



107272015

Rivista interdisciplinare
di tecnologia
cultura e formazione

Special issue
Innovation and digital
technologies: between continuity
and change

Edited by
Stefano Cacciamani
Gisella Paoletti

Editor

M. Beatrice Ligorio (University of Bari "Aldo Moro")

Associate Editors

Carl Bereiter (University of Toronto)

Bruno Bonu (University of Montpellier 3)

Stefano Cacciamani (University of Valle d'Aosta)

Donatella Cesareni (University of Rome "Sapienza")

Michael Cole (University of San Diego)

Valentina Grion (University of Padua)

Roger Salijo (University of Gothenburg)

Marlene Scardamalia (University of Toronto)

Scientific Committee

Sanne Akkerman (University of Utrecht)

Ottavia Albanese (University of Milan – Bicocca)

Alessandro Antonietti (University of Milan – Cattolica)

Pietro Boscolo (University of Padua)

Lorenzo Cantoni (University of Lugano)

Felice Carugati (University of Bologna – Alma Mater)

Cristiano Castelfranchi (ISTC-CNR)

Alberto Cattaneo (SFIVET, Lugano)

Carol Chan (University of Hong Kong)

Cesare Cornoldi (University of Padua)

Crina Damsa (University of Oslo)

Frank De Jong (University of Tilburg)

Ola Erstad (University of Oslo)

Paolo Ferri (University of Milan – Bicocca)

Alberto Fornasari (University of Bari "Aldo Moro")

Carlo Galimberti (University of Milan – Cattolica)

Begona Gros (University of Barcelona)

Kai Hakkarainen (University of Helsinki)

Vincent Hevern (Le Moyne College)

Jim Hewitt (University of Toronto)

Antonio Iannaccone (University of Neuchâtel)

Liisa Ilomaki (University of Helsinki)

Sanna Jarvela (University of Oulu)

Richard Joiner (University of Bath)

Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki)

Minna Lakkala (University of Helsinki)

Mary Lamon (University of Toronto)

Lelia Lax (University of Toronto)

Marcia Linn (University of Berkeley)

Kristine Lund (CNRS)

Giuseppe Mantovani (University of Padua)

Giuseppe Mininni (University of Bari "Aldo Moro")

Anne-Nelly Perret-Clermont (University of Neuchatel)

Donatella Persico (ITD-CNR, Genoa)

Clotilde Pontecorvo (University of Rome "Sapienza")

Peter Renshaw (University of Queensland)

Vittorio Scarano (University of Salerno)

Roger Schank (Socratic Art)

Neil Schwartz (California State University of Chico)

Pirita Seitamaa-Hakkarainen (University of Joensuu)

Patrizia Selleri (University of Bologna)

Robert-Jan Simons (IVLOS, NL)

Andrea Smorti (University of Florence)

Jean Underwood (Nottingham Trent University)

Jaan Valsiner (University of Aalborg)

Jan van Aalst (University of Hong Kong)

Rupert Wegerif (University of Exeter)

Allan Yuen (University of Hong Kong)

Cristina Zucchermaglio (University of Rome "Sapienza")

Editorial Staff

Nadia Sansone – head of staff

Luca Tateo – deputy head of staff

Sarah Buglass, Lorella Giannandrea,

Hanna Järvenoja, Mariella Luciani,

F. Feldia Loperfido, Katherine Frances McLay,

Audrey Mazur Palandre, Giuseppe Ritella

Web Responsible

Nadia Sansone



Publisher

Progedit, via R. De Cesare, 15

70122, Bari (Italy)

tel. 080.5230627

fax 080.5237648

info@progedit.com

www.progedit.com

qwerty.ckbg@gmail.com

http://www.ckbg.org/qwerty

Registrazione del Tribunale di Bari

n. 29 del 18/7/2005

© 2015 by Progedit

ISSN 2240-2950

Indice

<i>Editorial: Innovation and digital technologies: between continuity and change</i> Stefano Cacciamani, Gisella Paoletti	5
--	---

INVITED ARTICLE

<i>Pervasive, disruptive, seductive, enabling: Designing technologies for learning and social innovation</i> Patrizia Marti	12
--	----

ARTICLES

<i>Insegnanti in formazione e integrazione delle tecnologie in classe: futuri docenti ancora poco "social"?</i> Corrado Petrucco, Valentina Grion	30
<i>Digital content curation: nuovi strumenti di (in)formazione</i> Margherita Di Stasio	46
<i>Convinzioni di efficacia personale nella regolazione dell'apprendimento universitario mediato dalle tecnologie</i> Luciano Di Mele, Francesca D'Errico, Luca Cerniglia, Mariangela Cersosimo, Marinella Paciello	63
<i>Spazi di convivenza ibrida e multimodale: ipotesi e sfide per l'apprendimento</i> Eliane Schlemmer, Gaia Moretti, Luciana Backes	78



Insegnanti in formazione e integrazione delle tecnologie in classe: futuri docenti ancora poco “social”?¹

C. Petrucco, Valentina Grion***

Abstract

The purpose of this exploratory study is to collect data about teachers' practices and beliefs related to digital technologies, in order to develop a teachers training program that is more effective in improving technology integration in classroom. A survey has been administrated to 805 prospective or novice secondary teachers attending TFA and PAS courses in Italy. The main result of the quantitative data analysis reveals how teachers still have little consideration for the potential of interactive and collaborative technology. The implications for teacher education and suggestions for teacher belief change and technology integration are discussed.

Keywords: teacher education, teacher beliefs, technology integration, interactive/collaborative technologies

¹ L'articolo è stato progettato dai due autori in collaborazione, ma l'effettiva stesura dei paragrafi ha le seguenti attribuzioni: C. Petrucco ha scritto l'Introduzione e il paragrafo 5; V. Grion ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3 e 4.

* Dipartimento FISPPA.

** Università degli Studi di Padova.

Corresponding author: Corrado Petrucco. E-mail: corrado.petrucco@unipd.it

1. Introduzione

In quanto fenomeno pervasivo in ogni settore della vita (Cacciama-
ni & Tateo, 2010), le tecnologie digitali sono ritenute un mezzo fon-
damentale sia per il miglioramento delle pratiche quotidiane, che di
quelle d'insegnamento/apprendimento (Collins & Alverson, 2014;
Richardson, 2013). Ne è stata conseguentemente enfatizzata l'importan-
za nei contesti di formazione iniziale e di sviluppo professionale
degli insegnanti (Grion & Varisco, 2009; Koehler & Mishra, 2009;
Trentin, 2014). Le ricerche hanno, tuttavia, evidenziato le difficoltà
d'integrazione delle tecnologie nella scuola (Avvisati *et al.*, 2013)
e come queste non dipendano solamente dalla presenza di ostacoli
“esterni” – ad esempio la mancanza di risorse nelle istituzioni scolasti-
che, e/o l'impossibilità di accesso a Internet – definiti da Hew e Brush
(2007) “barriere di primo livello”, ma anche da un secondo livello di
ostacoli, quelli “interni”, quali le conoscenze e le abilità tecnologiche
degli insegnanti, e i loro atteggiamenti e credenze/percezioni rispetto
agli strumenti digitali (Ertmer, 2005, 2012; Gallego & Masini, 2012).

Altri fattori determinanti la scarsa integrazione riguardano il rap-
porto asimmetrico tra ambiti di utilizzo formale (scuola) e informale
(vita quotidiana): l'adozione delle nuove tecnologie nella società infat-
ti non ha mai un'immediata e corrispondente applicazione nelle istitu-
zioni scolastiche, vincolate da curricula poco flessibili e da limitazioni
tipiche dei setting didattici “tradizionali”. Inoltre, anche quando le
tecnologie vengono introdotte, raramente sono utilizzate in contesti di
apprendimento interdisciplinari, significativi e costruttivi (Ertmer &
Ottenbreit, 2013; Jonassen, 2006); esse vengono piuttosto destinate ad
attività complementari ed occasionali (Donnelly, McGarr & O'Reilly,
2011) o comunque a sostegno di “vecchie” pratiche didattiche, più
che per sperimentare il potenziale di innovazione nelle attività d'in-
segnamento/apprendimento (Ertmer, Ottenbreit & Tondeur, 2014) o
modificare, appunto, le performance professionali (Muscarà & Mes-
sina, 2015). Un ulteriore aspetto interessante relativo al rapporto fra
ambiti di utilizzo formali e informali riguarda la maggior propensione
degli insegnanti ad utilizzare le tecnologie in classe se già questi ne
fanno uso al di fuori della scuola (Kumar & Vigil, 2011; Lei, 2009).

