

SAGGI – ESSAYS

L'ANIMATORE DIGITALE NELLA SCUOLA. NUOVI SAPERI PER UNA NUOVA FORMAZIONE?

di Simona Perfetti

Nell'ambito del rapporto tra educazione e didattica appare evidente come le tecnologie siano diventate parte integrante del processo di apprendimento/insegnamento; tale accoppiamento ha cambiato il rapporto tra esperienza e concettualizzazione, rapporto che si pone, ormai, come la base dei percorsi stessi di apprendimento. Nel sistema scolastico odierno si pone, così, l'urgenza di riflettere sull'attenzione che le tecnologie pongono ai percorsi di inclusione e alla sostenibilità di tali azioni nell'attività formativa. In tale direzione l'azione dell'animatore digitale potrebbe porsi come quell'azione in grado di far convergere i saperi disciplinari nell'ambito delle competenze acquisite grazie, appunto, all'uso "metaforico", concettuale delle tecnologie e puntare, così, tramite la cooperazione, la riflessività continuamente stimolata, anche ad un recupero e ad una valorizzazione delle diversità formative.

It has become clear how, in the relationship between education and teaching, technology has become an integral part of the teaching/learning process. This combination has changed the relationship that exists between experience and conceptualization, and has now become the basis of the learning pathways themselves. In today's education system, there is an urgent need to reflect on the attention that technology places on inclusion pathways and on the sustainability of such actions in training programmes. Along these lines, the role of the digital animator could

be that of enabling the convergence of disciplinary knowledge with acquired skills, thanks to the “metaphorical”, conceptual use of technology. Thus aiming at the recovery and promotion of learning differences by means of cooperation and continuously stimulated reflexivity.

1. Introduzione

Galliani (2012) parlando della differenza tra gli aspetti del processo di apprendimento e quelli dei contesti e/o ambienti in cui l'apprendimento si sviluppa, distingue: i *contesti formali di istruzione*, come scuola e università, che hanno come obiettivo l'insegnamento e l'apprendimento di conoscenze, abilità e competenze da valutare e documentare nei loro esiti intermedi e finali; i *contesti informali di educazione* come la famiglia, l'associazionismo culturale-sociale-sportivo, i media, il sistema dei beni artistici-museali, gli eventi ludico/sportivi, ecc. in cui si svolge la vita quotidiana delle persone e in cui si acquisiscono conoscenze e competenze fondate, soprattutto, sulle relazioni sociali; i *contesti non formali di formazione*, come le organizzazioni lavorative, in cui si acquisiscono abilità e esperienze attraverso le relazioni professionali e le attività formative di aggiornamento.

Alla luce di queste distinzioni è vero che, nell'attuale società *connessa*, tutte le esperienze di apprendimento che utilizzano i media in generale, gestite sia dalle giovani generazioni, sia dagli adulti nel contesto informale della vita familiare e sociale, devono necessariamente far parte dei contesti formali e non formali di istruzione e di formazione. L'apprendimento *self-directed* e autoregolato¹ (Zimmerman, 2008), infatti, rappresentando il punto di

¹ Il *Self-Regulated Learning* è un ambito di ricerca sull'apprendimento scolastico autoregolato, emerso verso la metà degli anni Ottanta, che focalizzava l'attenzione sul principio che l'apprendimento dovesse essere inteso come un processo attivo e costruttivo. In tale direzione Zimmermann precisò che l'auto-regolazione non è una capacità mentale o un'abilità legata ad una specifi-

sintesi dei processi educativi e formativi, spinge sempre più verso la necessità di lavorare secondo una pedagogia degli “ambienti educativi integrati”, di creare, cioè, una *didattica di inter-azioni* tra contesti formali, non formali e informali, partendo proprio dalle attività comunicativo-sociali quotidiane.

