
**La formazione
alla ricerca educativa e formativa**
*Tendenze della ricerca educativa e formativa
in contesti italiani e internazionali*


**The Training in Educational
and Formative Research**
*Trends in Educational and Formative Research
in Italian and International Contexts*

a cura di
Rita Minello

Editoriale di
Umberto Margiotta

Con i contributi di:

Banzato - Chiusso - Costa - Cremonesi - Elamé - Escolano - Garagnani
- González Pérez - Longo - Lucato - Margiotta - Minello - Morselli -
Polito - Raffaghelli - Sannino - Tessaro - Tortella - Zambianchi



La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) ed è sostenuta dal CIRDFa - Laboratorio Univirtual

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), E. Gattico (Università di Bergamo), V. Midoro (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), P. Peticari (Università di Bergamo), A. Salatin (ISRE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), R. Semeraro (Università degli Studi di Padova), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Esòh Elamé: PhD in Geografia e Sviluppo Sostenibile, Università di Grenoble; Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 3/2011: Daniela Mario, Daniele Morselli (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CIRDFa - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Roberta Scuttari (Univirtual, CIRDFa - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITO DI STAMPARE: DICEMBRE 2011



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criteria of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



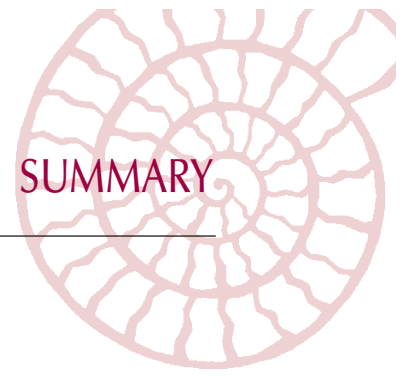
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamenti ai referee:** l'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 9 **Editoriale** di **Umberto Margiotta**
Editorial by **Umberto Margiotta**

SAGGI / ESSAYS

- 15 **Umberto Margiotta**
 La ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione in Italia.
 Analisi e proiezioni **Italian Research in Educational and Formative
 Science: Analysis and Forecasts**
- 27 **Rita Minello**
 Tendenze di ricerca educativa e formativa. La prospettiva italiana nel
 contesto internazionale
**Trends in Educational and Formative Research: The Italian Perspective in
 the International Context**
- 61 **Juliana E. Raffaghelli**
 Trends of Educational Research in the International Context
Tendenze della ricerca educativa nel contesto internazionale

STUDI / STUDIES

- 93 **Agustín Escolano Benito**
 La construcción sociohistórica de la formatividad. Prácticas, discursos,
 sistemas
**The Socio-historical Construction of Formativity: Practices, Discourses,
 Systems**
- 103 **Annalisa Sannino**
 Ricerca-intervento in teoria dell'attività: Attualità della tradizione
 vygotskijana
**Research Intervention in Activity Theory: The Actual Relevance of
 Vygotskian Tradition**
- 115 **Fiorino Tessaro**
 Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'*inclusive education*
Inclusive Education: Research Training through Research
- 123 **Monica Banzato**
 Analisi critica degli approcci di ricerca della *literacy pedagogy*
Critical Analysis of Research Approaches in Literacy Pedagogy
- 139 **Massimiliano Costa**
 Il valore dell'azione formativa nelle reti del biocapitalismo globalizzato
**The Value of Formative Action within the Networks of Globalized
 Biocapitalism**

RICERCHE / RESEARCH

- 161 **Daniele Morselli**
Maria Rosa Cremonesi
 Nella mia scuola nessuno è straniero. L'educazione all'intercultura attraverso il metodo Feuerstein
There Are No Foreigners in My School: Education in Interculture through Feuerstein Method
- 177 **Teresa González Pérez**
 Il nazionalcattolicesimo in Spagna. La sezione femminile e la rieducazione delle donne
National Catholicism in Spain. Female Section and the Re-education of Women
- 203 **Esoh Elamé**
 Il sé e l'altro: per una pedagogia postcoloniale
The Self and the Other: for a Post-colonial Pedagogy
- 217 **Cristiano Chiusso**
 Il cambiamento reciproco: La relazione empowerment-oriented
The Reciprocal Change: the Empowerment-oriented Relationship
- 227 **Edy Garagnani**
Daniele Morselli
 Visione d'insieme. L'integrazione di soggetti ipovedenti attraverso il metodo Feuerstein
Comprehensive vision: The Integration of Visually Impaired Subjects through the Feuerstein Method
- 241 **Francesca Lucato**
Elena Zambianchi
 L'inserimento scolastico dei minori adottati in Veneto: un protocollo d'intesa per il supporto integrato
Scholastic integration of adopted minors in Veneto. An agreement policy for integrated support
- 251 **Massimiliano Costa**
 Il valore generativo del lavoro nei contesti di *Open innovation*
The generative value of the job in the contexts of Open innovation

CONCLUSIONI / CONCLUSIONS

- 261 **Rita Minello**
 Riflessioni e proposte
Remarks and Suggestions

RECENSIONI / REVIEWS

- 273 **Mario Polito**
 Paolo Torresan, *Intelligenze e didattica delle lingue*

- 275 **Giuseppe Longo**
Caine, R. N., Caine, G., McClintic C., Klimek K., *Brain/Mind Learning Principles in Action: The Fieldbook for Making Connections, Teaching, and the Human Brain*
- 277 **Elena Zambianchi**
Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*
- 279 **Patrizia Tortella**
Marc Jeannerod, *Motor Cognition. What actions tell the self*
- 281 **Cristiano Chiusso**
Massimo Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*
- 285 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



Analisi critica degli approcci di ricerca della *literacy pedagogy*

Critical Analysis of Research Approaches in Literacy Pedagogy

Monica Banzato

Università Ca' Foscari, Venezia - banzato@unive.it

ABSTRACT

The present paper aims at contributing to the development of a theoretical frame on the concept of *literacy*. It does so by investigating the international scientific literature on the topic, looking for researches and trends that have characterized this field during last thirty years. The main currents of thought are examined in order to identify those epistemological structures belonging to the various models which contributed to the description/formalization of different definitions and approaches related to *literacy*. Since the Eighties, these models show key-moments of paradigmatic rupture that changed its definition, hence the research tradition. This work constitutes a starting point for the achievement of the following goals:

- a) the development of a theoretical frame within which it will be possible to identify the similarities and differences of the diverse schools of thought on *literacy pedagogy*. Such a comparison will be a useful reference for the evaluation of recent contributions in research;
- b) the identification of the theoretical bases and of the most promising research paths deriving from those issues, such as the *New Literacies Research* addressed in this paper.

Questo lavoro vuole contribuire allo sviluppo di un quadro teorico sul concetto di *literacy*, rintracciando nella letteratura scientifica internazionale le ricerche e le tendenze che hanno caratterizzato questo settore, negli ultimi trenta anni. Le principali linee di pensiero sono indagate per individuare le strutture epistemologiche dei vari modelli che hanno contribuito a descrivere/formalizzare le diverse definizioni e gli approcci alla *literacy* dagli anni ottanta a oggi, individuando i principali momenti di rottura paradigmatica che hanno cambiato la sua definizione e la tradizione di ricerca. Questo lavoro costituisce il punto di partenza per raggiungere due obiettivi:

- a) sviluppare uno schema teorico all'interno del quale si possano individuare le similarità e differenze delle diverse scuole di pensiero sulla *literacy pedagogy*. Tale confronto costituirà un utile riferimento per valutare i recenti contributi di ricerca;
- b) identificare le basi teoriche e le linee di ricerca più promettenti che derivano da tali questioni, come ad esempio la *New Literacies Research* considerata in questo lavoro.

