

LUGLIO 2013 /01

IUSVEducation

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



Atti del Convegno
annuale di studio

Mai senza rete?

*Scenari e prospettive
della digital literacy*

DIRETTORE RESPONSABILE:

Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:

Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:

Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Fabio Benatti, Dipartimento Psicologia IUSVE

Chiara Bertato, Comunicazione integrata IUSVE

Lorenzo Biagi, Dipartimento Educazione sociale IUSVE

Loredana Crestoni, ISRE Verona

Mariano Diotto, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Nicola Giacopini, Dipartimento Psicologia IUSVE

Michele Marchetto, Dipartimento di Comunicazione e Psicologia IUSVE

Cristiana Pauletti, ISRE Verona

Vincenzo Salerno, Dipartimento Educazione sociale IUSVE

SEGRETERIA DI REDAZIONE:

Paola Ottolini, ISRE Verona

COMITATO SCIENTIFICO:

Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"

Walter Cusinato, Segretaria Generale ISRE

Olga Bombardelli, Università di Trento

Lucio Cottini, Università di Udine

Cristiano Dalpozzo, IUSVE

Sabino De Juan, CES-Don Bosco Madrid

Paolo Gambini, UPS Roma

Carlo Nanni, UPS Roma

Annalisa Oppo, IULM Milano

Michele Pellerey, UPS Roma

Arduino Salatin, IUSVE

CONCEPT:

Giovanna Bandiera, Coordinatrice dipartimento Comunicazione IUSVE

Chiara Bertato, Co-responsabile comunicazione integrata IUSVE

GRAPHIC DESIGNER:

Chiara Bertato, Co-responsabile comunicazione integrata IUSVE

FOTOGRAFO:

Paolo Fusco, Responsabile IUSVE University Press

HANNO COLLABORATO A QUESTO NUMERO

Luigi Guerra, Università di Bologna

Leslie Haddon, London School of Economics and Political Science

Franco Lorenzoni, Casa Laboratorio di Cenci

Giovanna Mascheroni, Università Cattolica del Sacro Cuore

Mirko Pallera, Ninjamarketing

SOMMARIO**04 /EDITORIALE**

Roberto Albarea, IUSVE

07 /INTERVENTI**08 *The Internet Safety Research Agenda***

Leslie Haddon, London School of Economics and Political Science

18 *Dagli strumenti alle prassi e dalle prassi ai modelli di mediazione didattica. Esperienze d'uso didattico del tablet pc*

Luigi Guerra, Università di Bologna

24 *Digital literacy, nativi digitali e online safety.*Implicazioni e insegnamenti dai dati italiani di *Eu Kids Online*

Giovanna Mascheroni, Università Cattolica del Sacro Cuore

38 *Create!*

Progettate idee contagiose (e rendete il mondo migliore)

Mirko Pallera, Ninjamarketing

A cura di Chiara Bertato, IUSVE

46 *Prima di ogni schermo*

Franco Lorenzoni, Casa Laboratorio di Cenci

53 /WORKSHOP

A cura di: Michela Drusian, Lara Fressini, Cristian Vecchiet (IUSVE)

56 *Cinema digitale e convergenza dei media***59 *Apprendimento mediato dai new media*****62 *Orientamento e new media*****66 *New media e formazione degli insegnanti*****69 *Risvolti socio-antropologici ed etici nell'uso dei new media. Il media educator*****72 *Genitori e new media*****76 *Affettività e sessualità degli adolescenti nel tempo di internet*****80 *Politica e new media*****84 *Digital Storytelling e competenze digitali*****87 *Video e new media*****90 *Violenza e media*****94 *Social media per il business*****97 *La logica economica delle scelte criminali attraverso i new media***

EDITORIALE

Roberto Albarea

Questo è il primo numero di una nuova rivista, espressione dello IUSVE, l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, aggregato all'Università Pontificia Salesiana di Roma e membro della rete mondiale delle IUS (Istituzioni Universitarie Salesiane).

La rivista intende da un lato porsi in diretta continuità con il patrimonio editoriale e culturale accumulato nell'ultimo ventennio dalla "Rivista ISRE" (le cui pubblicazioni sono cessate nel 2012), dall'altro segnare una discontinuità attraverso un prodotto redazionale nuovo nel format e nella proposta di contenuti.

Stare "in between" o, meglio, in antinomica posizione tra continuità con il passato e la tradizione e discontinuità con essi, per rispondere alle autentiche domande di cambiamento, è anche uno dei presupposti delle scienze dell'educazione.

La nuova rivista infatti si colloca nell'alveo delle scienze dell'educazione assumendo l'interconnessione fra i tre Dipartimenti dello IUSVE: Pedagogia, Psicologia e Comunicazione. Infatti tutti e tre i Dipartimenti si pongono una triplice finalità: quella formativa e didattica, rivolta agli studenti dei vari corsi di laurea e dei master; quella scientifica, che intende offrire ricerche e riflessioni in ordine allo sviluppo delle competenze relative all'ambito educativo (competenze teorico-formative e competenze pragmatico-progettuali); e infine quella sociale fortemente legata alla tradizione di lavoro salesiana con i giovani.

In quest'ultimo caso si intende sottolineare come ogni operatore o professionista formato sia anche un cittadino e possa contribuire con la propria attività, (sia essa eminentemente pedagogica o psicologica o comunicazionale), con la propria persona, con le proprie conoscenze e qualità, a lavorare per un miglioramento della società.

In termini pedagogici possiamo dire quindi che lo IUSVE cerca di integrare il modello humboldtiano di università, poggiandosi sul binomio ricerca e didattica, con una più specifica finalità socio-educativa di tipo "glocal", che non ha il "territorio" del nord-est d'Italia quale esclusivo dominio di intervento, ma si propone di incidere positivamente sui propri contesti di esperienza in una prospettiva a carattere internazionale.

La rivista ha l'ambizione di voler porsi lungo questa direzione, in stretto collegamento con l'evoluzione dello IUSVE.

Essa avrà cadenza semestrale, di cui il primo numero sarà in formato sia digitale che cartaceo, mentre il secondo sarà solo in formato digitale.

Il primo numero riporterà gli Atti del Convegno di studio che lo IUSVE organizza annualmente, mentre il secondo sarà una raccolta di contributi, in miscelanea, strutturati nelle sezioni: Pedagogica (PED/mPED), Psicologica (PSE/mPSE) e Comunicazione (STC/mSTC).

Proprio per trovare una zona di interconnessione fra i tre ambiti dipartimentali e quelli disciplinari, il tema del convegno 2013 è stato dedicato alla *Digital Literacy*. Pertanto in questo primo numero vengono riportati gli Atti del Convegno svoltosi il 20 aprile (vedi programma allegato), dal titolo: *Mai senza rete? Scenari e prospettive della digital literacy*.

Esso si colloca in un più ampio percorso di ricerca che si è mossa a partire dalle seguenti questioni fondamentali: che cosa significa alfabetizzazione digitale oggi, quali conseguenze, positive e negative, e quali fenomeni essa induce, quale è il ruolo delle tecnologie digitali e dove trovare i suoi ancoraggi di senso.

La famosa etichetta di "nativi digitali" (introdotta da Marc Prensky) non appare oggi del tutto soddisfacente per spiegare esperienze, pratiche, processi di apprendimento mediati da tecnologie digitali.

Pensare che giovani e adulti siano dotati di capacità e competenze tali da renderli autonomi nei confronti dei nuovi media, a prescindere da un bagaglio di conoscenze pregresse, può comportare forti abbagli.

Questa riflessione si impone anche dal punto di vista istituzionale, perché può implicare una sottovalutazione del ruolo delle politiche pubbliche e scolastiche nell'affiancare i giovani nel loro percorso di conoscenza.

Dal punto di vista pedagogico, sociologico, psicologico ciò conduce ad assegnare a ciascuno una posizione predeterminata e predefinita, senza la possibilità di dare voce ai diversi significati o anche ai disagi che comportano le tecnologie.

Infine, dal punto di vista comunicativo, ciò è deleterio nel senso che dare per scontato il modo in cui i soggetti, giovani, adolescenti, bambini e adulti, interagiscono con i nuovi media, in virtù di un'ipotetica capacità innata o condizionata sin dalla tenera età, rischia di sottostimare le competenze necessarie per la comprensione critica di un testo, di un qualsiasi "testo" (anche le persone sono "testi").

La *digital literacy* diventa così uno degli elementi centrali per andare oltre la retorica dei nativi digitali e per tentare di comprendere cosa sta accadendo oggi con tecnologie sempre più smaterializzate e addomesticate, per arrivare a discutere ed affrontare l'altro campo di studi e di fenomeni denominato *Digital Citizenship*.

In riferimento a tali riflessioni, questo primo numero della rivista presenta i contributi degli esperti che hanno animato la sessione plenaria del seminario (a partire da Leslie Haddon, coordinatore di *EU Kids Online*), intorno al tema della relazione tra giovani, soggetti in età evolutiva e nuovi media, cercando di coglierne nuovi nessi tra capacità, competenze, esperienze in un mondo interconnesso.

A seguire sono riportate le sintesi ragionate dei tredici *workshops* in cui si è articolata la seconda parte del convegno.

Il tema di questo numero, affrontato da più prospettive e senza intenzioni di tipo aprioristico, rappresenta un primo passo verso un'opera di chiarificazione, di autoformazione, di sensibilizzazione e cautela sostenibile nei confronti di un fenomeno di massa in ascesa, comprendente grandi potenzialità, ma anche possibili rischi e derive.

Roberto Albarea
Direttore di IUSVEducation





PROGRAMMA DELLA MATTINATA

9.30

Saluti e introduzione da parte delle autorità IUSVE

10.00

The Internet Safety Research Agenda

Leslie Haddon, London School of Economics and Political Science

11.00

DISCUSSANT

Moderatrice Maria Pia Zorzi, RAI

Dagli strumenti alle prassi e dalle prassi ai modelli di mediazione didattica. Esperienze d'uso didattico del *tablet pc*
Luigi Guerra, Università di Bologna

Digital literacy, nativi digitali e online safety.
Implicazioni e insegnamenti dai dati italiani di *Eu Kids Online*
Giovanna Mascheroni, Università Cattolica del Sacro Cuore

Create!

Progettate idee contagiose (e rendete il mondo migliore)

Mirko Pallera, Ninjamarketing

13.00

LIBERARE LE SCUOLE DAI COMPUTER?

Moderatrice Maria Pia Zorzi, RAI

Marco Rossi Doria, MIUR

Franco Lorenzoni, Casa Laboratorio di Cenci



THE INTERNET SAFETY RESEARCH AGENDA

Leslie Haddon

LESLIE HADDON

A senior researcher and visiting lecturer in the Department of Media and Communications.

Le domande riguardanti i rischi che i bambini devono affrontare online sono pertinenti per coloro i quali sono coinvolti nella ricerca nel campo dell'alfabetizzazione mediatica? Una domanda è se alcuni "skills", o "competenze", in materia di sicurezza dovrebbero essere considerate come facenti parte dell'alfabetizzazione mediatica, o se queste debbano essere considerate quali un dominio separato. La presentazione illustra alcuni dei problemi all'interno dell'alfabetizzazione mediatica per quanto riguarda la definizione del campo e le dimensioni di cui si occupa, predisponendo lo scenario per una discussione concernente il fatto di come la ricerca sulla sicurezza in Internet e l'insegnamento abbiano obiettivi diversi. Il progetto *EU Kids Online* viene quindi introdotto, operando all'interno di questo programma di ricerca più ampio.

In primo luogo è doveroso ricordare perché l'alfabetizzazione mediatica è importante: c'è un senso di fondo che rende auspicabile che l'uso di Internet in qualche modo 'migliori' attraverso il miglioramento dell'alfabetizzazione, e che le raggiunte abilità forniscano agli utenti maggiori potenzialità. Ciò sottolinea il lato positivo.

Uno dei primi contributi di *EU Kids Online* è quello di riformulare il lungo e diversificato elenco di rischi a cui i bambini sono esposti in una tipologia di rischi come quella illustrata in seguito nel presente contributo. Dopo aver esplorato la frequenza di accesso dei bambini a Internet e il suo utilizzo, si sono poste delle domande che potrebbero bene adattarsi alla definizione generale di alfabetizzazione mediatica discussa.

Un secondo tema che è stato toccato in varie occasioni riguarda le caratteristiche delle iniziative di educazione ai media nelle scuole e nella ricerca. In che misura dovrebbe questa essere condotta su più larga scala in modo tale da coprire le dimensioni interpersonali esemplificate dai termini "contatto" e "condotta"? In quale caso, una valutazione di come i processi sociali esistenti cambino quando si è on line, dovrebbe essere parte integrante dell'essere alfabetizzati riguardo a questo mezzo di comunicazione?

Are the questions asked about the risks children face online pertinent to those involved in researching the field of media literacy? One question is whether certain 'skills' relating to safety should themselves count as being part of media literacy, or whether these should be a separate domain. The presentation outlines some of the issues within media literacy regarding the definition of the field and the dimensions it covers, setting the scene for a discussion of how internet safety research and teaching have some different foci. The *EU Kids Online* project is then introduced, operating within this broader research agenda. We have to remember why media literacy is important in the first place: there is an underlying sense that it is desirable that use of the internet is somehow 'better' through improved literacy, that improved skills can empower users. This stresses the positive side.

One of the first contributions of *EU Kids Online* is to reformulate that long and diverse list of risks to children into a typology, shown below in the contribution. After exploring the background dimensions of children's access to and usage of the internet, the survey posed questions about children's internet skills that might fit into the definition of general media literacy discussed.

A second theme which has been touched upon at various points is the content oriented nature of media literacy initiatives in schools and in research. To what extent should it have a wider scale to cover the interpersonal dimensions captured by the terms contact and conduct? In which case, should an appreciation of how existing social processes change when online be a part of being literate in this medium?



Foto

Leslie Haddon



Elements of media literacy

“Literacy” or
“new literacy”

Reviewing new literacies in her book *Children and the Internet* (2009), Sonia Livingstone observes that over more than a decade amongst researchers studying children’s (and adults) use of the internet «diverse commentators have converged on the notion of literacy as a way of framing and recognizing the complexity of use»¹. However, there is still a question of which “literacy” or “new literacy”, since different bodies or writing and practice such as information or ICTs literacy, media literacy, critical literacy and media management have their own and different emphases².

Livingstone notes the existence of other labels such as internet literacy, cyber-literacy and digital literacy, but since the aim of this presentation is to acknowledge rather than explore these variations, the rest of the text follows Livingstone in referring to media literacy.

Livingstone explores how much the concept of media literacy draws on and is influenced by older notions of print literacy, while asking what elements of media literacy are specific to different media. To what extent do the various definitions of media literacy have common elements? How do these literacies relate to particular skills, another term which has been used to conceptualise use and where different commentators can produce different lists of skills? And there is a critical element to this – as with print literacy itself, there is an issue of which literacies or skills are valorised within society while others are devalued (such as children’s computer games skills – as observed by Seiter, 2005, cited by Livingstone). This latter point from the “new social literacies” approach underlines that such literacy «[...] comprises a set of culturally regulated competences that specify not only what is known but also what is normatively valued, disapproved or transgressive».³

Access, analysis,
evaluation and creation

As noted, Livingstone herself favours a definition of media literacy that originated in 1992 and has been endorsed by the National Association of Media Literacy. This consists of the elements “access”, “analysis”, “evaluation” and “creation” (sometimes referred to a “communication” or creative communication in other writings). For Livingstone, “access” is clearly complex and multilayered. It includes knowing what digital goods and services to acquire and update, how to fit them meaningfully into one’s life and the ability to navigate online. In a link to the later sections of this article, it also includes «the skills required to avoid undesired content, thus managing one’s exposure to content and contact risks»⁴. This is arguably a step beyond traditional conceptions of literacy and introduces the issue of contact or interpersonal communication, online. “Analysis” entails aspects such as understanding, as in printed texts, the codes, conventions and genres of the online world, including the “grammars and rhetorics” of website design and how the user is addressed as an audience. In a gesture to social media, this includes the «blogs, groups and other applications afforded by social networking sites»⁵ - another reference to the interpersonal communication or interactional dimension of the internet. Evaluation «information search, navigation sorting, assessing relevance, evaluating recourses, judging reliability and assessing bias»⁶ – is for the most part derived from the critical and discerning element of more traditional literacy. Finally “creation” refers to the ability to create content, including with audio-visual tools, so here we see the scope for posting pictures on SNS profiles or uploads to YouTube. Livingstone acknowledges that is actually difficult to «escape the language of skills ... in characterizing our own competence and struggle with the online environment. Further we do generally expect an enhancement of skills from education [...]»⁷ – which also means that in emphasising these four elements of literacy the focus is still on the user as an individual. Since that is still worthwhile, the analysis below also emphasises children’s individual experiences. That said, Livingstone argues that it is important to remember the critical dimension, that children are not in a neutral online environment (for example, as some websites seek to mislead and manipulate).

A second observation is that while there are aspects of these four dimensions that clearly go beyond traditional literacy, including those related to Web 2.0, overall there’s still an emphasis

¹ Livingstone, S. (2009), p. 183.

² Hobbs, R. (2008).

³ Op. cit., p. 192.

⁴ Op. cit., p. 186.

⁵ Op. cit., p. 187.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Op. cit., p. 192.

derived from printed literacy on users engaging with various forms of content⁸. The problem is that the internet always involved more than content, more than the web, and that interpersonal dimension is, if anything, increasing as social media such as social networking sites have emerged and gained prominence in children’s lives.

Lastly, we have to remember why media literacy is important in the first place: there is an underlying sense that it is desirable that use of the internet it somehow “better” through improved literacy, that improved skills can empower users. That stresses the positive side. But as we now move into a discussion of the internet safety agenda, as we saw in Livingstone’s example of access, those same literacies or skills can help users to avoid potentially negative outcomes – be that in the form of avoiding frustrations (if users cannot achieve goals, or do so inefficiently), or avoiding being misled in some way (including developing problematic representations of the world) or, as we shall see below, in the case of children, avoid experiencing a range of unpleasant emotions.

The interpersonal
dimension
is increasing

The internet safety agenda

Internet safety is an umbrella term covering the diverse concerns that have been raised about children’s experiences online. Nowadays usually conceptualised in terms of “risks”, a very long and diverse list of risks has emerged over the years, sometimes drawing on moral panics about earlier ICTs⁹ (e.g. that seeing violence online will make children violent, just as they were earlier fears about seeing violence on videos; Barker, 1984). There is a policy dimension to this discourse about risks as various groups such as NGOs (e.g. charities such as Save the Children, the Anti-bullying Alliance, Childwise) have attempted to create awareness of potential issues, sometimes funding research themselves, as national institutions have been set up to address these concerns, such as FOSI (Family Online Safety Institute¹⁰) in the US, and as cross-national initiatives have been put in place, especially thinking of the EC’s Safer Internet Programme¹¹. Each year we now have an international Safer Internet Day and increasingly internet safety training has been institutionalised in schools - in the UK, for example, it is part of the curriculum and hence taught to all schoolchildren.

This “infrastructure” of internet safety has also had repercussions for research in this field. Apart from the studies regularly conducted by some of the “stakeholders” mentioned above, the EC has become increasingly willing to develop “evidence based policy” – i.e. to formulate its advice and initiatives on the basis of empirical research. As a result of this, the EC has itself financed a variety of surveys¹² and indeed it financed the original *EU Kids Online* project and its successors, elaborated below. The EC’s work has in turn influenced national projects, as in the case of the UK where the telecoms regulator Ofcom has added risk related questions to its regular surveys of children’s internet use (e.g. Ofcom, 2011).

In addition the Safer Internet Programme, together with national umbrella organisations, has networked people with an interest in this agenda, making them more aware of each other’s work and hence facilitating the dissemination of research. This has certainly put many European scholars and stakeholders in contact with one another, and FOSI events do the equivalent in the UK, but it has also lead to more international contacts, as will become clearer below.

However, one last but critical observation about this risk agenda derives from work on the social construction of childhood, otherwise known as the “new sociology of childhood” (e.g. James and Prout, 1997). This approach points out how childhood historically and cross-cultural is a social construct in the sense that we have certain expectations of what children are like, or what they should be like, how they should behave and, relevant for the internet safety agenda, what they should be protected from. Moreover, that social construction can vary across time and space, for example, being slightly different in different countries, even within Europe. Part of the *EU Kids*

The diverse concerns
that have been raised
about children’s
experiences online

New sociology
of childhood

⁸ Apart from “information literacy” with its stress on how to use technology – although that often involves presenting and manipulating content.

⁹ For a fuller discussion of this point noted by several authors see Crichton (2008).

¹⁰ <http://www.fosi.org/>

¹¹ http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm

¹² Eurobarometer (2006).



