

Animare la scuola digitale. Spazi e tempi per una didattica mediaeducativa

Enliven Digital Schools. How to Organize Time and Spaces for Learnig with Media

Beate Weyland

Digitale del Miur e dalla Legge 107/15 le riflessioni sulle modalità più consono per appropriarsi della tecnologia si stanno facendo sempre più pressanti. Sono in corso processi di profonda rielaborazione delle metodologie didattiche, quindi dei modi di concepire la relazione tra insegnante, allievo e sapere, e il compito di questa figura è di inserire con maggiore successo le tecnologie in questo triangolo virtuoso, offrendo esempi di vivace vitalità e innovazione. Queste figure di coordinamento e strumentali hanno il compito di sopperire alla massiccia pervasività dei media e delle tecnologie per promuovere nuove occasioni nella scuola perché diventi un luogo di formazione interna e di ricerca, un luogo di partecipazione, un luogo di esplorazione attiva, in cui i media siano strumenti flessibili e sostenibili di conoscenza (Jenkins 2010). Il contributo intende presentare una serie di riflessioni pedagogico-didattiche per comprendere il fenomeno di trasformazione e di adattamento didattico della scuola, accompagnato sempre di più da riflessioni legate all'organizzazione funzionale dei tempi degli spazi scolastici, con una marcata tendenza a considerarli come un veri e propri dispositivi pedagogici (Cappa, 2009; Weyland 2014). Le implicazioni fisiche della scuola intesa come un corpo materico, fatto di luoghi e ambienti, di arredi e oggetti, di persone e cose, sono la vera sfida che dovrà affrontare l'animatore digitale oggi. Essa consiste nel dotare di un pensiero pedagogico-didattico chiaro tutte le scelte riguardanti l'acquisto, l'organizzazione e la disposizione delle attrezzature tecnologiche negli spazi didattici. Solo a partire da un ambiente consapevolmente predisposto, pensato perché possa invitare ad apprendere, perché stimoli all'esplorazione e alla ricerca, la scuola potrà continuare ad essere il luogo principe della cultura di tutti e per tutti.

With the establishment in each school of the figure digital animator, provided by the National Digital Piano School of the Ministry of Education and by the Law 107/15 are reflections on the most suitable ways to appropriate technology becoming more pressing. Teaching methodologies processes are deeply developing into a new thinking about the relationship between teacher, student and knowledge, and the task of this figures is to place more successfully technologies in this virtuous triangle, offering examples of bustling vitality and innovation. Digital animators as coordination and instrumental teachers have the task of making up the massive pervasiveness of media and technologies to promote new opportunities in the school so that it becomes a place of internal training and research, a place of participation, an active exploration place, where media are flexible and sustainable tools of knowledge (Jenkins 2010). The contribution presents a set of pedagogical and didactic reflections to understand the phenomenon of transformation and adaptation of teaching and learning at school, accompanied more and more by functional considerations related to the organization of learning spaces and time scheduling, with a marked tendency to regard them as real pedagogical devices (hood, 2009; Weyland 2014). The physical implications of the school as a material body, made up of places and environments, furniture and objects, people and things, are the real challenge that will face the digital animator today. It means providing clear pedagogical-didactic arguments for all the choices regarding the purchase, the organization and arrangement of the digital equipment in the teaching spaces. Only starting from a consciously crafted environment, really planned for learning, exploration and research, the school will continue to be the prince place of culture of all and for all.

Parole chiave: animatore digitale, spazio, didattiche
Keywords: Digital Animator, Space, Learning

Articolo ricevuto: 23 agosto 2016

Versione finale: 25 settembre 2016

1. EDUCARE TRA MEDIA E DIDATTICHE

Il primo compito che si trova a dover affrontare l'animatore digitale oggi riguarda la sua posizione: se come esperto della disciplina media-educativa o se come esperto di didattica in generale, a supporto della scuola nel suo insieme.

La *media education* ha percorso un lungo cammino per accreditarsi come disciplina specifica, mentre parallelamente ha promosso e sperimentato attività sul campo verificando la possibilità di offrire anche al mondo della scuola nuove chiavi di lettura e di appropriazione del patrimonio culturale e, più in generale, del mondo (Buckingham 2013).

La domanda aperta, ora, è se con la nascita dell'animatore digitale non si voglia oltrepassare il varco dei confini disciplinari, e quindi professionali per rispondere più compiutamente al compito culturale, educativo e formativo di cui necessita la società contemporanea. I dati sulle caratteristiche dei giovani d'oggi e la distanza del mondo della scuola rispetto ai consumi culturali dei minori offrono abbastanza indicazioni sulle nuove logiche cognitive, emotive e relazionali che sostengono i processi di acquisizione e di elaborazione delle informazioni. I media, e in particolare i media digitali, non sono il nuovo foglio e penna, la nuova lavagna della scuola e della formazione moderna, ma fondamentalmente lo specchio più sincero dell'uomo che comunica con se stesso e con la propria qualità etica (Ceretti, Padula 2016).

La significativa valenza del discorso media-educativo consiste nel ricondurre il tema dei *media in educazione* a una riflessione attenta sul più complicato rapporto dei *sogetti in educazione con i media*. In questo caso, una figura di sistema che abbia il compito di offrire una visione d'insieme del processo educativo dei soggetti e che punti, anche con i media, soprattutto al potenziamento delle persone in termini di autonomia critica, di autoaffermazione, di sviluppo delle proprie capacità creativo-espressive-comunicative, di responsabilità verso se stessi e gli altri è fortemente auspicata.

Considerato che i media sin dagli anni settanta venivano definiti quasi come una "scuola parallela" (Poecher 1976) e che oggi stanno diventando non solo *strumenti* attraverso i quali giovani e adulti reperiscono informazioni e conoscenze, ma veri e propri *ambienti* dove fanno esperienze e progetti che contribuiscono alla loro formazione culturale, la formazione di questa figura dovrà avere un carattere molto aperto, interdisciplinare, complementare rispetto a quella degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Soprattutto con l'emergere dei new media e dei social media, avrà anche un ruolo consultivo e organizzativo, perché

questi strumenti amplificano le potenzialità d'uso (per fare, capire, divertirsi, intrattenersi) e diventano uno spazio di socialità e relazione, di identificazione e promozione di sé molto importante, per gli allievi, gli insegnanti e la scuola come organizzazione nel suo insieme (Rivoltella 2014).

La riflessione si apre quindi a un campo che va dalla costruzione della realtà alla costruzione dell'identità e della socialità. I processi di identificazione e di costruzione del mondo, oggi, sono molto influenzati dalle scelte mediatiche dei soggetti. Anche le relazioni sono fortemente condizionate dalle scelte mediatiche che contribuiscono a definire le identità dei singoli e il loro rapporto con il modo di vedere le cose, quindi con il mondo. In questo processo si evidenzia il problema umano di ordinare l'esperienza personale (la costruzione del mondo soggettiva) con elementi che abbiano valore e senso per tutti.

