile dei loro studenti: acquisire un ritmo più veloce, fare uso di più argomentazioni, adottare il linguaggio del videoclip e della pubblicità.

In un suo più recente contributo, Prensky torna tuttavia a ridiscutere criticamente il suo precedente modello concettuale, riconoscendo che nell'era della tecnologia digitale la distinzione tra nativi ed immigrati sta diventando meno significativa [Prensky, 2009]. Questa suddivisione dicotomica può oggi più utilmente essere sostituita da un continuum più ampio di posizioni, che vengono sintetizzate dall'autore nel concetto di saggezza digitale (*digital wisdom*).

Partendo dal presupposto che gli strumenti digitali sono in grado di estendere ed accrescere le nostre capacità cognitive, il nuovo soggetto

digitalmente consapevole è il cosiddetto *Homo sapiens digital* o *digital human*. Prensky definisce la saggezza come "la capacità di trovare soluzioni pratiche, creative, appropriate ed emotivamente soddisfacenti a problemi umani complicati". Si tratterebbe, insomma, di una sorta di *problem solving*.

L'*Homo sapiens digital* differisce dagli umani di oggi in due aspetti chiave: accetta il digitale come un fatto naturale, ne riconosce la capacità di accrescere le abilità innate e di facilitare i processi decisionali. La saggezza digitale, dunque, va oltre il divario generazionale che era definito dalla contrapposizione immigrati/nativi.

Genitori ed educatori diventano digitalmente consapevoli nel momento in cui incoraggiano i loro ragazzi ad utilizzare le tecnologie digitali, ma non sempre questo avviene. Il saggio digitale sa distinguere la saggezza dalla semplice intelligenza digitale (*digital cleverness*), e inoltre occorre combattere e sradicare la stupidità digitale (*digital stupidity*). Lo stupido digitale è colui che pensa che chi non usa le tecnologie sia superiore a chi le usa, ma questo può significare negare il progresso.

Il saggio digitale cerca di individuare i casi in cui la tecnologia aiuta a pensare e a capire, segue l'uscita delle nuove tecnologie e ne valuta gli aspetti positivi e negativi. Diventare "digitalmente saggio" o consapevole dipende, dunque, dall'interazione e dal rapporto che si instaura tra la mente umana e la tecnologia digitale.

3. Il progetto CI@ssi 2.0

Il progetto sperimentale CI@ssi 2.0 (www.scuola-digitale.it/classi2.0/) promosso nel 2009 dal Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con l'Anas, con gli Uffici scolastici regionali e con alcune Università italiane, ha puntato sull'inserimento delle tecnologie multimediali e di rete in alcune classi sperimentali di scuole secondarie statali di II grado, per stimolare nuove modalità di apprendimento, più vicine alle esigenze dei cosiddetti "nativi digitali". Ciascuna classe sperimentale ha ottenuto dal Ministero dell'Istruzione un finanziamento di 30.000 euro per rinnovare il proprio ambiente di apprendimento attraverso l'acquisto di tecnologie digitali, LIM (Lavagne Interattive Multimediali) devices e computer; il progetto, inoltre, ha previsto in ciascuna regione l'affiancamento di un gruppo di Coordinamento regionale, incaricato di supportare le scuole nella definizione del piano di progettazione didattica attraverso le nuove tecnologie e di accompagnarle nel lavoro di analisi e progettazione iterativa lungo il triennio. Durante il primo anno di lavoro, quindi, le 12 classi piemontesi hanno realizzato piani di progettazione didattica innovativa, basati, ciascuno, sulle peculiarità, sugli obiettivi e sulla composizione del gruppo classe. Le singole classi, inoltre, hanno provveduto all'acquisto delle tecnologie scelte e all'allestimento dei nuovi spazi didattici, spesso rinnovati anche nell'arredo e nella disposizione delle aree funzionali.

Volendo offrire un quadro di sintesi delle principali aree di investimento tecnologico che le diverse classi hanno scelto, si potrà osservare che tutte le classi che non ne erano ancora dotate, hanno deciso di acquistare una LIM

(Lavagna Interattiva Multimediale), anche se soltanto poche classi hanno poi integrato questa strumentazione con l'acquisto di dispositivi di interazione a distanza, come le tavolette wireless o i risponditori, che permettono ai ragazzi un maggior grado di interazione con la lavagna (attraverso la possibilità di rispondere, appunto, dal posto, a quiz, o di condividere testo o materiali).

