



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA**  
**DIPARTIMENTO DI PROCESSI FORMATIVI**

---

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE UMANE**

**COORDINATORE PROF. FRANCESCO CONIGLIONE**

**PAOLA LEITA**

***EDUCARE IN RETE***  
***LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE***  
***NEL CONTESTO SCOLASTICO***

**TUTOR**  
**CHIAR.MO PROF. GRZEGORZ J. KACZYŃSKI**

---

**CICLO XXV**

# Indice

<i>Introduzione</i>	p.4
<b>Capitolo I: <i>Conoscenza, educazione e media nella prospettiva sociologica</i></b>	»9
1.1. Questioni epistemologiche	»11
1.2. La riflessione sociologica sull'educazione	»25
1.2.1. <i>Uno sguardo ai classici</i>	»27
1.2.2. <i>La visione contemporanea</i>	»37
1.3. Educazione e media	»43
<b>Capitolo II: <i>Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel sistema educativo formale</i></b>	»54
2.1. Il sistema educativo nel nuovo scenario societario	»54
2.2. Le tecnologie della comunicazione e della formazione: definizioni e concetti chiave	»62
2.3. Le nuove tecnologie a scuola: una riflessione teorica	»69
2.3.1. <i>Il gioco digitale come strumento educativo: I Serious games</i>	»80
2.4. Le tecnologie e i nuovi scenari comunicativi	»85
2.4.1. <i>Le reti socio-telematiche e i nuovi ambienti di apprendimento</i>	»91
2.5. L'educazione in rete nella prospettiva del <i>lifelong learning</i>	»99
<b>Capitolo III: <i>Il progetto europeo di ricerca-azione SMILEY- Social Mindedness in LEarning community-</i></b>	»104

<b>3.1.</b>	Descrizione e obiettivi del Progetto	»104
<b>3.2.</b>	Dalla teoria alla definizione empirica di Mentalità Sociale	»107
<i>3.2.1.</i>	<i>Dimensioni teoriche</i>	»109
3.2.1.1.	Senso di appartenenza olistica ad un contesto definito	»109
3.2.1.2.	Riconoscimento dell'interdipendenza tra gli attori sociali	»112
3.2.1.3.	Dinamiche interattive della struttura delle reti relazionali	»115
3.2.1.4.	Dinamiche di cooperazione al fine di raggiungere obiettivi comuni	»118
3.2.1.5.	Tradizioni e consuetudini familiari	»119
<b>3.3.</b>	Edu Role Playing Game “Your Town”	»122
 <b>Capitolo IV: <i>Analisi del materiale empirico</i></b>		»132
<b>4.1.</b>	Presentazione della ricerca	»132
<b>4.2.</b>	Metodologia e strumenti	»135
<i>4.2.1.</i>	<i>Osservazione partecipante</i>	»135
<i>4.2.2.</i>	<i>Percorso di costruzione dell'intervista semi-strutturata</i>	»141
<i>4.2.3.</i>	<i>Logica di strutturazione del questionario</i>	»143
<i>4.2.4.</i>	<i>Processo e fasi di verifica dello strumento</i>	»147
<b>4.3.</b>	Profilo del campione	»149
<b>4.4.</b>	Analisi del materiale qualitativo	»151
<i>4.4.1.</i>	<i>Resoconto etnografico</i>	»151
4.4.1.1.	Diario di bordo	»152
<i>4.4.2.</i>	<i>Analisi del contenuto delle interviste</i>	»169
<b>4.5.</b>	Analisi dei dati	»178
<i>4.5.1.</i>	<i>Analisi del materiale nel contesto veronese</i>	»179
<i>4.5.2.</i>	<i>Analisi del materiale del progetto SMILEY</i>	»201
 <i>Conclusioni e proposte operative</i>		»220
<b>Bibliografia</b>		»227
<b>Sitografia</b>		»241
<b>Allegati</b>		

## Introduzione

«Non è sufficiente [...] che una innovazione sia adottata perché possa [...] divenire fattore di *social change*»<sup>1</sup>  
Achille Ardigò

E' riflettendo su queste parole che intendo introdurre il presente percorso di ricerca che si pone l'obiettivo di indagare il nesso esistente tra conoscenza, educazione e media nell'attuale panorama societario. L'interrogativo dal quale ha preso avvio il nostro studio è il seguente: E' possibile educare in rete?

La società contemporanea è pervasa dalla conoscenza ed è costituita da reti di telecomunicazioni che estendono la comunicazione a livello planetario, favorendo un processo d'integrazione e di comunicazione interculturale. Sulla scia di questo pensiero Edgar Morin, sostenendo le potenzialità d'integrazione culturale dello spazio di comunicazione telematico, afferma che:

«Le inter-retroazioni ininterrotte tra tre o quattro miliardi di esseri umani costituiscono ormai un tessuto connettivo comune e una solidarietà di fatto[...] L'umanità mantenendo la sua straordinaria varietà di culture si è unificata sotto l'egida di una tecnica che permette e assicura tutte le intercomunicazioni».<sup>2</sup>

Già anni fa Marshall McLuhan preannunciava la nascita di un *villaggio globale*<sup>3</sup> generato dai nuovi mezzi tecnologici che avrebbero annullato le distanze spazio-temporali.

Il sistema educativo non può non adeguarsi alle nuove esigenze della realtà sociale e ha la necessità di rimodulare il suo assetto organizzativo. All'interno del processo educativo, la scuola svolge un ruolo primario come istituzione formale destinata alla

---

<sup>1</sup>Ardigò A., *Innovazione e comunità*, Giuffrè, Milano, 1964, p.117.

<sup>2</sup>Morin E., *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano, 1988, pp. 195-196.

<sup>3</sup>McLuhan M., Powers B., *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, SugarCo, Milano, 1992, pp.20-30.

trasmissione intenzionale di cultura. L'istituzione scolastica può essere considerata una comunità di apprendimento nella quale l'intenzionalità educativa viene esplicitata attraverso la progettazione di obiettivi, metodologie e modalità relazionali influenzate dal contesto socio-culturale di appartenenza.

La «società in rete»,<sup>4</sup> così denominata da Manuel Castells, influenza la trasformazione in atto nella scuola, ma è necessario precisare che non è la semplice esposizione allo strumento mediale che determina una modifica comportamentale, visione legata ad una prospettiva di determinismo tecnologico, bensì tale mediatore culturale può divenire fattore di costruzione di conoscenza solo attraverso la mediazione del docente e del gruppo dei pari. Dunque, come affermato da Achille Ardigò, il semplice utilizzo dell'innovazione non determina un mutamento sociale. Il contenuto appreso attraverso il mezzo tecnologico deve essere interiorizzato e modulato in relazione al contesto socio-culturale.

Nel corso di questa indagine si è tenuto conto del classico lavoro di Marshall McLuhan che mette in luce uno stretto legame tra tecnologie e trasmissione della cultura, tuttavia è necessario sottolineare che il determinismo tecnologico, di cui McLuhan si fa portavoce, si rivela riduttivo perché non considera il ruolo attivo degli attori sociali. L'ottica di analisi del presente lavoro è stata, invece, quella dell'interdipendenza, ovverosia si è messa in luce l'influenza reciproca tra nuove tecnologie e contesto sociale. L'istituzione scolastica trasmette i valori sociali condivisi dalla collettività, ma tale attività non presuppone un soggetto passivo, bensì una persona che consapevolmente pone in atto il suo processo di costruzione di conoscenza. Un'istituzione *partecipativa*, un centro dinamico selettivo nel quale le attività creative e socialmente desiderabili della società adulta sono condivise anche dai giovani. Gli studenti dovrebbero essere stimolati ad scoprire nuovi problemi, attraverso nuove metodologie, ed a individuare nuove soluzioni.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup>Castells M., *La nascita della società in rete*, Ube Paperback, Bologna, 2008, p.55.

<sup>5</sup>Znaniecki F., *Education and social Change*, Peter Lang Publishing, New York, 1998, pp.102-115.

Nell'attuale panorama societario tale costruzione e acquisizione di conoscenza viene influenzata dai nuovi media che offrono l'opportunità agli studenti di costruire, acquisire e produrre nuove conoscenze.

Alla luce di tali considerazioni, nelle pagine successive viene esposta una ricerca empirica che cerca di comprendere se è possibile utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione al fine di educare. L'interrogativo dal quale siamo partiti è quello di comprendere in che modalità la metodologia educativa varia in relazione all'introduzione delle nuove tecnologie, cercando di mostrare come i nuovi strumenti multimediali possano determinare modifiche comportamentali e acquisizione di competenze e se tali strumenti implicino nuove dinamiche relazionali tra docente, discente e tra pari favorendo un apprendimento significativo e personalizzato.<sup>6</sup>

Nei primi due capitoli sono presentati i contributi scientifici che costituiscono la cornice teorica dell'indagine empirica. Nel primo capitolo si è cercato di delineare la relazione tra conoscenza, educazione e media, muovendoci da una prospettiva prettamente sociologica si è voluto mettere in luce la reciproca influenza che i tre concetti pongono in essere nelle pratiche educative. Nel secondo capitolo viene descritto il sistema educativo nel nuovo scenario societario, viene fornita una definizione concettuale delle tecnologie della comunicazione e della formazione ed infine viene esplicitata una declinazione pratica delle nuove tecnologie a scuola, ponendo particolare attenzione al *Serious Game*. Con tale locuzione intendiamo uno strumento educativo che si pone l'obiettivo di far acquisire nuove conoscenze e competenze attraverso l'uso di un gioco virtuale. La logica attraverso la quale lo studente impara giocando è quella del *learning by doing*, ovverosia apprendere attraverso il fare, che in questo caso si traduce nell'apprendere in un contesto virtuale che ripropone eventi di vita quotidiana.

Il terzo capitolo descrive gli elementi salienti del progetto SMILEY ( Social Mindedness in LEarning community), un progetto di ricerca-azione Lifelong Learning Program-Comenius che ha visto impegnati diversi partner internazionali (Italia, Polonia, Regno Unito, Romania, Turchia) di cui il Dipartimento di Scienze della Formazione è

---

<sup>6</sup>Con questo termine intendiamo un approccio alla formazione centrato sulla persona, un percorso educativo realizzato attraverso lo sviluppo delle singole potenzialità di ogni singolo soggetto.

stato coordinatore nel biennio 2011/2012. Il progetto ha come obiettivo la trasformazione delle differenze tra gli studenti in risorse per giungere all'integrazione all'interno del contesto scolastico e, più latamente come mostrato in seguito, della vita quotidiana. Tutto ciò viene posto in atto attraverso un'esperienza complessa che integra l'attività d'aula ad una piattaforma *e-learning* che interagisce con un *Serious Game* dal titolo *Your Town*. I termini di questa relazione attiva saranno specificati nella sezione del lavoro dedicato all'esplorazione ragionata del progetto. L'osservazione analitica di questo progetto ci ha fornito dati utili per comprendere l'uso e le potenzialità delle TIC<sup>7</sup> nel contesto scolastico. I riscontri empirici sono stati utilizzati e presi in esame al fine di fornire una cornice interpretativa solida all'esperienza di ricerca di cui si riporta.

Nel quarto capitolo viene presentato lo studio di caso oggetto del presente lavoro che, utilizzando un approccio di tipo integrato, ovverosia *quali-quantitativo*<sup>8</sup>, ha utilizzato tecniche standard e non standard<sup>9</sup> al fine di analizzare i dati raccolti. Un approccio, dunque, che considera le due prospettive epistemologiche non antitetiche ma complementari permettendo al ricercatore un maggiore approfondimento dell'oggetto d'indagine. L'analisi qualitativa si è avvalsa di due tecniche di ricerca: l'osservazione partecipante e l'intervista semi-strutturata. I dati ottenuti da questa fase sono stati acquisiti attraverso la partecipazione al gruppo di ricerca SMILEY in Italia concentrando la propria osservazione analitica su due scuole in provincia di Catania e di Verona. Si è scelto di osservare istituzioni scolastiche in diversi contesti socioculturali nella consapevolezza che il diverso *locus* avrebbe fornito utili spunti di riflessione in fase di analisi. Inoltre, le interviste semi-strutturate sono state somministrate ad un campione di cinquanta docenti appartenenti alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado.

---

<sup>7</sup>L'acronimo si riferisce alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT Information and Communications Technology).

<sup>8</sup>Trobia A., *La ricerca sociale quali-quantitativa*, FrancoAngeli, Milano, 2005, pp.13-22.

<sup>9</sup>Questi due approcci metodologici sono stati utilizzati, nel presente contributo, in maniera integrata poiché la ricerca quantitativa ci fornisce il rigore metodologico ed un elevato grado di standardizzazione, ma allo stesso modo la ricerca qualitativa ci fornisce la possibilità di conoscere, se pur in maniera non sistematica, in maniera più approfondita il fenomeno preso in esame. (De Rose C., *Che Cos'è la ricerca sociale*, Carocci, Roma, 2008, pp.31-35).

L'analisi dei dati quantitativi è stata realizzata su un campione di 87 alunni appartenenti alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado nel contesto di Verona. I dati del progetto SMILEY hanno permesso un ulteriore approfondimento dell'argomento preso in esame.



## Capitolo Primo

### *Conoscenza, educazione e media nella prospettiva sociologica*

L'ingente massa d'informazioni che investe la nostra società rappresenta uno degli elementi distintivi rispetto alle epoche precedenti. La diffusione delle nuove tecnologie ha aumentato in maniera esponenziale la quantità di messaggi, aprendo nuovi spazi e importanti opportunità che necessitano di essere riconosciute.

L'innovazione tecnologica deve garantire crescita e autonomia attraverso l'acquisizione consapevole di nuove competenze necessarie per partecipare attivamente ad una società in continuo mutamento. L'accesso illimitato alle informazioni, che l'utilizzo delle nuove tecnologie implica, impone un ripensamento delle strategie e degli obiettivi educativi in vista della formazione di un soggetto libero che dovrà vivere, utilizzando le scelte terminologiche di Z. Bauman, in una realtà sociale *fluida*<sup>10</sup>.

Parafrasando le parole di Marshall McLuhan gli spazi di libertà degli individui, che oggi si trovano immersi nel *villaggio globale*<sup>11</sup>, consistono nello scegliere la modalità attraverso la quale procedere. Tale capacità decisionale può essere appresa attraverso un

---

<sup>10</sup>Zygmunt Bauman afferma che è avvenuto il passaggio da una fase «solida» ad una fase «liquida» della modernità: una situazione nella quale le forme sociali non riescono a mantenere a lungo la loro conformazione, poiché si scompongono e si sciogliono molto in fretta. E' improbabile- afferma l'Autore- che tali forme possano orientare le azioni umane e le strategie di vita a lungo termine. Cfr. Bauman Z., *Modus vivendi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2007, pp. 48-49.

<sup>11</sup>L'ossimoro *villaggio globale* è stato utilizzato per la prima volta da Marshall McLuhan. Lo studioso ha analizzato gli effetti del *medium* sugli individui e sulla società, approdando alla sua celebre tesi "il medium è il messaggio". Secondo l'Autore è il mezzo che determina i caratteri della comunicazione indipendentemente dall'informazione veicolata. Cfr. McLuhan M., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*; (tr. it., a cura di Gandini Gamaleri E., Armando Editore, Roma, 1998, pp.152-155).

progetto educativo consapevole dell'irreversibilità del cambiamento della società della conoscenza e dell'informazione. L'educazione in quanto diritto fondamentale di ogni essere umano diviene l'elemento chiave per la crescita sostenibile di ogni Paese. L'individuo è chiamato a sfruttare le nuove opportunità date dal nuovo contesto, nella consapevolezza di una realtà imprevedibile non contingente ma strutturale.

Il fine del presente lavoro consiste nel comprendere quali cambiamenti sono richiesti al sistema formativo dall'attuale società della conoscenza e dell'informazione. La formazione viene considerata come «il processo di organizzazione del sapere e del saper agire, processo di crescita in senso cognitivo e affettivo relazionale da parte di un soggetto, all'interno di un contesto spazialmente, temporalmente e storicamente definito».<sup>12</sup>

Le strategie Europee descrivono bene due importanti cambiamenti del nostro particolare momento storico relativo ai:

- Nuovi modelli sociali, determinati dal diverso rapporto tra conoscenza e società;
- Nuovi utilizzi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione correlati alle innovative modalità di apprendimento/insegnamento all'interno della scuola.

Diviene importantissimo interrogarsi su questioni complesse tra le quali:

- Come favorire la formazione delle nuove generazioni alla flessibilità attraverso le nuove tecnologie?
- Come tutelare gli esclusi?
- Come garantire un dialogo realmente interculturale?

L'Unione Europea elabora a Siviglia il Piano d'Azione 2002-2005 denominato «*Europe5*» nel quale si precisano alcune linee d'azione relative all'*e-Government*, all'*e-Learning*, all'*e-Health*, all'*e-Business*. Relativamente all'*e-Learning*, di interesse nel nostro lavoro, il Piano stabilisce che ogni Paese deve promuovere nuovi apprendimenti lungo il corso di tutta la vita utilizzando le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie.

Nel 2010, riconoscendo l'importanza della realtà digitale, delle reti e in generale di tutte le nuove tecnologie viene varato il Piano i2010 denominato «*Una società europea*

---

<sup>12</sup>Orefice P., (a cura di), *Formazione e processo formativo*, Franco Angeli, Milano, 1997, p.190.

dell'Informazione e dei Media per la crescita e l'occupazione».<sup>13</sup> Tale piano attribuisce alle nuove tecnologie un ruolo fondamentale per garantire l'inclusione sociale e il miglioramento della qualità della vita e individua svariati orientamenti strategici per sviluppare un'economia digitale competitiva e aperta tra cui: la creazione di uno spazio unico europeo che permetta la comunicazione in banda larga, l'aumento degli investimenti nel settore delle TIC, la costruzione di una società basata sull'inclusione.

La Strategia Europa 2020<sup>14</sup> assegna un ruolo centrale all'educazione per giungere ad una crescita: *intelligente*, cioè fondata sulla conoscenza e sull'innovazione; *sostenibile*, cioè più efficiente nel rispetto delle risorse; *inclusiva*, cioè fondata sulla coesione sociale garantita da un aumento dei tassi di occupazione.

La Strategia individua quattro linee di intervento. La prima è volta a incrementare una formazione permanente, la seconda è indirizzata al miglioramento della qualità e dell'efficacia della formazione, attraverso una revisione della gestione e dell'organizzazione del sistema scolastico, la terza punta al raggiungimento dell'equità e al potenziamento della cittadinanza attiva al fine di far acquisire a tutti i cittadini le competenze sociali necessarie per una partecipazione concreta e un dialogo interculturale. La quarta linea è legata all'innovazione del sistema di istruzione: nei programmi, nelle metodologie, nell'aggiornamento, per preparare il soggetto a vivere nella società dell'informazione e della conoscenza<sup>15</sup>. Tra le competenze richieste dall'Unione Europea ne esistono due che nel nostro lavoro di ricerca assurgono a un ruolo centrale: le competenze sociali e quelle digitali.

## 1.1. Questioni epistemologiche

Il primo problema affrontato in questo lavoro di ricerca è di carattere epistemologico. Uno dei concetti cardine del nostro elaborato è il concetto di

---

<sup>13</sup>Commissione della Comunità Europea, *il piano d'azione e-government per l'iniziativa i2010: accelerare l'e-government in Europa a vantaggio di tutti*, Bruxelles, 25 Aprile, 2006.

<sup>14</sup>Cfr. [www.ec.europa.eu/europe2020/europe2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index\\_.htm](http://www.ec.europa.eu/europe2020/europe2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_.htm)

<sup>15</sup>Cfr. [www.consilium.europa.eu](http://www.consilium.europa.eu)

conoscenza, si è cercato di chiarire l'interesse sociologico nei confronti di tale concetto cercando di cogliere il legame tra quest'ultimo e la realtà sociale.

La conoscenza è stata studiata e definita, nel corso della storia della sociologia, in maniera diversa in relazione ai diversi contesti socio-culturali. Il particolare approccio disciplinare che pone come punto di osservazione il legame retroattivo tra forme della conoscenza e dinamiche sociali è denominato sociologia della conoscenza; disciplina che cerca di indagare il *sensu della realtà*.

Gli oggetti di studio a cui si rivolge principalmente la sociologia della conoscenza sono: realtà e conoscenza, ovverosia due concetti studiati ampiamente dalla filosofia. Ma ciò che differisce l'approccio filosofico da quello sociologico è l'aver cercato di comprendere il nesso tra realtà sociale e conoscenza; il filosofo si interessa dell'aspetto ontologico ed epistemologico, il sociologo del *relativismo sociale*. Tale prospettiva epistemologica è stata scelta come cornice teorica della nostra trattazione poiché indaga in primo luogo l'influenza che il contesto sociale ha sulla conoscenza e in secondo luogo le modalità attraverso le quali le conoscenze sono costruite socialmente come realtà.

Nel pensiero occidentale la conoscenza è stata a lungo concepita come un rispecchiamento della realtà oggettiva, il modello logico-matematico è stato dominante da Francis Bacon fino al neo-empirismo ed è stato considerato la base dello sviluppo tecnologico. Con lo storicismo tedesco ed in particolare con Giovan Battista Vico si è progressivamente affermata l'idea che le forme del pensiero siano condizionate da elementi storico-sociali.

Le radici storiche della sociologia della conoscenza, come dimostrato dal termine utilizzato nella letteratura internazionale, *Wissenssoziologie*, sono legate al pensiero di Marx e di Engels, i quali hanno posto le premesse per la nascita di una disciplina che studia le interrelazioni tra forme del sapere e struttura sociale.<sup>16</sup> E' nota la tesi di Marx e di Engels relativa alla teoria che i rapporti di produzione siano il fondamento della

---

<sup>16</sup>Cfr. Crespi F., Fornari F., *Introduzione alla Sociologia della Conoscenza*, Donzelli editore, Roma, 1998, pp.51-58.

sovrastruttura delle idee. In altre parole il sistema delle idee, della conoscenza, dei valori sono il prodotto dei processi socioeconomici.

«Il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza».<sup>17</sup>

Il rapporto tra sapere e struttura economica non è da intendersi all'interno di un rigido determinismo o legato ad una visione unidirezionale, perché, in effetti, nel pensiero marxiano, si evince da un lato l'influenza del positivismo che porta Marx a privilegiare una visione totalmente determinista, dall'altro l'influenza del pensiero romantico e del pensiero di Hegel, lo induce a rivendicare gli elementi soggettivi della coscienza di classe. Questa relazione circolare è espressa chiaramente da Friedrich Engels. L'Autore scrive:

«Le forme politiche della lotta di classe e i suoi risultati, le costituzioni promulgate dalla classe vittoriosa dopo aver vinto la battaglia ecc., le forme giuridiche, [...] le teorie politiche, giuridiche e filosofiche, le concezioni religiose, [...] esercitano pure la loro influenza sul corso delle lotte storiche e in molti casi ne determinano la *forma* in modo preponderante. Vi è azione e reazione reciproca tra tutti questi fattori».<sup>18</sup>

I primi contributi, relativi alla sociologia della conoscenza, si sviluppano nel contesto europeo e vengono diffusi nel territorio americano intorno agli anni '30. Robert K. Merton, precisa che è possibile identificare una «specie europea» e una «specie americana». I due orientamenti pur occupandosi entrambi della relazione tra pensiero e struttura sociale, differiscono in molteplici aspetti teorici e metodologici. Il punto focale della corrente europea è lo studio di quella tipologia di conoscenza legata al contesto intellettuale, sul piano gnoseologico si riferisce a quel tipo di conoscenza che implica una connessione sistematica tra idee e fatti. Si studiano sistemi di conoscenza accessibili a pochi e si occupa dello studio dell'*élite* intellettuale.

Di converso la corrente americana si interessa delle opinioni, si riferisce all'*informazione* che è accessibile a tutti, oggetto del suo studio sono le opinioni

---

<sup>17</sup>Marx K., *Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma, 1957, p.11.

<sup>18</sup>Marx K., *Le lotte di classe in Francia*, Editori Riuniti, Roma, 1962, pp.40-41, (Engels F., *Lettera a J. Bloch del 21 settembre 1890*).

comuni, l'interesse di analisi è orientato, quindi, verso le masse.<sup>19</sup> L'obiettivo che si poneva Merton era quello di unificare la *variante europea con quella americana*, al fine di mantenere le virtù di entrambe limitandone i difetti.

Il tentativo di Peter L. Berger e Thomas Luckmann è nettamente più radicale, gli Autori tendono, come Merton, a mediare tra le due varianti, ma non si limitano ad una sintesi bensì propongono una completa ridefinizione. Una proposta di un nuovo approccio teorico che vede al centro dell'interesse scientifico non più la conoscenza dell'*élite* intellettuale ma «la conoscenza preteoretica che costituisce il patrimonio comune ed indiscusso dell'individuo nella realtà della vita quotidiana. [...] Ciò che noi percepiamo e conosciamo come «reale» [...] varia da società a società ed è prodotto, trasmesso e conservato attraverso processi sociali».<sup>20</sup>

La tradizione intellettuale della sociologia della conoscenza distingue due concezioni apparentemente divergenti del ruolo della conoscenza. La prima definizione *-la conoscenza socialmente determinata-* è stata dominante all'origine della disciplina. La seconda definizione *-la conoscenza costituisce ordine sociale-* indica che le conoscenze non sono solo prodotto dell'ordine sociale ma definiscono tale ordine.<sup>21</sup>

La prima definizione di conoscenza è la premessa di fondo dei pensatori classici della disciplina. Gli esordi formali si fanno risalire al pensiero sociologico tedesco e francese. In Germania, a due opere fondamentali: *Probleme einer Soziologie des Wissens* di Max Scheler, *Ideologie und Utopie* di Karl Mannheim, i due Autori diedero un'identità accademica e una definizione operativa alla disciplina. In Francia, a due testi di Émile Durkheim: *Le forme elementari della vita religiosa*, *Su alcune forme primitive di classificazione*,<sup>22</sup> e nello stesso contesto socio culturale, ad alcuni studiosi illustri, colleghi di Durkheim, tra cui Lucien Lévybruhl, Maurice Halbwachs, Marcel Mauss e Marcel Granet.

---

<sup>19</sup>Cfr. Merton R.K., *Sociologia della conoscenza*, in *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 2000, vol. III, pp.807-815.

<sup>20</sup>Berger P.L., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1969, p.7.

<sup>21</sup>Cfr. Williams R., *Culture*, Fontana, London, 1981, pp.21-22.

<sup>22</sup>Il saggio di É. Durkheim, M.Mauss, *De quelques formes primitives de classification*, è stato pubblicato in «L'Année Sociologique», 1901-1902, pp.1-72.

Il termine conoscenza è stato considerato dai diversi Autori in un'accezione molto ampia, comprendente la totalità dei prodotti culturali. L'assunto fondamentale è che l'origine, la struttura e la forma del pensiero siano condizionati da fattori sociali, economici, politici, etici. I diversi Autori concordano sulla tesi secondo la quale il pensiero possiede una base esistenziale non immanente ma derivante da elementi legati alla realtà sociale.

Max Scheler il quale coniò il termine sociologia della conoscenza, in disaccordo con Marx ed Engels, afferma che le idee non dipendono dai fattori esistenziali ma interagiscono con essi. I fattori esistenziali riducono e selezionano l'ambito di espressione delle idee. Utilizzando le parole di Scheler: «i fattori esistenziali aprono e chiudono le chiuse al flusso delle idee».<sup>23</sup>

L'Autore utilizza il concetto di *identità strutturali*, considerate come le premesse comuni sia della conoscenza, sia della struttura sociale. Tali identità non dipendono in maniera prioritaria né alla sfera economica, né alla sfera della conoscenza, ma sono determinate dall'*élite*, ovverosia dall'*ethos* prevalente. Scheler distingue fra fattori culturali, ovverosia le idee e i valori, che sono considerati ideali; e fattori reali che orientano e generano un effettivo mutamento della realtà sociale. L'Autore è contrario al determinismo economico di matrice marxiana e alle concezioni spiritualistiche che vedono la storia esistenziale come il prodotto della storia delle idee. Lo studioso considera i fattori reali come entità autonome, guidate nel loro sviluppo dal sistema di idee e di valori. Solo quando le idee sono legate a interessi collettivi e sono istituzionalizzate, possono esercitare influenza.<sup>24</sup>

Per Scheler i *fattori reali* non influiscono sul contenuto dei *fattori ideali*, ma regolano le condizioni attraverso le quali tali fattori appaiono nella storia. La conoscenza è data nella società come una *a priori* che fornisce un ordine di significato all'esperienza individuale. Tale ordine è visto dall'individuo come il modo naturale di vedere le cose. Scheler individua due dimensioni nell'agire umano: la *casualità spirituale* e la *casualità reale*. Entrambe le dimensioni devono essere approfondite per

---

<sup>23</sup>Scheler M., *Die Wissensformen und die Gesellschaft*, Der Neue-Geist Verlag, Leipzig, 1926, p.32, cit. in Merton R.K., *Sociologia della conoscenza*, in *Teoria e struttura sociale*, op.cit. p.878.

<sup>24</sup> Cfr. Scheler M., *Sociologia del sapere*, Abete, Roma, 1976, p.200-229.

comprendere l'agire. Questo perché le determinazioni culturali, prodotte dagli orientamenti ideali, acquisiscono efficacia nella pratica unendosi agli impulsi concreti. Riconosce, dunque, all'attività conoscitiva una funzione indipendente, ma allo stesso tempo evidenzia che ogni forma di conoscenza è legata alla dimensione sociale. Lo stesso afferma:

«La scelta degli oggetti del sapere secondo le prospettive egli *interessi sociali dominanti*, ed inoltre le *forme* degli atti spirituali, nelle quali viene acquisito il sapere, sono sempre e necessariamente co-condizionate sociologicamente, cioè dalla struttura della società».<sup>25</sup>

Sicuramente l'impostazione data da Scheler alla sociologia della conoscenza è di natura filosofica, la trasposizione in ambito sociologico si ebbe, invece, con Karl Mannheim. L'Autore, in accordo con il pensiero di Marx, considera l'appartenenza ad un gruppo come determinante dell'orientamento valoriale e dei modelli di pensiero. Lo Studioso afferma che il pensiero è condizionato quando si può dimostrare che esso non è immanente ed è determinato da influenze che l'Autore definisce extrateoriche.<sup>26</sup> A differenza di Scheler, nel pensiero di Mannheim la realtà sociale determina non solo l'aspetto della conoscenza ma anche il contenuto. In questa accezione la sociologia della conoscenza diviene un metodo per studiare il condizionamento del pensiero da parte della società. La ricerca epistemologica fondata sul cosiddetto *relazionismo*<sup>27</sup> si può ricondurre a Mannheim: la realtà è considerata una costruzione storico-sociale, all'interno della quale si compenetrano soggettivo-oggettivo, conoscenza e politica.

La scuola di Durkheim in Francia, anche se da prospettive diverse, sostenne che la struttura e le relazioni del gruppo determinano un mutamento nelle categorie del pensiero. Durkheim in uno dei suoi primi lavori in collaborazione con Mauss sulle forme primitive di classificazione, afferma che i soggetti sono orientati verso i gruppi in cui vivono e non verso la natura. Ciò implica che le esperienze più significative sono

---

<sup>25</sup>Ivi, p.120.

<sup>26</sup>Cfr. Mannheim K., *Ideology and Utopia*, New York, 1936, p.240; (tr.it.: *Ideologia e utopia*, il Mulino, Bologna, 1965).

<sup>27</sup>Distinto dal concetto di relativismo, Mannheim coniò il termine *relazionismo*, secondo questa prospettiva epistemologica, la conoscenza dipende da una precisa posizione nel contesto sociale. Cfr. SantAmbrogio A., *Sociologia della conoscenza e validità del sapere*, in «Rassegna italiana di sociologia», n.4, 1997, pp.515-530.



mediate dalle relazioni sociali. Tale mediazione influenza il pensiero e la conoscenza. «Il pensiero –sostiene Durkheim- veramente e propriamente umano non è un dato primitivo ma è un prodotto storico».<sup>28</sup>

L'importante contributo che Durkheim diede alla sociologia della conoscenza si può riassumere nell'assunto secondo il quale l'insieme delle *categorie conoscitive* ha una genesi sociale. I modelli culturali sono prodotti dalla società e sono imposti agli individui per garantire coesione e integrazione sociale. A differenza di Max Weber, il quale si interessa dell'agire individuale, Durkheim studia i *fatti sociali* che non sono individuali ma sono sempre collettivi, cioè appartenenti ad un gruppo e per questo espressione di valori condivisi e di rappresentazioni collettive determinate dalla realtà sociale di appartenenza.<sup>29</sup>

La società è considerata un fenomeno culturale e morale e può sussistere solo grazie alla formazione di una *coscienza collettiva*, definita come l'insieme di regole, norme, rappresentazioni, valori e modelli di comportamento, che in un determinato contesto, viene condiviso dagli attori sociali. Compito della società diviene quello di educare i soggetti, affinché le coscienze individuali siano orientate al bene comune. Conciliando l'apriorismo kantiano con l'empirismo positivista, per Durkheim le categorie del pensiero pur essendo condizionate dalla pratica sociale, nella loro universalità rimangono immutate.<sup>30</sup>

Queste brevi considerazioni ci sono utili per introdurre il contributo di un illustre studioso polacco: Florian Znaniecki. La valenza teorica dello studioso, nel contesto americano, fu riconosciuta attraverso due testi emblematici: “*Il contadino polacco in Europa e in America*”, scritto insieme a W.I.Thomas, e “*The Social Role of the Man of Knowledge*”.

L'interesse di Znaniecki concernente la relazione società-conoscenza si esprime, inizialmente, all'interno di una disciplina filosofica denominata, dallo stesso, teoria della conoscenza. Grzegorz J. Kaczyński chiarisce bene che la chiave per comprendere la sociologia di Znaniecki è lo studio della sua produzione filosofica, l'interesse

---

<sup>28</sup>Durkheim É., *Le forme elementari della vita religiosa*, Comunità, Milano, 1963, p.477.

<sup>29</sup>Cfr. Durkheim É., *La divisione del lavoro sociale*, Comunità, Milano, 1971, p.101.

<sup>30</sup>Cfr. Durkheim É., *Le forme elementari della vita religiosa*, Meltemi, Roma, 2005, pp.65-70.

dell'Autore verso il problema della conoscenza si ritrova, infatti, in molte opere filosofiche giovanili. Utilizzando le propensioni terminologiche del Nostro, il suo orientamento teorico può essere definito *culturalismo*. «Il culturalismo di Znaniecki – scrive Grzegorz J. Kaczyński – si basa sull'assioma per il quale l'uomo non comunica con la realtà empirica ma con la costruzione della propria mente, con la realtà culturale».<sup>31</sup> Il mondo della cultura è costituito dai valori ed è costruito dall'uomo. Proprio per questo, il paradigma di ogni conoscenza dovrebbe essere costituito dalla conoscenza culturale, che essendo una produzione della mente, non può essere assoluta, ma possiede un carattere relativo. La conoscenza dunque è un *fatto* culturale inerente ad una precisa cultura e società. La realtà culturale a differenza della realtà naturale, precisa l'Autore, è costituita da valori, al mondo caotico viene dato un ordine razionale ovvero «percezione del mondo tramite i valori cognitivi».<sup>32</sup>

I primi interessi teoretici di Znaniecki che rientrano nella sociologia della conoscenza, si riscontrano nell'opera "*Wstęp do socjologii*" (Introduzione alla sociologia), anche se, come ci ricorda Kaczyński, Znaniecki non è stato mai solo un sociologo, ma un teorico della cultura.

La cultura, afferma Znaniecki, è una realtà oggettiva costituita da valori e da sistemi d'azione. Tale oggettività dei sistemi d'azione e dei sistemi valoriali, garantisce la cooperazione sociale tra gli individui. Kaczyński chiarisce questo concetto «[...] secondo il Nostro, l'essenza logica dei sistemi culturali, la loro *ratio* -anche del sistema sociale- idealmente assicura loro uno status di oggettività ed è proprio tale status oggettivo e logico dei sistemi di attività e di valori a fornire la base della cooperazione sociale fra gli uomini».<sup>33</sup> In un estratto molto interessante Znaniecki precisa:

«[...] La personalità concreta e il mondo concreto non sono staccati e opposti all'esistenza, bensì intercorrelati nel reciproco divenire. Da un lato una parte del mondo oggettivo non cessa di essere oggettivo, si identifica con la personalità, è soggetta alla soggettivazione nel divenire corrente; d'altro canto la personalità, non cessando di esistere come sequenza soggettiva di esperienze si identifica con la parte del mondo oggettivo accessibile, oggettivandosi, di fatto, nel divenire. Nella prima direzione la

---

<sup>31</sup>Kaczyński G.J., *Conoscenza come professione. La sociologia della conoscenza di Florian Znaniecki*, FrancoAngeli, Milano, 2008. p.28.

<sup>32</sup>*Ibidem*.

<sup>33</sup>Ivi, p.30.

personalità diventa e si sviluppa come elemento del mondo concreto; nell'altra direzione diventa e si sviluppa come coautore o interprete di questo mondo».<sup>34</sup>

La locuzione cultura ha, dunque, origine nella soggettività individuale.

Anticipando le tesi di Peter Berger e Thomas Luckmann, Znaniecki considera la realtà sociale come una forma di costruttivismo culturale, cioè una costruzione oggettiva messa in atto dagli individui. In linea con il suo pensiero, la conoscenza è un sistema culturale, il quale può essere compreso attraverso quello che è stato definito *coefficiente umanistico*, concetto fondamentale del suo sistema teorico<sup>35</sup>. L'interesse sociologico dello studioso è legato alla funzione sociale dei sistemi di conoscenza.

In accordo con il paradigma avalutativo di Max Weber il sociologo della conoscenza non deve interessarsi della veridicità o non veridicità dei sistemi culturali, bensì dei valori cognitivi che caratterizzano un gruppo sociale. I valori cognitivi e le azioni cognitive sono considerati concetti base della sua teoria della conoscenza. I primi sono «fenomeni a cui viene attribuito il carattere di verità»,<sup>36</sup> i secondi sono attività del pensiero. Ciascun valore cognitivo viene condizionato dall'azione cognitiva che lo produce. Questo comporta che ogni pensiero dipende dal contesto di appartenenza. La sociologia della conoscenza di Znaniecki differisce dal sociologismo di Durkheim, dal relativismo di Mannheim e dall'idealismo di Scheler, perché considera la conoscenza in quanto sistema culturale oggetto della teoria della conoscenza.

Nel saggio «*Uomini di scienza polacchi e vita in Polonia*» Znaniecki delinea il ruolo dell'uomo di scienza all'interno della realtà sociale. In questo testo viene introdotto il concetto di ruolo che può essere ricondotto al pensiero di Robert Park ed Ernest Burgess. Il Nostro sostiene che ogni individuo trascorre la propria vita sociale in determinati contesti definiti *cerchie sociali*, nelle quali i soggetti *svolgono* un preciso ruolo personale determinato socialmente. In altre parole il *ruolo sociale* identifica un individuo in una precisa *cerchia sociale*. L'insieme dei ruoli assunti da un individuo costituiscono quello che l'Autore definisce *persona sociale*.

---

<sup>34</sup>Znaniecki F., *Introduzione alla sociologia*, Państwowe, Poznań, 1988, p.139.

<sup>35</sup>Cfr. Zaniecki F., *The Method of Sociology*, Farrar & Rinehart, New York, 1934, pp. 154-158.

<sup>36</sup>Kaczyński G.J., *op. cit.*, p.36.

Znaniiecki sostiene che il soggetto nell'agire sociale non esprime la sua interiorità ma, in relazione ad un sistema assio-normativo legato al suo contesto, sceglie un solo aspetto. L'interesse di studio dell'Autore è relativo al concetto di persona sociale tralasciando quello individuale considerato indefinibile. Tale assunto differisce il Nostro dai concetti espressi da Cooley e da Mead. Gli Autori pur considerando la formazione sociale della personalità, considerano sempre l'io come elemento fondamentale avente la funzione di organizzare il vissuto personale. In Znaniiecki l'individuo è in stretta relazione con il suo contesto sociale. Tale relazione può essere definita *legame sociale*, un rapporto di dipendenza tra *persona sociale* e *cerchia sociale*.

Sostiene Znaniiecki: «Con il termine persona sociale possiamo quindi chiamare un individuo nel suo determinato ruolo sociale che svolge nella corrispondente cerchia sociale».<sup>37</sup> Di essa lo studioso ci offre due tipologie: la cerchia costituita da individui a cui determinate persone offrono valori, e le cerchia di coloro i quali svolgono la stessa professione. Il legame tra il ruolo sociale e il gruppo sociale è costituito dalla condivisione valoriale. La categoria di ruolo sociale viene introdotta da Znaniiecki al fine di definire il ruolo dell'uomo di scienza. Il riconoscimento sociale di un uomo di scienza si palesa nel momento in cui la cerchia sociale di appartenenza lo identifica come tale e gli conferisce quel preciso status. Vengono individuati due diverse tipologie culturali di uomini di scienza: l'*erudito* e il *creatore*. Il primo è orientato verso un approccio critico-interpretativo; il secondo verso un'attività scientifico-creativa. L'essenza dell'uomo di scienza deve essere, dunque, la crescita della conoscenza teorica ed applicata.

Coerentemente con il suo pensiero, secondo il Nostro non esiste una sociologia della conoscenza, ma una sociologia degli individui che producono conoscenza. La conoscenza è un sistema di idee ritenute vere da coloro che condividono quel sistema. Vengono individuati cinque differenti tipi di sistemi di conoscenza: pragmatico, morale, teologico, filosofico, scientifico.

---

<sup>37</sup>Znaniiecki F., *Ludzie terażniejsi*, cit. (ed. PWN, Warsavia 1974), p.112, cit. da: Kaczyński G.J., *op. cit.*, p. 65.

Nell'opera «*Il ruolo sociale degli uomini di scienza e i tratti storici della conoscenza*», considerata una prima bozza del testo «*The Social Role of the Man of Knowledge*», Znaniecki precisa che i sistemi di conoscenza sono prodotti dagli uomini di scienza, i quali nell'elaborazione e formulazione di tali sistemi sono influenzati dai modelli sociali relativi al ruolo sociale svolto. Il ruolo sociale è definito da Kaczyński come: «Un insieme di rapporti sociali integrati attorno a una certa funzione sociale».<sup>38</sup> Il ruolo sociale è per Znaniecki un insieme di relazioni dinamiche e interdipendenti. Definizione che si differenzia da quella fornita da Merton, secondo la quale il ruolo sociale è considerato l'insieme di aspettative relative ad uno status.

Ogni sistema di conoscenza ha una pretesa di veridicità, quella che seguendo la terminologia dell'Autore può essere denominata *valenza cognitiva obiettiva*, determinata dai soggetti che credono e condividono quella conoscenza. Di conseguenza lo studioso non può semplicemente osservare i fatti, ma in linea con il coefficiente umanistico, deve riprodurre l'esperienza attraverso gli individui che l'hanno vissuta. L'appartenenza ad un determinato sistema di conoscenza determinerà l'appartenenza ad un sistema sociale e influenzerà i comportamenti al suo interno.

Come esplicitato sopra, lo studio dei sistemi di conoscenza non è altro che lo studio degli individui che producono tale conoscenza, ne consegue che l'Autore individua una *conoscenza specialistica* ed una *quotidiana* che è indispensabile per la partecipazione alla vita sociale ed è quella che viene trasmessa attraverso il processo di socializzazione.

L'Autore è fortemente critico nei confronti dell'istituzione educativa, poiché asserisce che essa non è in grado di preparare gli individui ad operare in mondo in continuo mutamento. Risulta obsoleta, poiché è stata da sempre strutturata in relazione ad un contesto statico, preparando i giovani a ruoli fissi che non sono assolutamente adeguati ad una realtà sociale complessa.

Le sue intuizioni hanno sicuramente anticipato l'emergenza educativa contemporanea che vede un sistema educativo fortemente in crisi, che necessita di una riorganizzazione strutturale e metodologica. Le modalità di trasmissione della conoscenza non possono continuare ad essere quelle tradizionali, poiché il concetto di

---

<sup>38</sup>Kaczyński G.J., *op. cit.* p.76.

conoscenza è strettamente influenzato dall'attuale contesto socio-economico. Gli innumerevoli sviluppi tecnologici e scientifici implicano una modifica sia nella produzione di conoscenza sia nella sua diffusione. Questo deve determinare una presa di coscienza dell'intero sistema educativo che deve aprirsi alla nuova realtà cercando di fornire riferimenti valoriali idonei al nuovo contesto, fornendo le basi per la strutturazione di ruoli sociali adeguati al mondo mutevole.

Vicini al pensiero di Znaniecki, Berger e Luckmann sostengono che la conoscenza si definisce in relazione ai mondi sociali abitati dagli individui, i saperi sono idee per descrivere tali mondi. In tale accezione «la conoscenza viene formata, trasmessa e conservata entro una situazione sociale».<sup>39</sup> In altre parole l'insieme di idee condivise da un gruppo sociale o da una società e considerate reali, possono essere definite conoscenza. Studiare la conoscenza significa allora cercare di comprendere la costruzione sociale della realtà.

Quando si parla di conoscenza si fa riferimento, dunque, non solo alla conoscenza scientifica, quindi ad un sapere teoretico, ma anche alla conoscenza legata al senso comune, ovverosia una tipologia di sapere vicino agli attori sociali che si trovano all'interno della realtà sociale. L'interesse di ricerca è orientato verso due differenti processi: la produzione di conoscenza e l'acquisizione di conoscenza.

Con l'affermazione di Berger e Luckmann «*La realtà come costruzione sociale*», gli Autori vogliono mettere in luce il rapporto dialettico tra conoscenza e base sociale; la conoscenza è da un lato prodotto sociale, ma dall'altro fonte di cambiamento.<sup>40</sup>

In accordo con la concezione di rappresentazione collettiva di Durkheim, Alfred Schulz ritiene che le coscienze soggettive siano mediate da modelli di significato o da quello che l'Autore definisce *tipizzazioni* dell'agire. La conoscenza del mondo è il risultato non solo della nostra esperienza ma anche dello scambio comunicativo con gli altri. L'agire sociale si costruisce attraverso l'insieme di interpretazioni e di aspettative reciproche. Con Schulz e poi successivamente con Peter Berger e Thomas Luckmann

---

<sup>39</sup>Berger P. L., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1966, p.16.

<sup>40</sup>Intuizione già presente nel pensiero di Marx.

L'interesse relativo alla conoscenza si sposta verso quel tipo di sapere che fa parte della vita quotidiana e che è costruito socialmente.

Gli Autori sono interessati al senso comune, inteso come sistema culturale, ovverosia l'insieme di schemi percettivi, rappresentazioni, quadri di pensiero, utilizzati dagli individui in maniera inconsapevole, una tipologia di sapere implicito. Gli Autori hanno sostenuto che: «solo un gruppo ristretto di persone è impegnato a teorizzare nel campo delle «idee» e della costruzione della *Weltanschauungen* in qualunque società, ma tutti partecipano della sua «conoscenza» in un modo o in un altro. [...] E' proprio questa conoscenza (del senso comune) che costituisce il tessuto dei significati senza il quale nessuna società potrebbe esistere».<sup>41</sup>

Cercando di coniugare la tesi di Durkheim, secondo la quale i modelli culturali si impongono agli individui e la tesi di Weber, secondo la quale tali modelli sono prodotti dall'esperire del soggetto, Berger e Luckmann affermano che l'acquisizione di significato è un'esperienza umana condizionata da elementi sociali; attraverso la socializzazione tali modelli sono codificati diventando oggettivi e influenzando, di fatto, l'agire dell'attore sociale. Il soggetto mantiene comunque un certo grado di libertà, che consiste nel contestare alcune forme di determinismo culturale creandone delle nuove.

Quando si parla di costruzione sociale della realtà non si può non fare riferimento ai media, divenuti mezzi fondamentali per la diffusione di rappresentazioni collettive e uno dei principali agenti di socializzazione. Con l'avvento delle nuove tecnologie è variato il concetto di trasmissione di conoscenza, quest'ultima, infatti, può essere acquisita e costruita simultaneamente.

Attraverso la conoscenza l'attore sociale costruisce la realtà, tale conoscenza è sempre mediata dalle categorie e dalle forme culturali attraverso cui costruiamo le nostre rappresentazioni. I modelli culturali sono trasmessi e interiorizzati attraverso il processo di socializzazione. Funzione svolta in primis dalla famiglia e dall'istituzione scolastica.

---

<sup>41</sup>Berger P.L., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1969, p. 32.

A questo punto della nostra riflessione, prima di addentrarci nel tema della relazione tra educazione e media, ci sembra opportuno delineare il rapporto tra conoscenza e tecnologia.

Attraverso l'uso delle nuove tecnologie, la modalità di diffusione e di produzione di conoscenza cambia radicalmente. Le nuove tecnologie svolgono un'attività chiave «che consiste nella produzione, riproduzione e distribuzione di conoscenza, [...] conoscenza che ci mette in grado di dare un senso al mondo, modella la nostra percezione di esso e contribuisce alla conoscenza del passato e a dare continuità alla nostra comprensione del presente».<sup>42</sup>

E' fuor di dubbio che le nuove tecnologie influenzino i nostri atteggiamenti e i nostri modi di pensiero, ovverosia influiscano sulle modalità di costruzione della realtà e sulle rappresentazioni sociali. Con tale affermazione non si vuole asserire che il fruitore dei messaggi mediali sia un soggetto passivo, le informazioni date dai media sono acquisite diversamente in relazione alle caratteristiche personali, come età, classe sociale, orientamenti socio-culturale e sistema valoriale. Esiste dunque una relazione dialettica tra cultura, conoscenza e tecnologie. La conoscenza è legata al sistema culturale ed è prodotta e diffusa attraverso il mezzo tecnologico.

In ambito educativo attraverso l'uso delle nuove tecnologie, il discente ha la possibilità di acquisire conoscenza e di produrla, ma tale attività non è solo condizionata dalla componente individuale. Le reti sociali nelle quali il ragazzo è inserito, gruppo dei pari e relazione con i docenti, influenzano la sua percezione. Tale assunto ci richiama alla mente il concetto di rappresentazione sociale di Moscovici derivante dalla definizione durkheimiana di rappresentazione collettiva. Tale termine indica l'insieme delle forme culturali oggettivate, cioè modi di vedere la realtà attraverso i nostri sensi. La totalità di tali forme costituisce la realtà.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup>McQuail D, *Le comunicazioni di massa*, Il Mulino, Bologna, 1983, p. 51

<sup>43</sup>Cfr. Crespi F., *Conoscenza e società*, Carocci, Roma, 2007, p.75.



## 1.2. La riflessione sociologica sull'educazione

Il secondo elemento centrale nella presente trattazione è il concetto di educazione<sup>44</sup>. La sociologia dell'educazione s'interessa di analizzare la funzione sociale dell'educazione, considerando con tale termine l'attività sociale che prepara gli educandi a diventare membri di un gruppo o di una società.

Nella quotidianità i termini educazione e socializzazione<sup>45</sup> sono utilizzati come sinonimi, in termini sociologici i due concetti presentano una differenza: la socializzazione comprende tutti gli aspetti, anche informali, di quel processo che permette l'inserimento di un soggetto all'interno di una realtà sociale. L'educazione, invece, è un aspetto istituzionalizzato e formale della socializzazione, che si realizza attraverso un'attività intenzionale al fine di trasmettere e far acquisire i valori culturali e morali del gruppo e della società di appartenenza.<sup>46</sup>

Attraverso il processo di socializzazione il soggetto da un lato apprende come vivere all'interno di una realtà sociale, dall'altro sviluppa la sua personalità individuale. Tale processo non si realizza solo nell'infanzia e nell'adolescenza, ma continua per tutta la vita. Parsons considera la socializzazione come un processo di apprendimento che ha come fine la trasmissione del sistema valoriale, ovvero il "mantenimento della struttura latente". L'educazione è costituita «dall'insieme dei soli aspetti formalizzati e istituzionalizzati della socializzazione, [...] la socializzazione comprende, invece, tutto quanto attivamente o passivamente concorre all'inserimento di un individuo nei gruppi sociali».<sup>47</sup>

L'educazione, dunque, differisce dal processo di socializzazione poiché racchiude attività specifiche e più limitate. Ad una prima analisi il processo educativo può essere

---

<sup>44</sup>Il termine educazione deriva dal latino *educere* (condurre fuori) e si riferisce a tutte quelle attività che determinano intenzionalmente lo sviluppo di facoltà e attitudini. Quel processo, che dura per tutta la vita, nel quale il soggetto viene orientato a compiere delle scelte e ad assumere determinati comportamenti in relazione al contesto sociale di appartenenza. Cfr. Rivoltella P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2000, p.21.

<sup>45</sup>Cfr. Parsons T., *The Social System*, The Free Press, New York, 1955; Mead G.H., *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University of Chicago Press, Chicago, 1935.

<sup>46</sup>Cfr. Riboldi L., *Società, persona e processi formativi*, Mondadori, Milano, 2012, p.15.

<sup>47</sup>Cesareo V., *Sociologia dell'educazione*, Milano, Hoepli, 1972, p.36.

considerato come trasmissione culturale, in altre parole come complesso degli aspetti formali e istituzionali del processo di socializzazione.<sup>48</sup>

Esistono però diverse definizioni di tale processo. Ad esempio, secondo l'approccio riproduttivo, attraverso l'educazione vengono trasmesse le conoscenze già possedute dalla collettività, al fine di garantire l'immutabilità del sistema; l'approccio costruttivo - modificativo, invece, considera l'educazione come processo di trasmissione intenzionale, ma all'interno del quale i soggetti hanno la possibilità di modificare le conoscenze e costruire nuove conoscenze, approdando in tal modo ad una modifica del sistema.<sup>49</sup>

Come si evince dalle presenti argomentazioni, educazione e socializzazione sono due concetti affini ma non sovrapponibili. Ogni realtà sociale ha per sua natura la necessità di garantire la sopravvivenza del sistema, ma nello stesso tempo di migliorare e di progredire. Per tali motivazioni ogni società possiede alcune agenzie di socializzazione, tra cui la famiglia e la scuola.

L'istituzione scolastica è considerata come *microcosmo* nel quale avviene la trasmissione intenzionale di conoscenze. Il processo educativo può essere considerato una costruzione sociale storicamente determinata: il bambino impara ad adattarsi ad un determinato sistema sociale, quello dove dovrà inserirsi e quindi necessita di acquisire tutte quelle competenze, tecniche e valoriali, che gli possano permettere di vivere in un determinato contesto. In tal modo la scuola da luogo di trasmissione del sapere diviene strumento di mediazione e co-costruzione della conoscenza.<sup>50</sup>

Tale processo implica la formazione di un'identità sociale tanto quanto individuale, poiché si realizza nella relazione con gli altri. La società tardo moderna propone lo sviluppo di un'identità non statica ma flessibile capace di potersi adattare ai mutevoli cambiamenti che la realtà sociale impone. Mutamenti valoriali e comportamentali che determinano la nascita di *identità riciclabili*, così definite da Bauman. L'educando mira

---

<sup>48</sup>Cfr. Besozzi E., *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, Roma, Carocci, 2002, p.76.

<sup>49</sup> Cesario V., *op. cit.*, p.11.

<sup>50</sup>Oggi si parla di azione socializzante, in cui le istituzioni e i soggetti diventano protagonisti del percorso di formazione. Cfr Morcellini M., *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione fra vecchi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 1997, p.150.

da un lato alla costruzione di un'identità e dall'altro ad un'identificazione con il gruppo.<sup>51</sup>

Bauman vede l'educazione come strumento per migliorare il mondo e sostiene che essa deve essere finalizzata al conseguimento della libertà. Oggi le istituzioni formative devono ridefinire il loro status e il loro ruolo cercando di rispondere ai bisogni dei soggetti. L'educazione deve «preparare alla vita [...] convivere ogni giorno con l'incertezza, [...] deve significare rafforzamento delle facoltà di critica e autocritica delle scelte e delle conseguenze».<sup>52</sup>

Prerequisito essenziale del processo formativo è la capacità di apprendere dell'individuo, senza la quale il soggetto non riuscirebbe ad interiorizzare norme, valori e simboli culturali necessari per l'acquisizione di competenze sociali e per l'interpretazione dei valori del gruppo di appartenenza e della società.

Quello che si è cercato di delineare, se pur brevemente, nelle pagine seguenti è il legame tra educazione e conoscenza nel pensiero dei classici. Rapporto caratterizzato da una totale dipendenza dell'educazione dalla configurazione societaria. Ne consegue che la trasmissione della conoscenza avviene attraverso un processo che vede il soggetto un essere passivo. I contributi presentati si rifanno ad un'analisi del processo educativo della prima modernità. Argomentazione superata dagli approcci teorici successivi che si soffermano su concetti legati all'interdipendenza e l'interazione, ponendo al centro del processo educativo il soggetto.

### *1.2.1. Uno sguardo ai classici*

Nelle prime analisi sociologiche, l'attenzione rivolta al rapporto tra educazione e società è connotata dal concetto di *dipendenza*. Tale dipendenza viene delineata, nel pensiero dei diversi Autori, in maniera assolutamente diversa. Ad esempio Émile

---

<sup>51</sup>Questi concetti sono stati ben espressi da L. Gallino, secondo il quale l'identità è la «capacità di stabilire una differenza osservabile tra sé e l'altro»; l'identificazione è la «disposizione a co-fondersi, a essere incluso». Cfr. Gallino L., *Identità, identificazione, relazioni seriali e alternanza*, in A.VV., *Complessità sociale e identità*, Franco Angeli, Milano, 1983, p.27.

<sup>52</sup>Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna, 2002, p.174.

Durkheim sostiene che l'educazione dipende dall'autorità morale della società, a differenza di Karl Marx, per il quale invece il sistema educativo è influenzato dalla struttura economica o ancora Max Weber, il quale sostiene che la struttura legata al potere determina il modello educativo dominante in un preciso contesto storico. E' ovvio che le concezioni di ciascun Autore, riguardo alle questioni educative, siano collegate alla più ampia visione sociologica della relazione tra individuo e società.

Con l'avvento della società industriale, la sociologia inizia ad interrogarsi sulla rilevanza sociale dell'educazione, cercando di comprendere quali siano le funzioni del sistema formativo che possano garantire integrazione e *ordine sociale*. «Parlare di un sistema formativo significa considerare l'insieme dei mezzi che una società storicamente determinata utilizza per riprodursi: si tratta di *formare gli individui adatti a tale società*».<sup>53</sup>

Il legame tra educazione e realtà sociale viene analizzato attraverso tre fasi differenti, che corrispondono a tre diverse riflessioni. In una prima fase l'educazione è considerata totalmente *dipendente* dall'organizzazione sociale, visione legata chiaramente ad una posizione funzionalista; la seconda fase, può essere definita dell'*autonomia* poiché mette in luce una rottura tra processi educativi e struttura sociale, visione critica corrispondente ad un approccio di tipo conflittuale; la terza fase, definita dell'*interdipendenza*, descrive i processi educativi come interdipendenti dalla realtà sociale, non viene dunque fornita una teoria deterministica, bensì multidimensionale.

Le diverse esplicitazioni relative all'educazione risentono di due diversi approcci teorici: la concezione *consensuale* e la concezione opposta, quella *conflittuale*. Negli anni del secondo dopoguerra l'approccio funzionalista assegna il ruolo all'educazione di garantire il mantenimento della stabilità sociale attraverso l'acquisizione di norme e di valori. Si afferma un'immagine positiva della scuola che garantisce a tutti pari opportunità. Nel decennio successivo si diffonde l'idea opposta, legata ad un approccio di tipo conflittuale, che vede l'istituzione scolastica come strumento di legittimazione

---

<sup>53</sup>Fischer L., *Caratteri e problemi nel sistema formativo*, in Moscati R., *La sociologia dell'educazione in Italia*, Zanichelli, Bologna, 1989, p.2.

dell'ordine esistente attraverso la conservazione delle disuguaglianze sociali. All'immagine positiva si contrappone una visione assolutamente negativa.

Rientra nel primo approccio la visione di Émile Durkheim, il quale afferma che «Ogni società, considerata ad un dato momento del suo sviluppo, ha un sistema di educazione che si impone agli individui con una forza generalmente irresistibile»<sup>54</sup>. Con queste parole l'Autore esprime chiaramente la concezione secondo la quale non esiste un'educazione universale, ma le condizioni del tempo e del luogo determinano il modello normativo al quale gli individui devono tendere. I costumi e le idee, che determinano la norma, esprimono e sono la produzione della vita comunitaria.

Affinché possa esistere un sistema educativo è necessario che una generazione adulta eserciti un'azione su una generazione di giovani. Tale azione è condizionata dall'ideale di uomo che ogni società costruisce sia da un punto di vista fisico sia da un punto di vista intellettuale e morale<sup>55</sup>. La funzione dell'educazione è quella di formare l'uomo ideale prescritto dalla società. Il Nostro definisce l'educazione come:

«l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale. Essa ha lo scopo di suscitare e di sviluppare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che richiedono da lui sia la società politica nel suo insieme che il settore particolare al quale egli è esplicitamente destinato».<sup>56</sup>

Da questa definizione si evince chiaramente che il concetto di educazione di Durkheim è legato al processo di socializzazione. Lo scopo dell'educazione è quello di formare l'essere sociale costituito dall'insieme di idee, abitudini e sentimenti che non sono l'espressione della nostra individualità, bensì del gruppo o dei gruppi ai quali apparteniamo. L'insieme delle credenze religiose, delle pratiche morali e delle tradizioni costituiscono l'essere sociale. Il fine dell'educazione non è la costruzione dell'essere individuale, inteso come l'insieme degli stati mentali che caratterizzano la nostra persona, ma la strutturazione dell'essere sociale.

---

<sup>54</sup>Durkheim É., *L'educazione: la sua natura e il suo ruolo*, in Cesareo V., (a cura di), *La sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano, 1972, p. 55.

<sup>55</sup>Il termine morale, nel pensiero durkheimiano non è sinonimo di etico, si riferisce ai costumi collettivi e alle tradizioni ( Cfr. Riboldi L., *Sociologia e processi formativi*, La Scuola, Brescia, 1993, p.108).

<sup>56</sup>Durkheim É., *L'educazione: la sua natura e il suo ruolo*, *op.cit.*, p. 59.

La società educa in quanto trasmette agli individui, considerati *tabula rasa*, quell'insieme di elementi che gli permetteranno di vivere una vita sociale e morale, abbandonando il suo essere innato egoista e asociale. L'educazione possiede una funzione creatrice: genera l'uomo adatto ad una precisa società. Ogni società modella, in relazione ai suoi bisogni, gli individui e questo avviene non attraverso un'azione coercitiva, poiché l'uomo nuovo creato attraverso l'educazione è un individuo migliore, il quale impara a limitare i suoi interessi per il bene collettivo. «E' la società nel suo insieme e ciascun ambiente sociale particolare che determinano quell'ideale che l'educazione realizza».<sup>57</sup> L'azione che la società esercita sull'individuo non ha come fine l'oppressione, ma desidera renderlo realmente umano. «L'uomo, in effetti, non è uomo che in quanto vive in società».<sup>58</sup>

È centrale nel pensiero durkheimiano la dipendenza dell'educazione dalla società e la centralità dell'*ordine* e dell'*integrazione sociale*. La teoria di Durkheim cerca di stabilire come sia possibile garantire l'ordine e la coesione sociale attraverso la condivisione di valori comuni. L'azione educativa deve trasmettere l'*ordine morale* necessario per la sopravvivenza della società. Il fondamento di ogni società è la *coscienza collettiva* «l'insieme delle credenze e dei sentimenti comuni alla media della società»,<sup>59</sup> in altre parole l'insieme di modelli comportamentali condivisi all'interno di una società che guidano l'agire sociale.

Il Nostro distingue due diverse tipologie di società caratterizzate da due forme di *solidarietà*. Nelle società poco differenziate, definite *segmentarie* e caratterizzate da una *solidarietà meccanica*, le *coscienze individuali* sono totalmente “soffocate” dalla coscienza collettiva; di converso nelle società altamente differenziate la coscienza collettiva, non scompare, ma lascia un ampio spazio all'agire individuale e ad una solidarietà definita *organica*. Nella società segmentaria prevale l'uniformità, nella società organica prevale la differenza. Tale differenza non presuppone mancanza di coesione, anzi la differenziazione delle funzioni necessita di un coordinamento fondato su un forte legame tra gli individui. L'attività di ciascuno è indispensabile per il

---

<sup>57</sup>Besozzi E., *Elementi di Sociologia dell'Educazione*, Carocci, Roma, 1998, p.12.

<sup>58</sup>Durkheim É., *L'educazione: la sua natura e il suo ruolo*, *op. cit.*, p. 61.

<sup>59</sup>Durkheim É., *La divisione del lavoro sociale*, *op. cit.*, p.101.

funzionamento dell'intero *organismo sociale*. La crescente divisione del lavoro, che porta ad una maggiore differenziazione individuale, salda la coesione sociale, maggiore è la divisione del lavoro, maggiore sarà la dipendenza dell'individuo dalla società.

In vista di questo aumento di differenziazione, l'educazione deve acquisire un carattere specialistico, garantendo a tutti gli individui uguaglianza delle opportunità e possibilità di equa competizione. Il fine dell'educazione è quello di garantire che «all'essere egoista e asociale che viene al mondo ne venga sovrapposto un altro, capace di condurre una vita morale e sociale».<sup>60</sup>

L'educazione da un lato si definisce in relazione alla società di riferimento, dall'altro è uno strumento per la costruzione dell'essere sociale e di conseguenza dell'integrazione. La società, intesa come autorità morale, richiede agli individui, attraverso il sistema educativo, condivisione di principi e regole al fine di garantire la coesione sociale. Il fondamento della coesione sociale è la *morale* che sostanzia il legame sociale.

Rientra nel secondo approccio, quello conflittuale, la concezione educativa di Marx che può essere considerata antitetica a quella durkheimiana, pur collocandosi all'interno di una stessa visione più ampia che vede l'educazione come variabile dipendente. Durkheim sosteneva, infatti, che fosse un principio morale a influenzare il sistema educativo, per Marx invece, sono i rapporti economici che determinano le scelte educative. Per Durkheim «il fattore economico rimane al di fuori di quello sociale. Rimane relegato all'individualismo e all'egoismo, costituisce la negazione della stessa società.»<sup>61</sup>

Nell'analisi di Marx l'educazione appartiene alla dimensione sovrastrutturale e come tale, viene determinata dalla dimensione strutturale, ovverosia dai rapporti di produzione e nello specifico dalla lotta tra due classi, quella degli sfruttatori e quella degli sfruttati. Date queste brevi premesse analitiche, si comprende facilmente l'importanza data da Marx al concetto di *struttura*. Tale termine indica «l'insieme dei rapporti di produzione» ovvero «la base reale sulla quale si eleva una sovrastruttura

---

<sup>60</sup>Durkheim É., *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma, 1971, p.42.

<sup>61</sup>Izzo A., *Il concetto di ideologia*, ISEDI, Milano, 1978, p.4.

giuridica e politica e alla quale corrispondono forme determinate della coscienza sociale». <sup>62</sup>

Marx sostiene che i modi di produzione definiscono la coscienza individuale e di conseguenza l'essere sociale «non è la coscienza degli uomini che determina la realtà, ma invece la realtà sociale che determina la loro coscienza». <sup>63</sup> I rapporti di produzione e le forze produttive costituiscono la struttura della società che condiziona la sua sovrastruttura, costituita dai modi di pensare, dalle ideologie, dalla religione. Le modalità di pensiero sono condizionate dai rapporti sociali. Assunto che può essere considerato il fondamento della sociologia della conoscenza.

La realtà sociale è considerata un prodotto degli uomini, pertanto il suo cambiamento è determinato dal loro agire. Il cambiamento auspicato da Marx può avvenire in maniera sostanziale attraverso l'educazione, che appartiene alla dimensione sovrastrutturale e di conseguenza è determinata dalla struttura sociale.

La concezione marxiana presenta una visione positiva ed una visione negativa del sistema educativo. L'apparato educativo è considerato fonte di emancipazione o strumento di oppressione. Da un lato l'educazione viene considerata come strumento della classe dominante e quindi fonte di riproduzione dei rapporti di classe; dall'altro l'Autore parla di un'azione educativa rivoluzionaria che punta alla formazione di un uomo *onnilaterale* senza distinzione di classe.

In altre parole il sistema formativo nella società industriale è plasmato dalla classe dominante, in tale contesto l'educazione diviene strumento di oppressione delle classi che non detengono i mezzi di produzione. Il sistema di istruzione proposto da Marx deve divenire pubblico, democratico e decentrato, non più legato ai condizionamenti dello Stato e della Chiesa. Un'educazione che riesca ad emancipare la classe operaria facendole acquisire coscienza dei rapporti di dominio presenti nei rapporti sociali. In tal modo può diventare *classe per sé*, ovvero può prendere coscienza dei propri interessi e delle proprie condizioni mobilitandosi per attuare una trasformazione rivoluzionaria. Una nuova educazione per una nuova società.