Cyberbullying and pornography

Online I project, discussed below, carried out a content analysis of newspaper coverage of the internet in 14 countries. This showed that the media coverage of different risks varied in different countries – a parent living in one country might therefore be persuaded that some types of risk (e.g. content risks like encountering porn) were more prevalent and of more concern, whereas a parent in another country might have their attention drawn to conduct risks such as cyberbullying or contact risks such as «stranger danger»¹³. In other words, “risk” itself, is a social construct and in this example we can see it being constructed in part by processes at work in the media. To illustrate this further, take the example of children seeing pornography. There are a number of different reasons that adults may have for objecting to this (e.g. representations of only some types of sexuality, gender representations), but one of them is that children, or maybe children of a certain age, should be protected or isolated from the sexual world per se – actually something that arguably increasingly difficult in a sexualised consumer world. We can perhaps see this at work when in a recent focus group interview a 10 year old explained to me that his mother did not appreciate him singing “I’m sexy and I know it” after discovering the song online. She argued that it was not “appropriate” for his age. To take another example, in the *EU Kids Online* survey to be discussed below there was an open ended question for children to write if any online bothered them¹⁴. This was then subject to content analysis on seeing sexual images did indeed come first. When the emotion implicit in answers was coded, the major one, especially for young children of 9-10, was disgust. But that raises the question of the extent to which children have learnt what is expected of them, including learning that particular emotional response. Over the years it has become clear to me that many of the stakeholders working in the field internet safety do not take this social constructionist dimension into account. But at least some of the academics are sensitive to it.

The EU Kids Online project

The first EC funded *EU Kids Online* project, subsequently relabelled *EU Kids Online I*, ran from 2006-2009, networking researchers from 21 countries. The project produced a range of deliverables, such as developing a publically accessible database of research on children and the internet¹⁵, mapping the field of risk research to see what areas had received more and less coverage¹⁶, exploring the social shaping of that research¹⁷, documenting methodological issues in research¹⁸ and developing a classification of different types of risks, to be discussed below. That first project is perhaps best known for producing a review of over 400 existing European studies¹⁹.

The *EU Kids Online* network was subsequently successful in bidding for EC funds to conduct empirical research. *EU Kids Online II* ran from 2009-2011 and organised a survey of 25,000 European children countries in 2010, consisting of an interview with 1000 children in each of 25 countries together with an interview with one of their parents²⁰. Those survey questions and the analyses that emerged form the basis of much of the later discussion in this presentation. Currently the follow up *EU Kids Online III* (2011-2014), is continuing to analyse that survey data, is updating the database of research in Europe and is conducting qualitative research on children’s perceptions and experiences of online risk²¹. The network now has members from 33 countries and some of those who did not participate in the original survey have implemented or plan to implement their own national surveys based on the *EU Kids Online II* questionnaire. It is worth noting the international dimension of this project beyond Europe-throughout the project

¹³ Haddon, L. - Stald, G. (2009).

¹⁴ Livingstone, S. *et al* (2013).

¹⁵ http://search.lse.ac.uk/search/search.cgi?collection=eu_kids_online

¹⁶ Staksrud, E. *et al* (2007).

¹⁷ Stald, G. - Haddon, L. (2008).

¹⁸ Lobe, B. *et al* (2007-2008).

¹⁹ Livingstone, S. - Haddon, L. (2009).

²⁰ Livingstone, S. *et al* (2012).

²¹ www.eukidsonline.net

has been in regularly contact with US researchers in this field, while Australia, Russia and Brazil have also carried out their own surveys using, to different degrees, the *EU Kids Online* methodology. Finally, in a separate EC funded project *Net Children Go Online* (2012-2014), members of the *EU Kids Online* network are specifically researching children’s mobile access to the internet through devices like smartphones and tablets²².

The EU Kids Online framework and survey

One of the first contributions of *EU Kids Online I* was to reformulate that long and diverse list of risks to children into a typology, shown below in Figure 1. While this grid does not cover everything (e.g. “excessive use” was handled separately) it has been widely cited amongst those following the internet research agenda. It is also immediately clear when presented in this format that while some of the concerns relate to content, others relate to the contact that children have with others (e.g. grooming) and cases where their own behaviour, conduct, is the problem (e.g. cyberbullying others).

	Content: child as recipient	Contact: child as participant	Conduct: child as actor
Commercial	Advertising, spam, sponsorship	Tracking/ harvesting personal information	Gambling, illegal downloads, hacking
Aggressive	Violent/ gruesome/ hateful content	Being bullied, harassed or stalked	Bullying or harassing another
Sexual	Pornographic/ harmful sexual content	Meeting strangers, being groomed	Creating/ uploading porn material
Values	Racist, biased info/ advice (e.g. drugs)	Self-harm, unwelcome persuasion	Providing advice e.g. suicide/ pro-anorexia

Figure 1

Examples form a typology of risks. Adapted from Livingstone and Haddon (2009, p. 8).

EU Kids Online II had the chance to research risks and harm more systematically, in more depth and in a way that allowed cross cultural comparisons through its survey. The first link to media literacy was in the questions about skills (Sonck *et al*, 2012). After exploring the background dimensions of children’s access to and usage of the internet, the survey posed question about children’s internet skills that might fit into the definition of general media literacy discussed above: e.g. questions about children’s ability to bookmark a website or compare websites to decide if information is true. There were also skills related to, or indeed anticipating, the pressures that can be experienced online such as being able to “block websites adverts or junk mail”, “change filter preferences” and “change privacy settings” on a social network profile. Finally there are the more overt safety skills, including “blocking messages from someone you do not want to hear from”, “finding information on how to use the internet safely”. In fact, in relation to SNS the survey followed up the skills questions by ones related to children’s actual conduct: did they set their SNS profile to public, did they post their address, or post a range of other types of information that could identify them? Clearly some of these practices - blocking messages, privacy settings, the information children post about themselves - ultimately relate to potential contact risks. One question to be addressed later would whether some of these safety skills, not necessarily relating to content, should be considered a part of media literacy?

²² <http://www.netchildrengomobile.eu/>

Long and diverse list of risks to children into a typology

Block websites adverts or junk mail. Change filter preferences and privacy settings



The survey then moved on to consider four risks

In the survey a range of questions followed asking about the prevalence of various risks and we also had data to analyse later who experienced them, in terms of socio-demographics such as age, gender and class, but also in terms of psychological profiles and in terms of children's different usage patterns. For example, one key message from this approach was that those who use the internet more experience more risks, or put another way, those who potentially benefit more or have more opportunities are also those who experience more risks²³. The survey then moved on to consider four²⁴ risks in depth – encountering pornographic images, cyberbullying, sexting and meeting strangers offline who had only previously been met online. Here the project asked a question that had previously been less researched: what happened when children experienced risks? Did it lead to harm (operationalised as being bothered or upset, to what degree and for how long)? This is the equivalent of asking in media literacy what was the outcome of trying to achieve certain things online – was the experience sometimes perceived as being negative and, if so, how negative?

Underlying such questions is another principle being discussed by those who research children – should they be given children a voice rather than have adults speaking for or about them, to appreciate their perspective and evaluation²⁵? This is also a question one might ask more generally in the realm of media literacy. In fact, the results showed that overall, whatever adults might expect, most children were not bothered by many of these experience, or if they were it was not so bad and did not last long much, not for long – although if some are upset then this is still an issue for researchers to follow up²⁶.

Part of the analysis conducted after identifying who was bothered or not was to ask about what background factors lead to these different responses – which involved characterising children as being «vulnerable» and «resilient»²⁷. The equivalent in media literacy might be to ask what background experiences influenced whether children find achieving something online to be problematic. In fact, as regards the risks covered in the survey, psychological factors (e.g. being a sensation seeker, having a low sense of self-efficacy, having psychological problems) and experiences offline (e.g. having been bullied face-to-face) were often related to the experiences of harm online²⁸. However, the broader principle that emerges here is that sometimes it is useful to ask not just about the specific skills children have to manage the online world about but also about the diverse factors affecting how they feel about that experience.

For those children who were upset we then had follow up questions on what they did next. The options varied a little according to the risk being examined but more general responses included “trying to fix the problem”, “hoping the problem would go away by itself”, “feeling guilty about what went wrong” and (if someone else was involved) “trying to get the other person to leave them alone” and “trying to get back at the other person”. Questions about more specific coping strategies followed, also asking whether the child thought these were successful. These strategies included “reporting a problem”, “changing a filter”, “blocking the person” (who sent a message) and “not using the internet for a while”. Here the analysts were also willing to make judgement about those different strategies-whether some children, and if so who, were more passive and fatalistic (like hoping the problems would go away, of stopping use of the internet), or pro-active²⁹. In addition, one other response that the survey asked about was whether children talked to someone else about the problem, and if so with whom. The equivalent to this section in media literacy research might be asking what the child did when encountering a difficulty while operating in the online world and to whom they turned for help (if they did) when faced with problem of not being able to find something, to evaluate something, or something not working, etc.

²³ Livingstone, S. et al (2011).

²⁴ It was only possible to cover four because of time constraints on the survey interview, and these were four that were, for various reasons, high profile in the internet safety discussions.

²⁵ Lobe, B. (2007), p.17.

²⁶ Livingstone, S. et al (2011).

²⁷ Schoon, I. - Bynner, J. (2003).

²⁸ Laurinavičius, A. et al (2012).

²⁹ Vandoninck, S. et al (2012).

Conclusion

The aim of this presentation was to ask whether media literacy researchers can find useful insights from research conducted and framed within the internet safety agenda. As a starting point, it was important to provide some overview of the history of that body of research, including some critical reflections about the notion of risk that it uses. At a most basic level, it may be useful for media literacy researchers to know what data have been collected in this adjacent field of internet safety research. However, beyond this that research may raise questions about the boundaries of media literacy, as in the discussions of whether safety skills and certain other skills should actually be considered part of media literacy itself. The subsequent discussion of the *EU Kids Online* approaches raises the question of whether media literacy research might ask about children's own perceptions of what, certainly from a researcher's viewpoint, might be potentially negative experiences online, ask about what background factors might have a bearing upon this evaluation and ask how children react to any such perceived problem, especially in terms of their coping strategies.

A second theme which has been touched upon at various points is the content oriented nature of media literacy initiatives in schools and in research. To what extent should it have a wider brief to cover the interpersonal dimensions captured by the terms contact and conduct? To take an example, cyberbullying is one of the behaviours that children are taught about, certainly in the UK, as part of their safe internet training. While that in itself is worthy, should it be part of media literacy or should it be something to be covered separately? However, one of the themes from recent US research is that amongst children and youth, online interaction, on social networking sites in particular can «amplify existing social dramas»³⁰. The ease of response, the ability for gossip and rumour to reach a wider public of children quickly, can in effect sometimes lead to something like bullying behaviour – and this in part reflects the affordances of the online world. In which case, should an appreciation of how existing social processes change when online be a part of being literate in this medium?

References

- Barker, M. (1984) *The Video Nasties: Freedom and Censorship in the Media*. London: Pluto Press.
- Chricker, C. (2008) Making Waves; Historical Aspects of Public Debates about Children and Mass Media, in Drotne, K. - Livingstone, S. (eds) *The International Handbook of Children, Media and Culture*, London: Sage, pp. 91-104.
- Eurobarometer (2006) *Safer Internet*. Luxembourg: European Commission.
- Haddon, L. - Stald, G. (2009) A Comparative Analysis of European Press Coverage of Children and the Internet, *Journal of Children and Media*, volume 3 issue 4, Fall, pp. 374-93.
- Hobbs, R. (2008) Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century, in Drotner, K. And Livingstone, S. (eds) *The International Handbook of Children, Media and Culture*, London: Sage, pp. 431-447.
- Boyd, D. (2010) Friendship, in Ito et al (eds) *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA.: MIT Press, pp. 79-116.
- James, A. - Prout, A. (eds) (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Children*, London: Falmer Press.

³⁰ Boyd, D. (2010).



Laurinavičius, A. - Žukauskienė, R. - Ustinavičiūtė, L. (2012) Explaining Vulnerability to Risk and Harm, in Livingstone, S., Haddon, L. and Görzig, A. (eds) (2012) *Children, risk and safety online: Research and policy challenges in comparative perspective*, Bristol: Policy Press, pp. 297-308.

Livingstone, S. (2009) *Children and the Internet. Great Expectations, Challenging Realities*, Polity Press, Cambridge.

Livingstone, S. - Haddon, L. (eds) (2009) *Kids Online. Opportunities and Risks for Children*, Policy Press, Bristol.

Livingstone, S. - Haddon, L. - Görzig, A. (eds) (2012) *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, Bristol: Policy Press.

Livingstone, S. - Haddon, L. - Görzig, A. - Ólafsson, K. (2011) *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>

Livingstone, S. - Kirwil, L. - Ponte, C. - Staksrud, E. (2013) *In their own Words: What Bothers Children Online?* LSE, London: EUKids Online.

Lobe, B. - Livingstone, L - Haddon, L. (2007) *Researching Children's Experiences Online across Countries: Issues and Problems in Methodology*. A report for the EC Safer Internet plus Programme. Available at: www.eukidsonline.net

Lobe, B. - Livingstone, S. - Olafsson, K. - Simões, J (eds) (2008) *Best Practice Research: How to Research Children and Online Technologies in Comparative Perspective*, a report for the EC Safer Internet Plus Programme, 2008. Available at: www.eukidsonline.net

Ofcom. (2011) *UK Children's Media Literacy*, London: Ofcom. April.

Schoon, I. - Bynner, J. (2003) Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies, *Journal of Youth Studies*, 6: 1, pp. 21-31.

Sonck, N. - Kuiper, E. - De Haan, J. (2012) Digital Skills in the Context of Media Literacy, in Livingstone, S., Haddon, L. and Görzig, A. (eds) (2012) *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, Bristol: Policy Press, pp. 87-98.

Staksrud, E. - Livingstone, S. - Haddon, L. (2007) *What Do We Know About Children's Use of Online Technologies? A Report on Data Availability and Research Gaps in Europe*, a report for the EC Safer Internet plus Programme. Available at: www.eukidsonline.net

Stald, G. - Haddon L. (2008) *Cross-Cultural Contexts of Research: Factors Influencing the Study of Children and the Internet in Europe*, a report for the EC. Available at: www.eukidsonline.net

Vandoninck, S. - D'Haenens, L. - Segers, K. (2012) 'Coping and Resilience: Children's Responses to Online Risks', in Livingstone, S. - Haddon, L. - Görzig, A. (eds) (2012) *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, Bristol: Policy Press, pp. 205-218.



DAGLI STRUMENTI ALLE PRASSI E DALLE PRASSI AI MODELLI DI MEDIAZIONE DIDATTICA

ESPERIENZE D'USO DIDATTICO DEL TABLET PC

Luigi Guerra

LUIGI GUERRA
Direttore del Dipartimento
di Scienze dell'Educazione
"G.M. Bertin", Università
degli Studi di Bologna.

La scuola italiana è interessata in questi anni da numerose iniziative volte a qualificare strutturalmente l'efficacia e l'efficienza didattica. Alcune iniziative hanno carattere nazionale, e puntano a favorire una più incisiva collocazione delle TIC all'interno della didattica quotidiana. L'esperienza mette in luce, però, che una volta introdotte le tecnologie in classe, questo "mito" è presto sfatato. Infatti, partendo dall'assunto che "le parole fanno cose" e che "le percezioni si fanno prassi", è evidente che la deriva che si potrebbe presentare consiste nella mancata governabilità delle "macchine" da parte dei docenti; ovvero nel dare la precedenza al modello culturale (programmato nella macchina) a discapito del/i modello/i didattico/i – potenzialmente - scelti o creati dall'insegnante/i.

Allo scopo di colmare il *gap* sopra delineato occorre: dare valore alla formazione insegnante (nelle logiche, però, dell'accompagnamento e della ricerca azione); prevedere la costituzione di reti sul territorio e individuare scuole pilota, così da elaborare modelli trasferibili.

Si propongono pertanto tre modelli d'uso didattico del *tablet* per concludere con alcuni suggerimenti "di buona pratica" quotidiana in cui le tecnologie siano affiancate da altri approcci e strumenti, e possano esercitare il loro valore implementativo.

The Italian school has been affected in recent years by a number of initiatives to structurally characterize the effectiveness and efficiency of teaching. Some initiatives are on a national basis, and aim to promote a more effective placement of ICT in daily teaching.

The experience highlights, however, that once the technologies have been introduced into the classroom, this "myth" is easily debunked. In fact, starting from the assumption that "words make things" and that "perceptions make practice", it is evident that the tendency that you may have is the lack of governability of the "machines" on the part of teachers, or in other words giving precedence to the cultural model (programmed in the machine) to the detriment of the model(s) the teaching method(s) - potentially - chosen or created by the teacher(s).

In order to bridge the gap outlined above we must: give value to teacher training (in the logic, however, of supervision and research action); provide for the establishment of area networks and identify pilot schools, so as to develop transferable models.

Three models are therefore proposed for the educational use of the tablet to conclude with some suggestions for "good practice" everyday where technologies are complemented by other approaches and tools, and can exercise their implementative value.



Foto
Luigi Guerra



Introduzione

L'attuale evoluzione del contesto socio-culturale che caratterizza la cosiddetta società della conoscenza richiede una ridefinizione sia del concetto di educazione sia del rapporto tra formale e non formale. A partire da questo scenario, se da un lato le TIC rappresentano un potenziamento strumentale per la didattica, dall'altro – sempre più – mettono in discussione le modalità attraverso le quali la conoscenza è costruita e negoziata dagli individui e dalle comunità.

La scuola italiana è interessata in questi anni da numerose iniziative volte a qualificare strutturalmente l'efficacia e l'efficienza didattiche. Alcune iniziative hanno carattere nazionale, riprendono e sviluppano i progetti d'intervento collocati nell'ambito della cosiddetta "Scuola Digitale" e puntano all'introduzione di nuovo *hardware* nel sistema scolastico, a partire dalle LIM, a potenziare l'utilizzazione della rete e, in generale, a favorire una più incisiva collocazione delle TIC all'interno della didattica quotidiana. Altre iniziative, di carattere regionale, nascono da interventi delle Regioni, in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali, e sono rivolte a utilizzare nel modo più incisivo possibile le donazioni provenienti da Enti pubblici e privati, italiani e internazionali, a sostegno dei servizi di formazione. Altre ancora nascono dall'interesse privato di singole scuole nello sperimentare *hardware* e *software* a supporto dell'azione didattica.

Iniziativa volte a qualificare l'efficacia e l'efficienza didattiche

Modelli didattici e formazione dei docenti

L'analisi della letteratura contemporanea in materia di educazione e *new media* abbinata allo studio/riflessione delle prassi scolastiche (il riferimento principale è alle esperienze di "Classi 2.0" ER¹ e "Insegna Digitale"²) evidenzia, ancora, una tendenza/percezione diffusa tra insegnanti, dirigenti, ricercatori ecc., nel considerare le tecnologie, di per sé, portatrici di cambiamento e innovazione.

La nostra esperienza mette in luce, però, che una volta introdotte le tecnologie in classe, questo "mito" è presto sfatato. Infatti, partendo dall'assunto che «le parole fanno cose» e che «le percezioni si fanno prassi», è evidente che la deriva che si potrebbe presentare consiste nella mancata governabilità delle "macchine" da parte dei docenti; ovvero nel dare la precedenza al modello culturale (programmato nella macchina) a discapito del/i modello/i didattico/i potenzialmente scelti o creati dall'insegnante/i. In altre parole, in questa prospettiva, sarebbe lo strumento (il *Tablet*, la LIM, un *software* specifico ecc.) a guidare l'azione didattica e non l'azione/riflessione didattica a guidare lo strumento. Allo scopo di colmare il *gap* sopra delineato risulta centrale per la riflessione educativa ridare dignità e valore alle tematiche della formazione insegnante (nelle logiche, però, dell'accompagnamento e della ricerca azione). A questo proposito elenchiamo alcune caratteristiche che potrebbe avere un piano di formazione finalizzato a lavorare sulla multidimensionalità dell'azione/riflessione educativa con i *new media*.

- La formazione iniziale (con modalità *blended learning*), intermedia e superiore per i docenti, dovrebbe prevedere percorsi di certificazione delle competenze da parte dell'Università e accreditamento ministeriale.
- La costituzione di reti (comunità di pratica) in tutto il territorio, a partire da quelle già attivate nei diversi progetti nazionali e ministeriali, regionali e locali, pubblici e privati.
- L'individuazione di scuole pilota da seguire in particolare con modalità di ricerca-azione per realizzare progetti avanzati sperimentali da assumere come buone pratiche di modelli trasferibili.