KEYWORDS

Literacy pedagogy, multiliteracies, New Literacies Research, framework

Introduzione

Negli ultimi dieci anni, il tema delle *literacies* è emerso come questione educativa cruciale per lo sviluppo della società della conoscenza. L'attenzione crescente attorno a questo tema, è testimoniato anche dalle politiche adottate dall'Unione Europea che ha promosso numerose iniziative con ingenti investimenti, come programmi (*e-Learning*, 2000, 2002; *Safer Internet*, 2006; *e-Inclusion e MEDIA*, 2007a), gruppi di esperti per affinare le conoscenze e proporre azioni (*High-Level Experts Group* 2008a; *Media Literacy Expert Group* 2008b), studi e ricerche (*Promoting digital literacy. Understanding digital literacy*, Tornero 2004; *EU Digital Literacy Review*, 2008c; *A European approach to media literacy in the digital environment*, 2007b). Tutti questi interventi sono confluiti nella direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei, adottata dalla legislazione dei Paesi membri, per rendere la *digital literacy* un elemento chiave per l'educazione e la formazione in Europa.

Ma che cosa è la *literacy*? E come si è sviluppata la ricerca in questo settore? Alla prima domanda è difficilissimo rispondere perché la *literacy* ha una lunghissima tradizione e una vastissima letteratura scientifica, tuttora terreno di confronto, di ricerca e di accessi dibattiti. Non è possibile quindi darne una definizione sintetica ed esauriente, senza correre il rischio di equivoci teorici e formali. La seconda domanda è inevitabilmente collegata alla prima, perché le definizioni di *literacy* sono collegate agli approcci teorici e al periodo storico di riferimento. Pertanto per valorizzare la ricchezza e la complessità di questo intreccio, le definizioni sulla *literacy* saranno presentate ripercorrendo lo sviluppo storico delle ricerche e dei modelli, analizzati in questo lavoro.

1. Premessa metodologica sulla traduzione di literacy

Il tema della *literacy* è comparso recentemente nelle pubblicazioni in lingua italiana, soprattutto grazie ai forti investimenti dell'Unione Europea che hanno favorito lo sviluppo di progetti sulla *digital literacy education* e la disseminazione dei risultati ottenuti¹.

Literacy è un termine di difficile traduzione (Margiotta 1997; Midoro, 2007; Olimpo, 2008; Calvani A., Fini A., Ranieri M., 2009; Maragliano, 2010; Banzato, 2011). Inoltre, esistono diverse interpretazioni e prospettive teoriche differenti che hanno determinato uno sviluppo complesso. Stando ai significati forniti dal dizionario inglese o ai lessici internazionali (TESE – *Thesaurus for Education Systems in Europe* 2009), il termine *literacy* potrebbe essere tradotto in vari modi: alfabetizzazione, competenze, educazione e cultura (Banzato, 2011). Tuttavia, anche se queste definizioni sono utili per indicare a grandi linee di che cosa si tratta, non riescono a descrivere le dimensioni e le modifiche semantiche acquisite nel tempo (con le conseguenti sfumature di significati). Né catturano la complessità degli approcci teorici, descritti in un'ampissima letteratura scientifica, risultato di numerose ricerche che comprende gli sviluppi recenti sulle *literacies* (al plurale) prodotte dagli sviluppi dei media e della rete, che hanno contribuito ad arricchire e modificare il suo significato di *literacy*.

Una delle accezioni più diffuse di *literacy*, ma anche la più restrittiva, è *alfabetizzazione* che riduce il termine ad una prospettiva che si impegna a determinare liste di abilità o di competenze di base. Ma questo è solo uno dei tanti approcci (Street, 1984; Bèlisle, 2006) che vanno da modelli tecnici, neutri o positivisticci a modelli ideologici e socioculturali. Proprio per questa complessità teorica, in questo articolo, il

1 In particolare, le prime pubblicazioni in italiano sulla *digital literacy* sono apparse attorno al 2007, sulla rivista "TD, Tecnologie Didattiche".

termine *literacy* non verrà tradotto. E ciò per due motivi principali. Il primo è che, nell'arco di trenta anni il termine *literacy* si è modificato per rispecchiare i cambiamenti, conseguenti agli sviluppi tecnologici, informativi e dei media sociali (*information literacy, ICT literacy, media literacy, digital literacy*). Una sola definizione o una singola prospettiva teorica (neopositivismo, cognitivismo, socio-culturalismo etc.) privilegierebbe un singolo aspetto trascurandone altri (ad esempio, alfabetizzazione rispetto a cultura, o media rispetto a informazione). Si tratta allora di indagare globalmente la pluralità di *literacies*, analizzando come queste sono emerse dalle ricerche, rispettando le varie e diverse prospettive teoriche (Banzato, 2011). Il secondo motivo è che il concetto di *literacy in sé* affonda le sue radici nella cultura di lingua inglese (anche se etimologicamente il termine è di origine latina: (lat. *Littera*; it., *Lettera*) e quindi è stato inevitabile nella 'ricostruzione semantica' del termine riferirsi alla ricca tradizione culturale di ricerca in lingua inglese che l'ha preceduta, *prima che il termine fosse poi 'ceduto' negli ultimi venti anni al più ampio contesto scientifico internazionale che l'ha a sua volta arricchito di nuovi significati* (Banzato, 2011).

2. Literacy: monoconcettuale o multi concettuale?

Negli ultimi trenta anni, il concetto di *literacy* ha subito una profonda revisione interpretativa passando da un approccio 'monoconcettuale' (riferito come espressione di una sola lingua e cultura, un solo modo di informarsi, di comunicare e di educare) ad uno 'multiconcettuale' (multilinguismo, multiculturalismo, multimedia, pluralità di modi per formarsi e informarsi ecc.) (Street, 1984; Belisle, 2006; New London Group, 1996). Dovuto alla veloce e pervasiva evoluzione dei media e dell'informazione, questo cambiamento è stato oggetto di ricerca in diversi campi della conoscenza e ha portato a ridefinire che cosa sia *literacy* da diverse prospettive: linguistica, pedagogica, filosofica, psicologica, sociologica, tecnologica, economica, semiotica, semiologica, dei media, comunicazione, giornalismo, ecc.

Tra gli anni ottanta e novanta, nella letteratura scientifica è emersa una pluralità di studi e di ricerche sulla *literacy*, che ha prodotto molte differenti definizioni e locuzioni, diventate vere e proprie aree di ricerca autonome, come ad esempio: *information literacy, computer literacy, o information technology literacy, electronic literacy o electronic information literacy; library literacy; media literacy, or 'mediacy'; network literacy, o Internet literacy o hyper-literacy; digital literacy, digital information literacy; informacy* (Bawden, 2001).