---

<sup>62</sup>Marx K., *Prefazione a Per la critica dell'economia politica*, tr.it., Editori Riuniti, Roma, p.5.

<sup>63</sup>Aron R., *Le tappe del pensiero sociologico*, Mondadori, Milano, 2004, p.150.



Nel pensiero di Marx, dunque, l'educazione è funzionale alla struttura sociale: da un lato è strumento di oppressione della borghesia sul proletariato, dall'altro è strumento di emancipazione rivoluzionario che può gettare le premesse per una società egualitaria senza distinzione di classi.

Coma esplicitato da Luciano Benadusi «le classi subalterne potranno dar corpo all'immagine positiva della scuola, far germogliare nel grembo della vecchia società i germi della nuova educazione e della nuova società, gettando le basi per la rivoluzione».<sup>64</sup>

La teoria weberiana relativa al rapporto tra educazione e società si colloca tra l'approccio strutturale, interessato alle dinamiche *macro* e l'approccio relazionale rivolto alle dinamiche interattive e quindi alla dimensione *micro*. L'intento dell'analisi di Max Weber, come quello di Durkheim e Marx, è quello di ricercare «i presupposti della convivenza nella società moderna, con un'attenzione quindi particolare anche all'educazione come elemento chiave che promuove le energie individuali in vista della costruzione di un legame stabile con il gruppo sociale di appartenenza.»<sup>65</sup>

Per comprendere il pensiero di Weber concernente l'educazione, è necessario fare una breve precisazione riguardo le sue riflessioni teoriche generali. L'oggetto di studio di Weber è «l'azione sociale, cioè quell'azione dotata di senso riferita ad altri individui verso i quali l'azione è orientata».<sup>66</sup>

L'individuo è considerato un essere culturale che possiede la capacità di assumere una posizione all'interno della società e di attribuire un senso alle proprie azioni. Weber distingue quattro tipi di azione: razionale in rapporto ad un fine, razionale in rapporto ad un valore, affettiva e tradizionale. Comprendere il senso di un'azione significa per Weber capire il significato dei comportamenti altrui, questo è possibile perché l'uomo, a differenza dell'animale, agisce attraverso una *razionalità cosciente*.<sup>67</sup> Per studiare la società è indispensabile comprendere i significati attribuiti dai soggetti alla realtà; significato che sta alla base delle relazioni sociali.

---

<sup>64</sup>Benadusi L., Censi A., Fabretti V., *Educazione, socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p.27.

<sup>65</sup>Besozzi E., *Società, cultura educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma, 2006, p.60.

<sup>66</sup>Weber M., *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1961, p. 4.

<sup>67</sup>Crespi F., *Le vie della sociologia*, Bologna, il Mulino, 1985, p.221.

Da un punto di vista più specificatamente educativo è possibile ritrovare nel pensiero weberiano una teoria generale dell'educazione come prodotto sociale.

Weber considera l'educazione totalmente dipendente dalla società, ma a differenza di Marx, non lega tale dipendenza alla struttura economica, ma parte dall'assunto che il legame cultura, potere ed educazione definisca l'organizzazione sociale e i gruppi. L'economia, la politica e la cultura definiscono la realtà sociale. L'Autore sostiene che le *forme di potere* in un preciso periodo storico determinano un preciso ideale educativo. Lo stesso afferma che non è la società in generale, come sostenuto da Durkheim, a determinare l'ideale educativo e l'azione educativa, ma lo strato prevalente, cioè la struttura di potere.<sup>68</sup>

L'intuizione fondamentale di Weber è stata quella di asserire che esiste una stretta dipendenza tra tipi ideali di potere e tipi ideali di educazione. Ogni tipologia di potere definisce un preciso ideale educativo poiché una volta legittimato cerca attraverso il processo educativo di trasmettere la propria cultura.

In una società nella quale la struttura di potere è di tipo carismatico, l'educazione è iniziazione ad un sapere segreto trasmesso oralmente. Il prodotto di questa azione è l'*iniziato*. La struttura di potere tradizionale implica un ideale educativo trasmesso attraverso la forma scritta, che ha come fine la formazione dell'*uomo colto*. L'educazione che corrisponde alla struttura di potere *legale-razionale* ha fondamento nella burocrazia ed è orientata alla formazione di specialisti. In quest'ultimo caso il soggetto da educare non è più un individuo eccezionale o colui che appartiene ad un gruppo particolare, ma il cittadino che deve e vuole acquisire conoscenze e competenze per svolgere una professione all'interno della società.

L'educazione come riflesso delle forme di potere viene spiegata bene nel seguente schema:

---

<sup>68</sup>Cesareo V., *Sociologia dell'educazione: testi e documenti*, Hoepli, Milano, 1972, p.51.

**Tabella 1. Educazione come riflesso delle forme di potere**

<b>Forme di potere</b>	<b>Meccanismo di legittimazione</b>	<b>Forma di cultura</b>	<b>Ideale educativo</b>	<b>Meccanismi istituzionali di controllo</b>	<b>Ambiti</b>	<b>Strutture formative</b>
Carismatico	Carisma	Orale	Iniziato	Iniziazione	Individui	Famiglia
Tradizionale	Tradizione	Scritta	Colto	Plasmazione	Gruppi	Corporazioni
Legale	Razionalità	Tecnica	Specialista	Esame formale	Cittadini	Scuola

Fonte: Elaborazione Milanese G., 1994

A differenza di Marx, Weber introduce, accanto al concetto di *classe* intesa in un'accezione prettamente economica, quello di *ceto*, definito da Weber come «l'effettivo privilegio mento positivo o negativo nella considerazione sociale, fondato sul modo di condotta della vita, e perciò sull'educazione formale».<sup>69</sup>

L'appartenenza ad un ceto determina l'orientamento culturale e valoriale di un individuo, determinando un particolare stile di vita e un preciso ideale educativo. In tale prospettiva l'educazione non è solo il riflesso della struttura economica, ma anche di quella culturale, politica ed ideologica.

Come si evince dalla nostra breve analisi, la dipendenza dell'educazione dalla struttura sociale viene messa in luce attraverso la relazione asimmetrica con i rapporti economici, di potere e con la struttura culturale.

Centrale nella riflessione di Georg Simmel è proprio questo ultimo aspetto. Vicino al pensiero di Weber, Simmel studia l'educazione nella società moderna trovando il proprio oggetto di studio nelle interazioni fra individui, quindi nelle forme di *sociazione*. Com'è noto la riflessione di Simmel è definita sociologia formale, poiché si interessa delle forme stabili della vita sociale. L'analogia con Weber sta nel fatto che entrambi si concentrano sulle azioni ed interazioni degli individui. Simmel individua

---

<sup>69</sup>Weber M., *Economia e società*, op.cit. p. 303.

degli *a priori della vita sociale* fondamentali per la sopravvivenza della società.<sup>70</sup> In primo luogo, all'interno delle relazioni sociali, ogni individuo vede l'altro all'interno della sua collocazione sociale e non nella sua totalità. In tal senso ogni individuo è considerato come parte di un tutto che è sfuggente.

«Noi siamo tutti frammenti- sottolinea Simmel- non soltanto dell'uomo in generale, ma anche di noi stessi».<sup>71</sup> In secondo luogo, o secondo *a priori*, il soggetto non è solo parte di una società, ma è anche altro. Per alcuni aspetti l'individuo è legato alla società e ad essa è associato, per altri ne è esterno. «Il modo di essere-associato è determinato o con-determinato dal modo del suo non-essere - associato».<sup>72</sup>

Con questa affermazione l'Autore vuole sottolineare che la società è composta da individui che allo stesso tempo si trovano dentro e fuori di essa. Come precisato dalla Besozzi «la coesione, la solidarietà, traggono origine dall'esistenza separata, dall'autonomia dei soggetti, dalla loro consapevolezza di essere parte di intrecci e relazioni, ma anche di essere-di-per-sé, di essere altro».<sup>73</sup>

Il terzo *a priori* si riferisce al fatto che Simmel considera la società come l'insieme di elementi diseguali aventi delle differenti funzioni, nel quale ogni elemento è predestinato ad assumere una precisa posizione all'interno di questa totalità. L'individuo, all'interno della società, svolge una funzione e si trova in una precisa posizione che gli appartiene idealmente. Riflessione che trova la sua espressione massima nel concetto di *Beruf*.

Nello studio della metropoli moderna il Nostro ci offre una riflessione molto interessante di quel processo definito *oggettivazione*. Tale processo si struttura nel momento in cui le relazioni dirette diventano sempre più impersonali. La metropoli diventa un luogo da un lato caratterizzato da una cultura oggettiva legata al denaro, dall'altro un ambito dove diviene sempre più necessario l'emergere dell'individualità. Il conflitto della cultura moderna si sviluppa attraverso lo sviluppo delle forme della

---

<sup>70</sup>Simmel G., *Sociologia*, Comunità, Milano, 1989, p.29.

<sup>71</sup>Ivi, p.31.

<sup>72</sup>Ivi, p.32.

<sup>73</sup>Besozzi E., *Elementi di Sociologia dell'Educazione*, op. cit., p.31.

cultura oggettiva a scapito della rielaborazione soggettiva dell'individuo. La cultura intesa come *spirito oggettivo* si contrappone all'individuo ovvero allo *spirito soggettivo*.

Il ruolo dell'educazione è fondamentale, il Nostro esprime chiaramente questo concetto in un saggio del 1922, differenziandosi dal pensiero di Marx, secondo il quale educare significa acquisire coscienza di classe, e alla stessa idea di Durkheim legata ad una società morale che educa, Simmel si sofferma sulla dimensione etica del soggetto che, attraverso il processo educativo, deve sviluppare uno spirito soggettivo autonomo e creativo modulando le pressioni della cultura, ma allo stesso tempo eliminando il rischio di rimanerne estraniato. Di fronte alla differenziazione e al conflitto che caratterizza la metropoli moderna è necessario fortificare il soggetto, attraverso il processo educativo, per far sì che possa far fronte al processo di inglobamento nelle forme oggettive della cultura. Un processo educativo fondato sullo sviluppo delle potenzialità del singolo e sull'acquisizione di una piena autonomia.

### *1.2.2. La visione contemporanea*

Sino agli anni '70 il paradigma dominante relativo allo studio dell'educazione in chiave sociologica è stato quello funzionalista che sosteneva una concezione dell'istruzione come istituzione fondata sulla meritocrazia, capace di garantire pari opportunità a tutti i soggetti.<sup>74</sup>

Tuttavia negli anni a seguire tale paradigma è stato contestato dai teorici neo-marxisti (Willis; Bowles-Gintis) e neo weberiani (Bourdieu-Passeron Collins,). I primi interessati al rapporto tra educazione e riproduzione sociale; i secondi al legame istruzione/allocazione sociale. Un nuovo paradigma interpretativo, denominato «nuova sociologia dell'educazione», viene formulato in Gran Bretagna. Tale paradigma deriva dall'approccio interazionista e fenomenologico. Tali posizioni considerano centrale, nella comprensione dei fenomeni educativi, l'attività di costruzione della realtà da parte

---

<sup>74</sup>Cfr. Bell D., *The Coming of post-industrial Society*, Basic books, New York, 1973.

degli attori.<sup>75</sup> L'oggetto di analisi di questi approcci teorici è l'azione e l'interazione degli individui; concependo la realtà come costruzione sociale del soggetto, tali sociologie vengono denominate interpretative.<sup>76</sup>

Nei primi anni del Novecento si diffonde la corrente interazionista grazie al contributo di George Herbert Mead, il quale muove dall'assunto che all'interno della scuola i soggetti interagiscono tra loro attraverso un processo interpretativo di attribuzione di significato al comportamento altrui. Le interazioni dunque possiedono un forte carattere simbolico. In altre parole gli esseri umani interagiscono attraverso simboli e attribuiscono ad essi un significato.

Secondo l'interazionismo simbolico, le interazioni a scuola possiedono un forte valore simbolico: i soggetti attivano un processo di interpretazione e attribuzione di significato al proprio e al comportamento altrui. L'elemento più significativo di questa corrente è l'aspetto creativo di costruzione della realtà e della produzione dei significati. Sia per l'interazionismo simbolico che per la corrente fenomenologica il soggetto è un *soggetto simbolico*, in grado di interpretare la realtà e di rielaborare gli stimoli, i simboli e le rappresentazioni prodotte da un processo comunicativo.

La Besozzi precisa che la visione interazionista si lega al paradigma fenomenologico nella considerazione che «l'uomo è capace di comunicazione ed è costruttore di realtà sociale attraverso l'interazione con gli altri, con i quali comunica attraverso la produzione di simboli, segni, significati».<sup>77</sup> Il legame tra teoria fenomenologica e sociologia della conoscenza consiste nel «riconoscimento che il sapere scolastico -non diversamente da ogni altra forma di conoscenza- non è un dato obiettivo, problematico, ma una costruzione sociale, la cui genesi va ricercata nell'interazione fra individui e gruppi».<sup>78</sup>

Da questa breve analisi si evince, come esplicitato sopra, che le teorizzazioni relative al rapporto tra sistemi educativi e struttura sociale risentono della più generale

---

<sup>75</sup>Cfr. Barton L., Walker S., *Sociology of education at the crossroads*, in «Educational review», n.3, 1978.

<sup>76</sup>Cfr. Rimolzi L., *Sociologia e processi formativi*, op. cit., pp.110-120.

<sup>77</sup>Besozzi E., *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in Rimolzi L.(a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002, p. 36.

<sup>78</sup>Benadusi L., Censi A., Fabretti V., *Educazione, socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 51.

impostazione teorica inerente alla relazione tra individuo e società. Lo spiega bene Elena Besozzi nel seguente schema:

**Tabella 2. Relazione individuo e società**

Legame individuo-società	Paradigma	Legame educazione-società	Integrazione
Diretto, lineare	Conformità, consenso	Dipendenza dell'educazione dalla società	Reciprocità complementare e funzionale
Discontinuo, dialettico	Conflitto, contraddizione	Discontinuità tra educazione e società	Reciprocità dialettica e negoziale
Doppio legame, interdipendenza	Ambivalenza o dualismo esistenziale	Circolarità, interdipendenza tra strutture sociali e processi educativi	Reciprocità discorsiva e connettiva

Fonte: Elaborazione Besozzi E., 2006.

Nell'attuale realtà sociale, dominata dal paradigma della conoscenza, gli individui, come sostenuto da Luciano Benadusi, diventano protagonisti di un nuovo legame con il contesto sociale. Tutto ciò implica una riformulazione dei modelli dominanti che vanno dalla dipendenza all'interdipendenza. Una società della conoscenza o dell'apprendimento è dunque una società degli individui.<sup>79</sup>

La scuola è un elemento fondamentale di questo nuovo quadro sociale, ma per acquisire rilevanza ha l'obbligo di ridefinire il suo ruolo. Deve, in accordo con Lorenzo Fischer, mediare tra le diverse forme di conoscenza aiutando il discente nella scelta dei contenuti, considerati nell'ottica di McLuhan come *medium*.<sup>80</sup>

La sua funzione strumentale è quella di dare la possibilità al soggetto di acquisire nuove competenze che gli possano permettere di inserirsi in questa nuova realtà sociale. Un'educazione finalizzata alla *cittadinanza attiva* e alla *formazione del sé* che possa garantire *l'essere in società*. «Nella concezione funzionalista la scuola era la "culla dell'universalismo". Attualmente per mantenere un ancoraggio all'universalismo essa

<sup>79</sup>Cfr. Touraine A., *La ricerca di sé. Dialogo sul soggetto*, il Saggiatore, Milano, 2003.

<sup>80</sup>Cfr. Fischer L., *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna, 2003, pp. 253-260.

deve paradossalmente “riempirsi di particolarismo”, ovvero andare incontro all’individualità». <sup>81</sup>

La cosiddetta *emergenza educativa* nasce proprio dall’incapacità delle agenzie di socializzazione di far fronte al mutamento sociale.

Una delle tematiche in ascesa nell’attuale dibattito nazionale e internazionale è la relazione tra innovazioni tecnologiche ed educazione, in particolare all’interno del contesto scolastico. La scuola è definita *istituzione formale*, in quanto si occupa intenzionalmente della trasmissione della cultura e dell’educazione delle nuove generazioni. Un’educazione che è «socialmente sanzionata, istituzionalizzata e orientata a obiettivi specifici». <sup>82</sup>

Steven Brint considera la scuola come una realtà istituzionale fatta di valori, norme e pratiche che organizza e realizza la sua attività attraverso due piani: quello dell’istruzione inteso come insieme di saperi e contenuti organizzati e strutturati attraverso sequenze curriculari e quello dell’educazione che si riferisce ai comportamenti, ai significati e agli atteggiamenti. La scuola si presenta come una comunità di apprendimento che struttura e sviluppa un’intenzionalità educativa legata al contesto di appartenenza. In una società altamente tecnologica come la nostra, il sistema scolastico deve rendersi conto che è necessario adeguarsi alla nuova realtà sociale innovando le proprie pratiche. La trasmissione del patrimonio culturale e l’accesso al sapere si sono profondamente modificati e questo impone alla scuola di utilizzare i nuovi linguaggi dei media che offrono la possibilità di esplorazione, produzione simbolica e acquisizione di conoscenze e competenze. <sup>83</sup>

Se il sistema formativo dominante del Novecento è stato quello *scuola centrico*, il riconoscimento di nuovi spazi sociali e nuove agenzie di socializzazione ha indotto alla formazione di quello che è stato definito *policentrismo* formativo. <sup>84</sup> L’avvento del policentrismo formativo e la diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione, hanno determinato quello che è stato definito *modello di socializzazione di tipo*

---

<sup>81</sup>Benadusi L., Censi A., Fabretti V., *Educazione, socializzazione. Lineamenti di sociologia dell’educazione*, op. cit., p.13.

<sup>82</sup>Bonani G.P., *Sociologia dell’educazione*, Le Monnier, Firenze, 1973, p.47.

<sup>83</sup>Cfr. Besozzi E., *Società, cultura educazione*, op.cit, pp.326-327.

<sup>84</sup>Cfr. Cesareo V., (a cura di), *La scuola tra crisi ed utopia*, La Scuola, Brescia,1976, pp. 10-30.



*comunicativo*<sup>85</sup>, ed una progressione verso una *de-istituzionalizzazione*<sup>86</sup> dell'educazione. Le diverse agenzie di socializzazione: famiglia, scuola, new media, concorrono per fornire ai soggetti differenti contesti significativi ridefinendo i confini tra ambito formale (educazione) e ambito informale (socializzazione). Le agenzie svolgono un ruolo di mediazione, ovverosia un «dialogo fra il mondo vitale (relazione intersoggettiva) e l'istituzione sociale (relazione formalizzata di ruolo)».<sup>87</sup> Un ruolo importante tra queste diverse agenzie è svolto dai media.

L'educazione è definita come *mediazione comunicativa*, la quale ha il compito di interrogarsi e di utilizzare i processi di significazione posti in atto dai media. Nella riflessione sociologica è ormai un dato consolidato che i media costituiscono uno degli elementi costitutivi di un ambiente di apprendimento: sia come agenzia di socializzazione sia come strumento educativo.

L'importanza assegnata a tali strumenti è stata recentemente messa in luce nelle Indicazioni Ministeriali 2012 che sintetizzano il pensiero di Edgar Morin riguardo ai nuovi compiti che la scuola dovrebbe assumersi in una società pervasa dalla complessità. Gli interrogativi posti dall'Autore sono i seguenti:

- 1) In quale modalità la scuola può utilizzare le nuove tecnologie creando un nuovo codice che non riduca il processo di conoscenza a informazione?
- 2) In che modo la scuola può svolgere una funzione di formazione integrata con il sistema produttivo?
- 3) Come può la scuola coniugare l'esigenza omologante, legata ai concetti di socializzazione e di integrazione, con la necessità di individualizzazione dei percorsi formativi?

Per nostro interesse di ricerca ci soffermeremo solo sul primo interrogativo posto da Morin. L'innovazione tecnologica impone alla scuola modifiche del proprio assetto didattico - educativo. La scuola della complessità, così definita da Morin, deve far

---

<sup>85</sup>Con tale locuzione Elena Besozzi definisce un nuovo modello di socializzazione nel quale la comunicazione diviene un veicolo di trasmissione del sapere e allo stesso tempo, un sistema di costruzione simbolica della realtà.

<sup>86</sup>Cfr. Colombo M., *Relazioni interretniche fuori e dentro la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2004, pp. 95-98.

<sup>87</sup>Donati P., *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma, 2006, p.39.

acquisire competenze attraverso l'interiorizzazione delle conoscenze. Acquisire competenze significa, dunque, saper utilizzare le conoscenze acquisite in altri contesti significativi. L'educare è dunque finalizzato al fare, al creare, al progettare. I nuovi strumenti tecnologici non sono utilizzati come strumenti all'interno di una didattica tradizionale, basata sulla trasmissione di conoscenze, ma all'interno di un quadro formativo che vede il discente parte attiva del suo processo di formazione. L'alunno costruisce la sua conoscenza all'interno di un sistema scolastico integrato, all'interno del quale le nuove tecnologie svolgono un ruolo primario nel fornire ai soggetti gli strumenti per costruire la propria conoscenza. Scrive Morin: «Imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, delle conoscenze acquisite in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita».<sup>88</sup>

Il compito della scuola non deve essere la semplice trasmissione del sapere, l'obiettivo prioritario risulta essere quello di far acquisire la capacità di *imparare ad apprendere* nell'ottica della formazione lungo tutto l'arco della vita.

L'istituzione scolastica deve volgersi verso diverse direzioni di cambiamento. In primo luogo deve superare un sapere puramente alfabetico e libro-centrico a favore di forme di conoscenza, come ad esempio quella dei media che riescono a stimolare diverse intelligenze<sup>89</sup>, e risultano essere per gli studenti più coinvolgenti e motivanti. Partendo dall'assunto che i media non sono un semplice strumento di comunicazione e informazione, ma il contesto naturale nel quale si trovano ad operare quotidianamente gli studenti, l'istituzione scolastica deve ridefinire le modalità di introduzione di tali strumenti all'interno della prassi educativa. I New media sono stati accolti positivamente all'interno del contesto scolastico, poiché considerati strumenti utili per la prassi educativa, anche per effetto delle politiche comunitarie che hanno considerato di primaria importanza l'alfabetizzazione informatica come requisito indispensabile di un soggetto che si trova ad operare all'interno di una società della conoscenza.

---

<sup>88</sup>Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento, riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000, p.45.

<sup>89</sup>Cfr. Gardner H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, Basic Books, New York, 1983.

### 1.3. Educazione e Media

Il terzo elemento centrale nella nostra indagine è la relazione tra il sistema educativo e il sistema mediatico; dinamica interattiva che è stata affrontata in *primis* ripercorrendo il filo teorico di un Autore illustre: Marshall McLuhan.

La figura di Marshall McLuhan è sicuramente una delle più importanti nell'epoca dei mass-media. L'importanza attribuita al sociologo canadese è legata al suo tentativo di delineare una vera e propria teoria generale dei media. Il suo pensiero ha avuto come caratteristica peculiare: l'essere un'esplorazione in divenire senza arrogarsi la presunzione di asserire verità assolute. Lo stesso afferma: «Faccio delle esplorazioni e non so dove mi porteranno. Il mio lavoro ha uno scopo pragmatico, quello di cercare di capire il nostro ambiente tecnologico e le sue conseguenze psichiche e sociali. I miei libri, tuttavia, costituiscono il *processo* piuttosto che il prodotto finale della scoperta».<sup>90</sup> E' questa l'ottica del nostro lavoro cercare di comprendere il valore delle intuizioni di McLuhan applicate ad un contesto nettamente diverso che vede la nascita e la diffusione delle nuove tecnologie digitali.

L'analisi storiografica, posta in atto dallo studioso, mette in luce diversi periodi della storia umana caratterizzati dall'introduzione e dalla diffusione di una nuova tecnologia che determina nell'individuo uno squilibrio sensoriale. Il Nostro afferma che ogni nuova tecnologia implica un cambiamento sia dell'organizzazione sociale, sia di quella psichica. Riconosce pertanto l'era tribale, l'era meccanica e l'era elettrica. Ogni periodizzazione, caratterizzata da una tecnologia dominante, presuppone lo sviluppo di un determinato senso a discapito degli altri. L'utilizzazione dei media, spiega lo studioso, determina un equilibrio o uno squilibrio fra i sensi, quello che viene da lui definito *rapporto dei sensi*. L'equilibrio sensoriale avrà un'influenza non solo per l'individuo, ma anche per l'intera cultura.

Utilizzando le parole di McLuhan:

---

<sup>90</sup>McLuhan M., *Dall'occhio all'orecchio*, a cura di, G. Gamaleri, Armando Editore, Roma, 1982, p. 25.

«L'influenza di ciascun senso sullo psichismo è diversa da quella degli altri nella sua modalità e nel suo impatto sensoriale; è la ragione per cui ogni modifica d'equilibrio sensoriale porta con sé una modifica proporzionale dell'equilibrio psichico. La vista, per esempio, favorisce, più degli altri sensi, l'esperienza intellettuale e l'analisi, mentre l'orecchio e il tatto sono piuttosto legati alla percezione emotiva e all'intuizione».<sup>91</sup>

Ciò che è determinante è, dunque, la modalità di impatto sensoriale che porta lo studioso ad asserire il famoso aforisma «il medium è il messaggio».

I media sono considerati estensioni di organi sensoriali e delle loro funzioni e questo determina una modifica dell'individuo, ma anche del contesto che lo circonda. «Ogni qual volta il fenomeno ha luogo, sembra che il sistema nervoso, per autodifesa, *intorpidisca* l'area in questione, anestetizzandola e isolandola dalla consapevolezza di ciò che ad essa sta accadendo. [...] Chiamo questa particolare forma di autoipnosi la narcosi di Narciso».<sup>92</sup>

La caratteristica propria di ciascun medium ha importanza a prescindere dal suo contenuto, con questo il Nostro non vuole togliere importanza ad esso, bensì subordinarlo alla tecnologia. Tale termine fu uno dei sinonimi utilizzati dall'Autore per definire il medium. I media, infatti, sono stati definiti come metafore e tecnologie, i quali determinano un atto di selezione e un'estensione delle funzioni mentali degli individui. Tra le diverse definizioni possono essere ricordate: «il medium come fattore di mutamento di proporzioni, di ritmo e di schemi introdotto nei rapporti umani»<sup>93</sup>; o anche «ogni elemento che interagisce con il nostro sistema nervoso centrale».<sup>94</sup>

Le molteplici esplicitazioni di tale concetto testimoniano l'intento del Nostro, ossia quello di esplorare e di variare l'ottica in relazione ai diversi campi di esplorazione, non volendo fornire una definizione univoca.

McLuhan fu sicuramente uno degli Autori più discussi e criticati, ma è anche vero che i suoi scritti sono stati caratterizzati da proposizioni-chiave, definite da G. Gamaleri «dominanti», cioè un insieme di nuclei concettuali costanti che forniscono al suo studio un carattere pragmatico e non ideologico.

---

<sup>91</sup>Ivi, p.17.

<sup>92</sup>Ivi, p.27.

<sup>93</sup>McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1986, p.16.

<sup>94</sup>Ivi, p.30.

L'asserzione il *mondo plasmato dai media*, ad esempio, sintetizza bene il pensiero dell'Autore. Tale assunto viene spiegato da due diverse angolazioni: seguendo un criterio storiografico nell'opera *La galassia di Gutenberg* e come criterio di osservazione nell'analisi dei diversi elementi che caratterizzano la società moderna nel testo *Gli strumenti del comunicare*.

In quest'ultimo testo McLuhan stabilisce uno stretto legame tra tecnologia e cambiamento culturale, mettendo in luce che i media influenzano la costruzione e la fruizione della cultura. L'impostazione dell'Autore è stata ampiamente criticata, poiché ritenuta portatrice di un eccessivo determinismo tecnologico, nonostante ciò è necessario sottolineare l'importanza delle sue intuizioni nell'aver individuato il ruolo fondamentale, pur non essendo esclusivo, dei media nella percezione e nella costruzione della realtà.<sup>95</sup>

Il determinismo tecnologico di cui è intriso il pensiero di McLuhan si rifà al pensiero di H.M. Innis, fondatore della Scuola di Toronto, di cui lo stesso McLuhan fa parte. Lo storico ed economista Harold Innis pur fu indispensabile per la successiva costruzione teorica di McLuhan. Lo stesso, nell'introduzione de *Le tendenze della comunicazione*, dichiara che il testo *La Galassia di Gutenberg* può essere considerato una postilla alle osservazioni di Innis. Le teorie di Innis sono incentrate, infatti, sulla relazione tra mezzi di comunicazione e società, considerata quest'ultima, dipendente, nella sua configurazione, dai mezzi di comunicazione. Individua pertanto quattro fasi nella storia dell'uomo che derivano dai diversi equilibri spazio-temporali dovuti alle diverse tecnologie utilizzate: il periodo egizio, romano, moderno e contemporaneo. Quello che viene con forza esplicitato da Innis, concetto ripreso da McLuhan e dallo stesso Ong, è la ciclicità delle comunicazioni. Ad esempio l'elettricità presenta degli elementi del passato che si mescolano con la nuova configurazione culturale.<sup>96</sup>

Harold Innis, Marshall McLuhan, Walter Ong, Elisabeth Eisenstein sono stati definiti teorici del medium, avendo considerato la dimensione tecnologica come determinante fondamentale del cambiamento sociale. Il concetto chiave che accomuna

---

<sup>95</sup>Cfr. Colombo F., *La realtà dell'immaginario. I media tra semiotica e sociologia*, Vita e pensiero, Milano, 2003, pp. 51-53.

<sup>96</sup>Cfr. Abruzzese A., Maragliano R., *Educare e comunicare*, Mondadori, Roma, 2008, pp. 50-51.

questi studiosi è che l'ingresso di una nuova tecnologia implica un cambiamento sociale senza distruggere le forme comunicative preesistenti.

Un approccio teorico assolutamente diverso rispetto a quello proposto dai teorici della Scuola di Toronto è la visione socio-culturale degli studiosi appartenenti a quella che è stata denominata Scuola di Birmingham. L'attenzione di ricerca è posta sul significato e sulla definizione delle pratiche di vita quotidiane che sono costruite socialmente. Il decodificatore del messaggio mediale interpreta i messaggi ricevuti dai media in relazione alle proprie condizioni socio-culturali.

Stuart Hall, massimo esponente dei Cultural Studies e direttore della Scuola di Birmingham, propose un modello di «codifica-decodifica del discorso mediale» sostenendo che il testo mediale viene interpretato dal soggetto in relazione ai propri schemi di significato. Il modello *encoding-decoding* di Hall allontana la Scuola di Birmingham dal filone di studi legato alla tradizione dei *Cultural Studies* statunitensi, poiché tiene in considerazione il contesto socio-culturale all'interno del quale l'individuo attiva i processi di significazione.<sup>97</sup> I sistemi di significato determinano diverse interpretazioni dei messaggi: *lettura preferita*, il soggetto decodifica il messaggio in relazione al codice dominante; *lettura negoziata*, il decodificatore accetta il codice, ma elabora una sua spiegazione; *lettura oppositiva*, la persona ridefinisce il messaggio.

Morley propose l'ipotesi di una *decodifica differenziale* mettendo in luce l'influenza sociale e culturale che media l'acquisizione del messaggio mediale; in particolare individua nell'etnicità e nel genere due elementi che più di altri influenzano la decodifica.

Ritornando al pensiero di McLuhan è utile, al fine della nostra trattazione, mettere in luce l'attenta analisi della relazione tra educazione e media.

In linea con il suo pensiero, nell'analisi del sistema educativo, McLuhan sostiene che esso dovrebbe aiutare i soggetti ad orientarsi nel loro nuovo ambiente, fornendo un quadro valoriale congruo alla nuova realtà in mutamento. Le molteplici opportunità

---

<sup>97</sup>Cfr. Borello E., Mannori S., *Teoria e tecnica della comunicazione di massa*, Firenze University Press, Firenze, 2007, pp. 27-30.

offerte dalle tecnologie della comunicazione e dell'informazione implicano importanti cambiamenti della scuola come luogo di formazione.

McLuhan sostenne che la scuola ha perso il suo primato nella trasmissione della conoscenza, ma ha acquisito una funzione critica e dialettica. Utilizzando l'espressione di Neil Postman, il quale mette in luce la relazione tra educazione e media, nello specifico tra scuola e televisione, il Nostro vede i mutamenti in atto nel contesto formativo come una rinnovata gerarchizzazione del sapere. Non è più necessario costruire conoscenze, le quali sono già disponibili nel mercato dell'informazione, bensì una nuova "architetturizzazione".<sup>98</sup> In tal senso il ruolo della scuola, preannunciava l'Autore molti anni fa, è quello di costruire un progetto attraverso i materiali che il contesto fornisce ai soggetti. La scuola immaginata dallo studioso è la scuola della domanda, in una società immersa di informazioni l'istituzione scolastica possiede il compito di formulare domande, strutturate attraverso architetture concettuali adeguate, in grado di sistematizzare la grande quantità di informazioni fornite dalla realtà sociale.

Le innovazioni tecnologiche anticipano decisioni politiche e culturali e cambiano radicalmente i modi di essere e di pensare. Ne consegue che il mondo della formazione è il principale soggetto istituzionale coinvolto, poiché da esso dipende la modalità attraverso la quale l'individuo si pone davanti al mutamento della realtà sociale divenendo partecipante attivo e consapevole. Nella riflessione del Nostro l'antinomia tra la "pedagogia dell'essere" e la "pedagogia del fare" non ha significato d'essere perché il fare, cioè il creare, è la modalità attraverso la quale si realizza l'essere come coscienza. «La coscienza non è un concetto. La coscienza è dare significato alle percezioni».<sup>99</sup>

Se l'educazione viene strutturata attraverso una sequenza pre-ordinata di conoscenze, tralasciando gli interessi e i desideri di coloro i quali sono coinvolti nel processo di apprendimento, non produrrà un'acquisizione significativa di nuova conoscenza. Un sistema educativo basato sull'insegnamento e non sull'apprendimento si lega a quella teoria definita dai sociologi della comunicazione come *teoria dell'ago*

---

<sup>98</sup>Postman N., *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Roma, Armando Editore, 1995, pp. 60-61.

<sup>99</sup>McLuhan M., *Educazione e nuovi media*, in *Dall'occhio all'orecchio*, Roma, Armando Editore, 1986, p.109.

*ipodermico*. Tale approccio teorico di taglio comportamentista muove dall'assunto che tutti gli individui vengono influenzati dal messaggio mediale seguendo lo schema stimolo-risposta tipico dalla psicologia comportamentista. In questa ottica gli individui sono esseri passivi, i quali vengono *inoculati dai media*. Tra i maggiori rappresentanti di questo approccio sistemico possiamo ricordare Harold Lasswell, il quale assegnava, nel processo di comunicazione mediale, un totale potere all'emittente che può organizzare e generare il contenuto, considerava invece il destinatario un essere passivo avente il compito esclusivamente di reagire allo stimolo proposto dall'emittente generando una risposta.<sup>100</sup>

Le istituzioni educative devono allontanarsi da questa impostazione istruzionista, cercando di affrontare la crisi educativa in atto nel nostro paese attraverso logiche di costruzione partecipata del sapere.

Nell'analisi della percezione legata ai media McLuhan utilizza i termini *figura* e *sfondo*, impiegati per la prima volta da Edgar Rubin intorno al 1915 per discutere sulla percezione visiva. Ampliandone il significato, McLuhan sostenne che tutte le situazioni culturali sono costituite da due aree: la prima denominata *figura*, o area di attenzione; la seconda *sfondo*, o area di disattenzione. Tali aree si trovano in una continua interazione conflittuale che determina la loro definizione simultanea<sup>101</sup>. Discorso che può essere traslato al mondo dei videogiochi.

Ogni nuova tecnologia è un'estensione della coscienza, ciò che è mutato rispetto alle epoche precedenti è il fatto che l'ambiente nel quale si trova a vivere un soggetto è colmo di informazioni veicolate dall'elettronica. Entrando a scuola il ragazzo entra in un luogo che, rispetto al mondo in cui abitualmente si situa, risulta obsoleto.

Per comprendere a pieno l'impatto di una nuova tecnologia, afferma lo studioso, è fondamentale comprendere le conseguenze sul vecchio ambiente. Tale asserzione richiama il concetto di percezione. In un importante esperimento McLuhan tenta di misurare le soglie di percezione della popolazione di Toronto, ipotizzando che: «Qualsiasi cosa modifichi una soglia della sensibilità modifica le prospettive e la

---

<sup>100</sup>Paccagnella L., *Sociologia della comunicazione*, il Mulino, Bologna, 2004, pp. 106-107.

<sup>101</sup>McLuhan M, Powers B.R., *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, Sugarco Edizioni, Milano, 1986, p.23.



percezione di un'intera società. Le soglie sensoriali cambiano senza preavviso o indicazioni per i soggetti perché sono i nuovi ambienti tecnologici a modificare questi livelli»<sup>102</sup>.

«Quando l'ascolto diventa partecipativo, per così dire coinvolto in un'azione totalmente inserita nel mondo dell'elettronica, esso può divenire un'energia creativa; e l'aula come qualsiasi altro luogo può diventare un teatro nel quale gli spettatori possono compiere una grande quantità di lavoro. L'insieme degli ascoltatori come energia creativa ha possibilità illimitate».<sup>103</sup>

Il Nostro afferma che il *medium è il messaggio*. Questi nuovi messaggi sono percepiti dal bambino più velocemente rispetto all'adulto, poiché è assolutamente coinvolto dall'esperienza nuova. L'adulto, invece, istintivamente frena il processo di conoscenza per timore di ostacolare le precedenti percezioni. I nuovi media permettono allo studente di *immersersi* nel processo educativo, di lasciarsi coinvolgere completamente. L'ambiente elettro-tecnologico permette al soggetto di diventare attore e non più spettatore. Con una grande intuizione l'Autore asserisce che lo studente del domani dovrà acquisire una coscienza globale della condizione umana.

Il computer permette l'accesso a tutte le tipologie di conoscenza, determinando nuove modalità di apprendimento. L'insegnante, preannunciava il Nostro, diventerà il consulente degli studenti, i quali diverranno artefici dei loro processi di conoscenza.

Internet può essere definito, utilizzando la terminologia del nostro, come *media freddo*. Tale tecnologia può favorire quindi un apprendimento significativo nel discente garantito da un'alta partecipazione e coinvolgimento. L'Autore classifica i media in *caldi* e *freddi*. I primi sono caratterizzati da un'alta definizione e da un prolungamento di un unico senso, questo determina una ricezione da parte dell'individuo assolutamente passiva, di converso i media *freddi* sono caratterizzati da una bassa definizione che implica una percezione sinestetica: l'informazione è solo suggerita e non definita, tutto ciò implica una partecipazione attiva del soggetto nel processo di costruzione del significato. Con grande intuizione l'Autore preannunciava che le tecnologie interattive

---

<sup>102</sup>McLhuan M. H., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, (a cura di) Gandini Gamaleri E., Armando Editore, Roma, 1998, p.29.

<sup>103</sup>Ivi, p.31.

avrebbero determinato maggiore partecipazione, attività di scoperta e una modalità di apprendimento coinvolgente fondato sull'illustrazione grafica delle complesse interazioni tra il soggetto e il suo ambiente.

Ogni nuova tecnologia crea un nuovo ambiente umano, il quale contiene e modifica gli ambienti precedenti. La determinazione di un apprendimento elevato e significativo si fonda sull'idea di trasformare l'attività scolastica in scoperta, all'interno della quale il discente partecipa attivamente.

McLuhan sancisce un legame tra sviluppo delle tecnologie e cambiamento nelle modalità di costruzione di conoscenza e di fruizione della stessa. Nonostante la sua visione nettamente deterministica sia stata fortemente criticata, è necessario sottolineare come l'Autore abbia messo in luce il ruolo fondamentale dei media nella percezione e nella comprensione della realtà.

Per anni le teorie sulla comunicazione di massa hanno dedicato particolare interesse agli effetti dei media in relazione all'acquisizione di valori, atteggiamenti e modalità d'azioni. Lo studio degli effetti dei media ha visto un susseguirsi di teorie che hanno analizzato la relazione media/individuo in termini di effetti a breve, medio e lungo termine. Prima di delineare, se pur brevemente, tali teorie, è necessario precisare cosa si intende per effetto dei media. W. James Potter definisce l'effetto dei media come un cambiamento all'interno di una persona o di un'entità sociale dovuto all'esposizione al messaggio mediale.<sup>104</sup>

Denis McQuail individua quattro fasi relative nell'evoluzione della riflessione sugli effetti dei media: la prima fase dai primi del Novecento agli anni '30 vede i media come onnipotenti, la seconda fase dagli anni '30 agli anni '60 può essere denominata degli effetti limitati, la terza fase dagli anni '60 agli anni '70 definita degli effetti a lungo termine, la quarta fase dagli anni '70 in poi denominata dell'influenza negoziata.

La teoria dominante nella prima fase è la già menzionata *Bullett theory* (o *teoria ipodermica*) secondo la quale «ciascun individuo è un atomo isolato che reagisce da solo agli ordini e alle suggestioni dei mezzi di comunicazione di massa».<sup>105</sup> Tale teoria

---

<sup>104</sup>Cfr. Potter W.J., *Conceptualizing Mass Media Effect*, «Journal of Communication», Vol.61, (5), 2011.

<sup>105</sup>Wright Mills C., *Power, Politics and People*, Oxford University Press, New York, 1963, p.203.

si ispira al modello teorico elaborato dal comportamentismo, secondo il quale il comportamento umano può essere spiegato semplicemente attraverso la relazione stimolo-risposta, dunque se il soggetto è raggiunto dallo stimolo (media) sarà indotto ad agire. Nel contesto educativo ciò significa considerare la semplice esposizione al media come determinante per la modifica comportamentale. Nella seconda fase, inizio documentato nella letteratura scientifica dagli studi del Payne Fund negli Stati Uniti<sup>106</sup>, viene dato un ruolo modesto ai media nel determinare degli effetti intenzionali o involontari; Joseph Klapper concluse la sua ricerca intorno agli anni '60 affermando che «la comunicazione di massa non funge in genere da causa necessaria o sufficiente degli effetti sul pubblico, ma agisce, semmai, attraverso un complesso di fattori intermediari».<sup>107</sup> La semplice esposizione al medium non determina un cambiamento né negli atteggiamenti né nel comportamento, ma esistono dei fattori (contesto sociale e culturale) che influenzano l'esposizione.<sup>108</sup> Nella terza fase le ricerche si concentrano sugli effetti a lungo termine, il focus di ricerca si sposta dall'analisi degli effetti in termini di cambiamenti sugli atteggiamenti e sulle emozioni, ai cambiamenti in termini di credenze e schemi culturali.

Molto diversa rispetto alle teorie precedenti è la prospettiva della *teoria degli usi e gratificazioni* che riprendendo una famosa asserzione non è interessata a comprendere «quello che i media fanno alle persone, ma quanto le persone possono fare con i media». In altre parole il soggetto non è un essere passivo nel processo di decodifica, ma in realtà l'individuo risponde al messaggio mediale in relazione alle proprie motivazioni e scopi. Tutte le ricerche in questo ambito hanno dimostrato che si è portati a fare un uso dei media che in passato si sono rivelati gratificanti e cioè hanno soddisfatto determinate aspettative. Tale teoria si basa sull'assunto che il soggetto fa un uso strumentale del media al fine di soddisfare un bisogno e ricevere una gratificazione.

---

<sup>106</sup>Cfr. Blumer H, *Conclusion*, in Macmillan & Company, *Movies and Conduct: a Payne Fund Study*, New York, 1933, pp. 192-200.

<sup>107</sup>Klapper J., *The effects of Mass Communication*, New York, Free Press; tr. it. *Gli effetti delle comunicazioni di massa*, Milano, Etas Kompass, 1964, p. 8.

<sup>108</sup>Cfr. Hovland et al., *Experiments on Mass Communication*, in «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», Vol.266, 1949, p.345.

Katz-Gurevitch-Haas (1973) individuano cinque categorie di bisogni che possono essere soddisfatti dai media:

- Bisogni cognitivi: acquisizione e comprensione delle conoscenze;
- Bisogni affettivi: estetici, consolidamento dell'esperienza emotiva;
- Bisogni integrativi a livello della personalità: rassicurazione e incremento dello status;
- Bisogni integrativi a livello sociale: rafforzamento delle relazioni interpersonali;
- Bisogni di evasione: allontanamento dalle tensioni.

I messaggi sono, quindi, interpretati dal soggetto in relazione al contesto sociale di appartenenza.

All'interno del processo educativo questo comporta un uso consapevole del media da parte dell'alunno che, lungi dall'essere un essere passivo, nella sua percezione interpreta i significati espressi dallo strumento tecnologico. Superando il determinismo tecnologico e quello culturale, il medium influenza, ma non in maniera esclusiva, le nostre rappresentazioni sociali. I media possono attivare un processo di definizione della situazione, concetto che ci riporta alla nota frase di W.I.Thomas: *quando gli uomini definiscono le situazioni come reali, esse lo sono nelle loro conseguenze*; processo che può essere denominato creazione di un ambiente simbolico.

La quarta e ultima fase è quella dell'influenza negoziata dai media. Tale periodo di ricerca può essere descritto attraverso l'etichetta del costruttivismo sociale (Garnson e Modigliani). Tale approccio considera i media come capaci di influenzare la realtà attraverso la costruzione di significati che vengono offerti ai soggetti, i quali negoziano i messaggi in relazione al proprio universo di appartenenza. Due gli assunti fondamentali di tale approccio: i media costruiscono forme sociali; il soggetto è attivo nel processo di negoziazione del messaggio mediale in relazione al proprio vissuto personale.

L'impostazione teoretica che si è scelta di seguire integra, dunque, la visione di McLuhan, che sottovaluta l'influenza del contesto, con un quadro concettuale che guarda al medium come un elemento importante nell'educazione e nel processo di socializzazione nell'ottica dell'interdipendenza: i media offrono nuove opportunità conoscitive determinando dei cambiamenti sociali, ma sono a loro volta influenzati dal

contesto culturale. Tale attività conoscitiva viene vista come un'azione operativa che interagendo con l'ambiente sociale lo influenza e ne è a sua volta influenzata, nella quale il soggetto lungi dall'essere un individuo passivo, diviene un partecipante attivo del suo percorso di conoscenza.

## **Capitolo Secondo**

### *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel sistema educativo formale*

#### **2.1. Il sistema educativo nel nuovo scenario societario**

*«essere libero è essere informato»  
J.L.Aranguren*

Studiosi illustri hanno fornito differenti esplicitazioni di quella realtà sociale tardo-moderna definita: riflessiva, fluida, della conoscenza e dell'informazione. Il termine società dell'informazione è ampiamente diffuso sia in ambito accademico, sia nel dialogo quotidiano tra individui. Sono molteplici i motivi per cui ciò accade: l'aumento della quantità dell'informazione, determinata dai prodotti mediali, la diffusione e lo sviluppo delle tecnologie informatiche e delle telecomunicazioni in tutti i sistemi sociali, una richiesta sempre crescente di formazione.

La locuzione società dell'informazione indica l'insieme di nuovi strumenti multimediali e comunicativi che hanno influenzato sotto vari aspetti, culturali, politici ed economici, la realtà sociale.

«Quella prodotta dalle tecnologie del digitale, dai nuovi media, dagli sviluppi dell'informatica e della telematica, non è una moda, ma una vera e propria

rivoluzione. Una rivoluzione che riguarda innanzitutto [...] il modo di produrre, elaborare, raccogliere, scambiare informazione».<sup>109</sup>

I primi teorici che si sono occupati di questo concetto, com'è noto, sono stati Daniel Bell e Alain Touraine. Nel 1973 Bell identifica la società post-industriale come la società dei servizi, tecnologica che delocalizza le produzioni, all'interno della quale acquista centralità l'elaborazione, la raccolta, la conservazione delle informazioni. In «*The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*» l'Autore afferma che le tecnologie hanno portato il potenziamento di nuovi strumenti e di nuove metodologie determinando una produzione maggiore ad un minor costo, tutto questo è stato possibile grazie al contributo di una nuova classe che si contraddistingue da quella precedente per il grado di istruzione, principale fattore di progresso. Esplicita, inoltre, che l'informazione svolge un ruolo centrale ed è concepita come sinonimo di conoscenza, ed ha la possibilità di diffondersi grazie ai nuovi legami di interdipendenza e alle nuove reti relazionali. Bell intuì che l'informazione è la merce di scambio più preziosa e la capacità di immagazzinarla e di trasmetterla costituisce un valore aggiunto e una fonte di ricchezza per la società.<sup>110</sup>

Alain Touraine evidenzia tre aspetti fondamentali di questa nuova società:

- Favorisce l'integrazione sociale;
- Promuove la partecipazione e l'inclusione;
- Ottimizza le risorse raggiungendo un maggior profitto ad un minor costo.

L'Autore parla dell'affermarsi di una conformazione nazionale di società post-industriale<sup>111</sup>, nella quale i poteri non sono più determinati dal possesso dei beni, bensì dalla dimensione conoscitiva e scientifica.<sup>112</sup>

---

<sup>109</sup>Ciotti F., Roncaglia G., *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*. Roma-Bari, Laterza, 2000, p. V.

<sup>110</sup>Cfr. Bell D., *The Coming of Postindustrial Society. A venture in social forecasting*, Basic Books, New York, 1973.

<sup>111</sup>«Alain Tourain ha definito post-industriale una società dove l'industria continua a svolgere un ruolo centrale [...] La linea del conflitto si è spostata; esso non verte più sulla distribuzione tra imprenditori e lavoratori del reddito prodotto dall'industria, ma piuttosto sull'orientamento e sulla formazione delle decisioni [...]» (Cfr. Gallino L., *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino, 1993, p.612).

<sup>112</sup>Cfr. Touraine A., *La Société post industrielle*, Parigi, Denoel-Gonthier, 1969; (tr. it., *La società post-industriale*, Bologna, Il Mulino, 1970, pp. 5-29).

I prodromi che hanno determinato l'affermazione del concetto di società dell'informazione risalgono agli anni '60, anche se l'affermazione definitiva nella letteratura scientifica si è avuta soltanto negli anni '90. Il termine, infatti, fu utilizzato per la prima volta nel «Libro bianco» del 1993 denominato «*Crescita, competitività e occupazione*», il documento si poneva l'obiettivo di estendere l'accesso delle nuove tecnologie a tutti i soggetti e a tutte le imprese attraverso l'acquisizione di nuove competenze telematiche.

Frank Webster<sup>113</sup> ha individuato sei diverse definizioni rivisitate di società dell'informazione che variano in relazione a cinque fattori: l'innovazione tecnologica, le modifiche occupazionali, il valore economico, i flussi di informazione, l'espansione di simboli e segni.<sup>114</sup>

La prima definizione è strettamente connessa alla tecnologia, nello specifico, l'origine dell'era dell'informazione viene attribuita all'avvento delle nuove tecnologie. Già Alvin Toffler, nel lontano 1980, aveva suggerito che il mondo è stato modificato da tre diverse ondate di innovazioni tecnologiche. La prima è quella agricola, la seconda quella industriale e la terza è la rivoluzione informazionale. In relazione a quest'ultima la crescita e la diffusione delle tecnologie di comunicazione informatiche determina una crescita ed uno sviluppo in ambito economico e in ambito normativo, stimolando il processo di democratizzazione. Studiosi autorevoli hanno annunciato la nascita «di un nuovo ordine [...] che si sta facendo largo in un mondo ignaro grazie ai progressi nelle telecomunicazioni. Il futuro sta nascendo nelle cosiddette *Autostrade dell'Informazione*».<sup>115</sup>

Un secondo approccio è quello legato al cambiamento occupazionale ed è associato al pensiero del già citato Daniel Bell. Secondo questa prospettiva, esaminando la struttura occupazionale nel tempo, è possibile affermare che l'avvento della società dell'informazione avviene nel momento in cui esiste una predominanza di occupazioni

---

<sup>113</sup>Professore di Sociologia presso la City University di London.

<sup>114</sup>Cfr. Webster F., *La società dell'informazione rivisitata*, in Lievrouw L. A., Livingstone S. (a cura di), *Capire i New media*, Hoepli, Milano, 2006, pp. 393-395.

<sup>115</sup>Angell I., *Winners and losers in the information age*, in «LSE Magazine», vol.7, 1995, p.10.



nel settore legato all'informazione.<sup>116</sup> La ricchezza non è data dalla produzione di beni materiali, bensì dalla creatività, dalle idee e dalle capacità. Fondamentale diviene, quindi, il capitale umano, concepito come insieme di risorse individuali, tangibili e intangibili basate sulla conoscenza e sulla formazione continua. Tale capitale riguarda il miglioramento delle competenze individuali e l'acquisizione di nuove conoscenze.<sup>117</sup> Non c'è futuro senza crescita umana, dunque, non c'è futuro senza educazione che tale crescita determina.<sup>118</sup>

Il terzo approccio è quello basato sulla crescita del valore economico. Le basi per questa tipologia di valutazione sono state gettate da Fritz Machlup e in seguito da Marc Porat. I quali affermano che nel momento in cui la maggior parte delle attività economiche si baseranno su attività informazionali, si potrà parlare di società dell'informazione.<sup>119</sup>

La quarta concezione, quella legata allo spazio, mette in luce gli effetti profondi che le reti di informazioni determinano sull'organizzazione del tempo e dello spazio. Le reti telematiche sono considerate lo strumento della nuova rivoluzione tecnologia. Esse sono costituite da un insieme di dispositivi collegati fra loro da canali fisici diversi, che attraverso l'utilizzo di commutatori consentono lo scambio di informazioni, immagini e suoni tra diversi soggetti in luoghi completamente lontani.

La quinta prospettiva è legata alla cultura. Secondo gli esponenti di questa prospettiva, una società satura di media implica una vita basata sulla simbolizzazione e sullo scambio di messaggi. Questo aumento di significazione, di simboli e di produzione dei messaggi, determina l'avvento della società dell'informazione.<sup>120</sup>

Le definizioni di società dell'informazione esplicitate offrono una descrizione di essa in termini quantitativi, cioè in relazione ad un aumento dell'informazione. Ma in

---

<sup>116</sup>Cfr. Bell D., *The social frame work of the information society*, in Dertouzos M. L., Moses J. (a cura di), *The Computer Age: A Twenty-year View*, MIT Press, Cambridge, 1979, p.183.

<sup>117</sup>Cfr. Becker G., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago, 1983.

<sup>118</sup>Cfr. Bramanti A., Odifredi D. (a cura di), *Capitale umano e successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2006, pp.11-18.

<sup>119</sup>Cfr. Porat M. U., *Communication policy in an information society*, in Robinson G.O., (a cura di), *Communications for Tomorrow*, Praeger, New York, 1978, p.32.

<sup>120</sup>Cfr. Poster M., *The Second Media Age*, Cambridge, Polity, 1995.

realtà non è semplicemente un aumento considerevole di informazione che determina un cambiamento così radicale. Lo spiega bene Anthony Giddens nel momento in cui afferma che tutte le società nel momento in cui si sono trasformate in Stati-Nazione, sono diventate società dell'informazione, poiché le modalità di produzione, diffusione e archiviazione delle informazioni sono diventate parte integrante e indispensabile per il funzionamento delle stesse.<sup>121</sup>

Ma cosa si intende per informazione? Un grande studioso della comunicazione, Gregory Bateson, definisce l'informazione come una «differenza che produce una differenza».<sup>122</sup> L'Autore propone la seguente descrizione:

«Per produrre notizia di una differenza, cioè informazione, occorrono due entità (reali o immaginarie) tali che la differenza tra di esse possa essere immanente alla loro relazione reciproca; e il tutto deve essere tale che la notizia della loro differenza sia rappresentabile come differenza all'interno di una qualche entità elaboratrice di informazioni, ad esempio un cervello, o forse un calcolatore. Vi è un problema profondo e insolubile a proposito della natura di quelle, almeno due, cose che tra loro generano la differenza che diventa informazione creando una differenza. E' chiaro che ciascuna di esse, da sola, è- per la mente e la percezione- una non-entità, un non-essere. Non è diversa dall'essere e non è diversa dal non-essere: è un inconoscibile [...]. La materia prima della sensazione, dunque, è una coppia di valori di una qualche variabile, presentati in un certo arco di tempo a un organo di senso la cui risposta dipende dal rapporto tra i due elementi della coppia».<sup>123</sup>

In altre parole l'informazione non deve essere concepita come sinonimo di differenza. Un'informazione per essere considerata tale, deve essere percepita. L'informazione può dunque essere definita come *percezione di una differenza*.

Al di là delle diverse denominazioni, l'importanza dell'informazione è riconosciuta da tutti, di fatto, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)<sup>124</sup>, la nascita della *network society* e del *global network*, hanno determinato una diffusione dell'informazione su base mondiale.

---

<sup>121</sup> Cfr. Giddens A., *The Nation State and Violence: Volume Two of a Contemporary Critique of Historical Materialism*, Polity, Cambridge, 1985, p.178.

<sup>122</sup> Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984, p.96.

<sup>123</sup> Ivi, pp.96-97.

<sup>124</sup> La terminologia inglese utilizza l'espressione Information and Communications Technology, il cui acronimo è ICT.

Per quanto riguarda la definizione di società della conoscenza, Norbert Wiener, il padre fondatore della cibernetica, aveva annunciato, nel testo «*The human use of human beings. Cybernetics and Society*», l'era della conoscenza già sessant'anni fa. Oggi molti ne sono convinti, siamo entrati o stiamo entrando in una nuova fase della storia dell'uomo: l'era della conoscenza. L'espressione società della conoscenza viene utilizzata per la prima volta da Robert Lane nel 1966, successivamente da Peter Drucker e infine, anche se subordinato al termine società post-industriale come abbiamo già precisato riferendoci alla società dell'informazione, da Bell.

Nico Stehr, l'autore che diede a tale concetto dignità e rilevanza, la descrisse:

«[...] come una società della conoscenza a causa della penetrazione in tutte le sue sfere della conoscenza tecnica e scientifica» e continua affermando che «la trasformazione delle strutture dell'economia moderna sulla base della conoscenza come forza produttrice costituisce la forza "materiale" e la giustificazione per designare le società moderne come società della conoscenza».<sup>125</sup>

La nascita della società della conoscenza ha determinato delle grandi modifiche economiche, si assiste, infatti, alla nascita di quella che è stata definita "*economia della conoscenza*". Tale termine indica «quelle economie nelle quali la proporzione dei lavori ad alta intensità di conoscenza è elevata, il peso economico dei settori dell'informazione è determinante, e la percentuale del capitale intangibile è più grande di quella tangibile sull'intero ammontare del capitale reale».<sup>126</sup>

Il concetto di conoscenza si differenzia dal termine informazione poiché:

«la prima mette in grado il suo possessore di intraprendere azioni fisiche o intellettuali in quanto coinvolge le sue capacità cognitive; la seconda invece, ha la forma di dati strutturati che rimangono passivi e inerti fino a quando non vengono interpretati e ristrutturati da chi possiede la conoscenza. [...]».<sup>127</sup>

I due concetti appena descritti differiscono, altresì, dal concetto del «sapere» che secondo quanto affermato da E. Agazzi è: «un sistema organico e organizzato di conoscenze che un individuo ha assimilato, facendole diventare parte integrante del suo

---

<sup>125</sup> Stehr N., *The fragility of modern societies: knowledge and risk in the information age*, Sage, London, 2001, p.20.

<sup>126</sup> Foray D., *The Economics of Knowledge*, Le Decouverte, Paris, 2000, p.9.

<sup>127</sup> Coniglione F., *Scienza e società nell'Europa della conoscenza*, Bonanno, Catania, 2010, p.34.

modo di vedere la realtà, di giudicare, di orientarsi in essa [...] il sapere è ciò che uno sa, e nessuno può sapere al suo posto»<sup>128</sup>. Secondo l'Autore la formazione deve mirare alla costruzione del sapere attraverso l'acquisizione di un sistema cognitivo necessario per rielaborare in senso costruttivista la conoscenza. Uno degli obiettivi del processo formativo è, dunque, quello di organizzare le innumerevoli informazioni fornite dal contesto, trasformandole in conoscenza avviando le competenze del discente.

Le TIC costituiscono il nucleo di una società basata sulla conoscenza. Una conoscenza che viene diffusa attraverso le dinamiche interattive, non è qualcosa esprimibile esclusivamente attraverso il linguaggio formalizzato ed è spesso espressa attraverso le narrazioni. E' stato riconosciuto che «è questo tipo di conoscenza [tacita] che spesso fornisce la "scintilla" che porta al progresso in scienza e tecnologia, col fornire la combinazione di informazioni codificate e comprensione contestuale indispensabili per creare qualcosa di nuovo».<sup>129</sup>

L'obiettivo del presente lavoro è legato al processo formativo, l'oggetto epistemico è orientato alla comprensione del ruolo delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione all'interno del contesto educativo che ha l'obbligo di preparare un soggetto che dovrà, alla fine del suo percorso di educazione formale, inserirsi in maniera autonoma all'interno di una società della conoscenza. Società dell'informazione e società della conoscenza sono, dunque, due espressioni che richiamano nuove consapevolezza collettive, delineando un cambiamento radicale dell'apparato formativo che deve tener conto di una moltitudine di elementi innovativi. Tra questi:

- La conoscenza come fonte di ricchezza: l'educazione deve contribuire all'ampliamento di tale conoscenza favorendo la diffusione dell'informazione e l'accesso di tutti i cittadini alle opportunità formative;
- L'apprendimento permanente come nuovo diritto dei cittadini che hanno la possibilità di costruire attivamente la loro conoscenza in tutto l'arco della vita;

---

<sup>128</sup> Agazzi E., *Paradigmi di produzione e di socializzazione delle conoscenze*, in Pavan A., Russo F. (a cura di), *Formazione in età di learning society*, ESI, Napoli, 2001, pp.27-28.

<sup>129</sup> [www.oecd.org/edu/eag/2010](http://www.oecd.org/edu/eag/2010)

- L'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione al fine di acquisire non solo maggiori informazioni e conoscenze, ma altresì nuove modalità di interazione che possano permettere di acquisire nuove competenze digitali e sociali legate al concetto di cittadinanza attiva.

I cambiamenti paradigmatici che caratterizzano il processo educativo nella società del nostro tempo richiamano alla mente importanti concetti:

- La centralità del discente che diventa costruttore attivo della propria formazione: tutto questo comporta non solo una modifica del ruolo di colui che apprende ma anche di colui che è chiamato a orientare tale apprendimento e cioè il docente;
- La riflessione sull'incertezza elemento strutturale della nostra società, quindi l'esigenza di concepire la conoscenza non come qualcosa che può essere appresa una volta per tutte ma come qualcosa che può essere appresa durante tutto l'arco della vita;
- Lo sviluppo delle nuove tecnologie che devono essere utilizzate, all'interno del percorso educativo/formativo, come strumento fondamentale di una didattica innovativa.

Il riconoscimento di pratiche educative innovative, influenzate dalla diffusione delle TIC, ha contribuito ad affermare che la formazione possiede una precisa *funzione sociale*. La formazione quindi non è solo «formazione dell'uomo in quanto uomo, *oltre* i ruoli, gli status, le professioni». <sup>130</sup> Questo implica che la strutturazione del percorso formativo deve riconoscere le nuove richieste sociali, innovandosi in relazione ad esse.

L'azione formativa «richiede di essere situata all'interno di un'organizzazione sistemica finalizzata a favorire, migliorare, sviluppare, ottimizzare i processi di apprendimento». <sup>131</sup>

I cambiamenti richiesti alla formazione sono dunque quelli di favorire: la costruzione di una nuova *intelligenza collettiva*; <sup>132</sup> la costruzione di una *cittadinanza*

---

<sup>130</sup>Galliani L., (a cura di), *Educazione versus Formazione processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, ESI, Napoli, 2003, p.12.

<sup>131</sup>Galliani L., *Metodologia e tecnologia dell'agire formativo come scienza empirica*, Galliani L., (a cura di) in *Educazione versus Formazione*, ESI, Napoli, p.77.

*planetaria interattiva*; l'ampliamento della prospettiva d'azione tenendo conto delle esigenze del sistema socio-culturale, nel rispetto dei bisogni della persona; la costruzione di conoscenze che devono essere rielaborate e migliorate per tutto l'arco della vita; la costruzione di un apprendimento significativo attraverso l'uso dei nuovi media.

Attraverso i nuovi media il processo formativo interagisce con il sistema sociale e deve quindi tener conto dei bisogni di ogni singolo soggetto e delle istanze sociali. Il sistema scolastico, elemento peculiare del processo formativo, svolge un ruolo di primaria importanza per la formazione dell'individuo. Un percorso formativo che si esplica attraverso tre diversi livelli di acquisizione di conoscenza: una tipologia di conoscenza operativa, ovvero legata allo svolgimento dei compiti, una conoscenza professionale, ovvero comprendere qual è il metodo più idoneo, ed una conoscenza scientifica, ovvero legata alla capacità di identificare problemi e di trovare sistemi originali per risolverli<sup>133</sup>. E' importante a questo punto del nostro lavoro definire concettualmente le TIC e cercare di comprendere la relazione tra tale concetto e il processo di educazione formale, nella consapevolezza che tale relazione può divenire una chiave di lettura della crisi educativa che vive l'attuale sistema scolastico.

## **2.2. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione: definizioni e concetti chiave**

L'insieme delle tecnologie che permettono lo scambio di informazioni in forma digitale viene definito tecnologia dell'informazione e della comunicazione. Con tale locuzione si indica la convergenza dell'informatica e delle telecomunicazioni verso nuove modalità comunicative.

Il concetto di "nuova tecnologia" non si riferisce soltanto alle tecnologie digitali. C. Marvin ha, infatti, affermato che: «l'espressione "nuove tecnologie" ha, dal punto di

---

<sup>132</sup>Costruire una nuova intelligenza collettiva significa, sul piano formativo, individuare nuove modalità progettuali, didattiche, tecnologiche. Tale espressione è stata utilizzata da alcuni studiosi come sinonimo di intelligenza connettiva.

<sup>133</sup>Cfr. Fernández Enguita M., *Educar in tiempos inciertos*, Moreta, Madrid, 2001.

vista storico, un valore relativo. La nostra non è la prima generazione a meravigliarsi di come le nuove forme di comunicazione cambino rapidamente e straordinariamente le dimensioni del mondo e i rapporti umani al suo interno».<sup>134</sup>

L'asserzione tecnologia informatica<sup>135</sup> si è evoluta in tecnologia della comunicazione e dell'informazione, un preciso settore di ricerca in ambito industriale e universitario. Com'è noto i tradizionali media, vengono definiti mass media, poiché sono caratterizzati dalla diffusione del messaggio da un unico centro verso molteplici destinatari. Tralasciando le controversie tra «integrati» e «apocalittici»,<sup>136</sup> nota dicotomia introdotta da U. Eco, si assiste alla fine degli anni Settanta alla nascita e alla diffusione dei cosiddetti media digitali, che mettono in discussione lo stesso concetto di *medium*. Il medium non è più un semplice trasmettitore di messaggi, quello che caratterizza i nuovi media non è l'attività di ricezione, di emissione e di trasmissione del messaggio, bensì l'attività dell'individuo che partecipa attivamente alla costruzione dei significati. E' possibile quindi definire il medium come una «una particolare interfaccia<sup>137</sup> orientata alla costruzione, negoziazione e condivisione di significati, sostenuta da un supporto tecnologico predisposto alla elaborazione di sistemi simbolici socialmente identificabili».<sup>138</sup> Sicuramente l'elemento fondamentale per qualsiasi media digitale è il computer.

I nuovi media digitali sono costituiti da tutti quei dispositivi che permettono l'elaborazione di sistemi simbolici e la costruzione e condivisione di significati attraverso l'uso di un supporto tecnologico.

Le TIC fanno parte di quegli ausili definiti nuovi media, considerati come infrastrutture costituite da tre elementi:

---

<sup>134</sup>Marvin C., *When Old Technologies Were New: Thinking about Electric Communication in the Late Nineteenth Century*, Oxford University Press, 1988, New York, p.3; (tr..it., *Quando le vecchie tecnologie erano nuove: elettricità e comunicazione a fine Ottocento*, UTET, Torino, 1994).

<sup>135</sup>La dizione Information Technology è stata introdotta nel contesto europeo.

<sup>136</sup>Il dibattito tra ottimisti e pessimisti ha caratterizzato anche lo sviluppo dei nuovi media. La controversia è tra coloro che vedono i nuovi media come espressione di libertà e di converso coloro che invece li considerano come strumenti di controllo e di emarginazione per gli individui che non potranno accedervi.

<sup>137</sup>Per interfaccia si intende un dispositivo hardware che permette a due unità di connettersi fisicamente e di scambiarsi segnali.

<sup>138</sup>Salomon G., *Interaction of Media, Cognition and Learning*, Jossey-Bass Publisher, S. Francisco, 1979. (definizione riadattata da Antonio Calvani in *Nuovi media nella scuola* p.15).