Il superamento degli ostacoli “esterni” non garantisce comunque l’integrazione efficace delle tecnologie nella didattica (Polly, Mims, Shepherd & Inan, 2010): i “fattori interni” inibirebbero tale integrazione (Ertemer, 2005), poiché, come rilevato anche in contesti non strettamente legati alle tecnologie (Tillema, 2000; Wilkins, 2008), percezioni e credenze degli insegnanti rappresentano variabili fortemente determinanti le pratiche didattiche (Messina & Tabone, 2015). Come chiariscono anche Benigno, Chifari & Chiorri (2014):

Per essere ‘perturbante’, ossia aggiungere elementi d’innovatività nel precedente equilibrio, una nuova tecnologia educativa deve entrare in relazione col sistema-contesto fatto di persone che possiedono loro attitudini, loro prese di posizione, loro stili d’insegnamento-apprendimento, timori, pregiudizi, a volte assenza di prospettiva e senso di impotenza appresa (pag. 59).

Le pratiche didattiche, inoltre, verrebbero maggiormente influenzate da *credenze e percezioni*, piuttosto che dalle *conoscenze professionali* stesse (Pajares, 1992).

Recenti indagini (Muscarà & Messina, 2015) che hanno utilizzato la versione italiana della scala ITIS *Intrapersonal Technology Integration Scale* (Benigno *et al.*, 2013) per definire gli effetti delle credenze relative alle tecnologie, di insegnanti in formazione, hanno rilevato vari “fattori interni” determinanti le pratiche didattiche, identificandoli con: la frequenza d’uso, l’autoefficacia, l’interesse personale, il miglioramento delle prestazioni professionali, e l’opinione favorevole dei colleghi rispetto all’uso delle tecnologie in classe. Particolarmente interessante, in questa ricerca, il tema relativo al genere: i docenti maschi hanno registrato punteggi più alti rispetto al gruppo delle insegnanti donne, riguardo alla percezione della competenza d’uso e questo risultato pare confermare altri studi sul tema (Tezci, 2011).

In questo quadro, parrebbe evidente che l’esplicitazione e la comprensione delle percezioni sulle diverse modalità d’uso delle tecnologie nella didattica da parte dei docenti potrebbe rappresentare un processo utile per migliorare i percorsi formativi a loro indirizzati. Tali percorsi dovrebbero essere diretti a perseguire positivi cambiamenti nelle percezioni, per ottenere il superamento delle barriere di secondo livello (Kim *et al.*, 2013), ossia gli “ostacoli interni” sopra citati.

Nella convinzione, dunque, che “il riconoscimento, l’analisi e la riflessione su credenze/percezioni, esperienze e concezioni dei futuri insegnanti, e la loro evoluzione durante i corsi di formazione, offrano indicazioni preziose ai formatori degli insegnanti per il miglioramento dei programmi formativi” (Poulou, 2007, pp. 91-92), la ricerca qui presentata ha inteso indagare tali percezioni in un ampio gruppo formato da insegnanti in formazione iniziale o in servizio da pochi anni, per ottenere dati significativi utilizzabili al fine di mettere a punto interventi formativi più efficaci, sia sul piano delle competenze digitali, sia su quello motivazionale, per incidere effettivamente sulle pratiche didattiche attuali e future.

Nel contesto di seguito descritto, è in corso una ricerca che, facendo riferimento a un metodo misto (Teddlie & Tashakkori, 2009), intende perseguire due obiettivi specifici:

1. indagare *pratiche e credenze/percezioni* delle tecnologie da parte degli insegnanti in formazione (sommministrazione del questionario-oggetto di analisi quantitativa);
2. cogliere significati emergenti, non identificati nell’indagine tramite questionario (analisi qualitativa del contenuto delle interazioni discorsive attivate sui risultati del questionario).

Essendo la ricerca attualmente in corso, si propone, in questo articolo, la presentazione e la discussione dei risultati più significativi relativi al solo primo obiettivo.

2. La ricerca

2.1 Partecipanti

Durante gli anni accademici 2013-14-15, presso due università venete, è stata organizzata una serie di cicli di formazione per gli insegnanti partecipanti ai percorsi TFA e PAS², con moduli didattici specificamente dedicati all’integrazione delle tecnologie didattiche nella scuola.

² Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), che sono percorsi per il conseguimento dell’abilitazione all’insegnamento, riservati ai docenti rispettivamente: a) in formazione iniziale; b) non ancora di ruolo ma con almeno tre anni di esperienza a scuola.

Il campione della presente ricerca è formato da n=805 insegnanti appartenenti a tutte le classi di concorso relative alle varie discipline d'insegnamento, d'età media di 43 anni. I soggetti sono per il 55.7% donne e per il 44.3% uomini. La grande maggioranza del campione ha esperienze d'insegnamento nella scuola secondaria – di secondo grado il 48.6%; di primo grado il 36.6%; in entrambi i livelli il 4.7% – il 2.9% in altri livelli scolastici e/o in diversi enti/settori formativi; il 7.2% non ha nessuna esperienza d'insegnamento.

2.2 Procedura e strumenti

All'inizio di ciascun modulo di ogni corso, è stato somministrato un questionario a domande chiuse, adattato dal *PEW Report* (Purcell *et al.*, 2013) con il duplice obiettivo didattico di:

1. conoscere i contesti culturali, sociali e d'insegnamento/apprendimento dei partecipanti acquisendo informazioni rispetto all'uso e alle percezioni delle tecnologie – in particolare quelle legate alla navigazione in Internet – e,
2. di stimolare, discutendo i risultati, l'espressione delle loro credenze sui temi delle tecnologie didattiche.

Il questionario utilizzato è costituito da due sezioni: la prima tesa a ricavare informazioni anagrafiche e alcune caratteristiche relative a dotazione e uso personale di tecnologie, da parte dei soggetti del campione (quesiti a risposta multipla con più possibilità di risposta); la seconda – organizzata su scale Likert – finalizzata a conoscere alcune *pratiche* d'uso delle tecnologie digitali in contesto scolastico e non, e le *percezioni/credenze* dei corsisti rispetto a:

- impatto delle tecnologie digitali sulla vita professionale (due quesiti con risposte su scala a cinque valori di accordo e uno su tre valori);
- relazioni fra studenti e tecnologie digitali (un quesito con risposte su scala a quattro valori);
- relazione fra tecnologie, scuola e successo scolastico (due quesiti con risposte a quattro valori);
- ostacoli all'uso/diffusione delle tecnologie nella scuola (un quesito con risposte su scala a tre valori).

2.3 Analisi dei dati

I dati del questionario sono stati codificati e sottoposti ad analisi statistica descrittiva mediante software SPSS: per i quesiti a risposta multipla, si sono calcolate le percentuali ottenute da ciascuna risposta; per quelli a risposta su scala Likert, si sono ottenute media e moda delle frequenze di risposta. L'uso dei due indici ha permesso sia di avere informazioni sul valore centrale della distribuzione delle scelte dei gruppi di docenti, sia di capire verso quale eventuale estremità della scala fossero andate le maggiori scelte degli stessi soggetti per ciascun item. In base alle differenze di genere rilevate in letteratura rispetto all'oggetto d'indagine (Tezci, 2011), si sono anche volute esplorare le relazioni fra la variabile sesso e alcune altre variabili indagate, utilizzando il test di significatività del chi-quadrato di Pearson.

3. Risultati

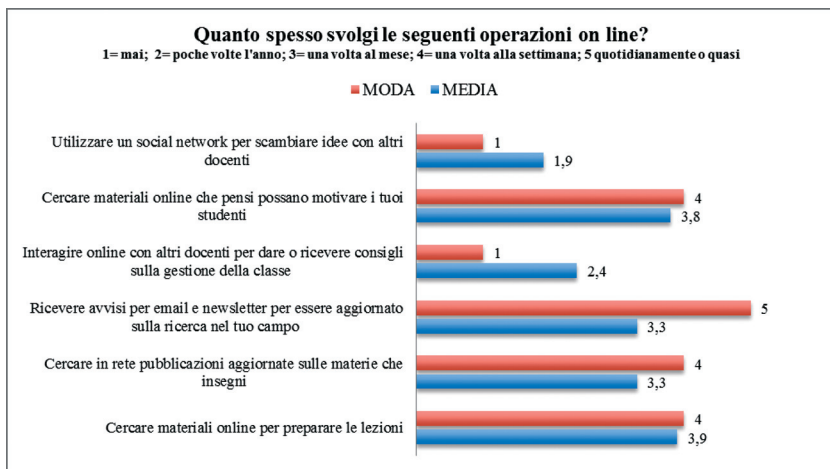
I dati raccolti mostrano una popolazione di docenti che utilizza la rete Internet con scopi del tutto paragonabili ad un utente "medio", ossia per lavorare (88.7%), usare motori di ricerca (96.6%), guardare video su YouTube e simili (69.3%), cercare informazioni (72%). Riguardo alla frequenza riguardante l'uso dei social network, ben il 36% dei soggetti dichiara di non avvalersene mai o raramente e solo il 26.9% di frequentare ambienti social più volte alla settimana, o anche una volta al giorno.