Proprio per questa espansione di studi sulle diverse *literacies* negli ultimi quindici anni si è assistito ad uno sforzo di sintesi interpretativa per catturare la 'pluralità' delle *literacies*. Esempi in tal senso sono i lavori di Street (1984) che ha introdotto il termine *literacies* (ovvero l'uso del plurale anziché del singolare), quello del New London Group (1996) con '*multiliteracies*', di Kellner, 2002, con '*multiple literacies*', di Lankshear e Knobel, 2003, con '*New Literacies*'. Altri autori invece, accumulati sempre dallo stesso intento teorico e pratico, hanno preferito utilizzare locuzioni al 'singolare' per riferirsi a definizioni che cercano di catturare diversità e la 'pluralità di *literacies*' richieste dalla società della conoscenza, come ad esempio Gilster (1997) con il termine *digital literacy*; in Buckingham, (2007) e Perez Tornero (2007) con *media literacy*; in Morten Søby (2003), con il termine *digital bildung*, solo per citare alcuni autori.

Al di là delle scelte sintattiche e di locuzione degli autori, appare evidente lo sforzo di ricomposizione della complessità e della pluralità delle *literacies*, per definire un *framework* teorico capace di inglobare la 'pluralità' e di individuare un filo rosso che colleghi le varie intuizioni, proposte e risultati emersi nelle ricerche svolte sin ora nel settore delle *literacies*. Queste ultime sono oggetto di questo contributo e le linee di tendenza della ricerca attorno a cui si stanno concentrando i dibattiti tra gli esperti del settore.

3. Dalla literacy alla literacies: la prima crisi degli anni ottanta

Esistono diversi tipi di approcci teorici alla *literacy* e risulta alquanto arduo riuscire tracciare la complessità dei paradigmi teorici che alimentano le varie prospettive.

A livello teorico, alcuni autori hanno cercato di far luce sui diversi approcci della *literacy*, indagando le basi epistemologiche sottostanti in competizione tra loro. Un primo lavoro in tal senso fu svolto dal linguista ed esperto di *literacy education*, Brian Street (1984) (Banzato, 2011).

Il volume di Street, *Literacy in theory and in practice* (1984), è fondamentale per due motivi:

- Comprende l'individuazione e la giustapposizione di due 'modelli' di *literacy*: il modello 'autonomo' (basato su un approccio 'tradizionale' di *literacy*, ovvero leggere e scrivere) e il modello 'ideologico' (basato su un approccio 'socio-culturale').
- Fornisce un quadro storico del periodo degli anni ottanta in cui il concetto tradizionale di *literacy* (nel senso di alfabetizzazione di base, capacità di leggere, scrivere e far di conto) entra in crisi, in quanto non più capace di rispondere alla complessità emergente da una società in transizione dal moderno al postmoderno, da una società industriale a una società dell'informazione. Infine, rappresenta un esempio di lavoro programmatico di studi sulla *literacy*, forse tra i primi che hanno segnato le ricerche sul tema, identificando una rottura epistemologica con la visione tradizionale di *literacy* al singolare, intesa come elenco di abilità, dal punto di vista socioculturale.

Vediamo ora in dettaglio i modelli proposti da Street (1984).

- 1) Il modello autonomo interpreta la *literacy* indipendentemente da specifici contesti di pratica sociale. Questa visione può essere 'tradotta', ad esempio nella pratica di insegnamento, nell'identificazione di un insieme di abilità cognitive di base (scrittura e lettura) che possono essere sviluppate attraverso materiali didattici appositamente predisposti, che producono risultati, indipendentemente da fattori sociali e contestuali. Di conseguenza, la *literacy* è vista come indipendente, imparziale o una variabile 'neutra, tecnica e autonoma', da studiare in sé, definibile attraverso una serie di specifiche abilità cognitive. Come fanno notare Larson e Marsh (2005) la *literacy* tradizionale si basa su un modello di stampo tecno-cognitivista, dove l'attenzione è rivolta soprattutto allo sviluppo cognitivo del singolo individuo, che per apprendere, deve percorrere un percorso 'sequenzialmente' pre-stabilito. Qui è rintracciabile la matrice del cognitivismo di prima generazione che assimila i processi umani di elaborazione dell'informazione al modo in cui i computer processano i dati. La cognizione viene definita come uno strumento o una tecnologia (come un alfabeto, un libro di testo, un computer ecc) o una tecnica (la capacità di leggere e scrivere parole come la programmazione di un computer). Infatti, all'interno di questa visione, esiste un'inconciliabile separazione tra cognizione, da un lato, e cultura e società, dall'altro, e ciò perché opera un'astrazione che riduce i processi cognitivi solo a quelli studiabili in laboratorio, decontestualizzati dal reale e dal sociale.

In breve, la metafora mente-computer ha informato la 'visione autonoma della conoscenza', fornendo una spiegazione della mente come 'manipolazione di informazioni'.

I padri fondatori che hanno influenzato in modo determinate l'epistemologia del modello autonomo della conoscenza, sono, secondo Gardner, (1985) Noam Chomsky, John McCarthy, Herber Simon e Marvin Minsky. I loro studi pongono l'accento sull'elaborazione delle informazioni e sul pensiero procedurale. Questi autori usano la metafora del computer per modellare le rappresentazioni del fun-

zionamento dei processi cognitivi che regolano le umane pratiche, prendendo così le distanze dalla psicologia cognitiva sociale, culturale, viste con sospetto perché incapaci di comprendere il 'vero' funzionamento della mente in sé (Fodor, 1975, 1987; Stich, 1983).

Il modello di *'autonomus literacy'* assume che sia possibile definire a priori le abilità cognitive caratterizzanti la definizione di *literacy* e, che quindi possano essere 'progettate' le misurazioni, per quantificare e determinare lo sviluppo 'culturale' di una determinata società. Un esempio in tal senso, è il lavoro di statistica svolto tuttora dall'Unesco o dalle ricerche del PISA (e non solo), quando misurano lo stato della *literacy*, nei vari Paesi del mondo. Come messo in luce da studi epistemologici, questa *literacy* è considerata 'tecnica o neutra' (Street, 1984, 2003) o 'universale' (Bèlisle, 2006), in quanto si fonda sul presupposto teorico 'dell'oggettiva misurabilità della *literacy'*, realizzata attraverso una serie di strumenti standard.