- Gli *artefatti o dispositivi*, utilizzati per comunicare informazioni;
- Le *attività* e le *pratiche*, relative alle modalità attraverso le quali gli individui comunicano e condividono le informazioni;
- L'*organizzazione sociale* o le *forme organizzative* che si creano intorno agli artefatti e alle pratiche.

Tale struttura tripartita si differenzia da quella utilizzata nell'epoca dei mass media, la quale includeva la *produzione*, il *testo* e l'*audience*. La struttura dei nuovi media si distingue da quella precedente, poiché viene intrinsecamente condizionata dal punto di vista storico e culturale. I nuovi media sono dunque influenzati dalla «nascita di un nuovo ordine economico caratterizzato dalla rilevanza data alle conoscenze teoriche e all'informazione e dal passaggio da una società di servizi a una società di produzione di beni».<sup>139</sup>

Quello che caratterizza le nuove tecnologie rispetto ai media tradizionali sono il *modellamento sociale*.<sup>140</sup> e le *conseguenze sociali* di tali strumenti.

Il termine *modellamento sociale* si diffonde nel corso degli anni Settanta e Ottanta, in un ambito di ricerca fortemente critico nei confronti del determinismo tecnologico e di converso influenzato dal determinismo sociale.<sup>141</sup> La visione socio-deterministica sostituisce, negli anni Ottanta, la visione tecno centrica, nonostante ciò con il termine *modellamento sociale* intendiamo il processo di modellamento reciproco in cui le pratiche sociali e le nuove tecnologie si co-determinano. Gli individui scelgono le modalità attraverso le quali creare, comprendere e utilizzare le tecnologie. Tuttavia quando le tecnologie hanno un'ampia diffusione e diventano parte integrante della quotidianità, le scelte delle persone vengono condizionate e limitate notevolmente. La

---

<sup>139</sup>Golding P., *Forthcoming features: Information and communications technologies and the sociology of the future*, in «Sociology», vol. 34 (1), 2000, p.169

<sup>140</sup> Cfr. Appadurai A. analizza il termine sociale, associato ai concetti di modellamento e di conseguenze, individuando cinque dimensioni chiave del cambiamento: *l'ethnos cape*, (l'aumento di mobilità delle persone); il *techno cape* (la configurazione globale della tecnologia); il *finances cape* ( il capitale globale a disposizione); il *medias cape* (la distribuzione delle informazioni); l'*ideas cape* (l'insieme delle ideologie e delle contro ideologie che collegano le idee al potere degli stati); Cfr. Appadurai A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma,2001, pp.6-33.

<sup>141</sup>Cfr. MacKenzie D., Wajcman J.(a cura di), *The social Shaping of technology*, II ed., Open University Press, Buckingham, 1999, p.23.



tecnologia e il contesto sociale sono elementi inscindibili che si influenzano reciprocamente.

MacKenzie e Wajcman propongono una distinzione tra il determinismo tecnologico come teoria della tecnologia e il determinismo tecnologico come teoria della società. Gli Autori sostengono che il determinismo tecnologico come teoria tecnologica si rivela fallimentare poiché la natura dell'innovazione tecnologica è sicuramente sociale. Un processo sociale che ingloba vari elementi: l'ideazione, la progettazione, la produzione, il marketing, la diffusione, l'appropriazione e l'utilizzo. Il punto di vista relativo alla teoria della società e del cambiamento sociale, può essere accettato nella misura in cui venga inteso che le tecnologie siano prodotti sociali che si insediano nelle relazioni umane, potremmo attribuire loro il ruolo di attori sociali che operano insieme ad altri attori sociali per spiegare la natura dei processi sociali come ad esempio l'istruzione.<sup>142</sup>

Sonia Livingstone precisa che esistono due modalità di modellamento sociale la *ricombinazione* e la *metafora della rete*.

Il primo concetto indica la «continua ibridazione delle tecnologie esistenti e delle innovazioni nelle reti tecniche e istituzionali interconnesse».<sup>143</sup> Gli elementi della ricombinazione sono la convergenza e la divergenza, facilmente riscontrabili nella produzione e nelle forme dei messaggi, nelle istituzioni e nelle pratiche sociali. Le nuove tecnologie vengono continuamente rinnovate, in quanto prodotto dell'azione dell'individuo in relazione alle risorse culturali e tecniche. Sono quindi continuamente reinventate e riconfigurate perché utilizzate in modi diversi rispetto allo scopo per cui sono state create. Come già sostenuto da Marshall McLuhan i media tradizionali costituiscono il contenuto dei nuovi media, quest'ultimi nascono dal rimodellamento dei media preesistenti.

La seconda forma di modellamento sociale è la *metafora della rete*. Manuel Castells<sup>144</sup> ipotizza che alla fine del XX secolo abbiamo vissuto un'imponente

---

<sup>142</sup>Ivi, p.5

<sup>143</sup>Lievrouw L. A., Livingstone S., (a cura di), *Capire i New media*, Hoepli, Milano 2007, p. XVIII.

<sup>144</sup>L'Autore asserisce che questo eccezionale intervallo storico fu caratterizzato da una vera e propria rivoluzione della tecnologia dell'informazione, ma non fu né l'unico Autore ad affermare questo, né

trasformazione della nostra «cultura materiale»,<sup>145</sup> dovuta alla nascita e allo sviluppo di un nuovo paradigma tecnologico incentrato sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. L'autore parla, infatti, della nascita della società in rete, come avvenimento rivoluzionario. La rivoluzione di cui parla Castells è avvenuta attraverso tre fasi distinte. Utilizzando la terminologia di Rosenberg<sup>146</sup>, le prime due fasi hanno un denominatore comune: il *learning by using*, la terza fase è dominata dal *learning by doing*.

Le nuove tecnologie non sono solo strumenti, ma diventano processi da applicare. Gli utenti, nella logica di rete, diventano fruitori ma anche produttori di significato. «In questo nuovo sistema tecnologico, la potenza di calcolo è distribuita su una rete di comunicazione costruita intorno a server web che utilizzano protocolli Internet, di norma distinti in data base servers e application servers».<sup>147</sup> La logica di rete può essere applicata a tutti settori della vita umana. Secondo la logica delle «reti nelle reti», la trasmissione dell'informazione non avviene più *one-to-many*, bensì *one-to-one* o *many-to-many*.

Per quanto riguarda le *conseguenze* dei nuovi media, quest'ultimi differiscono dai media tradizionali per due importanti caratteristiche:

- L'ubiquità,
- L'interattività.

Il concetto di ubiquità è legato all'idea secondo la quale le nuove tecnologie influenzano chiunque, all'interno della società, anche se non tutti utilizzano praticamente questi strumenti.

La seconda caratteristica è l'interattività. La modalità interattiva, legata ai nuovi media, offre agli utenti della rete una scelta delle informazioni e delle interazioni. Sicuramente l'immediatezza e la reattività dell'interazione mediata, fornita dai nuovi media, è qualitativamente diversa rispetto a quella dei media tradizionali. Oggi

---

tantomeno il primo. Melvin Krazberg, infatti, ha scritto che l'era informatica ha rivoluzionato le nozioni tecniche, implicando importanti effetti sulla nostra società. 1985, p.42.

<sup>145</sup>Intesa come sinonimo di tecnologia.

<sup>146</sup>Rosenberg N., *Perspectives on Technology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, (tr. it. *Le vie della tecnologia*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1987).

<sup>147</sup>Castells M., *La nascita della società in rete*, Ube Paperback, Bologna, 2008, p.55.

l'interazione e i contenuti mediati non sono più orientati alle masse, bensì socialmente diversificati, i canali non sono sistemi distinti, ma tecnologicamente convergenti, i processi di comunicazione implicano il superamento dell'interazione *uno-molti*.

Le TIC creano nuove modalità di interazione: giocare con i videogiochi, navigare in internet, scrivere e inviare un'e-mail, visitare una *chatroom*. L'individuo che pone in atto queste attività non è un semplice utente ma una persona.

Sonia Livingstone sottolinea che dobbiamo ridefinire le tecnologie dei media e dell'informazione non solo come potenti entità che producono messaggi e che influenzano il comportamento e la società, ma anche come risorse che danno alle persone la possibilità di sviluppare la propria *agency* e come strumenti che permettono loro di agire. Se pensiamo ai New media come risorse per l'*agency* e l'azione, ci allontaniamo dalla visione predominante secondo cui « i “mass media” sono entità istituzionali relativamente fisse, stabili e spersonalizzate che producono degli effetti sulle persone per considerare l'uso dei media da parte delle persone».<sup>148</sup> Si assiste al passaggio da una società di massa ad una società di reti, tutto ciò implica nuove forme di interazione e di comunicazione delle persone con le nuove tecnologie e con le altre persone.

A tal proposito Manuel Castells, come già esplicitato, parla di un nuovo paradigma della tecnologia e dell'informazione, che a suo avviso costituisce il fondamento della nuova società. I tratti distintivi di questo nuovo paradigma sono molteplici.

Il primo fra tutti è la sua materia prima: l'informazione, ma a differenza delle rivoluzioni precedenti, «queste tecnologie servono per agire sull'informazione e non soltanto per far sì che le informazioni agiscano sulla tecnologia».<sup>149</sup> Il secondo elemento costituente fa riferimento alla diffusione degli effetti delle nuove tecnologie. Nello specifico secondo l'Autore, il nuovo mezzo influenza l'esistenza collettiva e individuale. La terza caratteristica del nuovo paradigma è legata al concetto di *logica di*

---

<sup>148</sup>Lievrouw L. A., Livingstone S., *op.cit.* p.xxiv

<sup>149</sup>Castells M., *op.cit.*, p.75.

*rete*<sup>150</sup> di cui fanno uso le nuove tecnologie: una logica di interconnessione adatta alla complessità dell'interazione. Legato al concetto di interconnessione, il quarto punto è quello relativo alla flessibilità. L'elemento distintivo del nuovo paradigma è, dunque, la sua capacità di riconfigurarsi continuamente, fondamentale in una società contrassegnata dal cambiamento e dalla fluidità. La quinta e ultima caratteristica è rappresentata dalla convergenza di *tecnologie specifiche in un sistema altamente integrato*. In tal senso la microelettronica, le telecomunicazioni e i computer, non sono elementi distinti ma fanno parte di un unico sistema informativo.

La teoria proposta da Poole e DeSanctis, denominata strutturazione adattiva, spiega bene la lente di analisi del presente lavoro. Influenzata dalla teoria della strutturazione di Giddens, si sofferma su un'analisi delle nuove tecnologie che non si può definire né attraverso una spiegazione legata al determinismo tecnologico, né di converso al determinismo sociologico. Secondo tale teoria il gruppo, nel nostro caso il gruppo classe, non viene automaticamente influenzato dal mezzo tecnico, né tantomeno genera una modifica nel *medium*. Il gruppo adatta attivamente la tecnologia per raggiungere i propri scopi, generando una ristrutturazione della tecnologia in relazione alle dinamiche di interazione del gruppo stesso. Da questo punto di vista le tecnologie sono considerate pratiche sociali che si modificano nel tempo. La struttura di un gruppo non è costituita da relazioni fisse, ma da un insieme di regole e di risorse necessarie per porre in atto i sistemi di interazione. Le regole e le risorse influenzano gli schemi di interazione e nello stesso tempo gli schemi di interazione modellano le regole e le risorse del gruppo. Questo dialogo ricorsivo viene definito strutturazione adattiva.

La classe scolastica si presenta come un sistema aperto avente diverse proprietà e caratterizzato dalla totalità, dalla non sommatività, dall'interdipendenza, dalla retroazione, dall'equifinalità. In altre parole seguendo l'approccio sistemico la classe è costituita da interdipendenza tra gli elementi, dalla somma delle parti che è distinta dalla totalità, da informazioni di ritorno, e dal raggiungimento degli obiettivi che non sono legati a schemi precostituiti, bensì al processo in atto nel divenire del sistema stesso.

---

<sup>150</sup>Il creatore della tecnologia delle reti locali (LAN) fu Robert Metcalfe, il quale propose nel 1973, attraverso una formula matematica  $V = n(n-1)$ , che il « valore di una rete cresce esponenzialmente all'aumentare del numero dei nodi nella rete » (Cfr. Castells, M., *op. cit.*, p.76.)

Riassumendo i nuovi media a scuola possiedono delle caratteristiche peculiari:

- Elaborano dati in formato digitale;
- Articolano i contenuti attraverso diversi canali sensoriali (multimedialità);
- Sono interattivi.<sup>151</sup>

L'interattività dei nuovi media si sviluppa attraverso tre livelli: ad un primo livello lo studente si limita a selezionare l'informazione nella vasta gamma di informazioni fornite dal mezzo mediale; ad un secondo livello l'utente oltre a consultare informazioni risponde ad esse; ad un terzo livello il soggetto produce informazioni nel sistema. Tra i nuovi media quelli che sicuramente possono essere considerati i più utilizzati sono le reti telematiche ed in particolare Internet.

### **2.3. Le nuove tecnologie a scuola: una riflessione teorica**

Alla luce del paradigma della modernità è lecito affermare che la risorsa primaria, per la produzione di valore economico, è il sapere. Le innovazioni tecnologiche che si sono susseguite ci permettono di elaborare le informazioni generando conoscenza, cioè attribuendo ad una semplice informazione un significato. Ma per far questo, quindi per divenire un individuo attivo all'interno di quella che più volte è stata definita società della conoscenza, il soggetto deve poter usufruire di un percorso formativo che gli permetta di acquisire competenze tecniche, sociali e cognitive, ma anche capacità di comprensione e di autonomia.

La società della conoscenza ha dunque la necessità di un sistema educativo funzionale che gli permetta di continuare a svilupparsi. Siamo passati dalla produzione di merci attraverso i mezzi, alla produzione di conoscenza attraverso la conoscenza. Diventa fondamentale, in questo passaggio, il ruolo svolto dall'educazione nella formazione di un individuo che dovrà inserirsi in questa tipologia societaria generando

---

<sup>151</sup>Il concetto di interattività è inteso nell'accezione data da Jensen come: « la misura della potenziale capacità di un medium di lasciare che l'utente eserciti un'influenza sul contesto e/o sulla forma della comunicazione mediata» (Cfr. Jensen J., «*Interactivity*». *Tracking a new concept in media and communication studies*, in Mayer P. (a cura di), *Computer media and communication*, Oxford University Press, New York, 1999, p.183).

conoscenza. Z. Bauman ci presenta la conoscenza come *«bene liquido ossia il supporto materiale ai processi di dissoluzione della modernità»*.<sup>152</sup>

Le tecnologie multimediali costituiscono la strada maestra sulla quale la scuola del futuro si deve incamminare. E' opinione diffusa che l'uso dei mezzi multimediali e telematici costituisce un mezzo efficace di insegnamento-apprendimento, poiché rende l'attività scolastica più accattivante per gli alunni e consente di organizzare meglio percorsi di apprendimento individualizzato. Con l'uso delle nuove tecnologie è possibile ottenere maggiore partecipazione e interesse da parte degli alunni, ma prerequisito, affinché ciò possa avvenire, è una seria pianificazione didattica secondo precise strategie educative, in grado di determinare una reazione attenta da parte dell'alunno.

La valenza educativa delle TIC dipende dalla capacità degli insegnanti, dalla validità delle proposte didattiche, dalla metodologia adottata, dalle strategie didattiche ed educative.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione definiscono la scuola un ambiente di apprendimento nel quale gli alunni, costruttori della loro conoscenza, interagiscono e cooperano con i loro pari arricchendosi vicendevolmente. In tale contesto le nuove tecnologie assurgono ad un ruolo primario poiché stimolano le motivazioni intrinseche degli allievi, la loro capacità attenta, incrementando attività collaborative e cooperative. Nel sopra citato documento si legge:

«La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità è rappresenta la frontiera decisiva per la scuola. [...] Il fare scuola oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. [...] E poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti, il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza».<sup>153</sup>

L'istituzione scolastica è considerata un'importante agenzia di socializzazione avente diverse componenti al proprio interno: educativa, formativa e istruttiva. In

---

<sup>152</sup>Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari: Laterza, 2001, p.6.

<sup>153</sup>A.V., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», n. speciale, 2012, p.8.

riferimento alla prima componente è compito della scuola trasmettere i riferimenti valoriali e le regole della condotta, la seconda fa riferimento all'acquisizione delle abilità strumentali e la terza si riferisce all'acquisizione di un nuovo sapere sia esso generale o astratto.<sup>154</sup>

Da sempre l'uomo si serve di strumenti al fine di potenziare le proprie capacità comunicative e cognitive. Tra questi, vi sono sicuramente i nuovi media, considerati negli ultimi anni "tecnologie cognitive".<sup>155</sup>

Possiamo riassumere il processo di diffusione delle nuove tecnologie a scuola in quattro diverse fasi, connotate da tipologie d'uso dominanti. La prima fase è stata quella denominata *dell'istruzione programmata* e dei *tutoriali*, nella quale il computer è considerato un sostituto dell'insegnante nella gestione dell'apprendimento del discente; la seconda fase, intorno agli anni Ottanta, è caratterizzata dall'utilizzo del computer come utensile cognitivo, uno strumento utilizzato dagli alunni per finalità educative e metodologiche, attraverso l'utilizzo di ambienti definiti *general purpose* e di micro mondi, si assiste alla scoperta del valore della videoscrittura, recuperando esperienze tradizionali di educatori illustri come Don Milani e Freinet. La terza fase, primi anni Novanta, si contraddistingue per l'utilizzo del computer come *utensile comunicativo multimediale*, si diffonde l'idea secondo la quale la tecnologia può accrescere la comunicazione interpersonale. Tale considerazione si propaga con la nascita e lo sviluppo di internet, attraverso il quale è possibile *navigare* usando diversi programmi (*browser*). Diviene possibile ricercare informazioni, inviare messaggi a singoli individui o a soggetti molteplici in modalità sincrona o asincrona, si può comunicare attraverso la scrittura, l'audio o il video (*chatting, audioconferencing, videoconferencing*). La quarta e ultima fase, che caratterizza l'epoca contemporanea, considera il computer come *utensile cooperativo*, in grado di strutturare ambienti comunicativi che favoriscono forme di apprendimento collaborativo<sup>156</sup>.

---

<sup>154</sup> Cfr. Schizzerotto A., Barone C., *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, 2006, p.14.

<sup>155</sup> Cfr. Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Carocci editore, Roma, 1999, p.16.

<sup>156</sup> Cfr. Calvani A., *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2004, pp.46-49.

Taylor descrive modalità differenti di utilizzo del computer in educazione, attraverso diverse etichette: tutor, tool <sup>157</sup> (tutore, strumento, ). Nella prima accezione il computer sostituisce l'insegnante, nel senso che presenta il materiale da apprendere e valuta se tale materiale viene appreso dal discente, elemento fondamentale per passare al successivo materiale. In altre parole serve come veicolo per la fornitura di materiale didattico. Nella seconda modalità il computer è inteso come strumento utile per lo svolgimento di un compito al fine di arricchire un apprendimento (ad es. il calcolo, l'analisi statistica, l'elaborazione dei testi). Il fine è quello di stimolare il discente al pensiero critico. Tali fasi rispecchiano alcune concezioni teoriche, relative ai processi di apprendimento, che si sono susseguite nel tempo.

Fino agli anni 50-60, sullo sfondo di una cultura tipicamente positivista, la letteratura scientifica fa riferimento al paradigma comportamentista. L'apprendimento viene considerato come «l'associazione tra un certo evento-stimolo e corrispondente atto risposta».<sup>158</sup> L'apprendimento è considerato un atto meccanico, le conseguenze nel percorso formativo sono, secondo Watson, relative al processo di condizionamento. Ne consegue che il soggetto diviene passivo pur essendo parte del suo processo di apprendimento. Il ruolo della scuola è quello di garantire un ambiente stimolante che possa condizionare positivamente l'agire del discente. Burrhus Skinner elabora un approccio, differente rispetto a quello di Watson, denominato *condizionamento operante*. In ambito didattico il risultato più proficuo di questo approccio è l'istruzione programmata. Secondo l'Autore le "macchine per apprendere" condizionano l'apprendere del soggetto attraverso l'utilizzo di rinforzi, siano essi positivi o negativi. A differenza, però, del condizionamento classico di Ivan Pavlov, al soggetto viene assegnato un ruolo attivo.

In concomitanza dell'istruzione programmata si sviluppa una metodologia didattica definita *Instructional Design*, ovvero progettazione didattica, secondo la quale ogni compito complesso deve essere suddiviso in diversi passaggi al fine di garantire una gradualità di apprendimenti in vista dell'obiettivo finale.

---

<sup>157</sup> [Http://www.citejournal.org/vol3/iss2/seminal/article1.cfm](http://www.citejournal.org/vol3/iss2/seminal/article1.cfm)

<sup>158</sup> Rezzana A., *Psicologia dell'educazione*, in Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari, 1990, p.295.



Negli anni Sessanta l'interesse di ricerca si sposta dall'influenza dello stimolo esterno, alle modalità interne di acquisizione delle informazioni. Prendono avvio gli approcci di tipo cognitivista. L'individuo è considerato un elaboratore di informazioni, un essere attivo che rielabora e attribuisce significato allo stimolo esterno. Per le teorie fenomenologiche l'origine del processo di apprendimento viene visto nel bisogno di costruzione della realtà, insita nel soggetto. Vengono per questo presi in esame i processi interni del soggetto, ovverosia i cambiamenti nella struttura cognitiva.

In questi anni si diffondono alcuni prodotti informatici denominati CBT e CAI<sup>159</sup>, supporti pensati per l'auto-istruzione. Il vero e proprio *e-learning* si afferma intorno agli anni Novanta con l'affermarsi del costruttivismo e con la diffusione della Rete. In ambito educativo tutto questo implica una ristrutturazione delle modalità di progettazione didattica; al termine curricolo viene affiancato il termine ambiente di apprendimento inteso come «luogo in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente avvalendosi di una varietà di risorse e strumenti informativi in attività di apprendimento guidato o di *problem solving*».<sup>160</sup>

L'introduzione di un apprendimento attraverso l'utilizzo della rete corrisponde, come ci fa notare Maddalena Colombo, ad un approccio all'insegnamento fondato su *paradigmi non lineari*. Con questo termine si va oltre l'impostazione comportamentista secondo la quale è utile segmentare i contenuti al fine di acquisire gradualmente un apprendimento attraverso un percorso strutturato, bensì presuppone un dinamismo implicito di tale processo fondato sulle variabili che intervengono che non possono essere controllate a priori.

Secondo il cognitivismo una variabile interessante è la mediazione interpretativa messa in atto sia dal docente, sia dal discente in relazione al contesto di appartenenza e all'ambiente d'apprendimento ovvero alla situazione.<sup>161</sup> Allo stesso modo il paradigma interazionista sottolinea il grande valore dello scambio individuo-mondo, attraverso il forte stimolo sul soggetto degli "altri significativi". Infine secondo il costruttivismo, la

---

<sup>159</sup>Il CBT è l'acronimo di *Computer Based Training*; il CAI è, invece, l'acronimo di *Computer Aided Instruction*

<sup>160</sup>Biondi G., *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Roma, 2007, p.45.

<sup>161</sup>Cfr.Colombo M., (a cura di), *E-learning e cambiamenti sociali. Dal competere al comprendere*, Liguori, Napoli, 2008, pp. 98-110.

variabile fondamentale è la costruzione della conoscenza da parte del soggetto che si differenzia in ciascun individuo. Nella Rete gli individui, attraverso gli eventi di scoperta, hanno la possibilità di costruire l'oggetto da conoscere.

Sono molti gli studiosi illustri che concordano nel ritenere l'utilizzo delle tecnologie nella didattica un vantaggio per la prassi educativa. Questo però può essere affermato se si considerano le forme di *e-learning* non come sostitutive della prassi tradizionale, ma come forma complementare e aggiuntiva.

Il punto di arrivo del processo formativo è *l'atto comprendente*. Utilizzando le parole di M. Weber il comprendere, ovverosia « l'intendere in virtù di un procedimento interpretativo». <sup>162</sup> Allo stesso modo E. Morin afferma che comprendere significa “apprendere insieme”. <sup>163</sup> L'*e-learning* influenza positivamente la formazione del soggetto comprendente, poiché l'esperienza in rete lo proietta direttamente nella dimensione intersoggettiva. Il riconoscimento delle differenze e la coesione sociale riguardano la capacità di comprendere il mondo, nella consapevolezza che gli individui non sono isolati dal mondo ma sono in relazione costante con esso e con gli altri.

L'introduzione delle nuove tecnologie determinano modifiche nel contesto educativo. In primo luogo il docente riduce la sua centralità a favore del discente che diviene il soggetto agente del suo processo di apprendimento. Questa modalità di apprendimento si fonda sull'agire, cioè l'alunno acquista conoscenza attraverso il fare, aumentando la motivazione e stimolando la cooperazione tra alunni.

I nuovi ambienti virtuali e di rete permettono l'acquisizione di apprendimenti strutturati socialmente e la costruzione e condivisione di nuove competenze. Le nuove tecnologie offrono in ambito formativo la possibilità di costruire ambienti di apprendimento situato e costruttivo, fondato sull'interazione sociale tra i soggetti e sulla comunicazione. L'interesse di ricerca è legato alle relazioni che si instaurano attraverso il medium, che possono permettere ai soggetti di costruire insieme competenze e conoscenze.

---

<sup>162</sup>Weber M., *Economia e società*, (tr. it. di F.Biagiotti, F. Casablanca, P. Rossi, Edizioni di Comunità, Milano, 1995).

<sup>163</sup>Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, p. 98.

Bianca Maria Varisco individua cinque differenti approcci che mirano a sostenere l'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito formativo. Il primo denominato *socio-tecnologico*, approfondito da McLuhan; il secondo quello *socio-linguistico*, sviluppato da Ong, Havelock, Goody a Illich; il terzo quello *psico-tecnologico*, sostenuto da Rand J. Spiro, Marlene Scardamalia e Carl Bereiter; il quarto quello *psico-pedagogico*, elaborato da Howard Gardner e Patricia Greenfield; il quinto quello *tecnologico-antropologico* sviluppato da Pierre Lévy e da Sherry Turkle.

Sicuramente l'approccio più antico e noto, come ampiamente discusso nel primo capitolo, è quello socio-tecnologico, espresso in particolare da Marshall McLuhan. Lo studioso riconosce nei cambiamenti dei sistemi di comunicazione la condizione determinante dei mutamenti socio-culturali, giungendo ad affermare che le modalità di trasmissione della cultura hanno un'influenza sulla stessa arrivando a plasmarla.<sup>164</sup> I media determinano un'estensione sensoriale che influenza l'agire e il modo di percepire. In ambito educativo, l'Autore contrappone alle metodologie appartenenti a quella che definisce *civiltà libresca*, le metodologie della nuova *civiltà tecnologica*. Tali metodi offrono la possibilità al discente di entrare in ambienti di apprendimento nei quali costruire la propria conoscenza in modalità attiva e cooperativa, comunicando attraverso lo spazio, il tempo e le culture.

Il secondo approccio è fortemente legato a quello appena descritto. Walter J. Ong, esponente di spicco dell'approccio socio-linguistico, afferma che l'evoluzione linguistica dell'umanità può essere suddivisa in tre diverse fasi. La prima fase, definita oralità primaria caratterizza le società prealfabetiche ed è costituita da un linguaggio fortemente contestualizzato e da un «pensiero empatico e partecipativo più che oggettivamente distanziato».<sup>165</sup> La seconda fase è quella caratterizzata dall'alfabeto fonetico e dall'avvento della stampa, nella quale il linguaggio si decontestualizza ed il pensiero acquisisce razionalità, creatività e diffusione. La terza fase è definita oralità

---

<sup>164</sup>Cfr. McLuhan M., Fiore Q., *The medium is the message*, Bantam, New York, 1967; (tr.it: *Il medium è il messaggio*, Feltrinelli, Milano, 1968).

<sup>165</sup>Varisco B.M., *Nuove tecnologie tra teoria e pratica didattica: le teorie a supporto della multimedialità*, in Albanese O., Migliorini P., Pietrocola G., (a cura di), *Apprendimento e nuove strategie educative. Le tecnologie informatiche tra teoria e pratica didattica*, Edizioni Unicopli, Milano, 2000, p.82.

secondaria, nella quale vengono recuperate alcune caratteristiche delle due fasi precedenti modificate attraverso l'uso delle tecnologie elettroniche. Nella società odierna è possibile individuare un'altra fase definita tardomoderna, caratterizzata dagli stessi elementi che contraddistinguono le nuove tecnologie: sincronicità e asincronicità, multimedialità, realtà virtuale. Nascono nuovi linguaggi ibridi che permettono una partecipazione collettiva e attiva anche se simulata come ad esempio attraverso i videogiochi virtuali.

Il terzo approccio, quello psico-tecnologico, include numerosi lavori di ricerca tra cui quello di Rand Spiro e della sua teoria sulla Flessibilità Cognitiva. L'Autore propone un apprendimento avanzato che presuppone l'acquisizione della conoscenza attraverso la presentazione di *casì*, e non elementi astratti, sempre più complessi attraverso una molteplicità tematica. Tale modalità di apprendimento dovrebbe sviluppare nel discente una flessibilità cognitiva che Spiro definisce come «l'abilità di ristrutturare spontaneamente le proprie conoscenze in molti modi, in risposta adattiva al cambiamento radicale delle richieste situazionali».<sup>166</sup> La Teoria della flessibilità cognitiva applicata al contesto educativo, genera quella che viene definita *teoria dell'istruzione ad accesso Random*, cioè la rappresentazione multidimensionale della conoscenza non lineare. Lo stesso contenuto viene presentato più volte da diverse prospettive concettuali al fine di scoprire la natura multidimensionale.<sup>167</sup> All'interno dello stesso approccio, Scardamalia e Bereiter hanno ideato un ambiente ipermediale denominato CSILE<sup>168</sup>. Tale metodologia si fonda su un apprendimento intenzionale fondato sulla motivazione intrinseca legata al piacere di acquisire nuove conoscenze, sul coinvolgimento attraverso un incremento di complessità dei problemi presentati e su una ridefinizione della scuola come ambiente nel quale si costruisce conoscenza.

Nell'approccio psico-pedagogico ritroviamo Howard Gardner, il quale concepì il concetto di *intelligenza multipla*. Questo potenziale è legato sia ad una componente

---

<sup>166</sup>Spiro R.J., Jehng J.C., *Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*, in Nix D., Spiro R.J., *Cognition, education and multimedia: exploring ideas in high technology*, Erlbaum, Hillsdale, 1990, p.65.

<sup>167</sup>Tale teoria dovrebbe aiutare l'insegnante a strutturare degli ambienti d'apprendimento nei quali il discente può porre in atto un'esplorazione non lineare della conoscenza, un'acquisizione di conoscenza definita con l'acronimo KANE (*Knowledge Acquisition by Nonlinear Exploration*.)

<sup>168</sup>CSILE è l'acronimo di *Computer Supported Intentional Learning Environments*

genetica, sia ai diversi sistemi simbolici proposti in diversi contesti culturali e presentati attraverso i sistemi scolastici. Vengono individuate dall'Autore sette intelligenze: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporea-cinestetica, intrapersonale, interpersonale. Le diverse competenze sono indipendenti tra loro e variano in relazione agli individui e alle culture. Nei contesti educativi tali intelligenze possono essere utilizzate sia come mezzo attraverso il quale apprendere, sia come materiale, ovverosia contenuto d'apprendimento. Le nuove tecnologie possono influenzare determinate intelligenze, poiché la multimedialità e la realtà virtuale contribuiscono allo sviluppo di potenzialità multidimensionali. Pur mettendo in luce gli aspetti positivi dell'uso delle nuove tecnologie Gardner afferma:

«[...] Un insegnante preparato e valido resta ancora preferibile anche alla tecnologia più avanzata, e che un hardware e un software eccellenti sono di scarso aiuto in assenza di curricoli, dei metodi d'insegnamento e degli opportuni controlli dell'apprendimento.[...] Questi interventi educativi sono efficaci nella misura in cui sanno intensificare l'esplorazione dell'ambiente e i rapporti di [...] cooperazione, nonché favorire multiformi rappresentazioni dei dati e l'assunzione di una pluralità di ruoli». <sup>169</sup>

Patricia Greenfield sostiene che ciascun mezzo tecnologico, in relazione alle sue caratteristiche tecniche, veicola diverse tipologie informative influenzando dinamiche sensoriali e di pensiero e precisi stili comunicativi. In ambito formativo, l'uso combinato di diverse tecnologie, sfruttando la loro complementarità, può generare un apprendimento completo definito: *apprendimento da ottiche diversificate*.

Infine l'approccio tecno-antropologico si fonda sul lavoro dello studioso Pierre Lévy e di Sherry Turkle. Per Lévy la tecnologia si definisce in relazione alle sue potenzialità e alle modalità d'uso. Per l'Autore la struttura ipertestuale è una modalità di organizzazione delle informazioni in forma reticolare di natura multimediale. L'ipertesto stimola a scuola un apprendimento di tipo collaborativo e un atteggiamento costruttivo e situato della conoscenza. Tali sistemi definiti da Lévy *apparati collettivi dell'intelligenza* influenzano positivamente la collaborazione e sostengono il ragionamento.

---

<sup>169</sup>Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1993, p.290.

Sherry Turkle considera il computer sia come mezzo costruttivo, sia come strumento proiettivo, cioè elemento che permette una riflessione sui processi affettivi, emotivi e cognitivi. Gli studi dell'Autrice si soffermano sullo sviluppo dell'identità all'interno della realtà virtuale sostenendo che gli ambienti di internet modificano «il modo in cui noi pensiamo, la natura della nostra sessualità, la forma delle nostre comunità, la nostra più profonda identità». <sup>170</sup> La studiosa individua alcuni ambienti internet come ad esempio i MUD<sup>171</sup>, famosi negli anni Settanta-Ottanta, come luoghi nei quali l'individuo, attraverso l'interazione sociale, può sviluppare nuovi sé, creando identità fluide e flessibili.

I cambiamenti indotti dalla nuova struttura sociale affidano alla scuola una nuova centralità nella programmazione di forme di apprendimento multimediali, attribuendo al docente un ruolo insostituibile e strategico. L'insegnante non è solo un trasmettitore di conoscenze, è un soggetto che deve orientare il discente affinché possa acquisire le competenze sociali necessarie per vivere all'interno della società, aiutando altresì l'allievo ad imparare ad apprendere in maniera autonoma.

L'attività educativo-didattica deve essere programmata. Con tale termine non si fa riferimento ad un'attività statica, ma ad un percorso che per essere funzionale per gli alunni impone una strutturazione precisa che prevede: l'analisi della situazione di partenza dei soggetti, la scelta degli obiettivi, dei contenuti e delle metodologie, delle verifiche e delle valutazioni. Ogni momento del percorso progettuale va articolato con precisione di tempi, mezzi, strumenti e tecniche nel rispetto delle diversità e delle potenzialità di ciascun soggetto.

Pertanto anche l'utilizzo delle TIC deve essere programmato e cioè utilizzato al fine di raggiungere determinati obiettivi di apprendimento, legati ad un piano educativo-didattico. La competenza digitale è una delle otto competenze chiave individuate dal Parlamento Europeo e dal Consiglio Europeo nelle Raccomandazioni del 18/12/2006

---

<sup>170</sup>Turkle S., *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di internet*, Apogeo, Milano, 1997, p. IX.

<sup>171</sup>L'acronimo MUD (*Multi User Dimension*) viene utilizzato per indicare i giochi di ruolo posti in atto attraverso le reti internet e l'ausilio di un computer.

n°262, rispetto le quali i Paesi membri sono tenuti a orientarsi nel rispetto delle peculiarità culturali locali. Tale competenza viene così definita:

«la competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet».<sup>172</sup>

Il concetto di sviluppo delle competenze chiave, da parte dei cittadini europei, da acquisire alla fine del percorso di formazione scolastico, deve costituire la base per i successivi apprendimenti in virtù di un'educazione e formazione permanente. Le competenze chiave possono essere acquisite attraverso la combinazione di abilità, conoscenze e attitudini, che permettono all'individuo di realizzare un armonioso sviluppo personale, inclusione sociale ed una partecipazione attiva.

Tali *Key competence* sono state richiamate dall'Italia nel Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione: Decreto 139/del 22/08/2007. In tale documento vengono esplicitate, facendo seguito alle Raccomandazioni dell'Unione Europea, alcune competenze chiave che i soggetti dovrebbero raggiungere alla fine del percorso formativo in Italia. Nel testo normativo si leggono le seguenti competenze:

- Imparare ad imparare;
- Progettare;
- Comunicare;
- Collaborare e partecipare;
- Agire in maniera autonoma;
- Risolvere problemi;
- Individuare collegamenti e relazioni;
- Acquisire ed interpretare informazioni.

---

<sup>172</sup> [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu)

**Figura 1** *Wordcloud sulle competenze chiave individuate dall'Italia nel Decreto 139/2007*



Fonte: *Elaborazione Regolamento recante norme in materia di istruzione 2007*

E' compito del docente, in tutela della libertà di insegnamento, ma anche del diritto di apprendimento da parte dell'alunno, predisporre percorsi individualizzati al fine di sviluppare le potenzialità di ciascuno in vista di uno sviluppo armonico della persona. Raggiungere le suddette competenze diviene compito primario dell'istituzione scolastica nell'ottica di un apprendimento permanente. Le nuove tecnologie, elemento strutturale della nostra società, possono divenire veicolo educativo primario, utilizzato attraverso una progettazione educativa attenta alle esigenze del singolo, attraverso il quale i bambini possono acquisire nuove competenze, come ad esempio quelle sociali, o per meglio dire pro sociali. L'educazione alla pro socialità può essere ipotizzata attraverso le TIC, poiché esse hanno la possibilità di creare un mondo virtuale nel quale il bambino può ritrovare dinamiche del vissuto quotidiano, sperimentando azioni orientate al rispetto dell'altro e del bene comune.

### *2.3.1. Il gioco digitale come strumento educativo: il Serious game*

«Coloro che fanno distinzione tra intrattenimento ed educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo». Con



queste parole lo studioso Marshall McLuhan nel 1964 preannunciava già molti anni fa, l'importanza di coniugare l'educazione al gioco.

L'obiettivo dell'attuale sistema educativo è quello di rivedere in chiave innovativa tutto l'assetto metodologico al fine di individuare degli strumenti congrui al nuovo contesto societario. Una società che vede un aumento esponenziale delle nuove tecnologie ed una diffusione di utilizzo di quello che viene definito mondo virtuale, soprattutto da parte delle nuove generazione. Quest'ultime sono definite generazioni digitali o *net generation*.<sup>173</sup>

L'interrogativo che si pongono le agenzie di socializzazione ed in particolare la scuola è quello di individuare quali possano essere le misure più idonee per affrontare le esigenze di una nuova utenza che si trova a vivere nell'Era digitale. Sovente l'uso delle nuove tecnologie a scuola può essere ritenuto uno strumento accattivante per le nuove generazioni abituate nella loro quotidianità a farne largo uso. La presenza e la diffusione di utilizzo dei nuovi media tra i giovani è ampiamente documentato da diverse ricerche scientifiche internazionali e da dati statistici (Censis 2012; Istat 2009;2010).

Nel 2010 il 51% dei bambini con più di tre anni fa uso del personal computer e il 48% dei bambini con più di 6 anni utilizza internet. Rispetto al 2009 si assiste ad un incremento nell'utilizzo quotidiano: dal 27% al 30,7% per il personal computer e dal 21% al 26,4% per internet. L'utilizzo del personal computer e di internet aumenta in correlazione all'età: nella fascia di età 11-14 l'uso del personal computer è dell'83,6%, l'uso di internet per la stessa fascia di età è del 75,7%; nella fascia di età 15-17 l'uso del personal computer è dell'89,3%, l'uso di internet è dell'87,2%.<sup>174</sup>

---

<sup>173</sup>Tale termine è stato introdotto da Don Tapscott, il quale, attraverso un lavoro di ricerca che ha utilizzato come strumento di analisi interviste ad un campione di più di 11.000 giovani, identifica i *Net generation* come soggetti che non amano stare seduti davanti alla televisione, ma utilizzano gli strumenti tecnologici in maniera interattiva partecipando attivamente alla costruzione e alla distribuzione delle informazioni.

<sup>174</sup>Indagine Istat 2010 *Cittadini e nuove tecnologie*

**Tabella 1. Presenza TIC in casa (val %)**

<b>Strumenti</b>	<b>Condizione socio-economica</b>		<b>Totale</b>
	Medio - bassa	Medio - alta	
<b>Cellulare</b>	98,9	99,5	99,2
<b>Televisore digitale</b>	71	82,2	76,5
<b>Computer con rete fissa</b>	34	56,6	66,5
<b>Computer con rete mobile</b>	29,02	41,9	44
<b>Telecamera digitale</b>	34,6	65	34,8
<b>Smartphone</b>	15	32,1	48,2
<b>Tablet (Ipad ecc.)</b>	5,2	17,2	22,3
<b>Nessuno di questi</b>	0,3	0,8	0,5

Fonte: Elaborazione dati indagine Censis 2012<sup>175</sup>

---

<sup>175</sup> Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili diverse risposte. Nostra riproduzione grafica

**Tabella 2.** *Utilizzo personal computer e internet fascia di età 3-17. Anni 2005/2010 (%)*

Classi di età	Uso del P.C.						Uso Internet					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2005	2006	2007	2008	2009	2010
3-5	16,9	13,9	13,8	15,6	16,9	18						
6 -10	53,2	54	52,4	57,4	56,9	59,1	13	15,4	18	22,2	30,5	36,7
11-14	73,8	74,3	74,3	77,6	81,4	83,6	44,2	48,1	55,8	59,3	69,6	75,7
15-17	80,2	79,7	77,8	81,9	86	89,3	63,5	67,2	70,1	76,7	82,1	87,2

Fonte: Elaborazione Istat 2010 *Cittadini e nuove tecnologie della comunicazione e dell'istruzione*

I dati mettono in luce l'incremento dell'utilizzo delle nuove tecnologie che sono diventate una parte fondamentale del vissuto dei ragazzi. Il sistema di educazione formale non può che adeguarsi a questa nuova configurazione sociale.

«La *net-education* può essere definita come un insieme di attività didattiche e di processi di apprendimento che utilizzano massimamente internet come infrastruttura tecnologica, e il web come giacinto culturale». <sup>176</sup> Con queste parole Luciano Gallino definisce la metodologia attraverso la quale la scuola utilizza, come strumenti da affiancare alla didattica tradizionale, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La scuola si trova, infatti, in una fase di profondi cambiamenti che riguardano una nuova alfabetizzazione informatica e la sperimentazione di nuove modalità didattiche fondate sull'utilizzo delle TIC.

La nuova metodologia che realizza l'acquisizione di conoscenza attraverso il gioco viene denominato *Edutainment*. Tale termine deriva dalla fusione del termine educazione e della parola divertimento, è indica una nuova attività formativa che

<sup>176</sup> Grimaldi R., *Disuguaglianze digitali a scuola. Gli usi didattici delle tecnologie della comunicazione dell'informazione in Piemonte*, FrancoAngeli, Milano, 2006, p.9.

coniuga apprendimento e gioco attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie: programmi televisivi, video giochi, film, internet.

La parola fu coniata da Marshall McLuhan e da Bob Heyman, entrambi intorno agli anni '60 compresero l'importanza, per le nuove sfide educative, di coniugare il divertimento con l'educazione utilizzando interattività e multimedialità.<sup>177</sup> Il videogioco può essere considerato un ambiente di apprendimento che è caratterizzato da un alto grado di attrattività e di coinvolgimento. La forte motivazione, che induce i giovani all'uso del videogioco, è il senso di sfida, tale elemento viene mantenuto all'interno del gioco se esistono determinate condizioni: obiettivi da raggiungere, diversi gradi di difficoltà, informazioni necessarie per il raggiungimento degli obiettivi nascoste e individuabili gradualmente dal giocatore; un feed-back continuo dell'attività del giocatore.

L'indagine Istat 2011 «*Infanzia e vita quotidiana*» testimonia come l'uso dei videogiochi sia in rapida ascesa: nella fascia di età 3-5 si è passati dal 19,6% del 1998 al 24,1% del 2011; nella fascia 6-10 anni l'utilizzo sale notevolmente toccando il 65,8% per i bambini e il 47,5% per le bambine. Considerata la rapida diffusione dei giochi digitali nell'universo dei giovani, diviene importante comprendere in che modo tale strumento può divenire realmente educativo.

Marc Prensky sostiene che l'apprendimento basato su giochi digitali interattivi coniuga l'impegno con il divertimento, due elementi che a suo avviso non sono assolutamente in contrasto, ma che, altresì, possono determinare un'acquisizione di conoscenze e competenze. Questa considerazione era già stata espressa, nel testo «*Growing up Digital*», da Don Tapscott: le *net generation* sono differenti dalle generazioni precedenti, necessitano pertanto che gli strumenti che sono soliti utilizzare entrino a far parte delle modalità attraverso le quali apprendono e si formano.

Prensky utilizza l'espressione apprendimento basato sul gioco virtuale (*Virtual Game Based Learning*) ed individua sei elementi strutturali che sono espressione di

---

<sup>177</sup>Cfr. Miccoli G., Giraldi J., *Edutainment. Nuovi metodi e strumenti per la formazione*, in «AIF Learning News», n.10, 2009, pp.2-3.

questa nuova metodologia didattica: regole; obiettivi e traguardi; *feed back* e risultati; competizione e sfida; interazione; storia.

«La vera rivoluzione dell'apprendimento nel ventunesimo secolo –afferma Prensky- è che l'apprendimento si è liberato dalle catene del dolore e della sofferenza che lo ha accompagnato a lungo. [...] Più o meno tutti gli studenti vorrebbero davvero mettere l'apprendimento al centro e divertirsi».<sup>178</sup>

David Kolb nel 1984, riprendendo le teorie di John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, definisce l'apprendimento come «*the process whereby knowledge is created through the transformation of experience*»<sup>179</sup>. In accordo con la tesi di Kolb<sup>180</sup> il ciclo di apprendimento prevede quattro fasi: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva. Nel modello di apprendimento esperienziale De Freitas e Neumann (2009) viene introdotto l'ambiente virtuale; gli autori considerano il virtuale come ambiente per una formazione attiva.<sup>181</sup> Rientrano in tale modello i *Serious games*. Con tale espressione si intende la riproduzione di ambienti reali su piattaforme informatiche, nei quali il giocatore, muovendosi all'interno dello scenario virtuale, può raggiungere obiettivi acquisendo nuove abilità nella logica del *Learning by doing* (imparare facendo).

## 2.4. Le tecnologie e i nuovi scenari comunicativi

L'agire comunicativo è un processo complesso che si esplica attraverso diversi livelli. Può essere definito l'evento che si realizza nel momento in cui determinati attori sociali scambiano e condividono alcuni significati relativi alla realtà. Tali significati sono interpretati dai soggetti, attraverso un'attribuzione di senso, che è fondamento

---

<sup>178</sup>Prensky M., *Digital game-based learning*, McGraw-Hill, New York, 2001

<sup>179</sup>Arnab S., Petridis P., Dunwell, I., De Freitas, S. *Enhancing learning in distributed virtual worlds through touch: a browser-based architecture for haptic interaction*, in Ma M. Oikonomou A., Jain L.C., (a cura di), *Serious Games and Edutainment Applications*, Springer Verlag, 2011, p.3.

<sup>180</sup>Cfr. Kolb D., *Experiential Learning*, Prentice Hall, New Jersey, 1984.

<sup>181</sup>Cfr. De Freitas S., Neumann T., *The use of 'exploratory learning' for supporting immersive learning in virtual environments*, in «Computers and Education», vol. 52 (2), 2009, pp.343-352.

dello stesso agire sociale. L'*attore sociale*<sup>182</sup> comunica ad altri attori sociali delle informazioni più o meno complesse attraverso un codice condiviso. L'evento comunicativo presuppone l'esistenza di un processo interattivo tra un *emittente*, cioè colui che produce un messaggio e un *ricevente*, ossia colui che acquisisce l'informazione, opportunità possibile solo attraverso un *codice*, un sistema di riferimento condiviso, un *canale*, un mezzo che possa consentire la fruizione dell'informazione e in ultimo, un *contesto* a cui l'informazione fa riferimento.<sup>183</sup> L'interpretazione dell'informazione<sup>184</sup> si esplica facendo riferimento al contesto culturale di appartenenza degli attori sociali coinvolti nell'atto comunicativo.

La comunicazione interpersonale faccia a faccia avviene nel momento in cui due o più persone si trovano in una situazione di compresenza. Questa conversazione quotidiana, come ci spiegano Berger e Luckmann, modifica continuamente la nostra identità sociale. Nonostante tale tipologia comunicativa sia considerata la più diffusa<sup>185</sup> tra gli esseri umani ne esiste un'altra, sviluppatasi nelle società contemporanee intorno al XIX secolo, denominata *comunicazione di massa*. La sua diffusione si deve alla nascita, seguendo un ordine cronologico, della stampa, del cinema, della radio, della televisione e dei media telematici. A differenza della comunicazione interpersonale che avviene in un contesto di compresenza attraverso la condivisione dello stesso apparato spazio-temporale, la comunicazione di massa presuppone un tipo di *interazione mediata*<sup>186</sup> nella quale i soggetti coinvolti non condividono lo stesso universo spazio-temporale. La nascita delle nuove tecnologie della comunicazione implica non solo la creazione di nuove reti di trasmissione, bensì la nascita di nuove forme di interazione a distanza.

---

<sup>182</sup>Luciano Gallino definisce l'attore sociale come il soggetto di una "sequenza intenzionale di atti forniti di senso [...] che compie scegliendo tra varie alternative possibili, sulla base di un progetto concepito in precedenza ma che può evolversi nel corso dell'azione stessa, al fine di conseguire uno scopo, ovvero di trasformare uno stato di cose esistente in un altro a esso più gradito" 1978, p 69.

<sup>183</sup>Cfr. Ricci Bitti P.E., Zani B., *La comunicazione come processo sociale*, Bologna, Il Mulino, 1983.

<sup>184</sup>L'informazione, seguendo il pensiero di Giddens, deve essere intesa in senso etimologico come messa in forma dell'azione.

<sup>185</sup>Sono molti gli studiosi concordi nell'affermare che non può esistere interazione sociale senza l'istaurarsi di uno scambio comunicativo sia esso verbale o non verbale.

<sup>186</sup>Cfr. Thompson J.B., *Mezzi di comunicazione e modernità, Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna, 1998, pp. 122-167.

A. Giddens sostiene che i media non sono strumenti ma costruiscono gli strumenti per l'azione sociale. Gli universi simbolici, i codici interpretativi e i sistemi normativi sono il risultato di una costruzione umana, sociale e mediale.<sup>187</sup> Attraverso internet, ad esempio, noi mettiamo in atto tutti quegli elementi che caratterizzano qualsiasi tipo di comunicazione. Attraverso questa tipologia di interazione, supportata da un medium elettronico, creiamo nuovi spazi di condivisione simbolica, processo che Simmel definirebbe *sociazione*.

«Dato che l'atto di comunicare è un comportamento, ne consegue che così come per un essere vivente è impossibile non avere un comportamento, nello stesso modo non è possibile non comunicare.»<sup>188</sup>

John B.Thompson presenta la comunicazione come una particolare attività sociale che implica la produzione, la trasmissione e la ricezione di forme simboliche attraverso l'uso di varie risorse. Nella produzione e nella trasmissione delle forme simboliche, i soggetti utilizzano un *mezzo tecnico*. Tale mezzo consente un certo grado di *fissazione* e di *riproduzione* delle forme simboliche. Ultimo aspetto del mezzo tecnico è quello relativo alla *distanziamento*<sup>189</sup> *spazio-temporale*. Thompson distingue tre forme di interazione:

- L'interazione faccia a faccia
- L'interazione mediata
- L'interazione quasi - mediata

L'elemento fondamentale che differisce l'interazione quasi - mediata dall'interazione mediata è che la prima è un tipo di comunicazione che si rivolge ad una

---

<sup>187</sup>Cfr. Spedicato L., *Vita quotidiana al tempo dei media*, Piero Manni s.r.l., Lecce 2003, pp. 142-150.

<sup>188</sup>Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

<sup>189</sup>La locuzione *distanziamento azione* viene utilizzata da Paul Ricoeur al fine di indicare il processo attraverso il quale i discorsi scritti si distaccano dal contesto di produzione. Thompson non attribuisce lo stesso significato a questo termine. Ne dà una definizione più generale, approfondita in seguito da Anthony Giddens. Per l'Autore tutti i tipi di produzione e di scambio di forme simboliche comportano un grado di *distanziamento azione* nel tempo e nello spazio.

moltitudine di persone ed è unidirezionale, la seconda, invece si instaura tra due persone o altri particolari in forma dialogica.

L'autore elabora una precisa struttura concettuale al fine di analizzare le tre forme di interazione, nella quale esplicita che la caratteristica della relazione faccia a faccia è, in primo luogo, la condivisione di un comune sistema spazio-temporale, in secondo luogo, un flusso di informazioni e di comunicazioni che avviene in modalità *dialogica*.<sup>190</sup> Una terza caratteristica di questa forma di interazione è quella relativa a coloro i quali recepiscono e trasmettono i messaggi facendolo non attraverso una semplice risposta ad uno stimolo, bensì utilizzando una *molteplicità di indizi simbolici*. Questa tipologia di interazione si differisce da quella definita da Thompson *interazione mediata*, quest'ultima, infatti, non avviene in un contesto di compresenza, né consegue che gli attori che partecipano a questa interazione non condividono lo stesso sistema spaziale e utilizzano, per scambiarsi informazioni, un mezzo tecnico. Ovviamente espressioni di tipo deittico sono impossibili da comprendere in questo tipo di comunicazione, perché l'interazione mediata si estende nello spazio e nel tempo, limitando, di fatto, il numero di indizi simbolici a disposizione dei partecipanti.

La terza forma di interazione è quella denominata *interazione quasi mediata*. Tale locuzione viene utilizzata per indicare tipi di relazioni sociali messi in atto attraverso i mezzi di comunicazione di massa. Questa interazione si estende nello spazio e nel tempo e utilizza il mezzo tecnico, come l'interazione mediata, ma si differenzia dalle due tipologie interattive già esplicitate, laddove si rivolge ad un pubblico indefinito producendo un *flusso comunicativo unidirezionale*. Non vi è reciprocità, tuttavia è una forma di interazione perché inserisce i soggetti in un processo comunicativo, generando una precisa situazione sociale strutturata, nella quale alcuni individui producono contenuti per individui, non presenti fisicamente, i quali hanno la possibilità di recepire il messaggio attraverso il medium tecnico senza però poter rispondere. L'Autore precisa che le relazioni che si instaurano nella vita quotidiana possono essere una combinazione

---

<sup>190</sup>La forma di interazione dialogica implica che i destinatari del messaggio possano rispondere agli emittenti diventando loro stessi produttori di un determinato messaggio.



di diverse forme di interazione. Al di là delle differenze tipologiche utilizzando le parole dell'Autore:

«l'uso dei mezzi di comunicazione implica la creazione di nuove forme di azione e interazione nel mondo sociale, di nuovi tipi di relazioni, e di nuovi modi di rapportarsi agli altri e a se stessi».<sup>191</sup>

Le principali differenze tra queste diverse forme di interazione possono essere racchiuse nel seguente schema.

**Tabella 3** *Tipologie di interazione*

<b>Caratteristiche dell'interazione</b>	<b>Interazione faccia a faccia</b>	<b>Interazione mediata</b>	<b>Interazione quasi mediata</b>
<b>Struttura spazio-temporale</b>	Sistema di riferimento spazio-temporale condiviso	Accessibilità estesa nel tempo e nello spazio	Accessibilità estesa nel tempo e nello spazio
<b>Insieme degli indizi simbolici</b>	Indizi simbolici di molti tipi	Limitazione degli elementi simbolici	Limitazione degli elementi simbolici
<b>Direzione dell'azione</b>	Verso altri particolari	Verso altri particolari	Verso un insieme indefinito
<b>Comunicazione</b>	Dialogica	Dialogica	Unidirezionale

Fonte: Elaborazione Thompson J. B., 1998.

La struttura analitica proposta da Thompson ha sicuramente un grande valore euristico ma necessita di una precisazione. L'Autore non pretende che questa distinzione sia esauriente per tutti i successivi scenari. Le nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione creano, infatti, nuove forme di interazione.

I nuovi media che utilizzano la combinazione di telecomunicazione e tecnologia informatica sono lontani sia dall'interazione mediata sia da quella quasi mediata. Si

<sup>191</sup>Thompson J.B., *op.cit.*p.12.

parla, invece, di una nuova tipologia comunicativa mediale. Sicuramente questa nuova modalità comunicativa è caratterizzata da un elemento che contraddistingue le nuove tecnologie: l'interattività. Tale modalità comunicativa si avvale del medium ma non è né unidirezionale né tantomeno rivolta a una massa. Vi è uno scambio dialogico in modalità sincrona o asincrona, attraverso il quale la persona diviene costruttore dei contenuti veicolati.



La comunicazione mediale interattiva offre la possibilità di strutturare scambi comunicativi bidirezionali e multi direzionali, migliorando le modalità fondamentali di comunicazione legate alla conversazione, consultazione e registrazione. I concetti di educazione e comunicazione mediale sono strettamente interrellati: l'educazione implica una relazione dialogica ed è quindi strutturalmente educativa; la comunicazione mediale è strutturalmente educativa poiché modifica idee, visioni del mondo e comportamenti.

La struttura schematica sulle diverse modalità di traffico delle informazioni è stata introdotta da J. L. Bordewijk e B.van Kaan, i quali descrivono quattro differenti modelli di comunicazione: l'allocuzione, la conversazione, la consultazione e la registrazione. L'allocuzione è una tipica forma comunicativa a *sensu unico*, cioè rivolta ad un numero indefinito di individui; la conversazione avviene tra soggetti che condividono il tempo e l'oggetto della comunicazione; la consultazione è legata

all'attività della persona che ricerca informazioni in un archivio o in una banca dati e in fine la registrazione, ovvero la possibilità di ottenere informazioni da un utente periferico. I nuovi media hanno integrato i quattro modelli ridistribuendo il traffico informativo dal modello allocutorio al modello consultorio e conversazionale.

#### 2.4.1. *Le reti socio-telematiche e i nuovi ambienti virtuali di apprendimento*

[...] *In un pianeta attraversato in tutte le direzioni da «autostrade dell'informazione», nulla di quanto vi accade da qualunque parte può, di fatto, o almeno potenzialmente rimanere un «fuori» intellettuale.*  
Zygmunt Bauman<sup>192</sup>

La rete non è semplicemente uno strumento di comunicazione, essa influenza le forme della comunicazione e i comportamenti delle persone che ne fanno uso.<sup>193</sup> Le definizioni di questo termine si sono modificate nel corso degli anni. In una prima fase, dagli anni Settanta agli anni Novanta, la rete è vista come un *canale* che può determinare degli *effetti* sugli scambi comunicativi veicolati e sui comportamenti degli utenti. Nella seconda fase, la rete non è più concepita come un *canale*, bensì come un vero e proprio *luogo*, uno *spazio sociale (cyberspazio) abitato* costituito da pratiche e culture tipiche della rete. A tal proposito Pierre Lévy sostiene che «la nuova universalità [...] si costruisce e si estende grazie all'interconnessione dei messaggi tra loro, al loro perenne riferirsi a comunità virtuali in divenire che vi infondono molteplici sensi in perpetuo rinnovamento».<sup>194</sup>

La metafora spaziale è caratterizzata da un taglio tecno-utopico proprio del pensiero di Pierre Lévy. L'Autore definisce la rete come «*spazio di comunicazione aperto dall'interconnessione mondiale dei computer e delle memorie informatiche*».<sup>195</sup> Lo stesso Autore afferma che il cyberspazio, strumento di comunicazione interattivo e

---

<sup>192</sup>Tratto da Z.Bauman, *Modus Vivendi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2007, p.3. (nostro corsivo)

<sup>193</sup>Cfr. Turkle S., *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, Simon and Schuster, 1995, New York, (tr. it. *La via sullo schermo*, Apogeo, Milano, 1997).

<sup>194</sup>Lévy P., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano, 1999, p.19.

<sup>195</sup>Ivi, p.91.

comunitario, diviene un supporto dell'intelligenza collettiva. Il cyberspazio<sup>196</sup> determina molteplici modalità interattive che sfiorano sia il mondo reale sia quello virtuale. Lévy definisce l'insieme delle pratiche, delle attitudini, delle competenze, dei valori e delle tecniche intellettuali, che si sviluppano simultaneamente all'emergere del cyberspazio, con il neologismo cyber cultura. Secondo l'Autore tale mutamento condiziona notevolmente i cambiamenti culturali del nostro tempo<sup>197</sup>.

La prima rete telematica, denominata *Arpanet (Advanced Research Projects Agency)*, fu creata nel 1969 da parte del dipartimento della Difesa del governo americano. In ambito militare fu generata una rete avente delle caratteristiche ereditate in seguito da Internet. Ridondanza e architettura policefala furono gli elementi che caratterizzarono questo nuovo sistema. Il termine Internet fu coniato nella prima metà degli anni Settanta e fu definita come «l'insieme complesso di computer e reti, diffuse su scala mondiale, collegate tra loro attraverso canali trasmissivi diversi (cavi, onde radio, satelliti) e unite dal gruppo di protocolli denominato TCP/IP (*Trasmission Control Protocol/ Internet Protocol*)».<sup>198</sup> Uno dei passaggi fondamentali per la genesi di una rete globale fu sicuramente la nascita del *world wide web*, la facilità del suo uso rappresentato dall'uso condiviso del linguaggio Html (*Hyper-text Markup Language*) ne ha fatto uno strumento utilizzato da tutti, un immenso ipertesto multimediale costruito e consultato da chiunque.

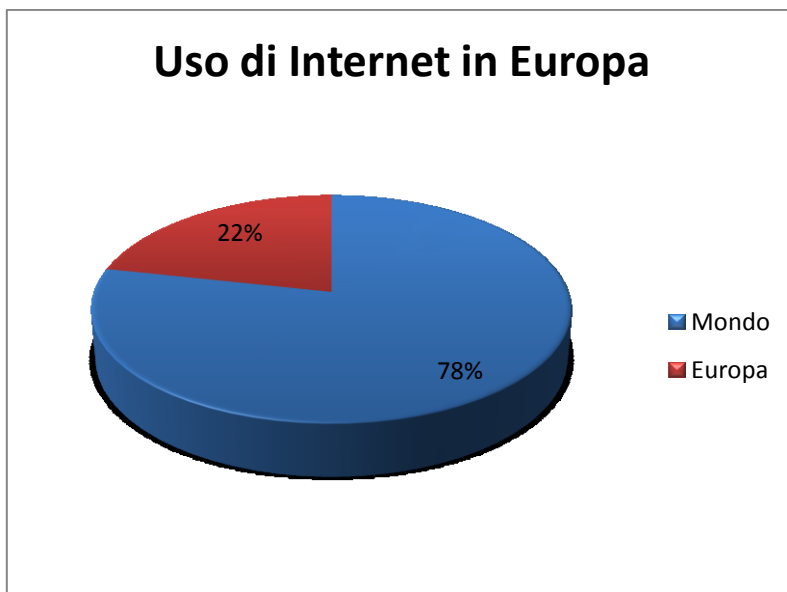
Nel presente decennio l'utilizzo della rete è ormai diffuso in molteplici contesti, sia pubblici che privati. Le tipologie di utenza si sono notevolmente differenziate. Tutto questo è dovuto non solo alla sua facilità d'uso ma soprattutto agli investimenti economici da parte di privati e di enti pubblici, che hanno riconosciuto nella rete una potenzialità enorme. Ad esempio la nascita del Web 2.0 ha contribuito ad aumentare gli utenti dando loro un ruolo attivo nella costruzione dei significati del Web.

---

<sup>196</sup>La parola cyberspazio è stata creata e utilizzata per la prima volta nel 1984 da William Gibson nel romanzo *Neuromante*. Si tratta di un termine dai molti significati, ma nel contesto di Internet si riferisce all'insieme dello spazio semantico registrato nel network.

<sup>197</sup>Cfr. Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, 1996.

<sup>198</sup>Paccagnella L., *op. cit.*, p.173.



Fonte: *Elaborazione Internet World Stats 30 Giugno 2012.*

Henry Jenkins descrive un importante fenomeno che caratterizza le modificazioni del sistema mediale: la “*participatory culture*”<sup>199</sup>, che si rifà ai cambiamenti relazionali determinati dai nuovi media. Si costruisce una cultura della partecipazione attraverso relazioni simmetriche dove l’utente costruisce e rielabora i messaggi. Anche gli apprendimenti scolastici sono ri-scritti e ri-modulati in un ambiente mediale attraverso un’interazione docente/discente paritaria.

Il medium diviene, altresì, parte della vita quotidiana di ogni singolo attore sociale che lo utilizzerà come strumento per reperire informazioni, per scaricare file e musica o come spazio sociale nel quale incontrare e interagire con altri utenti. Quest’ultimi si riappropriano del medium perché non interagiscono in un unico ambiente digitale, ma uniscono spazi differenti: chat, forum, social network, game, e-mail, piattaforme di produzione cooperativa. Lo sviluppo del Web 2.0 e dei media sociali implica una riformulazione delle tecnologie mediali, le quali devono essere interpretate come testi, oggetti tecnologici ma anche spazi simbolici.

La stessa Livingstone pone l’attenzione rispetto alla dimensione simbolica affermando che: «[...] i nuovi media e le tecnologie di comunicazione [...] non hanno

---

<sup>199</sup>Jenkins H., *Convergence Culture: Where Old and New Media collide*, NYU Press, New York, 2006.

solo un significato simbolico come oggetti in quanto tali, ma sono vettori di messaggi simbolici multipli, e in costante evoluzione».<sup>200</sup>

Offrire una definizione univoca di Web 2.0 è un'impresa quasi impossibile. La letteratura scientifica ci offre, infatti, una molteplicità di soluzioni definitorie ma sicuramente il dibattito è ancora aperto. Dale Dougherty<sup>201</sup> è considerato colui il quale utilizzò per la prima volta tale terminologia durante una conferenza con Tim O'Reilly<sup>202</sup>, a cui si deve invece una prima definizione concettuale del Web 2.0.

Il Web 2.0 è la rete come piattaforma [...] Le applicazioni Web 2.0 sono quelle che permettono di ottenere la maggior parte dei vantaggi intrinseci della piattaforma, fornendo un servizio in continuo aggiornamento che migliora più le persone lo utilizzano, sfruttando e mescolando i dati da sorgenti multiple, tra cui gli utenti, i quali forniscono i propri contenuti e servizi in un modo che permette il riutilizzo da parte di altri utenti, creando una serie di effetti attraverso un'architettura della partecipazione e andando oltre la metafora di Web 1.0 per produrre così esperienze più significative.<sup>203</sup>

I nodi focali racchiusi in questa definizione sono:

- Il concetto di rete come piattaforma;
- La concezione del software come servizio;
- Le fonti dei dati derivano da sorgenti multiple;
- La produzione dei contenuti da parte degli utenti;
- La partecipazione.

Tali elementi differiscono il Web 2.0 da quello che può essere denominato Web 1.0. Tale locuzione si riferisce ad un insieme di siti web statici diffusi negli anni Novanta, che non prevedevano l'interazione con l'utente. Originariamente il Web 1.0 permetteva di visualizzare documenti ipertestuali statici, il Web 2.0 costituisce invece una dimensione sociale. Ovviamente non sono le caratteristiche tecniche ad essere

---

<sup>200</sup>Livingstone S., *The Challenge of Changing Audiences. Or, What is the Audience Researcher to do in the Age of the Internet?*, in «European Journal of Communication», vol. 19 (1), p.35.

<sup>201</sup>Fondatore del primo sito web commerciale denominato Global Network Navigator (GNN) nel 1993.

<sup>202</sup>Tim O'Reilly è il fondatore di O'Reilly Media, casa editrice internazionale specializzata nei testi di carattere informatico.

<sup>203</sup> Cfr. [http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web\\_20\\_compact\\_definition.html](http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web_20_compact_definition.html)

cambiate, ma le modalità di rapportarsi con gli strumenti della rete. Dalla semplice consultazione delle informazioni date da internet, si passa ad un'autentica interazione e condivisione dove il ruolo dell'utente è centrale. Il punto fondamentale di questo nuovo concetto è la partecipazione attiva dell'utente nel processo di crescita del Web. Le parole chiave di questa nuova logica sono condivisione e collaborazione.