Quasi tutte le classi hanno optato per l'acquisto di notebook o notepad per tutti gli studenti, al fine di creare quel network di interazioni e contenuti, tra ragazzi e insegnanti, considerato uno dei presupposti principali del rinnovamento della didattica in classe.

L'utilizzo dei pc, individuali o a isole, è stato in alcuni casi gestito attraverso infrastrutture di rete, circuiti chiusi tra computer che permettessero una più stretta "regia" e controllo da parte del corpo docente. In altri casi, invece, si è andati verso la direzione opposta, fornendo ai ragazzi strumenti più leggeri e mobili, e permettendo loro anche di portare a casa il "proprio" notebook e di utilizzarlo in maniera personalizzata.

Poco esplorato, in questa prima fase, l'utilizzo del *mobile* e degli *e-book readers*: probabilmente per il forte valore personale e di commistione con la vita quotidiana che questi strumenti implicano, e che richiede quindi una progettazione didattica "2.0" già avanzata e in grado di gestire gli spazi e i tempi fuori della scuola.

Infine, quasi tutte le scuole si sono dotate di attrezzature per la produzione di contenuti multimediali: videocamere, microfoni, fotocamere finalizzate a produrre contenuti multimediali, video e podcast.

Il risultato di questo primo anno e mezzo di lavoro è stato, per tutte le classi, il completo allestimento dei nuovi ambienti classe, l'avvio delle attività di produzione di contenuti didattici innovativi e soprattutto un'attenta riprogettazione dei processi didattici, mirata a realizzare percorsi di personalizzazione, interattività, partecipazione e mobilità all'interno della pratica quotidiana di apprendimento, e a valutarne effetti e dinamiche nell'apprendimento e nel clima della classe.

4. Il progetto di ricerca

Proprio a partire dalla implementazione regionale del progetto CI@ssi 2.0, ma come attività autonoma condotta parallelamente dal gruppo dell'Università, è stata realizzata (ed è tuttora in corso di svolgimento) un'indagine mirata all'osservazione dei processi di cambiamento degli scenari della didattica nelle dodici classi piemontesi coinvolte nel progetto.

Per il reperimento e la sistematizzazione del materiale ci si è avvalsi, oltre che dei contenuti presenti sulla piattaforma predisposta dall'Ansas nell'ambito delle attività del progetto, anche dell'archivio di documentazione digitale appositamente allestito dal nucleo regionale dell'Agenzia scuola per il progetto CI@ssi 2.0 [Cagni, 2010].

Sono stati inoltre realizzati incontri con le 12 classi, con i singoli docenti e con i ragazzi, al fine di osservare i cambiamenti delle pratiche didattiche e di

raccogliere impressioni personali (e collettive) riguardanti le ricadute sulla professione e sulla percezione del mutato contesto scolastico.

4.1. I risultati parziali del primo anno di sperimentazione: l'approccio dei docenti alla cultura digitale

Il progetto CI@ssi 2.0 ha rappresentato una sfida sia per gli insegnanti che per i ragazzi. Il ruolo degli insegnanti, in particolare, è stato fondamentale, perché i singoli referenti con la collaborazione dei consigli di classe, hanno avviato radicali processi di cambiamento che hanno investito le dinamiche di insegnamento/apprendimento.

In questo processo di profonda trasformazione, gli insegnanti si sono confrontati con una serie di problemi e dimensioni:

- **la trasformazione degli spazi dell'apprendimento e della didattica** (interventi di riprogettazione architettonica, spazi virtuali dell'apprendimento);
- **la trasformazione dei modelli di apprendimento** (apprendimento collaborativo e protagonismo dei ragazzi);
- **la riflessione sulle competenze** (quelle degli insegnanti e quelle dei ragazzi: dalle competenze tradizionali a quelle digitali).

Per quanto riguarda la trasformazione degli ambienti di apprendimento, essa è avvenuta in almeno due direzioni: da un lato la trasformazione fisica dell'ambiente di apprendimento che spesso si è tradotta nella riprogettazione architettonica degli spazi, dall'altra la "metamorfosi" anche "immateriale" degli spazi della didattica, mediante la loro dislocazione in ambienti virtuali che andavano oltre lo spazio fisico della classe.