- 2) Il modello socio-culturale o 'ideologico', così come definito da Street (1984) rifiuta la nozione di *'literacy autonoma'*, come insieme di 'abilità isolate', che 'scontorna' il soggetto dal contesto, il testo dal contesto e il testo dal soggetto. La *literacy* è costituita nelle forme di *'impegno sociale testuale e discorsivo'* (Gee, 2003), in osmosi con i contesti specifici e sociali della pratica umana. Queste forme si evolvono e vengono 'emanate' in contesti particolari che coinvolgono le relazioni e le strutture di potere, i valori, le credenze, gli obiettivi e le finalità, gli interessi, le condizioni sociali, culturali, economiche e politiche, e così via. La *literacy*, quindi, non può essere definita in sé, isolata come una monade leibniziana, slegata dal contesto sociale, ma in relazione al funzionamento congiunto e al flusso discorsivo e ricorsivo di tutte le componenti e di tutti fattori 'culturali', in un approccio olistico, che insieme incorpora pratiche sociali e testi. Non si parla di una *literacy* al singolare, ma di una pluralità di *literations* che danno corpo alle azioni singole e di gruppo nella vita sociale, anche all'interno di una specifica cultura o Paese. Pertanto, le 'azioni' devono essere considerate come parte integrante di più pratiche, allo stesso tempo devono riflettere e promuovere i valori particolari, le credenze, le relazioni sociali, i modelli di interesse, le concentrazioni di potere, e così via. In nessun modo, quindi secondo questa prospettiva, la *literacy* può essere vista come 'neutrale' o come produttrice di effetti in 'sé'. Come spiega Street (1984, p.8) ha le seguenti caratteristiche:

- «1. It assumes that the meaning of literacy depends upon the social institution in which it is embedded;
2. literacy can only be known to us in forms which already have political and ideological significance and it cannot, therefore, be helpfully separated from that significance and treated as though it were an 'autonomous' thing;
3. the particular practices of reading and writing that are taught in any contest depend upon such aspects of social structure and stratification (such as where certain social groups may be taught only to read), and the role of education institutions (such as in Graff's (1979) example from nineteenth century in Canada where they function as a form of social control);
4. the process whereby reading and writing are learnt are what construct the meaning of it for particular practitioners;
5. we would probably more appropriately refer to 'literations' than to any single 'literacy';
6. writers who tend towards this model and away from the 'autonomous' model recognize and problematic the relationship between the analysis of the ideological and political nature of literacy practice» (Street, 1984).

Street si ispira ai movimenti culturali che prendono le distanze dal cognitivismo di prima generazione, tra gli anni ottanta e novanta, cominciando una critica serrata all'approccio 'tecnopsicologico' della cognizione, e di conseguenza alla *literacy* 'au-

tonoma'. Gli autori che segnarono questo tipo di approccio furono: Huber L. Dreyfus e Stuart E. Dreyfus, *Mind Over Machine: The power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer* (1986); Lucy Suchman, *Plans and Situated Actions* (1987); Jean Lave, *Cognition in Practice* (1988); Francisco J. Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (1991); Jim Gee, *The social Mind* (1992); Jerome Bruner, *Acts of Meaning* (1990). Queste opere sottolineano la natura socialmente situata e distribuita delle pratiche socio-cognitive e mettono in discussione l'idea che la cognizione avvenga 'solo nella testa' e sia studiata solo in laboratorio. Le nuove teorie della mente spostano la loro azione nel mondo: "meaning is not in our heads, but in the world" (Jackson, 1992).

4. Dalla literacies alla multiliteracies: la seconda crisi degli anni novanta

Il modello ideologico di pratica sociale di *literacy pedagogy* proposto da Street, anticipa il dibattito che a distanza di poco tempo avrebbe preso corpo a livello internazionale nel periodo degli anni novanta su 'che cosa è' o su 'cosa non è' la *literacy*.

Limitarsi a definire quali potevano essere le abilità per la *literacy*, per molti autori significava fare un passo indietro piuttosto che in avanti, soprattutto tenendo conto che la realtà negli ultimi anni era profondamente cambiata, da un punto di vista economico/sociale/culturale e della comunicazione mediata dalle tecnologie della rete. Infatti, così come vengono descritti dal *New London Group* (1996), gli anni novanta sono: «un periodo di cambiamento drammatico dell'economia globale, dove le nuove teorie e pratiche del business e management riconfigurano la mappa mondiale del lavoro e della società».

Accanto al cambiamento dei processi di mercato che iniziarono a innervare le nuove logiche del lavoro e dell'impiego, gli anni novanta conobbero la diffusione pervasiva, rapida e globale delle tecnologie e dei mezzi di comunicazione che non solo aumentarono la molteplicità di canali di informazione e di partecipazione (in alternativa a media tradizionali come televisione, radio, giornali etc.), ma cambiarono le stesse modalità di comunicare e generare conoscenza, portando ad una crescente consapevolezza e all'esposizione a nuovi aspetti/questioni come la diversità culturale e linguistica, mai affrontati prima di allora in questi termini. La diffusione dei media sociali, ad alta partecipazione diretta delle persone (non più consumatori di informazioni, ma anche produttori), è stata ritenuta uno dei fattori sociali ed economici che hanno modificato il concetto di *literacy* da una concezione 'singolare' (una sola lingua nazionale, cultura e modo di informarsi) a una plurale/multipla (multilinguismo, multiculturalismo, multimedia).

«Just as global geopolitics have shifted, so has the role of schools fundamentally shifted. Cultural and linguistic diversity are now central and critical issues. As a result, the meaning of literacy pedagogy has changed. Local diversity and global connectedness mean not only that there can be no standard; they also mean that the most important skill students need to learn is to negotiate regional, ethnic, or class-based dialects; variations in register that occur according to social context; hybrid cross-cultural discourses; the code switching often to be found within a text among different languages, dialects, or registers; different visual and iconic meanings; and variations in the gestural relationships among people, language, and material objects. Indeed, this is the only hope for averting the catastrophic conflicts about identities and spaces that now seem ever ready to flare up» (New London Group, 1996).

In risposta alle richieste di come affrontare la sfida di cambiamento, provenienti sia dagli studenti che dai lavoratori operanti in un mondo economico e digitale sem-

pre più complesso, nel 1996 alcuni ricercatori provenienti da diversi settori disciplinari (pedagogisti, linguisti, sociologi, economisti, esperti di curriculum), si incontrarono, per discutere i problemi della *literacy*, autodenominandosi, *New London Group*. I risultati di questo incontro vennero pubblicati nell'articolo "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", nella rivista *Harvard Educational Review* del 1996 (*New London Group*, 1996). Questa pubblicazione è considerata una pietra miliare nella letteratura, in quanto sancisce una rottura paradigmatica e senza ritorno da una pedagogia 'tradizionale', descritta come: «Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language» (*New London Group*, 1996). Gli autori del *New London Group* proposero il concetto di *multiliteracies* come una chiave epistemica per interpretare e per affrontare i cambiamenti che interessano la società risultante dalla digitalizzazione e dalla globalizzazione. Il punto di partenza era di ripensare alla pedagogia attraverso il concetto chiave di *multiliteracies* (Cope, Kalantzis, 2000, p. 19) in quanto:

«... our personal, public and working lives are changing in some dramatic ways, and these changes are transforming our cultures and the ways we communicate. This means that the way we have taught literacy, and what counts for literacy, will also have to change» (Cope, Kalantzis, 2000).

Vediamo ora alcuni aspetti della loro elaborazione.

Il primo riguarda la molteplicità e l'integrazione dei modi di produrre significato, in cui il corpo dell'informazione non è più solo testo, ma è un'architettura semantica di linguaggi collegati tra di loro come testi, immagini, audio, spazi, azioni, e così via. Ciò emerge nei nuovi "media, nei multimedia e negli ipermedia elettronici", come li definirono nel linguaggio di sedici anni fa. Questi autori sottolinearono che: «i nuovi mezzi di comunicazione stanno rimodellando il modo in cui utilizziamo i linguaggi e produciamo significati».