La costruzione dell'uomo sociale si gioca nella tensione tra le categorie di "ciò che ha valore e senso per me" e di "gusto personale", e ciò che può avere significato e valore per tutti, e rimandano al senso di responsabilità e solidarietà che inquadrano riflessioni e proposte anche di ordine etico (Scurati 1997). La costruzione dell'uomo individuale invece, racconta di un percorso intimo, alla ricerca di sé, che è popolata di ipotesi e di attese, in cui la mediazione didattica può avere un ruolo chiave per valorizzare le cosiddette "appartenenze costruttive", gli inciampi nei contenuti più o meno critici, la responsabilità nell'applicare strategie di selezione ma anche di governo dei contenuti, e non da ultimo, la capacità di confrontarsi apertamente con mondi altri da sé (Rivoltella 2015).

Il compito dell'animatore digitale sarà squisitamente mediaeducativo se si concentrerà sui media intesi come strumenti ed ambienti per la costruzione della realtà e se cercherà una sintesi sinergica tra le prospettive individuali e sociali, al fine di trovare significati, principi e valori condivisi. Rispetto a un universo mediale denso e stratificato come quello odierno, si ripropone prepotentemente la formazione alla parola, alla capacità di esprimersi, dunque, per manifestare e determinare con chiarezza una matura individualità, ma per celebrare anche la qualità dei rapporti tra le persone. Richiamando la pragmatica universale di Jürgen Habermas (1971), la *competenza comunicativa* torna ad essere un obiettivo formativo ineludibile, per corroborare il connubio tra comunicazione, sviluppo dell'identità e educazione.

Ricordando la caratteristica primaria dei media, come dispositivi onnipresenti e pensati per essere usati al di là delle istituzioni educative (siano esse la famiglia, la scuola e gli altri enti formativi) l'animatore digitale avrà un duplice compito: studiare come questi siano/possano essere analizzati, utilizzati, prodotti in questo tipo di istituzioni, ma tenere in considerazione tutti gli aspetti e le problematiche dovute al fatto che *i media non fanno riferimento agli orizzonti dell'educazione*. Se come aveva già fatto notare Diether Baacke (2007) la comunicazione culturale non nasce nelle organizzazioni educative, la *media education* intende di portare su di sé l'impegno di discutere sul rapporto *media-società-educazione* nel suo insieme cercan-

do di porsi al di sopra delle istituzioni e di svolgere riflessioni di più ampia portata con forti riferimenti alla responsabilità sociale ed etica. Ciò comporta due ordini di rischio: la pedagogizzazione del discorso mediaeducativo e la perdita del contatto con il mondo della pratica educativa.

Un animatore digitale accorto avrà sempre più *chance* di interazione educativa con le nuove generazioni (e non solo) quando unirà *ricerca e azione* sostanziando le attività scolastiche con l'indagine approfondita del rapporto dell'uomo con il mondo, in continuo cambiamento sotto l'influenza dei media, e si rafforza mantenendo l'esperienza educativa come punto di partenza e direzione di arrivo di tutto il suo impegno analitico e propositivo (Scurati 1997).

Riflettendo sull'importanza dell'*essere in azione*, il discorso mediaeducativo dell'animatore digitale si ancorerà a una pratica di utilizzo, di analisi, di riflessione partecipata, di produzione creativa e culturale e di propagazione dei contenuti in rete (Garavaglia 2014), per trovare terreno fertile e attecchire. Quando si ha a che fare con elementi così poco "educabili" come i media, infatti, il compito pedagogico-didattico sarà quello richiamare la grande lezione dell'attivismo pedagogico: la centralità del soggetto in apprendimento; l'attenzione al fare, manipolare, che da spontaneo personale e creativo diventa una organizzazione razionale dell'esperienza, la valorizzazione dell'aspetto motivazionale dell'apprendimento (legato ai bisogni quindi agli interessi dei soggetti), la centralità dello spazio didattico, l'importanza della socializzazione. Tutti questi sono elementi di riconosciuta validità che rispetto al discorso mediaeducativo acquistano carattere di imprescindibilità (Felini, Weyland 2007).

2. PROGETTARE GLI SPAZI PER L'APPRENDIMENTO DIGITALE

Il secondo importante compito che sarà chiamato a svolgere l'animatore digitale riguarda l'analisi delle implicazioni fisiche della scuola intesa come un corpo materico, fatto di spazi e ambienti, di arredi e oggetti, di persone e cose. Anche le scelte riguardanti l'acquisto, l'organizzazione e la disposizione delle attrezzature tecnologiche nella scuola rientreranno nel suo vasto ambito di competenza didattica e incideranno in modo sempre più decisivo sulla possibilità di vincere la sfida del tempo accelerato "al digitale".

In questo senso è possibile individuare alcuni criteri per orientare la progettazione degli spazi per l'apprendimento digitale. Rifacendosi alla nota categorizzazione medievale di Tommaso d'Aquino che, recuperando la tradizione aristotelica, ha definito quattro trascendentali necessari all'uomo per formulare, specificare e dettagliare i propri giudizi sulla realtà, i criteri della conoscenza, della bellezza e della giustizia, per finire con l'unità, possono guidare nella scelta. La plausibilità di questi criteri non è solamente asseverata da Howard Gardner (2009, 2011), che usa da tempo queste categorie (verità, bene, bello) per costruire le sue argo-

mentazioni, ma ha ragione di essere perché si ordina alle coordinate fondamentali della nostra esistenza: *conoscere*, desiderare ciò che è *bello*, ciò che è buono e ciò che è *giusto*, il tutto ricondotto di un senso di unità e di *equilibrio* con il mondo.

Conoscenza

La riflessione sul rapporto tra era digitale e educazione è un atto dovuto nella scuola. Significa assumere consapevolezza e responsabilità rispetto a un'evoluzione umana (Ceretti, Padula 2016), da padroneggiare ad arte. Come dice la stessa etimologia della parola *respons-abilitas*, responsabilità significa capacità di rispondere. I soggetti della scuola, professionisti dell'educazione e della formazione (Calidoni, 2000) hanno il profondo impegno autoeducativo e culturale, di imparare a rispondere in modo competente e consapevole alle sfide che gli impone la tecnologia, Internet, la socialità digitale.

Per reinventare il mestiere della mediazione, in un mondo in cui sapere, esperienza e media interagiscono in un continuo processo di confronto e integrazione (Bolter, Grusin 2003), la chiave non è solo quella di aggiornarsi e dotarsi di strumentazioni all'avanguardia, ma soprattutto di comprendere il fenomeno e individuare le soluzioni più adeguate per integrare e arricchire la tastiera linguistica e culturale dell'offerta scolastica.

Progettare lo spazio digitale secondo il criterio della conoscenza significa dunque trasporre la didattica in rete, reticolare ed interdisciplinare in un ambiente fisico a porte aperte, con una strumentazione hardware diffusa e disponibile, in un paesaggio di apprendimento diffuso. Gli ambienti devono quindi attrezzarsi di una tecnologia addomesticata, non isolata in aule affollate e tristemente asettiche. A scuola la didattica, soprattutto se sostenuta dalle tecnologie, deve essere mobile e flessibile.