Ridare dignità e valore alle tematiche della formazione insegnante

Un esempio: dalla formazione ai modelli didattici nel progetto "Insegna Digitale"³

La finalità di Insegna Digitale (ID) è introdurre e sperimentare nell'azione educativa "ordinaria"⁴ l'uso didattico del *tablet*. La sperimentazione coinvolge una classe 1^a, composta da 10 alunni, del Liceo Scientifico dell'Istituto Salesiano Beata Vergine di San Luca (BVSL). L'obiettivo, a lungo termine, è condividere, formalizzare, creare nuove pratiche d'uso didattico del *tablet*, valorizzando le possibili connessioni tra modelli d'insegnamento-apprendimento "tradizionali" e modelli d'insegnamento-apprendimento mediati/amplificati dall'uso delle TIC⁵.

Nel contesto brevemente descritto, il 19 giugno 2012 è stata firmata una convenzione – valida per l'anno scolastico 2012-2013 – tra l'Istituto BVSL e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. La convenzione ha per oggetto e finalità l'accompagnamento, il monitoraggio e la valutazione della sperimentazione nell'uso del *tablet* per il miglioramento della didattica in relazione agli apprendimenti degli studenti e alla motivazione dei docenti⁶.

Presentiamo brevemente i modelli didattici ipotizzati durante la sperimentazione⁷ e alcuni risultati del primo monitoraggio condotto nel marzo 2013.

Ogni modello d'uso didattico del *tablet* può assumere in sé sia diverse prospettive dell'apprendimento e della socializzazione sia diverse proposte metodologiche e strumentali (la logica valorizzata è quella dell'implementazione/integrazione, della pluralità e della coesistenza di approcci apparentemente antitetici). Per ognuno di questi modelli sono state pensate diverse sceneggiature didattiche, intese come possibili sequenze attraverso cui introdurre il *tablet* durante l'azione didattica.

I modelli didattici individuati sono tre, rispettivamente nominati:

1. *Tablet* e didattica "ordinaria": in questo modello il *tablet* può rappresentare uno strumento trasversale a tutte le discipline per supportare lo studente sia nell'archiviazione, memorizzazione, condivisione dei contenuti sia nelle successive fasi di rielaborazione/sintesi/creazione (mappe concettuali, ecc.). La funzione prevalente del *tablet* è di supportare i metodi di studio dell'alunno.
2. *Tablet* e didattica "inclusiva": in questo modello il *tablet* può rappresentare uno strumento per supportare il corpo docente nella progettazione integrata di percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Facciamo un esempio. Attraverso alcune funzioni del *software Smart School* di Samsung (condivisione degli schermi, possibilità di visualizzare il contributo del singolo studente) è possibile monitorare costantemente (e in tempo reale) il percorso di apprendimento di ogni singolo studente. Il docente, pertanto, potrà calibrare le successive lezioni in relazione ai risultati di apprendimento ottenuti nel corso del suo insegnamento, e calibrare la sua azione didattica sia sui singoli bisogni (che possono riguardare anche la valorizzazione delle eccellenze) sia dei bisogni globali della classe (nelle logiche appunto di garantire la possibilità di seguire sentieri diversi per raggiungere obiettivi comuni). La funzione prevalente del *tablet* è di facilitare il processo di monitoraggio/riflessione dell'apprendimento del singolo e del gruppo classe.

1. Archiviare, memorizzare, condividere
2. Monitorare il processo di apprendimento
3. Documentare e rielaborare

³ Paragrafo scritto da Luca Ferrari, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna.

⁴ È bene precisare che con il termine "introduzione ordinaria" delle TIC non intendiamo un uso massivo delle tecnologie nell'azione didattica. La logica a cui pedagogicamente aderiamo vede nella introduzione delle strumentazioni tecniche una prospettiva implementativa anziché sostitutiva (es. eBook reader come sostituto del libro cartaceo, la LIM come sostituto della Lavagna d'ardesia ecc.).

⁵ http://bologna.repubblica.it/cronaca/2012/06/27/news/scuola_Tablet-38080457/

⁶ Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna coordina sia gli aspetti relativi al monitoraggio dell'esperienza, sia gli aspetti relativi alla formazione dei docenti. Il piano di formazione annuale, rivolto a tutto il personale dell'Istituto, affronta le seguenti tematiche: ICT e modelli di programmazione/progettazione didattica; la progettazione didattica di Learning Object; le App per la didattica; Social network e "ambienti di apprendimento estesi"; l'uso didattico di Moodle; Tablet e modelli per l'inclusione didattica.

⁷ Questa fase è in corso di definizione. Il corpo docente è attualmente impegnato in un percorso di alfabetizzazione tecnica, coordinata da DATA SPEED, per l'apprendimento del software Smart School di Samsung. Questo percorso prevede 3 fasi: a) l'inserimento della Eboard Samsung; b) l'inserimento in classe del tablet durante la lezione c) l'inserimento ed utilizzo della soluzione Smart School di Samsung.

¹ <http://serviziomarconi.istruzioneer.it/classi20/html/documentazione.html>

² <http://www.salesianibologna.it/index.php/scuola-salesiani/scuola-superiore/premi/414-nuova-sperimentazione-in-1d-liceo>



3. *Tablet* tra “scuola e territorio”: in questo modello il *tablet* può rappresentare uno strumento per supportare l’insegnante nella progettazione di esperienze didattiche con una forte connessione tra diversi ambienti di apprendimento/socializzazione, formali, non formali e informali. Il *tablet* potrebbe essere impiegato, ad esempio, sia per attivare processi di documentazione (concretizzati attraverso fotografie digitali, interviste) sia processi di rielaborazione e costruzione di “nuovi” saperi. La funzione prevalente del *tablet* consiste nel facilitare/potenziare processi di documentazione e di rielaborazione dei saperi.

Concludiamo con alcuni dati e riflessioni emerse dal primo monitoraggio condotto nella esperienza “Insegna digitale”. Partiamo da alcuni dati. I 10 alunni coinvolti partecipavano per la prima volta a una sperimentazione didattica con le TIC. La maggior parte di essi possedeva già un *tablet* a casa. Gli usi didattici prevalenti in questa fase della sperimentazione sono stati durante le lezioni: creare mappe concettuali, prendere appunti, fare esercizi didattici; generalmente: studiare, comunicare con i compagni, giocare.

Da una prima analisi, considerando la percezione degli alunni, l’uso didattico del *tablet* sta contribuendo a rafforzare “molto” la riproduzione dell’argomento e la curiosità verso l’argomento/i; “abbastanza” lo sviluppo di capacità di lavoro autonomo e responsabile e l’acquisizione/affinamento delle capacità di lavorare in modo cooperativo; “poco” il metodo di studio; la inclusione degli alunni in difficoltà e i risultati nelle verifiche. In conclusione, riferendoci alla nostra sperimentazione, riteniamo che gli aspetti su cui il *tablet* sembra avere una maggiore impatto (da un punto di vista didattico) riguardano: un incremento nella motivazione all’apprendimento, la possibilità di comunicare con i pari e di condividere risorse in modo più immediato, la relazione con il docente. Tra gli aspetti negativi rileviamo l’affaticamento visivo durante lo studio su *tablet* e la carenza di applicazioni per la didattica.

Una valutazione
dell’uso didattico
del tablet

La lezione appresa

Al termine di questo contributo riteniamo opportuno formalizzare alcuni “suggerimenti” progettuali che vanno di pari passo alla nostra proposta di formazione/sperimentazione:

- evitare di focalizzare le pratiche didattiche su un unico strumento: il rischio è di seguire le “mode” del momento (fondamentale, dunque, è la progettazione di ambienti di apprendimento integrati);
- progettare possibili alleanze tra strumenti multimediali e non (*on-line* e *off-line*) a partire dalla chiara esplicitazione dei bisogni, obiettivi, strategie e risorse a disposizione (policentrismo multimediale);
- abbandonare una visione (senso comune) che vede nell’introduzione delle strumentazioni tecniche una prospettiva sostitutiva (es. *eBook reader* come sostituto del libro cartaceo, la LIM come sostituto della Lavagna d’ardesia, ecc.) anziché implementativa.

Implementare
piuttosto che
sostituire

Bibliografia

- Calvani, A. (2013) *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*. Roma: Carocci.
- Fabbri, M. (2012) Lavagna interattiva multimediale e innovazione didattica, *Infanzia*, p. 3.
- Fabbri, M. - Guerra, L. - Pacetti, E. (2010) Monitorare siti condivisi: una proposta di scaffolding, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, p. 5; 2.
- Ferrari, L. (2012) Modelli didattici per l’inclusione: alcuni risultati dal progetto Learning For All, *TD*, pp. 57-20.
- Ferrari, L. (2011) Social network: “catalizzatori” per l’autonomia e la qualità della vita della persona disabile, *FOR - Rivista per la formazione*, p. 85.
- Fabbri, M. - Guerra, L. - Pacetti, E. (2010) LIM, *Ambientinfanzia*, p. 8.
- Guerra, L. - Brighi, A. - Fabbri, M. - Pacetti, E. (2012) ICT and relationship: promoting positive peer interactions, in *The Impact of Technology on Relationship in Educational settings*, London – New York: Routledge.
- Guerra, L., ed. (2010) *Tecnologie dell’educazione e innovazione didattica*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Pacetti, E. (2012) Insegnanti in rete tra community e social network, *Infanzia*, p. 3.
- Zanetti, F. (2012) App per l’infanzia: pericoli o risorse per genitori e insegnanti?, *Infanzia*, p. 3.



DIGITAL LITERACY, NATIVI DIGITALI E ONLINE SAFETY

IMPLICAZIONI E INSEGNAMENTI DAI DATI ITALIANI DI EU KIDS ONLINE¹

Giovanna Mascheroni

A partire dai dati italiani di *EU Kids Online* – progetto di ricerca finanziato dal *Safer Internet Programme* della Commissione Europea – il contributo analizza le competenze digitali dei ragazzi italiani di 9-16 anni, dimostrando come l’etichetta “nativi digitali” sia empiricamente infondata, oltre che non sostenibile dal punto di vista educativo. I cosiddetti nativi digitali, infatti, non possiedono automaticamente e necessariamente competenze che garantiscono una navigazione sicura e responsabile. Il ruolo della *digital literacy* nella complessa relazione fra rischi e opportunità di internet, infatti, non è quello di ridurre l’esposizione ai rischi, ma di mediare le conseguenze delle esperienze rischiose in modo che non si trasformino in danni. Educare a usi consapevoli e responsabili della rete, e rafforzare le competenze digitali dei ragazzi è quindi una sfida educativa a cui genitori, insegnanti, educatori, e la società stessa, non possono sottrarsi.

Taking as a starting point the Italian data from EU Kids Online – a research project funded by the Safer Internet Programme of the European Commission - the contribution analyzes the digital skills of Italian children of 9-16 years, showing how the label “digital natives” is without empirical foundation and not sustainable from an educational standpoint. The so-called digital natives, in fact, do not necessarily and automatically have skills that ensure a safe and responsible navigation. The role of digital literacy in the complex relationship between risks and opportunities of the internet, in fact, is not to reduce exposure to risk, but to mediate the consequences of risky experiences so they do not become damage. Educating aware and responsible use of the network and strengthening the digital skills of the young is therefore an educational challenge from which parents, teachers, educators, and society itself, can not escape.

GIOVANNA MASCHERONI

PhD, è ricercatrice in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso la facoltà di Scienze Politiche e Sociali dell’Università Cattolica del Sacro Cuore. È coordinatrice del progetto Net Children Go Mobile (www.netchildrengomobile.eu) e responsabile italiana di EU Kids Online (www.eukidsonline.net).



Foto
Giovanna Mascheroni



Centralità e
pervasività dei
media digitali

Seppur contestato e privo di una definizione univoca e condivisa - perché situato all'incrocio di una varietà di prospettive disciplinari e quadri interpretativi - il concetto di *digital literacy* è andato acquisendo negli ultimi anni una crescente centralità sia nella ricerca sul divario digitale, sia nella prospettiva della *media education*, e sia, da ultimo, nel dibattito accademico e politico sulla cittadinanza digitale e la sicurezza online per i minori, come il contributo di Leslie Haddon ha messo in luce.

A partire dall'omonimo saggio di M. Prensky pubblicato nel 2001, nei discorsi sociali, prima ancora che nei discorsi accademici e di *policy*, la questione della *digital literacy* si è andata intrecciando al dibattito sui nativi digitali. L'etichetta "nativi digitali" ha il merito di aver contribuito a diffondere la consapevolezza della centralità e della pervasività dei media digitali nella vita quotidiana dei giovani; e di aver sottolineato la rilevanza dell'identità generazionale nel modellare sia i processi di socializzazione ai media, sia le diete di consumo, che si articolano in una costellazione di piattaforme, contenuti e pratiche di elezione condivise all'interno, e anzi distintive di una generazione¹. Tuttavia questa espressione radicalizza lo scarto generazionale fra giovani e adulti, vale a dire fra chi è cresciuto con le nuove tecnologie e, di conseguenza, è naturalmente predisposto a usarle, e chi sarebbe invece condannato a rimanere "immigrato digitale", cioè, adottando una metafora linguistica, a conservare un "accento" che ne tradisce l'origine straniera². Di conseguenza, è fortemente problematica, per due motivi principali. In primo luogo, la convinzione di una radicale differenza fra giovani e adulti negli usi e nell'interpretazione dei contenuti digitali non trova supporto in evidenze empiriche: al contrario, un corpus crescente di ricerche mette in discussione la validità di un'interpretazione generazionale del concetto di nativi e immigrati digitali³. Questi studi dimostrano che i tradizionali fattori di stratificazione sociale come il genere, l'educazione e lo status socio-economico, così come l'esperienza d'uso e il grado di incorporazione di internet nella propria vita quotidiana (in altre parole, da quanti anni si usa internet, quanto tempo si trascorre online, quante e quali attività si fanno online) sono variabili rilevanti che concorrono a determinare, insieme all'età anagrafica, disegualianze nell'uso di internet. Lo status di *digital native* non solo non è appannaggio esclusivo dei giovani, e soprattutto di tutti i giovani, ma si acquisisce anche con l'esperienza online. I dati empirici confermano quindi che il gap generazionale non è incolmabile, e che certe categorie di adulti interagiscono a tutti gli effetti da "nativi" con le ICT: come scrive Piermarco Aroldi «almeno per la generazione degli attuali quarantenni e cinquantenni, più che di "immigrazione" in un paese straniero già popolato, l'alfabetizzazione digitale realizzata fra la fine degli anni Ottanta e l'inizio del nuovo millennio assomiglia a un processo pionieristico di "scoperta e colonizzazione" di nuovi territori»⁴.

Il secondo motivo che ha alimentato la resistenza nei confronti dell'interpretazione dei giovani come naturalmente esperti di internet, e che ne svela ulteriormente i limiti, riguarda le sue implicazioni sul piano delle politiche sociali: il concetto di una *net generation*⁵ infatti, rischia di diventare un alibi, portando a una delegittimazione degli interventi volti a educare i giovani a usi consapevoli della rete, e a promuovere un ambiente *online* sicuro per i minori. Se i giovani sono

più esperti degli adulti, perché dovrebbero aver bisogno di protezione dai rischi di internet e di misure di *empowerment*? Ancora una volta, sono le evidenze empiriche a frenare facili entusiasmi: da un lato, permangono differenze anche significative fra i minori sul piano delle opportunità *online* e delle competenze necessarie per beneficiare al meglio di quelle stesse opportunità⁶; dall'altro, i giovani sono esposti a una varietà di rischi online, da cui non sempre sanno difendersi⁷. Il tema delle competenze digitali si intreccia quindi con la questione del divario digitale, che da problema relativo all'accesso e pertanto destinato a risolversi con la progressiva diffusione delle nuove tecnologie, viene oggi riconcettualizzato come fenomeno ricorsivo e dinamico la cui posta in gioco è l'inclusione digitale⁸. Tutto ciò suggerisce come l'appartenenza di diritto delle nuove generazioni alla categoria dei nativi digitali non possa essere data per scontata. In questa prospettiva, i dati *EU Kids Online* ci permettono di contribuire alla riflessione sui nativi digitali, rileggendola alla luce delle opportunità e dei rischi della rete per i più giovani. In questo capitolo si presenteranno i dati relativi alle competenze digitali dei ragazzi italiani; al ruolo delle variabili socio-demografiche, della qualità dell'accesso e degli usi di internet nel posizionare i giovani lungo un *continuum* di inclusione digitale e alla funzione strategica di tali competenze d'uso in quanto risorse di mediazione dei rischi online.

Misurare la *digital literacy*

I media digitali pongono nuove sfide alla *media education* e alla ricerca su media e minori; tuttavia il quadro interpretativo con cui è stata definita, studiata e insegnata la *media literacy* può essere esteso anche alla *digital literacy*⁹. Una definizione di alfabetizzazione mediale, nata all'interno delle discipline sociologiche e pedagogiche e oggi ampiamente condivisa anche nell'agenda politica, è quella proposta dalla *National Leadership Conference on Media Literacy* nel 1992, secondo la quale la *media literacy* consiste nella «capacità di accedere, analizzare, valutare e produrre messaggi in tutti i formati della comunicazione mediale»¹⁰. La *media literacy* è quindi una combinazione di risorse culturali e comunicative relative alla rappresentazione, al linguaggio, ai processi produttivi e alla fruizione¹¹, che garantiscono autonomia critica nella fruizione dei media vecchi e nuovi.

Come si misura empiricamente la *digital literacy*? A confrontarsi con questa esigenza è stata soprattutto la letteratura sul divario digitale, e in particolare sul divario digitale di secondo livello¹². In questa prospettiva, l'appropriazione delle nuove tecnologie viene ripensata come un processo dinamico e ricorsivo, anziché lineare, in cui le motivazioni all'uso, l'accesso materiale, il possesso delle competenze digitali e la differenziazione negli usi concorrono a determinare diversi gradi di inclusione digitale; la *digital literacy* viene concettualizzata essenzialmente in termini di competenze. In particolare vengono distinti tre tipi di competenze digitali: *operational skills*, l'abilità di usare hardware e software; *information skills*, la capacità di cercare, selezionare e

Tre tipi di
competenze digitali:
1. "operational skills"
2. "information skills"
3. "strategic skills"

¹ Aroldi, P. (2011).

² Prensky, M. (2001).

³ Bennet, S. *et al* (2008); Hargittai, E. (2010); Helsper, E.- Eynon, R. (2010).

⁴ Aroldi, P. (2012) pp. 119.

⁵ Tapscott, D. (1998).

⁶ Livingstone, S. - Helsper, E. (2007).

⁷ Livingstone S. *et al* (2011).

⁸ Livingstone, S. - Helsper, E. (2007).

⁹ Buckingham, D. (2007).

¹⁰ Aufderheide, P. (1993).

¹¹ Buckingham, D. (2007).

¹² Hargittai, E. (2002).

Il concetto di una
"net generation" rischia
di diventare un alibi



valutare la credibilità dell'informazione nei media digitali; e *strategic skills*, la capacità di usare le informazioni trovate online per raggiungere determinati obiettivi professionali o personali¹³.

E. Hargittai (2007) include fra le competenze digitali che contraddistinguono l'utente alfabetizzato all'uso di internet anche la capacità di comunicare online con gli altri in maniera efficace e sicura, la consapevolezza delle questioni di privacy e di sicurezza, l'abilità di cercare e trovare aiuto *online*, e la capacità di personalizzare le informazioni digitali. In questo modo si valorizza la dimensione espressiva della produttività, così come l'aspetto della protezione e della sicurezza *online*.

Per osservare la distribuzione delle competenze digitali fra la popolazione *online*, molte ricerche si avvalgono di *performance test*, vale a dire sessioni di navigazione in cui il ricercatore osserva direttamente e misura le competenze *online* del soggetto intervistato mentre esegue una serie di compiti. Questo metodo, se permette di evitare i meccanismi di distorsione che intervengono quando l'intervistato è chiamato a riferire e auto-valutare le proprie capacità nell'uso di internet – ad esempio la tendenza a sovrastimare o a sottostimare la propria esperienza *online*, e un certo grado di desiderabilità sociale delle risposte e di aspettative reciproche implicite – non si presta ad essere usato su un campione esteso come quello del progetto *EU Kids Online*, ma si limita a campioni molto più ridotti¹⁴. I ricercatori di *EU Kids Online* hanno quindi cercato di misurare l'alfabetizzazione digitale di oltre 25.000 ragazzi europei di età compresa fra 9 e 16 anni combinando dati relativi a tre aspetti complementari:

- la varietà e la qualità delle attività svolte *online*: complessivamente sono state indagate 17 attività *online*, che comprendono sia pratiche di fruizione di contenuti (visione di video *online*, ricerca di informazioni, ecc.), sia pratiche comunicative (*email*, siti di *social network*, *instant messaging*), sia pratiche di partecipazione e di produzione di contenuti *online* (scrittura di un blog, condivisione di foto e video, pubblicazione di commenti e post in forum e blog ecc.);
- il possesso di competenze digitali (solo per i ragazzi dagli 11 anni in su): sono state rilevate sia competenze di carattere strumentale, prevalentemente orientate alla gestione sicura delle attività *online* – segnare un sito fra i preferiti; cancellare la cronologia, bloccare i messaggi di un utente indesiderato, cambiare le impostazioni di privacy del proprio profilo su un sito di *social network*, cambiare le preferenze dei filtri, bloccare lo *spam* – sia competenze di tipo informativo – cercare informazioni sugli usi sicuri di internet e confrontare diversi siti per valutare la credibilità dell'informazione;
- l'auto-percezione di sé come utenti esperti, misurata attraverso il grado di accordo degli intervistati rispetto ad affermazioni come «So più cose io su internet rispetto ai miei genitori» e «So molte cose su come usare internet».