In ambito educativo le tecnologie sono diventate parte integrante del processo di apprendimento/insegnamento e tale accoppiamento strutturale ha cambiato il rapporto tra esperienza e concettualizzazione, rapporto che si pone, ormai, come la base dei percorsi stessi di apprendimento. Nel sistema scolastico odierno le caratteristiche del digitale hanno modificato i processi attraverso cui si concretizza e si concettualizza l'esperienza umana, creando metafore concrete con cui formulare i processi e concettualizzare i percorsi (Rossi, 2016).

A causa di questa complessa temperie educativa oggi è necessario riflettere in chiave pedagogica non sulla quantità dei media utilizzati ma sui *criteri* impiegati nel combinare i vari media in relazione, sempre, a principi di comunicazione allargata, collaborazione, creatività, riflessività dell'alunno/studente. Sicuramente le tecnologie, nella scuola delle competenze, rappresentano un grande supporto al processo di progettazione didattica ma quello su cui è necessario riflettere è l'attenzione che le tecnologie pongono ai percorsi di inclusione e alla sostenibilità di tali azioni nell'attività formativa (Rossi & Giacconi, 2016). I *media studies* e gli *internet studies* rappresentano, per la ricerca educativa sulle nuove tecnologie, due approcci importanti perché focalizzano l'attenzione sull'aspetto *multidisciplinare* messo in essere dalle tecnologie nella didattica; questi due approcci, incoraggiando la comprensione del contesto sociale e delle fonti culturali, «concorrono a inquadrare simbolicamente e metaforicamente l'oggetto» (Tosoni, 2011, p. 13).

ca attività scolastica, ma consiste in processi auto-direttivi attraverso i quali l'alunno/studente trasforma le sue capacità in competenze legate alle attività in un contesto specifico.

Se facciamo un passo indietro fino agli anni Ottanta e guardiamo alla storia dell'introduzione delle tecnologie nella scuola italiana queste ultime, inizialmente, hanno svolto un ruolo prettamente funzionale che altro non era che una sorta di alfabetizzazione informatica. Una ventina di anni più tardi il proliferare di iniziative educative più complesse e articolate ha spinto il mondo della formazione ad andare oltre «una visione ristretta dell'educazione, sempre più declinata in termini vocazionali dell'*istruzione* professionalizzante, piuttosto che in quelli olistici della *formazione*» (Cappello, 2009, p. 161). In tale direzione il passaggio da una scuola che si fondava sui saperi disciplinari a una scuola basata sulle competenze ha messo in evidenza un cambiamento significativo nella didattica che in passato aveva come obiettivo il successo scolastico mediante la trasmissione e l'apprendimento di contenuti e procedure mentre oggi, la didattica, guarda all'alunno/studente come il protagonista della costruzione del proprio processo di apprendimento con l'obiettivo di fornirgli gli strumenti adatti per una produttiva collocazione nella "società conoscitiva" (Cresson, 1995).

La scuola, come principale agenzia educativa, rappresenta lo spazio in cui l'azione didattica e l'azione educativa devono necessariamente intrecciarsi e produrre processi formativi adatti alle complesse dinamiche della società e tutto questo richiede, necessariamente, un passaggio dalla teoria alla pratica ovvero il tentare di costruire percorsi in grado di aiutare i giovani a realizzare le competenze fondamentali per orientarsi nella vita personale e professionale.

I saperi disciplinari continuano sicuramente a svolgere una funzione importante nel percorso formativo, essendo necessari nella strutturazione stessa delle competenze. Da una parte i saperi disciplinari offrono i mezzi di lettura e interpretazione della realtà dall'altra, la competenza acquisita, che per natura è multidisciplinare e interdisciplinare, integra e collega fra loro i saperi nel percorso di apprendimento. Il sistema scolastico odierno potrebbe, così, spingere i giovani a farli riflettere sul patrimonio culturale lasciato loro in eredità dalle generazioni precedenti affinché, tale

patrimonio, possa diventare oggetto di rielaborazione e promotore di senso critico.

