

**Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione Emilia-Romagna**

---

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione  
Emilia-Romagna**

**Audiovisual lineament and the new technologies in classroom 2.0 of Emilia  
Romagna**

95

Fecha de recepción: 16/07/2014

Fecha de revisión: 08/09/2014

Fecha de aceptación: 24/10/2014

*Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione*

*Emilia-Romagna*

*Audiovisual lineament and the new technologies in classroom 2.0 of Emilia*

*Romagna*

Laura Corazza<sup>1</sup>

**Resumen:**

I bambini e i ragazzi nel nuovo millennio sono forse più avvezzi alla visione di un film o di una trasmissione televisiva che non alla lettura di un libro. Quello che è certo, è che sono sottoposti a un bombardamento mediatico senza precedenti grazie a canali televisivi specializzati nella produzione di programmi per l'infanzia e l'adolescenza, alla Rete Internet e ai dispositivi mobili di ultima generazione. E a scuola? Come cambia la didattica? Al laboratorio Mela abbiamo documentato con un video l'avvio della prima esperienza delle Cl@ssi 2.0 in Emilia-Romagna nelle scuole secondarie inferiori. Alla fine dei 3 anni di sperimentazione, durante i quali gli insegnanti hanno utilizzato LIM, computer in classe e Moodle per l'insegnamento a distanza, abbiamo invece cercato di capire, con un questionario, come e quanto vengano utilizzati i video per la didattica. Ne sono seguite alcune riflessioni.

**Palabras claves:** medios audiovisuales, didactica, TIC.

---

<sup>1</sup> Università di Bologna. [laura.corazza@unibo.it](mailto:laura.corazza@unibo.it)

## **1. Introducción**

### **1.1 Il progetto Cl@ssi 2.0 in Emilia-Romagna**

Il 6 aprile 2009, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca emana il primo bando riguardante il progetto Cl@ssi 2.0, confermando l'assegnazione alla regione Emilia-Romagna di 12 classi prime di scuole secondarie inferiori (per ragazzi di 10-13 anni). Insieme con l'Ufficio Scolastico Regionale e con il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, gli Istituti scolastici provvedono alla progettazione del modello didattico, tecnologico e organizzativo, ricevendo un finanziamento da destinare all'acquisto di attrezzature quali computer e lavagne interattive multimediali. Il progetto ha una durata di tre anni. In seguito, il MIUR assegna altri fondi per la realizzazione di 8 classi 2.0 nella scuola primaria e di 8 classi 2.0 nella scuola secondaria di secondo grado, sul modello delle precedenti.

Fra le finalità del progetto ci sono l'introduzione delle *ICT* nella pratica quotidiana d'insegnamento e la sperimentazione di modelli didattici innovativi, nell'ottica dell'autonomia scolastica. L'inserimento delle tecnologie vuole promuovere un miglioramento a più livelli, sia organizzativo, sia metodologico. Il focus non è sulle tecnologie in senso stretto, ma sulle dinamiche di innovazione che esse possono innescare. In particolare, la Lavagna Interattiva Multimediale è considerata uno strumento "perno" per attuare un approccio attivo alla didattica tradizionale, innovando nella direzione della personalizzazione dei percorsi di apprendimento, del coinvolgimento e dell'inclusione.<sup>1</sup>

## **2. Didattica, nuove tecnologie, e-learning**

La LIM è costituita da uno schermo interattivo, da un proiettore e da un personal computer. Tutto ciò che è scritto sulla lavagna, grazie a un software dedicato viene anche digitalizzato, quindi trattato come un qualunque file prodotto dal computer. In questo modo, la lavagna associa le funzioni del digitale con quelle della proiezione: mentre chi lavora al personal computer fa essenzialmente un'attività in solitudine, chi utilizza la LIM condivide le sue azioni con una platea. Non solo: tutti possono a turno agire sullo schermo e quindi partecipare a un lavoro che diviene collettivo. Se poi i file digitali, prodotti con

la LIM o recuperati nella Rete, vengono anche inseriti in una "piattaforma" strutturata per l'apprendimento a distanza, che solitamente è Moodle, ecco che si aggiunge una terza funzione: quella dell'approfondimento e dello studio da casa con una gestione del tempo personalizzabile.

Anche il lavoro fatto a casa può essere condiviso e addirittura prodotto in modo collaborativo, se si utilizzano le risorse offerte dagli ambienti e-learning, quali ad esempio Moodle, il più usato, e le applicazioni dedicate.

Le nuove tecnologie sono l'occasione per potenziare l'innovazione didattica. A volte danno anche l'opportunità di recuperare metodologie già conosciute ma poco utilizzate per difficoltà organizzative e gestionali. È il caso dei video, che fino a poco tempo fa, e nelle classi senza LIM è ancora così, richiedevano attrezzatura adeguata per la proiezione.