Le competenze digitali dei ragazzi italiani

Il primo indicatore dell'alfabetizzazione digitale dei giovani è fornito dalla varietà degli usi di internet: molti studi hanno infatti dimostrato una progressione nel numero e nel tipo di attività *online*, a partire da usi elementari della rete per la ricerca di informazioni e contenuti, a cui si integrano attività ludiche e di intrattenimento, pratiche comunicative e, infine, usi partecipativi come la creazione di contenuti e il coinvolgimento in forme di partecipazione civica online¹⁵. Senza entrare qui nel dettaglio delle 17 attività *online* indagate nel questionario, possiamo notare disuguaglianze nell'adozione delle opportunità della rete fra i ragazzi italiani in base all'età e al genere: gli adolescenti maschi tendono a usare internet per una più ampia gamma di pratiche, quasi il doppio rispetto ai ragazzi e alle ragazze più piccole, e mediamente per un'attività in più rispetto alle loro coetanee. Le opportunità di internet tendono, inoltre, a crescere con il crescere dell'età, e questa tendenza segue una curva simile in tutti i paesi europei

Attività online nell'ultimo mese	9-12 anni		13-16 anni		SES			Totale
	M	F	M	F	alto	medio	basso	
Numero medio di attività	5.4	5.2	8.7	7.8	7.1	6.9	7.0	6.9
Numero medio di attività EU*	5.7	5.5	9.1	8.2	7.6	7.2	6.7	7.2

A differenza del dato europeo – e contrariamente a quanto rilevato all'interno del dibattito sul divario digitale, in relazione alla persistenza di un *usage gap*, cioè un divario negli usi e nelle opportunità della rete fra gli utenti di internet in base alle tradizionali variabili di stratificazione sociale¹⁶ – non si riscontrano differenze significative fra i ragazzi italiani di diverso status socio-economico (SES) relativamente al numero medio di attività *online*. Se osserviamo, invece, l'incidenza di singole pratiche d'uso, possiamo notare come, in analogia con quanto rilevato negli studi sopra citati, gli usi ludici siano più diffusi fra i ragazzi di *background* socio-economico inferiore. Al contrario, i ragazzi di status superiore usano più spesso internet come risorsa informativa e educativa, mentre sul piano della socialità e della comunicazione *online* le differenze di status sono meno rilevanti. Concludendo, le ragazze e i più piccoli sfruttano meno opportunità di internet, mentre, a parità di numero medio di attività *online* i ragazzi di *background* socio-economico più basso continuano a essere svantaggiati dal punto di vista delle attività *capital enhancing*.

Per quanto riguarda le specifiche competenze strumentali e informative oggetto di indagine (tabella 2), notiamo in primo luogo come i ragazzi italiani siano meno *skilled* dei coetanei europei: infatti, se questi ultimi possiedono in media quattro *skills* sulle otto richieste, i ragazzi italiani sono mediamente in grado di fare solo tre operazioni, e i più piccoli neppure due. Le competenze più diffuse, possedute da circa la metà dei ragazzi italiani, sono la capacità di aggiungere un sito

Tabella 1

Numero medio di attività online nell'ultimo mese per età e genere, a confronto con i ragazzi europei

QC102: Con quale frequenza hai giocato online – da solo o contro il computer – negli ultimi 12 mesi? QC306 a-d, QC308a-f e QC 311a-f: Quale delle seguenti attività hai fatto online nell'ultimo mese?

Base: tutti i ragazzi italiani di 9-16 anni che usano internet.

* Base: tutti i ragazzi europei di 9-16 anni che usano internet.

I ragazzi italiani sono meno skilled dei coetanei europei

¹³ Van Dijk, J. (2002; 2005).

¹⁴ Van Deursen, A. - Van Dijk, J. (2008).

¹⁵ Livingstone, S. - Helsper, E. (2007).

¹⁶ Bonfadelli, H. (2002); Peter J., Valkenburg, P. (2006); Van Dijk, J. (2002; 2005; 2006).



ai preferiti, di bloccare messaggi di un contatto indesiderato, e di trovare informazioni su come usare internet in modo sicuro. Competenze che hanno ricevuto più spazio nelle recenti campagne di sensibilizzazione agli usi sicuri di internet non sono ancora uniformemente diffuse: ad esempio la capacità di cambiare le impostazioni di privacy del proprio profilo su un sito di *social network* è meno diffusa di quanto sia l'uso di queste piattaforme comunicative e questo spiega perché molti ragazzi, soprattutto i più piccoli, abbiano un profilo pubblico. Le differenze di età sono molto forti: se è vero che, come le opportunità, anche le competenze digitali aumentano con l'età, ai ragazzi di 11 e 12 anni mancano ancora capacità basilari, indispensabili per una navigazione non soltanto efficace e sicura. Infatti, solo un terzo sa bloccare messaggi di una persona che non vuole sentire o trovare informazioni per usare internet in modo sicuro, mentre solo un quinto sa modificare le impostazioni di privacy nei siti di *social network* o valutare la credibilità delle informazioni online.

Le diverse competenze sono però fortemente correlate: migliorare le competenze di tipo strumentale o legate alla sicurezza online ha delle ricadute positive anche sulle *skills* informative, e viceversa¹⁷. Come per l'ampiezza delle attività online, anche per il numero medio di competenze strumentali e informative si registra una certa omogeneità fra i ragazzi di *background* socio-economico diverso, a differenza della media europea che segna uno scarto di un punto fra status superiore e inferiore. Sul piano del possesso delle singole competenze digitali, invece, possiamo notare come i ragazzi di livello socio-economico medio registrino un punteggio pari o superiore alla media per tutte le *skills*, informative e strumentali; i ragazzi di status inferiore, invece, sono più esperti nella gestione sicura delle piattaforme di *social networking*, e, in generale, nel trovare informazioni sulla sicurezza *online*, ma sono più deboli nelle competenze critiche e nella capacità di modificare le impostazioni dei filtri.

Tabella 2

Competenze digitali dei ragazzi italiani per età e genere, a confronto con i ragazzi europei

QC320a-d e QC321a-d: Quale di queste cose sai fare su internet? Per favore, rispondi sì o no a ciascuna delle seguenti... se non sai di cosa si tratta o cosa significa, non ti preoccupare, rispondimi pure "non so".

Base: tutti i ragazzi italiani di 11-16 anni che usano internet.

* Base: tutti i ragazzi europei di 11-16 anni che usano internet.

	11-12 anni		13-16 anni		SES			totale
	M	F	M	F	alto	medio	basso	
% di ragazzi che rispondono di saper...								
Competenze strumentali								
Aggiungere un sito ai Preferiti	43	35	61	64	51	58	52	56
Bloccare i messaggi da qualcuno che non vuoi sentire	31	30	57	59	51	50	53	50
Cambiare le impostazioni di privacy del profilo su un sito di social network	21	18	48	55	47	40	50	42
Cancellare la cronologia dei siti visitati	21	17	49	49	43	40	42	40
Bloccare pubblicità indesiderata /spam	20	21	50	45	39	41	33	40
Cambiare le preferenze dei filtri	10	10	29	25	22	24	16	22
Competenze informative								
Trovare informazioni su come usare internet in modo sicuro	31	29	62	59	46	53	54	51

¹⁷ Sonck N. et al (2012).

Confrontare diversi siti per decidere se le informazioni sono vere	22	20	52	48	40	45	30	42
Numero medio di competenze	1.9	1.7	3.9	3.8	3.2	3.3	3.1	3.2
Numero medio di competenze EU*	3.0	2.7	4.9	4.6	4.6	4.1	3.6	4.2

Il terzo parametro preso in considerazione è l'auto-valutazione delle proprie capacità *online*, in assoluto e rispetto ai genitori. Solo un terzo degli intervistati ritiene molto vera l'affermazione «so più cose io su internet rispetto ai miei genitori», un terzo la ritiene abbastanza vera e un terzo la ritiene non vera. La percentuale di chi afferma di essere molto più capace *online* rispetto ai genitori sale a più della metà dei ragazzi appartenenti agli strati sociali inferiori, in cui la probabilità che genitori non siano utenti internet è maggiore. Una simile distribuzione della confidenza nell'uso della rete in base allo status socio-economico di appartenenza si osserva anche in relazione alla seconda misura di auto-efficacia percepita: quasi il 40% dei ragazzi di SES basso ritiene molto vera l'affermazione «So molte cose su come usare internet». Se sommiamo però chi ritiene tale affermazione molto vera o abbastanza vera, registriamo una percentuale simile in tutte le fasce considerate (intorno all'80%): ne deduciamo, quindi, che nel complesso tutti i ragazzi, indipendentemente dal *background* sociale di provenienza, ritengono di avere una buona conoscenza di internet. Si osserva, invece, una differenza nella distribuzione delle due variabili per fasce d'età: la convinzione di essere utenti esperti cresce nell'età adolescenziale, insieme al numero di opportunità *online* e alle competenze digitali. I ragazzi più piccoli, invece, usano internet per una varietà di pratiche inferiore, hanno meno competenze e si sentono meno sicuri nella navigazione.

I ragazzi più piccoli hanno meno competenze e si sentono meno sicuri nella navigazione

	genere		Età		SES			totale
	M	F	9-12	13-16	alto	medio	basso	
% di quanti affermano che...								
So più cose io su internet rispetto ai miei genitori								
Non vero	34	34	53	19	43	34	20	34
Abbastanza vero	30	34	29	35	32	33	28	32
Molto vero	36	32	18	46	25	33	52	34
So molte cose su come usare internet								
Non vero	17	22	30	11	22	18	20	19
Abbastanza vero	52	53	55	51	52	55	41	53
Molto vero	31	25	15	38	26	27	39	28

Tabella 3

Auto-efficacia percepita nell'uso di internet

QC319a-b: Parlando di te quanto sono vere queste cose? So più cose io su internet rispetto ai miei genitori/ So molte cose su come usare internet
Base: tutti i ragazzi di 9-16 anni che usano internet



Esiste, quindi, una forte correlazione fra tutte e tre le misure di *digital literacy* prese in considerazione: più ampio è il numero delle attività condotte online, più sono le competenze digitali sviluppate, e maggiore è la confidenza e la sicurezza nell'uso di internet. Ma è vero anche il contrario: una migliore percezione del sé come utente e una più sicura alfabetizzazione alla rete promuovono usi più ampi, e quindi la scoperta di nuove opportunità online. La correlazione più forte è, però, quella fra attività e competenze¹⁸. In termini di politiche per l'inclusione digitale, questo significa che è più importante agire sull'educazione all'uso consapevole dei media digitali per aumentare la confidenza online dei più giovani; ma indica anche che incoraggiare un maggior ventaglio di pratiche online favorisce l'acquisizione di maggiori competenze, se non altro quelle strumentali.

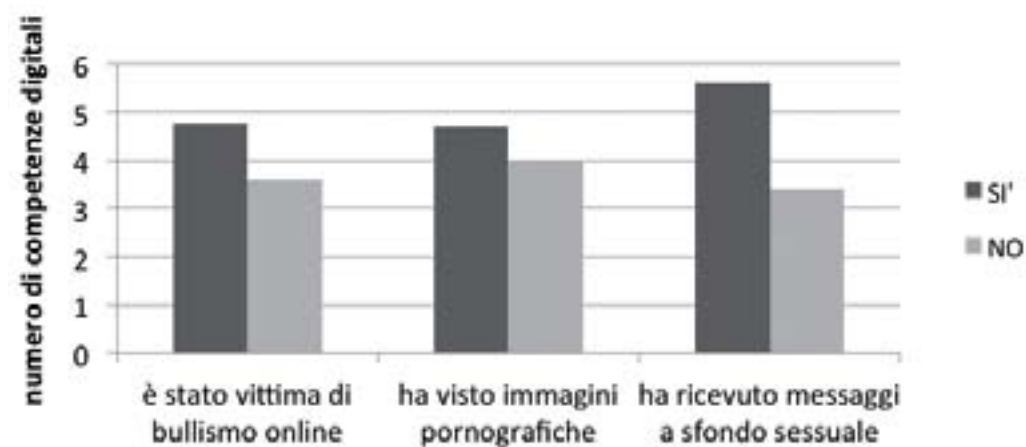
Literacy, rischi e strategie di coping

Si tende a pensare che i ragazzi più competenti nell'uso di internet siano meno esposti ai rischi *online*. Le evidenze empiriche¹⁹, tuttavia, smentiscono questa ipotesi: più si usa internet, più ampia è la varietà delle pratiche messe in atto *online*, maggiori sono le competenze digitali, maggiore è la possibilità di imbattersi in contenuti, interazioni e comportamenti rischiosi. Dal momento che rischi e opportunità sono correlati e che, al tempo stesso, c'è una forte associazione fra opportunità e competenze online, si registra una relazione indiretta fra esposizione ai rischi e *digital skills*.

Si registra una relazione indiretta fra esposizione ai rischi e digital skills

Figura 1

Numero di competenze digitali ed esposizione ai rischi della rete



La figura 1 mostra come i ragazzi che si sono imbattuti in immagini di carattere pornografico, hanno ricevuto messaggi di *sexting*, o hanno avuto esperienze di bullismo *online* siano mediamente più competenti nell'uso di internet. Ciò non significa, tuttavia, che la *digital literacy* sia uno strumento inefficace per la protezione dei minori *online*. Al contrario, rende conto dell'associazione indiretta, sopra ricordata, fra rischi e competenze.

¹⁸ Mascheroni, G. (2012).

¹⁹ Livingstone, S. - Helsper E. (2009).

Qual è allora il ruolo della *literacy*, e, più nello specifico, delle competenze digitali? Queste ultime intervengono a mediare le conseguenze dei rischi di internet, in parte riducendo i danni, ma soprattutto favorendo strategie di *coping* efficaci.

Di fronte alle esperienze negative online, infatti, i ragazzi mettono in atto una serie di strategie difensive, non tutte ugualmente efficaci: ci sono risposte di carattere fatalistico – ad esempio la scelta di non usare internet per un po', o di sperare che il problema passi da solo – che vengono più spesso adottate dai ragazzi più piccoli, che usano internet per un numero inferiore di attività, e sono meno competenti; altre strategie di risposta sono di carattere comunicativo – parlare del problema con qualcuno, generalmente genitori e amici – ritenute efficaci soprattutto come reazione al bullismo *online*; infine, ci sono risposte proattive – modificare le impostazioni di privacy del proprio profilo, usare i meccanismi di segnalazione predisposti dai *provider* di servizi internet, aggiungere un utente alla lista dei contatti indesiderati – che sono preferite dai ragazzi più grandi e più esperti nell'uso di internet. Se è vero che rischi diversi incoraggiano l'adozione di risposte diverse – come la già ricordata preferenza per strategie di *coping* di natura comunicativa e sociale nel caso del bullismo – in generale le risposte proattive sono giudicate dai ragazzi come maggiormente efficaci. La figura 2 mostra come le strategie di *coping* più efficaci per ciascun rischio siano associate a livelli di alfabetizzazione digitale maggiore, mentre le risposte fatalistiche siano generalmente proprie di ragazzi con scarse competenze online:

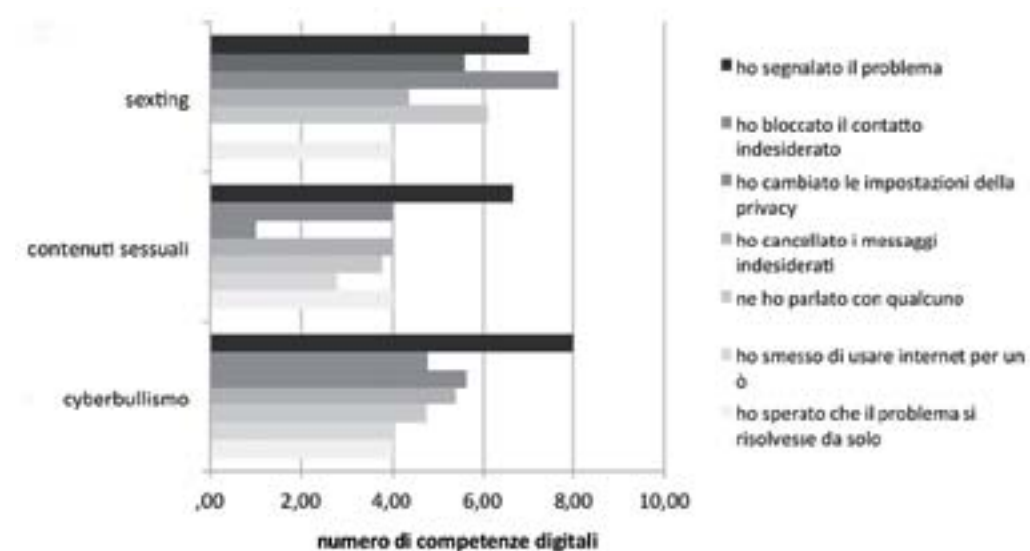


Figura 2

Competenze digitali e strategie di coping

In conclusione, incoraggiare i giovani a usare internet in modo responsabile, sperimentare nuove opportunità della rete e acquisire competenze strumentali e informative è cruciale per ridurre le potenziali conseguenze negative dei rischi *online*.



Conclusioni

I dati *EU Kids Online* non confermano empiricamente l'ipotesi che i ragazzi siano universalmente e automaticamente esperti nell'uso di internet solo in virtù del fatto di essere stati socializzati alle nuove tecnologie da piccoli e di appartenere, anagraficamente, alla generazione digitale: al contrario, rivelano come le competenze digitali non siano distribuite in maniera omogenea all'interno di questa fascia di età e come ai più giovani manchino competenze fondamentali per garantire usi efficaci e sicuri della rete.

I dati dimostrano che, se è vero che il divario legato all'accesso sembra destinato a ridursi, permangono differenze significative sul piano delle opportunità e dell'alfabetizzazione digitale, come sostiene l'ipotesi della «differenziazione digitale emergente»²⁰, secondo cui il divario relativo alle competenze *online* appare invece in crescita - soprattutto se si considerano le competenze di valutazione critica dei contenuti e non solo le competenze operative. Confermano questa ipotesi interpretativa soprattutto le differenze in termini di età e di status socio-economico nel tipo di attività condotte *online* e quindi, sul piano delle opportunità di internet: si delinea, infatti, quello che è stato definito un «*participation divide*»²¹, tale per cui la capacità di produrre contenuti online è ancora fortemente correlata con il livello educativo dei giovani e il *background* socio-economico.

Inoltre, la forte correlazione fra *literacy* e attività *online* indica che la promozione delle opportunità *online* è una buona strategia per rafforzare anche le competenze e la confidenza nell'uso di internet da parte delle fasce più deboli, soprattutto i più piccoli.

Ridurre i rischi di internet, di per sé, è una misura inefficace perché, data la forte correlazione fra rischi e opportunità - e considerato che alcune *skills* sembrano essere maturate sul campo anche nel momento in cui si affrontano dei rischi online - implica una riduzione dei vantaggi della rete senza portare all'acquisizione di maggiori competenze.

Un ultimo aspetto merita attenzione: la necessità di misurare empiricamente il livello di alfabetizzazione può lasciar supporre che si sia implicitamente adottata una concettualizzazione della *literacy* come una serie di attributi individuali. La relazione, seppur mediata, fra la *literacy* e la struttura delle opportunità *offline*, al contrario, ci invita a considerare l'alfabetizzazione «non a partire dalle competenze individuali ma come un *set* di specifiche pratiche sociali e culturali»²². Gli individui si trovano ad affrontare i rischi della rete e altre difficoltà *online* in contesti sociali in cui le risorse sono distribuite in modo diseguale, e dove le istituzioni - dalle tradizionali agenzie di socializzazione alle istituzioni dei media - definiscono normativamente e culturalmente pratiche e conoscenze socialmente legittime. Le competenze online sono quindi regolate da una varietà di strutture sociali: a livello micro, la *literacy* appare dipendere anche dalle tecnologie, dal *software* e dal design dell'interfaccia; a un livello più generale, richiede il supporto delle istituzioni educative; a un livello ancora più ampio, la questione della *literacy* si intreccia, come abbiamo anticipato, con la partecipazione democratica *online* e *offline*.