Il paradigma didattico basato sulla semplice trasmissione culturale va sostituito con quello della rielaborazione personale delle tradizioni culturali ereditate. Allo stesso tempo occorre un'organizzazione dell'insegnamento scolastico che aiuti a superare la frammentazione della conoscenza e ad integrare le discipline in nuovi quadri d'insieme (La Marca, 2016, p. 6).

Damiano (2013), domandandosi se mediazione e insegnamento non finiscano per sovrapporsi, riflette sul fatto che la mediazione riveste una funzione importante sia nella didattica, sia nel riuscire a trovare un senso nell'insegnamento che, oggi, deve muoversi sempre tra la dimensione del sapere e la dimensione del discente accompagnando quest'ultimo, *mediando* appunto, nel percorso di apprendimento che resta un'azione non delegabile dell'alunno/studente.

La mediazione si realizza attraverso processi di metaforizzazione. Se la trasformazione in cui consiste l'insegnamento è la sostituzione del reale con altro che a essa corrisponde, possiamo anche riconoscerla come metaforizzazione: un trasferimento di campo [...]. La medesima funzione che troviamo all'origine dei linguaggi, i quali sono eminentemente dei sostituti dell'esperienza che rappresentano [...]. Nel processo intervengono i mediatori che permettono di costruire un ponte tra esperienza e astrazione e accompagnano lo studente nell'elaborazione di una visione a un tempo separata (in quanto generalizzata) ma radicata nell'esperienza diretta o indiretta (Rossi, 2016, p. 13).

Tutto questo perché la mediazione simbolica fra lettura e scrittura è come se fosse stata, in parte, sostituita dal *touchscreen* «con una differenza sostanziale: non è più necessario fantasticare o ipotizzare, piuttosto bisogna manipolare velocemente le icone» (La Marca, 2016, p. 21).

Il processo didattico attuale, promuovendo un approccio pedagogico alle tecnologie diverso rispetto al passato, che punta su

esperienze di apprendimento cooperativo e che trova nella scuola delle competenze un terreno fertile di applicazione, può anche scommettere su un recupero concreto delle diversità formative? Nella prospettiva di tale questione, la riflessione che si vuole portare avanti in queste pagine, riguarda l'azione dell'animatore digitale che potrebbe porsi come quell'azione, appunto, in grado di far convergere i saperi disciplinari nell'ambito della competenza acquisita grazie all'uso "metaforico", concettuale, per così dire, delle tecnologie e puntare, così, tramite la cooperazione, la riflessività continuamente stimolata, ad un recupero e ad una valorizzazione delle diversità formative.

2. L'azione dell'animatore digitale nella scuola delle competenze. Riflessioni educative

Il sistema scolastico rappresenta, da sempre, quella dimensione che dovrebbe privilegiare l'inserimento sociale, la partecipazione, il dialogo ponendosi, per l'alunno/studente, come banco di prova per la costruzione del sé e di quel bagaglio di esperienze e valori che dovrà fungere da piattaforma per orientarsi nel mondo. Ma sempre più spesso i giovani, oggi, non riuscendo a stabilire con gli insegnanti una relazione empatica e di fiducia, si chiudono nei luoghi de-realizzati dei media finendo col vivere, questi ultimi, come una sorta di continua immersione nel digitale che rende sempre più difficile la costruzione della riflessività. La *Generazione X*, ad esempio, ovvero i nati dopo il 1995, ha sicuramente una mente reattiva, spiccate capacità *multitasking* ma è una generazione meno orientata al simbolismo rispetto agli adulti, non ama impegnarsi se l'impegno richiede fatica. Studi scientifici sull'argomento (La Marca, 2016) hanno anche evidenziato che le conseguenze pratiche sia nell'avere a disposizione una infinità di mezzi di espressione e sia il vivere un accoppiamento quasi strutturale con le tecnologie, si concretizzano nello spingere tale generazione ad essere una generazione fortemente individualista e scarsamente interessata alla socializzazione *face-to-face* in quanto, questi giovani, preferiscono praticare la vita online offerta loro dai social network.