Otto Seydel (2013) descrive tre modalità di organizzazione funzionale degli spazi didattici e dei dispositivi tecnologici nelle scuole di avanguardia: la *classe aumentata*, ovvero uno spazio aula che si apre su un'aula gruppo con porte scorrevoli; il *paesaggio di apprendimento aperto*, ovvero un ampio spazio comune tra le classi in cui svolgere attività laboratoriali, di gruppo e di approfondimento e in cui posizionare materiali e tecnologie; il *cluster*, dove un gruppo di aule/classi si organizza in una piccola comunità come fosse il suo appartamento. Generalmente le tecnologie, oltre che disponibili in classe (1 o 2 computer, lim, proiettore) sono collocate negli spazi condivisi o comuni, disposte per isole, oppure nei corridoi. Queste soluzioni si ricercano per consentire lo svolgimento di una didattica più complessa e diversificata, mettendo gli alunni in un contesto di apprendimento fluido e dinamico e offrendo alla tecnologia la mission di supportare soprattutto le attività di approfondimento, individuali e di gruppo.

Il cluster, in particolare, permette di organizzare le grandi scuole in piccole comunità che condividono spazi e materiali in base a mirati obiettivi didattico-formativi e/o che si ordinano ai livelli di età dei bambini. La nuova organizza-

zione funzionale degli spazi offre la possibilità di bilanciare tra loro le diverse modalità di insegnare e apprendere, di conoscere e ricercare, creando un nucleo didattico più articolato e più variegato (Weyland, Attia 2015).

Bellezza

Il senso del bello è una categoria importante della nostra esperienza di vita, un aspetto fondamentale della ricerca umana, che ci ricorda come essa si ordini in primo luogo a una esperienza fisica del mondo. La nostra vita si sostanzia dell'esperienza degli oggetti sensibili e si muove secondo una predisposizione pressoché innata in direzione della "perfezione", o autorealizzazione, per dirla con Maslow (2010), l'assoluto, per continuare con Tommaso D'Aquino. Questa tendenza alla perfezione ci riconduce al nostro rapporto con la natura, che sentiamo come armonica, ordinata, bella.

L'evoluzione tecnologica si ordina anch'essa dal punto di vista estetico a questo tipo di propensione umana. Da strumentazioni hardware molto ingombranti e con un aspetto prettamente tecnico, neutro, connotato dal grigio o dal nero, ci si sta orientando verso oggetti sempre più piccoli, che hanno una qualità tattile e visiva che incontra il piacere dell'utente. Non solo, le tecnologie diventano sempre più personal, sempre più collegate e integrate con il nostro corpo e con gli oggetti che ci circondano e di cui ci serviamo quotidianamente. La tecnologia hardware informa gli arredi dei nostri spazi di vita quotidiana (dalla cucina al soggiorno, dalla camera al bagno, fino agli ambienti scolastici e di lavoro e i luoghi di passaggio come le stazioni e gli aeroporti), la portiamo addirittura addosso, grazie alla sua incredibile possibilità di mimetizzarsi e di diventare sempre più trasparente e leggera. Ormai le tecnologie sono una sorta di appendice di noi stessi.

È importante progettare lo spazio digitale nella scuola cogliendone la fisicità. Dove mettere che cosa, come e perché sono le questioni pedagogico-didattiche fondamentali che si giocano nel rispetto di quelle che sono le tendenze umane. La sfida educativa (Arato, Genua 2009) sta nell'interpretare e nel rendere funzionale l'oggetto tecnologico a quelle che sono le esigenze personali, culturali, sociali e istituzionali dei diversi soggetti che abitano la scuola.

L'elemento del piacere e della bellezza nel maneggiare la tecnologia non sono un dettaglio. Non è un caso che Orestad, in Danimarca, l'esempio di scuola più chiacchierato per l'impiego innovativo della tecnologia, abbia studiato apposite zone morbide e di apparente relax per svolgere le attività sui dispositivi (www.oerestadgym.dk). Il college danese pone l'accento su tre nuovi modi di apprendere: la comunicazione, l'interazione reciproca e la sinergia. Il progetto offre una visionaria interpretazione del tema dell'apertura e della flessibilità con un edificio interconnesso sia in verticale sia in orizzontale. Gli spazi dedicati alle varie funzioni sono concepiti come delle isole sia chiuse che aperte all'interno di un grande paesaggio di apprendimento. Queste isole sono i nodi sinaptici delle di-

verse attività, luoghi di socializzazione e di acquisizione-elaborazione delle conoscenze e nel loro insieme sconvolgono completamente l'immaginario della scuola. Ogni piano a forma di boomerang ruota su uno spazio aperto che definisce una complessità spaziale nel suo insieme.

Giustizia

Rispetto alla tematica della digitalizzazione del sapere e dell'ammodernamento tecnologico della scuola, ragionare su una base etica e quindi sul buono che si può fare con le strumentazioni disponibili, non è solo opportuno ma caldamente auspicato, se si intende maturare un atteggiamento virtuoso nei confronti delle trasformazioni in corso. In termini etici, il bene consiste nell'accettare ciò che si ha e nel fare di questo il meglio, per se stessi e per la comunità (Botturi 2009).

La scuola moderna include nella progettazione degli spazi digitali il giusto, inteso come l'adeguato, ragionando soprattutto sulla sostenibilità della rincorsa al digitale. Fare una verifica delle risorse presenti, mappare i bisogni, esplorare i possibili supporti anche esterni non solo in termini economici, ma anche di atteggiamento da parte delle famiglie e della comunità (genitori, comune, enti, associazioni o sponsor) significa operare in contesto e costruire un contratto pedagogico con la comunità sull'opportunità di una strumentazione digitale non ideale, ma piuttosto legata alle concrete azioni didattiche e educative che si svolgono (Calidoni, Ghiaccio 2015).

In questo senso risulta interessante l'approccio pedagogico e l'organizzazione tecnologica della scuola privata di primo e di secondo grado Haus des Lernen di Romanshorn in Svizzera (<http://www.sbw.edu/>).

Alla particolare denominazione di questi cicli scolastici, con chiari riferimenti al pensiero di Lawrence Steinberg (1993), si accompagna una altrettanto affascinante nomenclatura e relativa organizzazione degli spazi entro i quali si suddividono le attività. Nel ciclo *Futura* (periodo scolastico dai 9 ai 10 anni), per esempio, gli ambienti di lavoro sono 3: *laguna*, ovvero l'atelier disegno-grafica-creatività; *horizont*, aula per le lezioni con un enorme tavolo a forma di grande barca, che può accogliere fino a 25 persone attrezzato con lim e computer per il docente; *l'atelier dell'apprendimento*, in cui si trovano libri, computer, tavoli per lavorare da soli e in gruppo, oltre che divanetti per intrattenersi e leggere. Le lezioni frontali si alternano dunque a diversi momenti di studio non formale nell'atelier dell'apprendimento e di attività nell'atelier laguna. Si apprende seduti e in piedi, insolitamente i computer sono collocati in una zona di passaggio (tipo stretto corridoio) in mezzo alla grande sala dell'apprendimento, dove si lavora in piedi, quindi per un tempo contenuto.