Per comprendere la natura dei cambiamenti delle nuove tecnologie non è possibile fornire solo una spiegazione di tipo tecnico, ma risulta necessario comprendere la struttura delle relazioni tra i media, all'interno dei media e tra media e utenti. Tale struttura può essere intesa solo attraverso l'analisi del fenomeno definito *convergenza*. Questo termine è comunemente utilizzato per descrivere i processi che caratterizzano le nuove tecnologie: ibridazione, aggregazione, utilizzando una definizione ormai classica di De Sola Pool «un solo mezzo fisico [...] può farsi canale di trasmissione di messaggi che in passato erano forniti da un singolo mezzo[...] oggi può viaggiare su canali fisici differenti».<sup>204</sup>

Marshall McLuhan già anni fa, esaltava la dimensione offerta dalle nuove tecnologie, che annullando le distanze spazio temporali avrebbero generato il *villaggio globale*. Le reti di telecomunicazioni che estendono la comunicazione a livello planetario, favoriscono un processo di integrazione e di comunicazione interculturale. Sulla scia di questo pensiero Edgar Morin sostenendo le potenzialità di integrazione culturale dello spazio di comunicazione telematico afferma che: «Le inter-retroazioni ininterrotte tra tre o quattro miliardi di esseri umani costituiscono ormai un tessuto connettivo comune e una solidarietà di fatto[...] L'umanità mantenendo la sua straordinaria varietà di culture si è unificata sotto l'egida di una tecnica che permette e assicura tutte le intercomunicazioni».<sup>205</sup>

Un tratto distintivo del nuovo volto dell'informazione è il concetto di virtuale. La locuzione virtuale può essere descritta in tre diverse accezioni: nell'uso corrente, in quello tecnico e nel senso filosofico. Secondo quest'ultima accezione è *virtuale ciò che esiste solo in potenza e non in atto*. Nell'uso corrente il virtuale viene spesso

---

<sup>204</sup>De Sola Pool I., *Tecnologie di libertà*, UTET, Torino, 1995, p. 35.

<sup>205</sup>Morin E., *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano, 1988, pp. 195-196.

identificato con il termine irreali. Affermando ciò la definizione realtà virtuale risulterebbe un ossimoro. Ma nell'accezione filosofica il virtuale non è contrapposto al reale, bensì all'attuale.

Il virtuale è un'entità deterritorializzata, non possiede coordinate spazio-temporali, nonostante ciò, l'informazione è fisicamente situata ed è virtualmente presente in ogni punto della rete. Il fondamento tecnico del virtuale è la digitalizzazione. Tale termine indica la possibilità di tradurre tutte le informazioni in numeri. Tale codifica permette di trasferire i messaggi senza perdita di informazione. Lo stesso non si può affermare nell'analogico, che è costituito invece da una sequenza di valori.

La realtà virtuale genera una particolare simulazione interattiva, nella quale l'individuo si trova immerso in una situazione definita. Il mondo virtuale può simulare il mondo reale o può permettere al simulatore di crearsi un'immagine e un contesto assolutamente diverso dalla realtà.

Le nuove tecnologie stanno strutturando il mondo in reti interconnesse. La comunicazione mediata dal computer può generare delle vere e proprie comunità virtuali.

Howard Rheingold definisce nel 1993 le comunità virtuali come:

«aggregazioni sociali che emergono dalla rete quando un certo numero di persone porta avanti delle discussioni pubbliche sufficientemente a lungo, con un certo livello di emozioni umane, tanto da formare dei reticoli di relazioni sociali personali nel cyberspazio».<sup>206</sup>

Le comunicazioni attraverso le reti telematiche delineano uno spazio mobile e fluido e richiamano concetti come quelli di comunità e società, già presenti nel pensiero sociologico classico. Queste due forme sociali non hanno sempre indicato due entità contrapposte, ma due modalità diverse di una stessa realtà sociale in mutamento.

Theodor Geiger si riferisce alla comunità come l'aspetto interno al gruppo e cioè legato al senso di appartenenza; la società, invece, è legata all'aspetto esterno, cioè l'ordinamento del gruppo. Com'è noto Tönnies propone la dicotomia tra comunità e società. Per Max Weber le due categorie non rappresentano due elementi avversi, ma

---

<sup>206</sup><http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>



due forme di relazioni sociali. Talcott Parsons introduce i concetti di comunità e società all'interno di una teoria dell'azione sociale. Facendo uso delle variabili strutturali considera la comunità come espressione della coesione sociale, la società invece come espressione di individualizzazione e di differenziazione.<sup>207</sup> Nel mondo virtuale la comunità perde la sua connotazione geografica, cioè individui che si trovano fisicamente nello stesso luogo, si riferisce, invece, a individui che condividono determinati valori.

Manuel Castells sottolinea che la *network society* è una realtà complessa che è caratterizzata «dal simultaneo sviluppo di due tendenze contrapposte: l'individualismo e il comunitarismo».<sup>208</sup>

Rheingold precisa che le comunità virtuali, nate attraverso la comunicazione mediata dal computer, sono nuclei sociali formati da individui che intrecciano relazioni sociali. Possono farlo attraverso lo scambio di messaggi di posta elettronica, attraverso chat o attraverso i cosiddetti MUD (giochi di ruoli). L'Autore afferma che la base sociale di tali comunità è costituita da tre tipologie di beni collettivi: il capitale sociale di rete, ovvero la possibilità di essere accolti in qualsiasi ambiente virtuale; il capitale di conoscenze e di competenze, che gli individui possono apprendere e condividere; la comunione sociale, ovvero il senso di vicinanza e di condivisione.<sup>209</sup>

Van Dijk ci offre una definizione operativa delle comunità virtuali sottolineando che esse «sono comunità che non sono legate a un particolare luogo o tempo, ma che comunque perseguono interessi in realtà sociali, culturali e mentali, spaziando da interessi o attività di tipo generale fino a quelli speciali».<sup>210</sup> L'Autore propone una classificazione di tipi ideali,<sup>211</sup> secondo la quale le comunità virtuali sono delineate come quelle relazioni libere dalla nozione di tempo e di spazio, che possiedono una paralingua ben sviluppata e fruiscono di un'unione pluralistica ed eterogenea. Lo stesso propone la distinzione tra comunità organica e comunità virtuale.

---

<sup>207</sup>Cfr. Parsons T., *Il sistema sociale*, Il Mulino, Bologna, 1965.

<sup>208</sup>Castells M., *La città delle reti*, Garzanti, Milano, 2003, p.49.

<sup>209</sup>Cfr. Rheingold H., *Comunità virtuali: parlare, incontrarsi e vivere nel cyberspazio*, Sperling & Kupfer, Milano, 1994, 268-275.

<sup>210</sup>Van Dijk J., *The reality of virtual communities*, «Trends in Communication», vol. 1 (1), p.40

<sup>211</sup>Il termine richiama il significato attribuito ad esso da Max Weber.

**Tabella 4** *Tipi ideali di comunità organiche e virtuali*

<b>Caratteristica</b>	<b>Organica</b>	<b>Virtuale</b>
Composizione	Gruppo ristretto	Affiliazione libera
Attività	Varie attività	Attività speciali
Organizzazione sociale	Legate a un luogo e a un tempo	Non legate a un luogo e a un tempo
Linguaggio e interazione	Verbale e non verbale	Verbale e paralinguistica
Cultura	Completamente singola	Parzialmente plurale
Identità	Omogenea	Eterogenea

Fonte: Elaborazione Van Dijk, 1998, p.45.

Le comunità virtuali possono svolgere differenti funzioni. Una prima funzione può essere definita *strumentale*: le relazioni, in questo caso, sono orientate al raggiungimento di uno scopo. Una seconda è definita *espressiva*: gruppi che si relazionano prevalentemente con finalità ludiche. Infine Sherry Turkle propone una terza definizione che è legata alla formazione dell'identità: gli ambienti virtuali offrono la possibilità al sé di sviluppare nuove identità.<sup>212</sup>

In conclusione le reti socio-telematiche possono essere considerate delle rappresentazioni sociali all'interno delle quali, utilizzando il modello drammaturgico di Goffman, gli individui si comportano come attori al fine di generare delle impressioni sugli altri.

Gli usi più ludici della rete generano i così detti MUDS<sup>213</sup> definiti come forme di tecno socialità. I giochi di simulazione aumentano la motivazione e i gradi di attenzione. A tal proposito M. Csikszentmihalyi definisce lo stato di alta attenzione, che il gioco

---

<sup>212</sup>Cfr. Turkle S., *La Vita sullo schermo: nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di internet*, Apogeo, Milano, 1997, pp.1-13.

<sup>213</sup>Multi user domains

genera, “stato di flusso”.<sup>214</sup> Tale situazione si sviluppa nel momento in cui i livelli di sfida vanno di pari passo con i livelli di abilità. I MUDS e la loro successiva evoluzione, sono mondi virtuali che attraverso il gioco e la convergenza di computer gaming e nuovi strumenti comunicativi (forum, chat, e-mail) costituiscono un importante ambiente di apprendimento significativo<sup>215</sup>.

## 2.5. L’educazione in rete nella prospettiva del Lifelong learning

Il nuovo quadro teorico relativo alla formazione permanente si inserisce nello scenario di quella che è stata definita *learning society*. Lo sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo è considerato una fondamentale risorsa per l’individuo, ma anche per l’intera collettività. La centralità della dimensione legata al sapere e il nuovo ruolo affidato alla conoscenza e alle tecnologie impongono al sistema formazione/istruzione una riformulazione degli assetti principali.

La sfida che si apre all’educazione/formazione è quella del fare ed essere in formazione, e cioè fare acquisire al soggetto quelle competenze strategiche per diventare un *lifelong learners* in grado di acquisire sapere, cultura e competenze durante tutto l’arco della sua vita.<sup>216</sup>

Il paradigma del *lifelong learning* mette in luce la necessità di apprendere in tutte le fasi della vita e sottolinea con forza la centralità del soggetto all’interno del processo educativo. Il soggetto è sempre l’artefice della sua formazione, anche se tale impresa è sempre situata, culturale e condivisa nel gruppo di appartenenza.<sup>217</sup> E’ un orientamento allo sviluppo personale e all’apprendimento continuo inteso come azione sociale

---

<sup>214</sup>Csikszentmihalyi M., *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*, Jossey-Bass, San Francisco, 1975.

<sup>215</sup>Cfr. Limone P., *Nuovi media e formazione*, Armando Editore, Roma, 2007, pp.46-49.

<sup>216</sup>L’istituzione formativa non punta a consegnare delle informazioni e conoscenze formalizzate, ma piuttosto a fornire gli strumenti necessari che permettano alla persona di affrontare il cambiamento. L’attenzione si sposta dall’apprendere all’imparare ad imparare (*learning to learn*) un saper apprendere nell’ottica del *lifelong learning*. Cfr. Mariani L., *Saper apprendere: verso la definizione di un curriculum esplicito*, in «Lingua e nuova didattica», vol. 29 (4), 2000.

<sup>217</sup>Alberici A., *Apprendere sempre nella società globale*, in «LLL-Focus On Lifelong Life wide Learning», n.3, 2005.

finalizzata all'acquisizione di conoscenze, competenze e allo sviluppo delle potenzialità individuali per tutto l'arco della vita.

La diffusione delle nuove tecnologie ha determinato un cambiamento dei tradizionali metodi di insegnamento e di apprendimento implicando una modifica nella tradizionale acquisizione e trasmissione della conoscenza. Si parla oggi di “terza fase” di *e-learning*<sup>218</sup>, e cioè una modalità di apprendimento che fa uso del web interattivo, che ha superato la “seconda fase”, la quale si fonda su l'utilizzo dei media elettronici e la “prima”, che si rifà alla formazione a distanza. Tali fasi hanno influenzato notevolmente il fare educazione, determinando conseguenze in termini di valori, atteggiamenti e ruoli all'interno del processo educativo. Questo processo di modifica è difficile da cogliere attraverso dati statistici, a causa della velocità di evoluzione e diffusione, ma è facile comprendere come sia inevitabile che le nuove tecnologie determinino conseguenze sulle pratiche organizzative in materia di istruzione. La locuzione *e-learning* significa *elctronic learning*, acronimo coniato per la prima volta da Elliot Masie. Con tale termine si suole indicare un'esperienza di apprendimento in una era digitale fondata su: un aumento motivazionale, attraverso la stimolazione della curiosità; un maggiore coinvolgimento degli studenti; una maggiore cooperazione tra pari. Un concetto dunque polisemico che rimanda ad una concezione di apprendimento come costruzione sociale dei significati attraverso l'interazione sociale che avviene all'interno di un *ambiente di apprendimento*, ovvero sia un «luogo in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente avvalendosi di una varietà di risorse e strumenti informativi in attività di apprendimento guidato o di *problem*

---

<sup>218</sup>Sono molteplici le definizioni date all'*e-learning* ( da *web learning* a formazione a distanza, da *digital learning* a *digital education*), nel presente lavoro consideriamo l'apprendimento in rete come quell'insieme di dinamiche di apprendimento che una persona mette in atto utilizzando Internet. Tale definizione supera il *Computer-Based Training* (CBT) e il *Web-Based Training* (WBT): nel CBT rientrano tutti i programmi di formazione su supporto digitale che non presuppongono l'utilizzo della rete; nel WBT rientrano i programmi di formazione *on line*, che però non possono verificare la partecipazione e gli accessi degli utenti; nell'*e-learning* rientrano programmi di formazione *on line* e uso di una piattaforma in rete, attraverso la quale i partecipanti possono confrontarsi e grazie alla quale è possibile monitorare la partecipazione e l'accesso in rete.

*solving*»<sup>219</sup> Un processo attivo nel quale la persona costruisce la propria conoscenza nella negoziazione con l'altro.<sup>220</sup>

Le tecnologie dell'apprendimento contribuiscono alla costruzione di senso all'interno dell'istituzione scolastica generando nuove forme di socialità in rete. In accordo con Andreas Wittel la «*network sociality is a technological sociality insofar as it deeply embedded in communication technology, transport technology and technologies to manage relationships*».<sup>221</sup>

La definizione di educazione attraverso la rete si lega dunque al concetto introdotto da Latham e Sassen di formazione digitale e al concetto di socialità in rete, che come esplicitato poco sopra, è stato espresso da Wittel. La formazione digitale è costituita da tre dimensioni sovrapposte: organizzazione, spazio ed interazione. Per organizzazione gli Autori fanno riferimento alla strutturazione relativa ai contenuti, ai ruoli e alle norme; per interazione fanno riferimento allo scambio comunicativo tra attori; per spazio fanno riferimento all'ambiente digitale.

La formazione digitale è strettamente correlata con la locuzione coniata da Jeremy Rifkin «l'era dell'accesso»; l'Autore individua nella possibilità di accesso la caratteristica predominante della società dell'informazione e della conoscenza. Il legame tra i due concetti sta nel fatto che l'e-learning amplia le possibilità d'accesso delle informazioni e delle conoscenze degli utenti collegati in rete. L'accesso alle informazioni può avvenire in due modalità: diretto o mediato, nel contesto scolastico, tale accesso è mediato dal docente.<sup>222</sup>

Il concetto di socialità in rete richiama l'attenzione sulle caratteristiche dei legami sociali nell'epoca contemporanea. Questa tipologia di legame sociale sembra essere quello che caratterizza la modernità liquida.<sup>223</sup>

---

<sup>219</sup>Wilson B. G., *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1996, p.5.

<sup>220</sup>Cfr. Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1990.

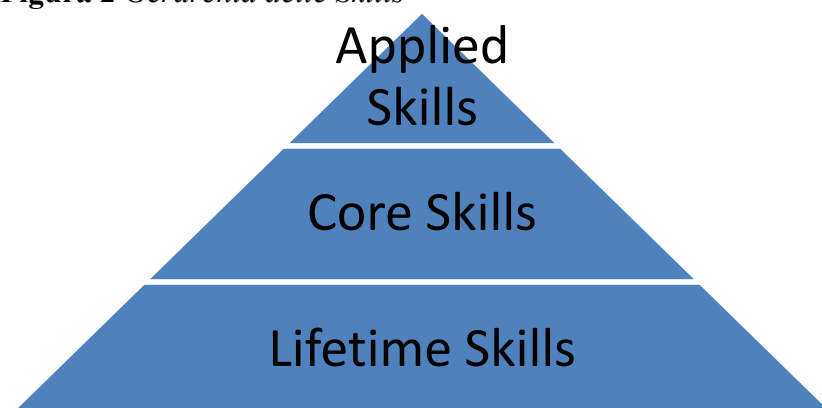
<sup>221</sup>Cfr. Wittel A., *Toward a network sociality. Theory, Culture & Society*, in « Sage journals», vol. 18, n.6, 2001, pp. 51-76.

<sup>222</sup>Cfr. J. Rifkin, *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Milano, Mondadori, 2001, 197-225.

<sup>223</sup>Cfr. Z. Bauman, *The liquid modernity*, Polity Press, Cambridge, 2005, pp.1-14.

Le tecnologie utilizzate per *e-learning* non sono solo considerate dei semplici strumenti, bensì dei veri e propri beni culturali; degli ambienti di apprendimento attraverso i quali i discenti possono acquisire nuove competenze. Grande attenzione deve essere posta sulle *lifetime skills*, ovvero competenze necessarie lungo il corso di tutta la vita. (Fig.2)

**Figura 2** Gerarchia delle Skills<sup>224</sup>



Lungi dall'utilizzare una logica deterministica, lo strumento multimediale implica una modifica nelle pratiche educative, ma è sempre la persona ad essere protagonista nella costruzione di senso.<sup>225</sup>

Come qualsiasi cambiamento le innovazioni proposte dalle nuove tecnologie impongono una sfida alla scuola che deve riorganizzare il suo assetto al fine di garantire un rinnovamento in relazione al nuovo contesto dove l'alunno si trova a vivere. L'utilizzo dei nuovi media a casa, porta il soggetto a ricercare tali strumenti a scuola, poiché essi fanno parte della quotidianità dell'individuo.

Studi internazionale e la stessa indagine PISA 2009 mettono in evidenza che la semplice esposizione allo strumento tecnologico non determina una modifica nell'apprendimento. Per ottenere un effetto positivo è necessario un uso stimolante e

---

<sup>224</sup>La gerarchia di competenze individuate dall'Autore sono: all'apice della piramide le Competenze specifiche di settore; al centro l'alfabetizzazione, la capacità di calcolo e l'informatica; nella base della piramide sono poste l'autostima, la capacità di porsi degli obiettivi e la capacità di auto-gestione.

<sup>225</sup>Cfr. Colombo M., Landri P., *Schools and networked sociality. The making of new technologies for teaching-and-learning*, in «Italian Journal of Sociology of Education», n.1, 2009.

strutturato delle TIC. Di fondamentale importanza risulta essere il ruolo dell'insegnante nello stimolare e orientare i cosiddetti "nativi digitali". Con questa etichetta Marc Prensky descrive i giovani nati tra i media digitali ai quali contrappone "gli immigranti digitali", ovvero gli adulti che hanno dovuto imparare a convivere con i nuovi media.<sup>226</sup>

Ma la formazione dei docenti non risulta essere sempre completa e a tale mancanza si aggiunge anche la parziale diffidenza nei confronti del nuovo.

Ci è parso utile nel nostro lavoro cercare di comprendere in che modo lo strumento multimediale può essere utile per gli alunni e come tale innovazione viene considerata e utilizzata dal corpo docenti. Si è cercato di comprendere con quale modalità le tecnologie educative possono modificare il legame individuo/conoscenza. Per questo è stato preso in esame un Progetto Comenius finanziato dalla Comunità europea: il Progetto SMILEY; partendo dal presupposto che ogni percorso didattico deve essere strutturato al fine di acquisire una precisa competenza, tale progetto si pone come finalità l'acquisizione di competenza sociale attraverso l'ausilio di un Edu Role Playing Game.

---

<sup>226</sup>Cfr. Prensky M., *Digital Natives, Digital immigrants*, 2001 in internet, URL: [Http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Immigrants-Part1](http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Immigrants-Part1)

## **Capitolo Terzo**

### *Il Progetto di ricerca-azione SMILEY-Social Mindedness in LEarning community-*

#### **3.1. Descrizione e obiettivi del Progetto**

La strategia Europa 2020, proposta dalla Commissione Europea nel 2010, individua obiettivi chiave per uscire dalla crisi che dal 2007 investe l'Occidente. Determinare pratiche concrete per la "strategia per l'uscita" dalla crisi globale ha come premessa peculiare della proposta europea la consapevolezza della rilevanza e della centralità della dimensione sociale nella progettazione e realizzazione dell'attività economica. I valori democratici, la coesione sociale, la partecipazione e la solidarietà, il rispetto, l'uguaglianza di genere e le pari opportunità (estese ad ogni livello e a tutte le parti sociali) costituiscono il nucleo fondamentale e sostanziale di ciò che è inteso per "via europea" al rilancio economico e alla riqualificazione del contesto socio-economico ed ambientale.

Migliorare l'eccellenza, l'equità, la mobilità studentesca e la mobilità sociale attraverso i programmi ed i metodi educativi sono, a loro volta, i criteri di base che individuano il contenuto positivo di tale strategia nella sua formulazione e implementazione nelle fasce più giovani della società europea cui il rilancio economico è propriamente dedicato. La formulazione di adeguati strumenti di comunicazione atti a gestire la conoscenza e l'educazione ai valori e alle pratiche di interazione pacifica tra gruppi sociali non omogenei verso obiettivi condivisi costituisce perciò l'*output* finale



ed innovativo del progetto *SMILEY (Social Mindedness In LEarning community)*;<sup>227</sup> realizzato attraverso la costruzione di una piattaforma digitale-integrata *E-learning* e un gioco digitale che metta in connessione studenti e insegnanti nei Paesi partner: Italia, Polonia, Romania, Regno Unito, Turchia. Il progetto di ricerca, coordinato dal prof. Grzegorz J. Kaczyński, è stato finanziato nel 2010 dalla Commissione Europea nell'ambito del *Lifelong Learning Program Comenius* e coinvolge, sotto il profilo tecnico-amministrativo e scientifico, la Facoltà di Scienze della Formazione di Catania.

Contenuto implicito degli obiettivi del progetto è promuovere le potenzialità delle nuove tecnologie (TIC e Web 2.0) al fine di testare un approccio riflessivo alle effettive strategie di risoluzione del conflitto e del disagio individuando un *set* di *best practices* nelle strategie di inclusione sociale e integrazione.

La prima fase delle attività si concentra sulla necessità di definire il significato di “interazione pacifica” secondo termini-concetto o espressioni pregnanti e condivise dalle scienze umane: il concetto focale scelto per questa importante fase è quello di *Social Mindedness*<sup>228</sup>. Tale locuzione può essere tradotta nella versione latina *forma mentis socialis* intesa come «atteggiamento individuale orientato a garantire nelle dinamiche d'interazione quotidiana, gli interessi ed i benefici dei soggetti -individuali e collettivi- coinvolti nella relazione e il miglioramento del contesto di riferimento».<sup>229</sup> In prima istanza è stata approfondita la sua definizione ed una prima ricognizione della letteratura disponibile in materia (tratta da un ambito psico-socio-pedagogico) in una seconda fase il concetto di riferimento nelle sue declinazioni di criterio per l'agire

---

<sup>227</sup>Cfr. Gamuzza A., *Dinamiche educative e orientamento sociale fra i giovani europei. Il progetto di ricerca SMILEY (Social Mindedness In LEarning community)*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione», n. 10, 2011, pp. 133-145; inoltre, Cfr. Kaczyński G.J., *Modelli di interdipendenza degli attori sociali e la socializzazione nel contesto familiare*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione – Università degli studi di Catania», n. 11, 2012; Daher L.M., *Giovani identità in transizione. Il ruolo delle appartenenze ai gruppi sociali nella socializzazione alla cooperazione*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania», n. 11 2012; Leonora A.M., *Social Mindedness-Forma mentis socialis. Dinamiche di relazione e capitale sociale*, in «Annali della facoltà di Scienza della formazione - Università degli studi di Catania» n. 11, 2012.

<sup>228</sup>Il Social Mindedness è un termine/concetto “ombrello” che indica l'impossibilità di comprendere la dimensione individuale senza tenere in giusta considerazione le dinamiche collettive della realtà sociale. (Cfr. [www.smileyschool.eu](http://www.smileyschool.eu) -Handbook for referring teachers- )

<sup>229</sup>Cfr. Leonora A.M., *op.cit.*, 2012, p. 142.

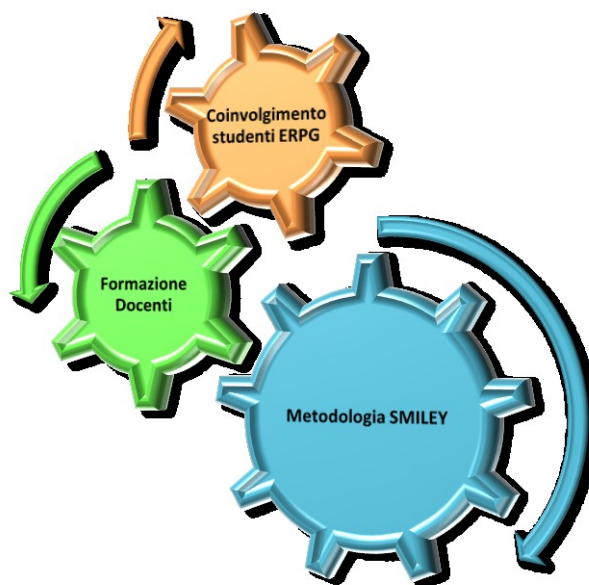
sociale è stato testato empiricamente attraverso una piattaforma Web 2.0 con questionari online.

I prodotti interattivi costruiti sul concetto di *Social Mindeness* e inseriti sulla piattaforma digitale consentono di offrire un ambito, uno spazio virtuale, in cui gli studenti possono elaborare e commisurare la loro percezione di *Social Mindedness*, attraverso i questionari strutturati, relativamente ai contenuti evidenziati dalla definizione scientifica del concetto. Inoltre, gli studenti possono interagire direttamente nella realtà virtuale collaudando possibili strategie di *problem solving* attraverso lo strumento di Edu Role- playing.

SMILEY si rivolge e coinvolge due specifiche e correlate figure sociali: i docenti-educatori e gli studenti ( gruppo dei pari). Questi due interlocutori della ricerca-azione individuano i due importanti risultati operativi perseguiti dal progetto: da un lato la somministrazione di un questionario ai giovani discenti di 80 scuole di diversi paesi europei consente di rilevare la percezione “dal basso” di problematiche inerenti all’esclusione e il disagio sociale. Dall’altro lato l’aggiornamento professionale dei docenti all’utilizzo di tecniche didattiche innovative e coerenti al livello tecnologico globale incentiva simultaneamente lo sviluppo di competenze digitali e competenze sociali, oggi parimenti importanti. Tre gli obiettivi di SMILEY:

- **Scopo 1:** Sviluppare una specifica metodologia SMILEY per insegnanti sulla consapevolezza sociale nelle scuole;
- **Scopo 2:** Insegnare ai docenti come utilizzare le TIC per l’educazione;
- **Scopo 3:** Coinvolgimento dei bambini nell’ERPG (Edu Role Playing Game) come strumento per il miglioramento della consapevolezza sociale.

**Fig. 1 Obiettivi SMILEY**



I risultati del questionario preliminare supportano: lo sviluppo dello ERPG, la formulazione e la costruzione dei Kit didattici per i docenti al fine di individuare le pratiche e le strategie adeguate alla comunicazione tramite TIC delle tematiche in oggetto, l'allestimento di work shop tematici e la formazione dei docenti. Questa azione coordinata permette di monitorare: l'implementazione concreta del progetto in ogni scuola coinvolta fornendo supporto metodologico e tecnico agli insegnanti di riferimento; la corretta applicazione del modello socio-pedagogico proposto basata sull'uso integrato delle tecnologie TIC e del Web 2.0; la possibilità di confrontare le differenti esperienze all'interno dei Paesi partner al fine di elaborare delle linee guida per presentare il modello proposto in altri contesti Europei.

### **3.2. Dalla teoria alla definizione empirica di Mentalità Sociale**

La prospettiva teorica dalla quale si muove la riflessione sul concetto di *Social Mindedness- Mentalità Sociale-* riconduce al contributo teorico di Alfred Adler che

coniò un termine simile a quello indagato dal progetto: radicamento sociale. Seguendo l'ottica di Adler:

«le condizioni di vita sono determinate in prima istanza dalle influenze cosmiche, in seconda istanza esse sono determinate socialmente. Esse sono determinate dal fatto che gli uomini vivono insieme e dalle regole e le regolarità che spontaneamente sorgono come conseguenze di questo. Le istanze della società hanno regolato le relazioni umane che già esistevano dall'inizio come auto-evidenti, verità assolute. Prime dell'esistenza individuale dell'uomo c'era la comunità. Nella storia della cultura umana non esiste una singola forma di vita che non sia condotta come sociale. L'uomo non è mai apparso altrimenti che in società».<sup>230</sup>

In queste parole appare evidente l'impossibilità di studiare la realtà individuale senza cercare di conoscere la dimensione comunitaria dell'esperienza sociale dell'individuo. L'elemento individuale del radicamento sociale è stato considerato il criterio fondamentale di un'azione socialmente orientata (nei termini del progetto-*Social Minded Action*-).

Il concetto di *Social Mindedness* si riferisce da un lato dunque alla prospettiva micro, appena esposta; dall'altro alla prospettiva macro che si riferisce alla relazione tra valori e competenze sociali che portano all'integrazione, alla coesione sociale e al senso di comunità. La connessione tra componente individuale (micro) e sistema (macro) è attestata dalla visione teorica di Talcott Parsons. Nel suo schema teorico viene rivalutata la dimensione individuale del processo di socializzazione (componente emotiva) e allo stesso modo si mette in luce la funzione strutturale del sistema educativo per l'interiorizzazione dei valori e delle regole sociali necessaria per l'integrazione e la coesione sociale.

Ad oggi non è comunque possibile fornire una definizione univoca del concetto di *Mentalità Sociale*; il dibattito è ancora aperto. Il progetto di ricerca SMILEY cerca di fornire una definizione operativa del concetto individuando alcuni fattori intervenienti nella costruzione di un'azione socialmente orientata. Sono state individuate ed esaminate le seguenti dimensioni:

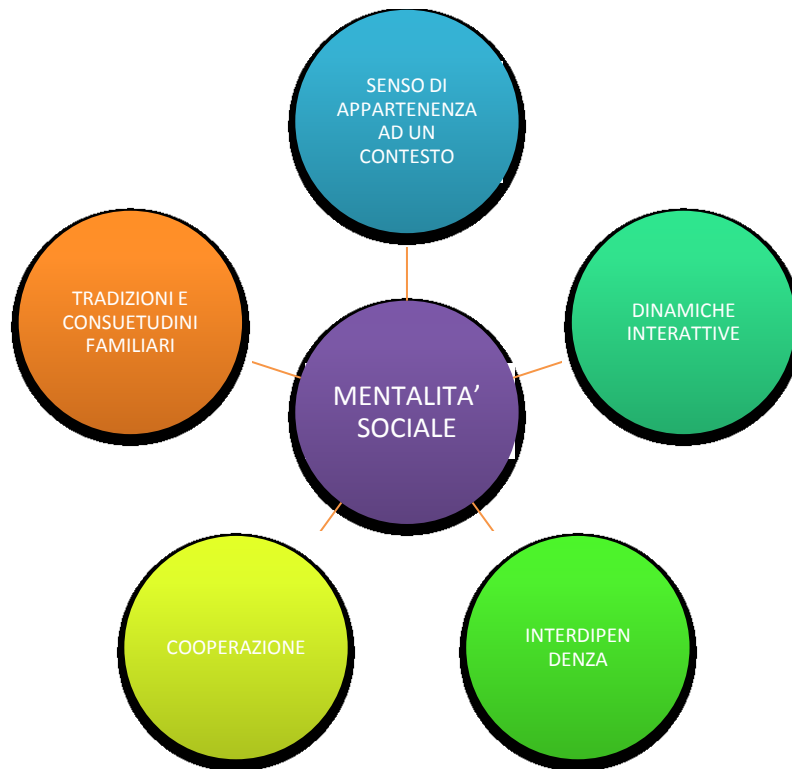
- Senso di appartenenza olistica ad un contesto definito;

---

<sup>230</sup>Ansbacher H.L., Ansbacher R.R., *The individual psychology of Alfred Adler. A systematic in selections from his writings*, Basic Book, New York, 1956, p.128.

- Riconoscimento dell'interdipendenza tra gli attori sociali;
- Dinamiche interattive della struttura delle reti relazionali;
- Dinamiche di cooperazione al fine di raggiungere obiettivi comuni;
- Tradizioni e consuetudini familiari.

**Fig.2 -Dimensioni Social Mindedness-**



*Fonte:adattamento da Gamuzza 2011*

### *3.2.1. Dimensioni teoriche del Social Mindedness*

#### *3.2.1.1. Senso di appartenenza olistica ad un contesto ben definito<sup>231</sup>*

---

<sup>231</sup>La seguente sezione del lavoro prende spunto dal contributo teorico sviluppato da Daher L. M., *op. cit.*, pp.167-183.

Il bisogno di appartenenza è un elemento base di ogni essere umano. Attraverso le relazioni sociali il soggetto vive l'appartenenza al gruppo gestendo da un lato la necessità di indipendenza ed autonomia e dall'altro la dipendenza e il bisogno di appartenenza. Il legame tra il sé e il gruppo viene a delinarsi come dinamica tra due bisogni: il bisogno di identità e quello di dipendenza. Il primo costituisce la necessità da parte dell'uomo di differenziarsi dagli altri; il secondo, al contrario, si fonda sull'esigenza di "sentirsi parte", ovvero dipendere dagli altri. La partecipazione ai diversi reticoli sociali permette al soggetto di instaurare nuove relazioni in diversi gruppi sociali attraverso dinamiche di interazione e di integrazione sociale. L'appartenenza ad un gruppo indica il legame e l'interdipendenza che la persona percepisce nei confronti della comunità di cui fa parte.<sup>232</sup>

L'appartenenza include cinque diversi stadi:

- I confini;
- La sicurezza emotiva;
- La partecipazione personale;
- Il comune sistema simbolico;
- Il senso di appartenenza e di identificazione.

Il linguaggio, gli usi e i costumi di una determinata cerchia sociale costituiscono i *confini* di appartenenza e sono i criteri attraverso i quali è possibile indicare chi appartiene o no al gruppo. Gli stessi membri del gruppo giustificano tali confini con la necessità di proteggere le dinamiche interattive proprie del gruppo di appartenenza.

La *sicurezza emotiva* consta nell'equilibrio psico-fisico dell'individuo, che determina la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità all'interno del gruppo. Se i soggetti non si sentono sicuri non riusciranno né a fidarsi degli altri membri, né tantomeno di se stessi.

---

<sup>232</sup>Si precisa che tale definizione è stata inserita all'interno di uno dei modelli più esaustivi del "Senso di Comunità" proposto da McMillan e Chavis nel 1986. Gli Autori considerano tale concetto come costruito pluridimensionale avente come prima dimensione costituente l'appartenenza (Cfr. McMillan D.W., Chavis D.M., *Sense of Community: A Definition and Theory*, in «Journal of Community Psychology», Vol. 14, January 1986,p.4).

La *partecipazione personale* è condizionata dai *motivi personali*, dal *senso del proprio sé* e dalle *possibilità percepite*. Nel primo elemento vengono inglobate le motivazioni, il riconoscimento, la padronanza, la competizione e l'affiliazione. I due elementi successivi indicano la capacità del soggetto di impegnarsi in un'attività e la percezione di tale capacità.

Conoscere il *sistema simbolico* di una realtà sociale è il prerequisito per comprendere una comunità. La condivisione di un sistema simbolico rafforza la coesione del gruppo e la differenziazione con gli "altri" non appartenenti.

Il *senso di appartenenza* e l'*identificazione* sono concetti strettamente correlati alle ragioni per le quali un individuo sceglie di inserirsi all'interno di un gruppo, ovvero collegati alla soddisfazione di bisogni individuali legati alla strutturazione dell'identità personale e sociale. Come sostenuto da Merton questi due concetti sono elementi cardine di ogni gruppo. Attraverso il senso di appartenenza ogni membro si sente parte del gruppo condividendone il sistema valoriale e quindi la persona si sente parte di un soggetto concreto collettivo. Con il processo di identificazione gli altri membri del gruppo percepiscono il soggetto come parte del gruppo.

Essere parte di un gruppo significa dunque:

- Essere simile agli altri membri;
- Essere diverso;
- Essere identificati dagli altri come membri.

L'appartenenza ad una struttura sociale può essere descritta attraverso lo schema di Parsons che definisce quattro componenti che ne sono costituenti: il senso di appartenenza; la lealtà; la solidarietà; il senso di affinità o sentimento. L'appartenenza sociale si costruisce attraverso le relazioni di interdipendenza tra le diverse dimensioni.

**Fig. 3 Elementi struttura sociale**



Utilizzando un concetto di Vilfredo Pareto, l'appartenenza ad una collettività, intesa come sistema sociale, può essere definita come "residuo", ovvero quell'elemento simbolico costante, che è costituito dalle espressioni simboliche-linguistiche dei soggetti facente parte della comunità e che svolge la funzione di "persistenza degli aggregati"<sup>233</sup> al fine di garantire l'equilibrio del sistema.<sup>234</sup>

### 3.2.1.2. Riconoscimento dell'interdipendenza tra gli attori sociali<sup>235</sup>

Da un punto di vista sociologico un comportamento umano può essere definito *azione sociale* nel momento in cui un individuo attribuisce a tale comportamento un "senso" consapevole o inconsapevole nei confronti di altre persone. *Un'attività sociale* è pertanto un'azione che viene posta in atto al fine di determinare una reazione in un'altra

<sup>233</sup>Nel pensiero di Parsons è inteso come "mantenimento del modello."

<sup>234</sup>Cfr. Pareto V., *Trattato di Sociologia Generale*, Comunità, Milano, 1964.

<sup>235</sup>La seguente sezione del lavoro prende spunto dal contributo teorico sviluppato dal prof. Grzegorz J. Kaczyński.



persona. Uno scambio sociale temporaneo, tra almeno due persone, può essere definito *contatto sociale*. Quando tale contatto si trasforma da transitorio a duraturo e dinamico si può parlare di *interazione sociale*.

Possiamo annoverare quattro diverse spiegazioni sociologiche delle interazioni sociali:

- 1) comportamentale
- 2) di scelta razionale
- 3) di interazione simbolica
- 4) drammaturgica<sup>236</sup>

Nella prima accezione, l'interazione è considerata semplicemente una relazione tra stimoli e reazioni. Nello specifico un comportamento implica uno stimolo al quale viene corrisposta una reazione da parte del ricevente. Nella seconda interpretazione, l'interazione è vista come scambio tra due individui. Ovvero i soggetti interagiscono per scambiarsi intenzionalmente valori o beni. Nella terza spiegazione, il soggetto non risponde semplicemente ad uno stimolo, ma al significato che attribuisce ai simboli intervenienti all'interno dell'interazione. In tal senso l'interazione diviene attribuzione di significato, ovvero interpretazione della realtà da parte dei soggetti coinvolti nella dinamica interattiva. Nella quarta accezione, la quotidianità viene vista come un teatro, un dramma nel quale le persone cercano di avere un controllo sulle proprie impressioni per far apparire agli altri solo i loro aspetti positivi.

La realtà sociale dunque è costituita da *reti* di interazioni che tendono a stabilizzarsi. La *relazione sociale*, non è la semplice somma d'interazioni, bensì è

---

<sup>236</sup>Si precisa che la presente suddivisione è presente nel saggio G. J. Kaczyński, *Modelli di interdipendenza degli attori sociali e la socializzazione nel contesto familiare*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione – Università degli studi di Catania, n 11, 2012. Per ulteriori approfondimenti si vd Staats A.W., *Social Behaviorism*, The Dorsey Press, Homewood, 1975; Berger P.L., Luckmann T., *The Social Construction of Reality*, Penguin, London, 1966; Blumer H., *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, University of California Press, Berkeley, 1969; Goffman E., *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row, New York, 1974.

costituita dall'insieme di *interazioni regolate*<sup>237</sup> che avvengono in maniera sistematica tra due individui. Le diverse relazioni sociali implicano la formazione di cerchie e gruppi sociali che rappresentano il *contesto sociale*.

La *cerchia sociale*<sup>238</sup> è formata da attori sociali che condividono lo stesso status; il *gruppo sociale*<sup>239</sup> denota, invece, un insieme di soggetti che sono accomunati da un senso di appartenenza, un senso di identità e dalla condivisione di modelli comportamentali. L'elemento fondante delle cerchie e dei gruppi sociali è il *legame sociale* che si forma attraverso le relazioni tra gli individui. Tale legame determina il rapporto di unione tra i membri del gruppo e le relazioni tra i membri e chi non fa parte del gruppo. Il legame sociale inoltre definisce le posizioni sociali determinando il *ruolo sociale*.<sup>240</sup> Questa espressione indica l'insieme di modelli comportamentali orientati verso le aspettative relative ad un certo status sociale. Il ruolo sociale, dunque, viene a essere determinato dall'appartenenza ad un gruppo e dalle posizioni sociali e non da caratteristiche personali. Sussistono due tipologie di gruppi sociali: primario e secondario. Il primo gruppo è costituito da interazioni informali tra individui e da stretti legami affettivi tra i suoi membri (ne è un esempio la famiglia). Nel secondo gruppo, invece, le relazioni sono formali e sono poste in atto per raggiungere un preciso scopo (un gruppo di lavoro).

La famiglia e la scuola possono essere classificate come gruppi primari nei quali si realizza il processo di socializzazione. Ovverosia il processo attraverso il quale un individuo acquisisce gli elementi, in termini valoriali, per diventare membro di una società, ma allo stesso tempo sviluppa le sue personalità individuali. Tale personalità è costituita da tre diverse componenti: la personalità psichica, la personalità culturale e la personalità sociale. In quest'ultima accezione la personalità è intesa come insieme dei ruoli sociali svolti dalla persona, i quali influenzano i comportamenti degli individui

---

<sup>237</sup>L'interazione regolata si configura come quell'interazione costituita da norme condivise dagli attori sociali. Cfr. Kaczyński G.J., *op.cit.*, p.153.

<sup>238</sup>Znaniecki F., *The Social Role of the Man of Knowledge*, Columbia University Press, New York, 1940, pp. 36-46.

<sup>239</sup>Merton R. K., *Social Theory and Social Structure*, The Free Press, New York, 1968, Part II.

<sup>240</sup>Znaniecki F., *Social Relations and Social Roles*, Chandler Publishing Company, San Francisco, 1965, pp. 13-26.

nell'interagire con gli altri. Ma tali comportamenti non sono unicamente condizionati dalla personalità sociale; la *mentalità sociale* dell'individuo è altresì condizionata dai fattori mentali e dai fattori culturali.

E' compito della scuola e in primis della famiglia sviluppare due elementi cardine della mentalità sociale la socializzazione alla diversità antropologica e l'educazione alla *competenza interculturale*<sup>241</sup>. Questi due elementi possono concorrere per eliminare i fenomeni di bullismo.

### 3.2.1.3. Dinamiche interattive della struttura delle reti relazionali<sup>242</sup>

Il capitale sociale, come concetto sociologico, ha assunto nel corso degli ultimi anni una posizione di rilievo. L'importanza che il capitale sociale ha nella vita di ciascuno è una consapevolezza raggiunta dalle scienze sociali solo da recente. James Coleman ha utilizzato tale concetto in uno studio sul funzionamento delle scuole nelle città americane cercando di integrare la teoria sociale con la teoria economica. L'autore ha sostenuto che il capitale sociale e il capitale umano siano due risorse complementari.<sup>243</sup> Altre due importanti Istituzioni internazionali si sono pronunciate in tal modo, esse sono la Banca Mondiale e l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. In un recente documento, infatti, l'OCSE ha sostenuto la complementarità tra capitale sociale e capitale umano, la crescita dell'uno dovrebbe alimentare la crescita dell'altro (OCSE, 2012). Non tutti gli autori sono concordi con questa tesi, Schuller vede il capitale sociale come un concetto alternativo a quello di capitale umano; il primo persegue fini collettivi, il secondo invece obbiettivi individuali.<sup>244</sup>

---

<sup>241</sup>Cfr. Magala S., *Cross-Cultural Competence*, Routledge, London, 2005.

<sup>242</sup>La seguente sezione del lavoro prende spunto dal contributo teorico sviluppato da A. M. Leonora, *Social Mindedness-Forma mentis socialis. Dinamiche di relazione e capitale sociale*, in «Annali della facoltà di Scienza della formazione - Università degli studi di Catania» n. 11, 2012.

<sup>243</sup>Cfr. Coleman J.S., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in «The American Journal of Sociology», Vol.94.

<sup>244</sup>Cfr. Schuller T. *Social and Human Capital: The Search for Appropriate Techno methodology*, in «Policy Studies» n. 21 , pp.25-35.

Gli approcci teorici che maggiormente hanno messo in luce l'importanza del paradigma concettuale del capitale sociale sono quelli legati ad autori illustri come: Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam.

Pierre Bourdieu fu il primo a dare una definizione di Capitale Sociale come insieme delle risorse legate ad una rete di relazioni più o meno istituzionalizzate, legate all'appartenenza ad un gruppo caratterizzato da legami permanenti. Per Bourdieu il Capitale Sociale viene utilizzato dagli attori sociali per fini particolaristici, quindi per produrre o riprodurre relazioni di potere. Il capitale sociale è costituito dalla quantità e dalla qualità delle relazioni sociali dell'individuo. Per l'Autore il Capitale Sociale è l'insieme di relazioni che l'attore sociale (o agente) dispone e che può utilizzare per fini particolaristici. Si riferisce ai rapporti con gli individui ma anche alle "obbligazioni sociali" cioè agli obblighi taciti relativi ad una specifica posizione sociale comune. Pierre Bourdieu si colloca nella prospettiva degli attori sociali in competizione tra loro per il perseguimento dei propri interessi. L'Autore dunque utilizza il termine capitale sociale in termini di risorse materiali e simboliche di cui l'individuo dispone attraverso le sue reti sociali.<sup>245</sup>

La concezione di Bourdieu differisce radicalmente dalla concezione di Capitale sociale data da Putnam. Robert Putnam insiste sui valori collettivi come la fiducia e ha come punto di riferimento l'integrazione sociale. La tesi di Putnam è la seguente: sono gli individui e i loro rapporti di reciprocità e di solidarietà civile a formare il Capitale Sociale<sup>246</sup>. In tale prospettiva il Capitale Sociale viene visto come una risorsa per l'intera comunità ed è definito "virtù civica". La fiducia reciproca nelle reti sociali è stata individuata come elemento fondamentale del Capitale Sociale<sup>247</sup>. Nel celebre testo «*Making democracy work: civic traditions in modern Italy*» l'Autore ha asserito che il Capitale Sociale è un atteggiamento endemico di una certa comunità che si trasmette alle varie generazioni (cultura civica), proprietà che se esiste favorisce alcuni esiti

---

<sup>245</sup>Cfr. Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C., *Il Capitale sociale*, Il Mulino, Bologna, 2001, pp. 7-16.

<sup>246</sup>Cfr. Putnam R.D., *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993, p. 161-166.

<sup>247</sup>Cfr. Putnam R.D., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna, 2000.

positivi. In questa accezione il Capitale Sociale viene considerato, non più come bene individuale, bensì come bene collettivo riferito all'intera comunità.

L'espressione Capitale sociale ha avuto una particolare rilevanza anche nei lavori di James Coleman. Nelle argomentazioni dell'autore sono presenti entrambe le definizioni di Capitale Sociale, inteso sia come bene particolaristico sia come bene collettivo. Coleman nel definire il Capitale Sociale parte dal presupposto che "gli individui non agiscono indipendentemente dagli altri, i fini, gli obiettivi, non vengono raggiunti in modo indipendente e gli interessi non sono del tutto egoistici". Coleman afferma che il Capitale Sociale è costituito da relazioni sociali durature che derivano da reti ascritte o acquisite, è l'insieme delle risorse socio-strutturali non è un'entità singola ma un insieme di elementi che comprendono qualche aspetto della struttura sociale e facilitano alcune azioni degli individui inseriti nella struttura. Il capitale sociale è composto da relazioni fiduciarie nelle quali gli attori sociali si scambiano informazioni, si riconoscono e cooperano. Oltre alla fiducia, esistono altri fattori insiti nel Capitale Sociale essi sono le norme sociali e la densità degli scambi, elementi che rafforzano l'efficienza dell'azione individuale e sociale. Il Capitale Sociale in Coleman ha un duplice senso come Capitale Sociale collettivo e come Capitale Sociale individuale. Quanto più è esteso, tanto più diventerà bene collettivo.<sup>248</sup>

Considerare il Capitale sociale come bene collettivo significa considerare tre diversi elementi: l'individuo, la partecipazione al gruppo, il rendimento istituzionale. In questa accezione la dinamica relazionale individuale ha come punto di arrivo il bene collettivo. R. Putnam considera il Capitale sociale come: «[...] l'insieme di quegli elementi dell'organizzazione sociale -come la fiducia, le norme condivise, le reti sociali- che possono migliorare l'efficienza della società nel suo insieme, nella misura in cui facilitano l'azione coordinata degli individui».<sup>249</sup> La prospettiva di R. Putnam può essere considerata quella più coerente con l'impostazione teorica di *Social Mindedness*. Questo perché i due elementi fondanti del concetto di Capitale sociale in Putnam, ovvero decentralizzazione del potere e risveglio dell'impegno civico, possono essere

---

<sup>248</sup>Cfr. Coleman J.S., *Foundations of social theory*, Harvard University Press, 1994.

<sup>249</sup>Putnam R.D., *La tradizione civica nelle regioni*, op. cit., p.169.

traslati nel progetto SMILEY come coinvolgimento nelle situazioni che interessano l'istituzione scolastica e come percezione della scuola come istituzione civica propedeutica alla partecipazione a livello nazionale.<sup>250</sup>

#### 3.2.1.4. Dinamiche di cooperazione al fine di raggiungere obiettivi comuni<sup>251</sup>

Il concetto di cooperazione si riferisce al processo attraverso il quale gli individui lavorano insieme per raggiungere obiettivi comuni. In tal senso, la cooperazione è intesa come quel processo sociale che include la condivisione delle risorse, degli obiettivi ed il riconoscimento dei bisogni sociali e del bene pubblico. Per tale motivazione tale fenomeno sociale può essere considerato l'antitesi della competizione.

In ogni società la cooperazione si fonda sul rispetto delle norme sociali trasmesse all'individuo dal gruppo di appartenenza (famiglia, gruppo dei pari, scuola, società). I membri del gruppo possono decidere volontariamente di rispettare le norme o nel caso contrario il non rispetto delle norme sociali implica una sanzione.

Esistono almeno due prospettive per comprendere la cooperazione sociale.

Nel primo approccio ciò che genera la cooperazione tra gli individui è l'ordine sociale garantito dalle istituzioni sociali. Uno studioso illustre come Durkheim, analizzando i meccanismi che generano ordine sociale, parla di potere civilizzatore dell'interiorizzazione valoriale che limita l'interesse personale.

La seconda prospettiva si rifà alla teoria di Piaget che focalizza i suoi studi sullo sviluppo socio-morale e cognitivo dell'identità individuale. Secondo questa visione la cooperazione nasce da sentimenti di fiducia e affetto reciproco orientati al rispetto tra gli individui. Questo atteggiamento influenza positivamente la risoluzione dei conflitti e le dinamiche relazionali tra pari.

Il sentimento cooperativo si struttura attraverso una rete di relazioni che favoriscono la genesi di valori collettivi. La qualità della relazione influenza la motivazione nella risoluzione dei conflitti. Questo assunto è in linea con la teoria delle abilità sociali,

---

<sup>250</sup> Cfr. Leonora A. M., *op. cit.*, p.148.

<sup>251</sup> La seguente sezione del lavoro prende spunto dal contributo teorico sviluppato dalla prof.ssa Anna Maria Leonora. Cfr. Leonora A.M., *op. cit.*, 2012.

secondo la quale gli individui devono motivare gli altri a cooperare. Le abilità sociali possono, dunque, favorire l'ordine sociale attraverso il coinvolgimento degli attori sociali nelle azioni collettive. Gli individui possono trovare queste abilità sociali: nel coordinare e orientare attività per il raggiungimento di risultati, nel dialogo con gli altri, nella fiducia e condivisione delle idee diverse dalle proprie, nella condivisione di obiettivi comuni e nel rispetto reciproco.

### 3.2.1.5. Tradizioni e consuetudini familiari<sup>252</sup>

Nell'interpretazione sociologica la famiglia è considerata un gruppo sociale costituito da un forte legame affettivo tra i suoi membri, dalla condivisione della residenza, dalla cura dei figli e della loro educazione, da un comune senso di lealtà e di disponibilità. Tutti elementi che concorrono nella formazione di un forte senso di identità di "noi".<sup>253</sup>

La famiglia esprime una precisa *cultura familiare* all'interno di un contesto sociale più ampio, poiché rappresenta un universo di valori, simboli, norme e credenze. L'istituzione sociale familiare provvede, sia da un punto di vista biologico sia da un punto di vista sociale, all'inserimento dei nuovi membri all'interno della società. Per tale motivazione è considerato gruppo sociale esclusivo e insostituibile. Queste funzioni svolte dalla famiglia sono di fondamentale importanza per l'individuo, considerato il fatto che quando viene al mondo dipende totalmente per la sua esistenza dal gruppo sociale in cui nasce.

Le dinamiche familiari possono essere influenzate da diversi fattori: *tradizionali* o *nuovi*. Una famiglia, infatti, si modifica quando i ruoli sociali assunti dai membri variano (ad esempio con la nascita di un figlio il matrimonio si trasforma in famiglia). I nuovi ruoli modificano la quotidianità familiare. Tali fattori condizionano il processo di socializzazione a volte in maniera negativa, incidendo sulla formazione della personalità

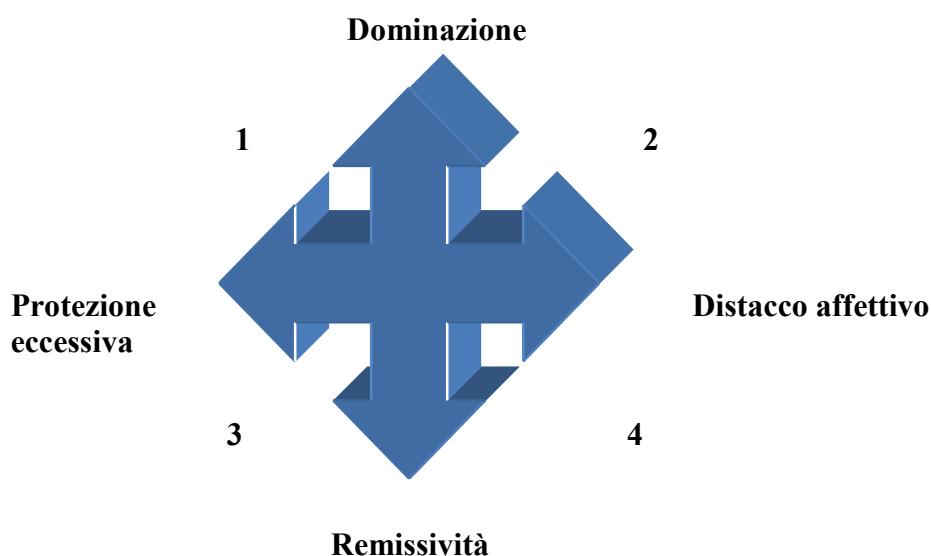
---

<sup>252</sup>La seguente sezione del lavoro prende spunto dal contributo teorico sviluppato G. J. Kaczyński, *op.cit.*, pp.157-166.

<sup>253</sup>Cfr. Simmel G., *On the Sociology of the Family*, in «Theory, Culture and Society», 15, 1998, pp. 277-281.

dei figli. Questa influenza viene determinata dagli atteggiamenti che i genitori assumono nei confronti dei figli. Questi atteggiamenti possono essere palesati incrociando due coordinate di base: *dominazione/remissività*, *protezione eccessiva/distacco affettivo*. Un atteggiamento eccessivamente protettivo e autoritario determina lo sviluppo di una personalità debole. Un eccesso di dominazione ed un distacco affettivo influenzano lo sviluppo di forme di comportamento asociale, di insicurezza e di paura. Un comportamento remissivo ed un'eccessiva protezione determinano un ritardo della maturità emotiva e sociale. Un distacco affettivo e un atteggiamento remissivo da parte dei genitori influenzano la strutturazione di una personalità che non sarà in grado di creare legami affettivi durevoli.

**Fig. 4 -Tipologia atteggiamenti**



Fonte: Adattamento G. J. Kaczyński, 2012.

La tipologia presentata rappresenta il terreno fertile per lo sviluppo non di una *mentalità sociale*, quanto piuttosto di comportamenti asociali. Tali atteggiamenti potrebbero però essere trasposti in atteggiamenti relazionali positivi: rispetto, accettazione, fiducia e cooperazione.



Un altro fattore che influisce sulla socializzazione in ambito familiare è il contesto socio-culturale di appartenenza. Nello specifico possono essere elencate tre diversi tipi di cultura di convivenza intergenerazionale: la *cultura postfigurativa*, la *cultura con figurativa* e la *cultura prefigurativa*.

La cultura postfigurativa è quella tradizionale, per cui i figli seguono i genitori come unici modelli educativi. La cultura configurativa rappresenta la cultura moderna nella quale le nuove generazioni non seguono come modelli di riferimento i propri genitori bensì i propri pari. In ultimo, la cultura prefigurativa denota la situazione nella quale le vecchie generazioni devono risocializzarsi per far fronte ai rapidi mutamenti della società. Queste categorie di trasmissione intergenerazionale della cultura dimostrano che con il tempo i genitori perdono il loro ruolo di controllo nella socializzazione dei figli. In tale perdita di controllo può succedere che le nuove generazioni rifiutino la propria famiglia come gruppo di appartenenza generando un vero e proprio divario generazionale che può determinare uno squilibrio sociale.

Un ulteriore fattore di natura culturale, come il precedente ma di carattere più generale, è la cultura della società nella quale si trova la famiglia. Numerosi studi a livello internazionale hanno individuato *cinque fondamentali dimensioni della diversità culturale*:

- 1) Distanza verso il potere;
- 2) Collettivismo e individualismo;
- 3) Mascolinità e femminilità;
- 4) Intolleranza dell'incertezza;
- 5) Orientamento temporale.

Le diverse dimensioni influenzano la dinamica interattiva tra genitori e figli nelle modalità descritte di seguito.

1) In un ambiente di bassa distanza verso il potere, i figli, considerati egualitari ai genitori, vengono educati a essere indipendenti il prima possibile. In un ambiente ad alta distanza verso il potere esiste una forte dipendenza dei figli dai genitori ed un'obbedienza assoluta al potere genitoriale.

2) Nelle famiglie dove prevale una cultura collettivista le decisioni sono prese dall'intera famiglia, chi esprime la propria opinione viene percepito come ostile. L'obiettivo educativo si fonda sul concetto di "noi". Negli ambienti individualisti i figli sono educati ad esprimere le proprie opinioni e chi non riesce a farlo viene considerato debole.

3) In un ambiente ad alto indice di mascolinità esiste una disparità tra ruolo materno e ruolo paterno; il secondo è favorito rispetto al primo. In una società femminile il trattamento di donne e uomini è uguale, non solo nei ruoli ma anche nell'educazione dei figli.

4) Nelle società di bassa intolleranza dell'incertezza i figli percepiscono ciò che è estraneo come interessante; non esistono dettami precisi su chi fa parte della famiglia e chi è estraneo. Negli ambienti di alta intolleranza dell'incertezza i figli vengono educati a considerare diversamente gli estranei rispetto ai membri della famiglia e di conseguenza il diverso viene percepito come pericoloso.

5) Negli ambienti di breve orientamento temporale il matrimonio è considerato un obbligo, i figli sono educati alla tolleranza e al rispetto e possono essere assistiti anche da persone estranee alla famiglia. Negli ambienti di alto orientamento temporale il matrimonio è inteso come rapporto pragmatico, i figli sono educati alla parsimonia e alla tenacia e devono essere assistiti dalla madre.

I modelli familiari sopra delineati sono costruzioni sociali in riferimento alla cultura di appartenenza e per tale motivazione devono essere analizzati attraverso la prospettiva del *relativismo culturale*<sup>254</sup>, che costituisce un paradigma per la costruzione di una *competenza interculturale* che dovrebbe essere uno degli elementi cardine della socializzazione familiare.

### **3.3. Edu Role Playing Game "Your Town"**

Il gioco di ruolo educativo *Your Town*<sup>255</sup> rientra in una categoria concettuale più ampia definita *Serious Games*<sup>256</sup>. Tali strumenti sono utilizzati con finalità che vanno

---

<sup>254</sup>Sumner W.G., *Folkways*, Ginn &Co., Boston, 1906 (tr. it. *Costumi di gruppo*, Milano, Comunità, 1962).

<sup>255</sup>E' possibile visualizzare il gioco sul sito [www.smileyschool.eu](http://www.smileyschool.eu)

oltre il semplice divertimento e che mirano ad un'azione educativa attraverso una contestualizzazione virtuale di eventi quotidiani cercando di coinvolgere attivamente i soggetti. Il progetto SMILEY utilizza come strumento di ricerca un *serious game* al fine di favorire l'apprendimento di comportamenti pro-sociali fra gli studenti che fanno parte della rete di scuole che partecipano al progetto. Pertanto è stata prevista una traduzione del gioco in cinque lingue, per permettere a tutti i partecipanti di comprendere in maniera chiara tutti i contenuti presenti in *Your Town*<sup>257</sup>.

Fig. 5 -Visualizzazione grafica Your Town



Fonte-[www.smileyschool.eu](http://www.smileyschool.eu)

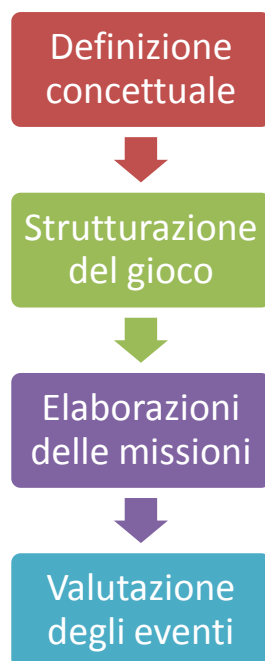
Tale strumento è stato strutturato attraverso quattro fasi:

<sup>256</sup>Per un approfondimento di tale argomento si rimanda al capitolo 2.

<sup>257</sup>L'architettura grafica del videogioco è stata curata dal partner Enigma (UK), che ha cercato di inserire le caratteristiche contestuali dei paesi coinvolti come partner.

- 1) Definizione concettuale;
- 2) Strutturazione del gioco;
- 3) Elaborazioni delle missioni;
- 4) Valutazione degli eventi.<sup>258</sup>

**Fig. 6 Fasi di costruzione dello strumento**



*Fonte. Adattamento Gamuzza, 2012.*

Dopo una prima necessaria definizione teorica, il consorzio di ricerca si è occupato di strutturare

---

<sup>258</sup>Cfr. Gamuzza A., *Tecnologie digitali e socializzazione a scuola: un fertile connubio in prospettiva sociologica*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione – Università degli studi di Catania» n. 11, 2012, p.192.

un *plot* di gioco e di elaborare quattro diverse missioni. E' stata creata, pertanto, una città digitale nella quale lo studente deve individuare sei situazioni rilevanti<sup>259</sup> che si sviluppano in quattro zone diverse della città. Le sei situazioni che il giocatore deve affrontare sono inserite in quattro missioni di gioco. Il consorzio ha cercato di rappresentare, in ogni missione, personaggi che rientrassero nella quotidianità di ogni singolo studente, lavoro non sempre facile poiché è stato necessario coniugare le diverse necessità di tutti i paesi rappresentati. L'obiettivo della prima fase del gioco è quello di individuare, nel minor tempo possibile, le sei situazioni problematiche presenti nelle quattro missioni. Ogni evento problematico è stato strutturato in relazione alle cinque dimensioni di Social Mindedness.

Sono state dunque proposte agli studenti ventiquattro situazioni rilevanti costruite rispetto a tre possibili risposte:

- Negativa;
- Positiva;
- Soggettiva.

Nello specifico la risposta negativa indica la mancanza di un comportamento pro-sociale, al contrario della risposta positiva che denota invece un comportamento in linea con il concetto di *Mentalità Sociale*. La risposta soggettiva si discosta dall'oggettiva ed entra nella sfera della scelta individuale, ovvero lo studente attribuisce un significato e un giudizio personale all'evento.

---

<sup>259</sup>La dinamica di gioco si rifà alla meccanica presente nei libri "Where is Wally" di Martin Handford, ovvero trovare Wally (Cfr. Gamuzza A., *Tecnologie digitali e socializzazione a scuola: un fertile connubio in prospettiva sociologica*, op.cit. in «Annali della facoltà di Scienze della formazione – Università degli studi di Catania», n 11, 2012, p.191.)

Fig. 7 Le quattro missioni del gioco



Fonte: Smiley WP4 Handbook for referring teachers- [www.smileyschool.eu](http://www.smileyschool.eu).







- 1) Nella prima missione i due protagonisti, Johnny Smithson e Lucy stanno passeggiando al lungomare. Il giocatore deve individuare le sei situazioni che possono aiutarli o fargli desiderare di stare in casa.

Fig. 8 Descrizione analitica prima missione

Dimensioni	Appartenenza	Costumi Familiari	Cooperazione	Interdipendenza	Dinamiche di interazione	Costumi Familiari
Possibili risposte	Positiva	Negativa	Positiva	Positiva	Negativa	Soggettiva
Descrizione	Alcuni Boy Scouts stanno raccogliendo soldi per beneficenza.	Una famiglia sta facendo un picnic sulla spiaggia lasciando lì tutti i rifiuti.	Una famiglia costruisce insieme un castello di sabbia.	Johnny vuole scendere alcuni gradini per arrivare in spiaggia, ma è su una sedia a rotelle. Alcuni individui si offrono di aiutare lui e la sua amica Lucy	Alcuni ragazzi stanno bevendo alcolici e fumando, prendendo in giro Johnny e Lucy.	Una donna prende il sole in topless

- 2) Nella seconda missione la dottoressa Demir deve lasciare suo figlio al nido prima di andare a lavoro. Il giocatore deve individuare sei situazioni che possono aiutarla o farla preoccupare.







**Fig. 9. Descrizione analitica seconda missione**

<b>Dimensioni</b>	<b>Appartenenza</b>	<b>Costumi Familiari</b>	<b>Cooperazione</b>	<b>Interdipendenza</b>	<b>Dinamiche di interazione</b>	<b>Costumi Familiari</b>
<b>Possibili risposte</b>	<b>Negativa</b>	<b>Positiva</b>	<b>Negativa</b>	<b>Negativa</b>	<b>Positiva</b>	<b>Soggettiva</b>
						
<b>Descrizione</b>	Un ragazzo sta facendo un graffito sul muro dell'asilo.	Un uomo aiuta un ferito ad entrare in ospedale.	Due macchine cercano di parcheggiare nello stesso spazio.	Alcuni Bidoni sono stati rovesciati e c'è molta immondizia nel parcheggio dell'ospedale.	Una persona si offre di aiutare la dottoressa a chiudere il passeggino.	Un uomo sta offrendo ad una bambina delle caramelle.

Fonte: Adattamento Gamuzza A., 2012

- 3) Nella terza missione il signore e la signora Bartolini sono appena arrivati in città e hanno aperto un ristorante. Il giocatore deve individuare sei situazioni che potrebbero farli sentire i benvenuti o minacciare i loro affari.

**Fig. 10 Descrizione analitica terza missione**







Dimensioni	Appartenenza	Costumi Familiari	Cooperazione	Interdipendenza	Dinamiche di interazione	Costumi Familiari
Possibili risposte	Negativa	Negativa	Negativa	Positiva	Positiva	Soggettiva
						
Descrizione	Tre ragazzi giocano con i fuochi d'artificio in prossimità del ristorante dei Bartolini.	Una persona permette al suo cane di sporcare il marciapiede vicino alla casa della famiglia Bartolini.	Il signor Bartolini sta scaricando della merce dal suo camioncino. Alcune persone alla fermata dell'autobus vedono che è in difficoltà ma non fanno nulla.	Durante un incidente ad un semaforo. Due macchine tamponano. In quella davanti una signora parla al cellulare; nella macchina dietro un uomo e una donna discutono fuori dalla macchina.	La signora Bartolini si è persa ed un poliziotto le offre aiuto.	Un uomo sta staccando un manifesto dal muro vicino il ristorante dei Bartolini.

Fonte: Adattamento Gamuzza A., 2012



- 4) Nella quarta missione la signora Kowalska sta accompagnando i due bambini a scuola. Il giocatore deve individuare sei situazioni che potrebbero rendere felici la signora e i suoi figli oppure turbarli.