Impatto delle tecnologie digitali sulla vita professionale

Riguardo alla prima delle dimensioni indagate, è stato chiesto ai docenti di indicare, su una scala a 5 livelli, con quale frequenza svolgono determinate *pratiche*, in ambito professionale (cfr. Figura 1). Risulta che le tecnologie digitali vengono quotidianamente, o quasi, utilizzate per ricevere e-mail e *newsletter* di aggiornamento sullo stato della ricerca nel proprio settore disciplinare e che la ricerca di materiali per preparare le lezioni o per motivare maggiormente gli studenti siano pratiche che la maggior parte dei docenti svolge in media una volta alla settimana. Ottengono invece valori bassi le risposte attinenti alle potenzialità interattive e collaborative delle tecnologie: "Interagire

online con altri docenti per dare o ricevere consigli sulla gestione della classe” e “Utilizzare un social network per scambiare idee con altri”.

Figura 1. Moda e media delle frequenze di risposte sulle pratiche d’uso della Rete a livello professionale

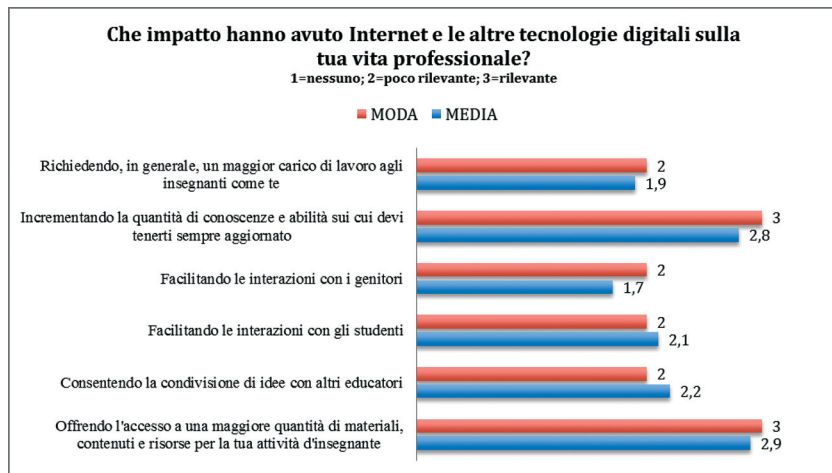


Anche alla domanda relativa a quali *pratiche* vengano proposte agli allievi tramite l’uso della rete, i docenti assegnano valori molto bassi a risposte quali “Partecipare a discussioni online”, “Modificare o commentare il proprio lavoro (o quello degli altri) con uno strumento collaborativo come Google Drive”, “Sviluppare o condividere il proprio lavoro in un sito, wiki, blog”; mentre la maggior parte dichiara di richiedere di usare la rete per effettuare ricerche.

La scarsa considerazione verso le potenzialità interattive e collaborative delle tecnologie si conferma nelle risposte ad un altro quesito riguardante questa prima dimensione. Considerando la domanda “Che impatto hanno avuto Internet e le altre tecnologie digitali sulla tua vita professionale?” (Quesito con risposta su scala a tre livelli come da Figura 2), le risposte “Facilita le interazioni con gli studenti”, “Facilita le interazioni con i genitori” registrano i valori più bassi di moda e media. L’applicazione del test del chi-quadrato sugli item, teso a valutare eventuali differenze significative fra uomini e donne, dimostra che le

docenti, diversamente dai colleghi maschi, ritengono che le tecnologie digitali abbiano un impatto sulla propria professionalità, in quanto “facilitano la condivisione di idee con altri educatori” ($df=2$; $p<.05$).

Figura 2. Moda e media delle frequenze di risposte sulla percezione dell’impatto delle tecnologie sulla vita professionale



Alla stessa domanda sopra citata “Che impatto hanno avuto Internet e le altre tecnologie digitali sulla vita professionale?”, le due risposte che ottengono i valori più alti di moda e media sono quelle che mettono in luce le potenzialità “quantitative” della rete, a discapito di quelle “qualitative”. Si riconosce, cioè, da un lato il fatto che essa permetta facile accesso ad un maggior numero di risorse/informazioni, dall’altro che la rete implichi la necessità di tenersi aggiornati su una maggiore quantità di conoscenze e abilità. Tutto ciò tralasciando le potenzialità (che potremmo definire appunto “qualitative”) di modificare la qualità delle relazioni, dei contatti, della conoscenza stessa.

Relazioni fra studenti e tecnologie digitali

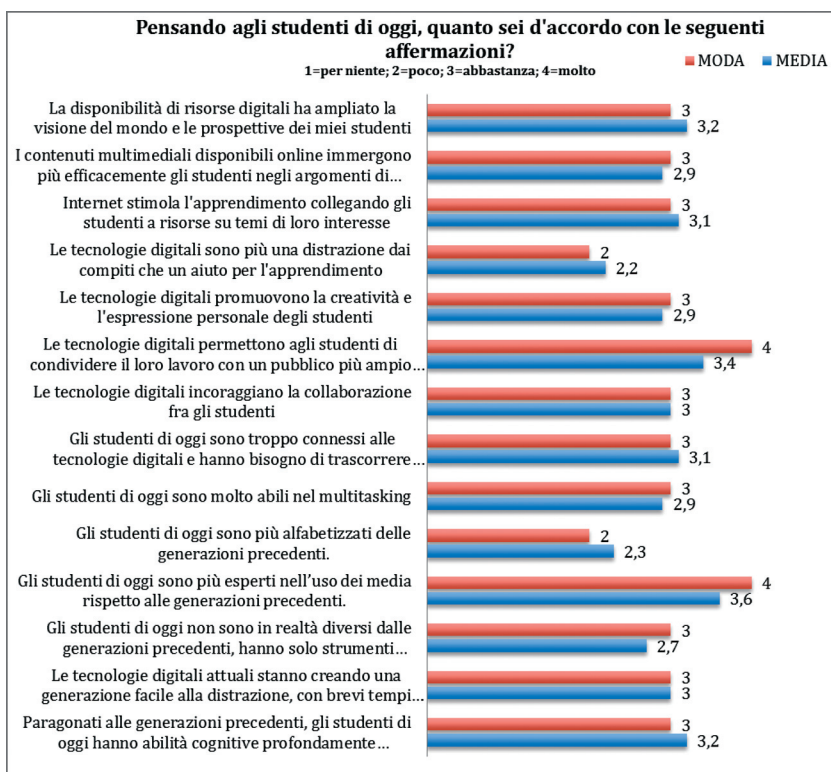
Per analizzare una seconda dimensione delle “percezioni/credenze” dei docenti, ai partecipanti è stato chiesto di esprimere il loro accor-

do/disaccordo, espresso su una scala a quattro valori, rispetto ad una serie di affermazioni riguardanti le relazioni fra le tecnologie e gli studenti odierni.

I risultati permettono di evidenziare i seguenti elementi d'interesse.

Il primo riguarda il fatto che gli insegnanti considerano “gli studenti maggiormente esperti nell'uso dei media rispetto alle generazioni precedenti” (vedi Figura 3); senza giudicare però, tali “nuove” abilità come forma di alfabetizzazione: l'affermazione “Gli studenti di oggi sono più alfabetizzati delle generazioni precedenti” ottiene valori molto bassi.

Figura 3. Moda e media delle frequenze di risposte sulle percezioni/credenze nei confronti degli studenti

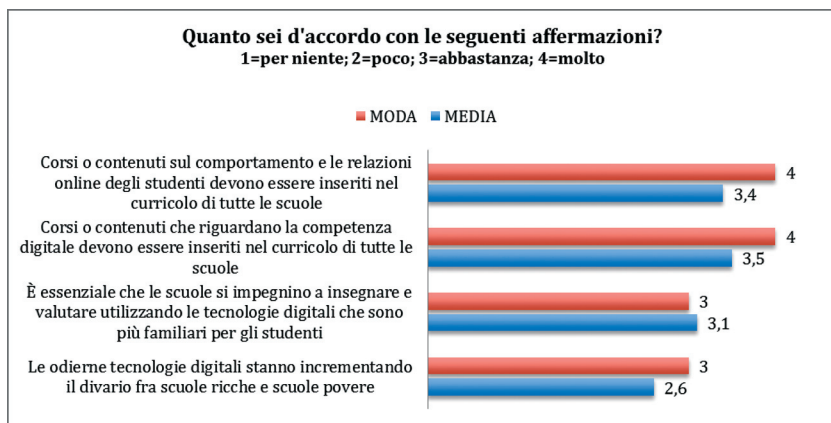


Sulle potenzialità di condivisione tipiche della rete: a differenza di quando i soggetti si riferiscono alla propria esperienza (cfr. paragrafi precedenti), qui riconoscono che le tecnologie “permettono agli studenti di condividere il loro lavoro con un pubblico più ampio e vario”, valorizzando così le potenzialità collaborative e socializzanti delle tecnologie.