Ma com'è cambiato l'ambiente classe con l'introduzione delle nuove tecnologie? La lavagna d'ardesia non ha più il suo ruolo tradizionale, quindi non è più in posizione preponderante dietro alla cattedra. Inoltre, la stessa cattedra non ha più una funzione centrale, perché i luoghi di lavoro sono diventati molteplici: c'è la postazione del computer che "governa" la lavagna; c'è lo spazio lavagna attorno al quale si riuniscono le persone che interagiscono; ci sono i banchi che spesso vengono sistemati per accogliere piccoli gruppi di ragazzi. A volte i banchi sono dotati di personal computer. Cambia di conseguenza anche il ruolo dell'insegnante, che da "erogatore" di informazioni diventa facilitatore d'apprendimento, in un contesto che rende possibili pratiche di condivisione e di collaborazione (immagini 1 – 4).

Nasce un altro luogo d'apprendimento, quello virtuale dell'ambiente per l'e-learning. In questo spazio, l'alunno può entrare quando vuole e sostare per tutto il tempo necessario; può parlare con i compagni e con l'insegnante attraverso l'e-mail o la chat; partecipare a una discussione collettiva utilizzando il forum; verificare il suo apprendimento con quiz strutturati per l'autovalutazione. Può rivisitare i contenuti trattati in classe e vederne altri, nei tempi che gli sono più congeniali. L'insegnante carica, infatti, in questo spazio i contenuti digitali proiettati con la LIM e il file con ciò che era stato scritto alla lavagna (figura 1 e 2).<sup>ii</sup>

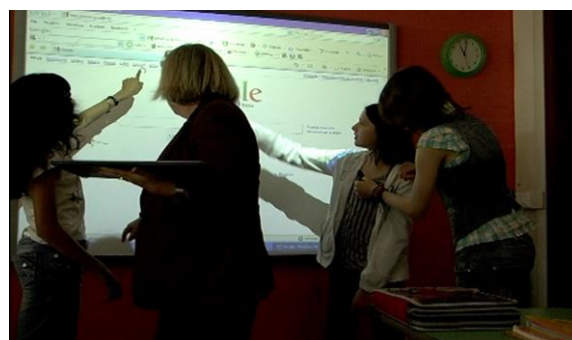
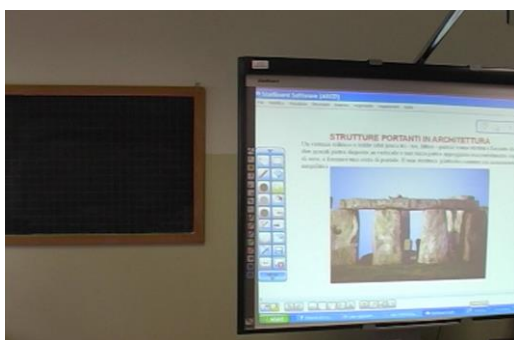
Fra i materiali multimediali utilizzati per la didattica ci sono film, documentari, reportage giornalistici, sceneggiati storici, documentazioni di

attività, simulazioni di processi, lavori prodotti dagli stessi allievi. Molti sono stati visti in classe, altri sono suggeriti per lo studio a casa come approfondimento o come attività di rinforzo, grazie alla modalità e-learning.

Accade pertanto che per lavorare al concetto di poesia, l'insegnante utilizzi, tra l'altro, anche la definizione data nel film di Benigni "La tigre e la neve", oppure il concetto di metafora del film "Il postino" con Massimo Troisi, la poesia "San Martino" recitata da Nando Gazzolo insieme con la versione cantata da Fiorello (figura 3).

Nella storia della musica, la ghironda è uno strumento del Rinascimento e in un video un musicista spiega com'è costruita e come si suona; in un altro si sente la ghironda suonata da un complesso rock. Un gruppo di ballerini esegue danze rinascimentali e uno spartito mostra le note del madrigale (figura 4).

Ma come sono utilizzati i video dagli insegnanti, per quale scopo e con quali obiettivi? Grazie anche all'utilizzo di un questionario ho provato a rispondere a queste domande e a esplorare le attività didattiche delle Classi 2.0.



Immagini 1 – 4. Fonte: prodotte dall'autore

The screenshot shows a Moodle forum interface. The main content area is titled 'Indice degli argomenti' and contains a subtopic 'grammatica' with the word 'GRAMMATICA' in large red letters. Below this, there are several resource links: 'Ripasso di analisi grammaticale', 'Grammatica - Risorse', 'Giocare con la grammatica \_ Loescher', and 'Ufotto Leprotto - morfologia'. The page is organized into sections: 'Il Nome', 'L'articolo', 'L'aggettivo', 'Esercizi alla LIM', and 'Il pronome'. The left sidebar contains navigation menus for 'Persone', 'Attività', 'Ricerca nei forum', 'Amministrazione', and 'I miei corsi'. The right sidebar includes 'Ultime notizie', 'Prossimi eventi', 'Attività recente', 'Utenti online', 'Messaggi', and a 'Calendario' for June 2013.