La società odierna, come risposta a tale complessità formativa, ha spinto il sistema scolastico verso il tema delle competenze poiché le competenze ruotano intorno a percorsi di pensiero articolati nel cui ambito, attraverso idee e paradigmi, si punta alla personalizzazione delle conoscenze. Bertagna (2004) afferma che:

Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate affettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell'unità della nostra persona dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo [...] che siamo chiamati ad affrontare e risolvere (p. 42).

Ora, l'assunto di base di una didattica per competenze è che l'alunno/studente apprenda con riflessività e interesse quando riesce a realizzare il proprio sapere in modo attivo, mediante circostanze e condizioni che nascono dall'esperienza. Questa modalità di fare didattica, infatti, esige percorsi in cui il giovane sia effettivamente messo in condizioni di servirsi del proprio carico di conoscenze e abilità per cercare soluzioni e affrontare eventuali difficoltà grazie anche ad attività di apprendimento cooperativo. Nell'ambito di tali considerazioni risulta di particolare interesse educativo il concetto di "comprensione significativa" che si realizza quando chi apprende sa:

- *spiegare*: raccontare esperienze e fenomeni in modo attento ed esauriente;
- *interpretare*: saper ricostruire un contesto storico-culturale, rielaborarlo e riproporlo grazie all'utilizzo di linguaggi diversi;
- *avere prospettiva*: avere un pensiero critico;
- *empatizzare*: essere sensibili alle esperienze altrui;
- *avere autoconsapevolezza*: comprendere il proprio stile personale, l'*habitus* mentale, consapevolizzare ciò che facilita oppure ostacola la comprensione (Wiggins & McTighe, 2004).

Il consolidarsi dei media digitali che si pongono, ormai, anche come uno spazio di socialità e relazione, amplifica il concetto di “comprensione significativa” sollevando, appunto, la questione prettamente umana di provare ad organizzare l’esperienza personale, ovvero «la costruzione del mondo soggettiva, con elementi che abbiano valore e senso per tutti» (Weyland, 2016, p. 73). In tale direzione la competenza digitale si sviluppa quando si riesce a trovare una sintesi tra conoscenze, qualità personali e abilità; tutto questo può realizzarsi grazie ad un’azione didattica in grado di orientare il discente verso la responsabilità delle proprie scelte e delle proprie decisioni. In tale prospettiva pedagogica risulta di grande interesse l’attenzione posta alla dimensione affettivo-emozionale perché le componenti emozionali dell’alunno/studente si riferiscono, in particolare, all’integrazione della sua sfera affettiva con quella degli altri. Ecco perché l’animatore digitale² dovrà possedere caratteristiche interdisciplinari e nello stesso complementari rispetto a quelle degli insegnanti, spostando l’attenzione su un livello diverso, sul “contorno”, sul potenziale delle tecnologie, su quello che possono muovere al livello di comunicazione, di collaborazione, di riflessività, puntando ad una sorta di sintesi tra le prospettive sociali e quelle individuali. Tale attenzione alla sfera affettiva si pone come necessaria proprio perché si deve lavorare con elementi così poco «educabili come i media» (Weyland, 2016, p. 74). Il ruolo educativo e didattico dell’animatore digitale dovrà necessariamente richiamarsi alla centralità dell’alunno/studente, scommettendo sulla valorizzazione dell’aspetto motivazionale dell’apprendimento, sul ruolo svolto dalla socializzazione, su dimensioni che hanno, appunto, radici affettive. In questa ottica si delineeranno nuove necessità affettive che si tradurranno in pratiche didattiche: *l’esigenza di confrontarsi*

² Il Piano Nazionale Scuola digitale, adottato dal 27 ottobre 2015, contiene il progetto e le metodologie per realizzare concretamente e con strumenti nuovi rispetto al passato, l’innovazione digitale nel mondo dell’istruzione. In tale direzione, il riconoscimento e il lavoro degli animatori digitali permette di costruire un nuovo modo di intendere la scuola e la tecnologia.

per lavorare sull'approfondimento di alcuni contenuti, la *necessità di riflettere* lavorando su stessi e con se stessi imparando a modulare il percorso conoscitivo sul proprio tempo interiore, il *bisogno* di appartenenza, cioè il sentirsi parte di una collettività in apprendimento, l'*esigenza* di personalizzare, ovvero poter realizzare quale possa essere la dimensione giusta per sviluppare la propria attività lasciando una traccia di sé nel luogo didattico (Weyland, 2016).