Relazione fra tecnologie, scuola e successo scolastico

I docenti considerano in egual modo importante sia inserire nei curricula di tutte le scuole contenuti e corsi che riguardano la competenza digitale, sia introdurre corsi o contenuti sul comportamento e le relazioni online degli studenti (valori raggiunti da entrambe le affermazioni: $\mu=3.5$; Moda=4.0). D'altra parte però, considerando le risposte ad un ulteriore quesito, si rileva che, in modo quasi contraddittorio, non considerano importante, in relazione al successo formativo, insegnare ai ragazzi a presentarsi efficacemente nei social network, manifestando implicitamente l'idea che tale abilità non sia una competenza necessaria. Né valutano molto importante sviluppare capacità di operare con contenuti audio, video e grafici.

Figura 4. Moda e media delle frequenze di risposte su tecnologie, scuola e successo scolastico



Ostacoli relativi all'uso/diffusione delle tecnologie nella scuola

Per quanto riguarda gli ostacoli che i docenti avvertono disturbare l'integrazione delle tecnologie, le resistenze di colleghi e/o dirigenti, e la scarsa familiarità con gli strumenti non sono identificate come grosse difficoltà, quanto invece lo sono tre tipi di "mancanze": quella di *tempo* da dedicarvi, quella di *risorse* e/o accessi disponibili agli studenti, quella di *supporto tecnico* nelle scuole.

Anche in questo caso esistono differenze significative fra uomini e donne: alla domanda sull'importanza degli ostacoli per una maggiore integrazione delle tecnologie nell'attività didattica (con risposta su scala a tre livelli), le affermazioni "la mancanza di tempo", "le resistenze di colleghi e dirigenti" e "la mancanza di risorse" – sottoposte al test del chi-quadrato – presentano valori che permettono di considerare l'atteggiamento delle insegnanti-donne meno condizionato da tali ostacoli nell'introduzione delle tecnologie a scuola (significatività con test del chi-quadrato di Pearson con $df=2$, rispettivamente: $p=,000$; $p=,000$ e $p<.05$), rispetto a quello dei colleghi maschi.

4. Discussione

Lo studio ha messo in luce alcuni fattori di cui tener conto per una formazione più efficace alle competenze digitali degli insegnanti e all'utilizzo delle tecnologie nella didattica.

Seppure nei limiti dovuti alla presenza di pochi item relativi a ciascuna delle dimensioni indagate, in generale va evidenziato che i docenti sembrano possedere una certa consapevolezza della necessità che le scuole si aprano maggiormente all'uso delle tecnologie, introducendo nel curriculum contenuti riguardanti lo sviluppo della competenza digitale.

Emergono, tuttavia, scarse cognizioni riguardo alle potenzialità interattive e collaborative delle tecnologie digitali. Esse vengono percepite come utili per la ricerca (probabilmente solitaria) d'informazioni, per un accesso più facile a una maggiore quantità di dati, ma non se ne riconosce il valore nell'ambito interattivo e collaborativo: nella facilitazione delle relazioni scuola-famiglia, e docenti-studenti; nelle possibilità offerte per il lavoro di gruppo; per il confronto e la

discussione; per la co-costruzione di conoscenza. In tal senso, i risultati confermano i recenti dati italiani OECD del 2013 (Avvisati *et al.*, 2013, p. 25) che rilevano percentuali ancora basse di utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti, soprattutto quando sono impiegate per collaborare online con i loro colleghi.

Poco riconosciuta dai soggetti della ricerca è anche una seconda caratteristica degli odierni ambienti tecnologici: la co-presenza di molteplici forme d'espressione (non solo linguistica) e di ambienti comunicativi diversificati con funzioni, modalità comunicative, linguaggi vari. La scarsa consapevolezza digitale di questi docenti risulta evidente, ad esempio, in relazione alla poca importanza che essi assegnano alla formazione di capacità quali il trattamento di contenuti multimediali (audio, video, grafica) e di utilizzo di social network. In tal senso essi sembrano ignorare la necessità d'impegnarsi a formare, nella scuola, quelle *social network skills* che costituiscono competenze fondamentali per la costruzione delle identità dei ragazzi (Ranieri & Manca 2013). In relazione agli ostacoli che i soggetti coinvolti evidenziano per l'integrazione delle tecnologie nella didattica, contrariamente a quanto segnalato generalmente in letteratura, emerge il maggiore peso attribuito agli ostacoli *esterni* (quali la mancanza di risorse e di supporto tecnico nelle scuole), rispetto a quelli *interni* (o personali); situazione d'altra parte comprensibile e prevedibile nella situazione italiana, caratterizzata da scuole con scarse risorse disponibili per allestire ambienti tecnologicamente ricchi e supportati da adeguati mezzi tecnici ed economici. Notevole e inatteso il risultato, riferito alle insegnanti-donne che considerano la "mancanza di tempo" come una difficoltà meno importante dei colleghi maschi; risultato inaspettato, vista la condizione femminile in Italia, in cui spesso la donna è gravata, più dell'uomo, dei molteplici carichi familiari anche a parità di impegni professionali.

5. Conclusion

La ricerca qui presentata offre un quadro di atteggiamenti e pratiche d'insegnanti in formazione, novizi o prossimi docenti assunti in servizio nella scuola secondaria, in relazione alle tecnologie digitali.

Tale spaccato risulta interessante perché riferito ad una popolazione che presumibilmente costituirà buona parte del personale che opererà nelle scuole secondarie, in particolare del nord-est italiano, nei prossimi anni. Cercare di coglierne le attuali pratiche e soprattutto le percezioni e le credenze rappresenta un punto di partenza da cui iniziare a progettare le azioni di formazione necessarie affinché la scuola si adegui al nostro tempo. Nostro intento dunque è stato quello di acquisire informazioni sulle pratiche, ma anche e soprattutto sulle percezioni/credenze dei docenti poiché “... *come le cose sono* è spesso meno rilevante di *come le persone pensano* – o percepiscono – *le cose siano* [...] poiché sono queste realtà “percepite” che danno forma e significato alla vita e alle azioni della gente” (Flutter & Rudduck, 2004, p. 6).

Le ricerche sull'integrazione delle tecnologie nella didattica hanno dimostrato che le politiche di innovazione/formazione e sviluppo professionale che coinvolgono gli insegnanti, per essere effettive, devono avere un approccio sistemico (Vanderlinde, Aesaert & Van Braak, 2014), non volto soltanto all'acquisizione di abilità tecniche, ma inserito in una cornice di senso capace di stimolare l'apprendimento grazie anche alla partecipazione e al supporto di comunità professionali (Twining *et al.*, 2013). I dati del questionario e le prime analisi del contenuto delle discussioni nei forum degli stessi insegnanti, mostrano la necessità di includere, nei prossimi corsi di formazione a loro dedicati, soprattutto:

- 1) pratiche d'uso di strumenti “social” per stimolare un utilizzo delle tecnologie come forme e spazi d'interazione e di costruzione condivisa di conoscenze;
- 2) azioni volte a supportare la partecipazione a comunità di pratica online per sostenere approcci dialogici e partecipativi alle attività d'insegnamento apprendimento;
- 3) la conoscenza di approcci pedagogici costruzionisti e *student-centered* a sostegno di un uso efficace ed effettivamente innovativo e “innovatore” delle tecnologie nelle classi.

Relativamente agli aspetti collaborativi, possiamo ricordare che nel modello per gli standard di competenza UNESCO sulle tecnologie, nell'area dello sviluppo professionale docente, già compariva un riferimento importante in questo senso; si sottolineava infatti la necessità che

per migliorare la professionalità dovesse realizzarsi “The use of ICT to work with colleagues across boundaries” (UNESCO, 2011, p. 63) e che i criteri di successo per lo sviluppo professionale dovessero verificare “The ability to engage with communities of practice, for example online discussions between teachers about pedagogy” (*ibid.*).

Il focus su condivisione e riflessione sulle pratiche all'interno di comunità online risulterebbe un vero e proprio indicatore di qualità dello sviluppo professionale (Albion *et al.*, 2015), oltre che un ricco bacino di contesti su cui può lavorare la ricerca universitaria. La relazione tra ricerca e pratiche deve però essere un processo permeabile in entrambi i sensi, per cui i risultati di ricerca vanno condivisi e discussi nelle comunità professionali: solo così gli insegnanti potranno essere aggiornati sui modelli più innovativi ed efficaci d'integrazione delle tecnologie, modelli che loro stessi avranno contribuito a generare in un circolo virtuoso. È in tal senso che le future proposte formative dovranno, a nostro parere, orientarsi.