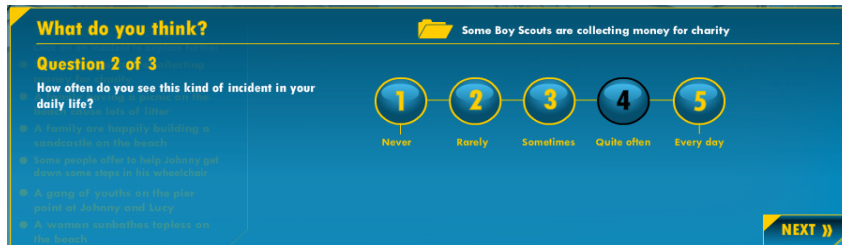
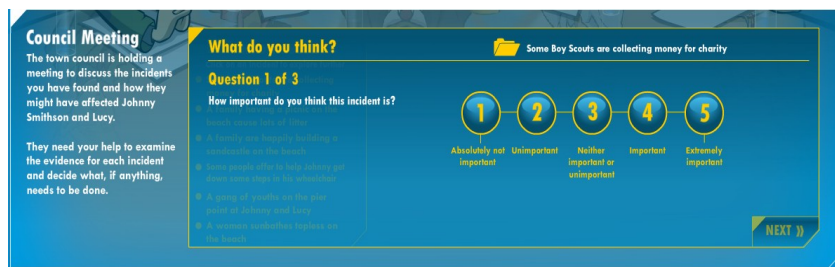
**Fig.11 Descrizione analitica quarta missione**

Dimensioni	Appartenenza	Costumi Familiari	Cooperazione	Interdipendenza	Dinamiche di interazione	Costumi Familiari
Possibili risposte	Positiva	Positiva	Positiva	Negativa	Negativa	Soggettiva
						
Descrizione	Una signora distribuisce del cibo ad alcuni senzatetto.	I vicini della signora stanno chiacchierando e si scambiano un dolce.	Tre ragazzi raccolgono la spazzatura vicino la scuola.	Alla signora Kowalska cadono le borse per terra ma i suoi figli non la aiutano.	Sul marciapiede sono state rotte delle bottiglie, sono presenti dei pezzi di vetro.	Un ragazzo nel cortile della scuola chiede dei soldi ad un bambino più piccolo.

Fonte: Adattamento A. Gamuzza, 2012

L'ultima fase del gioco (fase 4) prevede la valutazione degli eventi da parte del giocatore, opinione che viene espressa attraverso una domanda a risposta aperta che coinvolge il giocatore in una seduta del consiglio comunale.

Fig. 12 Seduta del consiglio comunale



Fonte: Smiley www.smileyschool.eu

Si è cercato di descrivere nelle pagine precedenti, se pur brevemente, il nesso tra costrutto teorico, *Social Mindedeness*, ed implementazione empirica attraverso il serious game *Your Town*. Le dimensioni su cui si fonda il concetto di *Social Mindedeness* sono i referenti teorici attraverso i quali sono state costruite le sei situazioni delle quattro missioni. Tali eventi diventano stimoli attraverso i quali i docenti possono discutere le diverse problematiche con i discenti al fine di riflettere su problematiche sociali inerenti non solo il contesto scolastico ma l'intera società. In tal modo il gioco virtuale diventa educativo, ovvero sia la riflessione che intercorre nelle dinamiche interattive tra pari e tra docenti e discenti fa sì che i concetti impliciti del gioco vengano interiorizzati.

## Capitolo Quarto

### *Analisi del materiale empirico*

#### 4.1. Presentazione della ricerca

L'atto dell'educare implica un'azione intenzionale indirizzata all'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per l'inserimento in una determinata realtà sociale. Nella presente ricerca si è cercato di indagare il nesso esistente tra processo educativo e società della conoscenza, quindi, considerata come mostrato nei capitoli precedenti, l'educazione interdipendente dal contesto di appartenenza, si è cercato, inoltre, di comprendere se e come il processo educativo sia influenzato dall'introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, divenute elemento *strutturale* di una società pervasa dalla conoscenza. Tali trasformazioni investono la sfera culturale incidendo sulle pratiche di costruzione della conoscenza. Il sistema educativo è chiamato in causa, poiché deve garantire la formazione di un soggetto che dovrà immergersi in questa nuova società, e non può esimersi dall'utilizzo dei nuovi media con i quali i discendenti sono nati; si parla, infatti, della generazione dei "nativi digitali".

Gli elementi peculiari di un sistema educativo derivano dal contesto sociale nel quale si trova a operare, in relazione ad un preciso momento storico sociale. In questa direzione Durkheim afferma che: «[...] ogni società considerata ad un momento determinato del suo sviluppo ha un sistema di educazione che s'impone agli individui con una forza generalmente irresistibile».<sup>260</sup> La posizione del sociologo francese è

---

<sup>260</sup>Durkheim É., *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma, 1971, p.34.

legata a una visione teorica che vede l'educazione totalmente dipendente dalla società, la posizione teorica della nostra trattazione è, invece, come chiarito poco sopra, quella dell'interdipendenza. Distaccandosi dalla posizione di Durkheim e più in generale da concezioni deterministiche, Znaniecki elabora una "teoria della persona sociale" con l'intento di considerare gli individui come partecipanti di una cultura.<sup>261</sup>

Date tali premesse, il processo educativo non è visto come riflesso della *coscienza collettiva*, ma come processo sociale che si realizza all'interno di una relazione educativa. Tale relazione implica un *legame sociale* tra le parti. L'educazione possiede una specifica funzione sociale, ovverosia preparare gli individui a diventare membri di un gruppo sociale e quindi acquisire i valori sociali necessari per la partecipazione all'attività collettiva. Le persone, però, non sono esseri passivi bensì costruttori della realtà culturale attraverso gli *atteggiamenti individuali*. Un atteggiamento è definito da Thomas e Znaniecki come: «processo della coscienza individuale che determina l'attività reale o possibile dell'individuo nel mondo sociale».<sup>262</sup>

Il distacco dalla posizione di Durkheim sta proprio in questo, gli Autori concordano sul fatto che ogni gruppo sociale sia portatore di valori condivisi ma tali valori, non plasmano un individuo passivo. Tra gli individui e i valori vi è una relazione di interdipendenza, ovverosia gli individui interiorizzano i valori per adattarsi al gruppo di riferimento ma nello stesso tempo agiscono su di essi. Considerato tale quadro teorico, l'educazione non è vista come semplice trasmissione dei valori sociali ma come processo sociale fondato su un'interazione dinamica tra *valori sociali* e *atteggiamenti individuali*.<sup>263</sup>

Nel processo educativo un ruolo primario è svolto dalla scuola. Vincenzo Cesareo afferma che: «[...] L'educazione è una tipica manifestazione di interazione sociale, che trova luogo nella scuola, considerata come gruppo sociale organizzato».<sup>264</sup>

---

<sup>261</sup>Kaczyński G.J., *Conoscenza, op. cit.*, 2000, p. 75.

<sup>262</sup>Thomas W.I., Znaniecki F., *Il contadino polacco in Europa e in America*, Comunità, Milano, 1968, p.26.

<sup>263</sup>Cfr. Znaniecki F., *Education and self-education in Modern societies*, in «American Journal of Sociology», vol.36, n.3, 1930.

<sup>264</sup>Cesareo V., *Sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano, 1972, p.20.

L'istituzione scolastica è intesa da Znaniecki come istituzione *partecipativa*, un centro dinamico selettivo nel quale le attività creative e socialmente desiderabili della società adulta sono condivise anche dai giovani. Gli studenti dovrebbero essere stimolati a scoprire nuovi problemi, attraverso metodologie innovative, e ad individuare nuove soluzioni.

La scuola è considerata come una delle più importanti agenzie di socializzazione che si trova in una fase di transizione, caratterizzata da un lato dall'introduzione delle nuove tecnologie e dall'altro dai più ampi cambiamenti in atto nella società. Tutto ciò richiede la strutturazione di metodologie che possano consentirle di affrontare i cambiamenti e non di subirli passivamente; questo significa che l'insegnante non dovrebbe agire come unica fonte di conoscenza, bensì essere un *mediatore attivo* tra gli studenti e l'ambiente sociale; invece di essere lo strumento attraverso cui la cultura "prefabbricata" raggiunge i soggetti, egli dovrebbe trovare per loro i modi per partecipare direttamente nella cultura adulta nel suo farsi.<sup>265</sup>

Trasferendo tale argomentazione al mondo dei nuovi media possiamo asserire che non è la semplice esposizione allo strumento mediale che determina una modifica comportamentale, visione legata a una prospettiva di determinismo tecnologico, bensì tale mediatore culturale può divenire fattore di costruzione di conoscenza solo attraverso la mediazione del docente e del gruppo sociale di appartenenza. In tale visione l'alunno non è considerato un soggetto passivo, ma una persona attiva che consapevolmente pone in atto il suo processo di acquisizione di conoscenza.

Alla luce di tali considerazioni e dall'analisi della letteratura presa in esame nei capitoli precedenti, nelle pagine successive è esposta una ricerca empirica che cerca di comprendere se è possibile utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione al fine di educare. L'interrogativo dal quale siamo partiti è quello di comprendere in che modo la metodologia educativa varia in relazione all'introduzione delle nuove tecnologie, cercando di mostrare come i nuovi strumenti possano determinare modifiche comportamentali e acquisizione di competenze e se tali strumenti

---

<sup>265</sup>Cfr. Znaniecki F., *Education and social Change*, Peter Lang Publishing, New York, 1998, pp.68-76.

implichino nuove dinamiche relazionali tra docente, discente e tra pari favorendo un apprendimento significativo e personalizzato.<sup>266</sup>

Nella presente ricerca si è scelto di procedere attraverso una ricerca integrata che ha utilizzato tecniche standard e non standard.<sup>267</sup> Un approccio quali - quantitativo che considera le due prospettive non come antitetiche ma come possibilità di maggiore approfondimento dell'oggetto d'indagine.

## 4.2. Metodologia e strumenti di ricerca

### 4.2.1. Osservazione partecipante

La domanda conoscitiva che orienta l'indagine di seguito esplicitata intende rilevare le modalità relazionali che sono poste in atto nella scuola in seguito all'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La società è "relazione" in campo<sup>268</sup> dunque anche le buone pratiche a scuola sono il risultato delle relazioni sociali tra i soggetti coinvolti (docenti e studenti).

Un metodo di studio che ci è parso particolarmente adeguato nell'osservazione di tali soggetti nel loro contesto naturale è stato quello dell'indagine etnografica. In linea con tale metodologia sono stati utilizzati diversi strumenti al fine di *descrivere* il contesto nel quale si svolge l'azione sociale, di *interpretare* i significati delle interazioni, di comprendere la *prospettiva* dell'attore sociale e di *narrare* una storia.<sup>269</sup>

---

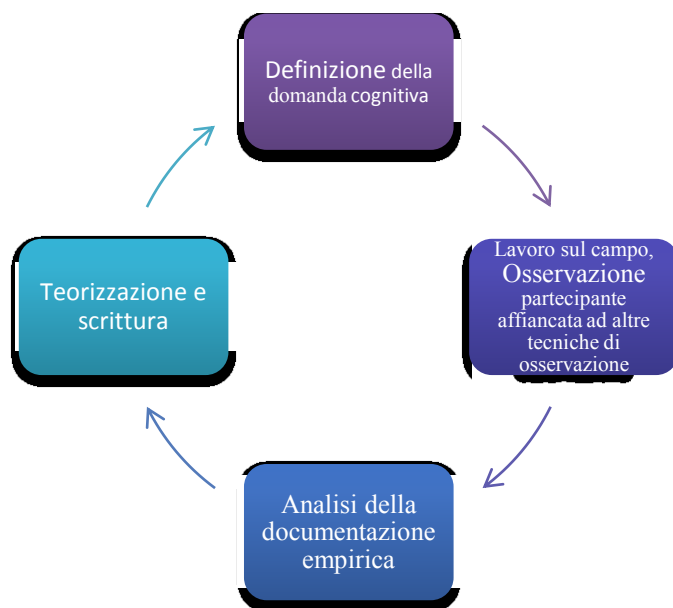
<sup>266</sup>Con questo termine intendiamo un approccio alla formazione centrato sulla persona; un percorso educativo realizzato attraverso lo sviluppo delle singole potenzialità di ogni soggetto.

<sup>267</sup>Questi due approcci metodologici sono stati utilizzati, nel presente contributo, in maniera integrata poiché la ricerca quantitativa ci fornisce il rigore metodologico ed un elevato grado di standardizzazione ma allo stesso modo la ricerca qualitativa ci fornisce la possibilità di conoscere, se pur in maniera non sistematica, in maniera più approfondita il fenomeno preso in esame. ( Cfr. De Rose C., *Che Cos'è la ricerca sociale*, Carocci, Roma, 2008.).

<sup>268</sup>Cfr. Donati P., Colozzi I, *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione. Un confronto tra scuole statali e di privato sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2006, pp. 43-58.

<sup>269</sup>Cfr. Corsaro W.A., Molinari L, *La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo*, in Gobbo F., Gomes A.M.( a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Cisu, Roma, 2003, p.153.

**Fig.1 Ciclo della ricerca etnografica**



Fonte: Adattamento Cardano, 1997.

Si è scelto di comprendere i mutamenti in atto nelle istituzioni scolastiche attraverso l'immersione del ricercatore all'interno del contesto nel quale avvengono le interazioni sociali oggetto di studio. Una ricerca sul campo che attraverso l'*osservazione partecipante*<sup>270</sup> e l'uso di *interviste semi-strutturate* ci ha permesso di cogliere informazioni rilevanti sui cambiamenti nell'attuale panorama scolastico.

Il principale oggetto di osservazione è stato, dunque, l'*interazione sociale* tra docenti e studenti, ma anche le interazioni che intercorrono all'interno del gruppo dei pari, dinamiche interattive che sono poste in atto in una classe che utilizza le TIC.<sup>271</sup> Le interviste sono state un utile strumento per approfondire e rendere maggiormente *dense*

<sup>270</sup>Nella ricerca sociale l'osservazione partecipante rientra nel paradigma interpretativo, cioè un'osservazione che prevede il coinvolgimento del ricercatore nella situazione studiata. Tale tecnica implica un contatto tra soggetto studiante e soggetto studiato, ma ciò che differisce tale strumento da altre tecniche di ricerca è la partecipazione diretta del ricercatore che attraverso una «visione dal di dentro» comprende il fenomeno studiato. Tale tecnica può essere definita come «strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce a) in maniera diretta e b) per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale c) preso nel suo ambiente naturale, d) instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri e) allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni». (Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999, p.368.)

<sup>271</sup>Acronimo utilizzato per definire le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.



le informazioni raccolte durante le fasi di osservazione. Si ritiene utile in questa sede fornire un insieme minimo di elementi che permettano di collocare la tecnica nel più ampio panorama metodologico. L'osservazione partecipante nasce intorno al XIX e il XX secolo nella ricerca antropologica per opera di Bronislaw Malinowski, il quale pose le basi di questo nuovo approccio con l'obiettivo di «afferrare il punto di vista dell'indigeno, il suo rapporto con la vita, [per] rendersi conto della *sua* visione del *suo* mondo». <sup>272</sup> L'applicazione di questa tecnica in ambito sociologico si ebbe grazie alla Scuola di Chicago che intorno agli anni '30 del secolo appena passato realizzò una serie di studi sul mutamento sociale indotto dall'urbanizzazione della società americana e in modo particolare dai massicci movimenti migratori che interessavano quei territori. Uno fra i suoi più noti rappresentanti, Robert Ezra Park, indirizzò il proprio interesse analitico verso lo studio dei fenomeni di marginalità ed esclusione sociale- ampliando in parte il modello di Malinowski- ponendo particolare attenzione ad alcuni elementi peculiari: la condivisione del contesto dei soggetti studiati; l'osservazione delle interazioni sociali; l'uso di informatori. <sup>273</sup>

La registrazione dell'osservazione è un momento fondamentale di questa tipologia di ricerca e viene fatta attraverso la stesura di un diario di bordo. Nel caso della nostra indagine in fase di osservazione non è stato mai appuntato nulla né davanti ai docenti né davanti agli studenti, questo per non influenzare in nessun modo il fluire delle loro azioni. Tutte le osservazioni sono state annotate, in un secondo momento, nel diario, cercando di trascrivere gli elementi ritenuti rilevanti. La stesura delle note è parte integrante dell'osservazione che «dopo l'atto stesso dell'osservazione, il compito fondamentale del ricercatore è quello di stendere le note: se non fa ciò egli si può risparmiare la stessa osservazione». <sup>274</sup>

Le diverse fasi dell'osservazione si evolvono attraverso un percorso ciclico descritto nella Figura 2.

---

<sup>272</sup>Malinowski B., *Argonauts of the Western Pacific*, Routledge &Kegan, London; (tr. it. *Argonauti del Pacifico occidentale*, Newton Compton, Roma, 1973, p.49.)

<sup>273</sup> Va precisato che l'osservazione partecipante deve essere selettiva, il ricercatore deve soffermarsi sulle seguenti aree: il contesto fisico; il contesto sociale; le interazioni formali; le interazioni informali.

<sup>274</sup>Lofland J, Lofland L.H., *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Wadsworth, 1971, p.67.

**Fig. 2 Fasi di osservazione**



Fonte: Adattamento Cardano, 1997

Nella prima fase, *osservazione descrittiva*, il ricercatore descrive tutto ciò che accade nel contesto oggetto di studio, orientandosi attraverso la riflessione teorica che ha guidato l'osservazione.

Nella seconda fase, *osservazione focalizzata*, si pone in atto un'osservazione maggiormente dettagliata.

Nella terza fase, *osservazione strutturata*, si passa ad un'osservazione formalizzata.

Terminata l'osservazione, il ricercatore può allontanarsi dal contesto di studio e iniziare la stesura del rapporto di ricerca.

La prima fase operativa, nell'analisi del materiale, è quella della descrizione intesa nell'accezione data da Clifford Geertz, ovverosia come descrizione *densa* (*thick description*)<sup>275</sup> nella quale tutto ciò che si vede e si sente è interpretato e inserito in un contesto socio-culturale e quindi interpretato. L'analisi dei dati consiste dunque nella classificazione tipologica per opera del ricercatore.

Con la presente indagine si è cercato di condividere con i soggetti che si è avuto modo di osservare tutte le dinamiche concernenti l'implementazione del progetto

---

<sup>275</sup>Geertz C., *The interpretation of Cultures*, Basic Books, New York, 1973; (tr.it. *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, 1987, p.42).

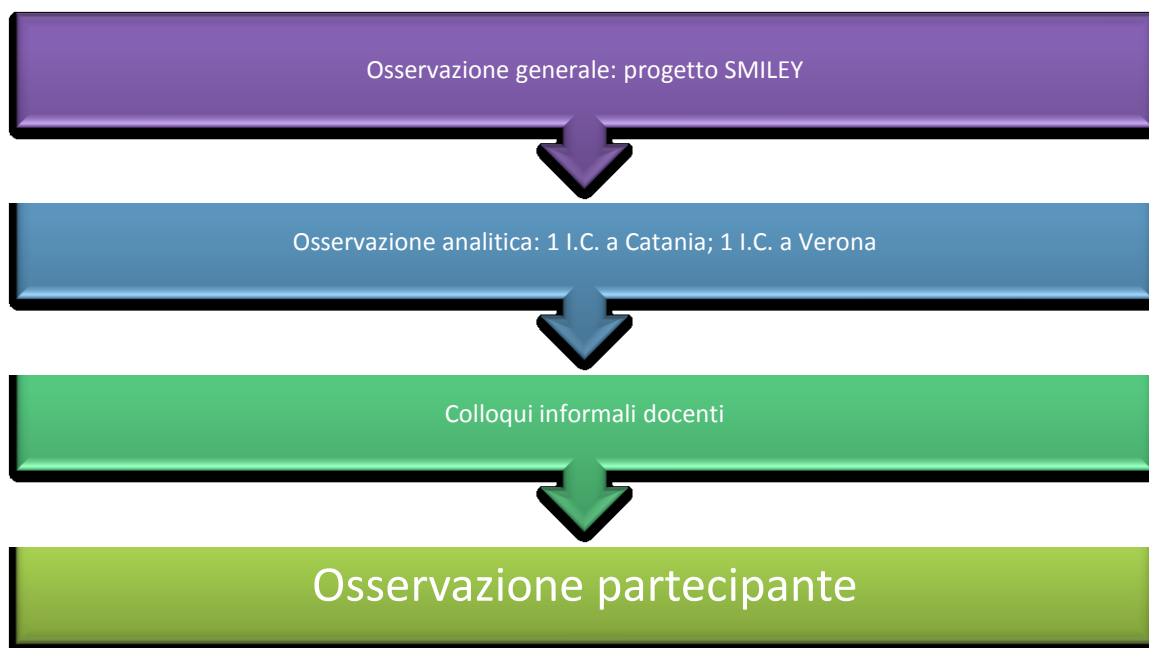
SMILEY,<sup>276</sup> durante le ore di attività d'aula dedicata al progetto. La scelta della scuola come luogo d'indagine è stata indotta dalla personale esperienza come insegnante che ha fornito una sensibilità analitica al fine di comprendere le dinamiche all'interno dell'ambiente scolastico in cui si svolgeva l'esperienza progettuale. La familiarità del ricercatore con tale contesto ha garantito, dunque, la possibilità di comprendere anche alcuni aspetti non immediatamente manifesti della realtà sociale presa in esame, necessari per la ricostruzione narrativa dei dati in fase di analisi.

La prima fase di osservazione generale è stata indirizzata alla rete di scuole SMILEY costituita da alcune scuole a Catania e provincia; si è scelto di osservare analiticamente, nella pratica d'implementazione del progetto due scuole a Catania, una scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado. La stessa metodologia SMILEY è stata applicata in due scuole a Verona, al fine di porre in atto un'ulteriore analisi empirica su un campione ristretto. Nel contesto veronese il ricercatore ha avuto modo di somministrare il questionario e l'ERP (Edu Role Playing) SMILEY, avendo la possibilità di osservare le dinamiche relazionali tra docente e discente in un diverso contesto. Anche a Verona sono state osservate una scuola primaria e una secondaria di primo grado.

---

<sup>276</sup>Il progetto è stato ampiamente descritto del Capitolo 3.

**Fig. 3 Tappe del percorso di osservazione**



Il progetto di ricerca-azione SMILEY coordinato dal prof. Kaczyński, si pone l'obiettivo di sviluppare e costruire un atteggiamento pro sociale (*Social Mindedness*) attraverso l'uso di un gioco di ruolo educativo on-line. Il principale obiettivo è favorire l'implementazione e le potenzialità delle TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione), nel contesto scolastico, come strategia per risolvere i conflitti derivanti da manifestazioni di esclusione ed emarginazione.

Si ritiene opportuno delineare, se pur brevemente, le motivazioni che hanno posto in essere una ricerca che avesse come obiettivo l'indagine delle possibili interazioni tra nuovi media e processi di educazione formale e di trasmissione culturale. Approfittando della possibilità di partecipare concretamente e quotidianamente a tutte le fasi di strutturazione del progetto SMILEY, si è scelto di utilizzare uno dei metodi fondamentali dell'approccio qualitativo: il metodo etnografico. Tutte le informazioni desunte dall'osservazione sono state annotate su un taccuino e trascritte nelle note etnografiche; gli aspetti personali dell'esperienza di ricerca sono stati riportati nel diario di bordo.

Nelle note sono stati registrati tutti i comportamenti dei soggetti osservati, équipe di ricerca, docenti e studenti. In relazione all'équipe di ricerca sono state annotate le fasi di strutturazione dello strumento di rilevazione, la preparazione del corso per i docenti, la realizzazione degli incontri con gli insegnanti referenti del progetto e tutte quelle pratiche riguardanti gli aspetti burocratici di un progetto che coinvolge differenti contesti scolastici che costituiscono la *partnership* di progetto (Gran Bretagna, Italia, Polonia, Romania e Turchia).

Per quanto riguarda i docenti e gli studenti sono state osservate tutte le attività d'implementazione del gioco di ruolo educativo on-line che si sono svolte durante l'orario di attività didattica. In nessun modo è stata precisata ai soggetti la redazione delle note e del diario al fine di non condizionare i loro comportamenti. E' stata chiesta agli insegnanti l'autorizzazione a svolgere tale osservazione omettendo i dati sensibili dei soggetti presi in esame. Ciò che è stato osservato è l'influenza che il mezzo tecnologico può avere sugli studenti e le modalità attraverso le quali le dinamiche interattive tra pari e tra docente e discente variano all'interno di una classe che utilizza le nuove tecnologie come strumento educativo.

Si è proceduto attraverso l'osservazione partecipante del ricercatore durante la fase d'implementazione del progetto, e in particolare della fase di costruzione degli strumenti di analisi. La raccolta dei dati desunti dall'osservazione è stata integrata attraverso l'uso di un altro importante strumento utilizzato nelle analisi di tipo qualitativo: l'intervista non direttiva.

#### 4.2.2. *Percorso di costruzione dell'intervista semi-strutturata*

Ci spiega bene Michael Patton che «lo scopo dell'intervista qualitativa è quello di capire come i soggetti studiati vedono [il mondo], [...] di catturare la complessità delle loro individuali percezioni ed esperienze».<sup>277</sup> *Accedere alla prospettiva del soggetto studiato*<sup>278</sup> è la motivazione che ci ha spinto a utilizzare questo tipo di strumento come sfondo della nostra ricerca. L'intento è stato quello di comprendere il fenomeno studiato attraverso la

---

<sup>277</sup> Patton M.Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, Newbury Park, 1990, p.290.

<sup>278</sup> Corbetta P., *Metodologia*, op. cit., 1999, p.407.

percezione dei soggetti, nel presente caso degli insegnanti coinvolti. Cogliere la loro “definizione di situazione”, concetto che rimanda al cosiddetto Teorema di Thomas secondo il quale «se gli uomini definiscono le situazioni come reali, esse sono reali nelle loro conseguenze».<sup>279</sup>

Questa tipologia di intervista rientra negli strumenti di ricerca denominati non-standard<sup>280</sup>, ed è costituita da una serie di domande aperte alle quali l'intervistato può rispondere come meglio crede. Non si può parlare di standardizzazione poiché pur predeterminando una serie ordinata di domande, il soggetto oggetto di studio è lasciato libero di esprimere opinioni e atteggiamenti.

Il presente lavoro utilizza lo strumento dell'intervista semi-strutturata per acquisire e arricchire le informazioni inerenti cinque diversi concetti sensibilizzanti:

- 1) Emergenza educativa;
- 2) Percezione dei nuovi media;
- 3) Uso dei nuovi media a scuola;
- 4) Modifiche delle relazioni tra docenti e discenti
- 5) Cambiamenti dei percorsi di conoscenza.

Sono state somministrate cinquanta interviste a docenti di età compresa tra i 27-60 anni appartenenti a scuole primarie e secondarie di primo grado. L'intento di questa fase di ricerca è stato quello di comprendere le persone piuttosto che porre in luce delle connessioni tra variabili.

In relazione ai temi sopra citati le domande dell'intervista sono state costruite nel modo seguente (Fig.4):

---

<sup>279</sup>Thomas W., *op.cit.*1928, p.572.

<sup>280</sup>Marradi A., *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 2007, pp. 45-60.

**Fig. 4 Suddivisione domande aperte in relazione alla traccia dell'intervistatore**

#### Emergenza educativa

- Rispetto alla sua esperienza, quali sono oggi le esigenze primarie della scuola?
- Quali sono, secondo lei, le metodologie più adeguate per intervenire a queste nuove esigenze?

#### Percezione nuovi media

- Quali strumenti le sembrano più idonei per realizzare questi interventi?
- Secondo la sua esperienza, le nuove tecnologie possono dare un contributo significativo nel processo educativo?
- Perché?

#### Uso nuovi media

- Nella sua attività didattica utilizza gli strumenti tecnologici?
- Nella sua concreta esperienza, quali sono le differenze significative rispetto ai metodi tradizionali?

#### Modifiche nella relazione tra docente e discente

- Se li utilizza, quali trasformazioni possono determinare nella relazione docente/discente?

#### Modifiche nei percorsi di acquisizione della conoscenza

- Quali percorsi di conoscenza possono essere stimolati da tali strumenti?

### 4.2.3. Logica di strutturazione del questionario

Un ulteriore strumento utilizzato nel percorso di ricerca è stato l'intervista strutturata.

Nelle pagine seguenti sono descritti analiticamente due questionari utilizzati nel progetto SMILEY: il primo somministrato all'inizio dell'attività di ricerca, il secondo somministrato nell'ultima fase della ricerca, dopo la sessione di gioco virtuale e la discussione in classe, al fine di mettere in luce gli eventuali cambiamenti posti in atto dopo l'utilizzo del *Serious Game* e dopo il confronto con gli insegnanti e con il gruppo dei pari durante le attività d'aula.

Il primo questionario utilizzato è composto da 16 domande<sup>281</sup> chiuse ed alcune domande relative a proprietà<sup>282</sup> socio grafiche di base. Il tempo di somministrazione è risultato di 10/15 minuti per soggetto.

---

<sup>281</sup>Nella formulazione delle domande si è proceduto cercando di utilizzare un linguaggio semplice e conciso ed un numero di alternative di risposta non superiore a cinque. Sono state evitate: espressioni con forte connotazione emotiva, domande con un lessico eccessivamente complicato, termini ambigui o tendenziosi e domande discriminanti.

<sup>282</sup>Il termine proprietà è utilizzato come sinonimo di variabili strutturali.

Il concetto cardine intorno al quale sono state formulate le domande è quello di *Social Mindedness*, fulcro teorico sul quale si fonda l'intero progetto, e in particolare delle cinque dimensioni incidenti nel processo di costruzione di un'azione socialmente orientata. L'intenso lavoro teorico condotto dall'équipe di ricerca ha permesso di predisporre la piattaforma concettuale dalla quale il questionario è stato preparato per la somministrazione. Le diverse sezioni dello strumento sono state ponderatamente predisposte in relazione alla riflessione teorica, posta in atto prima della formulazione delle ipotesi, a partire dalle cinque dimensioni del *Social Mindedness*.

**Tabella 1** *Suddivisione analitica domande primo questionario rispetto le cinque dimensioni del Social Mindedness*

<b>Dimensioni operative</b>	<b>N.</b>	<b>Testo domanda</b>
Senso di appartenenza	<b>7</b>	<i>Mentre sei con la tua bicicletta in una strada della tua città, incontri un bambino che si è fatto male. Cosa fai?</i>
	<b>8</b>	<i>Hai fiducia in queste persone?</i>
	<b>9</b>	<i>Hai comprato delle matite e dei quaderni e ti accorgi che il negoziante involontariamente ti dà un resto maggiore. Cosa fai?</i>
Interdipendenza tra gli attori sociali	<b>4</b>	<i>Le persone si comportano in modo diverso. Quanto sono accettabili questi comportamenti?</i>
	<b>6</b>	<i>Pensi che la scuola ti potrà aiutare per...</i>
	<b>10</b>	<i>Cosa ti piace dei tuoi amici?</i>
Dinamiche interattive	<b>12</b>	<i>Secondo te che cosa devono fare due compagni per diventare amici?</i>



	<b>1</b>	<i>Quando preferisci stare con i tuoi amici?</i>
	<b>3</b>	<i>Chi preferisci come amico?</i>
Dinamiche di cooperazione	<b>2</b>	<i>Quando ti trovi in difficoltà ti viene subito in mente di...?</i>
	<b>14</b>	<i>A scuola, durante la ricreazione, uno dei tuoi compagni, mentre giocate, rompe un vetro della finestra. Le insegnanti puniscono i presenti in classe, ma tu non vieni scoperto. Come ti comporti?</i>
Consuetudini familiari	<b>5</b>	<i>Racconti a casa quello che succede a scuola?</i>
	<b>11</b>	<i>Quanta importanza dai a queste cose?</i>
	<b>13</b>	<i>In famiglia, qual è il rapporto con i tuoi compagni?</i>
	<b>15</b>	<i>In caso di pericolo per la tua città ( incendio, terremoto, alluvione) cosa farebbe la tua famiglia?</i>
	<b>16</b>	<i>Cosa ti piace dei tuoi genitori? Dai un voto da uno a dieci a...</i>

Lo stesso ragionamento teorico orienta la costruzione del secondo questionario composto da 15 affermazioni a risposta chiusa. È illustrata di seguito la suddivisione delle domande in relazione al profilo teorico di riferimento.

**Tabella 2. Suddivisione analitica delle domande del secondo questionario tra le cinque dimensioni di Social Mindedness**

<b>Dimensioni operative</b>	<b>N.</b>	<b>Testo domanda</b>
Senso di appartenenza	7	<i>Se un nuovo studente arriva nella nostra scuola deve adattarsi a noi.</i>
	10	<i>Le regole scolastiche dovrebbero cambiare secondo le necessità degli studenti.</i>
	15	<i>Le regole non devono limitare quello che voglio fare.</i>
Interdipendenza tra gli attori sociali	4	<i>E' sempre importante considerare il punto di vista degli altri.</i>
	14	<i>Pensare a me stesso è il modo migliore per avere successo.</i>
	5	<i>Se so di avere ragione non ho bisogno di parlare con gli altri.</i>
Dinamiche interattive	9	<i>Non è importante essere popolari a scuola.</i>
	12	<i>Per raggiungere un traguardo tutti i mezzi sono ammessi.</i>
	13	<i>La diversità è un'opportunità per fare nuove amicizie.</i>
Dinamiche di cooperazione	3	<i>Posso superare gli ostacoli senza l'aiuto degli altri.</i>
	8	<i>E' importante partecipare alle attività di volontariato a scuola.</i>

	<b>11</b>	<i>Lavorare individualmente è meglio che lavorare in gruppo.</i>
Consuetudini familiari	<b>1</b>	<i>Le regole imparate a casa valgono sempre.</i>
	<b>2</b>	<i>Cambiare opinione è segno di debolezza.</i>
	<b>6</b>	<i>E' importante difendere le mie opinioni.</i>

Prima di delineare il contenuto analitico delle note e del diario di bordo, è utile al fine della nostra trattazione esplicitare la fase di pre-test<sup>283</sup> che è stata effettuata dopo la stesura dello strumento di rilevazione del progetto SMILEY.

#### 4.2.4. *Il processo e le fasi di verifica dello strumento*

La fase di pre-test ha permesso al gruppo di ricerca di valutare l'adeguatezza dello strumento e di determinare i tempi di somministrazione del questionario. Si è precisato agli intervistati di dichiarare qualsiasi domanda poco chiara (ammettendo per esempio di non aver capito la domanda) e di manifestare, se necessario, il desiderio di avere ulteriori spiegazioni sui temi presi in esame nelle domande.

Si è proceduto alla somministrazione di un questionario a 87 alunni tra i 10 e i 16 anni, target di riferimento dell'intero progetto, appartenenti alle ultime due classi della scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado.

---

<sup>283</sup>Il pre-test non è uno studio pilota che aiuta a definire la mappa dei concetti, bensì interviene nella fase successiva alla stesura del questionario al fine di valutare la validità dello strumento. Gli individui scelti per la somministrazione del questionario devono rappresentare adeguatamente la varietà di soggetti che sostituiranno il campione. Tale fase preliminare è stata predisposta per controllare le domande e le risposte predeterminate dai ricercatori. Foddy ci ricorda che nessun pre-test può eliminare del tutto i problemi di formulazione di domande strutturate. (Cfr. Cipolla C., *Teoria della metodologia sociologica. Una metodologia integrata per la ricerca sociale*. FrancoAngeli, 1995, pp. 25-26).

Il primo rilevamento per testare lo strumento è stato effettuato durante l'anno scolastico 2010/2011 nel mese di maggio. Le classi interessate sono state le ultime due della scuola primaria (secondo ciclo) e una sezione composta da tre classi della secondaria di primo grado (1°-2°-3°). Il campione è stato impiegato utilizzando la tecnica della scelta ragionata,<sup>284</sup> prendendo in esame una scuola con utenza molto problematica, dal punto di vista socio-culturale.

L'istituto comprensivo è stato scelto nel contesto veronese, nella consapevolezza che nel territorio veneto risiedono molti immigrati e di conseguenza la presenza straniera dei minori a scuola è alta e rende l'utenza delle scuole molto eterogenea. L'istituto si trova nel quartiere Golosine nella periferia sud-ovest di Verona, un territorio che è stato caratterizzato da una forte urbanizzazione intorno agli anni '60 e '70 da parte di un flusso migratorio proveniente dal sud e dall'arrivo negli anni '90 di gruppi etnici diversificati di origine extracomunitaria. Una situazione ambientale molto complessa che rispecchia le dinamiche della società contemporanea. L'istituzione scolastica diviene un luogo d'integrazione sia per gli alunni sia per i genitori che si trovano concretamente a operare all'interno della nuova struttura sociale. Tale contesto ci è sembrato il più idoneo per la rappresentazione di un quadro quanto più variegato.

Il Dirigente scolastico si è mostrato da subito molto interessato e disponibile, lasciandoci liberi di decidere quando porre in atto il rilevamento scientifico. Le due classi, sottoposte al rilevamento, nella scuola primaria, sono state suddivise in gruppi di quattro alunni, per facilitare il somministratore nella verifica della funzionalità dello strumento. Il ricercatore ha avuto 30 minuti per guidare l'auto-compilazione degli studenti. Nei soggetti con particolari disturbi nell'apprendimento o con difficoltà linguistica il questionario è risultato incompleto, ed è stato necessario un intervento del somministratore per chiarimenti linguistici o contenutistici.

La fase di collaudo dello strumento ha messo in luce la necessità di modificare parzialmente alcune domande che sono apparse poco comprensibili agli alunni, e alcune

---

<sup>284</sup>In questo caso le unità campionarie sono state scelte in relazione a determinate caratteristiche, quali l'età, l'appartenenza etnica e il contesto socio-economico. Garantendo comunque un campione che rappresentasse adeguatamente quello stabilito per la fase di effettiva somministrazione del questionario.

che, formulate non in maniera perfettamente corretta, determinavano un'influenza nella risposta.

Attraverso il pre-test è stato possibile, inoltre, comprendere il tempo necessario per la compilazione del questionario. Si è ritenuto, quindi, indispensabile ai fini del vero e proprio rilevamento sul campo, questa fase di lavoro che si è rivelata molto proficua per il miglioramento dello strumento scelto per la ricerca.

La somministrazione sopra descritta è stata considerata il pre-test del progetto SMILEY ed una prima analisi quantitativa della presente indagine.

### **4.3. Profilo del campione**

L'universo di riferimento di SMILEY è stato individuato in una rete di 80 scuole associate nei cinque Paesi aderenti al progetto. Le unità campionarie sono state scelte non in maniera probabilistica, ma sulla base dell'età anagrafica.<sup>285</sup> In ogni scuola è stato selezionato un campione di quaranta studenti di età compresa tra i 10 e i 16 anni, per garantire una condivisione a livello internazionale dei gradi di scolarità, per un totale di 4338 studenti. L'osservazione generale, della presente indagine, è stata posta in atto in relazione al campione italiano ed ha permesso di prendere in considerazione studenti di sei istituti comprensivi e quattro scuole secondarie di secondo grado. La scelta del campione è stata preceduta dalla richiesta di disponibilità di alcune scuole a Catania e provincia. Volutamente si è scelto di non inserire nel campione, alunni appartenenti a scuole non statali al fine di garantire un'omogeneità dei dati nei diversi Paesi.

I criteri che orientano l'individuazione del campione italiano sono di seguito riportati:

- Iscrizione anagrafica: questo ha permesso la selezione di alunni all'interno della 4° e 5° della scuola primaria, della 1°- 2°- 3° della scuola secondaria di primo grado, e della 1° e 2° della scuola secondaria di secondo grado.

---

<sup>285</sup>Si è scelto come processo di campionamento quello *a scelta ragionata*. Attraverso tale procedura è stato estratto dalla popolazione oggetto di studio un numero ridotto di casi sulla base dell'età anagrafica.

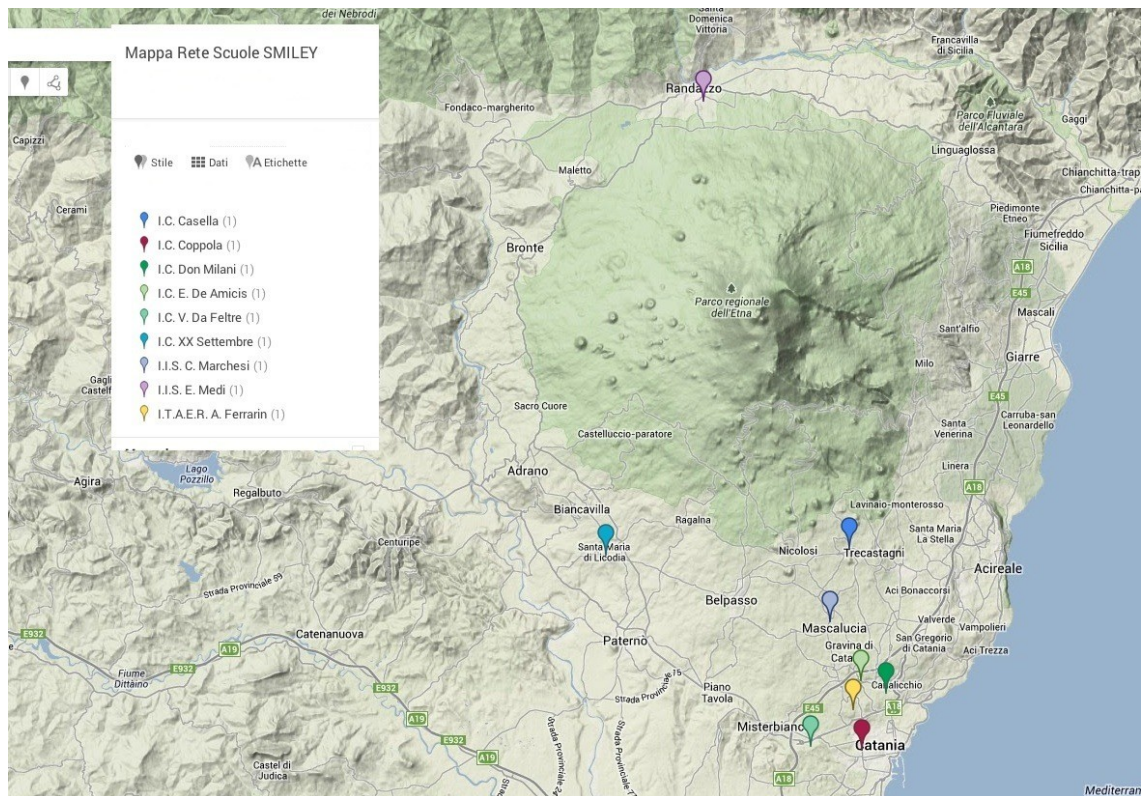
- Collocazione geografica della scuola: gli istituti comprensivi sono stati contattati e scelti a Catania e provincia.
- Zona territoriale: si è cercato di contattare sia scuole centrali sia periferiche per cercare di bilanciare istituti scolastici situati in zone svantaggiate e scuole che operano in realtà sociali più agiate.

Tali criteri hanno permesso la costruzione di un campione di alunni che è illustrato nella seguente tabella.

**Tabella 3.- *Composizione del campione di ricerca italiano per scuola***

I.C. "E. DE AMICIS"	40 alunni
I.C. "V. DA FELTRE"	40 alunni
I.C. "CASELLA"	40 alunni
I.C. "XX SETTEMBRE"	40 alunni
I.I.S. "E. MEDI"	40 alunni
I.I.S. "C. MARCHESI"	40 alunni
I.C. "D' ANNUNZIO-DON MILANI"	40 alunni
I.C. "COPPOLA"	40 alunni
ITAER "A. FERRARIN"	40 alunni

**Fig. 5 Mappa rete scuole SMILEY**



Analiticamente è stato osservato, nelle fasi d'implementazione del gioco e nella ri-contestualizzazione dialogica con il docente, un Istituto comprensivo in provincia di Catania (una scuola primaria e una scuola secondaria), e un Istituto comprensivo a Verona (una scuola primaria e una scuola secondaria). Il campione osservato è costituito da 167 alunni.

#### **4.4. Analisi del materiale qualitativo**

##### **4.4.1. Resoconto etnografico**

Questo percorso di ricerca nasce dal desiderio di studiare la scuola attraverso gli occhi dei soggetti che quotidianamente sono coinvolti nella relazione educativa. Quello che si è voluto comprendere sono i cambiamenti che i nuovi media possono determinare

all'interno di una classe. In linea con il percorso teorico preso in esame, le nuove tecnologie non sono considerate in maniera deterministica come fattori che influenzano a priori la percezione degli alunni ma come strumenti che possono attivare percorsi di conoscenza. Tali percorsi possono essere messi in atto solo attraverso una partecipazione attiva degli studenti che costruiscono la loro realtà sociale nella relazione con gli altri. Per tali motivazioni si è deciso di osservare un progetto europeo che concretamente utilizza le TIC, all'interno del contesto scolastico, al fine di far acquisire una maggiore consapevolezza sociale. Il ricercatore ha avuto la possibilità di partecipare concretamente al progetto entrando nelle scuole durante le fasi d'implementazione dell'ERPG e del questionario, nel contesto italiano. Agli altri Paesi partner è stato concesso di organizzarsi nella pratica d'implementazione autonomamente comunque coordinati dall'Università di Catania.

Questa esperienza ha fornito la possibilità di osservare alcune scuole nel contesto catanese ma anche di approfondire i dati necessari per la comprensione del fenomeno sociale preso in esame attraverso l'osservazione di un istituto comprensivo di Verona.

#### 4.4.1.1. Diario di bordo

La stimolante, se pur complicata, indagine è iniziata prendendo i primi contatti con le scuole. Sono state contattate dieci scuole primarie, dieci scuole secondarie di primo grado e dieci scuole secondarie di secondo grado. I primi contatti telefonici sono iniziati nel mese di giugno e di settembre 2011.

La fase di reperimento delle scuole non è stata semplice per due ordini di motivi. Il primo legato alle difficoltà organizzative delle scuole; il secondo legato alla disponibilità dei docenti. Molte scuole pur manifestando un interesse nel progetto non si sono rese disponibili per assenza di personale. Quello che si è messo in luce fin dall'inizio è la situazione di forte emergenza che vive la scuola italiana oggi in termini finanziari e organizzativi. Molti Dirigenti Scolastici, infatti, prima di chiedermi il contenuto operativo del progetto sono stati interessati alla componente economica.



15 maggio 2011

*«Cara dottoressa pur ritenendo un'esperienza interessante qualsiasi progetto che ponga in essere un'attiva partecipazione dei nostri alunni, le dico che contribuire economicamente è impossibile per il nostro Istituto».*

Nota etnografica

19 maggio 2011

*«In quanto persona le dico che sarei felice di partecipare al progetto SMILEY, ma ad oggi non ho risorse disponibili. La situazione in Italia non è semplice; la scuola è stata dimenticata».*

Nota etnografica

5 settembre 2011

*«Siamo molto impegnati e non abbiamo soldi. Gli insegnanti fanno già troppe cose e non posso chiedere ulteriore impegno».*

Nota etnografica

Quello che è emerso da questi iniziali incontri telefonici con i Dirigenti è una situazione scolastica molto complessa caratterizzata da una sfiducia nei confronti dell'apparato statale non attento alle esigenze della scuola.

Nonostante queste prime problematiche, 9 scuole hanno deciso di aderire al progetto, alcune anche con molto entusiasmo. Quello che è stato richiesto, dalle istituzioni scolastiche, è comunque una formalizzazione della richiesta di adesione attraverso l'invio di un fax nel quale è stato formalmente dichiarato che il suddetto progetto non avrebbe avuto oneri per la scuola. Quest'attenzione per gli aspetti finanziari testimonia ulteriormente la profonda crisi in atto nella scuola. Le scuole che hanno aderito al progetto, lo hanno fatto perché costituite da un organico motivato che, nonostante tutti gli impegni, ha deciso di mettersi in gioco per il bene degli alunni.

Il precariato, l'assenza di sussidi, gli ambienti non curati, le classi "pollaio"; questi gli elementi che caratterizzano l'attuale panorama scolastico agli occhi dei docenti con i quali ho avuto modo di parlare.

19 settembre 2011

*«Vede dottoressa sono precaria da dieci anni, ho dato tanto alla scuola e ai miei alunni e adesso come sono ripagata? Partecipo volentieri al progetto ma lo faccio per miei studenti».*

Nota etnografica

20 settembre 2011

*«Dottoressa la linea internet non c'è torni tra qualche giorno forse la sistemano. Avere i computer è già una fortuna».* Si allontana dal gruppo degli alunni e in disparte mi dice: *«io non so utilizzare il computer, mi aiuti lei».*

Nota etnografica

20 settembre 2011

L'insegnante di classe mi dice: *«Nella nostra classe siamo in 26, secondo lei possiamo entrare nell'aula computer? Ci sono solo 10 computer. Forse è meglio suddividerli in gruppo»*

Nota etnografica

In seguito agli accordi telefonici e all'invio dei fax, prontamente protocollati dalle scuole, è stato redatto e sottoscritto un accordo di rete nel quale è stato precisato che il coordinamento tecnico scientifico del progetto è stato affidato al Prof. Grzegorz Kaczyński nelle linee gestionali, programmatiche e scientifiche. Ciascuna scuola che aderisce alla rete SMILEY, deve nominare un docente referente che in collaborazione con il Dirigente Scolastico si impegna nel coadiuvare l'implementazione dell'iter progettuale. La Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Catania si impegna a fornire le metodologie e gli strumenti necessari per la concreta realizzazione del progetto, a formare i docenti e a coordinare le attività. Viene precisato che la partecipazione alla rete SMILEY non comporta nessun onere economico per le scuole aderenti. Elemento quest'ultimo ritenuto indispensabile per gli istituti scolastici.

La fase d'implementazione del progetto all'interno degli istituti scolastici presi in esame è stata preceduta da un corso di formazione per i docenti referenti tenuto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Catania il 25/26-01-2012.

Il citato corso è stato suddiviso in due parti:

- I) Percorso teorico di riferimento;
- II) Spiegazione obiettivi del gioco virtuale.

Durante la prima parte del corso è stato chiarito il percorso teorico che orienta tutta la ricerca; è stato spiegato analiticamente il significato dell'acronimo SMILEY, la definizione di *Social Mindedness* e delle cinque dimensioni costituenti.<sup>286</sup> E' stato messo in luce come l'utilizzo delle nuove tecnologie a scuola può determinare un apprendimento coinvolgente, poiché gli studenti sono artefici del loro apprendimento, costruiscono la loro conoscenza attraverso un'esperienza virtuale nell'interscambio con le insegnanti e con il gruppo dei pari.

Nella seconda parte del corso sono stati spiegati gli obiettivi del gioco educativo di ruolo virtuale e illustrate tutte le dinamiche del gioco, comprendenti le sei situazioni problematiche costitutive di ognuna delle quattro missioni, con le tre diverse polarità di risposta (positiva, negativa, soggettiva). La spiegazione pratica è un elemento fondamentale che permette al docente non solo di porre in atto concretamente il gioco virtuale, ma soprattutto di discutere in fase intermedia e finale i contenuti educativi del gioco al fine di far acquisire una consapevolezza sociale che possa permettere agli studenti di risolvere situazioni conflittuali.

Superata la fase burocratica della ricerca, ha avuto inizio questa esperienza di ricerca nel primo istituto comprensivo: I.C. "E. De Amicis" a Tremestieri Etneo. L'Istituto è costituito dalla scuola dell'infanzia, dalla scuola primaria e da una secondaria di primo grado. Il totale degli alunni iscritti è di 900, suddivisi in: 205 Scuola Primaria; 168 Scuola dell'Infanzia; 527 Scuola Secondaria di primo grado. La ricerca ha coinvolto 40 alunni: 20 iscritti della Scuola Primaria; 20 iscritti della Scuola Secondaria.

10 febbraio 2012

Mi trovo nell'aula docenti della scuola secondaria di primo grado, tutti i docenti sono cordiali ma mi guardano con aria insospettita non comprendendo la mia presenza in quel luogo. Aspetto di essere ricevuta dalla Dirigente, che in quel momento è impegnata con i revisori dei conti. L'appuntamento è stato fissato per le 8; alle 8.15 la Dirigente, persona molto cortese e attenta, esce dal suo studio per avvisarmi che i suoi impegni la terranno impegnata fino alle 9.

---

<sup>286</sup>Per un maggiore approfondimento si rimanda al Cap. 3.

### Nota etnografica

La Dirigente appare subito una persona attenta, partecipe e interessata a comprendere bene tutte le varie fasi del progetto. La sua figura è stata fondamentale in questo istituto, un mediatore culturale che mi ha permesso un'immersione nella quotidianità scolastica. La Dirigente mi ha presentato alle insegnanti referenti le quali hanno illustrato il mio ruolo agli studenti coinvolti. Sono stata presentata come una dottoressa dell'Università di Catania che gli avrebbe aiutati a imparare giocando. In questa prima fase l'atteggiamento delle insegnanti è stato molto cortese ma anche un po' preoccupato.

**Fig. 6. Scuola secondaria di primo grado I.C. E. De Amicis**



Ore 10:30- 10 febbraio 2012

Professoressa scuola media

*«Sono emozionata ma anche preoccupata di questa nuova esperienza. Sarò in grado di gestire questo progetto? Ai miei alunni ho spiegato tutto spero che possano ascoltarla e che io possa gestire la fase di registrazione degli account».*

Nota etnografica

La fase di registrazione che precede l'inizio del *Serious Game* preoccupa molte le insegnanti, perché molte di esse hanno palesato una mancanza di preparazione riguardante gli strumenti informatici. Questo per assenza di corsi di formazione che possano incrementare le conoscenze digitali di quei soggetti che Marc Prensky definisce "immigranti digitali".<sup>287</sup>

Nella fase operativa d'implementazione del gioco è stata utilizzata la seguente griglia di osservazione.

**Tabella 4. *Categorie osservate***

<b>Modalità di gioco (individuale, in gruppi)</b>	<b>Partecipazione</b>	<b>Modalità interattive</b>
Svolge il gioco con i suoi compagni/ Gioca individualmente	Partecipa all'attività con entusiasmo	Clima della classe
Si rifiuta	Non partecipa	Scambi comunicativi verbali e non verbali tra docente e discente
Gioca solo se sollecitato dall'insegnante	Partecipa perché obbligato	Confronto nel gruppo dei pari

In questa fase sono state osservate le interazioni tra pari e quelle tra i docenti e gli studenti, le modalità di gioco e la partecipazione dei discenti.

---

<sup>287</sup>Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon» Vol.9, pp.1-6. Prensky introduce la differenza tra nativi digitali, cioè le persone che sono nate con le nuove tecnologie e la generazione degli immigrati digitali che ha dovuto invece adattarsi a questo nuovo fenomeno sociale.

Appare subito evidente che quasi tutti i soggetti coinvolti sono entusiasti di iniziare un gioco virtuale. Dopo una breve presentazione al gruppo classe ci spostiamo in aula informatica. I bambini sono stati suddivisi in diversi gruppi poiché lo spazio e i computer non potevano accogliere l'intero gruppo classe. Appena arrivati, il clima di classe<sup>288</sup> cambia notevolmente, gli studenti continuano a fare domande all'insegnante cercando di comprendere, prima della necessaria spiegazione, in cosa consisterà il gioco. Appaiono motivati e curiosi di capire cosa significa *Serious Game* e soprattutto come si può giocare a scuola.

Alunno classe quinta

*«Maestra cos'è un gioco serio? Posso utilizzare il gioco anche a casa? Posso farlo insieme ai miei compagni? Come faccio ad entrare nella piattaforma?»*

Nota etnografica

La mia presenza in questa scuola ha previsto numerosi incontri nell'anno scolastico 2011/2012, questo mi ha permesso di conoscere le insegnanti referenti, condizione che mi ha dato la possibilità di inserirmi nelle dinamiche didattiche con più profondità. Nei primi incontri, infatti, i docenti sono apparsi molto formali e condizionati dalla mia presenza. Nei successivi la mia presenza è diventata parte integrante del progetto e quindi della routine scolastica.

---

<sup>288</sup>Giorgio Chiari si è occupato ampiamente del clima di classe definendolo come lo specchio dell'atmosfera socio-emotiva della classe. L'idea sulla quale si fonda questo concetto è che le dinamiche interattive, cioè gli aspetti emotivi, affettivi e relazionali all'interno della classe, influenzano il processo di apprendimento; Cfr. Chiari G., *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*, FrancoAngeli, Milano, 1994, pp. 14-27).

**Fig. 7. Scuola primaria I.C. “E. De Amicis”**



Docente referente scuola primaria 20-febbraio-2012

*«Mi tieni tu gli alunni, devo parlare un attimo con la Dirigente».* Mi chiede collaborazione come se fossi una risorsa dell'organico scolastico.

Nota etnografica

Questo mi ha consentito di cogliere aspetti rilevanti nelle interazioni tra gli oggetti di studio senza condizionare tale dinamica attraverso la mia presenza. Questo aspetto è stato da me fortemente voluto, la mia presenza nell'aula di informatica, dove gli studenti utilizzavano l'ERPG, è stata quanto più discreta possibile al fine di cogliere il clima in classe e le relazioni senza interferenze esterne. La mia osservazione inizia, dunque, nella scuola primaria e in un secondo momento, nello stesso anno scolastico 2011/2012, nella scuola secondaria di primo grado dello stesso istituto comprensivo. Questa prima esperienza è stata utile non solo per far comprendere bene alle insegnanti il mio ruolo come ricercatore, ma anche per far capire a me stessa come agire in classe senza in nessun modo influenzare l'azione sociale.

5 marzo 2012- Scuola primaria

Sono le 8.15 le insegnanti e gli alunni stanno aspettando il mio arrivo per spostarsi nell'aula informatica e iniziare a giocare/studiare con *Your Town*. Appena entrata in classe, gli studenti appaiono molto felici del mio arrivo, e iniziano, con un inaspettato silenzio, a mettersi in fila per andare nel laboratorio dove l'insegnante referente preparerà i computer per attivare le prime sessioni di gioco.

Durante le sessioni di gioco sia nella scuola primaria sia in quella secondaria quello che colpisce è l'attenzione e la capacità di ascolto degli studenti. L'insegnante presenta una modalità didattica (il gioco virtuale) che si avvicina alla loro quotidianità e che li rende partecipi della situazione sociale. Utilizzare i nuovi media, con i quali gli studenti sono abituati a vivere quotidianamente, dà la possibilità all'insegnante di attivare scambi culturali e sociali con gli studenti. Gli studenti iniziano a giocare con entusiasmo, quello che interessante al fine della ricerca è il tipo di apprendimento che è posto in atto. L'uso del gioco virtuale, che in qualche modo rimanda a un apprendimento di tipo individuale, determina invece dinamiche di tipo cooperativo. Gli studenti, infatti, si confrontano tra loro, cercano soluzioni attraverso le conversazioni tra compagni e ricercano continuamente l'aiuto da parte dell'insegnante. In tal modo la scuola diviene uno strumento di attivazione e di co-costruzione<sup>289</sup> della conoscenza e non un centro di riproduzione e di trasmissione di un sapere codificato.

12 marzo 2012- Scuola secondaria di primo grado

Mi trovo davanti all'edificio della scuola secondaria di primo grado, sede della segreteria amministrativa dell'istituto comprensivo, sono le 8.00. Pronta ad accogliermi la professoressa referente che prima di accompagnarmi dai suoi studenti richiede alcune spiegazioni ulteriori rispetto al gioco. Quello che emerge è un'iniziale paura da parte dell'insegnante, mi trovo davanti a una docente molto motivata ma con una limitata conoscenza delle nuove tecnologie.

Nota etnografiche

---

<sup>289</sup> Con il termine co-costruzione della conoscenza si suole intendere la costruzione del significato di un messaggio attraverso l'interscambio tra i soggetti (docenti-gruppo dei pari); (Cfr. Eco U, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 2000, pp. 15-30).



I diversi incontri che si sono susseguiti nella scuola secondaria di primo grado nel sopracitato istituto comprensivo hanno richiesto una maggiore partecipazione nell'attività didattica del ricercatore. Questo perché almeno nella fase iniziale l'insegnante referente non riteneva opportuno gestire tutte le fasi d'implementazione del gioco. Questo atteggiamento non è stato interpretato come resistenza all'innovazione tecnologica, quanto piuttosto dettato dalla percezione di un docente che vissuto in una era che Marshall McLuhan definirebbe libro centrica<sup>290</sup>, non si sente del tutto competente. Allo stesso tempo queste iniziali preoccupazioni sono state accompagnate anche da un desiderio di conoscere nuove modalità educative che la potessero avvicinare al mondo dei suoi alunni. E' emerso un desiderio da parte dei docenti di aggiornarsi al fine di creare nuove forme d'interazione, di coinvolgimento e di cooperazione all'interno della classe.

Un elemento che è importante evidenziare è la limitata dotazione di computer nelle scuole osservate, l'idea di una didattica supportata dal mezzo tecnologico risulta essere ancora molto lontana, nonostante le indicazioni ministeriali orientate dalle direttive europee. Per tale motivazione si è deciso di suddividere le classi in piccoli gruppi.

Appena arrivati nell'aula informatica, si è subito compreso che gli studenti conoscono perfettamente il mezzo tecnologico, fatta eccezione per alcuni alunni che sono stati aiutati da studenti più esperti, ogni singola persona possiede una sua storia ed è facile intuire che, nel caso di questi soggetti, l'uso del computer non fa parte della loro quotidianità.

Prima di iniziare il gioco virtuale, gli studenti hanno compilato il questionario che ha avuto lo scopo di mettere in luce il loro *Social Mindedness* prima delle variabili intervenienti (*Serious Game*, confronto con i docenti e con il gruppo dei pari). Completato il questionario, hanno avuto modo di iniziare il desiderato gioco.

L'ERPG "*Your Town*" è suddiviso in quattro diverse missioni, gli alunni hanno avuto modo di selezionare la prima missione e di individuare le sei situazioni problematiche. Cliccando sulla prima situazione problematica viene aperta una finestra dialogo nella quale è chiesto al soggetto se ritiene tale evento favorevole o sfavorevole.

---

<sup>290</sup>Cfr. McLuhan M., *Media e nuova educazione*, op. cit., pp. 76-98.

Se la risposta è corretta il giocatore ha la possibilità di acquisire punti che saranno sommati al suo punteggio totale. Dopo ogni missione lo studente dovrà esprimere le proprie considerazioni personali al “consiglio comunale”.

La fase di ricerca delle situazioni problematiche e quella concernente l’espressione delle proprie opinioni hanno fatto emergere un atteggiamento cooperativo nel gruppo dei pari e una continua ricerca del supporto da parte del docente referente. Nella maggioranza del gruppo si è riscontrato un atteggiamento partecipativo e cooperativo fondato sul confronto reciproco e sull’entusiasmo per la tipologia di attività svolta. Non tutti gli studenti hanno manifestato lo stesso atteggiamento, si è riscontrato, in particolare nella scuola secondaria di primo grado, da parte di alcuni alunni, un totale disinteresse per il progetto, un’assenza di partecipazione e di coinvolgimento. La loro presenza lì era dovuta solo alla costrizione dell’insegnante. Risulta significativo il caso di due ragazze che davanti al computer rifiutavano qualsiasi attività, felici soltanto di “perdere” qualche ora di lezione.

Senza dubbio una didattica supportata dal mezzo tecnologico non può essere una situazione contro tutti “i mali scolastici”, il ruolo del docente rimane fondamentale per stimolare quella motivazione intrinseca in ogni studente necessaria per qualsiasi attività di apprendimento. La visione di McLuhan, e più in generale della Scuola di Toronto, fondata sul determinismo tecnologico non può oggi essere una chiave di lettura delle TIC a scuola. Con questo si vuole asserire che nell’istituzione scolastica la semplice esposizione allo strumento tecnologico non può determinare una modifica comportamentale. In linea con Znaniecki il ruolo del docente in quanto leader innovatore risulta essere necessario per far sì che il discente diventi partecipe del suo sviluppo, ovvero si costruisca la sua conoscenza avvalendosi anche delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

Una situazione analoga è emersa dall’osservazione delle due scuole nel contesto veronese.

**Fig. 8 I.C. 12 Golosine scuola secondaria di primo grado “A.Manzoni”**



Il rilevamento sul campo, a Verona, si è svolto nell’anno scolastico 2012/2013 ed ha previsto numerosi incontri per l’intera durata delle attività didattiche. Il primo elemento degno di nota è l’eterogenea composizione delle classi osservate, si riscontra un numero molto elevato di alunni stranieri. L’I.C. 12 Golosine è un Istituto Comprensivo che ha un’utenza abbastanza problematica e diversificata che mi ha spinto a sceglierlo come oggetto di studio. I problemi dell’istituto sono molteplici in termini organizzativi e gestionali, ma quello che fin dall’inizio del rilevamento ho osservato è una gestione impeccabile. Nonostante tutte le problematiche, la Dirigente Scolastica e la Vicaria hanno guidato in maniera egregia tutte le attività didattiche e anche quelle relative all’osservazione della scrivente. Queste premesse mi sembrano utili per la comprensione del contesto nel quale mi sono trovata ad operare.

Ho iniziato la mia osservazione a novembre 2012, dopo essere stata autorizzata dalla Vicaria. Al mio arrivo, nella scuola primaria mi ha accolto, l’insegnante coordinatrice del plesso che si è subito mostrata disponibile e cordiale.

Novembre 2012

*«Sono felice che tu possa osservare la nostra scuola e che i bambini possano sperimentare modalità educative nuove. Sono consapevole che le nuove tecnologie possano essere un valido ausilio per la didattica».*

Nota etnografica

**Fig. 9: I.C. 12 Golosine scuola primaria “Tullio Lenotti”**



Prima di incontrare gli alunni, la docente mi mostra l'aula informatica; mi si palesa una situazione completamente diversa rispetto al contesto siciliano. Un'aula ampia nella quale tutti i computer sono funzionanti. L'edificio esterno della scuola, molto grigio e poco curato, mi aveva fatto immaginare una situazione disastrosa anche all'interno, cosa che in realtà non è stata riscontrata.

L'insegnante coordinatrice ha svolto la funzione di mediatore culturale, ovvero mi ha introdotto nelle classi che avrei dovuto osservare. Gli studenti sono subito apparsi

entusiasti e motivati, chiedendomi continuamente quando avremmo potuto iniziare il gioco virtuale.

Le sessioni di gioco si sono susseguite durante tutto l'anno scolastico ed hanno visto la partecipazione attiva di quasi tutti gli studenti. E' utile mettere in luce alcuni casi emblematici: i bambini con disturbi dell'apprendimento hanno manifestato un grande interesse ed entusiasmo, un grado di partecipazione forse più elevato rispetto al gruppo classe; un discorso a parte va fatto per i bambini con diagnosi più gravi che hanno richiesto aiuto sia nell'esecuzione del questionario preliminare, sia nella ricerca delle situazioni problematiche.

Un altro caso degno di nota è quello di uno studente, considerato il bullo della classe, che dopo un iniziale rifiuto dell'attività, ritenuta troppo impegnativa e noiosa, ha cominciato a giocare manifestando anche una minima cooperazione con il gruppo dei compagni.

Un altro elemento interessante è quello relativo alla formazione dei docenti. A differenza delle scuole osservate nella provincia catanese si è riscontrato a Verona un personale con una formazione maggiore rispetto alle nuove tecnologie. Con questo non si vuole asserire che si è riscontrato la presenza di un corpo docenti più preparato, ma si vuole mettere in luce che anche se la formazione in servizio dei docenti è un diritto/dovere, la suddetta formazione è organizzata a discrezione del singolo istituto scolastico in ottemperanza della Legge sull'Autonomia Scolastica. Il D.P.R. 275/1999 sancisce che ogni istituzione scolastica può adottare criteri flessibili nello svolgimento delle attività formative; l'aggiornamento culturale e professionale dei docenti è affidato alle singole scuole che esercitano la loro autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e finanziaria in relazione al contesto socio culturale di appartenenza.

E' proprio il contesto a essere la variabile interveniente; la maggiore attenzione rivolta alla formazione dei docenti, nel contesto veronese, è ascrivibile a una maggiore disponibilità finanziaria. Con questo non si vuole affermare che in tale contesto non si siano rilevate le stesse problematiche finanziarie riscontrate nelle scuole catanesi, ma sicuramente in maniera minore.

Un ulteriore elemento ritenuto interessante è stato l'osservazione della ri-contestualizzazione dialogica con il docente. In questa fase è emersa chiaramente una diversa interpretazione delle situazioni problematiche presenti nell'ERPG condizionate da un diverso retroterra culturale. La diversa appartenenza culturale, che denota un gruppo classe con un'alta percentuale di studenti stranieri, ha posto in atto dinamiche di confronto molto affascinanti su punti di vista differenti. Il dialogo partecipato con il docente e con il gruppo dei pari ha permesso agli studenti di riflettere e di comprendere le scelte fatte interiorizzando comportamenti pro-sociali. Analiticamente vengono di seguito esposte le sei situazioni problematiche inserite in ognuna delle quattro missioni dell'ERPG, che sono state oggetto di discussione all'interno del gruppo classe.

Le situazioni da ricercare nella prima missione<sup>291</sup> sono state:

- 1) Due boyscout raccolgono offerte per la strada (dimensione associata –senso di appartenenza);
- 2) Una famiglia che fa un picnic lasciando la propria spazzatura per la strada (dimensione associata- tradizioni e consuetudini familiari);
- 3) Una famiglia gioca sulla spiaggia (dimensione associata- tradizioni e consuetudini familiari);
- 4) Alcuni ragazzi si offrono di aiutare Jhonny, uno dei protagonisti della prima missione, a scendere le scale per arrivare in spiaggia (dimensione associata-interdipendenza);
- 5) Una banda di ragazzi fuma, beve e prende in giro Jhonny (dimensione associata-dinamiche interattive);
- 6) Una ragazza prende il sole in topless sulla spiaggia, alla presenza di adulti e bambini (Dimensione associata- tradizioni e consuetudini familiari).