In una delle dodici scuole considerate, l'istituto comprensivo "Bagnolini" di Villadossola, il contesto fisico è stato preso in particolare considerazione ai fini della configurazione di spazi innovativi che andassero di pari passo con le innovazioni della didattica [Mura, 2011]. L'idea era quella di realizzare un ambiente in cui accogliere le trasformazioni didattiche ma anche in cui enfatizzare aspetti quali l'autonomia, la vivibilità e il benessere, mirando a potenziare aspetti che stimolassero la socialità e la sfera relazionale. A partire da un'aula di circa 58 mq destinata ad una classe di prima media di ventitre ragazzi, con un attiguo ripostiglio, già dotata di una LIM sistemata nella parete accanto alla porta d'ingresso, lo spazio è stato diviso in tre parti creando, oltre all'ampia zona destinata al lavoro con tavoli aggregabili, due ambienti più piccoli a fondo aula che ospitano rispettivamente la cosiddetta "area morbida" ed un angolo di lavoro. La prima area è pensata come una zona che permette momenti informali di distacco dal lavoro della classe e che offre un ambiente adatto ad attività di apprendimento più fluide ed informali, come ad esempio discussioni di gruppo, storytelling, drammatizzazione o performance learning. L'angolo di lavoro – situato in fondo alla classe - offre invece un punto riservato e adatto alla concentrazione, dove svolgere attività individuali o a coppie. Inoltre all'interno dell'aula è stato realizzato un casellario porta-zaini, ma soprattutto

sono stati inseriti tavoli singoli dotati di ruote, adatti a dare vita ad aggregazioni con un numero variabile di postazioni e a diverse configurazioni spaziali.

In un altro contesto didattico la trasformazione degli spazi dell'apprendimento è avvenuta in una direzione diversa. Nella classe 2.0 della scuola media "Calamandrei" di Torino le *parole chiave* del progetto sono state "ferialità delle tecnologie" e "comunità di apprendimento". Con la prima ci si riferisce all'esigenza di rendere "invisibili" e quotidiane le tecnologie all'interno della classe, mentre con la seconda si allude all'obiettivo di creare un ambiente collaborativo e di cooperazione che dalla classe si estenda anche al contesto extrascolastico, coinvolgendo insegnanti e ragazzi nella realizzazione di pratiche di apprendimento nuove, fondate sul dialogo, lo scambio e l'uso consapevole delle tecnologie digitali, finalizzate anche alla realizzazione di prodotti. In questa scuola si è giunti alla piena espressione del concetto di "comunità di apprendimento", *on line* ed *off line*, attraverso la realizzazione di diversi dispositivi (ad esempio il sito realizzato dai docenti della classe considerata, dispone di una repository dinamica di documenti che i ragazzi possono visualizzare e scaricare e di un calendario dove vengono puntualmente inseriti i lavori e i compiti a casa). Il sito è divenuto in breve tempo il centro dell'attività didattica, un vero e proprio luogo di riferimento non alternativo ma complementare a quello istituzionale della classe. Le pagine che lo compongono possiedono specifiche funzionalità che talvolta coincidono anche con le più comuni operazioni scolastiche. Un importante aspetto da sottolineare, in questo caso, riguarda la dilatazione dei tempi e dei luoghi dell'interazione scolastica, poiché il web diviene il luogo virtuale di riferimento sia per semplici utilizzi informativi (news e calendario compiti) e di documentazione sia per più complesse esigenze di pubblicazione e pubblicizzazione del lavoro individuale e collettivo. Infine, altro aspetto non trascurabile, è l'utilizzo di questo spazio virtuale come luogo di scambio e di condivisione delle esperienze e dei prodotti digitali realizzati in classe o a casa.

Il tema delle *competenze*, infine, investe in maniera trasversale il lavoro di tutte le classi, sollecitando una riflessione continua sui modelli di rilevazione e di valutazione delle competenze stesse e sull'adeguatezza di modelli che attualmente non tengono ancora nel debito conto l'evoluzione verso l'ambiente e la cultura digitale e il mix di attività coinvolte nei nuovi stili comunicativi sollecitati dal rinnovamento degli ambienti e delle pratiche.