Per quanto riguarda la scelta delle modalità e dei tempi in cui utilizzare la tecnologia, l'animatore digitale potrà, ad esempio, riferirsi al *modello diffuso*, ossia dovrà coniugare il supporto tecnico con l'impegno di assicurare un sostegno pedagogico per orientare l'alunno/studente anche nella vita quotidiana. Nella prospettiva di un clima di fiducia reciproca l'uso della tecnologia, oltre ad essere parte integrante dell'azione didattica, supporterà anche quelle attività che il giovane potrà svolgere come approfondimento a casa, come ad esempio gli EAS³. Questo perché, il diffondersi dei media digitali nelle dinamiche della vita quotidiana sfida continuamente le prospettive del sapere pedagogico-didattico a portare avanti modalità di ricerca e di lavoro che devono puntare, necessariamente, alla valorizzazione di tutti gli aspetti della formazione della persona.

Se per innovazione si intende un processo che genera sviluppo e crescita, che offre elementi costruttori di bene comune, uno dei più importanti luoghi dell'innovazione dovrebbe essere proprio la scuola. È la scuola il luogo ideale in cui le prospettive di Internet e del web 2.0 apro-

³ La metodologia EAS (Episodi di Apprendimento Situato) è stata avviata da Rivoltella e diffusasi in Italia a partire dal 2014. Tale metodologia la si può definire come una TLA, ovvero una *teaching and learning activity* che, vista dalla parte dell'insegnante, si pone come un dispositivo didattico, nella prospettiva dell'alunno/studente, invece, diventa un'esperienza di apprendimento. L'EAS, basata sulla progettazione del docente, propone al discente esercizi di apprendimento situato e significativo che devono condurlo alla realizzazione di artefatti digitali facilitando un'appropriazione personale dei contenuti. Per un approfondimento: P.C. Rivoltella (2015), *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.

no a quelle che potremmo chiamare le “periferie dell'apprendimento”, che si muovono tra i mondi della formazione istituzionale, informale, del lavoro e della vita pubblica (Weyland, 2016, p. 87).

Per realizzare una relazione educativa in linea con le complesse dinamiche dell'oggi, l'animatore digitale potrà provare a realizzare una *piattaforma apprenditiva* (La Marca, 2016) che consenta all'alunno/studente di portare avanti relazioni socio-affettive nel gruppo classe, relazioni che possano condurlo ad una formazione armoniosa in tutte le sue parti. Ecco perché, per l'insegnante in generale e per l'animatore digitale in particolare, si pone l'urgenza di adeguarsi agli stili di apprendimento degli alunni favorendo la cooperazione, il lavoro di gruppo e le nuove tecnologie, in tale direzione, possono sostenere le modalità attraverso le quali i ragazzi si relazionano tra di loro nell'ambito del lavoro scolastico. Come suggerisce Alessandra La Marca, per realizzare con saggezza questo percorso di apprendimento, chi si occupa di educazione oggi deve, comunque, riferirsi anche alla memoria del passato che rappresenta la prima «dimensione costitutiva del giudizio prudentiale» (La Marca, 2016, p. 134). Solo così, l'insegnante in generale e l'educatore digitale nello specifico potranno anche spingere i giovani a comprendere l'importanza delle esperienze passate per poi rielaborarle e adattare al presente. In un percorso educativo così concepito, l'adolescente rifletterà criticamente sui cambiamenti e sulle trasformazioni poiché, pur rappresentando occasioni di creatività, sono anche momenti di rielaborazione; «senza attenzione alla “storia” e alle “storie” si rischia di costruire inutilmente tutto da capo ripetendo errori e sprecando tempo e risorse» (La Marca, 2016, p. 139). In questa ottica è necessario che i giovani non si limitino a considerare le informazioni che giungono loro così come sono ma che imparino anche ad interpretarle grazie alle proprie inclinazioni personali e convinzioni e, in questo, il ruolo delle tecnologie è fondamentale per facilitare tale comprensione tramite la cooperazione e la riflessività condivisa.