Nel ginnasio, chiamato *Porta* (il ciclo scolastico dai 10 ai 14 anni) vi è un ambiente che si chiama *Entstehung* (la generazione) con un tavolo alto e lungo, senza sedie, e una lavagna disegnata a muro. Questo luogo è destinato a far nascere nuovi progetti, nuove idee, per discutere argomenti o introdurre temi particolari.

Le classi del ginnasio si chiamano *ambienti input* e dispongono di piccoli tavoli colorati che i ragazzi organizzano tra loro a seconda delle necessità. In tutta la scuola si trovano oggetti non convenzionali rivisitati ed utilizzati per scopi diversi come cyclette, il tavolo da architetto, la cabina telefonica.

Le prese per i computer portatili si collocano in prossimità di tavoli alti, senza sedie, per lavorare in piedi. I ragazzi sono invitati a munirsi autonomamente del loro dispositivo tecnologico per supportare l'attività didattica mentre la scuola garantisce l'accesso wireless e comunque offre anche postazioni per navigare in rete e svolgere attività.

Ciascun alunno o studente ha a disposizione, per i suoi oggetti personali, i libri e i quaderni e per il proprio guardaroba un *carrellino della Swiss Air* (ex porta vivande). Ciascuno posiziona questo carrellino a seconda delle necessità nei luoghi che gli sono più prossimi e comodi. Questa soluzione risolve le problematiche del guardaroba e degli spazi da destinare agli oggetti personali e di studio, allo stesso tempo rispetta le necessità di appartenenza e personalizzazione degli alunni e lo fa utilizzando un sistema ecologico (sono carrellini usati e recuperati), esteticamente non disturbante, uniforme, poco ingombrante e assolutamente mobile e versatile.

Questo esempio mostra che con soluzioni intelligenti e "leggere", che hanno un impianto pedagogico e didattico molto chiaro, una scuola può risultare tecnologicamente più avanzata di un'altra che investe molto sull'infrastruttura tecnologica ma non dispone dell'atteggiamento didattico adatto per farne il meglio.

Unità

La scuola ha una naturale propensione a raggruppare e armonizzare le sue parti, riconfigurandosi di volta in volta per riuscire a governare il continuo sviluppo del livello di interazione e complessità. Le sue parti si potrebbe quasi dire che siano semplicemente il frutto di distinzioni analitiche astratte, che non esprimono mai propriamente e adeguatamente il concetto di scuola, che è di più che la somma di tutto (Weyland Attia 2015 A, p. 52).

È la qualità del sistema tra le parti che fa la differenza. È l'insieme di tutte le sue cose che restituisce l'identità di una scuola: dalle architetture che l'avvolgono, agli oggetti che l'arredano, alle tecnologie che la informano, alle persone che la frequentano, agli insegnanti che la animano, ai dirigenti che la dirigono, ai genitori che la sostengono e così via. *Dove* allocare la tecnologia diventa uno specchio del ragionamento complessivo su *cosa* fare con le tecnologie e *perché*.

Riconoscere l'alunno come "l'esploratore della conoscenza" significa entrare nella logica di una *cultura dell'apprendimento* che è anche *cultura dell'unione*, e non della separazione e la parcellizzazione (delle esperienze, delle conoscenze, delle attività, ecc.). La scuola che accoglie le (Demo 2015) come opportunità, e che cerca di trovare nessi e relazioni tra le diverse parti, offre occasioni motivanti per lo sviluppo e l'esercizio delle diverse intelligenze (Gardner, 2002) e coglie a pieno le

potenzialità delle tecnologie nel variegato e dinamico contesto dell'apprendimento.

Certamente non serviranno più aule specifiche e le strumentazioni digitali saranno sempre più disseminate sia con postazioni desktop, sia con armadietti per conservare i tablet e i notebook, sia potenziando il wi-fi, mettendo prese per la corrente dovunque ecc.. Ci si dovrà attrezzare di un pensiero pedagogico forte, che corrobora lo spazio e l'azione didattica in modo tale che i media non siano più un alibi per perpetuare l'acquisto strutture pesanti da incastrare nelle aule informatiche e per alimentare l'illusione dell'impossibilità di stare al passo con i tempi. La tecnologia oggi si alleggerisce e lascia spazio alla didattica, ovvero allo sviluppo di proposte coerenti e giustificate sulla triangolazione del rapporto allievo, insegnante e sapere, generando modelli di scuola originali e singolari, in cui l'unità del progetto educativo è la caratteristica fondante.

3. ABITARE I MEDIA A SCUOLA: DOVE E COME

Il terzo compito che chiama in causa l'animatore digitale sarà quello di ragionare sugli *ambienti di apprendimento* in termini concreti, di organizzazione nello spazio fisico, e non solo come architetture virtuali in cui si realizzano con diversi approcci e metodi specifiche attività didattiche e formative. Attualmente il concetto di "ambiente" in contesto formativo non necessariamente si riferisce ad uno spazio fisico nel quale si realizza l'apprendimento e l'insegnamento. Si intende generalmente con esso un "luogo" dove chi apprende agisce, usa strumenti ed interpreta informazioni, interagisce con altre persone (Wilson, 1996).

Oggi insieme allo sviluppo tecnologico è nato un nuovo modo di pensare, quindi anche di insegnare ed apprendere, dove l'organizzazione concreta degli spazi scolastici diventa un mediatore didattico importante. Oltre alla tradizionale aula, o classe, dove si pratica una didattica uno-molti, tipica della tradizione massmediale, si delineano nuovi spazi dove possono trovare luogo didattiche uno a uno o di gruppo, tipiche delle prospettive offerte dal web 2.0 che rispondono a specifiche necessità (Lippmann 2010): il *bisogno di confrontarsi*, per lavorare da soli o in piccoli gruppi all'approfondimento di specifici contenuti culturali o per svolgere discussioni e attività di elaborazione di idee e materiali; la *necessità di riflettere* lavorare con se stessi e su se stessi nell'elaborazione del materiale conoscitivo, adeguando il processo conoscitivo al proprio ritmo, al proprio stile e secondo la modalità più congeniali per concentrarsi; il *bisogno di appartenenza*, ovvero di sentirsi parte di una comunità in apprendimento, al lavoro, che condivide lo spirito della ricerca di significati; la *necessità di personalizzare*, ovvero di trovare il luogo giusto per svolgere le proprie attività, di lasciare traccia di sé e memoria nello spazio didattico. Attraverso l'intima relazione con il luogo, quale una 'sub-

struttura' dell'identità dell'individuo (Augè 2009) si sviluppa così un più consapevole senso del sé.