L'insegnante ha avuto modo di iniziare la fase di dialogo con il gruppo classe attraverso una serie di domande stimolo tra cui: «vorreste far parte di un gruppo di boyscout?»; «Qual è la vostra opinione rispetto la raccolta differenziata?»; «Pensate che gli ostacoli possano essere superati con l'aiuto degli altri o individualmente?».

Gli eventi individuati nella seconda missione sono stati i seguenti:

---

<sup>291</sup>Le quattro missioni sono state approfondite nel capitolo precedente.

- 1) Un ragazzo disegna graffiti sul muro di una scuola (dimensione associata- senso di appartenenza);
- 2) Davanti all'ospedale una persona aiuta un ferito (dimensione associata- tradizioni e consuetudini familiari);
- 3) Davanti ad una scuola, due individui litigano per parcheggiare (dimensione associata- dinamiche di cooperazione);
- 4) Nel parcheggio dell'ospedale ci sono dei cassonetti rovesciati (dimensione associata- interdipendenza);
- 5) Una persona si offre di aiutare Demir, la protagonista della seconda missione, nel sistemare il suo passeggino (dimensione associata- dinamiche interattive);
- 6) Un uomo parla e offre delle caramelle a una ragazzina (dimensione associata- tradizioni e consuetudini familiari).

Alcune domande stimolo del docente sono state: «Cosa pensate dei graffiti?»; «Quanto è importante andare d'accordo con gli altri?»; «In quali casi è utile comportarsi gentilmente?».

- 1) Nella terza missione le situazioni prese in esame sono state: Alcuni giovani giocano con i fuochi d'artificio vicino ad un ristorante (dimensione associata- senso di appartenenza);
- 2) Un individuo esce con il suo cane permettendogli di fare i suoi bisogni per strada (dimensione associata- tradizioni e consuetudini familiari);
- 3) Il signor Bartolini, protagonista di questa missione, sta scaricando della frutta e della verdura dal proprio furgone. Ha bisogno di aiuto ma alcuni signori, ferma alla fermata dell'autobus, lo guardano senza far nulla (dimensione associata- dinamiche di cooperazione).
- 4) C'è stato un incidente tra due macchine. La situazione si prospetta nel modo seguente: nella macchina davanti una signora parla con il cellulare, la macchina dietro è vuota ed un uomo e una donna parlano in prossimità dell'auto (dimensione associata- dinamiche di interdipendenza);
- 5) La signora Bartolini si è persa e viene aiutata da un poliziotto (dimensione associata- dinamiche interattive).La discussione dialogica è stata strutturata dal

docente in relazione a domande stimolo, tra cui: «Cosa ne pensate dei giochi pericolosi?»; «E' importante aiutare persone che no si conoscono?»; «Quanto è importante mantenere il vostro ambiente pulito?».

Nella quarta e ultima missione, le situazioni sono così ripartite:

- 1) Una donna distribuisce del cibo ad alcuni senza tetto (dimensione associata-senso di appartenenza);
- 2) I vicini della signora Kowalska, protagonista di quest'ultima missione, si stanno scambiando un dolce (dimensione associata- tradizioni e consuetudini familiari)
- 3) Alcuni ragazzi raccolgono la spazzatura da un'area verde vicino la scuola (dimensione associata- interdipendenza);
- 4) La signora Kowalska, sta uscendo da casa, le cadono a terra le borse ma i suoi figli non la aiutano (dimensione associata- interdipendenza);
- 5) Sul marciapiede ci sono frammenti di vetro a causa di alcune bottiglie rotte (dimensione associata- dinamiche interattive);
- 6) Un ragazzo chiede dei soldi ad un ragazzino più piccolo nel cortile della scuola (dimensione associata- tradizioni e consuetudini familiari).

La dimensione dialogica è stata orientata dalle seguenti domande stimolo: «conoscete qualche associazione caritatevole?»; «conoscete i vostri vicini?»; «E' rischioso camminare nella vostra città?».

Durante l'osservazione delle interazioni tra docente e discenti è stato interessante costatare quanto l'appartenenza culturale abbia un'influenza sulle percezioni individuali. L'incontro tra studenti con culture diverse ha messo in luce una visione diversa degli eventi di vita quotidiana che non è stata fonte di conflitto all'interno della classe, bensì fonte di confronto partecipativo. Il gruppo si è dimostrato coinvolto e attento, anche se il ruolo del docente è stato fondamentale. Il docente diventa un "regista" indispensabile che deve orientare il confronto tra gli alunni.

L'utilizzo delle nuove tecnologie deve essere un'attività didattica predeterminata, nella quale lo studente deve divenire un protagonista attivo del suo percorso di sviluppo, ma allo stesso tempo il docente deve essere in grado di poter realmente porre in atto una didattica multimediale. Quest'ultima considerazione implica due elementi



indispensabili: da un lato una disponibilità di strumenti tecnologici, quindi risorse finanziarie che possano permettere al singolo istituto di provvedere alle dotazioni informatiche per la scuola, e dall'altro una formazione adeguata per i docenti che, per far fronte alla formazione di un soggetto che dovrà inserirsi in una "network society", hanno la necessità di conoscere gli strumenti tecnologici che costituiscono un elemento costitutivo del nuovo panorama societario.

La scuola presa in esame, non è inserita nella rete di scuole aderenti al progetto SMILEY, ma è stato un utile contesto per ripetere su un piccolo campione l'esperimento posto in atto dal progetto.

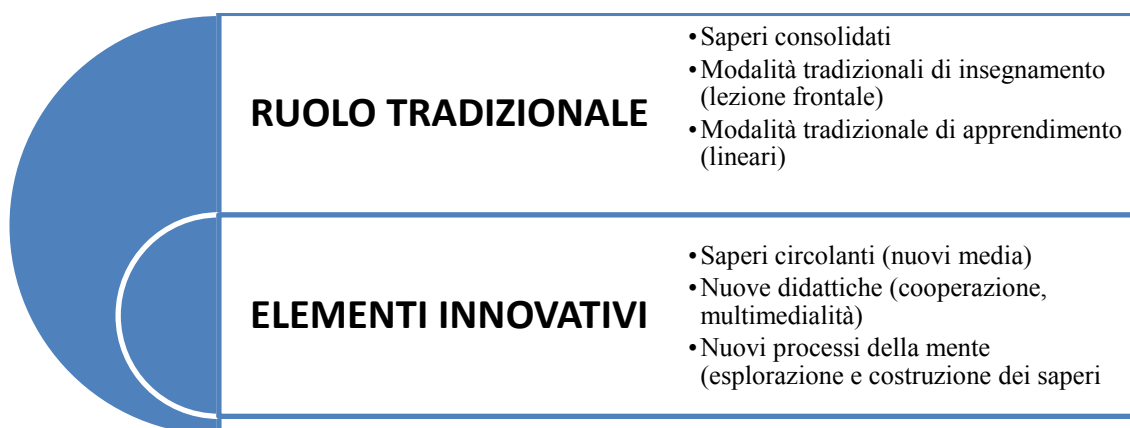
#### 4.4.2. **Analisi del contenuto delle interviste**

La scuola italiana oggi vive una profonda crisi che si manifesta attraverso differenti fattori. La crisi della scuola è inserita all'interno di una problematica più ampia che si rifà alla crisi dell'intero processo educativo. In primo luogo emblematico di questa particolare situazione storica è il disagio vissuto dal corpo insegnante. Numerose ricerche italiane sulla condizione dei docenti mostrano una crescente demotivazione dovuta a bassi livelli retributivi e a una bassa percezione sociale del loro ruolo.<sup>292</sup> Quello che emerge è un docente demotivato che non vede riconosciuto il proprio ruolo sociale. Un ruolo che nell'attuale panorama è in continua evoluzione (FIG.10).

---

<sup>292</sup>La ricerca sociologica che ha avuto come oggetto di studio gli insegnanti si è soffermata su differenti aspetti: la formazione; il ruolo sociale e funzioni; posizione sociale e prestigio; atteggiamenti e comportamenti nei confronti delle innovazioni scolastiche. (Cfr. Besozzi E. *Elementi di sociologia, op. cit.*, 1998 p 158)

**Fig. 10 Elementi di trasformazione del ruolo docente**



Fonte: adattamento Besozzi E., 2006, p.286.

Alla luce di queste considerazioni gli insegnanti da un lato sembrano assecondare questo inevitabile processo di cambiamento, dall'altro però mostrano perplessità e incertezze.

Questa è la situazione che emerge anche dal nostro lavoro di ricerca. Proprio per tali motivazioni non è stato semplice reperire il campione dei docenti per le interviste. I docenti che hanno deciso di rispondere alle interviste semi-strutturate possono essere inseriti in quella fascia di docenti che crede ancora nell'importante ruolo educativo della scuola.

Per la conduzione dell'intervista si è cercato di indagare le opinioni che gli insegnanti hanno in riferimento a cinque diversi temi:

- I) Emergenza educativa in atto nell'attuale panorama scolastico italiano;
- II) Percezione dei nuovi media;
- III) Utilizzo e potenzialità dei nuovi media nel contesto scolastico;
- IV) Modifiche nella relazione tra docente e discente attribuibili all'implementazione delle nuove tecnologie;
- V) Cambiamenti nei percorsi di acquisizione di conoscenza.

Relativamente al primo tema la maggior parte degli intervistati ha affermato che in base alla loro esperienza la scuola necessita di una ristrutturazione organizzativa e valoriale determinata dal mutamento sociale in atto. Una scuola studiata sulle reali esigenze dell'utenza; una scuola che risparmi sul superfluo ma non sulle necessità primarie (supplenze, progetti di recupero, sussidi multimediali, edifici idonei). E' necessario insegnare il rispetto del prossimo attraverso la conoscenza dell'altro e della diversità, imparare ad imparare come *modus vivendi*, quale meta-abilità che accompagnerà i discendenti per tutta la vita.

Gli intervistati annoverano tra le esigenze primarie dalla scuola oggi:

*Rispondere agli interessi dei ragazzi offrendo adeguati strumenti di lavoro; far sviluppare specifiche competenze, cercando di sviluppare la consapevolezza della necessità dello studio per realizzarsi in ogni ambito lavorativo.*  
(I.S.S.)<sup>293</sup>

*Educare mettendosi in linea con i tempi, suscitare la curiosità degli allievi.*  
(I.S.S.)

*Garantire a tutti un percorso educativo come "protagonisti" e non come semplici fruitori di un servizio.*  
(I.S.P.)<sup>294</sup>

*Condurre gli alunni a partecipare attivamente alla vita sociale, riconoscendo l'importanza delle regole, della responsabilità personale, dei diritti e dei doveri; creare le condizioni per la positiva interazione del gruppo, per la comprensione dei diversi punti di vista, per la valorizzazione delle proprie capacità e di quelle degli altri, per la gestione della conflittualità.*  
(I.S.P.)

*Numero ridotto di alunni per classe, oggi si tende a riempire le classi e a lasciare un solo docente per classe, ma questo, se probabilmente riduce le spese, non garantisce un'adeguata qualità dell'insegnamento ed interventi personalizzati.*  
(I.S.P.)

*Le esigenze sono molteplici: un numero maggiore di LIM, materiali audiovisivi che accompagnino i libri di testo per renderli più fruibili ed efficaci.*

---

<sup>293</sup> Insegnante Scuola Secondaria

<sup>294</sup> Insegnante Scuola Primaria

*(I.S.P.)*

*Minore numero di alunni in classe (massimo 20) maggiore importanza alla figura del docente, classe attrezzate con materiali multimediali sempre funzionanti.*

*(I.S.P.)*

*La scuola in quanto agenzia aperta al contesto in cui opera, deve individuare l'incidenza dei mutamenti sociali sulla formazione, in generale, e sugli stili cognitivi in particolare, degli allievi. Nel contempo essa deve essere promotrice di saperi e valori e proporsi come laboratori di cultura.*

*(I.S.S.)*

Quello che emerge dalle risposte degli intervistati è la necessità di cambiare la scuola. Tale istituzione deve mirare allo sviluppo integrale della persona e per farlo deve fornire conoscenze, abilità e competenze anche trasversali, intese come strategie di *problem solving* spendibili lungo l'arco della vita. Per tali motivi quasi tutti gli intervistati concordano nel ritenere necessari più fondi per sussidi e materiali scolastici e un personale docente aggiornato e competente.

Rispetto alla percezione che i docenti hanno dei nuovi media a scuola appare evidente una tendenza nel considerare queste nuove metodologie utili, ma solo integrandole con la prassi tradizionale.

*Unirei alle metodologie tradizionali, punto di forza del nostro sistema scolastico, quelle nuove, messe a disposizione dalle tecnologie.*

*(I.S.P.)*

In questa affermazione è chiaro il forte legame, ancora presente in alcuni docenti, verso le metodologie tradizionali, ritenute punto di forza del nostro sistema educativo (con questa asserzione il docente manifesta una tendenza che punta verso la didattica tradizionale). Si evince dalle risposte date, una discrepanza tra i docenti che possiamo definire di “nuova generazione” e quelli invece definiti di “seconda generazione”. I primi manifestano una percezione dei nuovi media più positiva rispetto ai secondi i quali manifestano una sorta d'incertezza nei confronti dei nuovi strumenti multimediali applicati alla didattica.

*Gli insegnanti di nuova generazione applicano già le competenze nell'ambito delle nuove tecnologie, attraverso l'uso della lavagna multimediale. Una metodologia per far fronte a queste nuove esigenze sarebbe quella di formare i docenti, anche quelli di vecchia generazione, sulle nuove tecnologie, attraverso dei corsi di aggiornamento obbligatori.*  
(I.S.P.)

*La tecnologia intesa come strumento di conoscenza è ormai necessaria nella scuola. Tali metodologie consentono un approccio multiplo e allo stesso tempo personalizzato. Ritengo comunque indispensabile avvalersi anche di strumenti appartenenti alla didattica tradizionale.*  
(I.S.P.)

*Ritengo che nel corso dell'attività di insegnamento/apprendimento sia necessario favorire i processi meta cognitivi degli alunni e rispettarne tempi e stili di apprendimento. Ritengo che la lezione interattiva arricchita da interventi di brainstorming, problem solving e di scoperta guidata come diretta conseguenza di uno studio deduttivo possa rivelarsi utili.*  
(I.S.S.)

Per quanto riguarda il terzo punto, ovvero sia l'utilizzo e le potenzialità delle TIC a scuola, la maggioranza degli intervistati dichiara di far uso di strumenti multimediali a scuola e di riconoscerne le potenzialità. Va precisato che l'utilizzo delle nuove tecnologie non presuppone l'abbandono delle metodologie tradizionali. Tali strumenti sono utilizzati in aggiunta e non come sostitutivi degli approcci tradizionali.

*Utilizzo spesso tali strumenti perché catturano l'attenzione dei ragazzi perché più vicini al loro mondo comunicativo.*  
(I.S.S.)

*Li utilizzo nella mia prassi educativa insieme ai metodi tradizionali, poiché coinvolgono in modo totale gli alunni, tengono alta l'attenzione e la motivazione, velocizzano l'accesso all'informazione, sono interattivi.*  
(I.S.P.)

*Utilizzo sempre le TIC perché aiutano l'alunno all'approccio diretto e più pratico con la disciplina, lo affascinano come tutto ciò che oggi tecnologia e permettono quindi lo sviluppo e il miglioramento degli apprendimenti.*  
(I.S.S.)

Un numero rilevante d'intervistati dichiara di voler utilizzare le nuove tecnologie, ma di riscontrare notevoli difficoltà per assenza di risorse economiche adeguate necessarie per garantire sussidi tecnologici adeguati.

*E' necessario che la scuola sia aggiornata sugli strumenti per produrre e veicolare conoscenza. Io uso a scuola gli strumenti tecnologici tenuto conto però di ciò che ho a disposizione. Porto ad esempio il mio portatile in classe, mi preparo da me le verifiche e me le stampo.*  
(I.S.S.)

*Sono un valido strumento compensativo e dispensativo in caso di difficoltà degli apprendimenti, oltre a essere in genere una risorsa imprescindibile di materiale utilizzabile a qualsiasi livello di apprendimento. Ma la scuola è in grado di fornire tali strumenti? La mia sicuramente no!*  
(I.S.P.)

In relazione all'utilizzo delle nuove tecnologie a scuola nel corso delle interviste sono emersi dei punti critici che i docenti si trovano a fronteggiare. Primo fra tutti l'assenza di strumenti adeguati per porre in atto una didattica multimediale. Un'assenza parziale o totale di aule laboratoriali e di computer associata a una carenza di corsi di aggiornamento. A tal proposito viene riconosciuta una distanza notevole tra gli studenti e i docenti in merito alla conoscenza dei nuovi strumenti.

*Cara dottoressa nel nostro Istituto non esiste un laboratorio d'informatica, pertanto anche se ritengo valido un approccio educativo che interseca la didattica tradizionale con quella innovativa, per me è impossibile porlo in essere.*  
(I.S.S.)

*La scuola è dotata di ben pochi fondi. Sono presenti due aule comuni munite di LIM, ma ben poco utilizzate, sia per mancanza di competenza dell'uso da parte degli insegnanti, sia perché essendo comuni, non è possibile svolgere le lezioni con costanza e frequenza. Si tratta di uso sporadico e improduttivo. Nell'aula informatica sono presenti solo otto postazioni funzionanti, pertanto nessuna classe usa il laboratorio. Io sono un'insegnante di sostegno che attua una didattica individualizzata con due bambini, questo mi permette di utilizzare l'aula informatica poiché sempre vuota.*  
(I.S.P.)

*Insegno da trenta anni con dedizione e amore per quello che faccio con i miei alunni. Non voglio cambiare il modo di essere insegnante anche perché la scuola non mi fornisce una formazione adeguata.*

*(I.S.P.)*

Una parte esigua d'intervistati, che possiamo annoverare tra i docenti di "vecchia generazione" mostra una certa diffidenza nei confronti dei nuovi media a scuola dichiarando di utilizzare tali strumenti raramente.

*Utilizzo gli strumenti tecnologici raramente perché credo che non debbano sostituire il bambino o il docente che sono gli elementi fondamentali della scuola.*

*(I.S.P.)*

Per quanto riguarda il quarto tema preso in esame, quasi tutti gli intervistati affermano che le TIC migliorano le relazioni tra gli insegnanti e gli studenti, nei termini di partecipazione e coinvolgimento. Appare ovvio che le interazioni sociali che intercorrono tra i due soggetti presi in esame dipendono in *primis* da fattori umani. Sotto questo aspetto il medium può, all'interno della classe, facilitare le interazioni rendendole meno conflittuali e più partecipative senza ledere il fattore umano sicuramente indispensabile in ogni relazione interpersonale.

*Secondo me, migliora la relazione/discente, perché i ragazzi stabiliscono un rapporto di complicità, sentono che l'insegnante non rifiuta il loro modo di sentire e comunicare ma si apre al nuovo, rischiando e mettendosi in gioco, cercando in loro, a volte, aiuto e collaborazione e ciò è gratificante per entrambi, perché è motivo d'interscambio.*

*(I.S.S.)*

*La prima cosa che si registra è il coinvolgimento più attivo e completo del gruppo classe.*

*(I.S.P.)*

*La centralità del rapporto è spostata dal docente al discente che pur guidato, ricerca e usa autonomamente le proprie conoscenze e competenze.*

*(I.S.S.)*

*I discenti seguono con maggiore interesse e partecipano attivamente. Gli alunni vedono il docente a passo con i tempi e non seduto alla cattedra come i prof. di cinquanta anni fa. Ciò rende le due parti vicine.*

*(I.S.S.)*

*Il rapporto docente e discente, inteso in senso di relazione gerarchica, smette di esistere e si trasforma in un rapporto alla pari, dove spesso è il discente a saperne di più. Dalla mia esperienza posso affermare che la classe si trasforma in una comunità di apprendimento.*

*(I.S.P.)*

La quinta categoria tematica presa in esame è stata quella relativa ai nuovi percorsi di conoscenza che le TIC possono attivare a scuola. Quasi tutti gli intervistati sono concordi nell'affermare che i moderni strumenti tecnologici in uso nella scuola e quelli cui i giovani possono accedere nella dimensione privata hanno una modalità di funzionamento tale da spalancare le porte ad un'infinita gamma di percorsi di costruzione di conoscenza. Ciò significa condurre la mente del bambino a scoprire nuove modalità di azione.

*Tutti i percorsi di conoscenza possono essere stimolati e ampliati dall'uso di tali strumenti, sicuramente rendono più tangibile e concreto ciò che si studia.*

*(I.S.S.)*

*Il potenziale della tecnologia si realizza quando si migliora l'efficacia di un ambiente di apprendimento, quando favorisce un apprendimento profondo e significativo, quando si mette in atto un vero e proprio approccio didattico attivo, costruttivo, collaborativo, autentico e intenzionale.*

*(I.S.P.)*

*Lo studente può diventare un soggetto attivo e partecipe del proprio processo di conoscenza.*

*(I.S.P.)*

*Considerando l'eterogeneità delle classi e dei bisogni specifici di ogni alunno, attraverso gli strumenti tecnologici si riesce a coinvolgere tutti con interesse e partecipazione, riuscendo anche a renderli fautori del loro apprendimento.*

*(I.S.S.)*



Dall'analisi del contenuto emerso durante le interviste, abbiamo suddiviso i docenti in due categorie: il docente tradizionale di "vecchia generazione" e il docente "innovatore".<sup>295</sup>

Il docente assume il ruolo di leader strumentale ed espressivo all'interno del gruppo classe; nello svolgimento di questa sua funzione, in linea con la visione teorica di Znaniecki, egli può essere un leader conservatore o un leader innovatore. Nel primo caso il leader (docente) insieme ai suoi seguaci (studenti) tende a perpetuare i valori e l'ordinamento sociale preesistente; nel secondo caso costruisce un nuovo sistema valoriale che aggiunge qualcosa al sistema culturale.<sup>296</sup>

Nella nostra trattazione, la figura del docente tradizionale, ovverosia colui che si apre con diffidenza al nuovo o addirittura rifiuta di utilizzare lo strumento tecnologico, è presente, ma in maniera marginale. Tale tipologia di docente si affida a metodologie tradizionali ritenute più valide. I nuovi media sono considerati dei sostituti della didattica tradizionali e non dei validi aiuti.

Il docente innovatore, figura che emerge con maggioranza dall'analisi delle nostre interviste, attribuisce un ampio potenziale alle nuove tecnologie viste non come sostitute dei metodi tradizionali ma fonte di arricchimento sia per gli studenti sia per i docenti. Attraverso l'implementazione dei nuovi media l'istituzione scolastica può diventare *partecipativa*, ponendo al centro del percorso formativo il soggetto che apprende.

In sintesi si evincono, da parte dei docenti, la richiesta e la necessità di maggiore formazione del corpo insegnante ed una maggiore dotazione in termini di sussidi informatici.

Per quanto riguarda la relazione tra discente e docente, l'utilizzo dello strumento multimediale all'interno di una classe, determina un cambiamento dell'intero clima classe e in particolare delle dinamiche relazionali. Le interazioni diventano meno

---

<sup>295</sup>Quest'ultima definizione categoriale è stata già utilizzata da Livolsi nel 1972, il quale definisce nove tipologie d'insegnanti che vanno dal *conservatore* all'*innovatore*. Quest'ultimo rifiuta l'idea di scuola come semplice trasmissione del sapere ma vede l'istituzione scolastica come luogo che pone in atto un percorso di apprendimento attivo e partecipativo. (Cfr. Livolsi M., Schizzerotto A., Porro R., Chiari G., *La macchina del vuoto*, Il Mulino, Bologna, 1974, pp. 25-39.).

<sup>296</sup>Cfr. Znaniecki F., *Education and social Change*, New York, 1998.

formali e più costruttive. Un aumento di partecipazione e coinvolgimento dettato dall'utilizzo di uno strumento che è più vicino alla quotidianità degli studenti e di cui questi ultimi si sentono competenti. Utilizzare le TIC associandole alla didattica tradizionale può, dunque, arricchire il processo educativo di ogni singolo alunno, rendendo la scuola più vicina all'attuale realtà sociale.

#### 4.5. Analisi dei dati

In questo paragrafo sono presentati i risultati desunti dall'analisi dei dati quantitativi. La costruzione di una matrice dati<sup>297</sup> è stata necessaria per elaborare i dati ottenuti attraverso la somministrazione del questionario. Si è proceduto con l'analisi delle singole distribuzioni di frequenza in relazione ad ogni variabile; un'*analisi monovariata* che ci ha permesso di descrivere il fenomeno studiato, ponendo in luce la distribuzione di ogni variabile per i casi rilevati. Abbiamo individuato tre diverse tipologie di variabili: *nominali*, *ordinali* e *cardinali* che sono state analizzate con procedure di analisi diversificate. I dati sono stati elaborati attraverso l'utilizzo del programma SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e di seguito riportati.

E' stato preso in esame il campione di studenti presenti nell'I.C. Golosine a Verona: 87 studenti appartenenti alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado. I risultati sono esposti seguendo la logica di costruzione del questionario, ovverosia la suddivisione delle domande in relazione alle cinque dimensioni di *Social Mindedness*. I dati analizzati si rifanno ai due questionari SMILEY sopra descritti (vedi 4.2.3.). Il primo questionario è stato somministrato prima dell'inizio della sessione di gioco; il secondo è stato somministrato dopo aver concluso tutte le sessioni di gioco e dopo aver discusso con le insegnanti referenti di tutte le situazioni problematiche riscontrate all'interno del *Serious Game*.

---

<sup>297</sup>Tale locuzione è detta anche matrice «casi per variabili» e consiste in uno schema rettangolare, dove in riga si trovano i casi e in colonna le variabili; la cella costituisce l'incrocio tra caso e variabile. La traduzione dei questionari in matrice-dati è avvenuta attraverso il processo di codifica che si avvale di due strumenti: il *tracciato-record* e il *codice*. Il primo indica la posizione della variabile; il secondo assegna un valore numerico ad ogni singola modalità della variabile. (Cfr. Corbetta P., *Metodologia, op.cit.* p.480.)

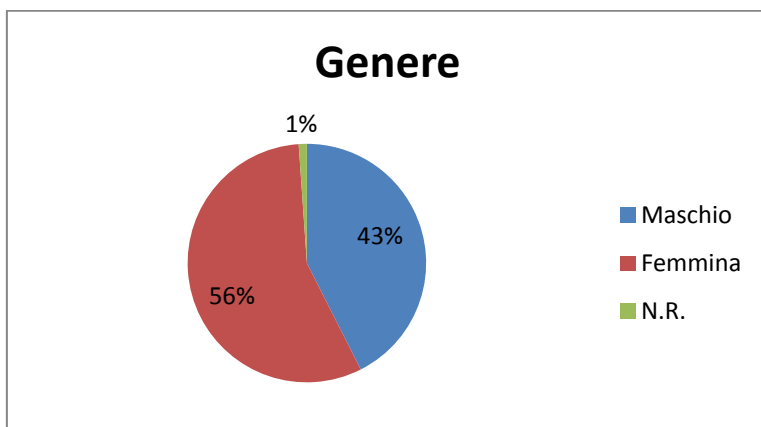
Quello che nelle pagine seguenti si è cercato di mostrare è se esiste una variazione nella distribuzione delle frequenze delle variabili, in seguito all'utilizzo del *Serious Game* e al confronto interattivo con i docenti referenti.

Nell'ultimo sottoparagrafo sono presentati i risultati dell'intero progetto SMILEY che ha coinvolto 4338 studenti appartenenti a cinque differenti realtà sociali (Italia, Polonia, Romania, Turchia, Inghilterra).

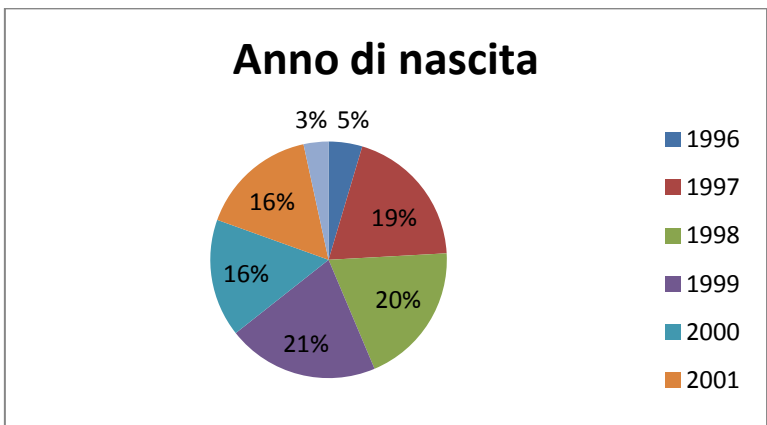
#### 4.5.1. *Analisi del materiale nel contesto veronese*

La popolazione di riferimento consta di 87 alunni frequentanti il secondo ciclo della scuola primaria e una sezione (1-2-3 sez. B) della scuola secondaria di primo grado dell'istituto comprensivo Golosine di Verona. Per quanto concerne il genere (FIG.11) degli intervistati, il campione si distribuisce equamente ed è composto dal 43% di femmine e dal 56% di maschi di età compresa tra i 10 e i 16 anni (FIG.12).

**Fig.11 Genere (%)**

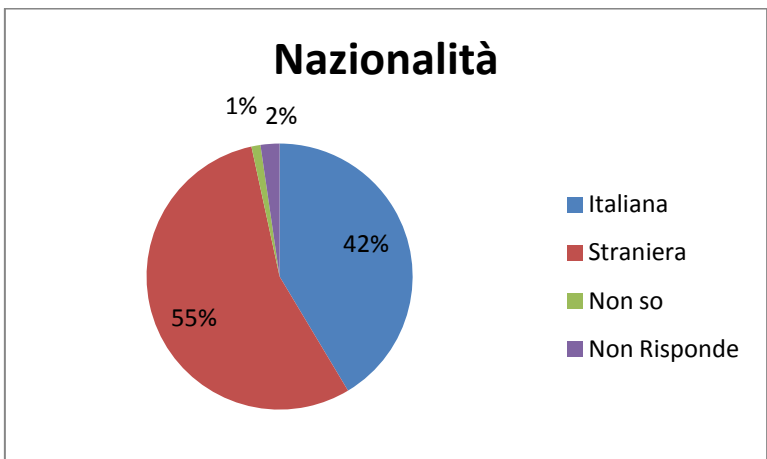


**Fig. 12 Anno di nascita (%)**



Un'altra informazione importante per comprendere l'universo preso in esame è la "nazionalità". Il 42% degli studenti è italiano, il 55% è di nazionalità straniera, questo è un dato molto interessante che mostra quanto sia numerosa la presenza degli studenti stranieri nel contesto veronese e nello specifico nella Circostrizione quattro, di cui Golosine fa parte (FIG.13).

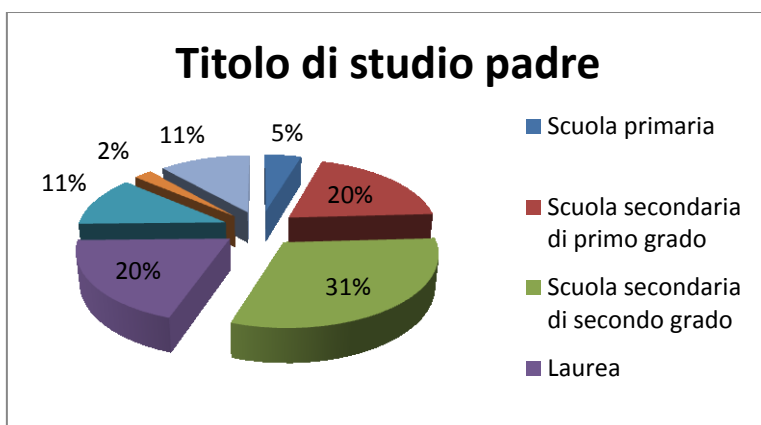
**Fig.13 Nazionalità (%)**



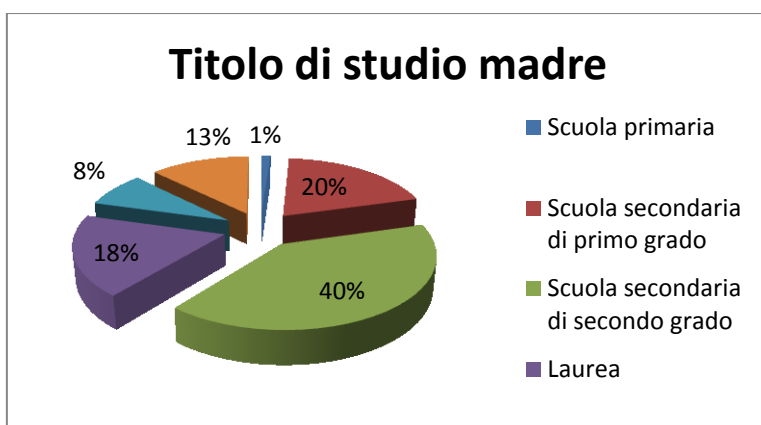
Un altro dato ritenuto interessante è quello riguardante la tipologia di lavoro dei genitori, solo un'esigua parte è disoccupata (2,3% madre; il 3,4% padre), va comunque precisato che il 25,3% dichiara che la madre fa la casalinga; il lavoro svolto dalla maggioranza dei padri (69%) e delle madri (54%) è quello di dipendente. Le ultime due

proprietà indagate sono: il titolo di studio dei genitori e il numero dei membri della famiglia. I dati relativi al titolo di studio mostrano una discreta eterogeneità dei casi rispetto questa proprietà (FIG.14-FIG.15)

**Fig. 14 Titolo di studio padre (%)**

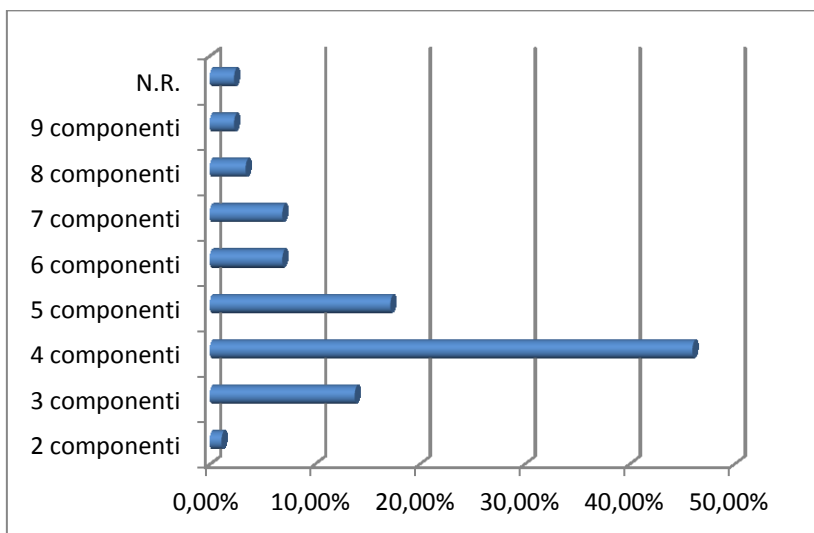


**Fig. 15 Titolo di studio madre (%)**



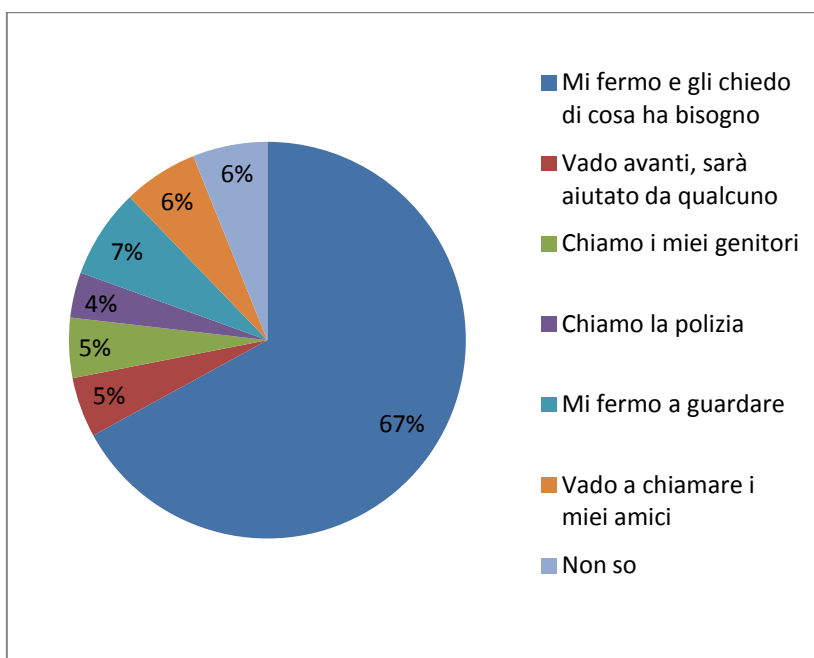
Per quanto riguarda il numero dei componenti della famiglia (Fig.16), la maggioranza degli studenti dichiara di avere una famiglia composta da 4 unità (46%), mentre i restanti casi si distribuiscono nella modalità seguente: 5 componenti (17,2%); 3 componenti (13,8%); 6 componenti (6,9%); 7 componenti (6,9%); 8 componenti (3,4%); 9 componenti (2,3%); 2 componenti (1,1%); il 2,3% non risponde.

**Fig. 16 Componenti nucleo familiare (%)**



La dimensione legata al senso di appartenenza è stata indagata, all'interno del primo questionario, attraverso tre domande che vengono di seguito rappresentate (FIG.17, FIG. 18, FIG. 19).

**Fig. 17 Atteggiamento di aiuto nei confronti degli altri (%)**

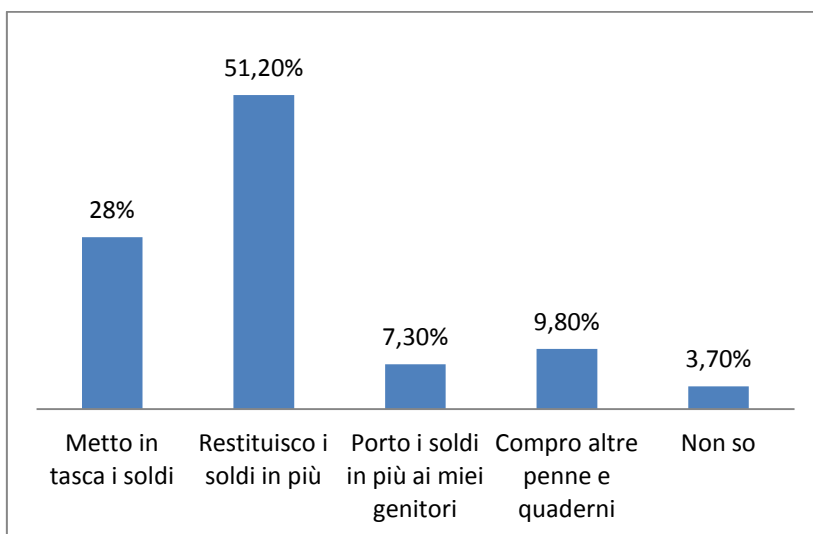


Domanda «*Mentre sei con la tua bicicletta in una strada della tua città, incontri un bambino che è caduto e si è fatto male. Cosa fai?*»

Il 67% degli intervistati mostra un'alta propensione verso gli altri attraverso l'affermazione "Mi fermo e gli chiedo di cosa ha bisogno". Il 12% mostra invece una totale indifferenza verso l'altro rispondendo "Mi fermo a guardare" e "Vado avanti, sarà aiutato". Vengono posti in luce due atteggiamenti contrapposti: da un lato un agire altruistico tendente all'aiuto verso l'altro, individualmente (67%) o attraverso l'aiuto dei genitori (5%), degli amici (6%), della polizia (4%); e dall'altro un atteggiamento di totale passività.

Lo stesso duplice atteggiamento si evince dalla successiva domanda (Fig.18), solo il 51,20% mostra un comportamento conforme alle regole sociali, il restante 48,8% trova delle soluzioni alternative per aggirare la norma sociale.

**Fig. 18 Conformità alle norme sociali (%)**



Domanda: «*Hai comprato delle matite e dei quaderni e ti accorgi che il negoziante involontariamente ti dà un resto maggiore. Cosa fai?*»

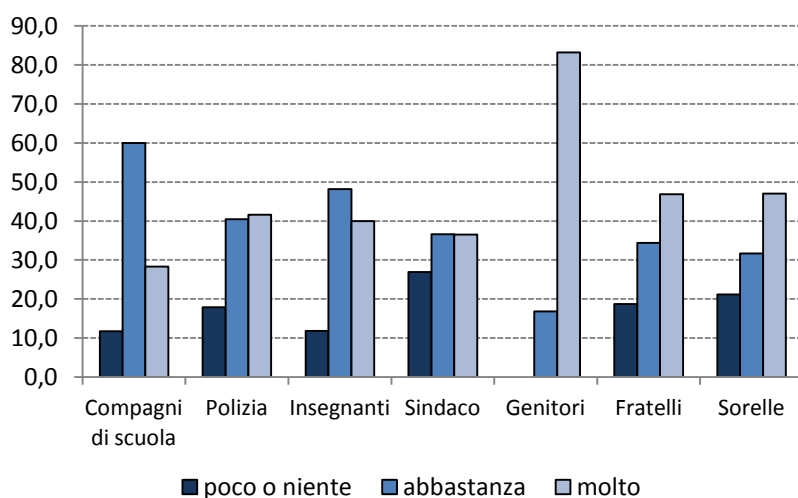
La dimensione legata al senso di appartenenza è stata altresì indagata attraverso la domanda concernente la fiducia posta nei confronti di alcune figure di riferimento (Tab.5, Fig.19). Emerge che il più alto livello di fiducia viene assegnato ai genitori, gli intervistati dichiarano di riporre molta fiducia nei confronti della famiglia (83,20%

genitori; 46,9% fratelli; 47% fratelli). Un ruolo importante è svolto dal gruppo dei pari e dall'insegnante. Un posto residuale è assegnato alla polizia e al sindaco. Questi dati confermano la tendenza degli studenti nel riporre maggiore fiducia verso le persone che fanno parte della loro cerchia sociale o del proprio gruppo sociale con il quale hanno instaurato un legame sociale.

**Tabella 5 Livelli di fiducia (%)**

	Compagni di scuola	Polizia	Insegnanti	Sindaco	Genitori	Fratelli	Sorelle
poco o niente	11,7	17,9	11,8	26,9	0,0	18,7	21,2
Abbastanza	60,0	40,5	48,2	36,6	16,8	34,4	31,7
Molto	28,3	41,6	40,0	36,5	83,2	46,9	47,0
Tot	100,0	100,0	100,0	100	100,0	100,0	100,0

**Fig. 19 Fiducia verso l'altro**



Domanda: «*Quanto ti fidi di queste persone?*»

Nel secondo questionario il senso di appartenenza è stato indagato valutando l'atteggiamento degli intervistati rispetto a tre differenti affermazioni: «Le regole non devono limitare quello che voglio fare»; «Le regole scolastiche dovrebbero cambiare



secondo le necessità degli studenti»; «Se un nuovo studente arriva nella nostra scuola deve adattarsi a noi» (TAB.6).

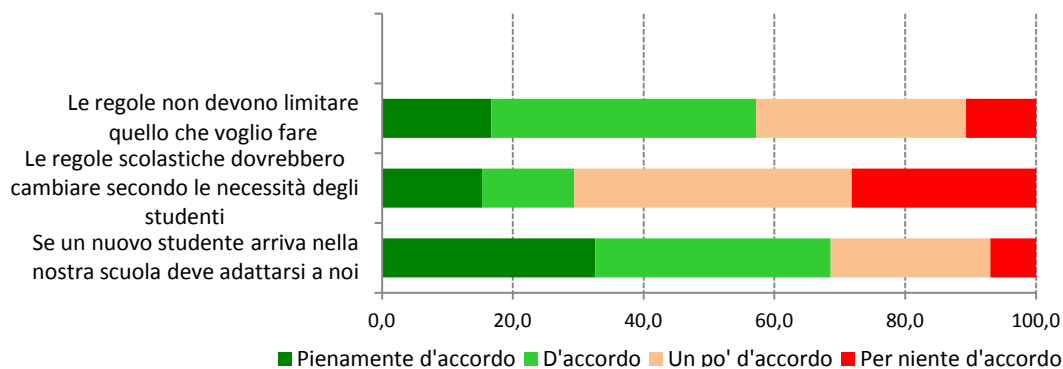
**Tabella 6 Senso di appartenenza 2° Questionario (%)**

<b>Domande</b>	<b>Pienamente d'accordo</b>	<b>D'accordo</b>	<b>Un po' d'accordo</b>	<b>Per niente d'accordo</b>
Le regole non devono limitare quello che voglio fare	16,7	40,5	32,1	10,7
Le regole scolastiche dovrebbero cambiare secondo le necessità degli studenti	15,3	14,1	42,4	28,2
Se un nuovo studente arriva nella nostra scuola deve adattarsi a noi	32,6	36,0	24,4	7,0

Dalla tabella 6 e dal grafico (FIG.20) sottostante si evince chiaramente un atteggiamento individualistico, il 40,5% degli studenti risponde di essere d'accordo rispetto alla prima asserzione e quindi ritiene più importanti le proprie necessità rispetto alla norma. La stessa tendenza non viene però riscontrata nelle risposte relative alla seconda affermazione. Gli studenti, infatti, dichiarano in maggioranza (70,6%; 42,5% un po' d'accordo, 28,2% per niente d'accordo) di accettare le regole scolastiche indipendentemente dalle proprie necessità, mostrando un atteggiamento partecipativo e non individualistico.

In riferimento alla terza asserzione il 32,6% e il 36% degli intervistati afferma che il nuovo studente deve adattarsi al gruppo in altre parole deve condividere le regole del gruppo. Queste percentuali di risposta mostrano come gli studenti si sentono parte di un gruppo poiché condividono gli stessi modelli comportamentali e quindi ritengono che il nuovo arrivato per far parte dello stesso gruppo debba dividerli.

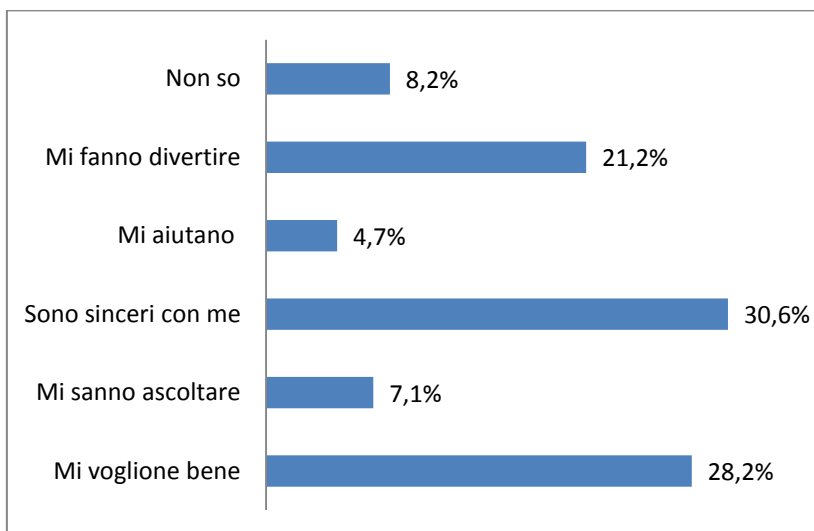
**Fig. 20 Dimensione senso di appartenenza 2°Questionario**



Le risposte date, dopo aver giocato con il *Serious Game* e dopo aver conversato con il docente referente, mostrano una maggiore consapevolezza sociale dei rispondenti, soprattutto in riferimento all'asserzione relativa al contesto scolastico, ambiente nel quale gli studenti vivono quotidianamente, anche se la componente individualista appare comunque ancora presente.

La seconda dimensione del Social Mindedness è stata indagata attraverso due diversi livelli: micro (individui), macro (istituzioni). Rispetto al livello micro è stato chiesto ai rispondenti di indicare cosa piace degli amici. La modalità prevalente nella distribuzione è rappresentata dalla variabile "Sono sinceri con me" (30,6%), seguita da "Mi vogliono bene" (28,2%), "Mi fanno divertire" (21,2%), "Mi sanno ascoltare" (7,1%), "Mi aiutano" (4,7%), "Non so" (8,2%). Gli elementi dunque ritenuti di maggiore importanza sono quelli legati alla sincerità, all'affetto e al divertimento; una posizione marginale è assegnata all'ascolto e all'aiuto (FIG.21).

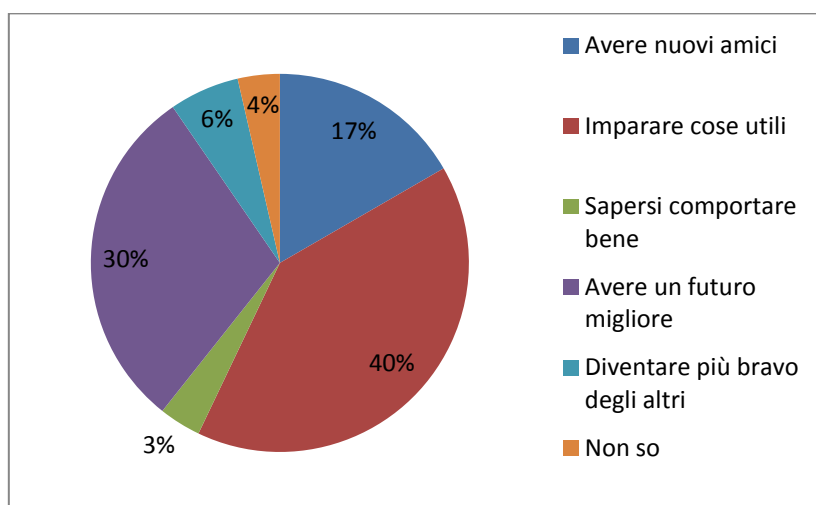
**Fig. 21 Elementi ritenuti importanti in un'amicizia (%)**



Domanda: «Cosa ti piace dei tuoi amici?»

Rispetto alla prospettiva istituzionale è stato chiesto agli studenti di indicare in cosa la scuola potrà aiutarli (FIG.22). La distribuzione si presenta bimodale, cioè presenta due baricentri della distribuzione: il 40% risponde che la scuola può aiutare ad “Imparare cose utili”, per il 30% può aiutare ad “Avere un futuro migliore”. Una parte residuale del campione dichiara che potrà aiutarli “Per avere nuovi amici” (17%), “Diventare più bravo degli altri” (6%), “Sapersi comportare bene” (3%), “Non so” (4%). Solo una piccola parte dei rispondenti attribuisce alla scuola il ruolo d’integrazione sociale, in linea con il pensiero durkheimiano (Sapersi comportare bene), per la maggioranza del campione, infatti, le funzioni principali della scuola sono quelle di far acquisire conoscenze e competenze e di preparare all’inserimento nella realtà sociale di appartenenza.

**Fig. 22 Funzioni della scuola (%)**



*Domanda: «Pensi che la scuola ti possa aiutare per...»*

La domanda 4 (Tab.7) ha lo scopo di rilevare l'opinione degli studenti rispetto l'accettabilità di alcuni comportamenti.

**Tabella 7. Opinione rispetto l'accettabilità di alcuni comportamenti**

	<b>Viaggiare sull'autobus senza biglietto</b>	<b>Restare a casa perché non si sono fatti i compiti.</b>	<b>Sporcare la città</b>	<b>Fare a botte per aver ragione</b>	<b>Prendere in giro i compagni</b>
<b>Mai</b>	44,8%	52,9%	82,8%	67,4%	54,8%
<b>Solo in caso di necessità</b>	29,9%	33,4%	5,8%	17,5%	22,5%
<b>Qualche volta</b>	16,1%	8%	8%	8,1%	16,7%
<b>Sempre</b>	9,2%	5,7%	3,4%	7%	6%
<b>Totale</b>	100	100	100	100	100

*Domanda 4: «Le persone si comportano in maniera diversa. Quanto sono accettabili questi comportamenti?»*

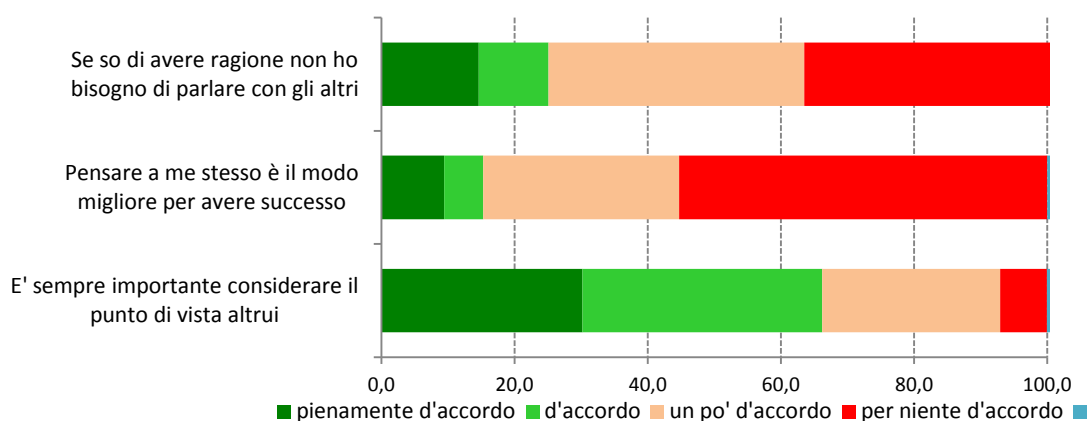
Nel prospetto tabulare si evince chiaramente che il comportamento meno accettato è "Sporcare la città" con l'82,8%, seguito da "Fare a botte per aver ragione" 67,4%,

“Prendere in giro i compagni”, “Restare a casa perché non si sono fatti i compiti” 52,9%, “Viaggiare sull’autobus senza biglietto” 44,8%.

Dalla disamina delle frequenze emerge un atteggiamento di tutela nei confronti del territorio (Sporcare la città 82,8%); ma allo stesso tempo un altro elemento che colpisce è la discreta accettabilità rispetto al “Fare a botte” (17,5%), e al “Prendere in giro i compagni” (22,5%); gli studenti affermano che in caso di necessità tali comportamenti possono essere accettati, mostrando in tal modo una propensione verso atteggiamenti di violenza e di scherno che sono alla base di comportamenti di bullismo all’interno dell’istituzione scolastica.

Nel secondo questionario la dimensione dell’interdipendenza tra gli attori sociali è stata indagata attraverso la domanda 4 e la domanda 14 (FIG.23), nelle quali si è cercato di mettere in luce il grado di accordo o disaccordo rispetto alla considerazione del punto di vista altrui e rispetto alla tendenza nel considerare solo il proprio interesse come chiave per raggiungere il successo.

**Fig. 23. Dimensione Interdipendenza degli attori sociali secondo questionario**

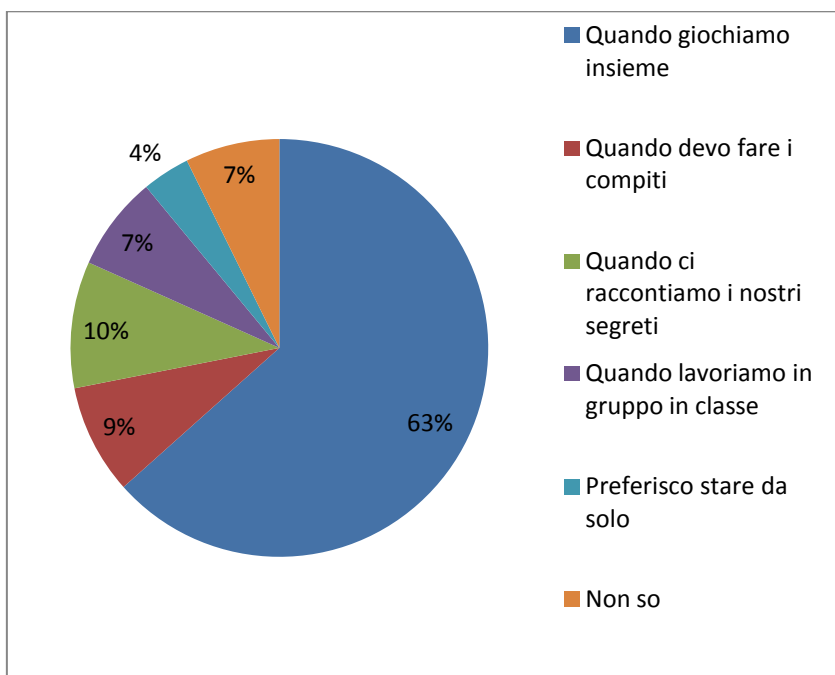


Il grado di disaccordo (75,6%) rispetto alla prima affermazione e rispetto alla seconda asserzione (84,7%) mostra una tendenza al riconoscimento dell’importanza dell’altro, confermata ulteriormente dal grado di accordo (66,2% -30,2% pienamente d’accordo, 36,0% d’accordo) palesato nella terza affermazione. In questo secondo

questionario, la tendenza all'individualismo messa in luce attraverso l'analisi dei dati del primo questionario sembra essere diminuita.

Relativamente alle dinamiche relazionali, i dati presi in considerazione evidenziano come l'attività preferita in amicizia dagli studenti sia legata alla dimensione ludica (FIG.24), il 63% dei rispondenti afferma, infatti, che preferisce stare con gli amici quando giocano insieme.

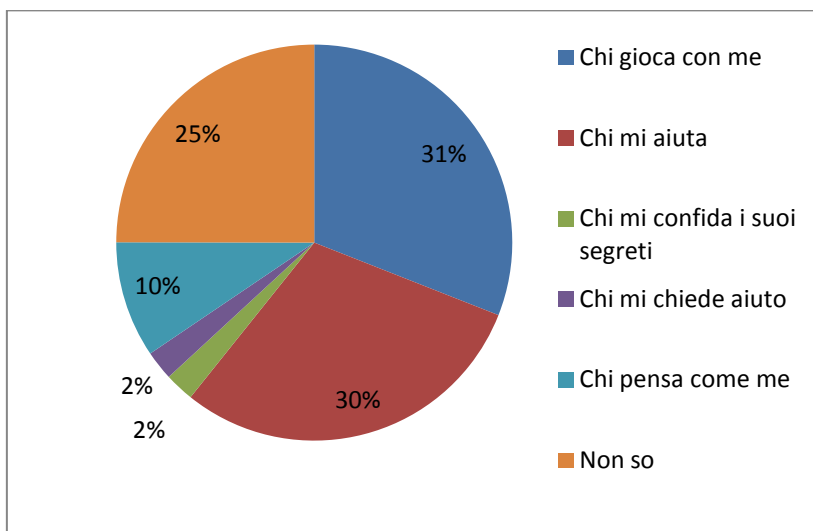
**Fig. 24 Attività preferite in amicizia**



*Domanda: «Quando preferisci stare con i tuoi amici?»*

Dato che viene altresì confermato dalla domanda 1 (FIG.25), Gli studenti rispondono, infatti, che l'amico è «chi gioca con me» (31%) anche se un'altra caratteristica ritenuta importante è quella legata all'aiuto «Chi mi aiuta» (30%).

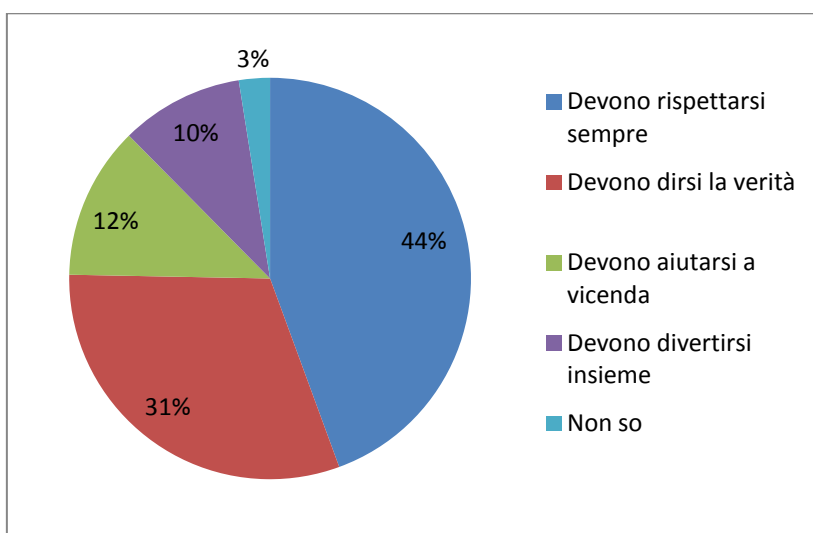
**Fig. 25** Caratteristiche di un amico



Domanda: «Chi preferisci come amico?»

Una tendenza diversa emerge dalla figura sottostante (FIG.26), dalla quale si evince che nelle interazioni con il gruppo dei pari ci si aspetta che gli individui si rispettino sempre (44%), si dichiarino sempre la verità (31%), si aiutino (12%) e solo in posizione marginale si divertano insieme (10%). Alla luce di questa descrizione è possibile desumere che all'interno di una rete relazionale i valori del rispetto, della sincerità e dell'aiuto sono considerati prioritari rispetto alla dimensione ludica.

**Fig. 26** Aspettative sul comportamento altrui in amicizia



Domanda: «Secondo te che cosa devono fare due compagni per diventare amici?»

Per quanto riguarda la dimensione della cooperazione nelle tabelle 8-9 abbiamo riportato le distribuzioni di frequenza di due variabili, dalle quali si evincono dei dati ritenuti interessanti. Rispetto alla prima variabile la tendenza centrale della distribuzione è rappresentata dal parlare con un amico (44,2%); l'amico è considerato la persona con la quale condividere i momenti di difficoltà, seguito dai genitori che costituiscono un gruppo primario fondamentale per ogni individuo. Una posizione marginale è assunta dagli insegnanti solo il 5,8% dei rispondenti si rivolgerebbe ai docenti in caso di difficoltà o comunque solo dopo aver parlato con il gruppo dei pari e con i genitori.

Dalla seconda tabella si evince invece che il 46,9% degli studenti si rivolgerebbe a scuola a un insegnante in caso di difficoltà; quest'atteggiamento contraddittorio, rispetto alla precedente variabile, mostra come il ruolo del docente sia riconosciuto all'interno del contesto scolastico, riconoscimento che diminuisce in situazioni di vita quotidiana al di fuori dell'istituzione scolastica.

**Tabella 8 Cooperazione (%)**

<b>Quando ti trovi in difficoltà, ti viene subito in mente di...</b>	<b>%</b>
Parlarne con il mio migliore amico	44,2
Parlarne con i miei genitori	24,4
Parlarne con i compagni di classe	4,7
Parlarne con gli insegnanti	5,8
Decido da solo	16,3
Non so	4,6
<b>Totale</b>	<b>100</b>



**Tabella 9 Dimensione cooperativa (%)**

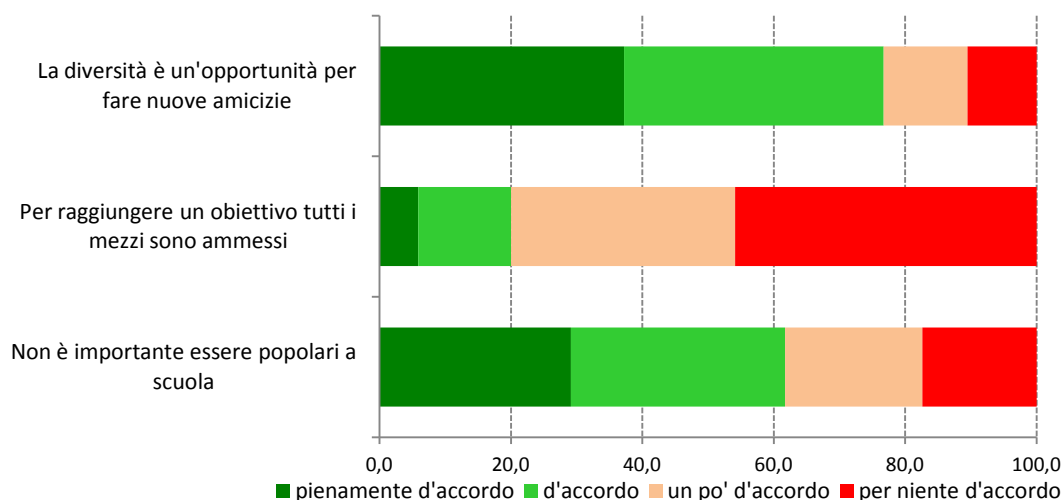
	%
<b>A scuola, durante la ricreazione, uno dei tuoi compagni, mentre giocate, rompe un vetro della finestra. Le insegnanti puniscono i presenti in classe, ma tu non vieni scoperto. Come ti comporti?</b>	
Se i miei compagni non dicono niente, sto zitto	24,7
Dico alle insegnanti che stavo giocando anche io	46,9
Racconto tutto ai miei genitori	11,1
Ne parlo con i miei compagni	3,7
Chiedo ai miei compagni di non dire nulla	3,7
Non so	9,9
Totale	100

Un dato degno di nota è rappresentato dalla risposta «Se i miei compagni non dicono niente, sto zitto», il 24,7% degli intervistati attuerebbero un comportamento non conforme alle regole sociali manifestando una non condivisione della responsabilità sociale. In tale senso, l'interesse individuale prevale rispetto all'aspetto morale.

La figura 27 mostra il grado di accordo e di disaccordo rispetto a tre diverse asserzioni relative alle dinamiche relazionali inserite nel secondo questionario. Facendo seguito alla sessione di gioco e al confronto con l'insegnante moderatore, i risultati mostrano un atteggiamento di apertura nei confronti della diversità ritenuta un'opportunità per fare nuove amicizie dalla maggioranza degli studenti (37,2% pienamente d'accordo; 39,5% d'accordo; 12,8% un po' d'accordo; 10,5% per niente d'accordo).

Dalla domanda 22 emerge come modalità prevalente il disaccordo (45,9% per niente d'accordo; 34,1% un po' d'accordo; 14,1% d'accordo; 5,9% pienamente d'accordo). Le categorie per niente d'accordo e un po' d'accordo sono le modalità indicate con maggiore frequenza dagli studenti e questo mostra un atteggiamento di rifiuto, all'interno delle dinamiche interattive, dei mezzi non conformi ai valori sociali.

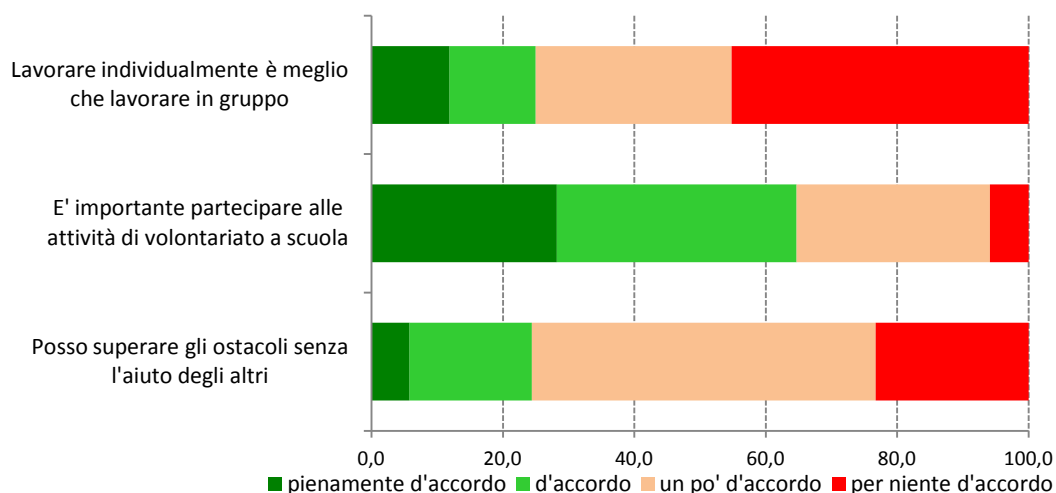
**Fig. 27 Dinamiche interattive - secondo questionario**



Quanto affermato sopra, è avvalorato dalla FIG. 28 sotto riportata, l'importanza data all'altro emerge dal grado di disaccordo manifestato nella prima affermazione (45,2% per niente d'accordo; 29,8% un po' d'accordo; 13,1% d'accordo; 11,9% pienamente d'accordo). Tale importanza si evince dalla tendenza al lavorare in gruppo piuttosto che lavorare individualmente. Il disaccordo (23,3% per niente d'accordo; 52,3% un po' d'accordo; 18,6% d'accordo; 5,8% pienamente d'accordo) manifestato rispetto all'asserzione «posso superare gli ostacoli senza l'aiuto degli altri» rafforza quanto affermato poco sopra, il 75,6% degli studenti non si trova d'accordo con questa affermazione mostrando nelle relazioni interpersonali una tendenza alla cooperazione e alla ricerca dell'aiuto reciproco.

Anche rispetto alla dimensione istituzionale, i dati confermano la tendenza verso dinamiche di cooperazione partecipativa. Il 54,7% dichiara di essere d'accordo che è importante partecipare ad attività di volontariato a scuola, solo una parte residuale dichiara il suo disaccordo.