Gli autori definirono i nuovi media "tecnologie di produzione di significato", come a suo tempo l'alfabeto era stato la tecnologia di produzione di significato per il linguaggio parlato. Queste nuove tecnologie di produzione di significato «stanno cambiando rapidamente il modo di pensare, comunicare e collaborare». La pedagogia dovrebbe tradurre la pluralità dei linguaggi della *multiliteracies* in un impianto teorico di significato per l'educazione del nuovo millennio e tradurlo nella pratica quotidiana nei metodi di insegnamento e apprendimento. Dovevano essere rivisti profondamente i curricula, costruiti ancora su un'architettura uniformante e massificata con un unico 'codice di lingua', e poco adatti all'esperienza quotidiana di produzione di significati plurimi della società della conoscenza. La multimodalità è una componente intrinseca delle forme contemporanee di rappresentazione della conoscenza e quindi, in ultima analisi, dell'educazione e della pedagogia.

Il secondo argomento riguarda i temi del multilinguismo e multiculturalismo legato alle forti migrazioni a livello globale e amplificato dai media di rete. A tale proposito questi autori sostengono che "La costante presenza della diversità culturale e linguistica, che è uno degli elementi chiave del nostro tempo, ha modificato la natura stessa dei problemi di apprendimento e di insegnamento". Entrambi gli argomenti confluiscono e modificano il modo di pensare la *multiliteracies* pedagogica del 21° secolo.

«The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities» (*New London Group*, 2000).

Il *New London Group* ha basato le sue proposte sulla scia di lavori prodotti da altri settori di ricerca (quindi muovendosi su un piano multidisciplinare) come:

«cognitive science, social cognition, and sociocultural approaches to language and literacy (Barsalou, 1992; Bereiter & Scardamalia, 1993; Cazden, 1988; Clark, 1993; Gardner, 1991; Gee, 1992; Heath, 1983; Holland, Holyoak, Nisbett, & Thagard, 1986; Lave & Wenger, 1991; Light & Butterworth, 1993; Perkins, 1992; Rogoff, 1990; Scollon & Scollon, 1981; Street, 1984; Wertsch, 1985) argues that if one of our pedagogical goals is a degree of mastery in practice, then immersion in a community of learners engaged in authentic versions of such practice is necessary. We call this *Situated Practice*» (New London Group, 1996).

Nel loro manifesto sulla *multiliteracies pedagogy*, dichiararono apertamente la presa di distanza dalle linee di ricerca che studiavano l'uomo e i processi mentali in laboratorio, mettendo in discussione la metafora che equiparava il funzionamento mentale dell'uomo ai processi del computer.

«Recent research (Barsalou, 1992; Eiser, 1994; Gee, 1992; Harre & Gillett, 1994; Margolis, 1993; Nolan, 1994) argues that the human mind is not, like a digital computer, a processor of general rules and decontextualized abstractions. Rather, human knowledge, when it is applicable to practice, is primarily situated in sociocultural settings and heavily contextualized in specific knowledge domains and practices. Such knowledge is inextricably tied to the ability to recognize and act on patterns of data and experience, a process that is acquired only through experience, since the requisite patterns are often heavily tied and adjusted to context, and are, very often, subtle and complex enough that no one can fully and usefully describe or explicate them. Humans are, at this level, contextual and sociocultural "pattern recognizers" and actors. Such pattern recognition underlies the ability to act flexibly and adaptably in context - that is, mastery in practice» (New London Group, 1996).

5. Dalla multiliteracies alle prospettive teoriche della New Literacies Research

Gli anni novanta sono caratterizzati da diversi elementi:

- un acceso dibattito di cosa sia o non sia la *literacy*, che si consuma nella rottura epistemologica tra approcci 'tecono-psicologici' e 'socio-storico-culturali' (Street, 1984, New London Group, 1996);
- la nascita di aree di ricerca sulla *literacy* in diversi settori della conoscenza, per comprendere i cambiamenti della *literacy* del XXI secolo;
- infine, lo sforzo epistemologico di convogliare i diversi studi delle *literacies*, fin ora prodotti in un *framework* teorico capace di dare un senso alla pluralità di approcci teorici e pratici in una definizione più ampia.

Tra fine degli anni novanta e duemila, è emerso chiaramente che il tema della *literacy* non è più una questione disciplinare, riservata solo ai linguisti o agli esperti di *literacy*, ma un settore di ricerca aperto ai contributi di vari ambiti di ricerca disciplinare che oramai si interrogano da più di venti anni su come la *literacy del XXI secolo* sia cambiata, ma soprattutto quale sia la *literacy* necessaria per affrontare la società e il mondo del lavoro, completamente stravolti dai processi economici e tecnologici. Il manifesto del *New London Group* è l'espressione di un'esigenza diffusa nel mondo della ricerca pedagogica di cambiare prospettiva teorica, disposta a superare le aporie e le an-

tinomie, causate dalla contrapposizione di approcci teorici di singole aree disciplinari. È emerso chiaramente che la questione è troppo complessa per essere affrontata da un solo settore disciplinare, ma richiede la confluenza interdisciplinare di tutte le aree di ricerca che lavorano nel settore della *literacy*. Diversi autori affermano che:

«[...] that problems viewed through multiple lenses yield richer multi-dimensional stances» (Labbo, L.D., Reinking, D., 1999).

«Disciplinary perspective frequently resulted in viewing reading and writing a singular angle that obscured an understanding of how literacy operates in the real world. Each lens privileged a particular aspect of literacy analysis and often ignored or down played others. Who was doing the looking and how the looking was accomplished determined what was ultimately seen» (Kucer, S.B., 2001).

«Applying research and theory to instructional practice might be conceived as a process of negotiating multiple realities. On the research side, multiple realities are created when individual researchers adopt different theoretical and methodological perspectives, which limit the questions they ask and the interpretations they consider» (Labbo, L. D., Reinking, D., 1999).

«The acknowledgment of the complex nature of literacy that must be viewed from multiple lenses is more than an intellectual or academic necessity; it is an instructional one as well. Such a view can serve as a foundation for literacy [...]» (Kucer, 2005, 2nd ed.).

Questo problema non è nuovo nel panorama di ricerca internazionale sulla *literacy* (una visione olistica ai problemi della *literacy* era già stata invocata da Dewey nel 1938), ma appare solo recentemente un aumento di pubblicazioni che si orientano verso questa comune linea di tendenza. Un altro esempio in tal senso, oltre al *New London Group* (che continua a pubblicare), è rappresentato dal 'movimento di ricerca' della *New Literacies Studies*, che negli ultimi dieci anni ha pubblicato diversi volumi con ricerche che rientrano in questa prospettiva aperta e allargata di contributi, provenienti da diversi settori. In una recente pubblicazione, Coiro, Knobel, Lankshear, Leu, (2008) autori rappresentativi di questa linea di tendenza, giustificano in questo modo la loro scelta:

«That intensive, interdisciplinary effort prompted a richer and more complex understanding about the nature of reading and it moved literacy research forward in important new directions» (Coiro, Knobel, Lankshear, Leu, 2008).