Figura 1 - Fonte: Moodle scuola Guercino di Bologna, prof. Elena Marcato

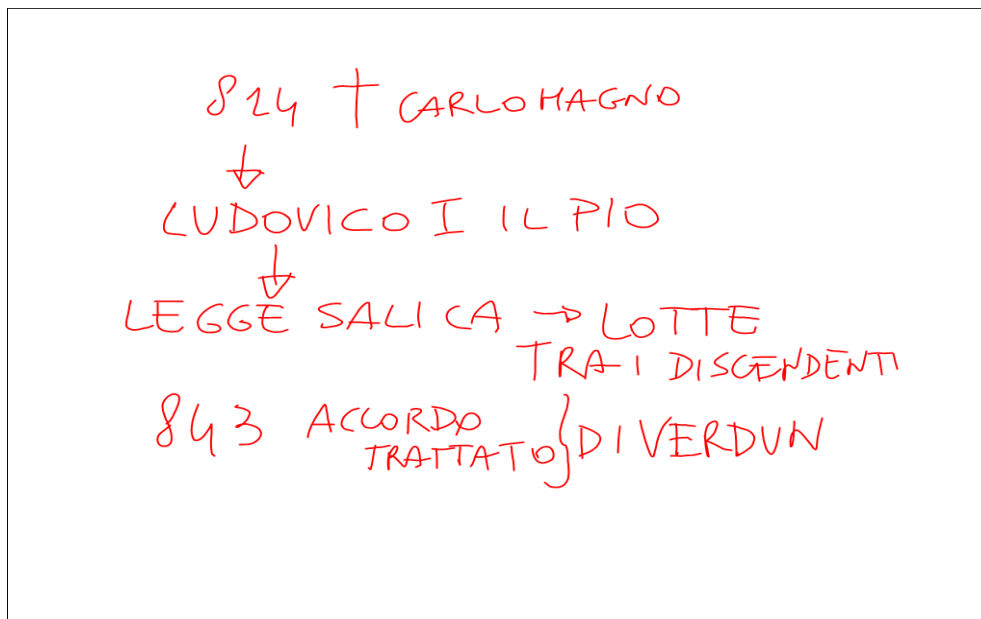


Figura 2 - Fonte: Moodle scuola Guercino di Bologna, prof. Elena Marcato

## LA POESIA

*Apprendere le regole, scrivendo*

-  Laboratorio di poesia 1
-  Laboratorio di poesia 2
  -  Che cos'è la poesia? da L'attimo fuggente - il film
  -  Che cos'è la poesia - dal film "La tigre e la neve" di Benigni
-  Carpe diem - Orazio
-  O CAPITANO! MIO CAPITANO di WALT WHITMAN (1865)
-  La poesia di Todd - L'Attimo Fuggente (1989) di Peter Weir
-  L'attimo fuggente - Carpe Diem, cogliete l'attimo ragazzi
-  Metafore - da Il Postino (film)
-  San Martino - Giosuè Carducci
-  San Martino - (Fiorello)

### Compiti

-  Scrivi una poesia 1
-  Scrivi una poesia 2
-  Figure retoriche nelle canzoni
-  Realizza una poesia - presentazione

Figura 3 - Fonte: Moodle scuola Guercino di Bologna, prof. Elena Marcato

## STORIA DELLA MUSICA

 Studiare storia della musica

### Strumenti musicali del Medio Evo

-  Strumenti musicali del Medio Evo
-  Sergio Berardo del gruppo Lou Dalfin descrive la ghironda e suona un brano musicale popolare.
-  La ghironda nella musica rock: Arcade Fire, "Keep The Car Running".

### Il Rinascimento a corte

-  Danze del XVI secolo, italiane e francesi (Gruppo di danza rinascimentale di Rodano)  
*Qui c'è un brano che abbiamo ascoltato in classe. Chi lo indovina per primo? Comunicate la risposta all'insegnante non in classe, ma tramite Moodle, spedendo un messaggio (clic sul nome del docente e poi "messaggio").*
-  Il madrigale: Jacques Arcadelt (1505-68), "Il bianco e dolce cigno"  
*Ascolta e poi commenta il madrigale, scrivendo anche solo poche righe. In particolare, descrivi i madrigalismi: ce n'è uno davvero evidente! Spedisci il commento all'insegnante tramite il link qui sotto.*

 [Consegna scheda di commento sul madrigale](#)

### Un ascolto di musica barocca

Ascolta la Petite Bande che esegue il primo movimento del **Concerto Brandeburghese n. 5** del famoso compositore **Johann Sebastian Bach**, pubblicato nel 1721.

Il "Concerto" è una forma musicale che prevede che gli strumenti siano divisi in due gruppi: il "Concertino" e il "Concerto grosso" (o "Tutti"). Il "Concerto Grosso" è formato da vari strumenti che eseguono le parti d'insieme, mentre il "Concertino" è formato da un numero minore di strumenti che dialogano con gli strumenti del "Concerto Grosso": a volte suonano insieme ad essi, a volte inseriscono parti soliste, duetti o terzetti.

L'orchestra è formata dai seguenti strumenti: flauto traverso, 2 violini, viola, violoncello (suonato in piedi), violone (violino grande a destra) e clavicembalo. Quali sono gli strumenti che formano il "Concerto Grosso" e il "Concertino" in questo brano? Usa il link qui di seguito per inviare la risposta in un file di testo (denomina il file "cognome\_nome\_classe").