Alla luce di queste considerazioni, appare chiaro come l'importanza della *literacy* sia duplice: a livello individuale, la *literacy* ha il potere di mediare le conseguenze degli usi sociali di internet,

promuovendo le opportunità e i benefici, e riducendo i danni potenzialmente derivanti dai rischi *online*; a un livello sociale, la capacità di accedere, analizzare, valutare criticamente i media digitali e produrre contenuti e forme comunicative sono prerequisiti indispensabili per un pieno accesso alla cittadinanza digitale.

Bibliografia

- Aroldi, P. (2011) Generational Belonging Between Media Audiences and ICT Users. In F. Colombo & L. Fortunati (eds.), *Broadband Society and Generational Changes*. Frankfurt Am Main: Peter Lang, pp. 51-68.
- Aroldi, P. (2012) *La responsabilità difficile. Media e discernimento*, Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Aufderheide, P. (1993) *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen: Aspen Institute.
- Bennett, S.- Maton, K.- Kervin, L. (2008) The “digital natives” debate: a critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology* 39 (5): pp. 775-786.
- Bonfadelli, H. (2002) The Internet and knowledge gaps: a theoretical and empirical investigation, *European Journal of Communication* 17 (1): pp. 65-84.
- Buckingham, D. (2007) Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet, *Research in Comparative and International Education* 2(1): pp. 43-55.
- Gui, M. - Argentin, G. (2011) Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students, *New Media & Society*, Prepublished March 8, 2011, doi:10.1177/1461444810389751
- Hargittai, E. (2002) The second-level digital divide: differences in people's online skills, *First Monday* 7(4). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>.
- Hargittai, E. (2007) A Framework for Studying Differences in People's Digital Media Uses, in N. Kutscher & H.U. Otto (eds), *Cyberworld Unlimited*, GWV Fachverlage GmbH: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 121-137.
- Hargittai, E. (2010) Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”, *Sociological Inquiry* 80 (1): pp. 92-113.
- Hargittai, E.- Hinnant, A. (2008) Digital Inequality. Differences In Young Adults' Use of the Internet, *Communication Research* 35 (5): pp. 602-621.
- Hargittai, E.- Shafer, S. (2006) Differences in actual and perceived online skills, *Social Science Quarterly* 87 (2): pp. 432-448.
- Hargittai, E.- Walejko, G. (2008) The participation divide. Content creation and sharing in the digital age, *Information, Communication & Society* 11 (2): pp. 239-256.

Rafforzare le competenze e la confidenza nell'uso di internet da parte delle fasce più deboli

²⁰ J. Van Dijk, (2002); Peter J. - Valkenburg, P. (2006).

²¹ Hargittai E. - Walejko G. (2008).

²² Livingstone S. (2010), pp. 232.



- Helsper, E.- Enyon, R. (2009) Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal* 36 (3): pp. 503-520.
- Livingstone, S. (2010) *Ragazzi Online. Crescere con internet nella società digitale* (2009), Tr. it. di P. Aroldi. Milano: Vita & Pensiero.
- Livingstone, S.- Bober, M.- Helsper, E. (2005) *Internet literacy among children and young people: findings from the UK Children Go Online project*. London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000397>
- Livingstone, S.- Haddon, L.- Görzig, A.- Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. Full Findings. EU Kids Online, London: LSE. Online at: <http://www.eukidsonline.net>.
- Livingstone, S.- Helsper, E. (2007) Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide, *New Media & Society* 9 (4): pp. 671-696.
- Livingstone, S.- Helsper, E. (2009) Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy, *New Media & Society* 11(8): pp. 1-25.
- Mascheroni, G. (2012) Competenze online e digital literacy. In Mascheroni, G. (a cura di) *I ragazzi e la rete: la ricerca EU Kids Online e il caso Italia*. Brescia: La Scuola, pp. 89-110.
- Peter, J.- Valkenburg, P. (2006) Adolescents internet use: Testing the "disappearing digital divide" versus the "emerging digital differentiation" approach, *Poetics* 34: pp. 293-305.
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon* 9 (5): pp. 1-6.
- Sonck, N.- Livingstone, S.- Kuiper, E.- De Haan, J. (2011) *Digital Literacy and Safety Skills. EU Kids Online*, London: LSE. Online at: <http://www.eukidsonline.net>.
- Van Deursen, A.- Van Dijk, J. (2008) Measuring Digital Skills. Performance tests of operational, formal, information and strategic Internet skills among the Dutch population, paper presented at the 58th Conference of the International Communication Association, Montreal, Canada May: pp. 22-26.
- Van Deursen, A.- Van Dijk, J. (2011) Internet skills and the digital divide, *New Media and society* 13 (6): pp. 893-911.
- Van Dijk, J. (2002) A Framework for Digital Divide Research. *Electronic Journal of Communication* XII (1). Online at: <http://www.cios.org/www/ejc/v12n102.htm>
- Van Dijk, J. (2005) *The Deepening Divide Inequality in the Information Society*. Sage: London.
- Van Dijk, J. (2006) Digital divide research, achievements and shortcomings, *Poetics* 34: pp. 221-235.



CREATE!

PROGETTATE IDEE CONTAGIOSE (E RENDETE IL MONDO MIGLIORE)¹

MIRKO PALLERA

Cofondatore e direttore responsabile del sito www.ninjamarketing.it. Nel 2012 ha pubblicato "Create! Progettare idee contagiose (e rendere il mondo migliore)" edito da Speling & Kupfer.

Mirko Pallera sostiene l'importanza di riscoprire e concretizzare quotidianamente la comunicazione creativa, intesa come condivisione di idee pensate per migliorare la società e di conseguenza la vita altrui e la propria.

Il *Creator* contemporaneo è chiamato a coinvolgere le persone (non solo *target* pubblicitario) nel creare per l'appunto *concepts* dal "DNA virale", ovvero spontaneamente divulgabili. Affinché ciò avvenga, il relatore esplicita gli ingredienti che hanno decretato il successo di molti *brand* e la nascita del Web 3.0, ovvero: «catarsi, riusabilità, emozioni, archetipi, tensione ed elevazione». Sei principi attivi di condivisione digitale altruista, capace di superare ogni pregiudizio di tempo e luogo e stimolare proattivamente il migliorare e migliorarsi cognitivamente, affettivamente, ma soprattutto spiritualmente.

Mirko Pallera supports the importance of rediscovering and implementing daily creative communication, meant as the sharing of ideas designed to improve the company and consequently the lives of others and one's own.

The contemporary Creator is called to engage people (not just as an advertising target) to create precise concepts from a "viral DNA", that is to say spontaneously disclosed ones. For this to happen, Mirko Pallera turns the ingredients that have marked the success of many brands and the birth of Web 3.0 into common ones, namely: «catharsis, reusability, emotions, archetypes, tension and elevation».

Seven active principles of selfless digital sharing, which are able to overcome any prejudice of time and place, to stimulate proactive improvement, and to improve one's own self cognitively, emotionally, but, above all, spiritually.



Foto
Mirko Pallera

¹ Intervento di Mirko Pallera (Ninja Marketing), a cura di Chiara Bertato (IUSVE).



Tutto ciò che è non-convenzionale, poi diventa convenzionale

Dal marketing convenzionale al non- convenzionale e viceversa

Mirko Pallera inizia il suo intervento con una foto panoramica mozzafiato della costa amalfitana, dove si trova la sede del suo portale e scorre un paio di foto in compagnia del suo socio Alex Giordano e di alcune *webstar* incontrate nella Grande Mela. Si ferma e dice: «tutto ciò che è non-convenzionale, poi diventa convenzionale» e sullo schermo compare la copertina del suo libro: *Marketing non-convenzionale. Viral, Guerrilla, Tribal, Societing e i 10 principi fondamentali del marketing postmoderno*, coeditato con Bernard Cova e Alex Giordano in collaborazione con Gregorio Fuschillo per “Il sole 24 ore”.²

La non-convenzionalità per Mirko Pallera non è solamente uno stile di vita, ma è anche un modo di osservare la tradizione, che nasce e si sviluppa creativamente dalla consapevolezza storica e culturale della stessa.

Essere creativi e agire da creativi è certamente una delle sue esortazioni più frequenti. Tuttavia, lo stesso diffusore della non-convenzionalità sottolinea da subito l'importanza di recuperare l'etimologia religiosa del termine creatività, ovvero la capacità originariamente divina di creare dal nulla.

I più grandi *Creators* della storia, come ad esempio Leonardo da Vinci, pur avendo realizzato opere in un certo senso paragonabili alla creazione, molto probabilmente non si sarebbero mai paragonati al Creatore, quanto alcuni pubblicitari degli anni Sessanta e di oggi.

Nonostante tutto, nell'idea di “auto-crearsi” contemporaneo Mirko Pallera riconosce almeno tre fenomeni precedenti: il *punk*, l'*hip hop* e l'*hackeraggio*. Queste tre sottoculture si sono affermate nel corso della storia perché hanno pensato e concretizzato la loro creatività, superando pregiudizi e diffondendo conoscenza e una certa propensione ad un gusto in linea con la propria contemporaneità urbana, non più convenzionale.

I Sex Pistols, gruppo *punk* inglese per eccellenza, testimonia che chiunque può divenire un creativo musicale vincente prendendo in mano uno strumento e impegnandosi per imparare a suonarlo.

Il DJ Kool Herc, autore e diffusore della sottocultura *hip hop*, conferma l'efficacia internazionale e locale di *remixare* basi musicali, canzoni e balli facendo leva sulla ricchezza dello scambio multiculturale.

Infine, come non prendere in considerazione le figure quasi mai identificate degli *hacker*, veri e propri *leader* dei sistemi informatici globali, secondo un archetipo principio di condivisione trasparente delle informazioni.

Punk, *hip hop* e *hacker* sono tre classi creative che hanno molto a che vedere con il *Creator* contemporaneo.

Matt Mason nel 2009 scrive il libro: *Punk capitalistico. Come e perché la pirateria crea innovazione*³ nel quale, sulla scia dei *Creator* di fine anni Sessanta e inizio Settanta, definisce i tre valori del creativo non - convenzionale di oggi: «*Do it yourself (DIY)*», ovvero pensare e concretizzare nuovi *business model* la cui “mission” comprenda l'essere *Creator*; «resistere all'autorità», ossia esercitare la propria professione in un'ottica più cooperativa e meno gerarchica e poter adottare di conseguenza stili di vita anche non - convenzionali; «conigliare altruismo

Recuperare il significato originario di comunicazione come condivisione

e interesse personale», ovvero recuperare il significato originario di comunicazione come condivisione.

Mirko Pallera si identifica in questa “classe creativa” contemporanea, in quanto afferma il suo primo approccio non - convenzionale al Web 1.0, alla vita personale e professionale dal centro al sud Italia e nella “mission” quotidiana del suo portale.

Il Web 3.0: uno spazio digitale-antropologico

La digitalizzazione delle comunicazioni analogiche è un processo sempre più veloce e integrato. A chi asserisce che la digitalizzazione crei analfabetismo, Mirko Pallera risponde che la comunicazione verbale non è sempre appartenuta a tutti gli uomini, basti solo fare riferimento all'inesimabile patrimonio iconico che arricchiva e arricchisce molti edifici storici e religiosi a scopo storico - istruttivo.

Altri giustamente fanno notare quanto la banda larga sia poco diffusa, non solo nel Sud del mondo, ma ancora oggi in molte zone urbane frequentate quotidianamente. Mirko Pallera fa riferimento a un bisogno macro-sistemico, d'interesse e pro-attività concreta, verso la digitalizzazione delle comunicazioni, perseguendo quell'ottica di condivisione a cui prima si è fatto riferimento. Oggi si assiste alla nascita e sviluppo repentino di *prosumer*, di *social media*, *mobile* e stampanti 3D. Chi non è iscritto ad almeno un *social media*? Chi non possiede almeno un telefono cellulare se non uno *smartphone*? Per quanto tempo ancora si continuerà ad acquistare prodotti finiti e non co-creati con il consumatore?

A quest'ultima domanda intende rispondere la recente produzione di stampanti 3D, ovvero tecnologie in grado di stampare prodotti tridimensionali o parti di essi (da altre stampanti 3D) in scala reale e in quantità più o meno consistenti tanto quanto le stampanti 2D.

I costi accessibili per aziende medio-piccole e il *know how* crescente del *prosumer* medio, fanno pensare che tra non molto queste stampanti potranno divenire parte della tecnologia casalinga di ciascuno «e quando i ragazzini inizieranno a scaricarsi modelli di scarpe da ginnastica trovati in rete e a stamparsele direttamente in camera loro, per le aziende saranno cavoli amari» afferma Mirko Pallera.

Alcuni *brand* più avveduti hanno intuito da tempo l'essenzialità della coppia *DIY* e tecnologia, al punto da metterla in atto in modo proattivo e inevitabilmente vincente. Dal *Just do it!* di Nike al *Think different!* di Apple sino al più recente *This revolution will be tweed'd*, slogan capace di enfatizzare la ribellione dell'intero popolo egiziano contro un governo di oppressione; per non citare tutti i portali che promuovono la cooperazione creativa, cognitiva e finanziaria per concretizzare progetti volti a migliorare l'esistenza.

Si può affermare che la digitalizzazione delle comunicazioni è sicuramente uno dei fattori che ha incrementato la propensione dell'uomo a essere creativo,⁴ non solo per vivere meglio, ma anche per migliorare la vita delle altre persone.

Questa proiezione digitale-antropologica viene denominata da Philip Kotler, tra i massimi esperti internazionali di marketing, Web Marketing 3.0.

Per quanto tempo ancora si continuerà ad acquistare prodotti finiti e non co-creati con il consumatore?

La digitalizzazione favorisce la propensione dell'uomo a essere creativo

² Per approfondimento confronta *Progettare idee contagiose (e rendere il mondo migliore)*, Milano: Sperling & Kupfer, pp.247-248. «I 10 principi fondamentali della “sacra scuola del marketing non-convenzionale” [sono] 1. Dal brand al viral-dna. Progetta la natura virale del tuo brand, prima di ogni cosa. 2. Dai target alle persone. Non ci sono target da colpire, ma persone con cui risuonare. 3. Dagli stili di vita ai momenti di vita. Esci dall'ufficio ed entra nelle tribù e nei loro momenti di vita. 4. Dalla Brand Awareness alla brand Affinity. Non puoi piacere a tutti. Scegli e alimenta le tue affinità. 5. Dalla Brand Image alla brand Reputation. Non costruirti un'immagine, conquistati una buona reputazione. 6. Dall'Advertising all'Advertinment. Non cercare di persuadere, ma divertiti e stimola la conversazione. 7. Dal media planning al media hunting. Cambia il tuo media planner con un “cool hunter” della comunicazione. 8. Dal Broadcasting al narrowcasting. Non ci sono solo i mezzi di massa, pensa a quanto è lunga la coda. 9. Dal fare comunicazione all'essere comunicazione. Perdi il controllo e sii parte del flusso co-creativo. 10. Dal marketing position al sense providing. Non cercare un posizionamento sul mercato, ma il tuo senso nella società».

³ Per approfondimento confronta Mason, M. (2009) *Punk capitalistico. Come e perché la pirateria crea innovazione*, Milano: Feltrinelli.

⁴ Per approfondimento confronta Lloyd (2006, 66) *Number of People Who Self - Identify as Artists in The U.S. Census*, Figura 1.



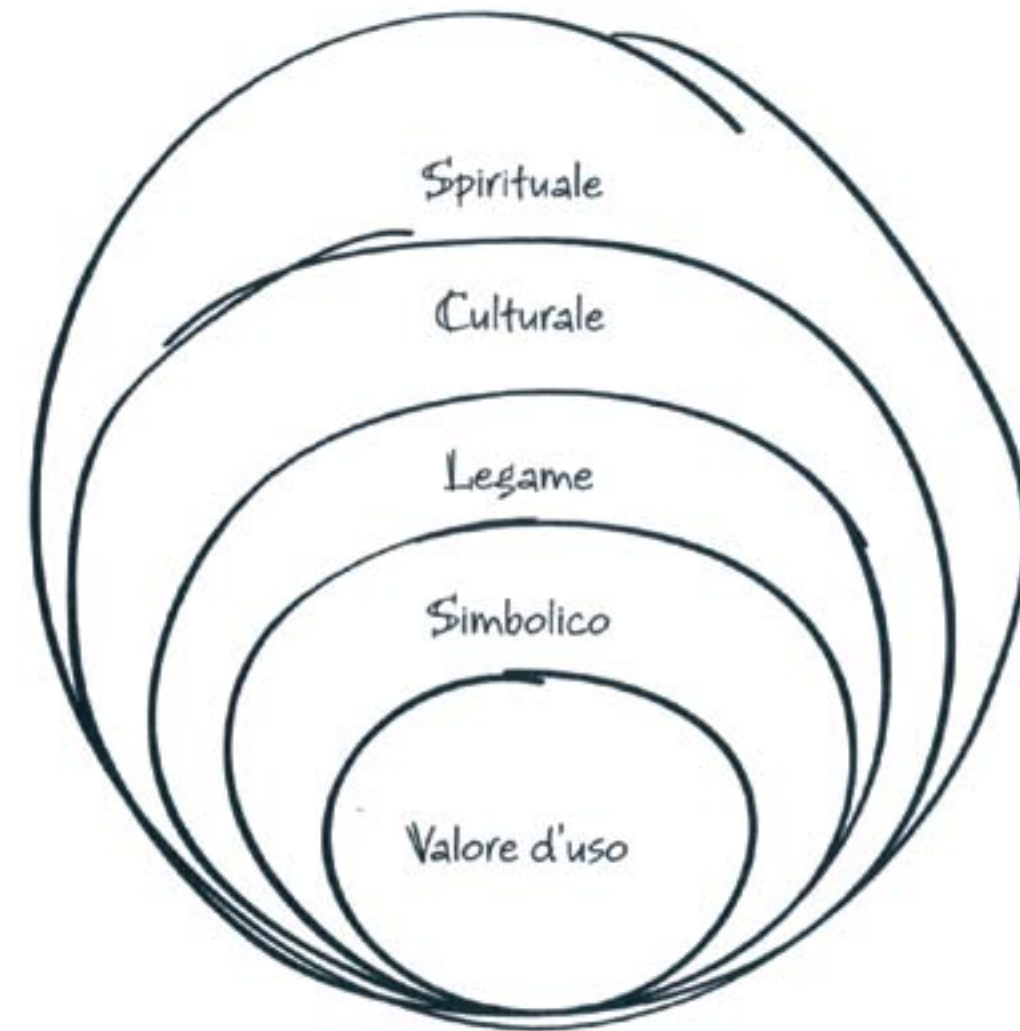
Schema 1

Confronto fra marketing 1.0-2.0-3.0

	Marketing 1.0	Marketing 2.0	Marketing 3.0
Obiettivo	Vendere prodotti	Soddisfare e fidelizzare i consumatori	Rendere il mondo un posto migliore in cui vivere
Fattori abilitanti	Rivoluzione industriale	Tecnologia dell'informazione	Nuova ondata tecnologica
Come le imprese guardano al mercato	Mercato di massa con esigenze di beni fisici	Consumatore intelligente con esigenze anche immateriali	Essere umano nel pieno senso del termine, con esigenze materiali e spirituali
Concetto chiave di marketing	Sviluppo prodotti	Differenziazione	Valori
Linee guida dell'impresa	Caratteristiche dei prodotti	Posizionamento dell'impresa e dei prodotti	Missione, visione e valori dell'impresa
Proposte di valore	Funzionali	Funzionali ed emotive	Funzionali, emotive e spirituali
Interazione con i consumatori	Transazione da uno a molti	Rapporto da uno a uno	Collaborazione da molti a molti

Schema 2

Olone del valore



Soul maker, ovvero la propensione spirituale del brand

La dimensione 3.0 è fortemente focalizzata sui bisogni dell'utente, tanto da essere strutturata in modo tale da rispondere efficacemente ai suoi bisogni cognitivi (incentivando l'innovazione culturale), affettivi (richiamando alla responsabilità sociale) ed esistenziali (stimolando a una progressiva evoluzione spirituale) dell'utente.

Al fine di soddisfare questi bisogni e migliorare la vita delle persone i *brand* si pensano e concretizzano comunicazioni sulla base di valori.

Il valore d'uso è quello che soddisfa i bisogni più fisiologici dell'utente medio, come ad esempio la funzione di un cavatappi classico di svitare il tappo di una bottiglia di vino.

Il valore simbolico corrisponde a ciò che il *brand* mette in campo per attribuire al proprio prodotto e/o servizio significati secondari a quello d'uso: come avviene, ad esempio, per le polo Lacoste e il mondo sportivo del tennis.

Il valore di legame è la risposta all'esigenza di socializzazione che una marca costruisce intorno alla propria "mission" e da cui, ad esempio, il mondo dei motocicli e degli autoveicoli è fortemente influenzato.