Molti sostengono che le tecnologie potranno dispiegare tutte le loro potenzialità solo dopo che si sia messo in crisi l'attuale modello scolastico, con la sua tradizionale metodologia e la sua rigida compartimentazione tra le varie discipline scolastiche (Papert 2006, Maragliano, Abruzzese 2008). La stessa istituzione di ricerca nazionale INDIRE, che ha per prima sostenuto l'innovazione del sistema scolastico italiano trainata dalle tecnologie, sta evolvendo le proprie direttrici di ricerca nel connubio inscindibile tra nuovi media, nuove didattiche e nuovi spazi.⁷⁷ Il movimento delle "Avanguardie educative", fondato da Indire e da 22 scuole capofila, ha come perno centrale la trasformazione del modello didattico in piena sintonia con le "Linee Guida per l'architettura scolastica"⁷⁸ del MIUR: "...Nella scuola, oltre allo spazio aula e allo spazio gruppo, si descrive lo spazio laboratoriale come ... lo "spazio del fare", "atelier", dove l'alunno si muove in autonomia attivando processi di osservazione, esplorazione e produzione di artefatti. Lo spazio fisico diviene uno "spazio attrezzabile" ... per la creazione di contesti di esperienza.... attività di "hands-on" che spaziano da un lavoro di indagine a raccolte di informazioni/dati e analisi attraverso attrezzature tecnologiche specifiche fino all'esplorazione/manipolazione in ambienti immersivi di contesti e variabili legate a fenomeni reali." Questa è dunque la sfida che si trova ad affrontare l'animatore digitale: valutare la qualità nelle tecnologie digitali nei diversi spazi in relazioni ad un agire didattico che spazia dalla classe, allo spazio di mezzo, agli spazi laboratoriali.

Tecnologie in classe

In classe in generale la didattica si attua secondo due modalità: isolando le attività con le tecnologie a un momento circoscritto e sviluppando un'attività su progetto specifica (con cadenza settimanale per un periodo circoscritto, con cadenza ritmica per tutto l'anno, ecc.); oppure lavorando quotidianamente e continuamente con le tecnologie in termini interdisciplinari, cercando i rimandi e gli opportuni collegamenti tra gli obiettivi e i contenuti didattici e le potenzialità del digitale, impiegato sia come strumento sia come oggetto da esplorare. In questo modo si trasforma l'uso delle tecnologie in una strategia didattica sistematica.

Rispetto alla prima opzione l'insegnante generalmente si sposta in *aula computer*, che diventa la sua classe per il tempo della lezione, e ha come obiettivo quello di proporre e sperimentare progetti già predefiniti e testati, utilizzando i supporti

⁷⁷ http://www.indire.it/alert/content/index.php?action=read_article&articleid=2213

⁷⁸ <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413> - Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale.

tecniche e metodologiche predisposti. L'impegno è quello di ritrovare al loro interno il collegamento con gli obiettivi curricolari legati alle sue discipline e al suo gruppo classe. Questa metodologia funziona bene per coloro che necessitano di una programmazione ben definita delle attività didattiche e che trova maggiore sicurezza nell'isolamento delle attività con e sulle tecnologie in periodi di tempo chiari. Un approccio di questo genere può implementare specifiche tematiche tecnologiche a livello curricolare immaginando uno sviluppo delle attività per la classe su più annualità. Questa strategia trova riscontro efficace se l'insegnante si trova da solo nella programmazione e realizzazione delle attività didattiche, perché giocano a suo vantaggio la conoscenza approfondita del gruppo degli alunni e un setting didattico noto e circoscritto.

Per lavorare in modo sistematico con le tecnologie, generando connessioni fruttuose tra le discipline, le esperienze dei bambini, le loro piccole e grandi domande esistenziali e i multimedia e in Internet (che riflettono, riprendono, amplificano o isolano informazioni, emozioni e sensazioni) è difficile immaginare di uscire dalla classe per andare in aula computer. La tecnologia diventa uno strumento sempre a disposizione, alla pari del libro e del quaderno, della matita e della gomma, uno strumento che si inserisce nel contesto vivace della didattica e che ne diventa complice. Lavorare con le tecnologie in classe può sembrare complesso in termini di preparazione iniziale, ma a lungo termine, diventa una pratica didattica consolidata e presenta grandi vantaggi sotto tre aspetti: *l'apprendimento dei linguaggi culturali* (ormai fortemente veicolati dai media), *la capacità di orientarsi nel mare magnum delle informazioni e delle offerte* (formative, ludiche, di svago ecc. dove Internet ha un ruolo centrale), *l'autonomia di pensiero*.

La tecnologia in classe offre all'insegnante più occasioni per operare in termini interdisciplinari collegando molto più spesso lo sviluppo dei percorsi didattici con gli interessi dei bambini e la tematizzazione delle tecnologie (i loro messaggi, i loro linguaggi, le loro potenzialità per la produzione espressiva ecc.). Nel migliore dei casi sarebbe opportuno disporre di strumentazioni hardware comode (buona biblioteca, tv e video didattici, film, film di animazione, touchscreen, computer portatili, stazioni con computer in aula, macchine fotografiche digitali) e una veloce e sempre disponibile connessione a Internet. Ma basterebbe semplicemente avere sempre in aula alcuni computer e un Ipad collegato a Internet per poter declinare in ogni momento l'apprendimento in direzione di un percorso mediaeducativo. In questo caso si dovrebbe conquistare la fiducia dei genitori, presentando una proposta giustificata e attendibile e richiedendo il loro supporto per rifornire la classe degli strumenti necessari per lavorare sui temi disciplinari anche con l'ausilio delle tecnologie e di Internet. Al giorno d'oggi, infatti, con cifre non troppo impegnative è possibile disporre di un computer portatile e/o di un touchscreen che grazie alla loro leggerezza e facilità d'uso possono stimolare molto l'attività didattica e fungere da stimolo per un approfondimento successivo a casa.

Tecnologie negli spazi di mezzo

È in corso una progressiva consapevolezza dell'impossibilità per insegnanti e allievi di poter fare tutto e bene in classe. La classe in sé è un ambiente troppo piccolo per poter accogliere per tante ore tanti bambini, soprattutto se si intende adottare modalità aperte, plurali e diversificate di fare didattica. Oggi si stanno diffondendo nuove pratiche che mescolano l'attività frontale di consegna dei contenuti e delle istruzioni a grande gruppo con l'insegnante al centro, con attività di lavoro divisi in gruppi, di lavoro autonomo individuale, con zone di impegno tematico suddivise per stazioni e/o con materiali didattici e tecnologici specifici e predisposti. Ad esse si aggiungono proposte che sfruttano le potenzialità del digitale per promuovere ponti significativi tra apprendimento formale e informale (dalla Flipped Classroom agli Episodi di Apprendimento Situato) con il preciso scopo di scardinare la didattica tradizionale (Rivoltella 2013).

Secondo questo approccio, la classe non ha più un ruolo centrale, ma diventa il locale in cui si incontra il gruppo di riferimento e dal quale gli alunni dipartono. La vecchia classe diventa spesso un'aula tematica, che nel tempo si arreda e conforma alla disciplina prescelta, disponendo di materiali e strumenti ad hoc per lavorare come in atelier, o in laboratorio. Gli spazi adiacenti all'aula diventano il luogo dell'intreccio tra le discipline, lo spazio in comune nel vero senso della parola, che con porte scorrevoli e trasparenze visive (finestre e pareti vetrate) garantisce la comunicazione e il collegamento tra le tematiche e le attività, favorendo una didattica partecipativa e la percezione una comunità in apprendimento (Montagstiftung 2012).