-  [J.S. Bach, Concerto Brandeburghese n. 5, I movimento \(Petite Band\)](#)

 [Consegna file con risposta al quesito sull'ascolto](#)

Figura 4 - Fonte: Moodle scuola Guercino di Bologna, prof. Roberto Agostini

### 3. L'audiovisivo a scuola

L'introduzione degli audiovisivi nelle scuole italiane risale agli anni Settanta/Ottanta, quando anche la ricerca scientifica s'interessa al tema (Laeng, 1980; Bettetini, 1984; Galliani, 1988). A metà degli anni Settanta nasce in Italia il CNITE, Centro Nazionale Italiano Tecnologie Educative per attività di studio e ricerche sulle tecnologie che possono giovare ai settori dell'istruzione scolastica e dell'educazione permanente. Il suo obiettivo è la revisione globale della metodologia dell'insegnamento e della formazione attraverso l'introduzione dei mezzi audiovisivi nella pratica didattica, in quanto essi offrono nuove possibilità di lavoro e nuove forme di relazione fra insegnanti, studenti e ambiente.

L'idea è sicuramente innovativa, forse troppo rispetto alle reali possibilità delle scuole. In quel periodo storico gli audiovisivi entrano nella metodologia didattica, ma in modo occasionale, legato alla frequenza dei laboratori e alla disponibilità delle attrezzature. Questioni di tipo organizzativo, quali l'insufficienza di proiettori e di ambienti attrezzati, la scarsità di video didattici, la difficoltà di gestione dovuta al tipo di supporto che all'epoca era la bobina o la videocassetta, e la diffidenza ancora diffusa rispetto a strumenti didattici non tradizionali limitano di fatto la diffusione dell'audiovisivo nella scuola (Bonaiuti, 2010). Nonostante ciò, la ricerca e la pratica didattica evidenziano i vantaggi per l'apprendimento, soprattutto riguardo all'immediatezza della comunicazione e alla diversa gestione del tempo, dello spazio e del flusso informativo.

Nel 1980, Mauro Laeng scrive:

Se vengono correttamente impiegate, queste attrezzature rendono altresì possibili nuovi rapporti tra insegnanti e studenti, modificando in qualche misura la relazione all'ambiente, le iniziative e le attività individuali e collettive (Laeng, 1980).

Lo stesso Laeng si propone di confutare la tesi degli scettici secondo la quale la civiltà dell'immagine sarebbe una "civiltà post-alfabetica", con un ritorno alla comunicazione immediata primitiva. Riconosce, infatti, al discorso audiovisivo una struttura complessa con proprie regole grammaticali.

La narrazione, come accade per il testo scritto, è predisposta progettualmente dall'autore ma è rinviata al momento del consumo da parte



di un destinatario. Il fruitore, in questo caso lo spettatore, interpreta la grammatica e costruisce/ricostruisce il significato, dando vita al progetto dialogico previsto dall'autore stesso. Il testo audiovisivo ha i suoi tempi, relativi alla realizzazione, alla durata, alla fruizione e richiede allo spettatore un processo di produzione di senso e di costruzione del sapere (Bettetini, 1979; 1984). Tale processo è ostacolato dal modello comunicativo prescelto, che può essere volutamente edulcorato, o aggressivo, o suggestivo, a seconda delle scelte che sono state fatte al momento della scrittura e del montaggio. La comprensione del testo audiovisivo necessita pertanto di un'elevata capacità di riflessione metacognitiva, anche superiore a quella necessaria per un testo scritto. Siamo molto lontani dalla civiltà post-alfabetica evocata dai detrattori del linguaggio audiovisivo.

Carlo Lucarelli, alla domanda se il video di documentazione sia sempre un prodotto ideologico e culturalmente connotato, afferma:

All'inizio c'è una scelta ideologico/culturale: scegli di raccontare una storia e non un'altra. Poi c'è la scelta di dove si vuole arrivare: qual è lo scopo? Esempio: raccontare una cosa a chi non la conosce. Ma anche perchè voglio che la gente si arrabbi e si commuova e per questo vado a scegliere certi momenti anziché altri, delle persone piuttosto che altre. Si tratta di mettere in scena un punto di vista, ma solo se non invento niente! Devo essere sincero. Se nascondo delle testimonianze posso far credere alla gente le cose che voglio io. Questa è la responsabilità (Corazza, 2012).

Il concetto di responsabilità nella narrazione introduce un'altra questione, quella sull'autore di un audiovisivo, idea complessa e non univoca, che racchiude molte forme di responsabilità creativa: l'ideatore del soggetto, lo scrittore della sceneggiatura, l'autore del testo letterario o teatrale dal quale è tratto il soggetto, il regista, il montatore delle singole immagini, l'autore delle musiche, il responsabile della fotografia sono alcune delle tante figure professionali che ruotano attorno a una singola produzione audiovisiva. A ogni figura corrisponde un pensiero e un'idea che concorrono a loro volta alla costruzione del significato complessivo dell'opera (Masi, 2012).

Siamo quindi con Mauro Laeng nell'affermare che la società della comunicazione audiovisiva non è certamente "post-alfabetica", semmai

richiede precipue capacità attentive e interpretative. Dalla ricerca effettuata con le [Cl@ssi](#) 2.0 della Regione Emilia-Romagna è emerso come le giovani generazioni siano attratte dalla narrazione tramite video, che risulta capace di stimolare l'interesse e la curiosità. Resta da investigare invece la reale competenza nell'interpretazione di un testo audiovisivo, rispetto alla quale sono rivolti i tanti progetti di media education attuati oggi nelle scuole.