Il valore culturale è un altro aspetto fondamentale per la costruzione dell'immagine di un prodotto, come ad esempio il maggiolino Volkswagen. Alla fine degli anni Cinquanta il *Creator* Bill Bernbach si ritrovò a pubblicizzare un'auto piccola per il mercato U.S.A. abituato a pensare ogni prodotto in grande, automobili comprese. La sua grande propensione creativa lo spinse a condividere un modo di pensare in grande con la comodità di un mezzo poco ingombrante. Da questa riflessione di carattere culturale fu inventato uno degli slogan più conosciuti al mondo: *Think small*.

Mirko Pallera si sofferma su un ultimo macro valore: la spiritualità.

I brand comunicano sulla base di valori

Per quanto il termine possa richiamare a una dimensione molto intima dell'animo umano, il Web Marketing 3.0 ha il potere di influenzare positivamente o negativamente gli ambiti fisici e cognitivi degli utenti.

Prima di farsi cogliere dal pregiudizio, è importante capire come la persona si poggia di fronte a prodotti e/o servizi di un determinato *brand*, alla luce della reputazione dello stesso.

I valori simbolici e di legame nell'era contemporanea degli *smartphone*, *tablet* e *social network* sono comunicativamente più vincenti del valore d'uso. Allo stesso tempo è scientificamente provato che il cervello umano, nella percezione cognitiva di una marca, stimola e attiva le medesime aree della dimensione religiosa.

Mirko Pallera sostiene che i *brand*, con la loro "mission", siano paragonabili alle religioni nella loro capacità di dare senso all'esistenza delle persone. Nel momento in cui le marche fanno della condivisione sociale creativa ed etica la loro missione, essa può essere equiparabile al senso della vita promosso dalle religioni, ovvero Amare.

Nike Plus, ad esempio, è un servizio di Nike integrato ad alcune sue scarpe da *running* che permette a coloro che praticano questo sport a ritmo di musica, di misurare e ottimizzare i propri risultati e condividerli con la *runner community* di Nike.

Un altro esempio emblematico è il caso di Alex Bogusky, uno dei più grandi *art director* contemporanei, che nel pieno della sua carriera alla *Crispin Porter*, Bogusky capisce l'esigenza dell'uomo contemporaneo di condividere dei valori spirituali e fonda, con gli amici e la moglie, l'agenzia *Common*, che fa della creatività etica condivisa *open source* la sua "mission".

Mirko Pallera afferma che la cooperazione tra utenti produce idee non-convenzionali molto più qualitative ed etiche di quanto non riescano a concretizzare le marche. Il *prosumer* conosce molto

I brand danno senso all'esistenza delle persone, quanto le religioni



meglio l'efficacia di prodotti e servizi perché li sperimenta quotidianamente e nella produzione personalizzata riesce a confezionarsi un prodotto su misura. È il caso di alcuni piccoli artigiani che attraverso la digitalizzazione riescono a vendere i loro prodotti *DIY* e tecnicamente di qualità. L'invito ai *brand* è quello di divenire *soul maker*, ovvero di aiutare gli utenti a riscoprire nella missione di prodotti e/o servizi offerti, una corrispondenza con il senso del loro essere al mondo, in quanto solo toccando le corde dell'anima in modo etico (amando) è possibile raggiungere condivisione cognitiva, affettiva e finanziaria.

Come progettare idee contagiose e vincenti oggi?

È evidente che per migliorare la propria comunicazione è necessario guardare chi ci sta intorno a livello locale e la società di cui noi stessi facciamo parte a livello globale, considerando che il Web Marketing è globale.

Il relatore propone due macrosistemi dai quali partire per rivedere la propria "mission" aziendale: il *viral DNA* e il coinvolgimento.

Il "modello di progettazione" virale di una comunicazione (*viral DNA*) per il relatore è sostituibile a quello di *copy strategy*, in quanto afferma che oggi è molto più efficace la diffusione di una comunicazione in modo semi spontaneo attraverso *buzz marketing*, se il messaggio è ottimizzato a monte per il Web 3.0.

Tutti i *Creators* vorrebbero progettare l'idea virale del secolo, tuttavia se ieri bastava una buona dose di *sex, pets* and *absurd*, oggi per elevare un'idea a "idea contagiosa" è fondamentale prendere in considerazione e inglobare viralità in linea con il *DNA* di chi la promuove, generando così valore spirituale e non solo puro *business*.

In secondo luogo, Mirko Pallera propone il "modello di comunicazione" coinvolgente contro una pubblicità subita passivamente, in virtù del significato etimologico del termine comunicazione, ovvero: rendere comune, partecipare, condividere una carica tra *Creator* (persone creative, non solo *target business*). Egli enfatizza in modo molto forte quanto il valore dell'idea vincente sia sempre più determinato dalla creatività che dal denaro.

Mirko Pallera analizza e definisce questo concetto di *Create* identificandolo con sette parametri di classificazione indispensabili per costruire un'idea contagiosa efficace:

C come Catarsi, ovvero l'individuazione, progettazione e comunicazione dei sogni, desideri, paure, frustrazioni e tabù degli utenti qualitativamente interessati all'idea.

R come Riusabilità, ossia il recupero dei principi del "*Punk* capitalistico" atti a facilitare la viralizzazione del messaggio attraverso replicazione e riadattamento del format e dei contenuti dell'idea da parte degli utenti.

E come Emozioni capaci di creare empatia psico-fisica.

A come Archetipi, ovvero *storytelling* in cui più utenti possibili si possano riconoscere.

T come Tensione nella quale l'utente si senta coinvolto a livello psico-culturale.

E come Elevazione, ossia la capacità di migliorare la dimensione affettiva ed esistenziale dell'utente facendo leva sulla missione della marca.

In sostanza, parafrasando un noto aforisma comunicativo, Mirko Pallera evidenzia come un futuro migliore possa essere *Create* solo se ciascun *Creator* si ricorda e ricorda agli altri *Creators* di essere parte di un sistema di senso più grande di sé e della propria realtà locale. Una "mission" creativa ed etica coinvolgente, che aspetta solo d'essere condivisa in modo non-convenzionale.

Dalla copy strategy
al viral DNA.
Dall'advertising
allo sharing



Schema 3

Modello di tensione, emozione e catarsi

Bibliografia

Pallera, M. (2012) *Create! Progettare idee contagiose (e rendere il mondo migliore)*, Milano: Sperling & Kupfer.

Mason, M. (2009) *Punk capitalistico. Come e perché la pirateria crea innovazione*, Milano: Feltrinelli.

Lloyd (2006, 66) *Number of People Who Self-Identify as Artists in The U.S. Census*, Figura 1.

Kotler, P., Kartajaya, H., Setiawan, I. (2010) *Marketing 3.0*, Milano: Il Sole 24 ore.



PRIMA DI OGNI SCHERMO

Franco Lorenzoni

FRANCO LORENZONI

Insegnante elementare,
coordinatore della
Casa-laboratorio di Cenci
(www.cencicasalab.it).

Il contributo (testimonianza più che decennale di un maestro elementare) vuole esprimere cautela nei confronti dell'uso delle tecnologie a scuola.

Non sembrano esserci dati sufficienti che autorizzino a parlare di *nuove intelligenze* e il nominare la *mutazione antropologica* di cui sarebbero protagonisti (o vittime) i nati del nuovo millennio.

Più che essere oggetto di studi e ragionamenti approfonditi, questo stato di cose sembra coprire l'ignavia con cui gli adulti accolgono, accettano e volentieri soccombono di fronte a giochi e giochetti che da tempo invadono ogni momento della nostra vita.

Verso l'invasione tecnologica del tempo e degli spazi dei bambini si dovrebbe adottare un *principio di precauzione* e porsi domande di fondo.

I bambini hanno bisogno di incontrare persone vive, curiose, attente, capaci di porre domande e provocare discussioni, capaci di sapere attendere e stupirsi di fronte alle scoperte e alle intuizioni di cui sono capaci i più piccoli. Capaci di collegamenti arditi, non ipertestuali ma *ipercorporali*, perché mai come oggi va ripresa, intensificata e approfondita l'indicazione (intorno a cui in tanti hanno cominciato a lavorare anni fa) che incitava ad andare *a scuola con il corpo!*

Nella costruzione del pensiero, cruciale nella prima infanzia, è soprattutto nel colloquio e nell'ascolto reciproco che ciascuno, piano piano, costruisce la fiducia in se stesso e incontra quella sua personale qualità che sta nel *riconoscere dignità* al proprio ragionare. In questo processo, spesso difficile e a volte faticoso, il colloquio e l'*oralità reciproca* svolgono un ruolo fondamentale, a cui la scuola dovrebbe dare il massimo spazio. Si può allora pensare che la profonda innovazione, di cui ha straordinario bisogno la scuola, passi in modo prioritario attraverso una *rivoluzione tecnologica* dell'insegnamento?

È possibile ritrovare e far vivere nel quotidiano scolastico lo stupore della scoperta? A volte ci si riesce: e questo è il frutto della presenza dell'educatore.

The contribution (taken from over a decade of primary school teaching experience) intends to express caution against the use of technology at school.

There seems to be insufficient data to permit talk about new intelligences and appoint the anthropological mutation of which those born in the new millennium would be heroes (or victims). More than being the subject of extensive studies and reasoning, this state of affairs seems to cover the sloth with which adults welcome, accept and willingly succumb to in the face of games and gamelike activities which have long invaded every moment of our lives.

Towards the technological invasion of the time and space of children one should adopt a precautionary principle and ask basic questions.

Children need to meet alive, curious, attentive people, who are able to ask questions and provoke discussion, capable of knowing how to wait and be amazed by the discoveries and insights of which even the youngest are capable. They need to be capable of daring connections, not hypertextual but hypercorporeal, because today more than ever we must uphold, intensify and deepen the indication (around which so many began to work years ago) which incited children to go to school with the body!

In the construction of thought, which is crucial in early childhood, it is mainly in the speaking and listening to each other that each child, slowly builds confidence in one's self and one's personal quality that lies in recognizing dignity in one's own reasoning. In this process, often difficult and sometimes exhausting, the speaking and reciprocal orality play a vital role, to which the school should give the maximum space. You may then think, should the profound innovation, which is extraordinarily needed by the school, occur as a priority through a technological revolution of teaching?

Can one find and bring to life in the daily school the wonder of discovery? Sometimes we succeed, and this is the result of the presence of the educator.



La tecnologia
come surrogato per
riempire un vuoto più
grande nella scuola

Talvolta ci sono dettagli su cui vale la pena di soffermarsi, perché danno la possibilità di vedere in modo più nitido l'insieme. La questione da cui parto è molto semplice: scuole sempre più degradate, perché abitate da un gran numero di insegnanti sempre meno motivati, che lavorano in classi sempre più numerose e sono guidate da scelte politiche che negli ultimi anni hanno messo l'educazione all'ultimo posto, vengono piano piano riempite di strumenti tecnologici su cui si è ragionato e si sta ragionando assai poco.

Il bello è che la pubblicità questa volta la fa chi acquista, perché le scuole presentano alle famiglie e agli studenti, chiamati ora *utenti*, questi schermi giganti come mostra di *innovazione*. Si tratta, in moltissimi casi, di investimenti ciechi e selvaggi, in cui imprese d'ogni genere vendono alle scuole vagonate di LIM (Lavagne Interattive Multimediali) con i relativi computer e programmi al seguito, spesso incompatibili tra loro, in una guerra di piattaforme senza criterio. Non parliamo di ciò che avverrà con il passaggio ai libri digitali, dove è già in atto un'aspra battaglia tra editori (che infatti hanno preteso e ottenuto di scegliere loro i tempi della contesa) perché i forti arrivino più preparati e pronti ad afferrare tutte le fette dell'unico mercato certo per l'editoria, che è costituito dalla scuola.

Per capire meglio andiamo all'altro capo della matassa, dove stanno i bambini che devono ancora imparare a leggere. Per confondere le acque si comincia a cambiargli nome ed ecco sociologi ed esperti, giornalisti e ministri che, senza porsi troppe domande, affibbiano ai piccoli il discutibile e inquietante nome di *nativi digitali*. E per incutere timore a chi non è della partita, ecco apparire il nome parallelo di *immigrati digitali*, che designa tutti noi che non possiamo capire cosa succede nelle loro teste, che solo l'industria è capace di interpretare perché più audace e moderna. I due termini sono stati resi popolari in tutto il mondo da Marc Prensky, un insegnante *prestato* al mercato, che dalle scuole di Harlem è passato ad essere stratega aziendale ed idolo dei media (e che di qualche ispettore nostrano).

Non sembrano esserci dati sufficienti che ci autorizzino a parlare di *nuove intelligenze* e il nominare la *mutazione antropologica* di cui sarebbero protagonisti (o vittime) i nati del nuovo millennio, più che essere oggetto di studi e ragionamenti approfonditi, sembra coprire l'ignoranza con cui gli adulti accolgono, accettano e volentieri soccombono di fronte a giochi e giochetti, schermi grandi e piccoli, che da tempo invadono ogni momento della nostra vita.

Oggi è frequente che una bambina o bambino di un anno, tra le prime parole pronunci insieme a mamma e papà anche il suono "pronto", afferrando e portandosi all'orecchio qualsiasi oggetto piatto. Ed è naturale che sia così, perché il cellulare abita ogni casa e agli occhi del nuovo nato deve apparire davvero magico uno strumento capace, in un batter d'occhio, di distogliere e portare lontano mamma o papà ed eventuali fratelli al semplice arrivo di un suono che lo illumina o lo fa vibrare. Osservando suo nipote che faceva sparire e poi riapparire a un anno e mezzo il rochetto di filo con cui giocava, Freud elaborò pensieri complessi e illuminanti riguardo all'assenza, alla morte e al desiderio nei bambini piccoli, ripresi magistralmente da Lacan.

Oggi i bambini piccoli sono circondati *corpi-rochetti*, che il bambino non può più lanciare per gioco lontano, perché spariscono da soli, di continuo. Sarebbe interessante osservare in quali giochi simbolici si rifugeranno i più piccoli, per darsi una ragione del reticolo in cui siamo tutti intrappolati e che somiglia sempre più a quelli che avvolgono gli alberi di Natale, con le lucine che si accendono e si spengono di continuo. La disattenzione degli adulti verso le esigenze dei bambini non l'ha certo portata la tecnologia. Ciò che l'accesso alla tecnologia in ogni luogo e in ogni tempo sta cambiando profondamente è che ora i bambini, già a pochi anni, pretendono e ottengono di essere anche loro *distratti* e *inglobati* in uno schermo altrettanto attraente.

I bambini:
nativi digitali o
inglobati digitali?

I bisogni dei bambini e la miniera preziosa della cultura infantile

Bambine e bambini hanno bisogno del mondo vero per nutrire i loro pensieri e la loro immaginazione. Hanno bisogno dei loro corpi tutti interi, capaci di toccare con mano le cose e non essere ridotti solo a veloci polpastrelli. Hanno bisogno di sporcarsi con la terra piantando, anche in un piccolo giardino, qualche seme che non sappiamo se nascerà. Hanno bisogno di essere attesi e di conoscere l'attesa, di sviluppare il senso del tatto e gli altri sensi e non limitarsi al *touch screen*. Se lasciamo che pensino che il mondo può essere contenuto in uno schermo,

li priviamo del senso della *vastità*, che non è riproducibile in 3D. Gli altri e la realtà non si accendono e spengono a nostro piacimento.

C'è poi un altro motivo elementare per il quale penso sia indispensabile limitare la relazione con schermi di ogni tipo. Nella costruzione del pensiero, cruciale nella prima infanzia, è soprattutto nel colloquio e nell'ascolto reciproco che ciascuno di noi, piano piano, costruisce la fiducia in se stesso e incontra quella sua personale qualità che sta nel *riconoscere dignità* al proprio ragionare. In questo processo, spesso difficile e a volte doloroso, il colloquio e l'*oralità reciproca* svolgono un ruolo fondamentale, a cui la scuola dovrebbe dare il massimo spazio. Per ognuno di noi, infatti, solo le parole che trovano ascolto acquistano valore.

Tra i bambini, poi, quando si creano le condizioni per ascoltarsi reciprocamente, il mondo esterno si mescola di continuo al mondo interno e si crea un corto circuito capace di mettere in risonanza il cosmo e l'intimità di ciascuno di noi.

Da tempo mi convinco sempre più che esista una *cultura infantile*: una cultura che per sua natura è provvisoria, perché riguarda il nostro guardare e pensare il mondo nei primi anni, ma che in qualche modo sopravvive negli strati più profondi del nostro essere per tutta la vita.

Tra le sue caratteristiche c'è lo scambiare il dettaglio con il tutto, il credere all'incredibile, il non soggiacere al principio di non contraddizione e, soprattutto, il sentirsi sconfinati, con le emozioni positive e negative che tutto ciò comporta. Sconfinati e *sconfinanti*, perché bambine e bambini hanno un modo di rapportarsi ai confini molto diverso dal nostro. I confini tra interno ed esterno, tra ciò che è vivo e non è vivo, tra il percepire e l'immaginare non conoscono frontiere armate e passaporti, come per noi adulti.

I bambini attraversano continuamente questi confini perché si mettono in gioco e *credono* nei giochi che fanno, perché sanno credere e non credere a una cosa al tempo stesso, lasciando convivere pacificamente le due convinzioni, come avviene per anni con la storia di Babbo Natale. E poiché la *sospensione di incredulità* è la miglior qualità che dovremmo avere noi adulti, quando ci concediamo di essere spettatori o lettori di libri (ma anche *inventori di futuro*), ecco uno dei tanti motivi per cui ha così grande valore la *cultura infantile*, da cui continuiamo a pescare per tutta la vita. Non credo che i bambini siano più buoni - perché possono essere capaci di crudeltà piccole e grandi - ma certamente sono più aperti verso il mondo e generalmente più disponibili verso gli altri. Questo insieme di modi e capacità proprie dell'animo infantile sono un bene così prezioso, che dovremmo averne tutti una grandissima cura. Non solo genitori, parenti o insegnanti, ma chiunque abbia in sorte di trascorrere qualche momento con un bambino.

Ecco perché credo che verso l'invasione tecnologica del tempo e degli spazi dei bambini dovremmo adottare, per lo meno, un *principio di precauzione* e porci domande di fondo.

I bambini hanno bisogno di incontrare persone vive, curiose, attente, capaci di porre domande e provocare discussioni, capaci di sapere attendere e stupirsi di fronte alle scoperte e alle intuizioni di cui sono capaci i più piccoli. Capaci di collegamenti arditi, non ipertestuali ma *ipercorporali*, perché mai come oggi va ripresa, intensificata e approfondita l'indicazione intorno a cui in tanti cominciamo a lavorare anni fa, che incitava ad andare *a scuola con il corpo!* Il corpo tutto intero, perché i pensieri sono figli delle emozioni, come nel Movimento di Cooperazione Educativa ci ricordava Alessandra Ginzburg, una delle pioniere dell'inserimento dei disabili nella scuola.

Di fronte a problemi così vasti, possibile che siamo così stolti da pensare che la profonda innovazione, di cui ha straordinario bisogno la scuola, passi in modo prioritario attraverso una *rivoluzione tecnologica* dell'insegnamento? A coloro si oppongono ai limiti riguardo alla trasformazione tecnologica della scuola, sostenendo di essere contrari ad ogni tipo di divieto, vorrei ricordare la quantità smisurata di divieti imposti ai bambini a scuola e nella vita quotidiana: non toccare, non sporcarsi, non incontrarsi liberamente in gruppo, non giocare in spazi aperti da inventare, non incontrare la natura, la notte, la bellezza...

Le scuole dell'infanzia e le scuole elementari sono ancora luoghi non del tutto ossificati per diverse ragioni. Perché popolate da bambini che nonostante tutto sono vivi e irruenti, perché piene di figli di immigrati che portano un salutare rimescolamento sociale e culturale, perché nelle classi ci sono disabili, che generano reazioni e incontri che possono rimettere in gioco molte cose. Di fronte a questo molte maestre e maestri, spesso in grande solitudine, provano a fare del loro meglio, trovandosi di fronte bambini che vivono un processo di trasformazione delle relazioni familiari e di rapporto con le *cose*, che portano molti di loro a polarizzarsi verso due atteggiamenti: uno passivo e remissivo, che tende all'apatia, l'altro inarrestabile e compulsivo, che

Bambine e bambini
hanno bisogno
di un mondo vero

A scuola con il corpo



li allontana da ogni attenzione prolungata. Fare scuola non è mai stato facile, ma lavorare in queste condizioni richiede impegno e persuasione, sensibilità ed efficacia. Ma purtroppo la frustrazione di noi più vecchi è tanta e il livello di formazione dei giovani che arrivano è purtroppo molto carente riguardo al metodo, alla cura dei contesti, all'arte dell'ascolto e della conversazione, che dovrebbero essere i principali *ferri del mestiere* di chi insegna. E non certo per colpa loro! Così il pericolo che avverto è che l'avvento delle nuove tecnologie, in questo stato di cose, costituisca la botta finale a ciò che resta della scuola *attiva*.