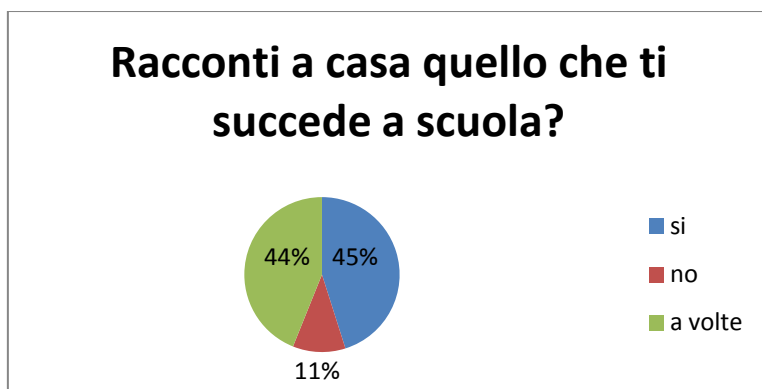
**Fig. 28 Dimensione cooperativa- secondo questionario**



L'ultima dimensione analitica presa in esame è quella concernente le dinamiche relazionali all'interno del contesto familiare. T. Parsons assegna alla famiglia, intesa come sottosistema sociale, un'importante funzione: la socializzazione primaria. La famiglia è considerata la principale agenzia di socializzazione che svolge il compito di orientare il processo di costruzione della personalità del soggetto. Tale processo si fonda in primis sulla formazione valoriale attraverso la quale sono trasmessi gli elementi peculiari della cultura di cui si fa parte.<sup>298</sup>

L'importanza assegnata a tale istituzione sociale ci ha spinto ad approfondire la suddetta dimensione all'interno della nostra indagine attraverso alcune domande. (vedi FIG.29, 30, 31,32,33).

**Fig. 29**

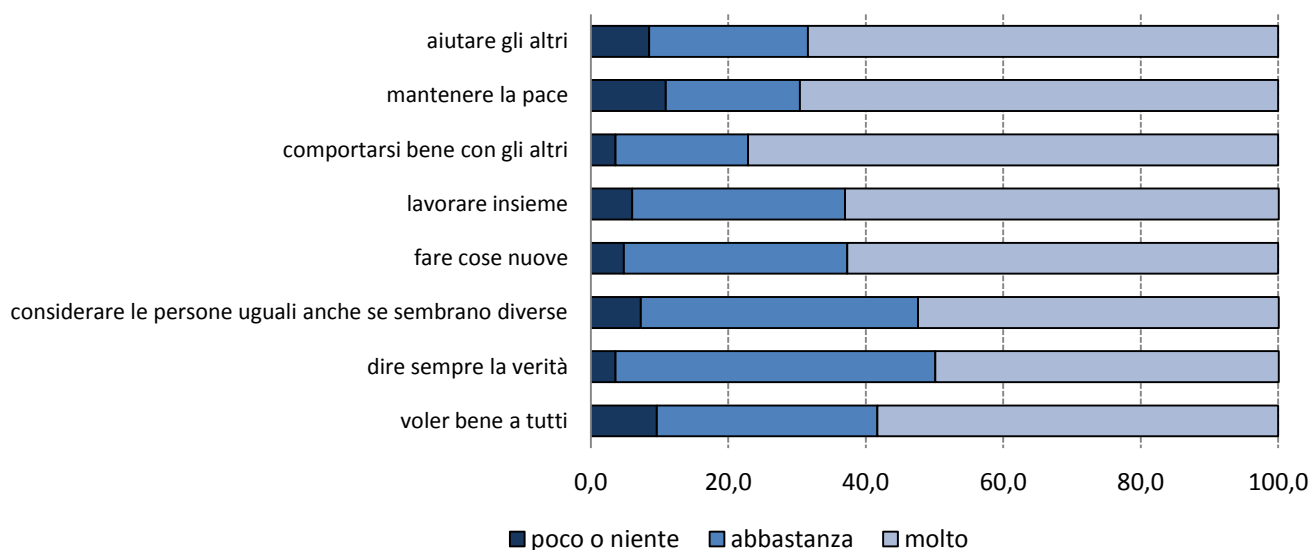


<sup>298</sup> Cfr. Parsons T., Bales R., *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano, 1974.

Si evince chiaramente dalla Fig. 29 che la maggioranza dei rispondenti racconta a casa quello che succede a scuola, mostrando in tal modo un riferimento costante al proprio nucleo familiare anche nelle dinamiche che sono poste in atto all'interno del contesto scolastico, luogo nel quale gli studenti si trovano quotidianamente.

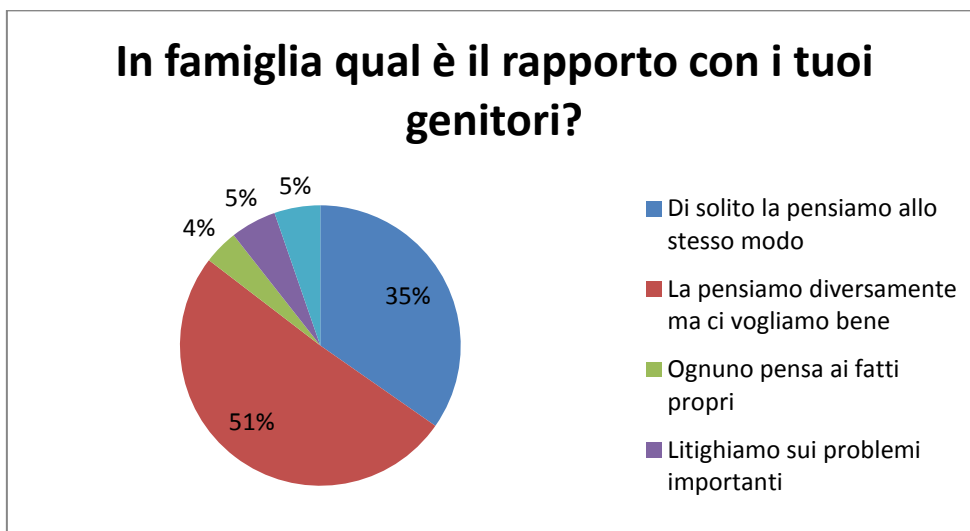
La domanda 11 vuole esplorare la dimensione valoriale del campione preso in esame. Come si nota dall'osservazione della distribuzione della batteria di domande rappresentata nel grafico sottostante la netta maggioranza degli studenti conferiscono molta importanza al «comportarsi bene con gli altri» (77,1%); le percentuali susseguenti sono «mantenere la pace» (69,6%), «aiutare gli altri» (68,4%), «lavorare insieme» (63,1%), «fare cose nuove» (62,7%) Un dato interessante ci è parso l'importanza marginale, rispetto alle affermazioni precedenti, assegnata alla diversità (52,5%) e alla sincerità (50,0%) Valori ritenuti molto importanti dai rispondenti ma in misura minore rispetto all'altruismo, alla pace, all'aiuto reciproco, alla cooperazione e alla creatività.

**Fig. 30 Dimensione valoriale (%)**



Domanda 11: «Quanta importanza dai a queste cose?»

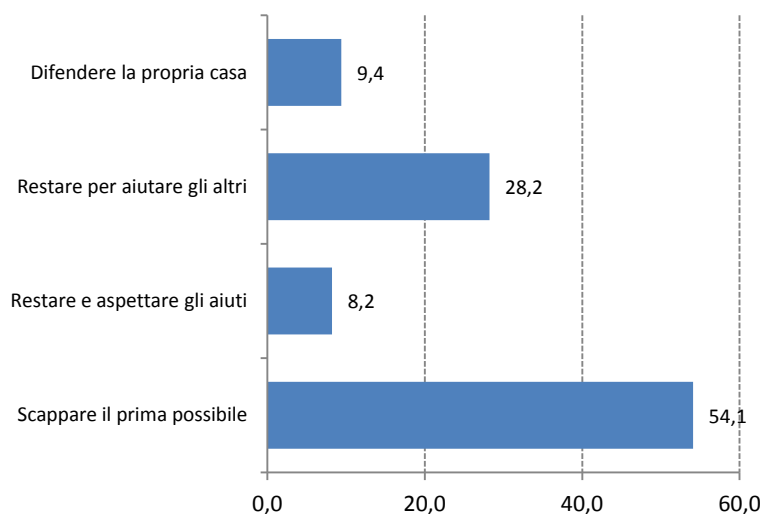
**Fig. 31 Legame genitori-figli (%)**



La domanda 13 ha lo scopo di indagare il legame genitori/figli, in questo caso la distribuzione appare bimodale (FIG.31) presenta, infatti, due picchi nella distribuzione opposti. Con il 51% gli studenti sostengono che nella relazione con i familiari pur avendo opinioni diversificate vi è una relazione armonica, il secondo picco è rappresentato dal 35% degli studenti che invece dichiara di avere una relazione problematica che non si fonda sul confronto, bensì sul litigio.

La domanda 5, rappresentata nella figura 32, vuole indagare la percezione degli intervistati rispetto all'atteggiamento che la propria famiglia porrebbe in atto in caso di pericolo. Il dato di particolare interesse è quello relativo alla risposta «scappare il prima possibile» che rappresenta il valore modale della distribuzione con il 54,1% di risposte. Prevale un atteggiamento individualistico seguito da un 28,2% che resterebbe per aiutare gli altri. Tali risposte mostrano come l'interesse individuale, ancora una volta, sia considerato più importante rispetto all'interesse collettivo.

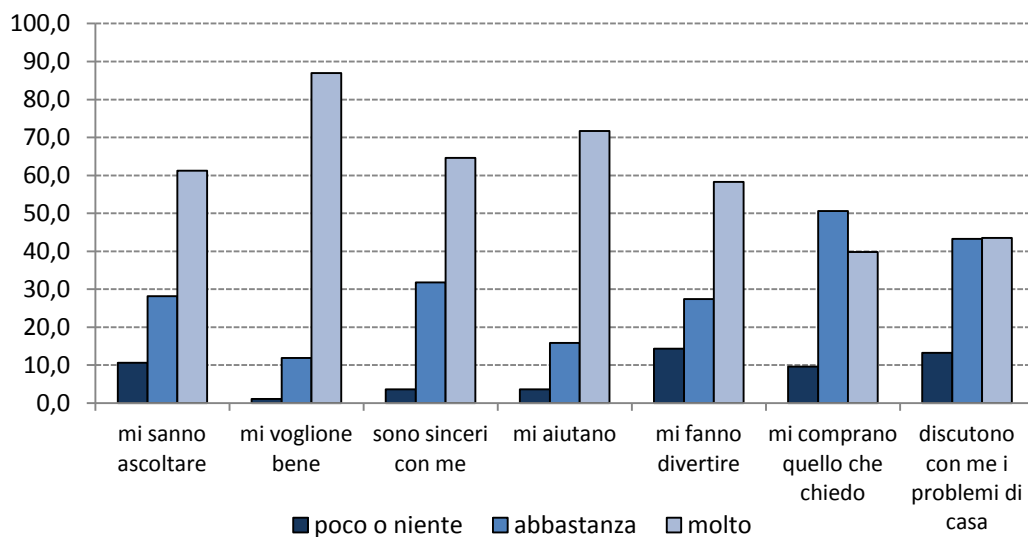
**Fig. 32**



*Domanda 5: «In caso di pericolo per la tua città (incendio, terremoto, alluvione ...) cosa farebbe la tua famiglia?».*

L'ultima domanda che indaga la dimensione legata alle tradizioni e consuetudini familiari è la n°16 (FIG.33). La domanda chiede di indicare cosa piace agli studenti dei propri genitori, emerge con chiarezza, dal grafico sottostante, che gli studenti in maggioranza dichiarino di prediligere l'affetto (87%), ma ulteriori elementi considerati molto importanti sono stati l'aiuto (71,7%), la sincerità (64,6%), l'ascolto (61,2%), il divertimento (58,3%). Un elemento che colpisce è la percentuale marginale assegnata al «mi comprano quello che chiedo», solo il 39,8% dei rispondenti dichiara che l'ottenere tutto ciò che si desidera, in termini materiali, ha molta importanza.

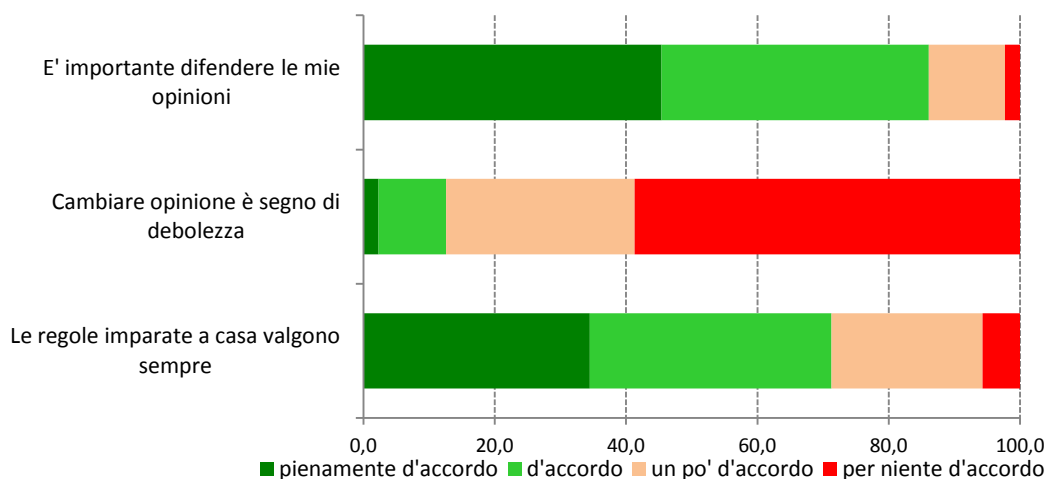
**Fig. 33**



*Domanda 16: «Cosa ti piace dei tuoi genitori?»*

Nel secondo questionario l'ultima dimensione analitica del *Social Mindedness* è stata rilevata attraverso il grado di accordo o di disaccordo rispetto alle asserzioni rappresentate nella figura 34.

**Fig. 34 Dimensione- Tradizioni e costumi familiari –secondo questionario**



Dal grafico emerge un grado molto alto di accordo rispetto all'affermazione «è importante difendere le mie opinioni» (45,4% molto d'accordo; 40,7% d'accordo); dallo stesso si evince un grado di disaccordo rispetto all'affermazione «cambiare opinione è segno di debolezza» (58,7% per niente d'accordo; 28,7% un po' d'accordo) che mette in luce un atteggiamento meno individualistico e più aperto al confronto con l'altro. Per quanto riguarda le regole imparate a casa, la frequenza della distribuzione è abbastanza eterogenea (34,5% pienamente d'accordo) 36,8% d'accordo; 23,0% un po' d'accordo; 5,7 % per niente d'accordo.) Questi dati confermano la duplice tendenza messa in luce nelle pagine precedenti, da un lato vi sono il rispetto e la tutela per la dimensione collettiva-istituzionale ma dall'altro prevale, nelle situazioni di vita quotidiana, la dimensione individualistica. Dopo la sessione del gioco e il confronto con i docenti e con il gruppo dei pari, la dimensione sociale rispetto a quell'individuale appare variata ma non del tutto. Gli intervistati mostrano un atteggiamento più consapevole socialmente ma non del tutto modificato.

#### 4.5.2. *Analisi del materiale del progetto SMILEY*<sup>299</sup>

In prima istanza è fondamentale descrivere l'universo di riferimento del progetto SMILEY. La popolazione analizzata è stata di 4338 unità, distribuita nei diversi Paesi partner nel seguente modo: il 41% è composto da studenti in Romania; il 28% da studenti in Turchia; il 19% da studenti in Polonia; il 9% da studenti in Italia; il 3% da studenti in UK (vedi FIG.35).

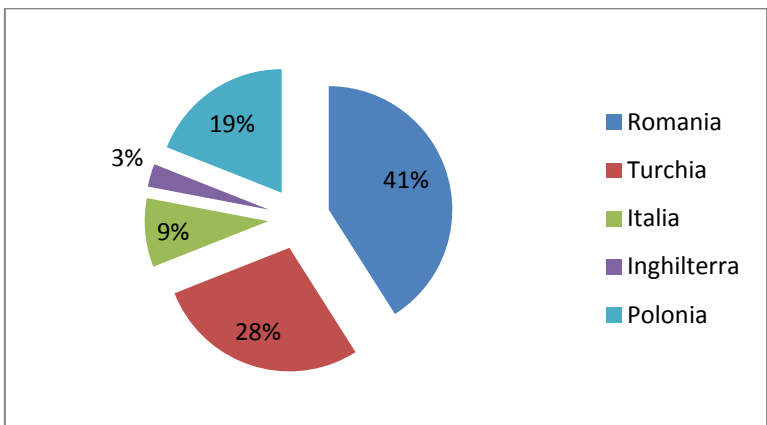
—

---

<sup>299</sup>Il presente contributo utilizza i dati del progetto SMILEY: [www.smileyschool.eu/4sch/resource/smileydeliverables/Deliv-WP5/SMILEY-D5.5-EBOOK\\_SMILEY.PDF](http://www.smileyschool.eu/4sch/resource/smileydeliverables/Deliv-WP5/SMILEY-D5.5-EBOOK_SMILEY.PDF) (Nostra elaborazione grafica)

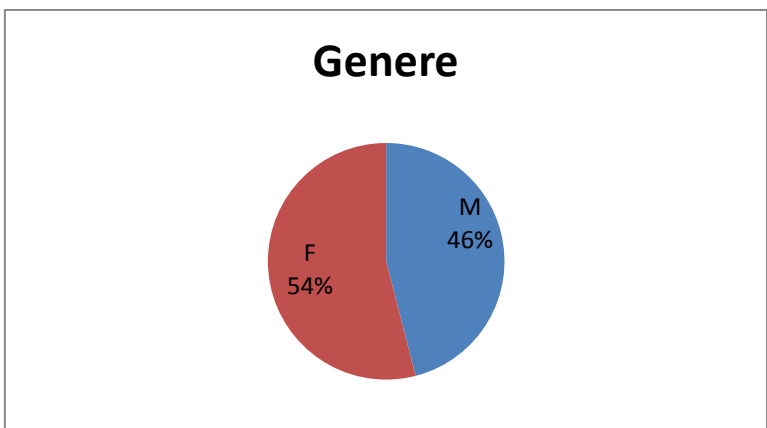


**Fig. 35 Distribuzione universo di riferimento (%)**

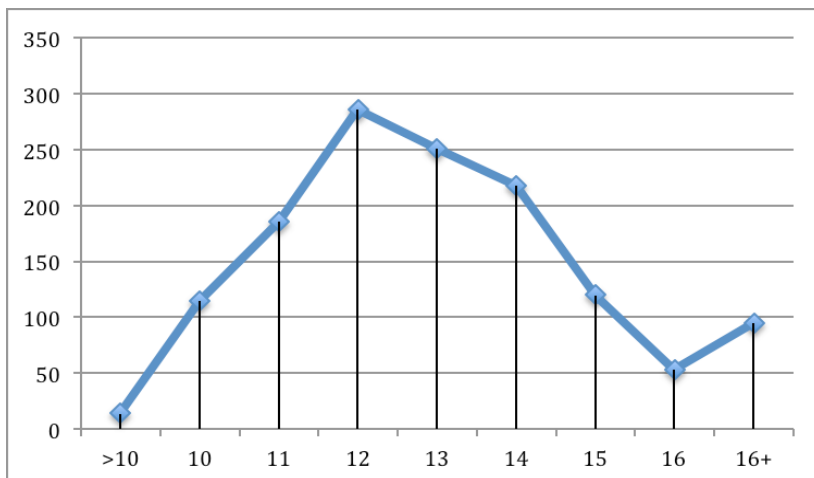


In riferimento alla distribuzione per classe, in relazione all'età e al genere, la figura 36 mostra che il 46% del campione è composto da maschi e il rimanente 54% è composto da femmine. La figura 37 mostra un picco di distribuzione corrispondente all'età 12-13.

**Fig. 36 Genere (%)**

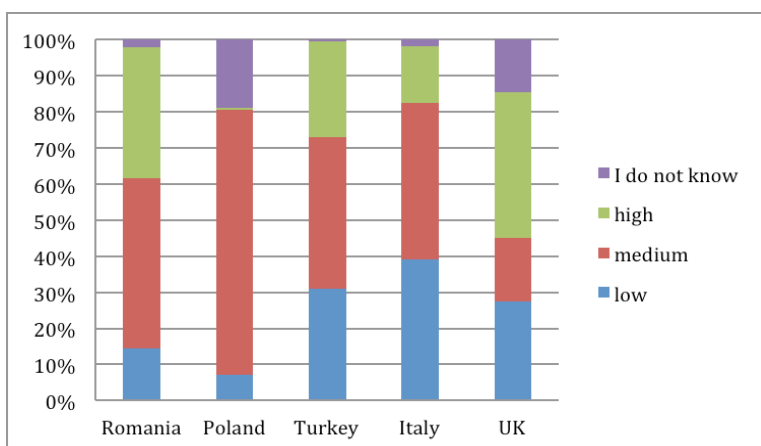


**Fig. 37. Età (%)**

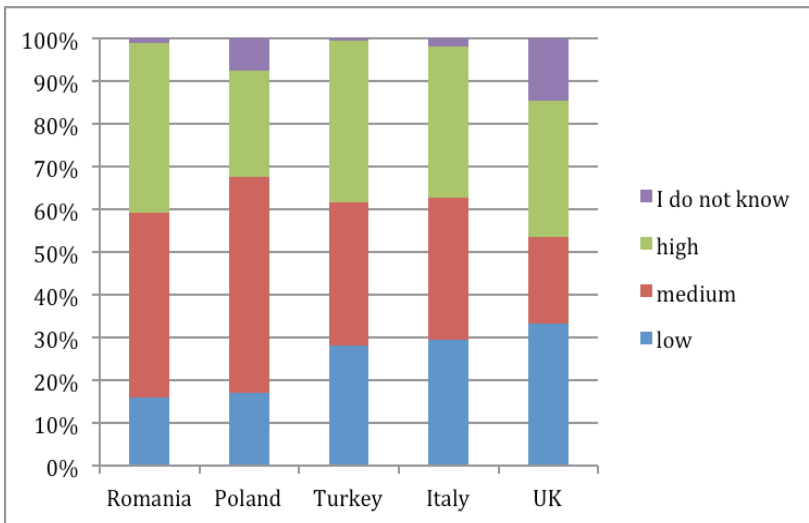


Per quanto riguarda l’istruzione dei familiari degli studenti coinvolti, appare di notevole interesse la discrepanza tra l’istruzione delle donne rispetto a quella degli uomini in tutti i Paesi. Il più alto livello d’istruzione nelle donne è particolarmente evidente nel caso polacco, nel quale i dati si concentrano nel livello d’istruzione media per i padri. E’ necessario comunque precisare che tali dati sono mediati dalla conoscenza che gli studenti hanno del livello d’istruzione dei propri genitori (vedi Figura 38 – Figura 39).

**Fig. 38- Livello d’istruzione padre (%)**

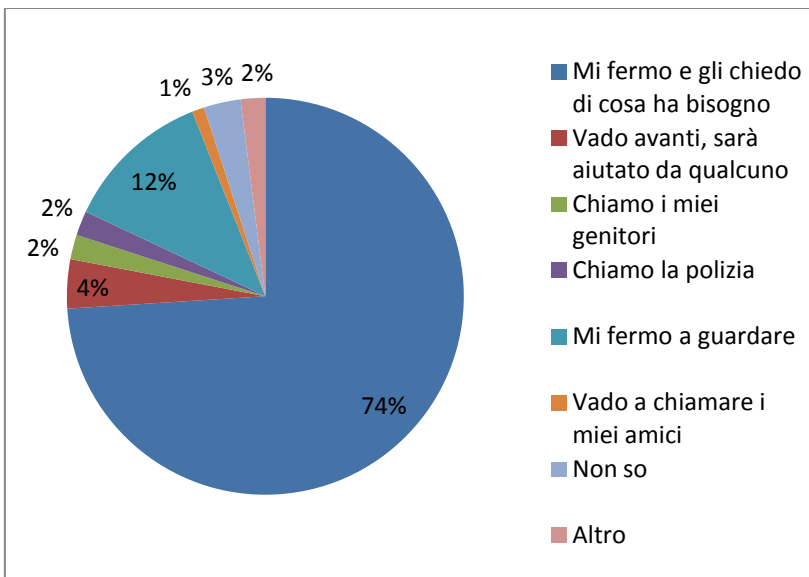


**Fig. 39 Livello d'istruzione madre (%)**



La dimensione dell'appartenenza è stata rappresentata all'interno del questionario in due diverse domande. La prima domanda, come mostrato dalla figura 40, individua la propensione ad aiutare gli altri in situazioni di vita quotidiana.

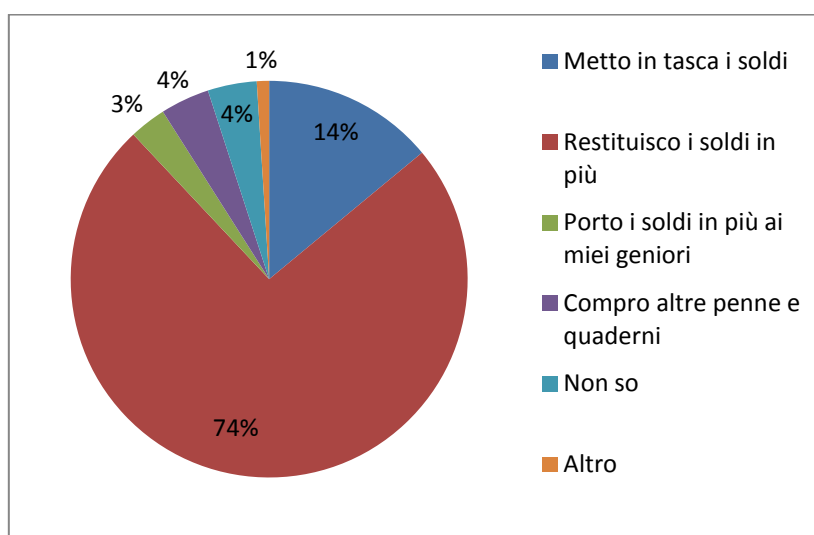
**Fig. 40 Propensione ad aiutare gli altri in situazioni di vita quotidiana (%)**



Domanda: «Mentre sei con la tua bicicletta in una strada della tua città, incontri un bambino che è caduto e si è fatto male. Cosa fai?»

Il 74% delle risposte si concentrano sull'affermazione "Mi fermo e gli chiedo di cosa ha bisogno". Il 12 % risponde "Mi fermo a guardare", scelta che in certo senso mostra un sentimento d'indifferenza verso l'altro. Riguardo al fenomeno del bullismo tale percentuale di risposta si basa sull'indifferenza nei confronti della vittima. Nella stessa direzione la risposta "Vado avanti sar  aiutato da qualcuno"  rappresentativa solo del 4% del campione. Anche se questa percentuale sembra essere trascurabile, qualsiasi comportamento che si fonda sull'indifferenza e la non partecipazione contribuisce a favorire l'esclusione sociale e l'emarginazione dal contesto.

**Fig. 41 Propensione al comportamento normativo nelle situazioni di vita quotidiana**



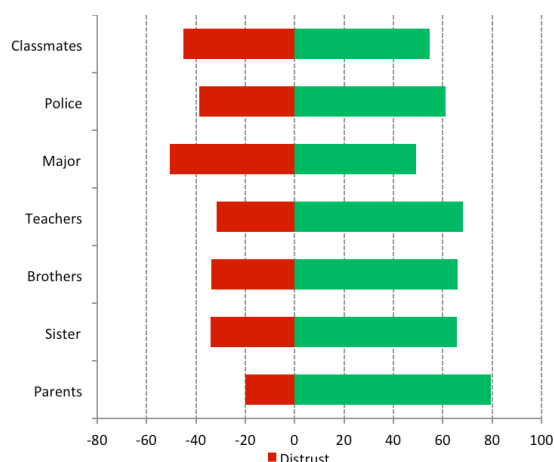
Domanda: *«Hai comprato delle matite e dei quaderni e ti accorgi che il negoziante involontariamente ti d  un resto maggiore. Cosa fai?»;*

La stessa interpretazione   confermata dalla seconda domanda concernente il comportamento normativo nella situazione di vita quotidiana (Fig. 41). Viene confermato un atteggiamento dicotomico: il 74% risponde in conformit  alla norma comportamentale "Restituisco i soldi in pi ". All'opposto il 14% sceglie l'opzione individualista-non normativa "Metto in tasca i soldi perch  non   colpa mia".

Le dinamiche di appartenenza sono state analizzate in relazione ai livelli di fiducia connessi con il circolo interattivo nel quale gli intervistati si trovano. E' stata, infatti,

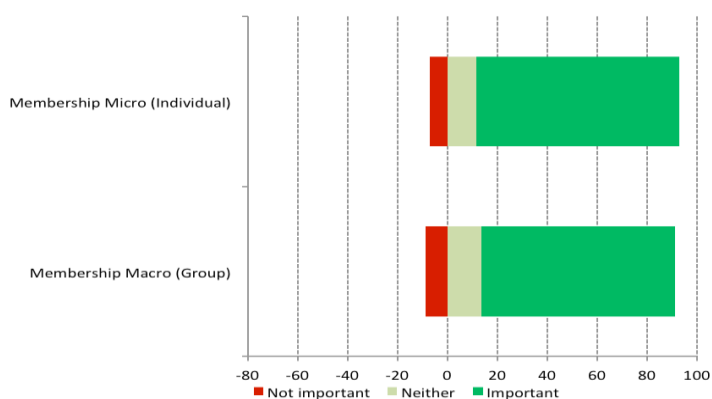
riscontrata una maggiore fiducia nei confronti dei soggetti più vicini agli intervistati: la famiglia ( il più importante gruppo primario). La stessa tendenza è confermata dalla relazione di fiducia nei confronti dei parenti, dei fratelli e delle sorelle. Anche verso l'insegnante viene mostrato un alto grado di fiducia. Le categorie più problematiche, in questa batteria di item, sono rappresentate dal gruppo dei pari e dalle figure istituzionali come il sindaco. (Fig. 42).

**Fig. 42 Livelli di fiducia (%.)**

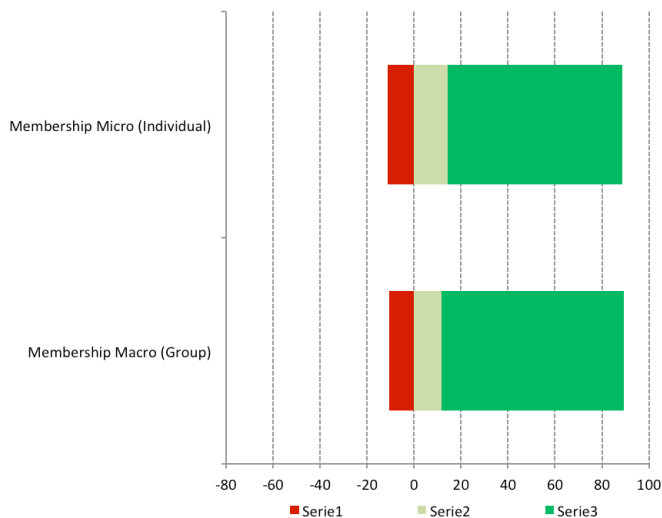


I risultati connessi all'appartenenza nelle sessioni di gioco di *Your Town* mostrano una differente tendenza.

**Fig. 43 Polarità positiva relativa all'appartenenza nelle sessioni di gioco**



**Fig. 44 Polarità negativa relativa all'appartenenza nella sessione di gioco**

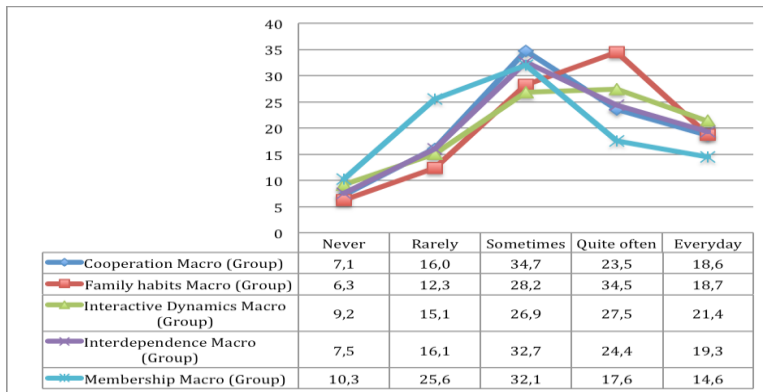


Infatti, le situazioni positive e negative sono state chiaramente individuate dagli studenti/giocatori; dimostrando in tal modo una consapevolezza dei ruoli sociali in relazione al comportamento sociale normativo. Tale consapevolezza si evince sia nelle dimensioni micro sia in quelle macro. La frequenza di queste situazioni nella vita quotidiana degli intervistati mostra ulteriori spunti d'interesse (Fig. 45- Fig.46).

**Fig. 45 Frequenza di risposte positive (macro) nel gioco (%.)**

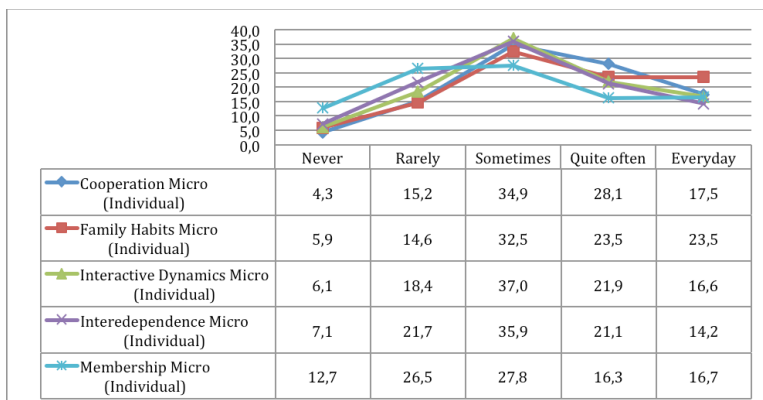


**Fig. 46 Frequenza di risposte negative (macro) nel gioco (%)**

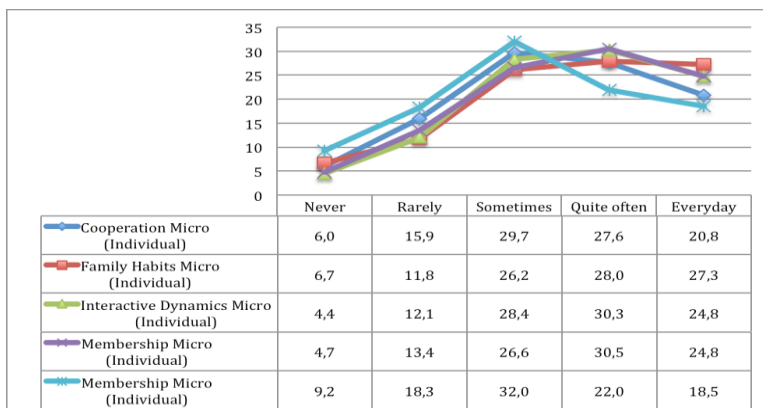


C'è una tendenza riguardante la frequenza che è importante riportare: la risposta “a volte” risulta essere la “strategia d’uscita” per gli intervistati. Questo è confermato sia nelle dimensioni micro sia in quelle macro (Fig. 47- Fig. 48)

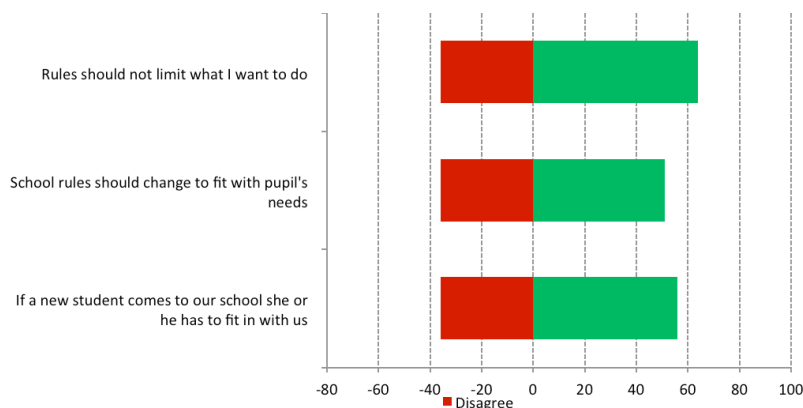
**Fig. 47 Frequenza di risposte positive (micro) nel gioco (%)**



**Fig. 48 Frequenza di risposte negative (micro) nel gioco (%)**



**Fig. 49 Domande sull'appartenenza dopo la discussione in classe (%)**



Dopo la discussione in classe moderata dal docente referente, gli studenti mostrano un aumento del tasso di coscienza critica. Gli intervistati dimostrano di conoscere i ruoli sociali, anche se ci sono ancora delle contraddizioni nell'applicazione di tali ruoli nella vita quotidiana. Le risposte relative alla dimensione dell'appartenenza mostrano un individualismo generalizzato che conferma la tendenza delle fasi analitiche precedenti.

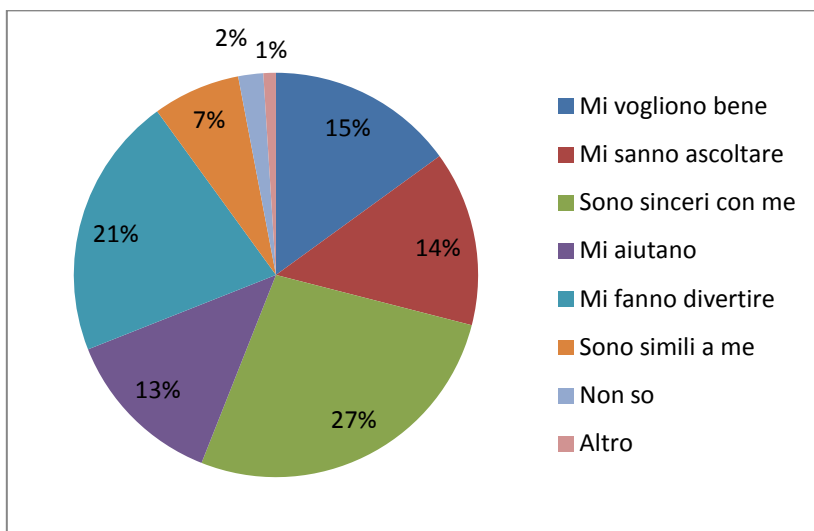
La seconda dimensione analitica del concetto di Social Mindedness esamina l'interdipendenza tra gli attori sociali. Tale concetto è stato operativizzato attraverso due prospettive: micro (individuale) e macro (istituzionale).

La prospettiva micro (Fig. 50) è stata investigata attraverso le caratteristiche che dovrebbe avere un amico: la più importante caratteristica è la sincerità (27%) seguita dal gioco (21%). Un'altra rilevante risposta indicata dagli intervistati è "Mi vogliono bene" importante per il 15% degli studenti.

Sembra confermato che l'affezione nei confronti dell'altro non è vana. Questa tendenza conferma che la reciprocità si basa sul mutuo riconoscimento delle similitudini.



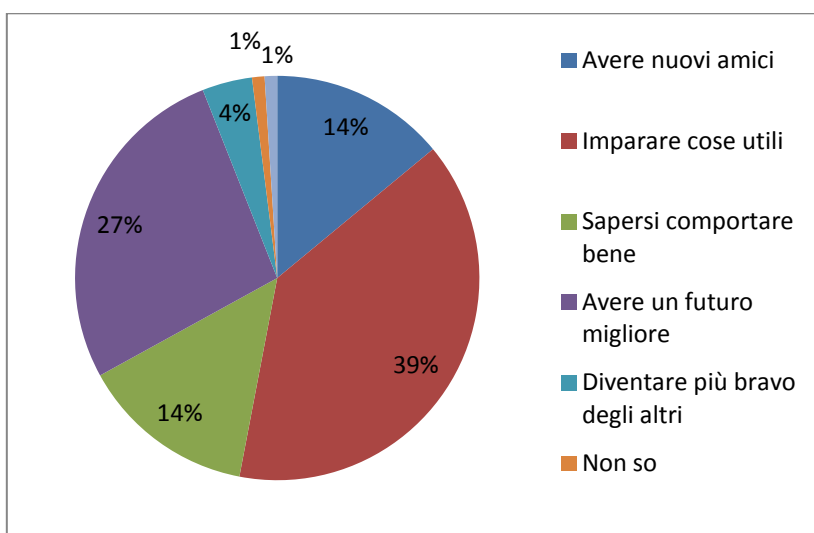
**Fig. 50 Opinioni riguardo le caratteristiche di un amico**



Domanda: «Cosa ti piace dei tuoi amici?»

A livello macro la dimensione dell'interdipendenza è stata esaminata attraverso la percezione delle funzioni dell'istituzione scolastica. La maggioranza degli studenti (43%) attribuisce funzioni relative all'apprendimento di esperienze pratiche ovvero una combinazione di nozioni e competenze sociali. Il restante 27% assegna all'istituzione scolastica un ruolo strategico per la mobilità sociale e il successo personale (Fig. 51).

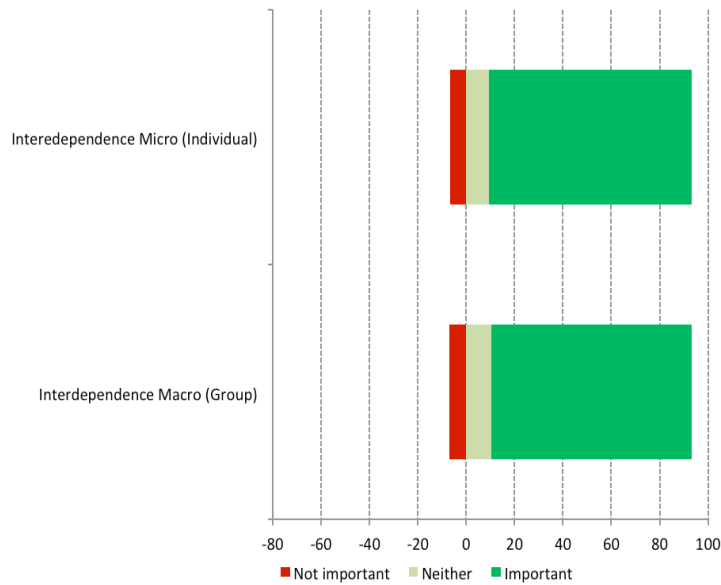
**Fig. 51 Opinione riguardo la percezione delle funzioni dell'istituzione scolastica.**



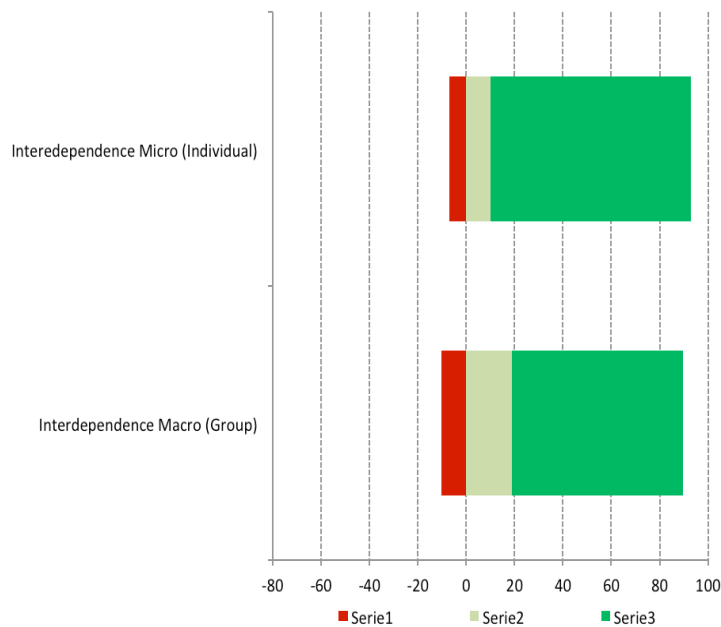
Domanda: «Pensi che la scuola ti potrà aiutare per...»

Solo il 14% delle risposte rispecchia la funzione sociale attribuita da Durkheim all'educazione ovvero l'integrazione sociale ("Sapersi comportare bene".)

**Fig. 52 Risposte positive items sull'interdipendenza nella sessione di gioco**



**Fig. 53 Risposte negative items sull'interdipendenza sessione di gioco**



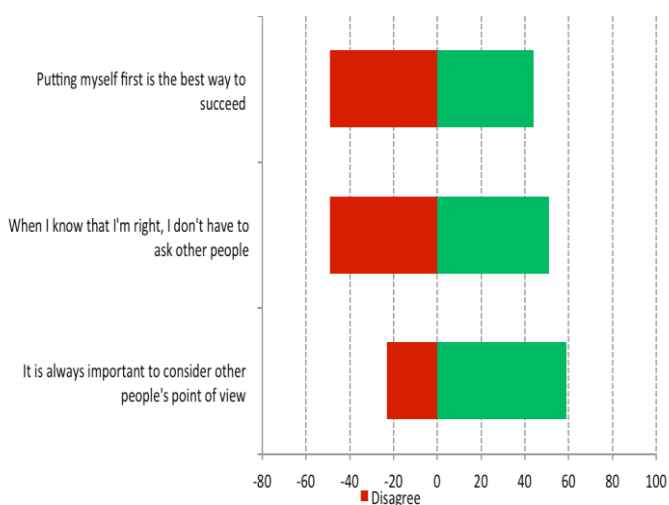
I risultati legati alla dimensione d'interdipendenza registrati durante la sessione di gioco *Your Town* anche in questo caso (Fig.52-53) mettono in luce un'interiorizzazione problematica della regola sociale. Infatti, i rispondenti considerano corretti sia gli items positivi sia gli items negativi. Il solo punto controverso è la categoria “neither” associato con la situazione negativa macro dell'interdipendenza.

La frequenza osservata relativa alla dimensione macro nelle situazioni di vita quotidiana legate agli items positivi e negativi dell'interdipendenza mostra ulteriori risultati interessanti. Anche in questo caso la categoria centrale contiene la più alta concentrazione di risposte. Questa situazione, abbastanza simile alle altre dimensioni, è parzialmente differente se analizzata rispetto alle risposte negative relative alla dimensione macro dell'interdipendenza.

Il quesito finale sull'interdipendenza, dopo la discussione con il docente referente, mostra che l'attitudine individuale è sempre presente in tutti gli items considerati. Ad esempio nell'item “Se so di aver ragione non ho bisogno degli altri” rivela una sostanziale divisione (il 49% sono in disaccordo e il 51% sono d'accordo) in linea con la problematica di decodifica della percezione personale.

Nonostante la proposizione precedente sulla consapevolezza della regola sociale i rispondenti mettono in luce un'opposizione verso i bisogni e gli interessi degli altri. Questa evidenza rivela una certa distanza tra i principi di comportamento dichiarati e il grado di accordo con il principio opposto.

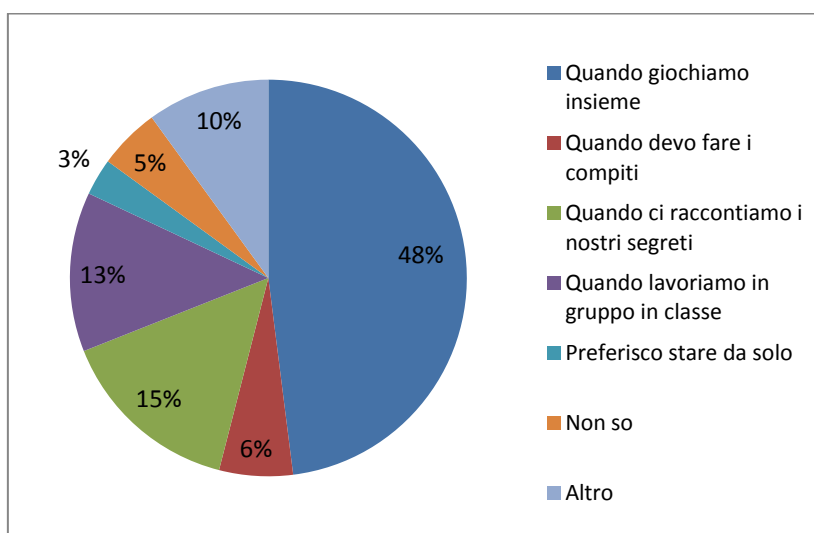
**Fig. 54. Items sull'interdipendenza dopo la discussione in classe**



L'analisi delle dinamiche d'interazione e cooperazione conferma la distanza tra la consapevolezza dei ruoli sociali e l'applicazione di questi ruoli nelle situazioni di vita quotidiana. Durante la ricerca, è stato chiesto agli studenti di esprimere un'opinione sui contesti d'interazione che prediligono cercando di comprendere quale tipologia di relazione loro preferiscono (Fig. 55.) Le risposte hanno mostrato tre diversi livelli di preferenza: il divertimento; la confidenza; l'attività istituzionale. Il livello legato al divertimento è stato espresso attraverso la risposta *“quando giochiamo insieme”* ed è stata indicata dal 48% degli intervistati, i quali hanno espresso chiaramente che preferiscono passare il tempo con il loro compagno giocando. Il secondo livello, espresso attraverso la risposta *“ quando ci raccontiamo i nostri segreti”* (15%) indica l'importanza attribuita, nelle relazioni interpersonali, alla confidenza. Le attività istituzionali sono state espresse attraverso due diverse risposte *“Quando lavoriamo in gruppo in classe”* (13%) e *“Quando devo fare i compiti”* (6%).

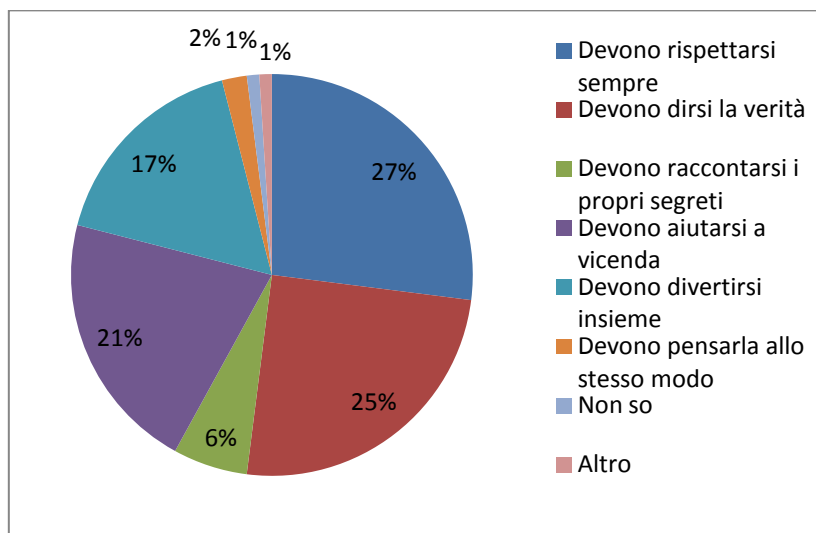
In continuità con questo quesito, le risposte sulle aspettative concernenti il comportamento che dovrebbe avere un compagno per diventare amico (Fig.56) mostrano una preferenza sul rispetto reciproco (27%) e sull'onestà (25%) che sono gli elementi costitutivi di una relazione di amicizia soddisfacente. Questi elementi sono completati dall'aiuto reciproco (21%) e dal divertimento (17%).

**Fig.55 Opinione sui contesti di interazione con i compagni (%)**



Domanda: *«Quando preferisci stare con i tuoi compagni?»*

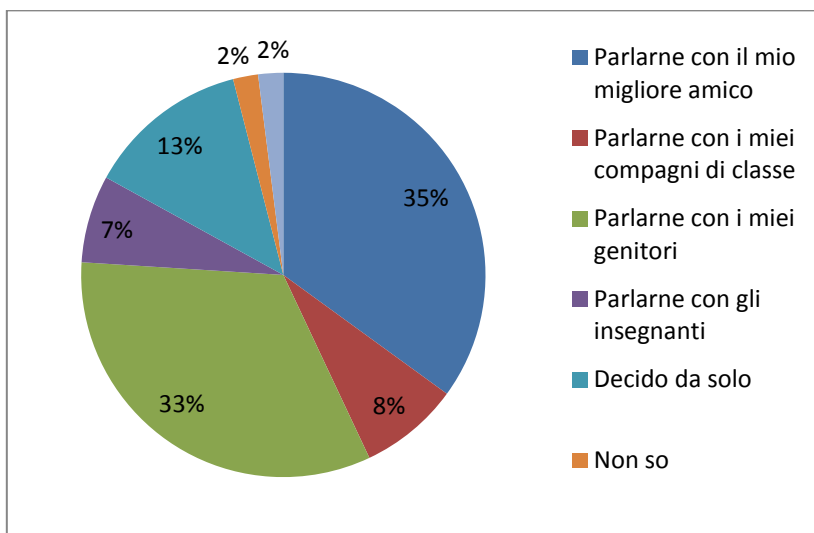
**Fig. 56. Aspettative sul comportamento del gruppo dei pari (%.)**



*Domanda: «Secondo te che cosa devono fare due compagni per diventare amici?»*

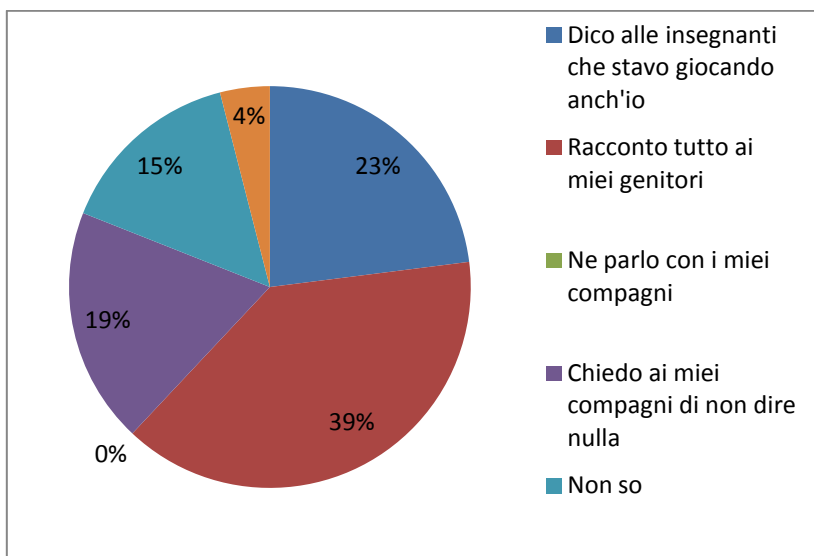
Una simile tendenza è parzialmente confermata dall'analisi delle risposte relative alla dimensione della cooperazione (Fig.57) che mostrano una preferenza per i gruppi primari (famiglia 33%, migliore amico 35%) considerati i più importanti contesti d'interazione. L'istituzione scolastica, rappresentata attraverso l'insegnante (7%) e i compagni di classe (8%) rappresenta una scelta marginale. Questo elemento introduce un'ulteriore riflessione, nel quesito relativo a una situazione problematica vissuta a scuola (Fig.58), gli intervistati mostrano una risposta ambigua preferendo i genitori (39%) piuttosto che alla figura istituzionale dell'insegnante (23%).

**Fig. 57 Opinione rispetto le relazioni nelle richieste di aiuto (%)**



Domanda: «Quando ti trovi in difficoltà ti viene subito in mente di...»

**Fig. 58 Opinione sulla situazione problematica a scuola.**



Domanda: «A scuola, durante la ricreazione, uno dei tuoi compagni, mentre giocate, rompe un vetro della finestra. Le insegnanti puniscono i presenti in classe, ma tu non vieni scoperto. Come ti comporti?»

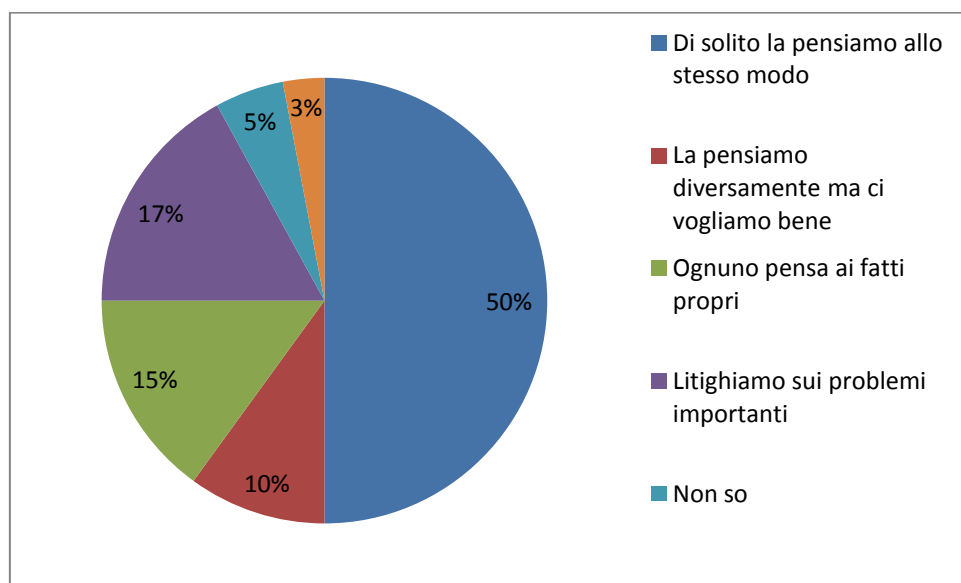
Il dato preoccupante risulta essere la risposta “Chiedo ai miei compagni di non dire nulla» (19%), solo il 23% risponde in modo conforme ai principi di responsabilità

sociale ammettendo di aver contribuito ad arrecare il danno “*Dico alle insegnanti che stavo giocando anch’io*”.

L’ultima dimensione analitica del concetto di *Mentalità sociale* è stata quella relativa alle tradizioni e alle consuetudini familiari. Questa dimensione è molto importante poiché mostra il legame tra socializzazione istituzionale e socializzazione primaria collegando tali elementi con il sistema culturale di appartenenza. La famiglia appare come il primo gruppo nel quale si cerca di far conciliare gli interessi *in-group* con quelli sociali.

Nella prima domanda (Fig.59) viene manifestata un’accezione dei valori trasmessi dalla famiglia, attraverso l’opzione di risposta “di solito la pensiamo allo stesso modo”( 50%). Inoltre un altro dato significativo è l’orientamento individualistico manifestato dagli intervistati attraverso due diverse risposte che mettono in luce da un lato l’assenza di relazioni significative (15%) e dall’altro l’assenza di un bisogno comunicativo all’interno della cerchia famigliare (17%).

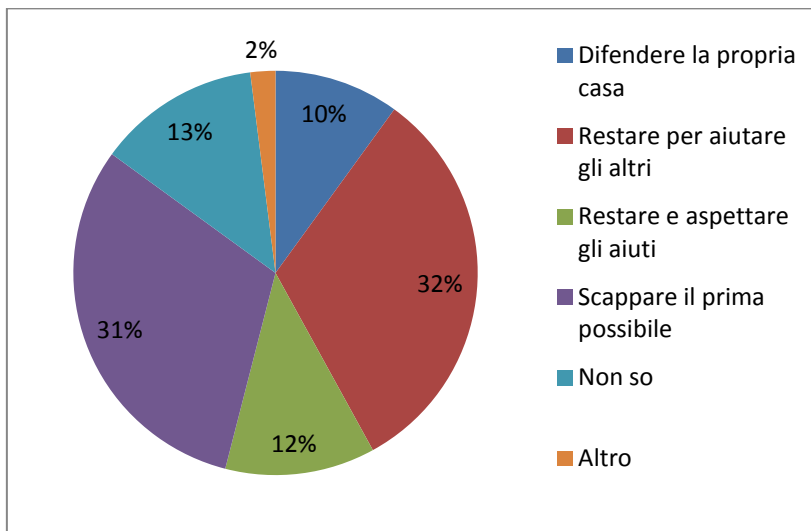
**Fig.59 Opinioni rispetto alla relazione famigliare (%)**



Domanda: «*In famiglia, qual è il rapporto con i tuoi genitori?*»

La stessa considerazione è supportata dai risultati del successivo quesito (FIG.60).

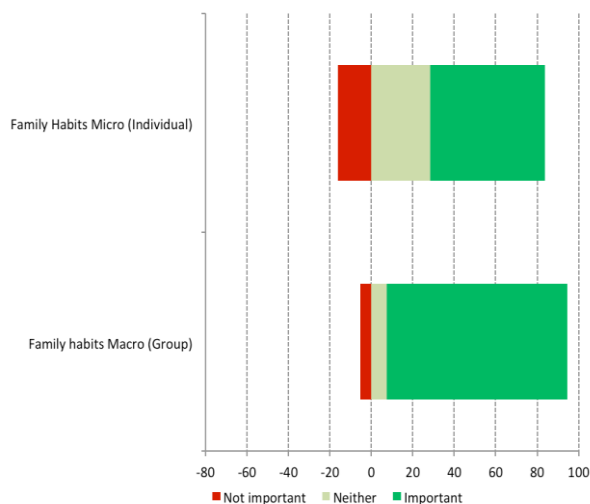
**Fig. 60 Opinione rispetto alla relazione familiare (%)**



*Domanda 15: «In caso di emergenza per la tua città (incendio, terremoto, alluvione...) cosa farebbe la tua famiglia?»*

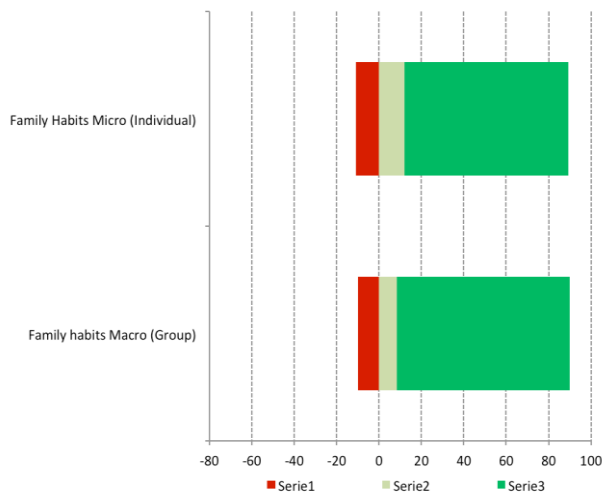
In questo caso i rispondenti appaiono divisi in due grandi gruppi. Il 32% vuole rimanere in città per aiutare altre persone, il 31%, invece, vuole andare via il prima possibile per preservare la sua famiglia. Anche in questa domanda la dimensione istituzionale è relegata in secondo piano: solo il 12% degli studenti desidera rimanere in città in attesa di aiuto.

**Fig. 61 Items Positivi nella sessione di gioco (%)**



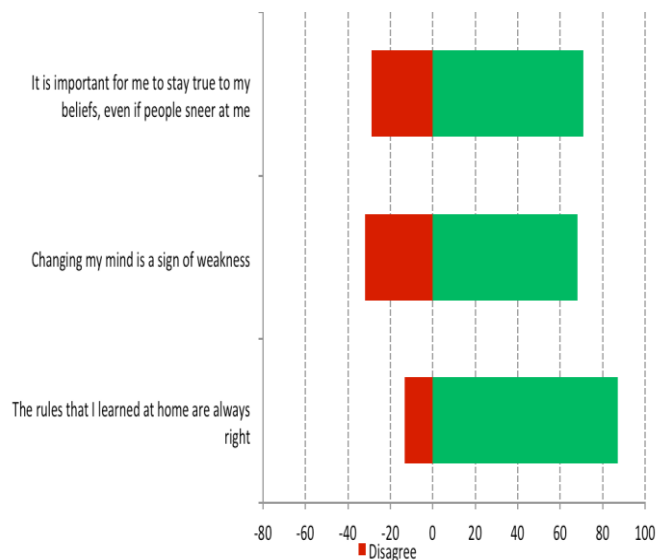


**Fig. 62 Items negativi sessione di gioco (%)**



Tali considerazioni sono confermate dall'analisi dei dati desunti dalla sessione del gioco, ma anche in questo caso l'orientamento individualistico sembra essere il fattore determinante.

**Fig. 63 Grado di accordo- consuetudini familiari- dopo il dibattito in classe**



Dopo la fase di ri-contestualizzazione dialogica, gli items connessi alle tradizioni familiari evidenziano una capacità concreta di rielaborazione personale nella vita quotidiana. Anche in questo caso la componente individualistica è predominante. Infatti,

come si evince (Fig.63) vi è un enorme accordo verso il sistema culturale dell'ambiente familiare incarnato nella dichiarazione "le regole che ho imparato a casa valgono sempre".

In conclusione, le tradizioni e le consuetudini familiari costituiscono un essenziale elemento costitutivo della mentalità sociale. Come sostenuto in precedenza la famiglia ha un forte impatto sulla socializzazione dei giovani, ma il sistema culturale familiare è influenzato dal contesto socio-culturale più ampio.

In altre parole l'ambiente culturale della società determina il modo in cui la cultura è trasmessa da una generazione all'altra.

## *Conclusioni*

Una delle tematiche in ascesa nell'attuale dibattito nazionale e internazionale è la relazione tra innovazioni tecnologiche e processo educativo, in particolare all'interno del contesto scolastico. Viviamo un momento di transizione culturale che richiede un radicale cambiamento dell'intero universo formativo. Per cercare di comprendere l'intrecciato dibattito, nel percorso di ricerca presentato ci siamo soffermati sui processi posti in atto dagli *attori sociali* che operano all'interno dell'istituzione scolastica: docenti e studenti.

Al sistema scolastico moderno è richiesta maggiore flessibilità ed è affidato il compito di costruire una mediazione culturale attraverso un'attività partecipativa. La dimensione del fare diviene elemento centrale di questo processo di cambiamento, ma solo se tale dimensione viene inserita dentro un progetto più ampio di acquisizione di conoscenza. In altre parole, nell'era di Internet, la scuola può avvalersi della rete al fine di fondare la progettualità educativa sul fare, ma tutto quello che viene acquisito attraverso tale strumento necessita di essere discusso nell'ambiente scolastico attraverso l'interazione con il docente e con il gruppo dei pari.

Gli studenti possono essere definiti «generazione della scelta», con tale locuzione si suole indicare la capacità di orientarsi in relazione alle diverse offerte culturali fornite dalla rete.<sup>300</sup> Ma tale affermazione non implica un uso incondizionato degli strumenti multimediali a scuola. L'utilizzo di tali strumenti non può sostituirsi alle pratiche tradizionali e alle interazioni tra i soggetti, ma può fornire un utile stimolo per costruire

---

<sup>300</sup>Cfr. Morcellini M., *La scuola della modernità*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p.16.

ambienti di apprendimento partecipativi che possano coinvolgere e motivare gli studenti, orientando la loro capacità decisionale.

Chiariscono bene questo concetto le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012, documento ministeriale che concretizza le direttive europee, il quale riconosce l'importanza di tali strumenti attraverso le seguenti parole:

«La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola.[...] Il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con l'opera quotidiana, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale.[...] E poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza.[...] la centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa,[...] capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale».<sup>301</sup>

La scuola si presenta come una comunità di apprendimento che struttura e sviluppa un'intenzionalità educativa legata al contesto di appartenenza. In una società altamente tecnologica come la nostra, il sistema scolastico deve rendersi conto che è necessario adeguarsi alla nuova realtà sociale innovando le proprie pratiche. La trasmissione del patrimonio culturale e l'accesso al sapere si sono profondamente modificati e questo impone alla scuola di utilizzare i nuovi linguaggi dei media che offrono la possibilità di esplorazione, produzione simbolica e acquisizione di conoscenze e competenze.<sup>302</sup>

Nella riflessione sociologica è ormai un dato consolidato che i media costituiscono uno degli elementi costitutivi di un ambiente di apprendimento, sia come agenzia di socializzazione sia come strumento educativo. Riconoscendo l'importanza di tali strumenti Edgar Morin pone il seguente interrogativo: «In quale modalità la scuola può utilizzare le nuove tecnologie creando un nuovo codice che non riduca il processo di conoscenza in informazione?». Lo stesso scrive: «imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, delle conoscenze

---

<sup>301</sup>[www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)

<sup>302</sup>Cfr. Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, op.cit., p.326.

acquisite in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita».<sup>303</sup> L'obiettivo prioritario della scuola è, dunque, quello di far acquisire la capacità di imparare ad apprendere nell'ottica della formazione lungo tutto l'arco della vita.

L'istituzione scolastica deve volgersi verso diverse direzioni di cambiamento. Partendo dall'assunto che i media non sono solo un semplice strumento di comunicazione e di informazione, ma il contesto naturale nel quale si trovano ad operare quotidianamente gli studenti, l'istituzione scolastica deve ridefinire le modalità di introduzione di tali strumenti nella prassi educativa.

Introdurre le nuove tecnologie a scuola non basta per l'innovazione del sistema, tutto ciò per diverse motivazioni. Il primo nodo problematico è quello relativo alla *metodologia*, è necessario cercare di comprendere come realmente progettare un'attività didattica realmente stimolante e motivante per gli studenti. Un ulteriore aspetto problematico è quello relativo alla *professionalità docente*. Il docente diviene un regista che deve stimolare la cooperazione e l'utilizzo dei saperi acquisiti,<sup>304</sup> tuttavia non tutti sono pronti ad affrontare tale ruolo.