Sempre Carlo Lucarelli, nell'intervista sopra citata, dice:

“C'è un immaginario collettivo riferito all'audiovisivo: partiamo con l'idea che una cosa vista sia più semplice da capire, più immediata di una cosa letta. Non è vero, ma non importa. Questo immaginario già da solo, anche se fondato su un assunto sbagliato, rende l'audiovisivo un buon veicolo. Si attirano molto più facilmente i ragazzi molto giovani dicendo “venite che vediamo una cosa”, piuttosto che “venite che leggiamo questa cosa”. Va bene lo stesso perchè la cosa letta può venire dopo”.

Anche gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca si sono espressi in proposito. Ecco alcune delle loro riflessioni:

“le nuove generazioni memorizzano attraverso contenuti iconografici, non si può più fare diversamente”

“l'attenzione degli studenti è soprattutto di tipo visivo”

“del video non si può più fare a meno, il rischio è una sottoutilizzazione del materiale cartaceo che permette una maggiore riflessione”

“le immagini dinamiche aiutano l'attenzione e la comprensione della teoria”

“i video sono immediati, vicini al linguaggio dei giovani, ottimi strumenti di sintesi”

“si favorisce l'apprendimento per ostensione”

Il questionario ha dato anche risultati interessanti per quanto riguarda gli obiettivi che si vuole raggiungere e il tipo di utilizzo. Una particolare finalità sembra inoltre quella dell'inclusione.

#### **4. Il questionario**

Al questionario hanno risposto 66 insegnanti di 9 scuole secondarie inferiori;

**Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione Emilia-Romagna**

sono rappresentate quasi tutte le materie d'insegnamento: lettere (21), matematica/scienze (15), lingua straniera (10), arte (5), tecnologia (4), IRC (4), musica (3), sostegno (3), educazione fisica (1).<sup>iii</sup>

La tabella A e il grafico 1 mostrano le tipologie utilizzate dalle diverse discipline.

	MS	LE	STR	MU	AR	SOS	IRC	TEC	GIN	TOT
Simulazioni	9	7	2	1	1	0	1	2	0	<b>23</b>
Documentari	13	21	3	3	4	3	4	1	0	<b>52</b>
Documentazioni di attività	8	10	3	1	4	2	2	3	0	<b>33</b>
Reportage	1	11	0	1	1	0	0	1	0	<b>15</b>
Sceneggiati storici	0	16	0	0	0	1	2	0	0	<b>19</b>
Programmi televisivi	1	1	0	0	1	0	2	0	0	<b>5</b>
Film	6	20	6	3	2	2	4	3	1	<b>47</b>
Lezioni videoregistrate	6	5	1	1	1	0	0	1	0	<b>15</b>
Tutorial	1		0	0	0	0	0	1	0	<b>2</b>
Video musicali e teatrali		1	2	1	0	0	0	0	0	<b>4</b>
Lavori prodotti dagli allievi			0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Rappresentazioni teatrali			0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Sit-com			1	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
Video art			0	0	1	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>TOT</b>	<b>45</b>	<b>92</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>218</b>

Tabella A – Fonte: elaborazione personale

Legenda: MS = matematica/scienze; LE = lettere; STR = lingua straniera; MU = musica; AR = arte; SOS = sostegno; IRC = insegnamento religione cattolica; TEC = tecnologia; GIN = educazione motoria