4.2. Gli scenari della nuova didattica digitale: alcune linee di interpretazione

A partire dai primi risultati di ricerca, è stata ipotizzata una prima sistematizzazione e una ipotetica tipologia dei nuovi prodotti didattici, in base ai paradigmi emergenti nell'uso e nell'interpretazione della didattica digitale. Le dimensioni ritenute centrali per l'interpretazione e la direzione di sviluppo dell'innovazione digitale nelle scuole sono state:

- **l'utilizzo di nuovi strumenti tecnologici** all'interno della classe, (LIM, portatili, tablet pc, scanner, videocamere e altre strumentazioni per la

produzione e la fruizione di contenuti digitali), e il loro impiego in complementarità e/o sostituzione degli strumenti tradizionali;

- **il grado di ferialità delle tecnologie e dei media nella didattica quotidiana**, ovvero l'utilizzo come pratica condivisa, fluida e trasparente all'interno del contesto della lezione, e non come un momento "speciale" e con carattere di occasionalità e di artificialità, separato, spazialmente e simbolicamente, dalle pratiche quotidiane;

- **la trasformazione e innovazione dei prodotti della didattica**, cioè la tipologia di prodotti didattici preparata dai docenti, ma anche il ventaglio di output richiesti agli studenti durante la lezione in aula e a casa;

- **i rapporti e le dinamiche tra studenti, con i docenti**, e anche in relazione al contesto degli "stakeholders" esterni alla scuola (genitori, istituzioni, territorio locale).

Il tentativo è quello di costruire una mappatura, sebbene parziale, delle interpretazioni date, all'interno dei singoli contesti delle CI@ssi 2.0 piemontesi, al concetto di "prodotti didattici 2.0". Il primo presupposto da prendere in considerazione, per la definizione di questa mappatura, è il tema della partecipazione attiva dei soggetti della didattica, studenti e docenti, nella creazione dei percorsi e dei materiali.

La didattica 2.0, quindi, parte prima di tutto dai docenti e dalla loro volontà di diventare diretti protagonisti nella produzione dei contenuti didattici (dispense, lezioni, persino gli stessi libri di testo): un passaggio, questo, anche inaspettato se si pensa che essi, per definizione esclusi dall'universo dei digital natives, sono cresciuti all'interno del paradigma gutenberghiano, dal quale paiono volersi emancipare. Il secondo fronte di questa dinamica partecipativa riguarda, invece, gli studenti stessi, e il loro ruolo di primo piano nella costruzione, partecipata e multimediale, della lezione in classe. Su questo fronte, molte sono naturalmente le differenze, gli stili cognitivi e didattici e anche le condizioni socio-culturali e organizzative peculiari di ciascuna classe.

La prima grande area di ricerca e sperimentazione ha riguardato, per i ragazzi, l'utilizzo di pacchetti e strumenti operativi per l'apprendimento linguistico, l'elaborazione matematica e fisica, l'esplorazione multimediale delle diverse discipline scientifiche e umanistiche. In questo, quasi unanimemente tutte le classi hanno inserito l'uso della LIM all'interno del loro percorso quotidiano. Questo strumento si sta facendo strada come framework di lavoro particolarmente utile e apprezzato nel contesto italiano.

Si tratta, tuttavia, di un tipo di interattività che potremmo definire ancora "1.0" [Jensen 1999; Taddeo 2006], dove i ragazzi sono portati a personalizzare, esplorare, cercare, rispondere, restando, tuttavia, all'interno di percorsi cognitivi precostituiti e preallestiti, fin nella gestione dei possibili output e modalità di interazione. Se pensiamo al modello partecipativo come un processo graduale di *domestication*, anche culturale, verso l'appropriazione non solo degli strumenti, ma della logica e della cultura digitale, questo modello risulta del tutto funzionale a uno stadio iniziale del percorso: un'interattività facilmente gestibile, relativamente poco impegnativa e guidata, proprio per questo ancora appartenente al paradigma "chiuso" del libro.