Date queste premesse, l'indagine presentata si configura come riflessione per approfondire il dibattito sull'uso e le potenzialità delle nuove tecnologie a scuola. I nuovi media risultano essere più coinvolgenti e motivanti per gli studenti, ma nonostante queste consapevolezze quello che viene messo in luce dalla nostra analisi è l'incapacità di porre in atto una didattica realmente innovativa che conferma la profonda crisi della scuola italiana. Emblematico di questa particolare situazione storica è il disagio vissuto dal corpo insegnante. Quello che emerge è un docente demotivato che non vede riconosciuto il proprio ruolo sociale. Gli insegnanti da un lato sembrano assecondare questo inevitabile processo di cambiamento, dall'altro però mostrano perplessità e incertezze. La maggior parte degli intervistati ha affermato che in base alla loro esperienza la scuola necessita di una ristrutturazione organizzativa e valoriale

---

<sup>303</sup>Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento, riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000, p.45.

<sup>304</sup>Cfr. Colombo M., Giovannini G., Landri P., *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano, 2006, p.255.

determinata dal mutamento sociale in atto. Una scuola studiata sulle reali esigenze dell'utenza.

Rispetto alla percezione che i docenti hanno dei nuovi media a scuola appare evidente la tendenza nel considerare queste nuove metodologie utili ma soltanto integrandole con la prassi tradizionale. Risulta chiaro il forte legame, ancora presente in alcuni docenti, verso le metodologie tradizionali, ritenute punto di forza del nostro sistema educativo. Si evince dalle risposte una discrepanza tra i docenti che possiamo definire di "nuova generazione" e quelli invece definiti di "seconda generazione". I primi manifestano una percezione dei nuovi media più positiva rispetto ai secondi i quali manifestano una sorta di incertezza nei confronti dei nuovi strumenti multimediali applicati alla didattica.

Nel corso delle interviste sono emersi dei punti critici che i docenti si trovano a fronteggiare. Primo fra tutti l'assenza di strumenti adeguati per porre in atto una didattica multimediale. Un'assenza parziale o totale di aule laboratoriali e di computer associata ad una carenza di corsi di aggiornamento. A tal proposito viene riconosciuta una distanza notevole tra gli studenti e i docenti in merito alla conoscenza dei nuovi strumenti.

In riferimento alle dinamiche relazionali, quasi tutti gli intervistati affermano che le TIC migliorano la relazione tra insegnanti e studenti, nei termini di partecipazione e coinvolgimento. Il medium può, all'interno della classe, facilitare le interazioni rendendole meno conflittuali e più partecipative senza ledere il fattore umano sicuramente indispensabile in ogni relazione interpersonale. Il docente acquisisce il ruolo di leader strumentale ed espressivo all'interno del gruppo classe, nello svolgimento di questa sua funzione, in linea con la visione teorica di Znaniecki, egli può essere un leader conservatore o un leader innovatore.<sup>305</sup> Il docente innovatore, figura che emerge con maggioranza dall'analisi delle nostre interviste, attribuisce un ampio potenziale alle nuove tecnologie viste non come sostitute dei metodi tradizionali ma fonte di arricchimento sia per gli studenti sia per i docenti. Attraverso

---

<sup>305</sup> Cfr. Znaniecki F., *Education and social Change*, New York, 1998, pp.55-63.

L'implementazione dei nuovi media l'istituzione scolastica può diventare *partecipativa*, ponendo al centro del percorso formativo il soggetto che apprende.

In sintesi si evince la richiesta e la necessità di maggiore formazione del corpo insegnante ed una maggiore dotazione in termini di sussidi informatici. Utilizzare le TIC associandole alla didattica tradizionale può, dunque, arricchire il processo educativo di ogni singolo alunno, rendendo la scuola più vicina all'attuale realtà sociale.

La nostra riflessione è stata, altresì, arricchita dai dati desunti attraverso i questionari somministrati agli studenti dai quali si è cercato di comprendere se le nuove tecnologie di fatto pongono in essere un cambiamento comportamentale. Nello specifico, in linea con il concetto di *mentalità sociale* fulcro teorico del progetto SMILEY dal quale la nostra indagine prende le mosse, si è cercato di verificare se si può educare attraverso le TIC acquisendo e costruendo una consapevolezza sociale.

Quello che emerge chiaramente nella nostra ricerca, rispetto a tutte le dimensioni analitiche considerate, è la tendenza ad un riconoscimento delle regole sociali che però non si traduce in una completa attuazione nella vita quotidiana. Quello che è stato messo in luce è che l'interiorizzazione di tale consapevolezza sociale attraverso lo strumento mediale può avvenire soltanto se il soggetto costruisce attivamente la propria conoscenza ponendo in essere il suo processo di apprendimento. La visione deterministica di McLhuan lascia spazio ad una prospettiva di costruttivismo socio culturale, secondo la quale il soggetto costruisce la sua conoscenza in relazione al gruppo sociale di appartenenza. Tutto ciò implica nella relazione educativa tra docente e discente un rapporto dialettico, nel quale il ruolo dell'insegnante è fondamentale, poiché orienta la crescita dell'educando, così come fondamentale è l'attività creatrice del discente.

Qual è dunque il ruolo delle tecnologie a scuola? In una scuola intesa come comunità di apprendimento i nuovi media possono divenire un utile strumento per rendere la prassi educativa più motivante e coinvolgente per gli studenti. Ma la semplice introduzione dello strumento multimediale non può determinare il cambiamento sociale e culturale dell'istituzione scolastica. Tale mutamento può avvenire solo se le risorse umane che costituiscono il perno fondante della scuola sono pronte ad utilizzare le TIC

nella loro didattica, e per far ciò diviene di fondamentale importanza una formazione adeguata sulle nuove tecnologie che possa fornire ai docenti gli elementi necessari per comprendere e porre in atto le innumerevoli potenzialità della rete.

In conclusione, per rispondere all'interrogativo dal quale ha preso avvio la nostra indagine: E' possibile educare in rete? Possiamo asserire che la rete diviene un utile strumento attraverso il quale il discente può acquisire conoscenze e competenze ma solo attraverso una ri-contestualizzazione dei contenuti appresi dal medium nell'interazione con i docenti e con il gruppo dei pari. Dall'analisi dei dati si evince una modifica comportamentale, ma dopo aver dialogato ed essersi confrontati con gli insegnanti e con il gruppo classe sui contenuti visionati nel *serious game*. I dati pongono in luce un riconoscimento delle regole sociali ma una parziale attuazione nei contesti di vita quotidiana. Pertanto la nostra ipotesi non può considerarsi del tutto confermata.

Desidero concludere la presente indagine fornendo alcuni interrogativi che a mio avviso possono fornire ulteriori spunti di riflessione: si parla molto di scuola innovativa, ma la scuola italiana è pronta per il rinnovamento auspicato dalle direttive europee? Il corpo docente vuole aprirsi al cambiamento o predilige pratiche tradizionali? Come dovrebbe essere, agli occhi degli studenti, una scuola realmente innovativa?

Concludendo, affrontare la crisi educativa in atto nel nostro paese significa allontanarsi da un'impostazione istruzionista, nella quale gli studenti sono considerati come soggetti passivi che vengono condizionati dallo strumento mediale, per un giungere ad una logica di costruzione partecipata del sapere.

«Quando l'ascolto diventa partecipativo, [...] esso può divenire un'energia creativa; e l'aula come qualsiasi altro luogo può diventare un teatro nel quale gli spettatori possono compiere una grande quantità di lavoro».<sup>306</sup>

Adeguarsi all'attuale contesto socio-culturale significa per l'istituzione scolastica preparare una persona che possa far fronte all'incertezza e alla frammentarietà, offrendo gli stimoli necessari per orientare il soggetto nel vivere quotidianamente in maniera critica. La scuola, dunque, deve ridefinire il proprio status e il proprio ruolo pur

---

<sup>306</sup> McLuhan M, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, a cura di Gandini Gamaleri E., Armando Editore, Roma, 1998, p.29.



mantenendo la sua funzione principale: «preparare alla vita [...] inculcare la tolleranza delle differenze e la volontà di rispettare il diritto a essere differenti.»<sup>307</sup>

Come messo in luce da Z. Bauman si tratta di non subire *l'apprendimento al disapprendere*, ma di formare un individuo che sappia affrontare l'incertezza.<sup>308</sup>

---

<sup>307</sup> Cfr. Bauman Z. *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 28.

<sup>308</sup> *Ibidem*.

## Bibliografia

AA.VV., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione» n. speciale, 2012.

Abruzzese A., Maragliano R., *Educare e comunicare*, Mondadori, Roma, 2008.

Agazzi E., *Paradigmi di produzione e di socializzazione delle conoscenze*, in Pavan A., Russo F., (a cura di), *Formazione in età di learning society*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli, 2001.

Alexander K., Coleman J.S., Hallinan M.T., Persell C.H., *Sociology of Education in the Year 2000*, in «The Official Newsletter of the Sociology of Education Section of the American Sociological Association», Winter, 1992.

Alberici A., *Apprendere sempre nella società globale*, in «LLL-Focus On Lifelong Lifewide Learning», n.3, 2005.

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.

Angell I., *Winners and losers in the information age*, in «LSE Magazine», n.7, 1995.

Ansbacher H.L., Ansbacher R.R., *The individual psychology of Alfred Adler. A systematic in selections from his writings*, Basic Book, New York, 1956.

Appadurai A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma, 2001.

Ardigò A., *Innovazione e comunità*, Giuffrè, Milano, 1964.

Arnab S., Petridis P., Dunwell I., De Freitas S. *Enhancing learning in distributed virtual worlds through touch: a browser-based architecture for haptic interaction*, in Ma M., Oikonomou A., Jain L.C., (a cura di), *Serious Games and Edutainment Applications*, Springer-Verlag, London, 2011.

- Aron R., *Le tappe del pensiero sociologico*, Mondadori, Milano, 2004.
- Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C., *Il Capitale sociale. Istruzione per l'uso*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Barton L., Walker S., *Sociology of education at the crossroads*, in «Educational review», n.3, 1978.
- Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Bauman Z., *The liquid modernity*, Polity Press, Cambridge, 2005.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Bauman Z., *Modus vivendi*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
- Becker G., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago, 1983.
- Bell D., *The Coming of Postindustrial Society. A venture in social forecasting*, Basic Books, New York, 1973.
- Bell D., *The social frame work of the information society*, in Dertouzos M.L., Moses J., (a cura di), *The Computer Age: A Twenty-year View*, MIT Press, Cambridge, 1979.
- Benadusi L., Censi A., Fabretti V., *Educazione e socializzazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Berger P., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1977.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 1998.
- Besozzi E., *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in Ribolzi L., (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002.
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma, 2006.

- Bettetini G., Colombo F., *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Bompiani, Milano, 1993.
- Bettetini G., Garassini S., Gasparini B., Vittadini N., *I nuovi strumenti del comunicare*, Bompiani, Milano, 2001.
- Biondi G., *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Roma, 2007.
- Blumer H., *Conclusion*, in Macmillan & Company, (a cura di), *Movies and Conduct: a Payne Fund Study*, New York, 1933.
- Bonani G.P., *Sociologia dell'educazione*, Le Monnier, Firenze, 1973.
- Borello E., Mannori S., *Teoria e tecnica della comunicazione di massa*, Firenze University Press, Firenze, 2007.
- Bramanti A., Odifredi D., (a cura di), *Capitale umano e successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Brint S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma, 1999.
- Calvani A., *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2004.
- Calvani A., *Innovazione didattica e tecnologie per apprendere*, in « Autonomia e Dirigenza », n.7-8-9, 2012.
- Campione V., Ferratini P., Ribolzi L., *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Cardano M., *L'interpretazione etnografica. Sui criteri di adozione degli asserti etnografici*, in Naserini F., (a cura di), *Interpretazione e ricerca sociologica. La costruzione dei fatti sociali nei processi di ricerca*, Urbino Quattro Venti, Urbino, 1997.
- Castells M., *La città delle reti*, Garzanti, Milano, 2003.
- Castells M., *La nascita della società in rete*, Ube Paperback, Bologna, 2008.
- Cesareo V., *Sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano, 1972.
- Cesareo V., *La scuola tra crisi ed utopia*, La Scuola, Brescia, 1976.

- Chiari G., *Climi di classe e apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- Ciotti F., Roncaglia G., *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- Cipolla C., *Teoria della metodologia sociologica. Una metodologia integrata per la ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1995.
- Cipriani R., *L'analisi qualitativa. Teorie metodi applicazioni*, Armando, Roma, 2008.
- Coleman J.S., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in «The American Journal of Sociology», n. 94, 1988.
- Coleman J.S., *Foundations of social theory*, Harvard University Press, Cambridge, 1994.
- Colombo F., *La realtà dell'immaginario. I media tra semiotica e sociologia*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.
- Colombo M., *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Colombo M., Giovannini G., Landri P., *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano, 2006.
- Colombo M., (a cura di), *E-learning e cambiamenti sociali. Dal competere al comprendere*, Liguori, Napoli, 2008.
- Colombo M., Landri P., *Schools and networked sociality. The making of new technologies for teaching-and-learning*, in «Italian Journal of Sociology of Education», n.1, 2009.
- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I. I paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV. L'analisi dei dati*, Il Mulino, Bologna, 2003.

- Corsaro W.A., Molinari L., *La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo*, in Gobbo F., Gomes A.M., (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma, 2003.
- Coniglione F., *Scienza e società nell'Europa della conoscenza*, Bonanno, Catania, 2010.
- Coser A.L., *I maestri del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- Crespi F., *Le vie della sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- Crespi F., Fornari F., *Introduzione alla Sociologia della Conoscenza*, Donzelli, Roma, 1998.
- Crespi F., *Conoscenza e società*, Carocci, Roma, 2007.
- Csikszentmihaly M, *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*, Jossey Bass, San Francisco, 1975.
- Dal Fiore F., Martinotti G., *E-learning*, McGraw-Hill, Milano, 2006.
- Daher L.M., *Giovani identità in transizione. Il ruolo delle appartenenze ai gruppi sociali nella socializzazione alla cooperazione*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione – Università degli studi di Catania» n.11, 2012.
- De Freitas S., Neumann T., *The use of 'exploratory learning' for supporting immersive learning in virtual environments*, in «Computers and Education», n. 52, 2009.
- Delors J., *White paper on growth, competitiveness and employment. The challenges and ways forward into the 21<sup>st</sup> century*, European Commission, Bruxelles, 1993.
- De Rose C., *Che Cos'è la ricerca sociale*, Carocci, Roma, 2008.
- De Sola Pool I., *Tecnologie di libertà*, UTET, Torino, 1995.
- Di Franco Giovanni, *EDS: esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Donati P., *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma, 2006.
- Donati P., Colozzi I., *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione. Un confronto tra scuole statali e di privato sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Durkheim É., *Pedagogia e società*, Canova, Treviso, 1962.

- Durkheim É., *Le forme elementari della vita religiosa*, Comunità, Milano, 1963.
- Durkheim É., *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma, 1971.
- Durkheim É., *La divisione del lavoro sociale*, Comunità, Milano, 1971.
- Durkheim É., *L'educazione: la sua natura e il suo ruolo*, in Cesareo V., (a cura di), *La sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano, 1972.
- Durkheim É., *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 2000.
- Fernández Enguita M., *Educar in tiempos incertos*, Moreta, Madrid 2001.
- Fischer L., *Caratteri e problemi nel sistema formativo*, in Moscati R., *La sociologia dell'educazione in Italia*, Zanichelli, Bologna, 1989.
- Fischer L., *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Foray D., *The Economics of Knowledge*, Le Decouverte, Paris, 2000.
- Galliani L., (a cura di), *Educazione versus Formazione processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2003.
- Galliani L., *Metodologia e tecnologia dell'agire formativo come scienza empirica*, L.Galliani, ( a cura di), in *Educazione versus Formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2003.
- Gallino L., *Identità, identificazione, relazioni seriali e alternanza*, in AA.VV., *Complessità sociale e identità*, FrancoAngeli, Milano, 1983.
- Gamuzza A., *Tecnologie digitali e socializzazione a scuola: un fertile connubio in prospettiva sociologica*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione – Università degli studi di Catania» n.11, 2012.
- Gamuzza A., *Dinamiche educative e orientamento sociale fra i giovani europei. Il progetto di ricerca-azione Smiley (Social Mindedness in Learning Community)*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione – Università di studi di Catania», n.10, 2011.
- Gardner H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, Basic Books, New York, 1983.

Gardner H., *The unschooled mind, how children think and how schools should teach*, Basic Books, New York, 1991; (tr. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1993).

Geertz C., *The interpretation of Cultures*, Basic Books, New York, 1973, (tr.it. *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, 1987.)

Giddens A., *The Nation State and Violence: Volume Two of a Contemporary Critique of Historical Materialism*, Polity Press, Cambridge, 1985.

Giddens A., *Il mondo che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000.

Goffman E., *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row, New York, 1974.

Golding P., *Forthcoming features: Information and communications technologies and the sociology of the future*, in «Sociology», n. 34, 2000.

Grimaldi R., *Disuguaglianze digitali a scuola. Gli usi didattici delle tecnologie della comunicazione dell'informazione in Piemonte*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

Guidicini P., Castrignano M., *L'utilizzo del dato qualitativo nella ricerca sociologica*, FrancoAngeli, Milano, 1997.

Hofstede G., McCrea R.R., *Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture*, in «Cross-Cultural Research», n. 38, 2004.

Hovland, C.I, Lumsdaine, A.A., Sheffield, F.D., *Experiments in Mass Communication*, Princeton University Press, Princeton, 1949.

Izzo A. *Il concetto di ideologia*, ISEDI, Milano, 1978.

Jenkins H., *Convergence Culture: Where Old and New Media collide*, New York University Press, New York, 2006.

Jensen J., *Interactivity. Tracking a new concept in media and communication studies*, in Mayer P., (a cura di), *Computer media and communication*, Oxford University Press, New York, 1999.

Kaczyński G.J., *Conoscenza come professione. La sociologia della conoscenza di Florian Znaniecki*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Kaczyński G.J., *Modelli di interdipendenza degli attori sociali e la socializzazione nel contesto familiare*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione – Università degli studi di Catania», n.11, 2012.



Klapper J., *The effects of Mass Communication*, New York, Free Press; (tr. it. *Gli effetti delle comunicazioni di massa*, Etas Kompass, Milano, 1964).

Kolb D., *Experiential Learning*, Prentice Hall, New Jersey, 1984.

Leonora A.M., *Social Mindedness-Forma mentis socialis. Dinamiche di relazione e capitale sociale*, in «Annali della facoltà di Scienza della formazione - Università degli studi di Catania», n. 11, 2012.

Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, 1996.

Lévy P., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano, 1999.

Lievrouw L.A., Livingstone S. (a cura di), *Capire i new media*, Hoepli, Milano, 2006.

Limone P., *Nuovi media e formazione*, Armando, Roma, 2007.

Livingstone S., *The Challenge of Changing Audiences. Or, What is the Audience Researcher to do in the Age of the Internet?*, in «European Journal of Communication», n. 19, 2004.

Livolsi M., Schizzerotto A., Porro R., Chiari G., *La macchina del vuoto*, Il Mulino, Bologna, 1974.

Lofland J., Lofland L.H., *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Wadsworth, 1971.

MacKenzie D., Wajcman J., (a cura di), *The social Shaping of technology*, II ed., Open University Press, Buckingham, 1999.

Magala S., *Cross-Cultural Competence*, Routledge, London, 2005.

Malinowski B., *Argonauts of the Western Pacific*, Routledge & Kegan, London, (tr.it. *Argonauti del Pacifico occidentale*, Newton Compton, Roma, 1973).

Mannheim K., *Ideology and Utopia*, New York, 1936; (tr.it.: *Ideologia e utopia*, Il Mulino, Bologna, 1965).

Mariani L., *Saper apprendere: verso la definizione di un curriculum esplicito*, in «Lingua e nuova didattica», n. 29, 2000.

Marradi A., *Linee guida per l'analisi bivariata dei dati nelle scienze sociali*, FrancoAngeli, Milano, 1997.

- Marradi A., *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Marvin C., *When Old Technologies Were New: Thinking about Electric Communication in the Late Nineteenth Century*, Oxford University Press, New York, 1988, (tr.it. *Quando le vecchie tecnologie erano nuove: elettricità e comunicazione a fine Ottocento*, UTET, Torino, 1994).
- Marx K., *Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma, 1957.
- Marx K., *Le lotte di classe in Francia*, Editori Riuniti, Roma, 1962.
- McMillan D.W., Chavis D.M., *Sense of Community: A Definition and Theory*, in «*Journal of Community Psychology*», n. 14, 1986.
- McLuhan M., *Aula senza Mura*, in Carpenter E., McLuhan M., (a cura di), *La comunicazione di massa*, La nuova Italia, Firenze, 1960.
- McLuhan M., *Dall'occhio all'orecchio*, (a cura di), Gamaleri G., Armando, Roma, 1982.
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1986.
- McLuhan M., *Educazione e nuovi media*, in *Dall'occhio all'orecchio*, (a cura di), Gamaleri G., Armando, Roma, 1986.
- McLuhan M., Powers B.R., *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, SugarCo, Milano, 1992.
- McLuhan M., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, (a cura di), Gandini Gamaleri E., Armando, Roma, 1998.
- McMillan D.W., Chavis D.M., *Sense of Community: A Definition and Theory*, in «*Journal of Community Psychology*», n. 14, 1986.
- McQuail D., *Le comunicazioni di massa*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- McQuail D., *Sociologia dei media*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Mead G.H., *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University of Chicago Press, Chicago, 1935.
- Merton R.K., *Teoria e struttura sociale. Teoria sociologica*, Il Mulino, Bologna, 2000, Vol. I.

- Merton R.K., *Social Theory and Social Structure*, , The Free Press, New York, 1968, Vol. II.
- Merton R.K., *Teoria e struttura sociale. Sociologia della conoscenza e sociologia della scienza*, Il Mulino, Bologna, 2000, Vol. III.
- Miccoli G., Giraldi J., *Edutainment. Nuovi metodi e strumenti per la formazione*, in «AIF Learning News», n.10, 2009.
- Milanesi G., *Sociologia dell'educazione e scienze sociali*, ATLAS, Bergamo, 1994.
- Morcellini M., *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione fra vecchi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Morcellini M., Sorice M., *Futuri immaginari: le parole chiave dei new media*, Logica University Press, Roma, 1998.
- Morcellini M., Pizzaleo M., *Net sociology: interazioni tra scienze sociali e internet*, Guerini, Milano, 2002.
- Morcellini M., *La scuola della modernità*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Morin E., *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento, riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Orefice P., (a cura di), *Formazione e processo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- OECD, *Pisa 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance*, OECD, Paris, 2011, Vol. VI.
- Paccagnella L., *Sociologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Pareto V., *Trattato di Sociologia Generale*, Comunità, Milano, 1964.
- Parsons T., *The Social System*, The Free Press, New York, 1955; (tr. it. Parsons T., *Il sistema sociale*, Il Mulino, Bologna, 1965).
- Parsons T., *The school class as a social system: Some of its functions in American society*, in «Harvard Educational Review», n. 29; (tr. it. in Cesareo V. (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano, 1972).

- Patton M.Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, Newbury Park, 1990.
- Porat M.U., *Communication policy in an information society*, in Robinson G.O., (a cura di), *Communications for Tomorrow*, in Praeger, New York, 1978.
- Poster M., *The Second Media Age*, Polity Press, Cambridge, 1995.
- Postman N., *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Armando, Roma, 1995.
- Potter W.J., *Conceptualizing Mass Media Effect*, «Journal of Communication», Vol. 61, 2011.
- Prenski M., *H. Sapiens Digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in «TD-Tecnologie didattiche», n.50, 2010.
- Prenski M., *Digital game-based learning*, McGraw-Hill, New York, 2001.
- Putnam R.D., *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993.
- Putnam R.D., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Rezzana A., *Psicologia dell'educazione in Massa R., Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari, 1990.
- Rheingold H., *Comunità virtuali: parlare, incontrarsi e vivere nel cyberspazio*, Sperling & Kupfer, Milano, 1994.
- Ricci Bitti P, Zani B., *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- Rifkin J., *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano, 2000.
- Rimbolzi L., *Sociologia e processi formativi*, La Scuola, Brescia, 1993.
- Rimbolzi L., *Società, persona e processi formativi. Manuale di sociologia dell'educazione*, Mondadori, Milano, 2012.
- Rivoltella P., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2000.
- Rivoltella P., *Screen Generation, Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.

- Rosenberg N., *Perspectives on Technology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Roversi A., *Introduzione alla comunicazione mediata dal computer*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Salomon G., *Interaction of Media, Cognition and Learning*, Jossey-Bass Publisher, S. Francisco, 1979.
- Sant Ambrogio A., *Sociologia della conoscenza e validità del sapere*, in «Rassegna italiana di sociologia», n.4, 1997.
- Scheler M., *Sociologia del sapere*, Abete, Roma, 1976.
- Schizzerotto A., C. Barone, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Schuller T., *Social and Human Capital: The Search for Appropriate Techno methodology*, in «Policy Studies», 21.
- Simmel G., *Sociologia*, Comunità, Milano, 1989.
- Simmel G., *On the Sociology of the Family*, in «Theory, Culture and Society», n. 15, 1998.
- Spedicato L., *Vita quotidiana al tempo dei media*, Piero Manni s.r.l., Lecce, 2003.
- Spiro R.J., Jehng J.C., *Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*, in Nix D., Spiro R.J., (a cura di), *Cognition, education and multimedia: exploring ideas in high technology*, Erlbaum, Hillsdale, 1990.
- Steger M.B., *Globalization. A very short introduction*, Oxford University Press, New York, 2003.
- Stehr N., *The fragility of modern societies: knowledge and risk in the information age*, Sage, London, 2001.
- Sumner W.G., *Folkways*, Boston, Ginn &Co., 1906; (tr. it. *Costumi di gruppo*, Comunità, Milano, 1962).
- Thomas W.I., Znaniecki F., *Il contadino polacco in Europa e America*, Comunità, Milano, 1968, 2 voll.
- Thompson J.B., *Mezzi di comunicazione e modernità, Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna, 1998.

- Touraine A., *La Société post industrielle*, Parigi, Denoel-Gonthier, 1969; (tr. it. *La società post-industriale*, Il Mulino, Bologna, 1970).
- Touraine A., *Qu'est-ce que la démocratie?*, Fayard, Paris, 1994.
- Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano, 1998.
- Touraine A., *La ricerca di sé, Dialogo sul soggetto*, Il Saggiatore, Milano, 2003.
- Trenaman, J.S.M., McQuail, D., *Television and the Political Image*, Methuen, London, 1961.
- Trobia A., *La ricerca sociale quali-quantitativa*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Turkle S., *La Vita sullo schermo: nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di internet*, Apogeo, Milano, 2005.
- Van Dijk J., *The reality of virtual communities*, in «Trends in Communication», n. 1, 1998.
- Van Dijk J., *Sociologia dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Varisco B.M., *Nuove tecnologie tra teoria e pratica didattica: le teorie a supporto della multimedialità*, in Albanese O., Migliorini P., Pietrocola G., (a cura di), *Apprendimento e nuove strategie educative. Le tecnologie informatiche tra teoria e pratica didattica*, Unicopli, Milano, 2000.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.
- Weber M., *Economia e società*; (tr. it. di Biagiotti F., Casablanca F., Rossi P., Comunità, Milano, 1995).
- Webster F., *La società dell'informazione rivisitata*, in Lievrouw L.A., Livingstone S., (a cura di), *Capire i new media*, Hoepli, Milano, 2006.
- Williams R., *Culture*, Fontana, London, 1981.
- Wilson B.G., *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1996.
- Wittel A., *Toward a network socially. Theory, Culture & Society*, in «Sage journals», vol.18, 2001.
- Wolf M., *Teorie della comunicazione di massa*, Bompiani, Milano, 1998.

Wright Mills C., *Power, Politics and People*, Oxford University Press, New York, 1963.

Znanięcki F., *Education and self-education in Modern societies*, in «American Journal of Sociology» vol.36, n.3, 1930.

Znanięcki F., *The Method of Sociology*, Farrar & Rinehart, New York, 1934.

Znanięcki F., *The Social Role of the Man of Knowledge*, Columbia University Press, New York, 1940.

Znanięcki F., *Social Relations and Social Roles*, Chandler Publishing Company, San Francisco, 1965.

Znanięcki F., *Introduzione alla sociologia*, Państwowe, Poznań, 1988.

Znanięcki F., *The Humanistic Sociology of Florian Znanięcki*, Polish Scientific Publishers, Warszawa-Poznań, 1989.

Znanięcki F., *Education and Social Change*, Peter Lang, New York, 1998.

## *Sitografia*

[www.ec.europa.eu/europe2020/europe2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index\\_.htm](http://www.ec.europa.eu/europe2020/europe2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_.htm)

[www.consilium.europa.eu](http://www.consilium.europa.eu)

[www.oecd.org/edu/eag/2010](http://www.oecd.org/edu/eag/2010)

[www.citejournal.org/vol3/iss2/seminal/article1.cfm](http://www.citejournal.org/vol3/iss2/seminal/article1.cfm)

[www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu)

[www.rheingold.com/vc/book/intro.html](http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html)

[www.smileyschool.eu](http://www.smileyschool.eu)

[www.smileyschool.eu/4sch/resource/smileydeliverables/Deliv-WP5/SMILEY-D5.5-EBOOK\\_SMILEY.PDF](http://www.smileyschool.eu/4sch/resource/smileydeliverables/Deliv-WP5/SMILEY-D5.5-EBOOK_SMILEY.PDF)

[www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_in\\_fanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_in_fanzia_primo_ciclo.pdf)





**1) Quando preferisci stare con i tuoi compagni?**

- Quando giochiamo insieme
- Quando devo fare i compiti
- Quando ci raccontiamo i nostri segreti
- Quando lavoriamo in gruppo in classe
- Preferisco stare da solo
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**2) Quando ti trovi in difficoltà ti viene subito in mente di..?**

- Parlarne con il mio migliore amico
- Parlarne con i miei genitori
- Parlarne con i compagni di classe
- Parlarne con gli insegnanti
- Decido da solo
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**3) Chi preferisci come amico?**

- Chi gioca con me
- Chi mi aiuta
- Chi mi confida i suoi segreti
- Chi mi chiede aiuto
- Chi è d'accordo con me
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**4) Le persone si comportano in modo diverso. Quanto sono accettabili questi comportamenti?**

**Viaggiare sull'autobus senza biglietto**

- Mai  Solo in caso di necessità  Qualche volta  Sempre

**Restare a casa perché non si sono fatti tutti i compiti**

- Mai  Solo in caso di necessità  Qualche volta  Sempre

**Sporcare la città**

- Mai  Solo in caso di necessità  Qualche volta  Sempre

**Fare a botte per avere ragione**

Mai  Solo in caso di necessità  Qualche volta  Sempre

**Prendere in giro i compagni**

Mai  Solo in caso di necessità  Qualche volta  Sempre

**5) Racconti a casa quello che succede a scuola?**

- Sì
- No
- A volte
- Non so

**6) Pensi che la scuola ti potrà aiutare per ...**

- Avere nuovi amici
- Imparare cose utili
- Sapersi comportare bene
- Avere un futuro migliore
- Diventare più bravo degli altri
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**7) Mentre sei con la tua bicicletta in una strada della tua città, incontri un bambino che è caduto e si è fatto male. Cosa fai?**

- Mi fermo e gli chiedo di cosa ha bisogno
- Vado avanti, sarà aiutato da qualcuno
- Chiamo i miei genitori
- Chiamo la polizia
- Mi fermo a guardare
- Vado a chiamare i miei amici
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**8) Hai fiducia in queste persone? Dai un voto da 1 a 10 a...  
(1 minima fiducia – 10 massima fiducia)**

I compagni di scuola  
La polizia della città  
I tuoi insegnanti  
Il tuo sindaco  
I tuoi genitori  
I tuoi fratelli  
Le tue sorelle

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I compagni di scuola										
La polizia della città										
I tuoi insegnanti										
Il tuo sindaco										
I tuoi genitori										
I tuoi fratelli										
Le tue sorelle										

**9) Hai comprato delle matite e dei quaderni e ti accorgi che il negoziante involontariamente ti dà un resto maggiore. Cosa fai?**

- Metti in tasca i soldi
- Restituisci i soldi in più
- Porti i soldi in più a casa
- Compri altre penne e quaderni
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**10) Cosa ti piace dei tuoi amici? (► una sola risposta)**

- Mi vogliono bene
- Mi sanno ascoltare
- Sono sinceri con me
- Mi aiutano
- Mi fanno divertire
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**11) Quanta importanza dai a queste cose? Dai un voto da 1 a 10 (1 nessuna importanza – 10 massima importanza)**

- Voler bene a tutti
- Dire sempre la verità
- Considerare le persone uguali anche se sembrano diverse
- Fare cose nuove
- Lavorare insieme
- Comportarsi bene con gli altri
- Mantenere la pace
- Aiutare gli altri
- Saper accettare anche quello che non mi piace

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**12) Secondo te che cosa devono fare due compagni per diventare amici? (► massimo due risposte)**

- Devono rispettarsi sempre
- Devono dirsi la verità
- Devono aiutarsi tra di loro
- Devono divertirsi insieme
- Devono fare le stesse cose
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**13) In famiglia, qual è il rapporto con i tuoi genitori?**

- Di solito la pensiamo allo stesso modo

- La pensiamo quasi sempre diversamente
- Ognuno pensa ai fatti propri
- Litighiamo sui problemi importanti
- Non so

**14) A scuola, durante la ricreazione, uno dei tuoi compagni, mentre giocate, rompe un vetro della finestra. Le insegnanti puniscono i presenti in classe, ma tu non vieni scoperto. Come ti comporti?**

- Se i miei compagni non dicono niente, sto zitto
- Dico agli insegnanti che stavo giocando anche io
- Racconto tutto ai miei genitori
- Ne parlo con i miei compagni
- Chiedo ai miei compagni di non dire nulla
- Altro \_\_\_\_\_
- Non so

**15) In caso di pericolo per la tua città (incendio, terremoto, alluvione ecc.) cosa farebbe la tua famiglia?**

- Scappare il prima possibile
- Restare e aspettare gli aiuti
- Restare per aiutare gli altri
- Difendere la propria casa
- Non so

**16) Cosa ti piace dei tuoi genitori? Dai un voto da uno a dieci a ...**

Mi sanno ascoltare  
 Mi vogliono bene  
 Mi dicono sempre la verità  
 Mi aiutano quando ho bisogno  
 Mi fanno divertire  
 Mi comprano quello che chiedo  
 Discutono con me i problemi di casa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Sesso:**

- M
- F

**Anno di nascita:** \_\_\_\_\_

**Quanti siete in famiglia? (compreso te)** \_\_\_\_\_

**Qual è il titolo di studio dei tuoi genitori?**

**Padre**

- Scuola elementare
- Scuola media inferiore
- Scuola media superiore
- Laurea
- Scuola professionale

**Madre**

- Scuola elementare
- Scuola media inferiore
- Scuola media superiore
- Laurea
- Scuola professionale

**Che tipo di lavoro svolgono i tuoi genitori? (indicali separatamente)**

**Padre**

\_\_\_\_\_

**Madre**

\_\_\_\_\_



## SMILEY PROJECT EVALUATION QUESTIONARY FORM

Partner:

Date  
May 2011

**1) When do you prefer to spend time with your classmates?**

- When we play together
- When I have to do my homework
- When we tell our secrets
- When we work in groups in class
- I prefer to stay alone
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know

**2) When you are in troubles what do you do?**

- I entrust it to my best friend
- I talk of it with my classmates
- I talk of it with my parents
- I talk of it with my teachers
- I decide by myself
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know

**3) In your opinion, who is your friend?**

- Who plays with me
- Who helps me
- Who entrusts his/her secrets to me
- Who asks for my help
- Who thinks the same as me
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know

**4) People behave differently. As these behaviors are acceptable?**

**Travelling on the bus without a ticket**

- Never  Only when necessary  Sometimes  Always

**Stay at home because not all tasks are done**

- Never  Only when necessary  Sometimes  Always

**Dirtying the city**

- Never  Only when necessary  Sometimes  Always

**Getting into fights to get something**

- Never  Only when necessary  Sometimes  Always

**Teasing classmates**

- Never  Only when necessary  Sometimes  Always

**5) Do you tell at home what happens at school?**

- Yes  
 No  
 Sometimes  
 I do not know

**6) In your opinion, the school is helpful for...**

- Finding new friends  
 Learning useful things  
 Behaving correctly  
 Having a better life  
 Becoming better than the others  
 Other \_\_\_\_\_  
 I do not know

**7) During a bike ride around the city you see a boy as you who has fallen off his bike and skinned his knee. What do you do?**

- I stop and help him  
 I do not care and I go ahead  
 I call my parents  
 I call the police  
 I stop to take a look  
 I call my friends  
 Other \_\_\_\_\_

- I do not know

**8) How much you trust these persons? Give a rating from 1 to 10...**

**1 strongly distrust – 10 strongly trust**



- Your Classmates
- The city police
- Your teachers
- Your Mayor
- Your parents
- Yuor brothers
- Your sisters

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Your Classmates										
The city police										
Your teachers										
Your Mayor										
Your parents										
Yuor brothers										
Your sisters										

**9) You're buying pencils and notebooks and you realize that the dealer gives you more money than the correct rest. What do you do?**

- You put money in your pocket
- You give back the extra money
- You bring extra money at home
- You buy more stuff
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know

**10) What do you like of your friends?**

- They love me
- They listen to me
- They are sincere with me
- They help me
- They make me laugh
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know



**11) How much importance you give to these things? Give a rating from 1 to 10**

**(1 unimportant – 10 very important)**

- Love everyone
- Always tell the truth
- To consider people as the same even if they seem to be different
- To do new things
- To work together
- Behave correctly with the others
- Keeping the peace
- Helping the others
- To be able to accept even what you do not like

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**12) What do you expect from your classmates to become your friends?**

- They have to respect each other
- They must be sincere
- They have to help each other
- They have fun together
- They must do the same things
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know

**13) In family life, what is your relationship with your parents?**

- We usually have the same ideas
- We think differently all the time
- Everyone thinks their own business
- We only discuss about major issues
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know

**14) During the lunch-break at school you play with your classmates and one of them crashes a windowpane. The teachers punish the group of classmates except you. What do you do?**

- I keep shut
- I tell to the teacher that I was playing with my classmates
- I signal to my classmates to keep shut

- I report everything to my parents
- I discuss the fact with my classmates
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know

**15) In case of emergency in your city (earthquake, fire, alluvion...) what would your family do?**

- Go away as soon as possible
- Stay and wait for aids
- Stay for helping the others
- Protect our house
- Other \_\_\_\_\_
- I do not know

**16) What do you like your parents? You give a rating from 1 to 10 ...**



They know how to listen to me  
 They love me  
 They always tell the truth  
 They help me when I need  
 They make me enjoy  
 They buy me what I ask  
 They discuss with me the problems of home

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Sex:**

- M
- F

**Year of birth:** \_\_\_\_\_

**Where are you born?**

**Where are your parents born?**

**How many people are in the family? (including yourself) \_\_\_\_\_**

**What is the degree of your father?**

**What is the degree of your mother?**

**What is the work of your father?**

**What is the work of your mother?**



Rispetto alla sua esperienza, quali sono oggi le esigenze primarie della scuola?

Quali sono, secondo lei, le metodologie più adeguate per intervenire a queste nuove esigenze?

Quali strumenti le sembrano più idonei per realizzare questi interventi?

Secondo la sua esperienza, le nuove tecnologie possono dare un contributo significativo nel processo educativo?

Perché?

Nella sua attività didattica utilizza gli strumenti tecnologici?

Nella sua concreta esperienza, quali sono le differenze significative rispetto ai metodi tradizionali?

Se li utilizza, quali trasformazioni possono determinare nella relazione docente/discente?

Quali percorsi di conoscenza possono essere stimolati da tali strumenti?



**Le regole imparate a scuola valgono sempre.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo

**Cambiare opinione è segno di debolezza.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Posso superare gli ostacoli senza l'aiuto degli altri.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**E' sempre importante considerare il punto di vista degli altri.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Se so di avere ragione non ho bisogno di parlare con gli altri.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**E' importante difendere le mie opinioni.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Se un nuovo studente arriva nella nostra scuola deve adattarsi a noi.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**E' importante partecipare alle attività di volontariato a scuola.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Non è importante essere popolari a scuola.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Le regole scolastiche dovrebbero cambiare secondo le necessità degli studenti.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Lavorare individualmente è meglio che lavorare in gruppo.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Per raggiungere un traguardo tutti i mezzi sono ammessi.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**La diversità è un'opportunità per fare nuove amicizie.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Pensare a me stesso è il modo migliore per avere successo.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo

- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:

**Le regole non devono limitare quello che voglio essere.**

- per niente d'accordo
- un po' d'accordo
- d'accordo
- pienamente d'accordo
- Altro:



## *Tabelle di frequenza primo questionario*

**Quando preferisci stare con i tuoi compagni?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quando giochiamo insieme	52	59,8	63,4	63,4
	Quando devo fare i compiti	7	8,0	8,5	72,0
	Quando ci raccontiamo i nostri segreti	8	9,2	9,8	81,7
	Quando lavoriamo in gruppo in classe	6	6,9	7,3	89,0
	Preferisco stare da solo	3	3,4	3,7	92,7
	altro	6	6,9	7,3	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	Non so	5	5,7		
Total		87	100,0		

**Quando ti trovi in difficoltà ti viene subito in mente di..**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Parlarne con il mio migliore amico	38	43,7	44,2	44,2
	Parlarne con i miei genitori	21	24,1	24,4	68,6
	Parlarne con i compagni di classe	4	4,6	4,7	73,3
	Parlarne con gli insegnanti	5	5,7	5,8	79,1
	Decido da solo	14	16,1	16,3	95,3
	Altro	4	4,6	4,7	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
Total		87	100,0		

**Chi preferisci come amico?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Chi gioca con me	26	29,9	31,0	31,0
	Chi mi aiuta	25	28,7	29,8	60,7
	Chi mi confida i suoi segreti	2	2,3	2,4	63,1
	Chi mi chiede aiuto	2	2,3	2,4	65,5
	Chi è d'accordo con me	8	9,2	9,5	75,0
	Altro	21	24,1	25,0	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	Non so	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Viaggiare sull'autobus senza biglietto**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mai	39	44,8	44,8	44,8
	Solo in caso di necessità	26	29,9	29,9	74,7
	Qualche volta	14	16,1	16,1	90,8
	Sempre	8	9,2	9,2	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

**Restare a casa perché non si sono fatti tutti i compiti**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mai	46	52,9	52,9	52,9
	Solo in caso di necessità	29	33,3	33,3	86,2
	Qualche volta	7	8,0	8,0	94,3
	Sempre	5	5,7	5,7	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

**Sporcare la città**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mai	72	82,8	82,8	82,8
	Solo in caso di necessità	5	5,7	5,7	88,5
	Qualche volta	7	8,0	8,0	96,6
	Sempre	3	3,4	3,4	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

**Fare a botte per avere ragione**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mai	58	66,7	67,4	67,4
	Solo in caso di necessità	15	17,2	17,4	84,9
	Qualche volta	7	8,0	8,1	93,0
	Sempre	6	6,9	7,0	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	N.R.	1	1,1		
Total		87	100,0		

**Prendere in giro i compagni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mai	46	52,9	54,8	54,8
	Solo in caso di necessità	19	21,8	22,6	77,4
	Qualche volta	14	16,1	16,7	94,0
	Sempre	5	5,7	6,0	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	N.R.	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Racconti a casa quello che succede a scuola?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	si	37	42,5	45,1	45,1
	no	9	10,3	11,0	56,1
	A volte	36	41,4	43,9	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	Non so	5	5,7		
Total		87	100,0		

**Pensi che la scuola ti potrà aiutare per ...**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Avere nuovi amici	14	16,1	16,7	16,7
	Imparare cose utili	34	39,1	40,5	57,1
	Sapersi comportare bene	3	3,4	3,6	60,7
	Avere un futuro migliore	25	28,7	29,8	90,5
	Diventare più bravo degli altri	5	5,7	6,0	96,4
	Altro	3	3,4	3,6	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	Non so	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Mentre sei con la tua bicicletta in una strada della tua città, incontri un bambino che è caduto e si è fatto male. Cosa fai?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mi fermo e gli chiedo di cosa ha bisogno	55	63,2	67,1	67,1
	Vado avanti, sarà aiutato da qualcuno	4	4,6	4,9	72,0
	Chiamo i miei genitori	4	4,6	4,9	76,8
	Chiamo la polizia	3	3,4	3,7	80,5
	Mi fermo a guardare	6	6,9	7,3	87,8
	Vado a chiamare i miei amici	5	5,7	6,1	93,9
	Altro	5	5,7	6,1	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	Non so	5	5,7		
Total		87	100,0		

**Fiducia Compagni di Scuola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi fido	3	3,4	3,5	3,5
	Non mi fido	1	1,1	1,2	4,7
	Mi fido solo un po'	3	3,4	3,5	8,2
	Mi fido solo un po'	3	3,4	3,5	11,8
	Mi fido mediamente	3	3,4	3,5	15,3
	Mi fido mediamente	15	17,2	17,6	32,9
	Mi fido abbastanza	19	21,8	22,4	55,3
	Mi fido abbastanza	14	16,1	16,5	71,8
	Mi fido molto	9	10,3	10,6	82,4
	Mi fido molto	15	17,2	17,6	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
		87	100,0		

**Fiducia Polizia**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi fido	4	4,6	4,8	4,8
	Mi fido solo un po'	5	5,7	6,0	10,7
	Mi fido solo un po'	6	6,9	7,1	17,9
	Mi fido mediamente	5	5,7	6,0	23,8
	Mi fido mediamente	7	8,0	8,3	32,1
	Mi fido abbastanza	7	8,0	8,3	40,5
	Mi fido abbastanza	15	17,2	17,9	58,3
	Mi fido molto	14	16,1	16,7	75,0
	Mi fido molto	21	24,1	25,0	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	N.R.	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Fiducia Insegnanti**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi fido	3	3,4	3,5	3,5
	Non mi fido	2	2,3	2,4	5,9
	Mi fido solo un po'	1	1,1	1,2	7,1
	Mi fido solo un po'	4	4,6	4,7	11,8
	Mi fido mediamente	4	4,6	4,7	16,5
	Mi fido mediamente	5	5,7	5,9	22,4
	Mi fido abbastanza	12	13,8	14,1	36,5
	Mi fido abbastanza	20	23,0	23,5	60,0
	Mi fido molto	11	12,6	12,9	72,9
	Mi fido molto	23	26,4	27,1	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total	87	100,0			

**Fiducia Sindaco**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi fido	12	13,8	14,6	14,6
	Non mi fido	4	4,6	4,9	19,5
	Mi fido solo un po'	3	3,4	3,7	23,2
	Mi fido solo un po'	3	3,4	3,7	26,8
	Mi fido mediamente	5	5,7	6,1	32,9
	Mi fido mediamente	10	11,5	12,2	45,1
	Mi fido abbastanza	9	10,3	11,0	56,1
	Mi fido abbastanza	6	6,9	7,3	63,4
	Mi fido molto	18	20,7	22,0	85,4
	Mi fido molto	12	13,8	14,6	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	N.R.	5	5,7		
Total	87	100,0			

**Fiducia Genitori**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mi fido mediamente	1	1,1	1,2	1,2
	Mi fido mediamente	1	1,1	1,2	2,4
	Mi fido abbastanza	4	4,6	4,8	7,2
	Mi fido abbastanza	8	9,2	9,6	16,9
	Mi fido molto	17	19,5	20,5	37,3
	Mi fido molto	52	59,8	62,7	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Missing	N.R.	4	4,6		
Total		87	100,0		



**Fiducia Fratelli**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Non mi fido	7	8,0	10,9	10,9	
	Non mi fido	2	2,3	3,1	14,1	
	Mi fido solo un po'	1	1,1	1,6	15,6	
	Mi fido solo un po'	2	2,3	3,1	18,8	
	Mi fido mediamente	2	2,3	3,1	21,9	
	Mi fido mediamente	1	1,1	1,6	23,4	
	Mi fido abbastanza	9	10,3	14,1	37,5	
	Mi fido abbastanza	10	11,5	15,6	53,1	
	Mi fido molto	8	9,2	12,5	65,6	
	Mi fido molto	22	25,3	34,4	100,0	
	Total		64	73,6	100,0	
	Missing	N.R.	23	26,4		
Total		87	100,0			

**Fiducia Sorelle**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Non mi fido	10	11,5	15,2	15,2	
	Non mi fido	2	2,3	3,0	18,2	
	Mi fido solo un po'	1	1,1	1,5	19,7	
	Mi fido solo un po'	1	1,1	1,5	21,2	
	Mi fido mediamente	1	1,1	1,5	22,7	
	Mi fido mediamente	3	3,4	4,5	27,3	
	Mi fido abbastanza	8	9,2	12,1	39,4	
	Mi fido abbastanza	9	10,3	13,6	53,0	
	Mi fido molto	6	6,9	9,1	62,1	
	Mi fido molto	25	28,7	37,9	100,0	
	Total		66	75,9	100,0	
	Missing	N.R.	21	24,1		
Total		87	100,0			

**Hai comprato delle matite e dei quaderni e ti accorgi che il negoziante involontariamente ti dà un resto maggiore. Cosa fai?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Metti in tasca i soldi	23	26,4	28,0	28,0
	Restituisci i soldi in più	42	48,3	51,2	79,3
	Porti i soldi in più a casa	6	6,9	7,3	86,6
	Compri altre penne e quaderni	8	9,2	9,8	96,3
	Altro	3	3,4	3,7	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	Non so	5	5,7		
Total		87	100,0		

**Cosa ti piace dei tuoi amici?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mi vogliono bene	24	27,6	28,2	28,2
	Mi fanno ascoltare	6	6,9	7,1	35,3
	Sono sinceri con me	26	29,9	30,6	65,9
	Mi aiutano	4	4,6	4,7	70,6
	Mi fanno divertire	18	20,7	21,2	91,8
	Altro	7	8,0	8,2	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
	N.R.	1	1,1		
	Total	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Valori:Voler bene a tutti**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	4	4,6	4,8	4,8
	Non importante	1	1,1	1,2	6,0
	Poco importante	3	3,4	3,6	9,5
	Mediamente importante	4	4,6	4,8	14,3
	Abbastanza Importante	11	12,6	13,1	27,4
	Abbastanza Importante	12	13,8	14,3	41,7
	Molto importante	17	19,5	20,2	61,9
	Molto importante	32	36,8	38,1	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	N.R.	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Valori:Dire sempre la verità**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	1	1,1	1,2	1,2
	Non importante	1	1,1	1,2	2,4
	Poco importante	1	1,1	1,2	3,6
	Mediamente importante	6	6,9	7,1	10,7
	Mediamente importante	4	4,6	4,8	15,5
	Abbastanza Importante	14	16,1	16,7	32,1
	Abbastanza Importante	15	17,2	17,9	50,0
	Molto importante	16	18,4	19,0	69,0
	Molto importante	26	29,9	31,0	100,0
Total	84	96,6	100,0		
Missing	N.R.	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Valori: Considerare le persone uguali**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	2	2,3	2,4	2,4
	Poco importante	1	1,1	1,2	3,7
	Poco importante	3	3,4	3,7	7,3
	Mediamente importante	3	3,4	3,7	11,0
	Mediamente importante	9	10,3	11,0	22,0
	Abbastanza Importante	9	10,3	11,0	32,9
	Abbastanza Importante	12	13,8	14,6	47,6
	Molto importante	18	20,7	22,0	69,5
	Molto importante	25	28,7	30,5	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	N.R.	5	5,7		
Total		87	100,0		

**Valori: Fare cose nuove**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	3	3,4	3,6	3,6
	Poco importante	1	1,1	1,2	4,8
	Mediamente importante	1	1,1	1,2	6,0
	Mediamente importante	7	8,0	8,4	14,5
	Abbastanza Importante	7	8,0	8,4	22,9
	Abbastanza Importante	12	13,8	14,5	37,3
	Molto importante	18	20,7	21,7	59,0
	Molto importante	34	39,1	41,0	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Missing	N.R.	4	4,6		
Total		87	100,0		

**Valori: Lavorare insieme**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	2	2,3	2,4	2,4
	Non importante	1	1,1	1,2	3,6
	Poco importante	1	1,1	1,2	4,8
	Poco importante	1	1,1	1,2	6,0
	Mediamente importante	1	1,1	1,2	7,1
	Mediamente importante	3	3,4	3,6	10,7
	Abbastanza Importante	10	11,5	11,9	22,6
	Abbastanza Importante	12	13,8	14,3	36,9
	Molto importante	24	27,6	28,6	65,5
	Molto importante	29	33,3	34,5	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	N.R.	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Valori: Comportarsi bene**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	1	1,1	1,2	1,2
	Poco importante	1	1,1	1,2	2,4
	Poco importante	1	1,1	1,2	3,6
	Mediamente importante	3	3,4	3,6	7,2
	Mediamente importante	3	3,4	3,6	10,8
	Abbastanza Importante	6	6,9	7,2	18,1
	Abbastanza Importante	4	4,6	4,8	22,9
	Molto importante	31	35,6	37,3	60,2
	Molto importante	33	37,9	39,8	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Missing	N.R.	4	4,6		
Total		87	100,0		

**Valori: Mantenere la pace**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	5	5,7	6,1	6,1
	Non importante	1	1,1	1,2	7,3
	Poco importante	1	1,1	1,2	8,5
	Poco importante	2	2,3	2,4	11,0
	Mediamente importante	2	2,3	2,4	13,4
	Mediamente importante	1	1,1	1,2	14,6
	Abbastanza Importante	6	6,9	7,3	22,0
	Abbastanza Importante	7	8,0	8,5	30,5
	Molto importante	15	17,2	18,3	48,8
	Molto importante	42	48,3	51,2	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	N.R.	5	5,7		
Total		87	100,0		

**Valori: Aiutare gli altri**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	2	2,3	2,4	2,4
	Non importante	1	1,1	1,2	3,7
	Poco importante	1	1,1	1,2	4,9
	Poco importante	3	3,4	3,7	8,5
	Mediamente importante	1	1,1	1,2	9,8
	Mediamente importante	1	1,1	1,2	11,0
	Abbastanza Importante	7	8,0	8,5	19,5
	Abbastanza Importante	10	11,5	12,2	31,7
	Molto importante	23	26,4	28,0	59,8
	Molto importante	33	37,9	40,2	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	N.R.	5	5,7		
Total		87	100,0		

**Valori: Saper accettare anche quello che non mi piace**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non importante	8	9,2	9,6	9,6
	Non importante	2	2,3	2,4	12,0
	Poco importante	1	1,1	1,2	13,3
	Mediamente importante	5	5,7	6,0	19,3
	Mediamente importante	11	12,6	13,3	32,5
	Abbastanza Importante	11	12,6	13,3	45,8
	Abbastanza Importante	14	16,1	16,9	62,7
	Molto importante	17	19,5	20,5	83,1
	Molto importante	14	16,1	16,9	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Missing	N.R.	4	4,6		
Total	87	100,0			

**Secondo te che cosa devono fare due compagni per diventare amici?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Devono rispettarsi sempre	36	41,4	44,4	44,4
	Devono dirsi la verità	25	28,7	30,9	75,3
	Devono aiutarsi tra loro	10	11,5	12,3	87,7
	Devono divertirsi insieme	8	9,2	9,9	97,5
	Altro	2	2,3	2,5	100,0
	Total	81	93,1	100,0	
Missing	Non so	4	4,6		
	N.R.	2	2,3		
	Total	6	6,9		
Total	87	100,0			

**In famiglia, qual è il rapporto con i tuoi genitori?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Di solito la pensiamo allo stesso modo	26	29,9	34,7	34,7
	La pensiamo quasi sempre diversamente	38	43,7	50,7	85,3
	Ognuno pensa ai fatti propri	3	3,4	4,0	89,3
	Litighiamo sui problemi importanti	4	4,6	5,3	94,7
	altro	4	4,6	5,3	100,0
	Total	75	86,2	100,0	
Missing	Non so	9	10,3		
	N.R.	3	3,4		
	Total	12	13,8		
Total		87	100,0		



**A scuola, durante la ricreazione, uno dei tuoi compagni, mentre giocate, rompe un vetro della finestra. Le insegnanti puniscono i presenti in classe, ma tu non vieni scoperto. Come ti comporti?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Se i miei compagni non dicono niente, sto zitto	20	23,0	24,7	24,7
	Dico agli insegnanti che stavo giocando anch'io	38	43,7	46,9	71,6
	Racconto tutto ai miei genitori	9	10,3	11,1	82,7
	Ne parlo con i miei compagni	3	3,4	3,7	86,4
	Chiedo ai miei compagni di non dire nulla	3	3,4	3,7	90,1
	Altro	8	9,2	9,9	100,0
	Total	81	93,1	100,0	
Missing	Non so	4	4,6		
	N.R.	2	2,3		
	Total	6	6,9		
Total	87	100,0			

**In caso di pericolo per la tua città (incendio, terremoto, alluvione ecc.) cosa farebbe la tua famiglia?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Scappare il prima possibile	46	52,9	54,1	54,1
	Restare e aspettare gli aiuti	7	8,0	8,2	62,4
	Restare per aiutare gli altri	24	27,6	28,2	90,6
	Difendere la propria casa	8	9,2	9,4	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total	87	100,0			

**Cosa ti piace dei tuoi genitori: mi sanno ascoltare**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Non mi piace	1	1,1	1,2	1,2
	Mi piace solo un po'	4	4,6	4,7	5,9
	Mi piace solo un po'	4	4,6	4,7	10,6
	Mi piace mediamente	6	6,9	7,1	17,6
	Mi piace mediamente	4	4,6	4,7	22,4
	Mi piace abbastanza	7	8,0	8,2	30,6
	MI piace abbastanza	7	8,0	8,2	38,8
	Mi piace molto	8	9,2	9,4	48,2
	Mi piace molto	44	50,6	51,8	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Cosa ti piace dei tuoi genitori: mi vogliono bene**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi piace	1	1,1	1,2	1,2
	Mi piace mediamente	2	2,3	2,4	3,5
	Mi piace mediamente	1	1,1	1,2	4,7
	Mi piace abbastanza	2	2,3	2,4	7,1
	MI piace abbastanza	5	5,7	5,9	12,9
	Mi piace molto	7	8,0	8,2	21,2
	Mi piace molto	67	77,0	78,8	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Cosa ti piace dei tuoi genitori: mi dicono la verità**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi piace	2	2,3	2,4	2,4
	Mi piace solo un po'	1	1,1	1,2	3,5
	Mi piace mediamente	3	3,4	3,5	7,1
	Mi piace mediamente	6	6,9	7,1	14,1
	Mi piace abbastanza	4	4,6	4,7	18,8
	MI piace abbastanza	14	16,1	16,5	35,3
	Mi piace molto	15	17,2	17,6	52,9
	Mi piace molto	40	46,0	47,1	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Cosa ti piace dei tuoi genitori: mi aiutano quando ho bisogno**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mi piace solo un po'	2	2,3	2,4	2,4
	Mi piace solo un po'	1	1,1	1,2	3,5
	Mi piace mediamente	5	5,7	5,9	9,4
	Mi piace mediamente	1	1,1	1,2	10,6
	Mi piace abbastanza	6	6,9	7,1	17,6
	MI piace abbastanza	9	10,3	10,6	28,2
	Mi piace molto	20	23,0	23,5	51,8
	Mi piace molto	41	47,1	48,2	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Cosa ti piace dei tuoi genitori: mi fanno divertire**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi piace	3	3,4	3,6	3,6
	Non mi piace	2	2,3	2,4	6,0
	Mi piace solo un pò	6	6,9	7,1	13,1
	Mi piace solo un pò	1	1,1	1,2	14,3
	Mi piace mediamente	2	2,3	2,4	16,7
	Mi piace abbastanza	6	6,9	7,1	23,8
	MI piace abbastanza	15	17,2	17,9	41,7
	Mi piace molto	19	21,8	22,6	64,3
	Mi piace molto	30	34,5	35,7	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	N.R.	3	3,4		
Total	87	100,0			

**Cosa ti piace dei tuoi genitori: mi comprano quello che chiedo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi piace	4	4,6	4,8	4,8
	Non mi piace	1	1,1	1,2	6,0
	Mi piace solo un po'	1	1,1	1,2	7,2
	Mi piace solo un po'	2	2,3	2,4	9,6
	Mi piace mediamente	4	4,6	4,8	14,5
	Mi piace mediamente	11	12,6	13,3	27,7
	Mi piace abbastanza	9	10,3	10,8	38,6
	MI piace abbastanza	18	20,7	21,7	60,2
	Mi piace molto	19	21,8	22,9	83,1
	Mi piace molto	14	16,1	16,9	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Missing	N.R.	4	4,6		
Total	87	100,0			

**Cosa ti piace dei tuoi genitori: discutono con me i problemi di casa**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non mi piace	7	8,0	8,4	8,4
	Non mi piace	2	2,3	2,4	10,8
	Mi piace solo un po'	2	2,3	2,4	13,3
	Mi piace mediamente	7	8,0	8,4	21,7
	Mi piace mediamente	8	9,2	9,6	31,3
	Mi piace abbastanza	8	9,2	9,6	41,0
	Mi piace abbastanza	13	14,9	15,7	56,6
	Mi piace molto	19	21,8	22,9	79,5
	Mi piace molto	17	19,5	20,5	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Missing	N.R.	4	4,6		
Total		87	100,0		

**Sesso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Maschio	37	42,5	43,0	43,0
	Femmina	49	56,3	57,0	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	N.R.	1	1,1		
Total		87	100,0		

**Anno di Nascita**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1996	4	4,6	4,8	4,8
	1997	17	19,5	20,2	25,0
	1998	17	19,5	20,2	45,2
	1999	18	20,7	21,4	66,7
	2000	14	16,1	16,7	83,3
	2001	14	16,1	16,7	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	N.R.	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Quanti siete in famiglia?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1,1	1,2	1,2
	3	12	13,8	14,1	15,3
	4	40	46,0	47,1	62,4
	5	15	17,2	17,6	80,0
	6	6	6,9	7,1	87,1
	7	6	6,9	7,1	94,1
	8	3	3,4	3,5	97,6
	9	2	2,3	2,4	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Qual è il titolo di studio dei tuoi genitori? padre**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	scuola primaria	4	4,6	5,3	5,3
	scuola secondaria primo grado	17	19,5	22,7	28,0
	scuola secondaria secondo grado	27	31,0	36,0	64,0
	Laurea	17	19,5	22,7	86,7
	scuola professionale	10	11,5	13,3	100,0
	Total	75	86,2	100,0	
	Missing	Non so	2	2,3	
N.R.		10	11,5		
Total		12	13,8		
Total	87	100,0			

**Qual è il titolo di studio dei tuoi genitori? madre**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	scuola primaria	1	1,1	1,3	1,3
	scuola secondaria primo grado	17	19,5	22,4	23,7
	scuola secondaria secondo grado	35	40,2	46,1	69,7
	Laurea	16	18,4	21,1	90,8
	scuola professionale	7	8,0	9,2	100,0
	Total	76	87,4	100,0	
	Missing	N.R.	11	12,6	
Total	87	100,0			

**Che tipo di lavoro svolgono i tuoi genitori: padre**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disoccupato	3	3,4	3,9	3,9
	Lavoratore dipendente	60	69,0	78,9	82,9
	Lavoratore autonomo	10	11,5	13,2	96,1
	Libero professionista	3	3,4	3,9	100,0
	Total	76	87,4	100,0	
Missing	Non so	6	6,9		
	N.R.	5	5,7		
	Total	11	12,6		
Total		87	100,0		

**Che tipo di lavoro svolgono i tuoi genitori: madre**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disoccupato	2	2,3	2,5	2,5
	Lavoratore dipendente	47	54,0	58,8	61,3
	Lavoratore autonomo	7	8,0	8,8	70,0
	Libero professionista	2	2,3	2,5	72,5
	Casalinga	22	25,3	27,5	100,0
	Total	80	92,0	100,0	
Missing	N.R.	7	8,0		
Total		87	100,0		



## *Tabelle di frequenza secondo questionario*

### **Le regole imparate a casa valgono sempre**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	5	5,7	5,7	5,7
	Un po' d'accordo	20	23,0	23,0	28,7
	D'accordo	32	36,8	36,8	65,5
	Pienamente d'accordo	30	34,5	34,5	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

### **Cambiare opinione è segno di debolezza**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	51	58,6	58,6	58,6
	Un po' d'accordo	25	28,7	28,7	87,4
	D'accordo	9	10,3	10,3	97,7
	Pienamente d'accordo	2	2,3	2,3	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

### **Posso superare gli ostacoli senza l'aiuto degli altri**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	20	23,0	23,3	23,3
	Un po' d'accordo	45	51,7	52,3	75,6
	D'accordo	16	18,4	18,6	94,2
	Pienamente d'accordo	5	5,7	5,8	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	N.R.	1	1,1		
Total		87	100,0		

**E' sempre importante considerare il punto di vista degli altri**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	6	6,9	7,0	7,0
	Un po' d'accordo	23	26,4	26,7	33,7
	D'accordo	31	35,6	36,0	69,8
	Pienamente d'accordo	26	29,9	30,2	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
Total		87	100,0		

**Se so di avere ragione non ho bisogno di parlare con gli altri**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	32	36,8	37,2	37,2
	Un pò d'accordo	33	37,9	38,4	75,6
	D'accordo	9	10,3	10,5	86,0
	Pienamente d'accordo	12	13,8	14,0	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
Total		87	100,0		

**E' importante difendere le mie opinioni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	2	2,3	2,3	2,3
	Un po' d'accordo	10	11,5	11,6	14,0
	D'accordo	35	40,2	40,7	54,7
	Pienamente d'accordo	39	44,8	45,3	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	N.R.	1	1,1		
Total		87	100,0		

**Se un nuovo studente arriva nella nostra scuola deve adattarsi a noi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	5	5,7	5,8	5,8
	Un po' d'accordo	21	24,1	24,4	30,2
	D'accordo	31	35,6	36,0	66,3
	Pienamente d'accordo	28	32,2	32,6	98,8
	Non so	1	1,1	1,2	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	N.R.	1	1,1		
Total		87	100,0		

**E' importante partecipare alle attività di volontariato a scuola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	5	5,7	5,9	5,9
	Un po' d'accordo	25	28,7	29,4	35,3
	D'accordo	31	35,6	36,5	71,8
	Pienamente d'accordo	24	27,6	28,2	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Non è importante essere popolari a scuola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	15	17,2	17,4	17,4
	Un po' d'accordo	18	20,7	20,9	38,4
	D'accordo	28	32,2	32,6	70,9
	Pienamente d'accordo	25	28,7	29,1	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
Total		87	100,0		

**Le regole scolastiche dovrebbero cambiare secondo la necessità degli studenti**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	24	27,6	28,2	28,2
	Un po' d'accordo	36	41,4	42,4	70,6
	D'accordo	12	13,8	14,1	84,7
	Pienamente d'accordo	13	14,9	15,3	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	N.R.	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Lavorare individualmente è meglio che lavorare in gruppo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	38	43,7	45,2	45,2
	Un po' d'accordo	25	28,7	29,8	75,0
	D'accordo	11	12,6	13,1	88,1
	Pienamente d'accordo	10	11,5	11,9	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	Non so	2	2,3		
	N.R.	1	1,1		
	Total	3	3,4		
Total		87	100,0		

**Per raggiungere un traguardo tutti i mezzi sono ammessi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	39	44,8	45,9	45,9
	Un po' d'accordo	29	33,3	34,1	80,0
	D'accordo	12	13,8	14,1	94,1
	Pienamente d'accordo	5	5,7	5,9	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
	N.R.	1	1,1		
	Total	2	2,3		
Total		87	100,0		

**La diversità è un'opportunità per fare nuove amicizie**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	9	10,3	10,5	10,5
	Un po' d'accordo	11	12,6	12,8	23,3
	D'accordo	34	39,1	39,5	62,8
	Pienamente d'accordo	32	36,8	37,2	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
Total		87	100,0		

**Pensare a me stesso è il modo migliore per avere successo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	47	54,0	55,3	55,3
	Un po' d'accordo	25	28,7	29,4	84,7
	D'accordo	5	5,7	5,9	90,6
	Pienamente d'accordo	8	9,2	9,4	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
	N.R.	1	1,1		
	Total	2	2,3		
Total		87	100,0		

**Le regole non devono limitare quello che voglio fare**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Per niente d'accordo	9	10,3	10,7	10,7
	Un po' d'accordo	27	31,0	32,1	42,9
	D'accordo	34	39,1	40,5	83,3
	Pienamente d'accordo	14	16,1	16,7	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	Non so	1	1,1		
	N.R.	2	2,3		
	Total	3	3,4		
Total		87	100,0		