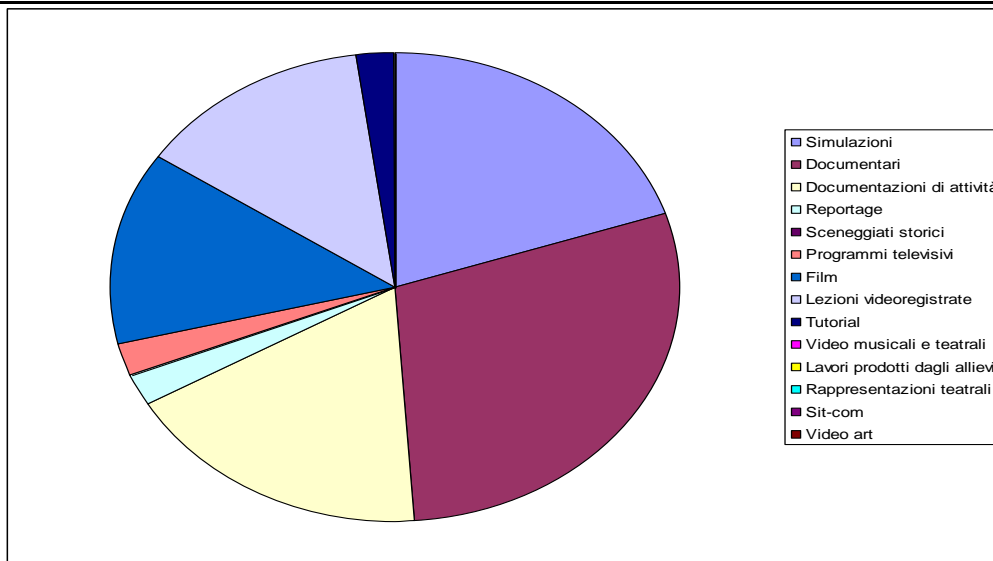


Grafico 1 – Fonte: elaborazione personale

Dai risultati, oltre che dalle dichiarazioni degli stessi insegnanti, si può dedurre che il video è parte integrante del lavoro didattico, una metodologia di lavoro consolidata e ben amalgamata con i metodi più tradizionali. A questa conclusione porta anche l'analisi della domanda n. 5: "In quale momento dell'attività didattica ha introdotto la visione di un video?". Le risposte, riportate anche nel grafico n. 2, sono state: nell'affrontare un nuovo argomento (40), nel corso dello sviluppo di un argomento (52), alla fine della lezione o di un ciclo di lezioni su un determinato argomento (41).

Chiarificatore è a questo proposito anche il risultato della domanda n. 7: "Quali attività ha affiancato alla visione di un video?" Le risposte sono state:

- discussione in classe (58)
- analisi di singole parti del video (45)
- produzione di rielaborazioni personali (38)
- esercitazioni (29)
- compilazione di questionari (17)
- riassunti (8)

A queste si aggiungono, in maniera più sporadica, *raccolta di dati da esperimenti, costruzione di mappe concettuali, verifiche, attività di previsione.*

La domanda sulla finalità con cui s'intraprende un'attività didattica accompagnata dall'utilizzo di materiale audiovisivo ha portato ai risultati descritti nel grafico n. 3.