Un secondo genere di innovazione, invece, ha riguardato il passaggio a un'interattività "2.0", o anche partecipativa, dove gli utenti, per l'appunto, non sono più chiamati a modificare e agire su contenuti preesistenti, ma costruiscono in maniera autonoma i loro oggetti didattici. È evidente che l'ingresso di una logica bottom-up e partecipativa all'interno del mondo scolastico comporta una serie di problemi: il fattore delle competenze tecnologiche richieste per maneggiare software per la produzione dei contenuti appare quasi meno incisivo di quello, ben più profondo e strutturale, del "come" produrre contenuti adeguati all'apprendimento, affidabili dal punto di vista contenutistico, finanche in grado di competere, ergonomicamente, con il modello ormai acquisito dei testi didattici. Su questo fronte, diverse sono state le linee di lavoro sviluppate fino a questo momento.

Alcune classi si sono lanciate in una filosofia del "fare", pensando prima di tutto ad allestire una macchina organizzativa in grado di produrre, tecnicamente ed editorialmente, una massa critica di materiali didattici che rendesse effettivamente competitiva, nel quotidiano, la proposta dei contenuti 2.0, prodotti dai ragazzi insieme ai docenti. Questi contenuti vengono prodotti in alternativa o sostituzione dei contenuti tradizionali, demandando a una seconda fase un'analisi meta-cognitiva sul tipo di percorso avviato, sugli "effetti" di tali prodotti nella didattica, sia per coloro che li producono, sia per coloro che li fruiscono. In particolare, forse non casualmente, il canale più utilizzato in questi casi è stato quello audio e lo strumento scelto quello del podcasting: un "genere" snello dal punto di vista produttivo (dopo diverse valutazioni, le scuole si sono organizzate per disporre di tecnologie user friendly e leggere per la registrazione e la messa on line dei pods prodotti), ma anche dal punto di vista cognitivo. Non a caso l'audio, e con esso la radio prima, e poi le devices per l'ascolto individuale e collettivo, coinvolgono in una modalità compatibile con altre attività, movimenti, interazioni: un medium quindi particolarmente idoneo a favorire un rinnovamento verso la mobilità degli spazi di apprendimento, lo scambio di ruoli e di compiti, il passaggio fluido da momenti "alti" a momenti informali di apprendimento. Un canale e un codice, il suono e la parola parlata, che prevede un livello di rielaborazione stilistica relativamente modesto rispetto ad altri format, quali il video, ma anche gli appunti scritti, o le presentazioni in power point. A metà tra performance e produzione sceneggiata, i ragazzi sembrano muoversi con disinvoltura nella realizzazione dei podcast, tra momenti tipicamente spontanei nei quali "parlano al naturale" e momenti più strutturati e studiati, frutto di apposite riflessioni e lavori preparatori sul tipo di linguaggio da usare, il ritmo, la turnazione di parola, il richiamo e la citazione di altri prodotti mediali, il concetto di interpretazione e di stile comunicativo.

Uno stile di apprendimento "2.0", quindi, che, lungi dall'appiattire i toni e gli stili della lezione alla medietà del discorso parlato, può ospitare un'attenta analisi metariflessiva ed essere affiancato da un fruttuoso lavoro di analisi sulla natura del linguaggio e della comunicazione, come forme di rielaborazione del pensiero.

Un terzo modello di innovazione dei contenuti didattici proviene dall'utilizzo dei sempre più diffusi ambienti di condivisione in rete per lo scambio di contenuti e per il lavoro cooperativo: se l'utilizzo di forum, blog e altri ambienti di

comunicazione non è certamente novità di questi ultimi anni, l'innovazione è in questi casi offerta dalla massa critica di interazioni, scambi e contenuti che questi ambienti catalizzano e che li rendono strumenti naturali di interazioni tra studenti e docenti.

Se fino a pochi anni fa, infatti, questi spazi rimanevano per lo più polverose repositories di contenuti didattici, scarsamente visitate e frequentate dai ragazzi, utilizzate in maniera per lo più monodirezionale come canale supplementare di comunicazione del docente agli studenti, oggi, grazie al parallelo diffondersi dei social network nella vita extrascolastica dei ragazzi, e, non di rado, degli stessi docenti, questi strumenti paiono acquisire quella naturalezza e ferialità che li rende proprio parte integrante della didattica quotidiana.

Forum, blog, wikies, divengono così effettivi ambienti per l'ampliamento e la moltiplicazione degli spazi e dei tempi della didattica, in grado di colonizzare, per esempio, i pomeriggi trascorsi fuori dalla scuola, un tempo luogo intoccabile e opaco ai docenti.