In questi spazi, spesso ancora i grandi corridoi delle vecchie scuole caserme, si vanno definendo angoli di lettura e lavoro, nicchie per disporre materiali didattici, di cartoleria e per consultare i libri alla portata e a disposizione di tutti, ma soprattutto trovano asilo le stazioni tecnologiche che supportano una didattica digitale diffusa.

Appropriarsi degli spazi attigui, di risulta, solitamente di passaggio e promuovere attività individuali e di gruppo permette anche alle tecnologie di trovare lo spazio che in aula spesso non c'è e di arricchire l'offerta didattica. Creare delle stazioni di apprendimento digitale o trasformare in ambiente didattico gli spazi non classe significa informare uno spazio neutrale, di raccordo, di una intelligenza pedagogico-didattica pregnante. Questo non-luogo (Augè 2009) diventa lentamente un ambiente significante che appartiene al gruppo, alla comunità dei bambini e degli insegnanti, influisce sia psicologicamente che fisicamente sul loro benessere rinforzando il principio dello sviluppo dell'apprendimento cooperativo, reticolare e complesso, tanto decantato non solo nei documenti ministeriali ma soprattutto nella giustificazione sull'impiego delle tecnologie nella didattica.

Per appropriarsi di questi spazi di mezzo è necessaria una progettazione collegiale forte, che dia ampio respiro sia alle attività specifiche, su progetto sia a quelle interdisciplinari e interclasse a lungo termine. In particolare l'ambiente non

classe si presta molto bene per promuovere pratiche didattiche supportate dalle tecnologie, che si integrano e compenetrano con lo spazio didattico e diventano strumenti e sussidi sempre disponibili per attività che vanno dalla consultazione e reperimento di informazioni, alla fruizione e analisi dei prodotti culturali e delle proposte multimediali, alla produzione creativa di messaggi che utilizzano diversi codici: simbolico, iconico, audio, video ecc..

Tecnologie in laboratorio

Riflettendo sul laboratorio come spazio fisico, generalmente le scuole dell'infanzia ed elementari italiane sono dotate di aule attrezzate e, per quanto riguarda il discorso tecnologico, dispongono in gran parte di un'aula computer con il collegamento a Internet. In alcuni edifici si può trovare anche l'aula tv o film, destinata alla visione di film e video didattici.

Se si isola la tecnologia in una specifica aula, sarà necessario di definire chiaramente i tempi e le modalità di lavoro, oltre che di scandire bene un calendario delle attività in accordo con gli altri colleghi del plesso. I vantaggi nello svolgere attività in laboratori tecnologici attrezzati consistono certamente nella comodità di trovare strumentazioni funzionanti, ben organizzate e magari anche un supporto tecnico. I bambini si concentrano sulle tematiche loro proposte trovandosi in un ambiente che isola i media dalle altre attività della vita scolastica. D'altro canto gli svantaggi di questa collocazione consistono soprattutto nei tempi da destinare agli spostamenti degli alunni e all'adattamento momentaneo all'aula specifica. Inoltre le attività, per quanto certamente collegate a quelle svolte in aula o in sezione, rimangono comunque circoscritte al progetto di attività didattica da svolgere nel laboratorio tecnologico.

Esistono esempi italiani molto validi di laboratori tecnologici avanzati. Un esempio è offerto dalle aule origami presso l'Istituto Fermi di Mantova⁷⁹, che sono costituite da un grande spazio doppio, con tavoli triangolari che possono combinarsi tra loro secondo varie forme a seconda delle attività da svolgersi, con diverse lavagne interattive posizionate sui muri e una grande LIM posizionata orizzontalmente al centro della sala ad uso dell'insegnante.

Nelle scuole nordeuropee (Germania, Austria, Paesi Bassi, Svezia, ecc.) si preferisce spesso rinunciare agli spazi specificamente destinati alle attrezzature multimediali per collocarle in più ampi ambienti intermedi o per metterli a disposizione su supporti mobili per il trasporto nelle aule che ne fanno uso.

La tecnologia diventa sempre più leggera e nel tempo si sta affermando il concetto secondo il quale la scuola più tecnologica è quella in cui l'hardware, pur essendo diffusamente presente, diventa pressochè "invisibile" all'occhio, andando a integrarsi e contaminarsi con tutto l'ambiente didattico (Weyland 2013, Riva 2014).

⁷⁹ <http://www.fermimn.gov.it>

A volte, piuttosto, disporre di uno spazio laboratoriale poco strutturato può giocare a vantaggio delle tecnologie. Interessante è a questo proposito l'esperienza pluriennale degli atelieristi di Reggio Children nell'impiego disinvolto e creativo dei nuovi media (Filippini, Vecchi 2003). Il grande atelier spesso e volentieri è pervaso dagli strumenti multimediali utilizzati in maniera del tutto inaspettata: i proiettori per i lucidi a terra diventano gli schermi luminosi in mano ai bambini anche piccolissimi, che proiettano a muro luci, forme e colori. La webcam collegata al computer e al proiettore, posizionata a terra genera sul muro un paesaggio cangiante in continua trasformazione in cui i bambini, per esempio, costruendo dal vivo l'ambiente storico dei dinosauri in miniatura, si trovano proiettati in una gigantesca giungla in cui i piccoli dinosauri portati da casa assumono le dimensioni che si sono immaginate essere state.

La lezione di Reggio Emilia è infatti quella di non parlare mai di angoli, di aree, di disciplina, ma di lavorare sulla costruzione dell'idea di ambiente, luogo e comunità in apprendimento. Si evita la specializzazione degli spazi, mentre si va alla ricerca della connessione tra le cose con l'idea di costruire un curriculum che cerca nuclei trasversali puntando sulla dimensione evolutiva e sullo sviluppo delle potenzialità di ciascuno.

La zona laboratoriale per alcune scuole, come per esempio la scuola primaria di Monguelfo (Watschinger 2007), si connota come lo spazio tra le aule, il cosiddetto "paesaggio di apprendimento diffuso". In questa scuola le classi sono disposte ai quattro angoli dell'edificio e tutta la zona centrale e tra le aule viene denominata "laboratorio didattico". Naturalmente in questo spazio trovano asilo anche le tecnologie, che diventano un sussidio fondamentale per tutte le attività di ricerca e di approfondimento che si svolgono.

Nel tempo si affaccia l'idea di poter considerare tutta la scuola come un grande atelier. La scuola di Loris Malaguzzi è infatti un ambiente dedicato in cui avere al centro l'atelier significa realizzare un luogo di manutenzione e di cura delle cose, luogo materico, che abbia un archivio con manufatti dei ragazzi, che tiene dentro le operazioni di cura e di mantenimento degli arredi, ma che si interfaccia continuamente anche con le tecnologie come gli strumenti più potenti per l'archiviazione delle immagini, dei pensieri, dei ricordi, delle esperienze. L'atelier, laboratorio, officina della scuola stessa, diventa parte stabile della scuola stessa, spazio in dialogo con tutti gli altri ambienti della scuola.