3. Formare alla differenza. Il percorso didattico e la valorizzazione delle diversità formative

Marc Prensky (2010; 2013) nei suoi ultimi lavori ha affrontato l'idea della necessità di una “saggezza digitale” intesa come quella qualità che può venire fuori grazie, soprattutto, alla valorizzazione delle capacità umane tramite un uso equilibrato delle tecnologie. Il saggio digitale, in altri termini, individuerà con riflessività le circostanze in cui la tecnologia possa rappresentare un valido aiuto per stimolare la comprensione e la creatività potenziando, così, le proprie risorse cognitive riuscendo a trovare, con responsabilità e senso critico, soluzioni anche a problemi complessi. In tale senso la saggezza digitale sembra coincidere con quell'idea di competenza digitale proposta dall'Unione Europea per la scuola delle competenze. Infatti la competenza digitale

consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione 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 (Menzi, 2018, p. 7).

Nella società odierna stiamo assistendo ad una vera e propria mutazione antropologica che risulta evidente proprio nelle giovani generazioni che, ormai, è come se avessero qualità biotecnologiche che permettono loro non solo di utilizzare al meglio le tecnologie, quanto di possedere anche una forma di riflessione cognitivamente “aumentata” rispetto alle generazioni precedenti. Questa sorta di mente interattiva e connettiva insieme che caratterizza i ragazzi di oggi spinge quotidianamente, chi si occupa di educazione, a rivedere continuamente il problema della formazione e della comunicazione in quanto, queste due dimensioni, non si possono più porre nei termini di analisi dei fenomeni letti come problematici e complessi poiché, quella che si solleva, è una vera e propria questione epistemologica che ha a che fare con le modalità attraverso cui la mente umana genera conoscenza e cul-

tura. Il mondo dell'educativo ha una responsabilità enorme perché sta assistendo ad una svolta formativa che trasforma le attività stesse della persona, il suo organizzarsi in società, in famiglia, il suo relazionarsi con l'altro, il suo modo di comunicare con l'ambiente circostante. Ecco perché, oggi più che mai, si pone l'urgenza pedagogica di trovare una piattaforma valoriale largamente condivisa che potrebbe trovare realizzazione proprio nella comunità scolastica. Il sistema scolastico, infatti, lavorando sull'intersoggettività e la condivisione grazie al rapporto tra didattica e tecnologia, potrebbe diventare il luogo adatto nel quale trovare consensi su questioni ritenute da sempre fondamentali per l'umano, quali la dignità della persona e il suo diritto all'educabilità. "Il diritto ad avere diritti" come questione educativa si pone, infatti, come una nuova frontiera della ricerca pedagogica e didattica che definisce, sempre di più, la complessità della formazione della persona.

L'espansione dei diritti umani socialmente garantiti dei disabili, degli immigrati, della differenza di genere, delle scelte individuali rispetto ai temi fondamentali della genitorialità e delle scelte nei confronti delle grandi questioni etiche rappresentano aspetti nuovi che originano una nuova dimensione della formazione della persona (Spadafora, 2018, p. 74).