Il silenzio senza amici e la necessità di lavorare per via del levare

Per sottolineare l'importanza di soffermarsi sulle cose a lungo, per arricchire sensibilità e conoscenze, riporto qui alcune parole sul silenzio, raccolte qualche anno fa tra i bambini della mia classe, nella scuola elementare di Giove, in Umbria, dove insegno.

“Il silenzio è un sogno, un rilassamento, una canzone che noi non riusciamo a sentire” (Nicole). “Il silenzio è come l'ombra (...) Secondo me l'ombra di qualunque essere vivente è il silenzio in persona (...) Il silenzio è una cosa speciale che non si può raggiungere anche se lo abbiamo vicino” (Giorgia). “È difficile da descrivere perché si vede solo con le orecchie (...) Il silenzio ti segue ovunque tu vada” (Nicolò). “Per me è il comandante della nostra vita perché quando un bambino nasce piange e quando un anziano muore lì c'è sempre silenzio” (Veronica). “Il silenzio vive ma poi muore, vive e muore come quando un uccello cinguetta e poi puf, totalmente silenzio” (Lorenzo). “Il silenzio è un vuoto, un buco, è il nulla. È difficile cadere nel buco del silenzio perché non devi essere concentrato in nulla, solo nel silenzio. Il silenzio per me è ogni angolo di una stanza, di un prato, in ogni centimetro c'è il silenzio. Non si sente solo con l'udito ma anche con il corpo e l'anima quando è dentro di te. Non è molto semplice ascoltarlo perché ci devi mettere il sentimento e la forza. Il silenzio ha una strada, ma non è molto facile prenderla e non è facile seguirla (...) Il silenzio per me è una cosa indescrivibile ed io credo che non sono mai stata in un vero silenzio” (Sabrina).

Nella scuola si chiede continuamente di rapportarsi al passato, dando grande valore al ricordare, e spesso si propongono esercizi che non hanno valore in sé, ma per ciò che serviranno in futuro. La pratica didattica, così facendo, assottiglia in modo impressionante lo spessore del presente. Ma l'emozione, come ben sappiamo, vive *solo nel presente*. E se è vero che l'emozione è la madre del pensiero, dove si rintanano i pensieri profondi, le immagini interne, le sensazioni percettive e corporee più intime quando si toglie spazio e respiro all'esperienza? Nella scuola, quasi sempre si trasmettono conoscenze che solo l'insegnante sa a cosa serviranno. Così i bambini presto le dimenticano, perché disancorate da ogni senso. Noi insegnanti allora ci rammarichiamo e, per sfuggire alla disattenzione che regna sovrana, cerchiamo di trasmettere e accumulare il più velocemente possibile sempre più informazioni e oggi, magari, qualcuno si illude anche di potere contrastare e combattere la disattenzione con l'uso di tecnologie capaci di attrarre i bambini. Nella *Casa-laboratorio di Cenci*, ad Amelia, in Umbria, dove vivo e svolgo il mio secondo lavoro, da più di trenta anni sperimentiamo percorsi di avvicinamento alla natura ed al cosmo organizzando campi scuola residenziali di più giorni rivolti a bambini e ragazzi di ogni età, dalla scuola dell'infanzia all'università. Nel nostro percorso di ricerca ci siamo sempre più convinti che, per tentare di costruire una sensibilità capace di porci in ascolto verso il mondo e verso gli altri, bisogna operare più *per via del levare* che *per via del porre*. In questi nostri esperimenti abbiamo eletto a nostri principali alleati il cosmo, la natura ed in particolare i momenti di passaggio come l'alba e il tramonto o la notte stellata, straordinariamente convincente nella sua capacità di chiedere silenzio...

La cosa più interessante che accade nei campi scuola, tuttavia, sta nella possibilità di accorgersi del proprio corpo come organo vivo, come organo che respira, reagisce, palpita, accoglie ed è capace di grande intensità. Accade così di trovare nel movimento prolungato nel tempo, nel canto che ricerca le sue radici nel respiro o in un'esplorazione notturna del bosco, ciò che un adolescente pensa di potere incontrare solo nell'innamoramento: quel senso di *vastità* che nasce da una presenza piena.

È possibile ritrovare e far vivere nel quotidiano scolastico lo stupore di tali scoperte? È difficile, certo, ma alcune volte ci si riesce. Nella mia esperienza un grande aiuto, in questa ricerca di *presenza*, me lo ha dato il proporre ai bambini e il ricercare insieme un rapporto prolungato e continuato con un solo elemento naturale. Osservare per mesi e mesi l'acqua in tutte le sue forme o i colori del sole, o le nuvole mosse dal vento, ha dato la possibilità a bambine e bambini, diversissimi tra loro, di costruire ciascuno un proprio percorso di avvicinamento a un elemento, la cui conoscenza ha sempre conservato una parte di mistero. Tornare e ritornare ad uno stesso oggetto, attendere, dedicare tempo, oltrepassare la noia... Chissà, forse sono le parentele nascoste che ci legano al tutto o l'indicibilità della relazione che piano piano si tesse tra un elemento naturale e l'intimità irriducibile di ciascuno di noi, ciò che maggiormente cerco nelle mie proposte educative. O forse semplicemente un po' di silenzio. Quel silenzio intimo e profondo che sembra avere ben pochi amici nel tempo che viviamo. Alessio ha scritto: “Il silenzio è grandissimo, quasi quanto tutto il pianeta e se tu riesci a vederlo sparisce. Io e tutti gli uomini siamo sempre in debito con il silenzio. Qualcuno di noi dovrebbe stare sempre zitto e fermo per essergli amico, ma nessuno si vuole offrire volontario e così il silenzio rimane senza amici”. Alessio non sa nulla degli “esercizi” dei filosofi antichi o dei monaci, che in tutto il mondo e seguendo diversi credi religiosi, dedicano parti consistenti della loro vita al silenzio, eppure intuisce che, nella società, l'idea stessa che alcuni si dedichino ad *altro*, arricchisce tutti. Questa intuizione di Alessio dovremmo prenderla molto sul serio e ragionare sul fatto che nella prima infanzia noi abbiamo il dovere di offrire ai bambini tante diverse modalità di relazionarsi con la natura, le cose ed il mondo, non solo quella a cui ci obbliga la moda corrente.

Contro il drago dell'irrealtà

Un bel compito dovrebbe dunque impegnare a fondo chi studia e chi insegna pedagogia e l'arte di insegnare, così come dovrebbe impegnare con urgenza tutti noi che ci dedichiamo all'educazione, a scuola e in altri luoghi: immaginare e *disegnare spazi e tempi*, che siano profondamente alternativi a come vanno le cose a casa e nella società. Alternativi non per moda o per ideologia, ma perché i bambini hanno il diritto di sperimentare altre esperienze oltre quelle che gli offre e gli impone il mercato. Si tratta di una *battaglia culturale* di grande portata, di cui non dovremmo occuparci solo noi insegnanti, perché riguarda i gesti quotidiani e l'immaginario nostro e dei nostri figli e nipoti.

In un paese dove nascono sempre meno bambini ho la sensazione che molti genitori *appesantiscano* la vita dei figli, circondandoli di troppo e di tutto. Ma i bambini hanno bisogno anche di spazi liberi e di vuoto, per nutrirsi. Mentre nell'incosapevolezza e apatia generale si sta stringendo un'alleanza micidiale tra le paure dei genitori, che tendono a recintare e neutralizzare gli irriducibili desideri dell'infanzia, e le esigenze del mercato, che ci vuole sempre più consumatori di oggetti, che a loro volta sono terminali di mercati sempre più vasti, in una spirale senza limiti. Per bambini, iperprotetti e spesso abbandonati a se stessi, i video sempre accesi di cellulari, computer, tablet e videogiochi stanno diventando il lucchetto con cui si chiudono definitivamente i recinti che li imprigionano. Mezzo secolo fa, parlando della bomba atomica, Elsa Morante evocava quel mostro della tecnica come *drago dell'irrealtà* a cui l'arte era chiamata a ribellarsi. L'educazione, oggi, penso sia chiamata ad un compito analogo, in un corpo a corpo con la realtà che rompa il cerchio in cui si vogliono imbrigliare i bambini. Riprendere a ragionare a voce alta su cosa sia essenziale offrire ai più piccoli, a scuola e fuori della scuola, e anche su ciò che fa loro male, mi sembra un compito necessario ed urgente.

Bibliografia

Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, North Carolina: CB University press, volume 9 n. 5.

AA.VV. (1974) *A scuola con il corpo*. Firenze: La Nuova Italia.

L'esperienza del presente che genera emozioni e pensiero

La scuola come luogo di relazione





PROGRAMMA DEL POMERIGGIO

14.30

Presentazione della ricerca interdipartimentale IUSVE sui giovani e i new media e introduzione ai workshop

15.00

WORKSHOP PARALLELI

Cinema digitale e convergenza dei media

A. Chinellato, C. Dal Pozzo (IUSVE)

Apprendimento mediato dai *new media*

L. Fressini (IUSVE), M. Beltramini (ISIS Malignani Cervignano-Udine)

Orientamento e *new media*

A. Isdraele Romano (IUSVE), G. Burba ("La Viarte"-Udine)

***New media* e formazione degli insegnanti**

M. Gentile (IUSVE), F. Pisanu (IPRASE-Trento)

Risvolti socio-antropologici ed etici nell'uso dei *new media*.

Il *media educator*

C. Vecchiet e P. Tomasin (IUSVE), A. Vizza (Istituto "Bearzi"-Udine).

Genitori e *new media*

R. Albarea (IUSVE e Università di Udine), D. Zanelli (Università di Padova)

Affettività e sessualità degli adolescenti nel tempo di internet

M. Drusian (IUSVE), M. Scarcelli (Università di Padova)

Politica e *new media*

M. P. Favaretto, F. Pira (IUSVE)

Digital Storytelling e competenze digitali

M. Adamoli (IUSVE), C. Petrucco (Università di Padova)

Video e *new media*

G. Bandiera (IUSVE), A. Rado (Studio Manifactory)

Violenza e media

N. Giacomini, S. Capodiecì (IUSVE)

Social media per il business

G.C. Noventa (IUSVE), S. Ridolfi (Bentobox.pro)

La logica economica delle scelte criminali attraverso i *new media*

M. Monzani (IUSVE), G.S. Manzi (RACIS-Roma)



INTRODUZIONE ¹

La seconda metà del convegno è stata centrata sulla realizzazione di alcuni workshop tematici, ovvero gruppi di discussione e confronto su argomenti specifici connessi con l'utilizzo delle nuove tecnologie, in particolare da parte dei giovani.

La struttura di ciascun workshop vede la presenza di un testimonial, di un coordinatore e di un verbalista. Il testimonial rappresenta un esperto del tema specifico del workshop che ha realizzato alcune ricerche o alcuni progetti connessi con tale tema e che ha l'incarico di presentare un'esperienza o un progetto significativo. Il coordinatore ha invece la funzione di lanciare la tematica e di gestire la discussione sul tema. Inoltre, mentre il coordinatore è perlopiù scelto tra i docenti dello IUSVE, il testimonial è di norma esterno, per favorire la conoscenza da parte dei partecipanti di esperienze nuove e per lanciare un ponte ulteriore tra l'Istituto universitario e l'esterno. Ogni workshop, infine, è stato seguito da uno studente che si è occupato della registrazione e della verbalizzazione dell'incontro.

Come si può dedurre, la finalità del workshop risiede nell'offrire ai partecipanti la possibilità di affrontare un tema specifico, approfondendo un'esperienza o una ricerca ad esso connessa presentata da un testimonial e discutendo sia con l'esperto che con gli altri partecipanti l'argomento in oggetto.

Il workshop si caratterizza per essere esperienziale e dialogico: i partecipanti possono confrontarsi con chi ha vissuto esperienze dirette e possono discutere tra di loro, facendo emergere dubbi, domande, riflessioni. L'aspetto "colloquiale" favorisce la possibilità di interiorizzare il tema e di farlo proprio. Il confronto con l'esperto permette di entrare in contatto e discutere delle questioni in oggetto con chi direttamente e a lungo ha affrontato tale tema. Il dialogo, poi, in forza del suo carattere informale favorisce l'emersione delle precomprensioni di ciascuno e la messa in circolo delle idee.

Il workshop inoltre facilita la conoscenza da un lato tra i partecipanti e dall'altro tra i partecipanti, il coordinatore e il testimonial. Questo aspetto non è marginale se si considera che lo scopo di un convegno consiste anche nel promuovere relazioni e competenze che possano dar vita ad ulteriori sviluppi.

I workshop realizzati hanno carattere pluriprospettico. Le tematiche, infatti, sono volutamente differenziate e affrontano la questione dei *new media* secondo punti di vista diversi al fine di scandagliare le possibili angolature. Di più, tale carattere ha l'ambizione di rispecchiare, rispettare e rilanciare le diverse prospettive disciplinari dello IUSVE. L'Istituto, infatti, comprende il Dipartimento di Psicologia, di Pedagogia e della Comunicazione. I workshop rispecchiano le diverse anime dello IUSVE.

Anche una rapida scorsa alle singole tematiche rende ragione di quanto sopra esposto. Il workshop "Cinema digitale e convergenza dei media" concerne l'utilizzo delle nuove tecnologie nel cinema e il ricorso al cinema digitale. Quello dedicato a "Apprendimento mediato dai *new media*" esplicita i cambiamenti intervenuti nei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza grazie alle nuove tecnologie. Il workshop "Orientamento e *new media*" mostra lo sviluppo dell'orientamento mediante la presentazione di strumenti e programma digitali. "*New media* e formazione degli insegnanti" specifica il ruolo delle nuove tecnologie nella didattica e nella formazione dei docenti. "Risvolti socio-antropologici ed etici nell'uso dei *new media* – il *media educator*" affronta il tema delicato delle ripercussioni dell'uso dei *new media* nell'ambito sociale e l'utilità del ricorso ad una nuova figura professionale. "Genitori e *new media*" affronta la questione dell'alfabetizzazione critica al digitale. "Affettività e sessualità negli adolescenti nel tempo di internet" discute del tema scottante della percezione e della gestione degli affetti e della sessualità nel mondo virtuale. Un'altra tematica di stretta attualità è quella discussa nel workshop

"Politica e *new media*", visto che sempre più le forze politiche fanno ricorso alle forme digitali di comunicazione. "*Digital storytelling* e competenze digitali" mostra come si fa a narrare per trasmettere contenuti educativi mediante e nel digitale. "Video e *new media*" esplicita quanto è sotto gli occhi di tutti: le potenzialità comunicative, espressive e professionali dei video. Altra tematica centrale è "Violenza e i media", che tematizza il rischio della violenza legato ai media ma anche i risvolti positivi delle nuove tecnologie. "La logica economica delle scelte criminali attraverso i *new media*" discute il tema dei rilievi economici e non semplicemente monetari delle scelte criminali; infine "*Social media* per il *business*" analizza il ruolo dei *social media* dal punto di vista dell'offerta commerciale delle imprese.

¹ A cura di: M. Drusian, L. Fressini, C. Vecchiet (IUSVE).



CINEMA DIGITALE E CONVERGENZA DEI MEDIA¹

Il nostro workshop è stato introdotto dal coordinatore dei lavori, Aurelio Chinellato, il quale ci ha fatto una breve ma densa presentazione del testimonial che ci avrebbe intrattenuto per le circa due ore successive: Cristiano Dal Pozzo appunto, ex docente allo IED (Istituto Europeo di Design) nonché professore presso il nostro corso STC allo IUSVE e *copywriter* e autore di videoclip musicali per: Piero Pelù, Ligabue, Pooh, Omar Pedrini, Timoria, Biagio Antonacci, Velvet, Nicolò Fabi, ecc.

Cristiano Dal Pozzo definisce il proprio come un ruolo “[...] che in realtà non esiste, ovvero come sceneggiatore/autore di videoclip.” Chinellato chiude il suo intervento d’introduzione facendo notare la grossa affinità argomentativa tra il tema trattato durante il convegno “Mai Senza Rete?”, svoltosi in mattinata, e il workshop “Cinema digitale e convergenza dei media” in quanto esiste una forte integrazione tra i due temi trattati.

Il testimonial introduce la storia del cinema passando per le sue tappe essenziali e chiarendo le modalità teoriche del workshop che ha come compito quello di sviluppare una discussione su quello che è stato il mondo del cinema fino agli anni Ottanta in rapporto al cinema digitale, in modo da capirne l’evoluzione.

Interessante l’aneddoto riguardante la prima proiezione cinematografica per un pubblico pagante (F.lli Lumière) in cui la leggenda vuole che nel 1895 durante il famosissimo “Arrivo del treno alla stazione” alcuni spettatori, spaventati nel vedersi arrivare frontalmente un treno ad alta velocità, siano scappati dalla sala impauriti. Questo accade quasi anticipando quello che è l’aspetto odierno della tridimensionalità del cinema (3D).

Dal Pozzo fa notare come, probabilmente, non sia una casualità che “[...] la prima immagine

nel cinema sia quella di un treno, perché in effetti ricorda molto l’affinità della pellicola che, alla pari di un treno che si muove su binari, scorre su dei rocchetti [...]”.

Con i primi effetti di sparizioni o di metamorfosi degli attori, ottenuti mediante alcuni semplici trucchi di doppia esposizione della pellicola, abbiamo i primi veri e propri effetti speciali.

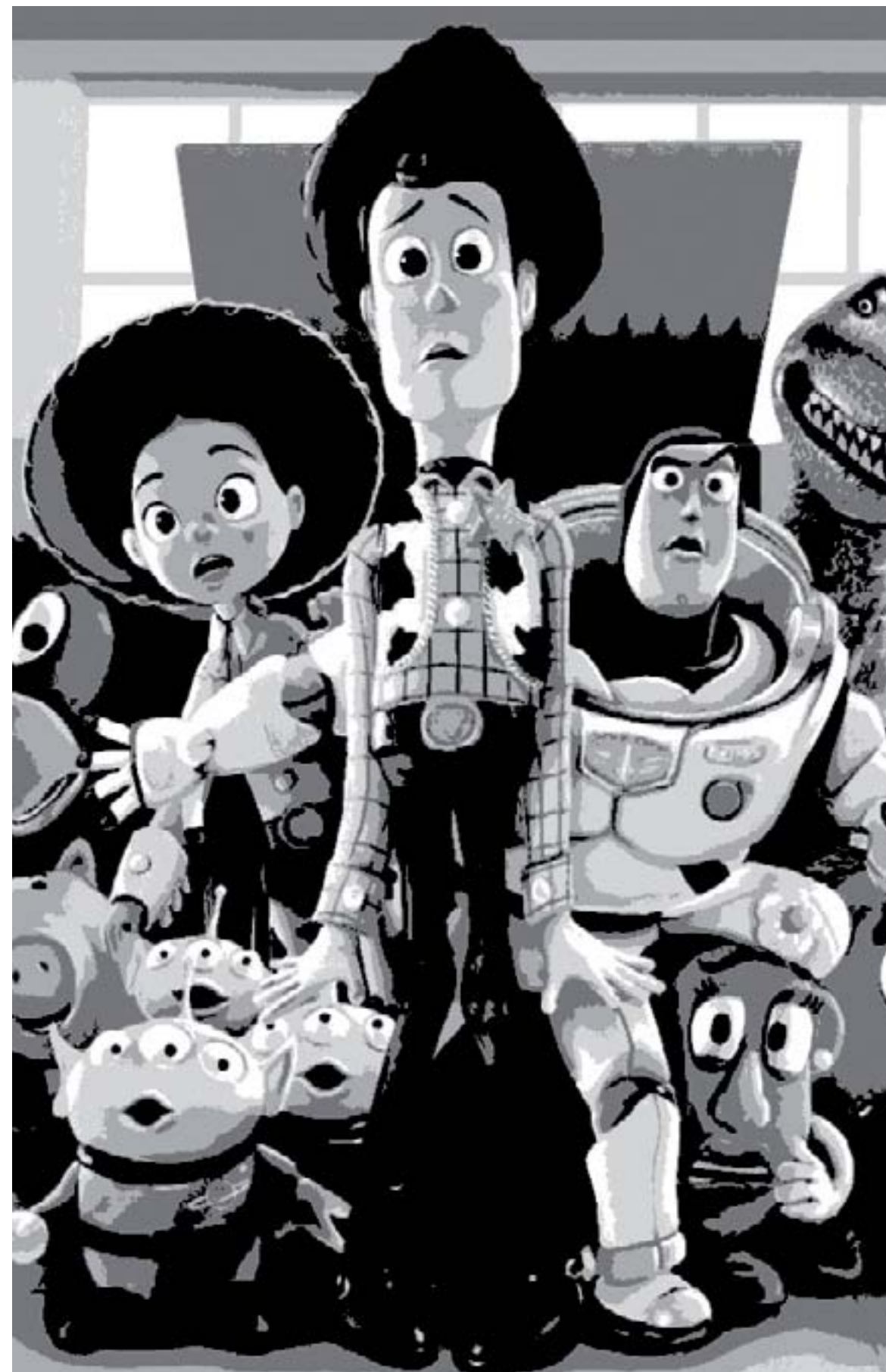
Con l’introduzione del termine “cinema digitale” inteso come cinema fatto di effetti speciali, del cinema in 3D e del “cinema di sintesi” (fatto di immagini create interamente dal computer, come ad esempio i prodotti della *Pixar*) possiamo iniziare una sorta di indagine che spinga a capire se esista un effettivo legame che saldi il cinema delle origini con quello contemporaneo. Se c’è, in altre parole, un’evoluzione del cinema oppure una rottura da parte del cinema odierno rispetto a quello del passato.