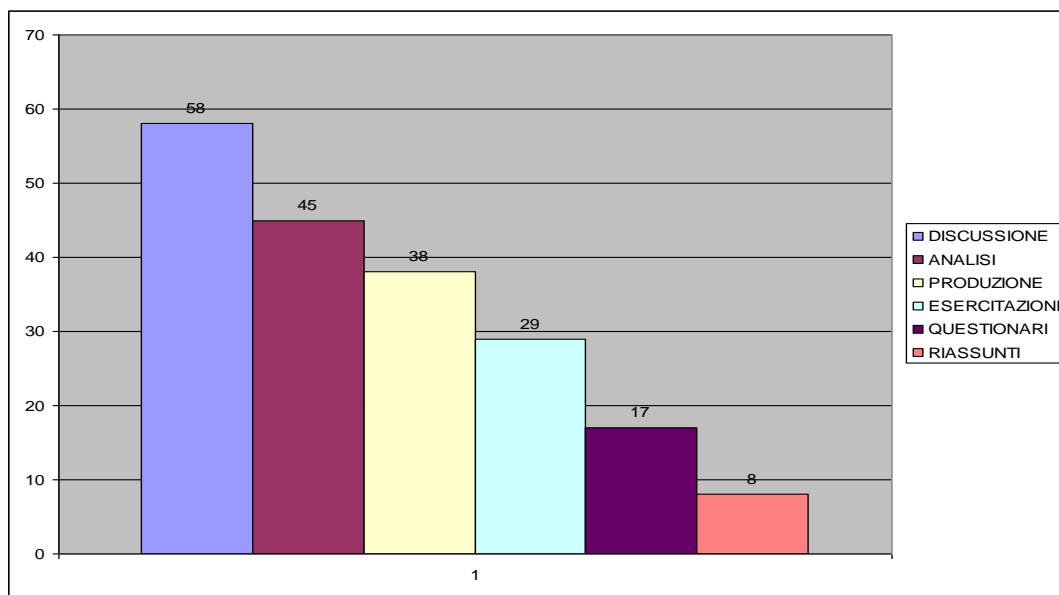


Grafico 2 – Fonte: elaborazione personale

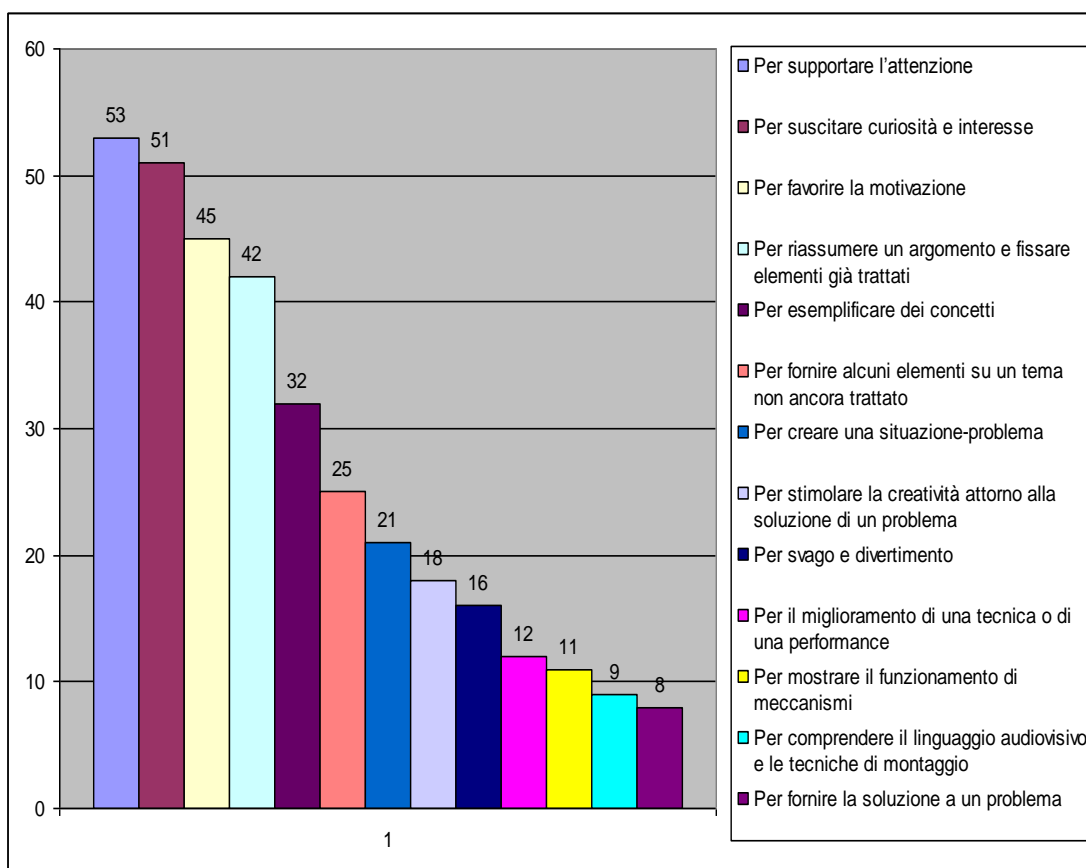


Grafico 3 - Fonte: elaborazione personale

## 5. La sfida dell'inclusione

"Una volta un dromedario, incontrando un cammello, gli disse:

- *Ti compiango, carissimo fratello: saresti un dromedario magnifico anche tu se solo non avessi quella brutta gobba in più -*

Il cammello gli rispose:

- *Mi hai rubato la parola. È una sfortuna per te avere una gobba sola. Ti manca poco ad essere un cammello perfetto: con te la natura ha sbagliato per difetto-*  
La bizzarra querela durò tutto un mattino. In un canto ad ascoltare stava un vecchio beduino e tra sé intanto pensava: - *Poveretti tutti e due ognuno trova belle soltanto le gobbe sue. Così spesso ragiona al mondo tanta gente che trova sbagliato ciò che è solo differente.*"

Gianni Rodari

E' opinione degli insegnanti intervistati che l'uso di audiovisivi per la didattica sia utile per andare incontro ai diversi stili d'apprendimento e per un insegnamento inclusivo. Alla domanda, infatti, tutti gli insegnanti hanno risposto che **il video è utile a fini inclusivi** (in 25 hanno scelto *abbastanza*, in 46 *molto*).

Fra le motivazioni ci sono la maggiore capacità di stimolare l'attenzione rispetto al testo scritto, di favorire la motivazione e la memorizzazione. L'uso del video nella didattica ha una ricaduta positiva nelle attività con studenti con difficoltà d'apprendimento e di lettura, perché argina le difficoltà di decodifica di un testo, va incontro ai tempi e alle modalità personali d'apprendimento, consentendo recuperi a lungo termine.

Nel maggio (2009), il Consiglio dell'Unione Europea, all'interno del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, ha indicato gli obiettivi strategici che evidenziano l'importanza dell'educazione inclusiva per sconfiggere lo svantaggio in ambito educativo, sviluppare le abilità necessarie e eliminare tutte le forme di discriminazione fra i giovani. L'educazione inclusiva è stata considerata in quella sede un diritto universale. John Dewey l'avrebbe definita "educazione democratica", quella capace di fornire a tutti gli attrezzi necessari per una produzione personale della conoscenza da utilizzare per fini sociali (Dewey, 1992).

In questa accezione l'educazione inclusiva si coniuga con

un'educazione per tutti, rivolta cioè a tutte le differenze presenti in un'aula scolastica, a ogni alunno e all'insieme delle diverse abilità richieste. Ciò consente di focalizzare l'attenzione sul contesto, per individuare gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento che spesso sono collegati alle pratiche d'insegnamento e ai processi valutativi, senza mettere in secondo piano le specificità dei singoli.

Alla base c'è anche una transizione culturale della Pedagogia Speciale verso un radicale allargamento all'insieme delle popolazioni scolastiche nella loro diversità e nelle loro differenze culturali, sociali, linguistiche, di genere, mentali e fisiche (Caldin, 2012). Il modello teorico di riferimento non è più di tipo compensativo e non si tratta di trovare punti di contatto tra il curriculum "principale" e quello degli alunni con difficoltà, ma si tratta di costruire percorsi personalizzati per tutti gli studenti. Ne consegue che i modelli d'insegnamento non possono ispirarsi a un criterio di omogeneità, ma devono cogliere le diverse occasioni date da tutti gli strumenti disponibili.