Come affermano Coiro, Knobel, Lankshear, Leu (2008), nella congiuntura attuale attorno ai cambiamenti delle tecnologie, delle comunicazioni, nelle istituzioni, nelle relazioni, nella vita economica, nella pratica quotidiana, nella formazione e istruzione, si è generata sicuramente una massiccia quantità di ricerche in diversi campi di conoscenza che stanno cambiando il concetto di *literacy*. Il problema che si pone è come dare un senso alla molteplicità e all'estrema varietà dei contributi senza disperderli. Gli studi e le ricerche sulla *literacies* possono avere un senso solo se l'approccio è multidisciplinare e le diverse scienze possono contribuire alla definizione delle *literacies*, integrando i risultati in una visione comune e non in competizione.

Secondo quanto affermano, Coiro, Knobel, Lankshear, Leu (2008), le '*New Literacies Research*' contemplan i contributi di diverse discipline come:

«le scienze cognitive (Mayer, 2001), sociolinguistica (Vieni & Kalantzis, 1999; Gee, 2003; Kress, 2003; Lemke, 1998), antropologia culturale (Mar-

kham, 1998; Hine, 200; Miller & Slater, 2000; Wakeford, 1998), informatica (Bilal, 200; Hirsch, 1999), legge (Lessing, 2004), e studi retorici (D. Andrews & W. Andrews, 2004; Kastman Breuch, 2002; Starke-Meyrring, 2005), etnografie del cyberspazio (per esempio, Wittel, 2000), la comunicazione mediata dal computer (ad esempio, Kelsey & St. Amant, in corso di stampa), la ricerca della seconda lingua (ad esempio, Blake, 2000), la lettura di ricerca (ad esempio, Coiro & Dobler, in corso di stampa), studi di comunicazione (ad esempio Castells, 1996; Snyder, 2001), la media literacy (per esempio, Livingstone, 2002; Livingstone & Bober, 2005), studi di ipertesto (Burbules ad esempio, 1997; Mayer, 2001; Kellner, 2000), la filosofia della tecnologia (ad esempio, Hickman, 2001), studi culturali (ad esempio, Lam, 2004), la ricerca di literacy (per esempio, Andrews, 2004), informatica (per esempio, Levy, et. al, 2003), tecnologie didattiche (ad esempio, Jonassen, 2003), l'apprendimento come problem solving (ad esempio, Lee e Kim, 2005) etc...» (Coiro et al., 2008).

Questo approccio al tema delle *literacies* è ancora in una fase iniziale e ancora deve acquisire una sua autonomia teorica, anche se gli autori, come vedremo, ne hanno già dato una giustificazione. Ciò che accomuna questi diversi contributi, provenienti da differenti settori disciplinari, è la visione euristica e multidisciplinare del tema. Secondo questo movimento qui risiede il potenziale per diventare un punto di riferimento nelle linee di tendenza nella ricerca sulla *literacy*.

«As many new heuristics appear, informing this multidisciplinary work, we are gradually seeing a new literacies perspective beginning to emerge. This perspective, meaning many different things to many different people, is still in its initial stage, but it has the potential to become a powerful one, redefining what it means to be literate in the 21st century (e.g., Brice, 2003, Coiro & Dobler, in press; Kellner, 2000; Kist, 2004; Lanksher & Knobel, 2003, 2006; Leu et al., 2004)» (Coiro et al., 2008).

Il movimento delle *'new literacies research'*, secondo questi autori, parte dal presupposto che non esiste ancora un quadro di insieme definito una volta per tutte, ma è in una sorta di continua e costante costruzione e ri-costruzione, configurazione e ri-configurazione che rigenera il campo di ricerca e anche la sua conoscenza e conseguentemente l'interpretazione teorica. Ciò è dovuto a diversi motivi come (Coiro et al., 2008):

- 1) Il concetto di *'new literacies'* incorpora diverse variazioni terminologiche, come si è anticipato nell'introduzione di questo contributo. Termini diversi, come ad esempio *21st century literacies*, *internet literacies*, *digital literacies*, *new media literacies*, *multiliteracies*, *information literacy*, *ICT literacies*, *computer literacy* e così via, vengono utilizzati per riferirsi a fenomeni che rientrano, vedrebbe cadere in generale, sotto ad un nuovolto stesso ombrello concettuale di *'new literacies'*.
- 2) Altre variazioni sono di natura concettuale e teorica. Per questo motivo, come affermano gli autori, l'ambito delle *'new literacies'* è altamente controverso. Alcuni autori concepiscono le *'new literacies'* come nuove pratiche sociali (Lea, M., Street, B. V., 1998). Altri vedono le *'new literacies'* come *'reading and online comprehension' attraverso le nuove tecnologie emergenti*: «These new literacies allow us to use the Internet and other ICT to identify important questions, locate information, critically evaluate the usefulness of that information, synthesize information to answer those questions, and then communicate the answers to others» (Leu et al., 2004). Altri interpretano le *'new literacies'* come *'new discourses'* (Gee, 2003) o in termini di nuovi contesti semiotici (Kress, 2003; Lemke, 2002) resi possibile dal-

le nuove tecnologie. Ancora, altri comprendono le 'new literacies' differenziarsi in *multiliteracies* (The New London Group, 1996) o *contesti multimodali* (Hull, Schultz, 2002), e altri la interpretano come un costrutto che si giustappone a molti di questi orientamenti (Lankshear, Knobel, 2003, 2006).

- 3) A livello di definizioni, queste differenze supportano concezioni teoriche molto diverse di 'new literacies'. Alcuni approcci epistemici si occupano della produzione e della valutazione delle conoscenze e delle informazioni pertinenti alla vita personale, civile e professionale. Altri autori, come Varis (2002), le 'new literacies' sono interpretate come l'integrazione di diverse specifiche *literacies*: "technology and information literacy, media creativity, global literacy and literacy with responsibility". Questa prospettiva, ad esempio, condivide i valori epistemici che sottolineano l'interazione interculturale e la collaborazione al fine di gestire le conseguenze sociali dei media, in materia di sicurezza, privacy e simili. Altre definizioni privilegiano più la produzione e lo scambio di significati per mezzo di codifica e decodifica dei simboli mediati da una tecnologia. Gee (2007), ad esempio, individua nei videogiochi come una nuova *literacy*: "in virtue of the ways game design involves a multimodal 'code' comprising images, actions, words, sounds, and movements that players interpret according to gaming conventions".

Alcune definizioni mettono invece in primo piano aspetti politici di rappresentazioni e dei discorsi linguistici, oltre agli aspetti epistemici e di significato. Kellner (2000), ad esempio, interpreta le 'new literacies' come un puzzle di "media literacy, computer literacy and multimedia literacies" le cui dimensioni sono mezzi per consentire "... studenti, insegnanti e cittadini a discernere la natura e gli effetti della cultura dei media ..." per analizzare la cultura media "... come prodotti della vita sociale ... lotta ...", e lo stress "... l'importanza di imparare a utilizzare i media come modalità di auto-espressione e attivismo sociale".

Altri concentrano la ricerca su un aspetto come la *multimodalità*, considerato un elemento chiave dei nuovi testi mediali (basato sulla teoria *systemic functional linguistics*, una variante della sociolinguistica, e sulla teoria del discorso, per sviluppare una semiotica sociale per l'analisi dei significati).