4. SCEGLIERE I TEMPI E I MODI

Non da ultimo sarà la scelta dei tempi e dei modi in cui impiegare le tecnologie a impegnare l'animatore digitale in modo determinante. A seconda del grado di preparazione e partecipazione del corpo docente e del dirigente alle iniziative, si profilano tre possibili scenari di progettazione: Il modello curricolare (progetto

a lungo termine (tri/quadrimestrale, annuale o pluriennale), coinvolgimento allargato, inserimento del progetto nel POF; Il modello atomizzato (unità didattica o di apprendimento, progetto breve, attività sporadica o occasionale); il modello diffuso (ibridazione delle tecnologie nella didattica quotidiana, distribuzione delle attività con il supporto di diversi strumenti mediatici, sviluppo di percorsi con le tecnologie tra scuola e casa, scuola e territorio).

Il modello curricolare

I modelli curricolari di educazione ai media sono nati nei Paesi di lingua inglese e tedesca già negli anni '60 e '70 (si vedano i curricula del British Film Institute) e negli anni '90 e sono stati oggetto di diverse sperimentazioni (Wijnen 2009). Questi modelli si suddividono generalmente in due grandi gruppi: i *curricula orientati alla competenza mediale*, che hanno come punto di partenza e fondamento le tematiche specifiche di media education, e i *curricula orientati alle discipline*, che partono dalle materie di insegnamento o dai campi di esperienza per arrivare alle tematiche mediaeducative.

Nel primo caso si sviluppano sistematicamente gli obiettivi e i contenuti specifici dell'educazione ai media distribuendoli nelle diverse annualità scolastiche e nelle diverse discipline, strutturandole in ordine al livello di sviluppo cognitivo del bambino (Ceretti et al. 2006). Nel secondo caso la media education diventa un compito di ciascuna disciplina, che indaga e sviluppa il proprio rapporto implicito con i media e individua le tematiche mediaeducative dentro al programma delle discipline scolastiche. Il curriculum orientato alle discipline cerca in particolare le relazioni specifiche tra la materia e i media: significato della disciplina per i media, tematizzazione della disciplina nei media, intertestualità come reperimento di materiali e testi (quali? confezionati da chi? ecc.), collegamento con esempi provenienti dai media (Wermke 1997, Tricarico 1999).

Entrambe le proposte curricolari hanno come finalità la maturazione di competenze specifiche nell'area mediaeducativa, ma mentre nella prima i media sono oggetto del percorso formativo, nella seconda diventano anche strumento e supporto all'azione didattica.

L'idea generale dei modelli curricolari è quella di mettere a sistema l'educazione ai media nella scuola e di strutturare percorsi a lungo termine che possono avere una durata almeno semestrale e volendo anche pluriennale. Questo tipo di formato necessita di un corpo collegiale forte e compatto nonché di una figura dirigente sensibilizzata sui temi mediaeducativi che svolga una funzione di supporto e di promozione del progetto. Una media education messa a sistema in termini curricolari può caratterizzare gli orientamenti formativi della scuola e venire inserita nel POF, riuscendo a diventare un elemento fermo della didattica che sopprime ai continui cambiamenti del personale docente e dirigente.

Perché il modello curricolare possa avere una sua efficacia, inoltre, è importante che siano coinvolti e convinti quanti più insegnanti possibili, soprattutto

per suddividere incarichi, ruoli e competenze e per lavorare collegialmente alla sua realizzazione.

Il modello atomizzato

Si parla di questo modello quando l'insegnante procede in maniera autonoma alla realizzazione di percorsi mediaeducativi a breve o medio termine, con o senza progetto ben delineato. In generale si tratta di eventi sporadici e determinati da fattori diversificati (partecipazione a corsi di aggiornamento, convegni, lettura di testi, visione di documentari o presentazioni ecc.). È una modalità di lavoro sostenuta dall'impegno e dall'entusiasmo di insegnanti che hanno maturato competenze in questo ambito e grazie alla quale in questi anni sono state realizzate diverse esperienze interessanti di media education nella scuola.

Talvolta questa strada può essere l'unico modo possibile di inserire gli obiettivi mediaeducativi nel percorso formativo dei propri alunni, perché non si dispone di un collegio docenti o di una figura direttiva aperta a queste tematiche, perché non si dispone dei necessari sussidi tecnologici o per altri motivi legati ai contesti specifici. Pertanto si svolgono singole unità di lavoro a partire da sollecitazioni provenienti dagli alunni, o dalle discipline, o anche dal territorio.

La qualità di questi interventi rimane comunque indiscussa qualora le attività sono ben progettate, vengono documentate, quando si cerca di condividerle per quanto possibile all'interno della comunità scolastica e, non da ultimo, se vengono confrontate anche in termini valutativi con le esperienze che si possono ormai recuperare su riviste e siti dedicati.

Il modello diffuso

Secondo questo modello l'insegnante si impegna ad assumere un nuovo ruolo: oltre a offrire un adeguato supporto tecnico, preoccupandosi di istruire sulle modalità di padroneggiare gli strumenti tecnologici, ha la responsabilità di garantire un vero e proprio sostegno pedagogico e intellettuale per organizzare e sviluppare gli argomenti che emergono dalla vita reale dei bambini e dei ragazzi oltre che quelli che riguardano l'azione didattica. Proprio questi saranno oggetto di discussione e di attività digitale. In un clima di fiducia reciproca la tecnologia sarà parte della strumentazione didattica del paesaggio di apprendimento e supporterà le attività all'interno dei gruppi di discussione o collaborativi, che tra l'altro potranno svolgersi sia nei momenti di presenza a scuola, sia in quelli di esercizio, approfondimento e studio a casa (vedi EAS e FLIPPED CLASSROOM).

L'insegnante di oggi s'interroga molto sul suo ruolo educativo e su come si deve porre davanti al proliferare dei new media. Essi ibridano i vecchi caratterizzandosi per il crescente tasso d'interattività e per la prevalenza di interfacce che prediligono lo schermo e l'immagine (Ardizzone Rivoltella, 2008). Certamente questi nuovi strumenti spingono il docente a riconsiderare il suo ruolo, proprio a partire da una nuova definizione delle sue metodologie. Leggere il mercato digi-

tale e comprenderlo a partire da una analisi dei propri personali usi e consumi, è un passaggio essenziale. Esplorare le potenzialità che si legano all'impiego del computer, delle applicazioni e dei software pensati per sviluppare la creatività e l'espressività è un secondo momento importante del modello diffuso. Cercare le occasioni per tematizzare discutere e categorizzare i contenuti e il formato delle pagine web dedicate a tematiche di specifico interesse, proporre un'analisi partecipata dei portali che piacciono ai bambini, delle applicazioni di giochi scaricate dall'Ipod, dei videogames giocati sulle consolle, sono quindi gli ingredienti che danno struttura alla proposta di impiego mediaeducativo diffuso della tecnologia.

La sempre più accentuata dipendenza dai personal media sfida le prospettive della cultura pedagogico-didattica e presuppone una modalità di lavoro e di ricerca a tutto tondo, protesa alla qualificazione di tutti i segmenti e ambienti dello sviluppo umano. In particolare i concetti di cultura diffusa, intelligenza e creatività, permettono di approfondire il ruolo delle tecnologie digitali tra teoria e azione, tra acquisizione scientifica e processo culturale.