In conclusione portare avanti un'azione didattica mossa da saggezza digitale potrebbe trovare un riscontro operativo nell'azione dell'animatore digitale poiché, attraverso il digitale, si determina per il soggetto in formazione sia una diversa percezione della realtà circostante letta nei termini di spazio, tempo e memoria, sia una trasformazione significativa del senso stesso della formazione umana. La classe scolastica si pone, così, come un'occasione di sperimentazione di questi cambiamenti poiché lavorare con le tecnologie da una parte, grazie all'aspetto collaborativo e di condivisione, spinge docenti e discenti a riflettere sull'importanza di avere diritti garantiti per tutti e dall'altra, tramite l'attenzione alla memoria del passato, anima una riflessività cri-

tica che si declina in un modo personale e sociale insieme. Per acquisire, dunque, una saggezza digitale così intesa, risulta fondamentale, come suggerisce La Marca, possedere la *infotention*, ovvero una sorta di combinazione concettuale mente-macchina di competenze mentali sulla riflessività da una parte e di filtri tecnologici per l'informazione dall'altra.

La dimensione scolastica può, dunque, rappresentare quel luogo in cui ripensare la didattica come un processo in grado di portare avanti un rinnovato "laboratorio di democrazia" al passo con i cambiamenti della società. La concretizzazione di una didattica che permetta di costruire un modello di scuola democratico, vuole dire puntare ad una scuola nel cui ambito, e grazie all'azione "saggia" di chi si occupa di educazione, si possano sviluppare sia le potenzialità di ogni soggetto-persona, sia evidenziare le diversità di merito in uno specifico contesto educativo (Spadafora, 2018). Per realizzare tutto questo l'insegnante in generale, e l'animatore digitale nello specifico, devono continuamente compiere un intenso lavoro di auto-riflessione in relazione al proprio modo di rapportarsi con l'alunno/studente che deve sempre essere considerato come «una differenza verso cui decentrarsi empaticamente per favorire lo sviluppo delle sue potenzialità inespresse» (Spadafora, 2018, p. 101). Come suggerisce Perrenoud (2017) per l'insegnante risulta di fondamentale importanza interrogarsi in modo critico sull'attività da svolgere in aula con i giovani proprio perché, limitando una qualsivoglia forma di esercizio di potere, può incoraggiare quelle forme di empatia in grado di favorire lo sviluppo delle potenzialità di ognuno.

Questa necessità di auto-riflessione del docente, per aprirsi alla *differenza* dell'alunno/studente in modo fecondo deve considerare, soprattutto, la formazione di quest'ultimo anche nella sua imprevedibilità. L'animatore digitale auto-riflessivo, saggio e progettista della formazione delle specificità e originalità di ogni ragazzo grazie ad un uso critico delle tecnologie può, così, incoraggiare l'inclusione educativa e orientare il progetto di vita dei soggetti in formazione.

In effetti, solo un simile insegnante, consapevole e critico della formazione del progetto di vita di ciascuno e di tutti nella classe, può rifondare un patto formativo per la scuola per una concezione del capitale umano come possibile generatore di sviluppo psicologico, emotivo e culturale (Spadafora, 2018, p. 102).

Bibliografia

- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno*. Brescia: La Scuola.
- Cappello G. (2009). *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*. Milano: FrancoAngeli.
- Cresson E. (1995) (a cura di). *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. Commissione europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione*. Bruxelles: Unione Europea.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani L. (2012). Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali. In P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*, pp. 3-26, Bari: Progedit.
- La Marca A. (2016). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Menzio L. (2018). *Insegnare nella scuola delle competenze*. Novara: DE Agostini Scuola. Disponibile in: www.issolecanta.gov [29 ottobre 2018].
- Perrenoud P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi*. Roma: Anicia.
- Prensky M. (2010). Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. *TD-Tecnologie Didattiche*, 50, 17-24.
- Prensky M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Centro Studi Erikson.
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rossi P.G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Siped*, 2, 11-26.
- Rossi P.G., & Giacconi C. (2016) (a cura di). *Microprogettazione: pratiche a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Spadafora G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Tosoni S. (2011) (a cura di). *Nuovi media e ricerca empirica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Weyland B. (2016). Animare la scuola digitale. Spazi e tempi per una didattica mediaeducativa. *Siped*, 2, 71-89.

- Wiggins G., & McTighe J. (2004) (a cura di). *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.
- Zimmerman B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *Am Educ Res J*, 45(1), 166-183.