Altri approcci si impegnano a comprendere le politiche sulle 'new literacies', e al centro delle ricerche vengono posti i problemi del digital divide, inclusione digitale o l'accesso e l'equità e la pari opportunità dell'informazione. Anche questi spesso si basano su diversi approcci teorici² e possono partire da domini molto specializzati, come i rami della matematica che si occupano di distribuzioni della legge di potenza (Shirky 2003), da cui teorizzano come affrontare i problemi. Altre ricerche si concentrano sulle priorità e sugli scopi sociali e del lavoro e si occupano di temi di come promuovere la giustizia sociale e l'equità, come migliorare efficacia culturale, come sollevare la produttività economica, come migliorare l'istruzione formale, la costruzione di cittadinanza attiva e consapevole, favorendo la sicurezza Internet e rispetto dei diritti di proprietà, selezionando la qualità delle informazioni e di utilizzare le nuove tecnologie per presentare il loro punto di vista. (Coiro et al., 2008)

Ma che senso dare a questa molteplicità, multimodalità, e multiformità di questo approccio di ricerca in un framework teorico? Gli autori rispondono:

- 2 La teoria socio-tecnica, le teorie della costruzione sociale dello spazio e del tempo, i vari tipi di teorie sui network, la teoria di pedagogia postcoloniale, teorie femministe, teorie dei media, teorie informatiche, teorie della comunicazione, ermeneutica, teorie della cultura, tra i tanti altri.

«We believe that the new literacies of the Internet are sufficiently distinctive that they require their own theoretical framework – one that is grounded in the social practices of the new literacies of the Internet and other ICT and the contexts and conditions under which these social practices occur, develop and evolve – in order to adequately understand them. Rather than imposing theoretical perspectives grounded in other contexts, the Internet needs to be respected as a unique context for literacy and used to build its own theoretical foundation. The fact that these new literacies are continuously changing adds further support to this argument. Second, theoretical orientations toward new literacies typically reflect a single tradition of inquiry: e.g., sociolinguistics, psycholinguistics, cognitive theory, or sociocultural theory, for example, and sometimes even a single theoretical perspective within that tradition» (Coiro et al. 2008).

6. New Literacies/new literacies e open source

Il movimento delle *'new literacies research'*, come si accennava poc'anzi, parte dal presupposto che non esiste ancora un quadro di insieme definito una volta per tutte, ma è in una sorta di continua e costante costruzione e ri-costruzione, configurazione e riconfigurazione che rigenera il campo di ricerca. Ma non bisogna immaginare questo come un quadro caotico dove si mescolano teorie e approcci.

Questo movimento di ricerca, accogliendo in sé diverse tradizioni di ricerca oltre a diversi orientamenti teorici, alla cui base opera una distinzione tra le teorie "**New Literacies**" (a lettere maiuscole) e le teorie "*new literacies*" (a lettere minuscole). Le teorie "*new literacies*" (a lettere minuscole) sono le 'teorie particolari' che animano le singole aree di interesse e di ricerca. Queste, le "*new literacies*" o teorie particolari o di settore, sono necessarie in questo movimento perché sono in grado di tenere il passo con la rapida evoluzione della *literacies* in un mondo deittico in quanto sono più vicine e sensibili a specifici cambiamenti cognitivi, sociali e culturali che stanno avvenendo nei diversi e particolari contesti; e sono chiaramente di interesse per coloro che le studiano all'interno di una determinata visione euristica. Le teorie e le ricerche "*new literacies*" (a lettere minuscole) permettono alle "**New Literacies**" (a lettere maiuscole) di sfruttare e di ottimizzare le diverse 'lenti' (i diversi punti di vista) che vengono utilizzate per interpretare un fenomeno complesso. Le "**New Literacies**" (a lettere maiuscole, o se vogliamo la meta-teoria) cercano di dare un'unitarietà di senso e di interpretazione a ciò che viene prodotto negli ambiti di ricerca specialisti e particolari (le "*new literacies*", a lettere minuscole). Le "*new literacies*" 'informano' e 'formano' la rappresentazione della "**New Literacies**" che a sua volta rielabora i diversi risultati di ricerca, ed entrambe traggono mutuo e reciproco beneficio nel continuo confronto.

«New literacies theory (Coiro et al., 2008; Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004) works on two levels: upper case (New Literacies) and lower case (new literacies). New Literacies, as the broader, more inclusive concept, benefits from work taking place in the multiple, lower case dimensions of new literacies. This is seen as an advantage, not a limitation. It enables the larger theory of New Literacies to keep up with the richness and continuous change that will always define the Internet. Lower case theories explore either a specific area of new literacies, such as the social communicative transactions occurring with text messaging (e.g., Lam, 2006), or a focused disciplinary base, such as the semiotics of multimodality in online media (e.g., Kress, 2003). Each body of work contributes to the larger, continually changing theory of New Literacies.» (Coiro et al., 2008).

Come spiega Leu et al. (2009), ogni ricercatore che si impegna in una delle diverse aree particolari di ricerca "*new literacies*", sta generando importanti spunti e intuizioni per tutto il settore della "*New Literacy Theory*". Il livello di "*New Literacies*" (a lettere maiuscole), come meta-teoria, consente di monitorare ed elaborare le intuizioni e le ricerche che emergono dai diversi settori, dalle multiple prospettive.

«This approach permits everyone to fully explore their unique, lower-case perspective of new literacies, allowing scholars to maintain close focus on many different aspects of the rapidly shifting landscape of literacy during a period of rapid change. At the same time, each also benefits from expanding their understanding of other, lowercase, new literacies perspectives.

New Literacies theory benefits from work taking place in the multiple, lower case dimensions of new literacies by looking for what appear to be the most common and consistent patterns being found in lower case theories and lines of research» (Leu et al., 2009).

Questo approccio permette a tutti di esplorare a fondo la propria e particolare prospettiva teorica (*new literacies*, a lettere minuscole), consentendo a tutti gli studiosi di mantenere l'attenzione su diversi aspetti del 'paesaggio generale' in rapido cambiamento, nel tempo. Allo stesso tempo, ogni singola prospettiva beneficia di espandere la comprensione tra le teorie particolari e le nuove prospettive, attraverso la meta-teoria.

Assumendo questo tipo di cambiamento del modello di ricerca, ognuno è aperto ad una definizione in continua evoluzione di *literacy*, in base ai dati più recenti che emergono costantemente, attraverso molteplici prospettive, discipline e tradizioni di ricerca. Inoltre, le aree in cui emergono risultati alternativi possono essere rapidamente identificati, consentendo a ciascuno di studiarli, di verificarli da una diversa prospettiva. Da questo processo, *i patterns comuni emergono e sono inclusi in una più ampia e comune visione (theory New Literacies, a lettere maiuscole).*

Come affermano gli autori Leu et al.(2009), il movimento delle '*new literacies research*' è un tentativo di iniziare un cambiamento all'interno della ricerca nel settore della *literacies* e per questo affermano che il movimento ha alcune similitudini con il settore dell'*open source*, che sfrutta la ricchezza della diversità dei contributi in una filosofia della condivisione della ricerca.

Questo non deve essere visto come un approccio collettivo fine a se stesso, ma si tratta di una:

«[...] a policy aimed at progressively pursuing depth, rigor, and sophistication in interdisciplinary research by forging connections where connections have yet to exist, by constructing a platform together for debate and conversation about essential issues in new literacies research, and especially to create a space for exchanging ideas across traditional disciplinary borders, research communities, methodological divides, and cultural experiences from around the world. To pursue the best views and understandings it is important for diverse options and resources to be on the table at the outset, and for critical opinion to be brought to bear on these so that productive lines of development can be nurtured in accordance with appropriate scholarly criteria and standards. These lines of development may be multiple, so long as they are robust from scholarly standpoints» (Leu et al.,2009).