References

- Albion, P.R., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., & Peeraer, J. (2015). Teachers' professional development for ICT integration: towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies*, 20: 1-19.
- Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R.B., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Review of the Italian strategy for digital schools. *OECD Education Working Papers*, No. 90, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5k487ntdbr44-en>.
- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1): 59-62.
- Cacciamani, S., & Tateo, L. (2010). Islands, archipelagos or continents?. *QWERTY*, 5(1): 5-13.
- Collins, A., Halverson, R. (2014). La seconda rivoluzione educativa: come la tecnologia sta trasformando l'educazione. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1): 4-10.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration?. *Educational technology research and development*, 53(4): 25-39.

- Ertmer, P.A., & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64: 175-182.
- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T., & Tondeur, J. (2014). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st Century teaching and learning. In H. Fives, M. Gregoire Gill, *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 403-418). New York, NY: Routledge.
- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers & Education*, 59(2): 423-435.
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for Schools?*. Oxon: Routledge.
- Gallego Arrufat, M.J., & Masini, S. (2012). Politiche educative e integrazione delle ICT nei sistemi educativi. La situazione italiana all'interno dello scenario internazionale. *Profesorado*, 16(3): 245-284.
- Grion, V., & Varisco, B. (2009). An online academic context for in-service teachers: what works?. *QWERTY*, 4(2): 107-122.
- Hew, K.F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55: 223-252.
- Jonassen, D.H. (2006). *Modeling with Technology: Mindtools for Conceptual Change*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Kim, C.M., Kim, M.K., Lee, C., Spector, J.M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29: 76-85.
- Koehler, M.J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1): 60-70.
- Krumsvik, R.J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3): 269-280.
- Kumar, S., & Vigil, K. (2011). The net generation as preservice teachers: transferring familiarity with new technologies to educational environments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4): 144-153.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: what technology preparation is needed?. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3): 87-97.
- Messina, L., & Tabone, S. (2013). Technology proficiency, TPACK and beliefs about technology: a survey with primary school student teachers. *Research Education Media*, 5(1): 11-29.

- Muscarà, M., & Messina, R. (2015). Perceived competency, perceived ICT usefulness in classroom and teachers training models. *Italian Journal of Educational Research*, 13: 167-182.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- Polly, D., Mims, C., Shepherd, C.E., & Inan, F. (2010). Evidence of impact: transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology. *Teaching and Teacher Education*, 26: 863-870.
- Poulou M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1): 91-110.
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). *How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms*. Washington, DC: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Richardson, J.T.E. (2013). Attitudes to ICTs and Approaches to Studying in Higher Education. *QWERTY*, 8(1): 23-34.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teacher's ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4): 483-499.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student-teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5 & 6): 575-591.
- Trentin, G. (2014). Come trasformare un'esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1): 31-38.
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P.R., & Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: the contribution of teachers professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29: 426-437.
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Parigi: UNESCO.
- Vanderlinde, R., Aesaert, K., & Van Braak, J. (2014). Institutionalised ICT use in primary education: a multilevel analysis. *Computers & Education*, 72: 1-10.
- Wilkins, J.L.M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2): 139-164.

Digital content curation: nuovi strumenti di (in)formazione

Margherita Di Stasio*

Abstract

Il presente lavoro analizza diversi aspetti della cura dei contenuti, dalla figura del *digital content curator* al processo di cura in sé, individuando come cornice per questa attività quella della scrittura come processo di creazione e condivisione di conoscenza e analizzandone la possibile valenza per la formazione dei docenti in riferimento a forme sociali di *storytelling* e a modalità di *educational networking*.

Keywords: *digital content curation*, sviluppo professionale docenti, *educational networking*, cultura partecipativa

1. Introduzione

Il *curator* nel mondo latino è il funzionario che si prende cura dell'efficienza delle opere pubbliche, nel Medio Evo è il sacerdote che sovrintende alla cura delle anime dei parrocchiani; dal Settecento è il curatore delle collezioni di un museo, con quattro funzioni principali:

* Indire, Firenze. E-mail: m.distasio@indire.it

la conservazione come salvaguardia del patrimonio artistico, la selezione di nuove opere, la funzione di contribuire alla storia dell'arte, l'azione di disporre le opere per l'esposizione o l'allestimento di una mostra (Obrist, 2014).

L'oggetto della cura e il ruolo del curatore variano al variare di una società, dei suoi valori, della sua cultura. Il patrimonio di cui prendersi cura si amplia e si diversifica; sembra naturale che oggi ne faccia parte anche l'informazione e, accanto al curatore d'arte, si sta affermando il *content curator*, il curatore di contenuti.

Il caratterizzarsi della nostra società *sub specie tecnologica* è segnata dalla nascita del Web 2.0 e dall'affermarsi di pratiche di costruzione e condivisione di conoscenza sempre più orientate all'informalità del *social networking*; questo ha generato una crisi degli ambienti online in ragione della quale la ricerca ha spostato "la sua attenzione sulle comunità di pratica, il peering, le logiche partecipative, la mobilità" (Rivoltella, 2013, p. 69).

Il Web 2.0 sembra una dimensione particolarmente adeguata per lo sviluppo professionale dei docenti, contraddistinto da "partecipazione, condivisione e collaborazione, che caratterizzano anche il modo di operare di una comunità di pratica" ma "questa pratica partecipativa e collaborativa si svolge in un oceano di documenti digitali" (Midoro & Persico, 2013, p. 9).

Ecco perché questo contributo si interroga sul possibile valore della *content curation* nella formazione dei docenti.

Esamineremo la nascita della figura del *digital content curator* e la sua valorizzazione nella biblioteconomia e nel giornalismo. Si analizzerà la *content curation* alla luce delle categoria di *knowledge transforming* e del ruolo conoscitivo della citazione. Identificheremo quattro modi d'uso della *digital content curation* funzionali ai percorsi formativi dei docenti che esemplificheremo attraverso l'attività di quattro *content curator* italiani. Infine, leggeremo le conclusioni di uno studio condotto in Australia e, nell'alveo della cultura partecipativa della formazione dei docenti, proporremo la *digital content curation* come modalità di *educational networking*.

2. La cura dei contenuti nella società dell'informazione

La “società dell'informazione” è il risultato di un'accelerazione dello sviluppo tecnologico verificatosi con un ritmo che mai si era visto nella storia (Floridi, 1999).

Le ICT sono il fulcro di cambiamenti che riguardano quattro settori principali implicati nella crescita, nella fruizione e nella gestione dei servizi di informazione: calcolo, controllo automatico, modellizzazione e gestione dell'informazione (Floridi, 1999, p. 4). Floridi parla di “trasformazione dell'enciclopedico macrocosmo di dati, informazioni, idee, conoscenze, credenze, esperienze codificate, memorie, immagini, interpretazioni artistiche e altre creazioni mentali in un'infosfera globale” (1999, p. 8).

In questa società “l'informazione si è evoluta in un bene di valore crescente con notevoli quantità e prezzi. Questo è il nuovo oro digitale ed è una delle risorse più preziose a nostra disposizione” (Floridi, 1999, p. 4). Come tale, l'informazione è soggetta a “cura”.

Nel 2004 nasce il Digital Curation Center [DCC] “per la conoscenza della cura dell'informazione” (2015a), secondo cui la *digital curation* “consiste nel mantenere, preservare e valorizzare la ricerca digitale dei dati per tutto il loro ciclo di vita” (DCC, 2015b).

Il concetto di ciclo di vita dei dati diventa fondamentale. Per il DCC si articola in diverse fasi: concettualizzazione; creazione; accesso e utilizzo; valutazione e selezione; collocazione; acquisizione; azioni di conservazione; ri-valutazione; memorizzazione; accesso e riutilizzo; trasformazione (DCC, 2015b).

Emerge la necessità di una figura che supporti chi naviga in questo *mare magnum* di informazioni. E il *content curator*, in una definizione ampiamente accettata e condivisa, è colui che continuamente (dove la continuità è caratteristica fondamentale per la dimensione *real time* dell'informazione in rete) trova, raggruppa, organizza e condivide online i contenuti “migliori e più pertinenti” su un argomento (Bhargava, 2009, 2011). Sono cinque i modelli di *content curation* – *Aggregation*, *Distillation*, *Elevation*, *Mashup*, *Chronology* – (Bhargava, 2011) che rispecchiano le azioni della cura digitale:

- aggregare in un unico “luogo” le informazioni più rilevanti su un tema;
- distillarle facendo sì che solo ciò che è importante e significativo sia condiviso;
- valorizzare, identificare tendenze ampie a partire da piccoli spunti pubblicati quotidianamente online;
- giustapporre, unendo contenuti esistenti per far scaturire una nuova prospettiva;
- storicizzare, sistemare cronologicamente le informazioni per evidenziare l’evoluzione di un dato argomento.