Quello che emerge, semmai, è la necessità di riflettere su quali siano le modalità, il linguaggio, lo stile comunicativo e persino il ruolo che i docenti debbano rivendicare in questi spazi. Le interessantissime discussioni svoltesi su questo tema hanno evidenziato una polarizzazione delle opinioni: dai docenti che sostenevano la necessità di non trasformare la scuola in un grande Facebook, mantenendo quindi una certa distanza, comunicativa e linguistica (l'uso del lei, l'attenzione alla grammatica anche nei post, la necessità di un contegno che garantisse una certa riservatezza a tutela degli spazi privati) - nell'ottica di preservare, in sostanza, la scuola, quale "spazio dei modelli e dei valori", anche se in alcuni casi dolorosamente distanti dalla vita quotidiana - a docenti che, invece, soprattutto a fronte di casi di dispersione scolastica, rintracciavano nell'uso di Facebook o anche dei forum scolastici, nell'abbandono del loro ruolo proiettivo, un appiglio per riagganciare quel legame generazionale, istituzionale e simbolico altrimenti compromesso.

A conclusione di questa rapida disamina dei principali modelli di didattica innovativa che stanno emergendo nelle cl@ssi 2.0, possiamo quindi così schematizzare le diverse tipologie emerse:

modelli didattici 1.0 basati sull'utilizzo massiccio dell'interattività e della multimedialità per avvicinare l'interesse e l'attenzione degli studenti, per differenziare i percorsi di apprendimento, anche in relazione ai più svantaggiati, per creare momenti di edutainment nel contesto scuola;

didattica partecipativa, basata sulla creazione di nuovi format per la produzione di contenuti apprendimento, sia testuali, sia audio e video;

"social learning", ovvero introduzione della logica, degli strumenti e dello stile dei social network all'interno delle dinamiche di classe.

5. Conclusioni

A fronte di queste principali linee di indirizzo, molti sono stati gli stimoli di ricerca emersi nel gruppo di lavoro, che saranno ulteriormente sviluppati nel corso dei prossimi due anni di svolgimento del progetto "Cl@ssi 2.0": dall'esigenza di maneggiare correttamente il dosaggio spesso "scivoloso" tra divertimento e apprendimento, alle modalità di ri-utilizzo e valorizzazione dell'enorme quantità di contenuti user generated prodotti nella dinamica partecipativa; dalla valutazione delle emergenti competenze, non solo digitali, ma umane e relazionali che paiono potenziarsi con l'introduzione di questi modelli, alla realistica integrazione di tali competenze con le necessità e i curricula previsti dagli standard istituzionali (test Invalsi, prove OCSE Pisa).

Infine, non da ultimo, il tentativo di interpretazione condotto da tutto il gruppo di lavoro, è quello di utilizzare le tecnologie non solo come "attrezzi" per un nuovo modo di "fare" scuola, ma anche come un nuovo strumento, a disposizione della scuola, per "pensare" e per "pensarsi". Tecnologie e media come specchi, strumenti meta riflessivi, in grado di produrre, conservare, e oggettivare uno sguardo su di sé, e già in questo, motori potenti di innovazione.

Riferimenti bibliografici

Cagni G., Il contributo dell'ANSAS-Piemonte a Cl@ssi 2.0. Il significato del "coaching sul campo", 9 marzo 2010.

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1627&graduatorie=0&navig=>

Jensen J., "Interactivity". Tracking a new concept in media and communication studies, in P. Mayer (ed), *Computer Media and Communication. A reader*, Oxford University Press, 1999, 160-187.

Lughi G., *Cultura dei nuovi media*, Guerini e Associati, Milano, 2006.

Mura M. G., *La progettazione di una cl@sse 2.0 a Villadossola: un percorso di ricerca-azione. ambienti di apprendimento innovativi per la scuola secondaria*,

<http://www.agenziascuola.it/content/index.php?action=read&id=1666>, 2011.

Prensky M., *Digital natives, digital immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, 9, 5, October 2001.

Prensky M., *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, "Innovate" 5, 3, Feb-Mar 2009.

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

Taddeo G., *Lo spettatore televisivo nell'era dell'interattività*, in Bovone L. e Volontè P. (a cura di), *Comunicare le identità. Percorsi della soggettività nell'età contemporanea*, Franco Angeli, Milano, 2006.