Conclusioni

Questo lavoro di ricerca vuole contribuire alla definizione di un quadro teorico globale sia sui differenti approcci di ricerca sulla *literacy/literacies* e le conseguenti definizioni sia sulle linee di tendenza e di ricerca che nel corso negli ultimi hanno riconfigurato lo stesso statuto epistemologico di come rappresentare la 'teoria' che può guidare le ricerche sulla *literacy/literacies*, attraverso l'analisi della letteratura di scientifica.

Sono stati indagati i principali approcci teorici che hanno segnato la storia della *literacy* negli ultimi trenta anni e sono stati individuati i momenti di rottura epistemologica tra alcuni modelli che hanno contribuito a descrivere/formalizzare le diverse definizioni e gli approcci alla *literacy* negli ultimi trent'anni, individuando i principali momenti di rottura epistemologica che hanno profondamente cambiato la sua definizione e la tradizione di ricerca.

Per costruire una solida base di ricerca in questo settore, appare essenziale tenere conto delle diverse linee di ricerca in corso. A tale scopo, è utile lavorare contemporaneamente almeno su due livelli, uno che opera a livello 'meta' (*New Literacies*), come contesto per sostenere e per rielaborare criticamente le intuizioni e i risultati che emergono all'interno di settori più specifici (*new literacies*), che possono essere considerati il livello 'particolare'. Questo permette di sfruttare la diversità delle singole teorie (non in processi antinomici ma in un *continuum* di collegamenti necessari tra loro) e di informare la più ampia comunità scientifica, al fine di definire un *framework* che comprenda la complessità di questo settore.

Bibliografia

- Banzato M. (2011). *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Bawden D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*. 57 (2), 218-259.
- Bélisle C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution. A. Martin, D. Madigan (eds.). *Digital Literacies for Learning*. London: Facet Publishing, 51-67.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*. 2(1), 43-55.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *Rivista di tecnologie didattiche*. TD. 48(3), 39-46. URL: <http://www.itd.cnr.it/tmagazine/PDF48/6_Calvani_Fini_Ranieri_TD48.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. and Leu, D. (eds) (2008). *The Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Commissione Europea (2000). *e-Learning – Designing tomorrow's education* (COM-2000/318 final). Bruxelles. 2 maggio 2000. URL: <<http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/comen.pdf>>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2006). *Safer Internet*. URL: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_250_en.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2007b). *A European approach to media literacy in the digital environment*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale e al Comitato delle Regioni. COM (2007) 833 finale. Bruxelles, 12 dicembre 2007. URL: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2008a). *e-Inclusion Ministerial Conference Vienna. DG Information Society and Media – Unit H.3 ICT for Inclusion*. Conference report. 30th November -

- 2nd December 2008. URL: <http://ec.europa.eu/information_society/events/e-inclusion/2008/doc/final_report.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2008b). *Digital Literacy European Commission working paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group*. e-Inclusion Ministerial Conference & Expo. 30 novembre-2 dicembre 2008. URL: <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_review.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2008b). *EU Digital Literacy Review*. URL: <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_review.pdf>. o <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/digital_literacy/index_en.htm>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2008b). *Report on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)*. Comitato Cultura e Istruzione (Session Document). 24 novembre 2008. URL: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&mode=XML&reference=A6-2008-0461&language=EN>>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Cope B., Kalantzis M. (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge: London.
- Fodor J. (1975). *The Language of Thought*. New York: Crowell.
- Fodor J. (1987). *Psychosemantics: The Problem of Meaning in the Philosophy of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Varela J.F., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gardner H. (1985). *The Mind's New Science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- Gee J. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York: Peter Lang.
- Gilster P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Hull G., Schultz K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, 575-611.
- Jackson I.L. (1992). *Science Literacy in Theory and Practice: A sociocultural Analysis of Teacher Cognition in a Multicultural Setting*. Thesis (Ph. D.), Massachusetts Institute of Technology, Dept. of Architecture.
- Lave J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellner D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *Teaching Education*, 11(3), 245-265.
- Kellner D. (2002). Technological Revolution: Multiple Literacies and the Restructuring of Education. In I. Snyder (ed.). *Silicon Literacies*. London: Routledge, 15-30.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kucer, S. B. (2001). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kucer, SB (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Labbo, L. D., Reinking, D. (1999). Negotiating the multiple realities of technology in literacy research and instruction. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 478-492.
- Lankshear C., Knobel M. (2003). *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Maidenhead and New York: Open University Press.
- Lankshear C., Knobel M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2nd edition. Maidenhead and New York: Open University Press.

- Larson J., Marsh J. (2005). *Making literacy real: Theories and practices in learning and teaching*. Sage: London.
- Lea M., Street B.V. (1998). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-72.
- Lemke J. (2002), Travels in hypermodality. *Visual Communication* 1(3), 299-325.
- Leu D.J., Kinzer C.K., Coiro J., Cammack D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fifth Edition (1568-1611). International Reading Association: Newark, DE.
- Leu D. J., O'Byrne W. I., Zawilinski L., McVerry J. G., Everett-Cocapardo H. (2009). Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38, 264-269.
- Maragliano R. (2010). *Il perché della scuola nella società della comunicazione*. Programma education. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli. 22 (2) pp. 1-12. URL: <http://www.fga.it/uploads/media/R_Maragliano_Il_perche_della_scuola_nella_socie-ta_della_comunicazione_-FGA_WP22.pdf>. (Ultima consultazione 30.05.2011).
- Margiotta U. (1997). *Pensare in rete*. Bologna: Clueb.
- Midoro V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? *Rivista di Tecnologie Didattiche*. TD. 41(2), 47-54. URL: <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDF41/8_Midoro_TD41.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. 66 (1). URL: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm (ultima consultazione 30.05.2011).
- New London Group, The. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). London: Routledge.
- Olimpo G. (2008). Editoriale (Dossier su Digital Literacy). TD 43 (1), pp.2-3. URL: http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF43/Editoriale_TD43.pdf (ultima consultazione 30.05.11).
- Pérez Tornero J. M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy. Final report* EAC/76/03. URL: <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Pérez Tornero J.M., Celot T. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*, EC <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Shirky C. (2003). Power laws, weblogs and inequality. Retrieved March 7, 2006, from <shirky.com/writings/powerlaw_weblog.html>.
- Søby M. (2003). *Digital Competence: from ICT skills to digital "bildung"*. ITU: Oslo.
- Stephen B. Kucer, 2005. *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Second edition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Stich S. (1983). *From Folk Psychology to Cognitive Science: The Case Against Belief*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Street B. (1984). *Literacy in Theory and in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suchman L. (1987). *Plans and situated actions: The Problem of Human-Machine Communication*. New York: Cambridge University Press.
- TESE – Thesaurus for Education Systems in Europe (2009). URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_005_alphabetic.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Varis T. (March 23, 2000). *What is media competence and why is it necessary? Parliamentary Assembly Hearing*. Brussels: Council of Europe.