I molti strumenti online disponibili¹, per la maggior parte, sfruttano la metafora della rivista (Fini, 2014), in cui il curatore raccoglie ciò che reputa interessante sull’argomento scelto rimandando comunque alla fonte.

2.1. Dalla biblioteca...

Fra i primi a utilizzare la *content curation* troviamo i bibliotecari delle istituzioni di ricerca e istruzione superiore, che la interpretano come un’estensione della bibliografia ragionata: a risorse, informazioni e dati collazionati da fonti e in formati tradizionali si aggiungono quelli provenienti da fonti emergenti, come i *social network*, e in formati nuovi, multimediali e interattivi (Dalton, 2013). Una forte somiglianza viene vista fra la *content curation* e attività tipiche del bibliotecario: servizi informativi e attività di *reference*, *abstracting*, *indexing* (Testoni, 2013). Il curatore ha un *expertise* sul tema cui si dedica (Testoni, 2013), creatività e capacità analitiche (Dalton, 2013). Per i bibliotecari “soprattutto quelli dell’accademia – [che] trascorrono una discreta quantità di tempo a insegnare agli utenti come valutare le informazioni sulla base della loro origine” (Ovadia, 2013, p. 59), la *content curation* diventa attività di insegnamento/apprendimento per lo sviluppo di *information literacy* (Dalton, 2013).

¹ Già nel 2013 Te@chthought ne elencava e descriveva 55 (<http://www.teachthought.com/learning/55-content-curation-tools-to-discover-and-share-digital-content/>).

2.2 ... alla redazione

La *content curation* si afferma anche nel giornalismo. Il *gatekeeping*, il meccanismo decisionale per stabilire il passaggio dai canali-cancelli dell'informazione, fondamentale in un sistema di media con oggettivi problemi di spazio, è stato il paradigma dominante per la raccolta e la pubblicazione delle notizie, per la definizione da parte dei giornalisti della propria identità professionale e per la descrizione di questi processi negli studi scientifici (Bruns, 2003). Secondo Bruns, con l'affermarsi del web e la perdita di importanza dello "spazio", si ha una contaminazione fra l'attività del giornalista-*gatekeeper* e quella del bibliotecario, che sorveglia il flusso di informazioni e orienta gli utenti. Il risultato è una pratica adatta alla struttura informazionale della rete che Bruns definisce *gatematching* e che identifica come paradigma soggiacente a molte attività online, dal *blogging* all'*open news publishing*.

Il *gatematching* per la *digital content curation*, nello specifico ambito dei *social network*, è alla base di uno studio in cui Stanoevska-Slabeva, Sacco e Giardina sottolineano che per il curatore "sono ancora necessarie tradizionali competenze giornalistiche per incollare in una storia i pezzi di informazioni raccolti nella cura" (2012, p. 29).

In questo solco e richiamando questi autori, Guerrini (2014) traccia un legame tra *content curation* e *storytelling*, evidenziando come i giornalisti sono stati probabilmente i primi a sperimentare nuove forme di *storytelling* con le modalità e gli strumenti di *content curation*.

3. Fu vera scrittura?

Il *content curator* scrive poco, chiosa o introduce quanto prodotto da altri e non sempre si tratta di testi. Ma cosa dobbiamo intendere come "testo"?

Rossi chiama alla dimensione sociale ed esperienziale delle scritture e sostiene che "i prodotti di scrittura, ormai, siano essi libri tradizionali o blog, trovano il loro senso per gli utenti quando entrano in un flusso di esperienze di cui la scrittura è solo una parte" (Rossi, 2009, p. 119).

Anichini (2012) sottolinea che diviene “libro” quel che implica un’attività intenzionale di lettura.

Nella commistione fra scrittura e tecnologie leggiamo il primo membro in un’accezione estremamente larga, quasi metaforica, in cui ci affidiamo alla forza argomentativa dell’analogia per creare una stretta corrispondenza fra modi di combinare compiutamente simboli per trasmettere un messaggio, descrivere, raccontare.

3.1. Scrivere per conoscere

Bereiter e Scardamalia individuano due modalità compositive, una propria degli scrittori immaturi, il *knowledge telling*, e una di quelli maturi, il *knowledge transforming*, “la differenza è nel modo in cui la conoscenza viene portata nel processo di scrittura e in ciò che accade alla conoscenza in tale processo” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 143).

La valenza conoscitiva della scrittura si esplica nell’uso di strutture di *knowlege transforming* che danno conto della complessità “di questa interazione tra l’elaborazione testuale e l’elaborazione di conoscenze” (Bereiter & Scardamalia, 1995, p. 11).

È dunque possibile allargare la denotazione del termine scrittura: Bereiter e Scardamalia sottolineano infatti come “da un’attenzione iniziale per le abilità di scrittura *per sé* si è via via passati ad una concezione dello scrivere come modo di elaborare e sviluppare le conoscenze” (1995, p. 385). Si arriva infine a una concezione di scrittura come strumento conoscitivo:

Uno scopo a cui conduce ogni compito di scrittura è reinterpretare o riorganizzare una parte delle proprie conoscenze, e a quanto pare, è questo ciò a cui si riferiscono sintagmi come “scrittura come strumento per il pensiero” e “scrittura come processo di scoperta”. (Bereiter & Scardamalia, 1995, p. 386)

Se intendiamo lo scrivere in questa accezione e il *knowledge transforming* come “modello della ‘scrittura intenzionale’, perché fa intervenire la definizione di scopi da conseguire attraverso il processo compositivo” (Bereiter & Scardamalia, 1995, p. 387), e se rammentiamo le azioni costitutive della *content curation* (Bhargava,

2011), possiamo sostenere che il processo che orienta la composizione nella *content curation* è ascrivibile alla categoria del *knowledge transforming*.

3.2. Citare per costruire conoscenza

Rimane ancora un problema. La *content curation* è una raccolta di materiale d'altri, esplicitamente linkato, con o senza commenti del curatore: è un tipo di citazione?

Per identificare e riportare, citare, in modo corretto la fonte e l'uso che se ne fa, la *curator* Maria Popova e il *designer* Kelli Anderson (Carr, 2012; Ovadia, 2013, p. 59) hanno creato il *Curator's Code*². In questo codice, due simboli della tabella dei caratteri Unicode – in cui ogni carattere utilizzato nella scrittura è individuato dalla corrispondenza univoca con un numero – indicano diversi livelli di citazione:

- ♪, o “Via”, denota una citazione diretta, un *direct repost* nei *social network*: si riporta e condivide qualcosa trovato altrove, senza cambiamenti o con modifiche ed elaborazioni non rilevanti;
- ↷, o “HT” (hat tip), denota quasi un'ispirazione, una fonte modificata e rielaborata prima di essere condivisa.

“Creators come first”, ci dice il *Curator's Code* con un giusto richiamo etico.

Rispetto al processo, citare è comporre, creare qualcosa? Rispetto alla forma, la citazione è solo verbale o riguarda tutto ciò che abbiamo inteso come testo?

Se non è proprio creare, citare è comunque un modo di costruire conoscenza.

Secondo Nelson Goodman “il nostro orizzonte è costituito dai modi di descrivere tutto ciò che viene descritto. Il nostro universo consiste [...] di questi modi piuttosto che di un mondo o di mondi” (Goodman, 1988, p. 3). Nell'attribuire un ruolo conoscitivo alla costruzione di mondi, Goodman rivolge la sua attenzione “ai processi che riguardano la costruzione di un mondo a partire da altri mondi” (Goodman, 1988, p. 7). Analizza la citazione verbale nella forma diretta, che richiede un'identità sintattica, e in quella indiretta, in cui si ha un'equivalenza

² <http://curatorscode.org>

di riferimento o di significato (Goodman, 1988, p. 52). Esamina poi la citazione non verbale, la possibilità e la modalità di citazione pittorica o musicale, la possibilità di citazione di elementi di un sistema in un altro e tra modalità diverse (Goodman, 1988, p. 65).

Lo scopo non è quello di forzare la citazione linguistica a operare in altri sistemi; l'attenzione è invece orientata alla costruzione del reale come modello di costruzione di conoscenza:

Ho [...] intrapreso uno studio comparato della citazione e dei procedimenti che hanno con essa più stretta analogia. In quanto modi di combinare e costruire simboli, fanno parte della strumentazione con cui si fabbricano mondi. (Goodman, 1988, p. 66).

E proprio nella categoria dei procedimenti che con la citazione verbale hanno stretta analogia, andiamo così a collocare il processo di *content curation*.