Fra questi strumenti, ci insegnano i docenti che hanno partecipato alla ricerca, c'è anche il linguaggio audiovisivo e multimediale. Sarà per quella capacità di evocare significati, da ricostruire di volta in volta, che viene riconosciuta alla narrazione audiovisiva; sarà per quel legame così stretto con la creatività che è anche alla base dell'apprendimento efficace. Sarà per l'insegnamento di Gianni Rodari, che pur non utilizzava il video ma solo immagini della fantasia e del disegno. Nella lettura del fumetto, ad esempio, riconosceva un intervento attivo dell'immaginazione, che deve riempire i vuoti tra una vignetta e l'altra. Un lavoro ricco di operazioni logiche e fantastiche che sollecitano l'attenzione e la motivazione ad apprendere (Rodari, 1973).

I dati raccolti con il questionario confermano come le nuove tecnologie introdotte nelle classi abbiano accompagnato il processo d'innovazione didattica. Metodologie già conosciute, come l'utilizzo degli audiovisivi, sono state integrate con processi più innovativi e riviste in chiave tecnologica. La LIM ha favorito l'utilizzo di strumenti multimediali per raggiungere obiettivi basilari, come riassumere un argomento, esemplificare un concetto, migliorare una tecnica e per attività complesse, quali la creazione di una situazione-problema e la stimolazione del problem solving.

I dati mostrano, inoltre, come l'insegnamento con il video attraverso le nuove tecnologie stimoli l'attenzione e l'interesse, riesca ad assecondare i diversi stili e tempi d'apprendimento, favorisca il coinvolgimento e il processo d'inclusione.

Il progetto Cl@ssi 2.0 continua nella scuola primaria e nella scuola secondari superiore. Il futuro della ricerca potrebbe essere quello di comparare i dati con quelli relativi agli altri ordini di scuola, per capire, fra l'altro, come incidano sul processo l'età degli studenti e i risultati attesi in termini di apprendimento.

### **Referncias bibliográficas**

- ARNHEIM, R. (1974). *Il pensiero visivo*. Torino: Einaudi.
- BETTETINI, G. (1979). *Tempo del senso. La logica temporale dei testi audiovisivi*. Milano: Bompiani.
- BETTETINI, G. (1984). *La conversazione audiovisiva. Problemi dell'enunciazione FILMICA E AUDIOVISIVA*. MILANO: BOMPIANI.
- CALDIN, R. (2012). *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale* (pp. 247-269), En L. D'Alonzo Y R. Caldin(a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- CANEVARO, A. (2012). *Pedagogisti speciali: come* En L. D'Alonzo y R. Caldin (a cura di). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. (pp. 21-37). Napoli: Liguori.
- CORAZZA, L. (2012). *Più cultura, più democrazia. Ricerca scientifica e produzione audiovisiva* (pp.121-136), En L. Corazza y L. Ferrari (a cura di), *Videoculture. Tra formazione, didattica, ricerca*. Bologna: Clueb.
- CORAZZA, L. (2012). *I laboratori di aRtelier: un'esperienza educativa che diventa un film*. *Infanzia*, 3, 231- 234.
- DEWEY, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. New York: Macmillan.
- GALLIANI, L. (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI.
- LAENG, M. (1980). *Sussidi audiovisivi e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- MASI, E. (2012). *Appunti sul carattere pervasivo della cultura video. Alla ricerca dell'autore*. En L. Corazza y L. Ferrari (a cura di), *Videoculture. Tra*



formazione, didattica, ricerca. (pp. 197-202). Bologna: Clueb.

RODARI, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

### **Cómo citar este artículo:**

Corazza, L. (2015). Audiovisivi per l'insegnamento e nuove tecnologie nelle classi 2.0 della regione Emilia-Romagna, *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 95-111.

---

<sup>i</sup> Il modello di accompagnamento che ha supportato le scuole nelle fasi di ideazione, progettazione e documentazione di percorsi di insegnamento e apprendimento amplificati dall'uso delle TIC è illustrato in E. Pacetti, M. Fabbri, L. Ferrari (2013), *Cl@ssi 2.0: experience in Emilia Romagna*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 8, 1. Il Laboratorio di Media Education del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna ha documentato con alcuni video l'avvio della sperimentazione. I video di Cl@ssi 2.0 sono pubblicati nel canale Youtube <http://www.youtube.com/user/MelaUnibo>.

<sup>ii</sup> Per gli esempi di attività didattiche si ringrazia la scuola "Il Guercino", dell'Istituto Comprensivo 9 di Bologna.

<sup>iii</sup> Le scuole del progetto Cl@ssi 2.0 dell'Emilia-Romagna che hanno partecipato alla ricerca sono state: **I.C di Ozzano Emilia**, Ozzano Emilia (BO); **I.C. n. 9 di via Longo**, Bologna; **I.C. di Argelato**, Argelato (BO); **Scuola secondaria di I grado di via Pascoli**, Cesena (FC); **Scuola secondaria di I grado G. Ferraris**, Modena; **Scuola secondaria di I grado F. Montanari**, Mirandola (MO), **I.C. U. Amaldi**, Cadeo (PC); **I.C. San Biagio**, Ravenna; **Scuola secondaria di I grado L. da Vinci-Einstein**, Reggio Emilia.