Se per innovazione si intende un processo che genera sviluppo e crescita, che offre elementi costruttori di bene comune, uno dei più importanti luoghi dell'innovazione dovrebbe essere proprio la scuola. È la scuola il luogo ideale in cui le prospettive di Internet e del web 2.0 aprono a quelle che potremmo chiamare le "periferie dell'apprendimento", che si muovono tra i mondi della formazione istituzionale, informale, sportiva, del lavoro e della vita pubblica.

5. PER UNA DIDATTICA DEI SIGNIFICATI

Terminiamo qui le nostre riflessioni invitando l'animatore digitale a prendersi l'impegno di tradurre gli assunti e le modellizzazioni didattiche maturati sugli ambienti virtuali, pensiamo al problem solving e agli ask system di Jonassen (2004), in una traduzione operativa in spazi fisici e negli ambienti scolastici concreti.

La tecnologia nella didattica è efficace quando si fa alleata di processi di sviluppo e di crescita significativi per la vita degli individui. I luoghi istituzionali destinati ai processi di acculturazioni diventano dunque interessanti terreni di ricerca educativa in cui la "geografia degli spazi" (Ziliotto 2013) contribuisce a sviluppare l'orientamento consapevole e l'esperienza di sé come individuo collocato in un contesto fisico ben definito, con le sue misure e i suoi odori, le sue resistenze e aperture. Si fa strada la riflessione sul concetto di "apprendimento creativo" (Craft 2005), che supportato dalle infinite potenzialità dei nuovi media può connotarsi sempre meglio come divergente, diversificato, multiprospettico, proteso verso la validazione delle qualità, ma anche dei gusti e degli interessi di ciascuno come differente dagli altri, secondo il principio inclusivo, certamente anche gardneriano (2002) del: tutti uguali e tutti diversi. A questo atteggiamento

aperto alla creatività e differenziazione, devono seguire anche le scelte concrete nell'organizzazione dello spazio didattico: aperto, interconnesso, trasparente, dinamico.

Una tecnologia al servizio dell'innato interesse ed entusiasmo umano per il viaggio nei territori della conoscenza deve trovare riscontro ed espressione nel corpo della scuola, inteso come lo spazio fisico in cui le attività trovano luogo.

Dichiarare cosa si fa in certi spazi e perché, pensare dove collocare i supporti mediali e come usarli, descrivere l'approccio didattico e la tipica giornata scolastica, offrono l'occasione di informare l'edificio scolastico di identità, coerenza pedagogica e qualità educativa (Rossi 2011). Lo spazio allora diventa un dispositivo didattico straordinario, che si ordina ai bisogni già mirabilmente descritti da Abraham Maslow (2010), che accomunano insegnanti e allievi, dirigenti e custodi: essere sicuri, essere parte di un gruppo, essere riconosciuti e accettati, realizzarsi, ovvero trovare la propria più completa identità nel rapporto con il mondo, quindi con la cultura e il sapere.

BIBLIOGRAFIA

ARATO A.; GEUNA M., *La vita è un'emozione? Mass media, nuovi media e sfide educative*, Torino, Effatà 2009.

AUGÉ M., NONLUOGHI. Introduzione a un'antropologia della surmodernità, Elèuthera, Milano 2009.

BAACKE D., *Medienpädagogik. Grundlagen der Kommunikation*, De Gruyter, Tübingen 2007.

BOTTURI F., *La generazione del bene*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.

BUCKINGAM D., *Media Education. Literacy Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge, 2013.

CALIDONI P., GHIACCIO F., *Viste da vicino: dinamiche e criticità dell'innovazione digitale nella didattica: casi e indicazioni da esplorazioni sul campo*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.

CAPPA F. (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli, Milano 2009.

CERETTI F., PADULA M., *Umanità Mediale*, ETS, Roma 2016.

CRAFT A. *Creativity in Schools: Tensions and Dilemma*, Routledge, New York 2005.

DEMO H. (a cura di), *Didattica delle differenze: proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento 2015.

FELINI D., WEYLAND B., *Organizzazione e fantasia*, Erickson, Trento 2007.

FILIPPINI T., VECCHI V., *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children ed., Reggio Emilia 2003.

GARAVAGLIA A. (a cura di), *Transmedia Education. Contenuti, significati, valori*, Unicopli. Milano.

- GARDNER H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli 2002.
- GARDNER H., *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*, trad. di Virginio B. Sala, Feltrinelli, Milano 2011.
- HABERMAS J., *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Luchterhand, Neuwied 1971.
- JENKINS J., *Culture partecipative e competenze digitali, Media education per il XXI secolo*, Trad. it. a cura di P.Ferri e A.Marinelli, Guerini, Milano, 2010.
- JONASSEN D.H. *Learning to solve Problems*, Pfeiffer, S. Francisco, 2004.
- LIPPMAN, P. *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools: A Responsive Approach to Creating Learning Environments*, New Jersey, Wiley 2010.
- MASLOW A., *Motivazione e personalità*, Armando Editore, Roma 2010.
- MONTAG STIFTUNGEN ED., *Schulen Planen und Bauen. Grundlagen und Prozesse*, Bonn 2012.
- REALE G., *Guida alla lettura della «Metafisica» di Aristotele*, Laterza: Roma-Bari, 2007
- ROSSI P., *Didattica Enattiva*, Franco Angeli, Milano 2011.
- RIVOLTELLA P.C. (a cura di), *Smart Future, Didattica Media digitali e inclusione*, Franco Angeli 2014.
- RIVOLTELLA P.C., *Le virtù del digitale*, Brescia, Morcelliana 2015(A).
- RIVOLTELLA P.C., *Fare didattica con gli EAS*, Brescia La Scuola 2013.
- SAN TOMMASO D'AQUINO, *Le questioni disputate - la verità*, 3 Voll., Edizioni Studio Domenicano, Bologna 1992.
- SCURATI C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997.
- SEYDEL O., *Die Kleinie Schule in der großen Schule*, in *Lehren und Lernen* 12, 2013.
- STEINBERG LAURENCE D. , *Adolescence*, McGraw-Hill Ryerson 1993.
- Watschinger J., Kühbacher J. Ed., *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen, Neue Räume*, Hep, Bern, 2007.
- WEYLAND B., *Media e spazi della scuola*, Brescia, La Scuola 2013.
- WEYLAND B., *Fare Scuola. Un corpo da reinventare*, Milano, Guerini Scientifica 2014.
- WEYLAND B., ATTIA S., *Progettare Scuole tra Pedagogia e Architettura*, Milano, Guerini Scientifica 2015.
- WILSON, B. G. *What is a constructivist learning environment?* In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design.* (pp. 3-8),
- ENGLEWOOD CLIFFS, NJ: Educational Technology Publications 1996.
- WINIJEN C. ED, *Medienpädagogik international*, Merz Medien+Erziehung nr.5, JFF, Monaco, 2009.
- ZILLOTTO S., *Geografia degli spazi educativi*, in *Turris Babel nr. 93*, Rivista della Fondazione Architettura, Bolzano, 2013.