4. Content curation e formazione

Andiamo ora al cuore del nostro interesse: capire se la *content curation* può essere valorizzata come strumento per la formazione dei docenti.

Partendo dagli usi individuati in altri settori, strumento per la creazione di percorsi tematici da parte dei bibliotecari e strumento di *storytelling* per i giornalisti, proponiamo quattro modalità d'uso della *content curation* che riteniamo utili alla formazione, due legate al processo di tematizzazione e organizzazione dei contenuti, due che si configurano come modalità di *storytelling*; per ognuna proporremo un esempio, senza alcuna pretesa di esaustività o intento classificatorio.

Sulla base dei quattro modelli, abbiamo isolato l'attività di quattro *content curator* italiani che operano nell'ambito della ricerca, della formazione e della didattica. Oltre a una ricognizione dei loro *topic* e dei loro profili sulla piattaforma di *digital content curation Scoop.it!* (Tabelle 1 e 2, aggiornate al 29/07/2015), si sono approfonditi alcuni aspetti con un'intervista telefonica semi-strutturata.

Tabella 1. Profilo Curatori

Curatore	attivo su altri SN	ha un blog	n. topic di altri curatori seguiti	n. topic curati	viste a sui scoops	(di cui) a scoop curati**	(di cui) a re-scoop***	(di cui) a scoop suggeriti****
Luigi Parisi	si*	si*	27	1	9.7k	9.4k	378	2
Giovanni Nulli	si*	si*	118	2	6.2k	5.6k	562	8
Graziano Cecchinato	si*	si*	10	1	7.7k	7.6k	53	18
Gianfranco Marini	si*	si*	166	3	94.2k	92.6k	661	0

* dati emersi in sede di intervista

** elementi inseriti direttamente dal curatore nel proprio topic

*** elementi inseriti da altri curatori nei loro topic e come tali re-inseriti dal curatore nel proprio topic

**** elementi inseriti direttamente dal curatore nel proprio topic sulla base di una segnalazione ricevuta

I *topic* proposti sono scelti in base agli obiettivi comunicativi e formativi con cui i *curator* dichiarano di portare avanti la loro attività.

Tabella 2. Dati relativi ai topic curati

Curatore	titolo topic	inizio attività	followers	visitatori	viste	scoops	commenti/interazioni
Luigi Parisi	Fra la via Emilia e il Web 2.0	Novembre 2011	55	3073	9.7k	608	1950
Giovanni Nulli	(R)e-Learning Education_iTec_Italy	Dicembre 2012	73	2686	5.2k	627	20588
Graziano Cecchinato	FlippedClassroom	Dicembre 2012	30	495	1.1k	50	586
Gianfranco Marini	AulaMagazine Scuola e Tecnologie Didattiche	Ottobre 2012	51	3388	7.7k	94	259
	AulaUeb Filosofia	Giugno 2012	179	28432	74.0k	961	12923
	AulaWeb Storia	Luglio 2012	58	6089	15.7k	346	1990
		Luglio 2013	28	2043	3.6k	169	494

4.1. Content curation come base informativa della formazione

La necessità di rendere la navigazione online un'esperienza di arricchimento rispetto a un argomento e soddisfacente in relazione a uno scopo, cui abbiamo visto i bibliotecari rispondere con la *content curation*, è sempre stata presente nei percorsi di formazione online.

Data la sempre maggiore disponibilità di informazione generalista e non validata (Laici, 2005), i primi modelli di e-learning prevedevano figure che scandagliavano la rete per “cercare e segnalare al resto del gruppo informazioni pertinenti; [...] valutare le informazioni segnalate e [...] evidenziarne l'utilità e l'interesse” (Ranieri, 2005, p. 91). Si può individuare l'antesignano del *content curator* nel *surfer* e nell'*information broker* (Laici, 2005; Ranieri, 2005; Rivoltella & Ardizzone 2003).

In una logica di Web 2.0 in cui la rete è una realtà composta non da semplici soggetti, ma da attori che partecipano e popolano uno spazio sociale paritetico (Bonaiuti, 2006), diventa fondamentale la tesaurizzazione di questo patrimonio di conoscenze.

4.1.1. Content Curation in chiave informativa-formativa: fra la via Emilia e il Web 2.0³

Un primo modello di *content curation* a supporto della professionalità docente, può orientarsi alla creazione di percorsi tematici. Il *curator* guarda al rapporto che intercorre nello sviluppo della professionalità docente tra formazione e informazione poiché “l'informazione è parte propedeutica della formazione e della ricerca didattica” e “la formazione risulta efficace se poggia su una solida base informativa” (MIUR, 2013, p. 2).

Un esempio è il *topic* di Luigi Parisi, docente e membro del Servizio Marconi TSI dell'Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna. Nella cura del *topic*, emerge uno scopo eminentemente informativo, come veicolo per l'autoformazione: una piccola rivista aggiornata continuamente e uno strumento per la tesaurizzazione contro la dispersività del web. *Fra la via Emilia e il Web 2.0* è lo specchio dei suoi interessi e delle necessità di approfondimento come docente.

³ <http://www.scoop.it/t/scuola-2-0>

4.1.2. Tra news e social network: Education_iTec_Italy⁴

Un'ulteriore modalità rivela la natura ibrida della *content curation* tra fra *news* e *social network*, in cui l'individuazione di una tematica di interesse è un fattore di definizione di identità in una comunità di pratica e la *content curation* crea una possibilità di aggiornamento costante grazie alle segnalazione di colleghi esperti (Ranieri & Manca, 2013). Ne è un esempio il *topic* di Giovanni Nulli, ricercatore INDIRE, creato per catalizzare ciò che avveniva intorno al progetto *iTec*⁵ e coinvolgere i partecipanti in una dimensione di *social networking* ma con un focus ben preciso; il *topic* dava loro la possibilità di reperire materiali e informazioni utili e funzionali al progetto. Inoltre, secondo il curatore, la permanenza dell'informazione in ordine cronologico permette di seguire il ciclo di interesse della comunità.

4.2. Content curation: diverse modalità di *storytelling* anche nella formazione

Lo *storytelling*, attività tipica del giornalista che informa su un fatto o un evento, è anche un dispositivo didattico fondamentale.

“Anche se il racconto orale era un modello di istruzione efficiente, con lo sviluppo della società industriale è diventato meno popolare” (Strahovnik & Mecava, 2009, p. 1), ma l'affermarsi delle possibilità offerte dall'uso diffuso dei nuovi media, ha rivivificato questa strategia:

“[...] i nuovi servizi Web 2.0 forniscono strumenti di comunicazione decisamente migliori che potrebbero sostenere la narrazione in modo più efficiente. Blogging, siti di video come YouTube, e molto di ciò che sta accadendo in social networking è guidato dalla necessità di base di raccontare e condividere storie” (Strahovnik & Mecava 2009, p. 5).

Sulla base delle dimensioni evidenziate, la narratività e l'intento di condivisione attraverso specifici strumenti del Web 2.0, possiamo ritenere la *content curation* una modalità particolare di *digital storytelling*.

⁴ <http://www.scoop.it/t/education-itec-italy>

⁵ <http://itec.eun.org/web/guest>

4.2.1. Flipped Classroom⁶: *condividere nel Web 2.0*

Il “*digital storytelling* non va inteso come scrittura intimistica ma pratica condivisa, legata a un narrare e ascoltare reciproco” verso la “creazione di comunità di narratori”, sottolinea Bruni (2012, p. 9). Le dimensioni di narrazione e condivisione del proprio percorso attraverso la cura di un *topic* caratterizza un terzo uso della *content curation*. Ne è un esempio l’attività di Graziano Cecchinato, ricercatore presso l’Università di Padova, che si occupa di tecnologie e didattica con un particolare interesse per il tema della *flipped classroom* cui dedica appunto un *topic*.

Le tante sollecitazioni della rete vengono “ricomposte”, rilanciate, in una prospettiva di proprio interesse, giustapponendo e dando organicità. La *content curation*, non avendo il taglio generalistico di altri strumenti di *social networking*, permette di finalizzare le risorse secondo criteri di significatività e profondità ponendo la condivisione rispetto a un dato argomento al centro di una tessitura sociale.

4.2.2. AulaMagazine⁷: *riflettere sulla professione docente*

Il *digital storytelling* è un valido strumento euristico per indagare i percorsi di riflessività docente (Banzato, 2014); possiamo trovarne una eco nell’uso di strumenti di *content curation*?

Il processo di *content curation* può assumere i contorni autobiografici di un *learning story* (Sbaragli, 2008) se usata per comunicare le tappe di un percorso di formazione continua, o concretizzarsi in un’esperienza di *professional portfolio*, come raccolta orientata all’acquisizione di consapevolezza del proprio percorso professionale (Rosi, 2008).

In quest’ottica possono essere letti i *topic* di Gianfranco Marini, docente di Storia e Filosofia, in particolare *AulaMagazine Scuola e Tecnologie Didattiche*.

L’attività di Marini come *content curator* nasce dall’esigenza di formazione professionale; l’uso che ne fa come docente che legge, richiama e viene seguito da altri docenti, ha l’obiettivo di diffondere

⁶ <http://www.scoop.it/t/flippedclassroom>

⁷ <http://www.scoop.it/t/aulamagazine>

le proprie pratiche, comunicare e condividere il proprio percorso di formazione continua e sviluppo professionale. Un ulteriore aspetto dell'uso di questi strumenti che emerge nella sua attività è la possibilità di riorganizzare e strutturare in un percorso quanto prodotto dal docente stesso, come lezioni, mappe ecc.

5. Una definizione provvisoria e una possibile linea di sviluppo

Spostiamo la nostra attenzione dall'attività del *content curator* al processo di *content curation*.

Gli strumenti di *content curation* rientrano a pieno fra quelli del Web 2.0 e sicuramente fra quelli di *social networking*, la cui diffusione e pervasività è fra gli elementi che determinano l'evoluzione delle *culture partecipative* (Martinelli & Ferri, 2014). Queste si compongono di forme di affiliazione, produzione e condivisione delle creazioni, modellamento del flusso dei media (Jenkins 2014). I benefici delle culture partecipative includono “opportunità per l'apprendimento tra pari, un atteggiamento diverso nei confronti della proprietà intellettuale, la diversificazione delle espressioni culturali” (Jenkins 2014, p. 58).

Ma “le tensioni emergono quando le istanze della cultura partecipativa, tipica degli ambienti di social network, si confrontano con quelle dei sistemi educativi” (Manca & Ranieri, 2013, p. 27).

A questo proposito sono interessanti le conclusioni di uno studio sulle potenzialità di Scoop.it! come strumento di *networking* per gli studenti universitari al primo anno di un corso sulle ICT. Emerge un diverso valore come strumento di formazione, in e attraverso la rete (*educational networking*), e come strumento di socializzazione in rete (*social networking*):

I risultati di questo progetto suggeriscono che mentre *Scoop.it!* è stata preziosa come piattaforma per la condivisione delle informazioni che ha permesso agli studenti di scambiare le loro idee e risorse con altri che raccoglievano le risorse in un settore analogo (*educational networking*), il suo potenziale come strumento di socializzazione (*social networking*) era meno evidente (Antonio & Tuffley, 2014, p. 195).

Non sorprende se pensiamo da un lato alle giuste cautele cui chiama Selwyn rispetto all'assumere aprobaramenticamente i *social media* come parte positiva e motivante dei processi formativi (Selwyn, 2012), dall'altro alle caratterizzazioni della *content curation* via via apparse come distintive:

- il taglio non generalistico, ma orientato verso un tema specifico;
- la maggior riflessività con cui si appropria l'uso di questo tipo di strumenti;
- i criteri di rilevanza, affidabilità e adeguatezza che guidano la selezione delle fonti;
- l'orientamento alla condivisione di pratiche professionali e percorsi formativi.

La condivisione e la partecipazione con scopi professionali alla vita di una comunità può innescare e diffondere una logica partecipativa (Persico & Pozzi 2013, p. 138) e la *content curation* può avere una valenza interessante come processo vissuto da docenti che condividono lo sviluppo di un percorso di formazione continua e cercano un confronto sulla pratica didattica quotidiana.

In questo senso la *content curation* sembrerebbe essere uno strumento per “rompere il tradizionale isolamento di chi insegna e spingere nella direzione della condivisione di buone pratiche, di tecniche ed esperienze didattiche innovative” (Persico & Pozzi 2013, p. 136).

La *content curation* può costituire una terra di mezzo in cui si sviluppano pratiche partecipative intenzionalmente orientate allo sviluppo professionale attraverso la condivisione di percorsi di autoformazione e si creano forme di “*mentorship* informale” (Jenkins, 2014, p. 57), ma comunque fondate sul riconoscimento di un *expertise* relativo a uno specifico tema.

In via del tutto provvisoria, definiamo quindi la *content curation* come modalità di *education networking* che, in una logica partecipativa, potrebbe ben adattarsi alle necessità di una comunità professionale di docenti-ricercatori.

References

- Anichini, A. (2012). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Antonio, A., & Tuffley, D. (2014). Creating educational networking opportunities with Scoop.it. *Journal of Creative Communications*, 9(2): 185-197.
- Banzato, M. (2014). Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa. *Formazione & Insegnamento*, 12(3): 165-179. doi: 1107346/-fei-XII-03-14_14.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Disorders of First-language Development* (pp. 142-175). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bhargava, R. (2009). Manifesto for the content curator: the next big social media job of the future?. *Influential Marketing Blog*, Sept., 30. Retrieved from <http://www.rohitbhargava.com/2009/09/manifesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future-.html>.
- Bhargava, R. (2011). The 5 models of content curation. In *Influential Marketing Blog*, March, 31. Retrieved from <http://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation>.
- Boniuti, G. (2006). *E-Learning 2.0*. Trento: Erickson.
- Bruns, A. (2003). Gatewatching, not gatekeeping: collaborative online news. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: quarterly journal of media research and resources*, 107: 31-44.
- Dalton, M. (2013). Curation as Learning in Information Literacy. *Libfocus*, August, 31. Retrieved from <http://www.libfocus.com/2013/08/curation-as-learning-in-information.html>.
- Digital Curation Center (2015a). *About the DCC*. Retrieved from <http://www.dcc.ac.uk/about-us> (2015b). *What is digital curation?* Retrieved from <http://www.dcc.ac.uk/digital-curation/what-digital-curation>.
- Fini, A. (2014). La curatela online di contenuti digitali: una nuova possibilità per lo sviluppo della competenza digitale. *BRICKS*, 3, n. 2. Retrieved from <http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/?p=3807>.
- Floridi, L. (1999). *Philosophy and Computing*. London and New York: Routledge.
- Goodman, N. (1988). *Vedere e costruire il mondo*. Roma-Bari: Laterza.
- Guerrini, F. (2014). Newsroom curators and independent storytellers. Content curation as a new form of journalism. *Reu-*

- ters Institute for the Study of Journalism. Retrieved from <http://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/NewsroomCuratorsIndependentStorytellers-ContentCurationasaNewFormOfJournalism.pdf>.
- Jenkins, H. (2014). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerrini.
- Laici, C. (2005). Le figure professionali dell'e-learning. In F. Falcinelli (Ed.), *E-Learning*. Perugia: Morlacchi.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). I social network nell'apprendimento. In D. Persico, V. Midoro (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 24-29). Ortona: Menabò Edizioni.
- Martinelli, A., & Ferri, P. (2014). "New media literacy" e processi di apprendimento. In H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali* (pp. 7-53). Milano: Guerrini.
- Midoro, V., & Persico, D. (2013). Albori di una pedagogia digitale. In D. Persico, V. Midoro (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 7-16). Ortona: Menabò Edizioni.
- Obrist, U.H. (2014). *Fare una mostra*. Torino: Utet Libri.
- Ovadia, S. (2013). Digital content curation and why it matters to librarians. *Behavioral and Social Sciences Librarian*, 32(1): 58-62.
- Persico, D., & Pozzi, F. (2013). Cultura partecipativa nella progettazione didattica. In D. Persico, V. Midoro (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 134-141). Ortona: Menabò Edizioni.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I Social Network nell'educazione*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2013). Dalle piattaforme al personal content management. In D. Persico, V. Midoro (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 67-72). Ortona: Menabò Edizioni.
- Rivoltella, P.C., & Ardizzone, P. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G. (2008). *Progettare e realizzare il Portfolio*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi*. Roma: Armando.
- Sbaragli, S. (2008). *L'analogia, aspetti concettuali e didattici*. Roma: Armando.
- Selwyn, N. (2012). I Social Media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà. *TD Tecnologie Didattiche*, 20(1): 4-10.
- Stanoevska-Slabeva, K., Sacco, V., & Giardina, M. (2012). Content curation: a new form of gatwatching for social media?. *International Symposium on Online Journalism*. Retrieved from <https://online.journalism.utexas.edu/2012/papers/Katarina.pdf>.

- Strahovnik, V., & Mecava, B. (2009). Storytelling and Web 2.0 services: a synthesis of old and new ways of learning. *eLearning Papers*, n. 15, June.
- Testoni, L. (2013). Digital curation e content curation: due risposte alla complessità dell'infosfera digitale che ci circonda, due sfide per i biblio-tecari. *Bibliotime*, XVI(1), marzo. Retrieved from <http://www.aib.it/aib/sezioni/emr/bibtime/num-xvi-1/testoni.htm>.