Inoltre, con “cinema digitale”, s’intende anche il cinema girato con la videocamera (dalla MiniDV, alla fotocamera e al cellulare), il cinema ad alta definizione, girato con supporti professionali in alta definizione (HD), e il cinema riprodotto sulla rete.

Con la fine degli anni Settanta e l’inizio degli Ottanta si costituiscono le prime squadre cinematografiche specializzate negli effetti speciali con l’utilizzo delle prime macchine da ripresa digitali (*Lucasfilm, Pixar, Industrial Light and Magic*).

Per citare alcune opere passate alla storia si ricordano *c e c Star Trek II* (1982), *The Abyss* (1989), *Terminator 2* (1991), *Jurassic Park* (1993), *Toy Story* (1995), la proiezione in digitale di “*Star Wars: Episodio I. La minaccia fantasma*” (1999) e *Avatar* (2009).

Parlando in breve di effetti speciali, abbiamo capito come nel cinema primordiale la ricerca del maggior grado di realismo possibile abbia portato anche il cinema digitale ad una evoluzione negli effetti speciali.



¹ A cura di: A. Chinellato, C. Dal Pozzo, E. Rossato (IUSVE).

Viene introdotto il concetto di "cinepittura" col quale si vuole rimettere in discussione l'idea di inquadratura, di montaggio, di profilmico (ovvero tutto ciò che sta davanti alla macchina da presa) proprio perché nulla viene ripreso ma viene creato da un computer; quindi le immagini di sintesi (digitali) non sono altro che una forma di disegno animato. Il cinema digitale, paradossalmente, è un ritorno al precinema. Questo porta ad una *dramatic question*: "Riuscirà il cinema a continuare a raccontare storie oppure imbroccherà la strada della videoarte o quella ludica dei videogames?". Oggi la ripresa dal vivo è solo una delle innumerevoli possibilità offerte al cinema digitale. La tecnologia da invenzione (F.lli Lumière) diventa standard. Dopo aver visto diversi esempi, nel cinema moderno, di un ritorno al cinema primordiale con effetti speciali effettivamente accomunati alla nascita della cinematografia siamo passati a parlare di quale futuro, dunque, si prospetti per il cinema nella sua declinazione digitale. Il cinema o post-cinema contemporaneo è sempre più ibridato dalle tecnologie informatiche, è multimediale, anzi è postmediale (un cinema oltre il multimediale). Quali e che tipo di rapporto intercorre oggi tra il cinema e la rete? La rete sembra intervenire direttamente sulle fasi di produzione e soprattutto di distribuzione e promozione del film. Un esempio importante di convergenza dei media è il film *The Blair Witch Project* in cui due amici girano con 35.000\$ un film che ha prodotto un indotto, solo nella prima settimana di proiezione, di oltre 50 milioni di dollari. Ricordiamo ancora oggi questo film per l'idea con cui è stato venduto al grande pubblico attraverso l'uso simultaneo di più media: "narrazione transmediale". Un anno prima del film, infatti, viene creato un sito legato alla sparizione di alcuni studenti dei quali viene affissa l'immagine nelle principali università americane. Tutto ciò crea una sorta d'interesse, di curiosità e di aspettativa nel pubblico enfatizzati anche grazie all'uscita di un libro e di un fumetto, pubblicati dopo l'uscita del film. Nonostante fosse specificato su locandine e poster che si trattava di finzione, tutto era preso per vero. La rete è sicuramente una vetrina fondamentale per il cinema digitale. Un'altra opportunità interessante, che la rete concede, è la possibilità che permette di

ricercare pezzi, scene e dialoghi di film e porli in interazione. Il cinema digitale oggi si muove su un piano trans mediale: in altre parole questo fenomeno riguarda l'espansione della narrazione su più media con finalità economico-commerciali, con l'aggiunta di alcune declinazioni merceologiche (figurine, modellini, t-shirt, gadget di vario genere). Questi tipi particolari di film vengono anche detti *high concept movie*, ovvero film in grado di venir replicati su più piattaforme (adattamenti in romanzi, videogame, fumetti, parchi a tema) come è, ad esempio, avvenuto in *Matrix*. Successivamente, col concetto di *transmedia storytelling*, elementi integrali di una narrazione vengono dispersi sistematicamente attraverso molteplici canali con lo scopo di creare un'esperienza di intrattenimento coordinata e unificata. L'obiettivo, oltre ai benefici di abbattimento dei costi e di controllo qualitativo, è quello di razionalizzare la produzione dei *movie franchise* prodotti, eliminando le licenze esterne. Si ottiene in tal modo una produzione più lineare e coordinata con la conseguenza di indurre gli spettatori a seguire il prodotto su più piattaforme. "Il cinema oggi è, dunque, solo uno dei segmenti di un universo molto più ampio" Dal Pozzo. Spesso si cerca di capire se si tratta effettivamente di una narrazione intelligente o, piuttosto, di un "mercato intelligente" legato al prodotto. All'interno di questi conglomerati resta da comprendere quale ruolo e quale peso potrà assumere il cinema. Il film può essere il centro di questa convergenza oppure può fungere da piattaforma d'arrivo. È chiaro, infatti, come il film possa essere progettato sin dall'inizio come transmediale oppure declinato solo in seconda battuta, dopo il successo del segmento d'esordio (come una serie tv o un videogame). Il workshop si è concluso con la proiezione in aula di alcuni lavori multimediali realizzati da Dal Pozzo al quale sono state fatte, da parte dei partecipanti, soprattutto domande di tipo tecnico riguardo ai software utilizzati, al tipo di effetti speciali visti in aula e alla loro denominazione. Si auspica che anche in futuro siano proposte nuovamente giornate con workshop di questo tipo che possano introdurre ad tali argomenti interessanti.

La rete è una vetrina fondamentale per il cinema digitale

APPRENDIMENTO MEDIATO DAI NEW MEDIA¹

L'aspetto più rilevante della trattazione è identificabile nella "centralità dell'apprendimento" in una società che è caratterizzata da trasformazioni e sfide continue.

Il modo in cui i *new media* hanno cambiato i processi di apprendimento e la costruzione della conoscenza è stato rilevato a partire dall'analisi dei cambiamenti epocali portati nella società dell'informazione e della comunicazione. In quest'ottica, com'è possibile costruire competenze e apprendimenti partecipati con l'utilizzo dei *new media* affinché i discenti possano costruire e utilizzare il sapere in modo significativo e raggiungere un livello di autonomia sempre maggiore?

L'apprendimento non può limitarsi a modalità trasmissive ma dovrebbe essere costruito attraverso una partecipazione attiva del soggetto a partire dal suo mondo interno ed esterno, oltre che essere il risultato di una costruzione intersoggettiva della conoscenza. Un apprendimento dunque caratterizzato da elementi di significatività, consapevolezza e collaborazione. Un processo pertanto attento a procedure e operazioni supportate da strumenti e media che possano rispondere meglio alle necessità degli individui e delle comunità. Parole chiave saranno quindi "competenze", "mobilità", "strumenti e relazioni", "tutoraggio", "autovalutazione" nella consapevolezza che l'utilizzo dei nuovi media può dare un contributo significativo alla costruzione e all'utilizzo del sapere, nonché al raggiungimento di un maggiore livello di autonomia nei soggetti.

Oggi non possiamo più prescindere dalla considerazione che le diverse opportunità di apprendimento, formale, non formale e informale, sono fortemente influenzate dai nuovi media. La rivoluzione digitale del nuovo millennio ha provocato forti trasformazioni nella vita

quotidiana ed alcuni concetti della società postindustriale come lavoro, sviluppo, istruzione, apprendimento, formazione si sono completamente modificati. Da qui la necessità di una profonda rielaborazione della costruzione creativa delle conoscenze. Il sapere rompe le barriere temporali, spaziali e culturali in quanto, potendo usufruire di un'informazione a basso costo, tendenzialmente aperta, oggi è possibile memorizzare, reperire, comunicare, senza limiti di distanza, tempo e quantità. L'educatore deve porre l'attenzione sul "come" e sulle "modalità" di insegnamento visto che, dialogando con l'interfaccia grafica, si entra in un universo di astrazioni simboliche, che sostituisce quello delle esperienze pratiche; si ampliano i confini geografici della comunicazione e, soprattutto, i confini della mente stessa, la quale entra in un processo cognitivo complesso ed articolato. Superato l'approccio comportamentista, dove apprendimento e istruzione erano considerate attività essenzialmente di controllo e di indirizzo, il cognitivismo ha spostato l'attenzione sul carattere costruttivo dell'apprendimento.

Apprendimento quindi come processo attivo, autodeterminato, orientato verso obiettivi e competenze che mettono lo studente al centro del processo educativo e lo rendono "protagonista". Il passaggio cruciale è convertire il "paradigma dell'insegnamento" nel "paradigma dell'apprendimento", che modifica radicalmente le concezioni del ruolo docente e discente quali figure centrali del processo formativo e le loro reciproche relazioni, assegnando a ciascuno nuovi ruoli. I contesti temporali e spaziali che costituiscono l'ambiente formativo si vanno modificando e le nuove realtà, che spesso coincidono con ambienti virtuali, si stanno affiancando ai contesti tradizionali. Modalità sincrone e asincrone si alternano creando le

L'apprendimento non può limitarsi a modalità trasmissive

¹ A cura di: L. Fressini (IUSVE), M. Beltramini (ISIS "Malignani" Cervignano-Udine), M. Luise (IUSVE).



basi per un apprendimento collaborativo. A tal fine, alcune condizioni appaiono indispensabili: il possesso degli strumenti tecnologici adatti e la curiosità di sperimentare un modo completamente nuovo di studiare, aperto e flessibile. In questo modo, lo studente ha la possibilità di usufruire del sapere decidendo egli stesso dove, come e quando apprendere grazie all'utilizzo, in modo diacronico, delle tecnologie di *E-learning* e di *Mobile Learning*. Non va sottovalutato inoltre che la formazione on line consente di apprendere anche problemi tratti dal mondo reale.

Questo "costruttivismo sociale" ha una serie di punti di forza: il sapere emerge dal dialogo e dall'interazione con altri studenti e con gli esperti; tradurre le idee in parole e condividere opinioni è la strada per creare pensieri; ogni singolo individuo ha un proprio stile d'apprendimento fatto di tempi e modalità personali.

Oggi la sfida per la formazione è incentrata sul passaggio da un sistema nozionistico ad un percorso che consenta di imparare ad imparare.

Il docente è indotto costruire ambienti e contesti di apprendimento adatti a far scoprire agli studenti aspetti della realtà per adattarsi ai suoi continui cambiamenti, acquisire metodi di analisi che consentano loro di organizzare la conoscenza e individuare, tra i tanti reperiti, i contenuti di qualità. Per raggiungere questi obiettivi, è necessaria una didattica TELE (*Technology Enhanced Learning Environment*) che sia mobile, centrata sul fare e sul collaborare.

Le interazioni permesse dal WEB 2.0 sono molteplici e spaziano dal Blog, al Forum, al Wiki, allo stesso modo in cui i CMS, LMS il *Knowledge Management*, il *File sharing*, la Videocomunicazione VoIP, Web TV, LIM, gli E-book, i dispositivi mobili e il *Podcasting*, offrono diverse opportunità per apprendere, insieme a tecniche e strategie didattiche quali lo studio di caso, il gioco di ruolo o il *Webquest*.

L'elenco non può considerarsi esaustivo ed è in piena evoluzione, ma è già più che sufficiente per attingervi a piene mani nella costruzione dei nuovi curricula mirati ai "Profili in uscita", che dovrebbero essere costruiti sull'acquisizione di competenze descritte in termini di responsabilità ed

autonomia di chi apprende.

A completamento del suo intervento, Marilena Beltramini ha approfondito e illustrato alcuni degli strumenti elencati, fornendo esempi da lei realizzati concretamente nella propria sede di servizio.

Lo "studio di caso" appare particolarmente significativo perché focalizza l'attenzione su un caso problematico (circostanze storiche, ambientali e di contesto), richiede abilità quali lettura/ascolto, analisi, oltre che capacità di formulare domande adeguate, sostenere argomentazioni, discutere stereotipi, adottare gradi diversi di flessibilità, mettere in discussione valutazioni personali e tenere presenti molteplici punti di vista.

Lo "studio di caso" è mirato a rinforzare la capacità di analizzare e interpretare dati, sviluppare il pensiero critico, la mentalità valutativa e un'attenzione particolare al processo di apprendimento in base ai risultati ottenuti.

Il valore formativo dell'attività consiste nella produzione di forme nuove di conoscenza (vissuto delle persone, percezioni individuali, dimensioni emotivo-affettive) e nell'attenzione specifica al "contesto" come sistema.

Il risultato atteso si configura in un testo – un ipertesto – narrativo capace di evocare i nessi, le dipendenze, i significati, che connettono i dati all'esistente, piuttosto che ridursi alla sola dimensione quantitativa.

Quando lo studio si configura come "analitico-esplorativo" ci si può avvalere di strumenti quali interviste, ascolto di testimoni privilegiati, osservazione diretta di comportamenti e condizioni ambientali, prove e elementi concreti che contribuiscono a realizzare un prodotto collegato direttamente con la realtà.

Nel corso del dibattito sono emerse alcune questioni aperte: la necessità di una maggiore condivisione e disseminazione delle nuove modalità didattiche, l'esigenza di trovare una convergenza sui nuovi ruoli richiesti oggi ad educatori, formatori ed insegnanti, nonché sulla tipologia di relazioni che sarebbe auspicabile instaurare e generare all'interno dei nuovi contesti di apprendimento.

Altrettanto interessante sarà capire se e come i new media e le diverse modalità di interazione da loro permesse, attivino un cambiamento effettivo, capace cioè di favorire nuove forme di mobilitazione cognitiva.



E, per concludere, in quale relazione i nuovi media si collochino con le forme più tradizionali di insegnamento, anche in considerazione del fatto che non sempre le modalità e le strutture organizzative da essi richieste paiono compatibili con lo stato reale degli attuali contesti operativi formali.

http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/informazione/educazione_nuovi_media.pdf

<http://www.associazionedschola.it/majorana/Presentazioni/Forms/DispForm.aspx?ID=12>

Bibliografia

Ferrari S.-Rivoltella P.C., (2010) *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.

Sitografia

http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/informazione/educazione_nuovi_media.pdf

http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=7252

<http://www.edises.it/MaterialeCC/Apprendimento-e-nuovi-media.pdf>

http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/wp-content/uploads/2011/06/LIM_17_Fini.pdf

<http://formare.erickson.it/wordpress/>



ORIENTAMENTO E NEW MEDIA¹

Il tema affrontato nel workshop è il rapporto tra strumenti digitali e orientamento alla scelta della scuola e della professione, con particolare attenzione per le dimensioni dell'informazione e della formazione orientativa.

Il percorso proposto dalla testimonial è stato articolato sui seguenti aspetti:

- Concezioni e dimensioni dell'orientamento
- Orientamento e new media: a che punto siamo?
- Informazione orientativa in web: potenzialità e limiti
- Orientamento educativo in web: i test di auto-conoscenza
- Orientamento formativo in web: alcune esperienze (test autovalutazione delle competenze, forum)
- Uno strumento digitale off line: S.OR. PRENDO
- È possibile la consulenza in web?
- Formazione insegnanti sull'orientamento: alcune esperienze con modalità blended
- Problemi e prospettive per un orientamento formativo in web.

Da parecchi anni, enti ed esperti impegnati negli ambiti dell'istruzione, formazione e lavoro si stanno interrogando sulle potenzialità del web per l'orientamento. Già nel 2005, l'Università di Udine e GEO (GiovaniEducazioneOrientamento) avevano organizzato un convegno dal titolo: "Orientamento in rete: collaborazione telematica università e scuola"².

Da allora, pur essendosi moltiplicati gli incontri di studio, le pubblicazioni, i siti e gli strumenti web, non sembra che siano state adeguatamente sviluppate le potenzialità dei nuovi media per l'orientamento. Anzi, il rischio è che l'enorme e crescente numero

di siti che propongono informazioni a fini orientativi (scuole, università, informagiovani, servizi per il lavoro) producano confusione e disorientamento, come dimostrano alcune ricerche sul cosiddetto paradosso della scelta³. Spesso, in realtà, non si tratta neppure di orientamento informativo, ma di promozione pubblicitaria, «cattive pratiche di orientamento», come le ha definite Andrea Messeri in un editoriale di *Magellano*⁴: «Il sito web di per sé è uno strumento utile, se contiene informazioni essenziali ed utili, rimanda ad altri siti ed è interattivo. Spesso invece quelli creati sono abbastanza poveri di contenuti, sono per lo più inseriti nel sito dell'ateneo o della scuola, e quindi di difficile accesso, e non contengono forme di interattività. Configurati in questo modo, sono delle scatole vuote e servono a poco, eppure continuano ad essere realizzati nello stesso modo [...]. Spesso succede, invece, che viene caricata sull'orientamento una valenza pubblicitaria, che nasce dal desiderio di avere un numero maggiore di studenti, ma anche dalla convinzione della assoluta validità della propria offerta formativa, alla quale attirare i giovani, piuttosto che aiutarli a scoprire ed a creare una loro "vocazione" e il luogo migliore per realizzarla. Questo non è orientamento, ma viene definito tale e praticato in diverse forme, compresa l'incentivazione di alcuni tipi di lauree».

L'orientamento educativo in web consiste fondamentalmente in test di interessi, spesso privi di qualsiasi valore scientifico e soprattutto di qualsiasi utilità orientativa. Per quanto riguarda attività on line di orientamento formativo, i primi passi sono stati compiuti dalle Università in seguito all'emanazione del D.M. 509/1999 sull'autonomia didattica degli Atenei,



che prevede una verifica dei requisiti di ammissione ai corsi di studio. Negli anni successivi molti siti universitari hanno predisposto perciò test di autovalutazione delle competenze. Un'analisi comparativa svolta dal testimonial nel 2002, sui siti delle maggiori Università italiane, ha evidenziato che, per quanto riguarda gli strumenti proposti per l'autovalutazione, la situazione appariva molto differenziata, presentando le seguenti categorie:

- corsi per cui non era indicato nulla: né requisiti né test di autovalutazione;
- corsi che prevedevano un test di interessi e non di autovalutazione delle conoscenze-competenze;
- Molti corsi che elencavano genericamente i requisiti ma non strumenti di autovalutazione;

- corsi che prevedevano strumenti di autovalutazione o addirittura di valutazione ma non in rete;
- infine alcuni corsi, soprattutto a indirizzo scientifico, i quali oltre a specificare analiticamente i requisiti proponevano test di autovalutazione con griglie di correzione, invitando gli studenti ad esercitarsi (alcuni test però presentavano un numero talmente ristretto di domande da non apparire significativi).

Il portale più completo per l'autovalutazione universitaria è quello costruito dalla Regione Veneto con le Università del territorio⁵, che propone test a scelta multipla, con restituzione dei punteggi ottenuti e confronto con la media dei rispondenti.

Ancor più limitato appare l'utilizzo di strumenti come i forum e le chat, che

Portale www.univenetorienta.it promosso dalla Regione Veneto

Non sembra che siano state adeguatamente sviluppate le potenzialità dei nuovi media per l'orientamento

Molti siti universitari hanno predisposto test di autovalutazione delle competenze

¹ A cura di: A. Isdraele Romano [IUSVE], G. Burba [La Viarte-Udine], P. Polloni [IUSVE].

² <http://www.anitel.org/anitel/modules/news/article.php?storyid=147>

³ Schwartz, B. (2005), *The Paradox of Choice: Why More Is Less*. Ecco Press.

⁴ *Magellano*. Rivista per l'orientamento, Anno VI, aprile 2005, n. 25, pp. 1-5.

⁵ <http://www.univenetorienta.it/index.php>

richiederebbero la disponibilità costante di un orientatore.

In un progetto di orientamento in web⁶ condotto nel 2006 dall'ISIS Malignani di Cervignano in collaborazione con l'Università di Udine, si è constatata la difficoltà di studenti frequentanti il IV anno di Liceo Scientifico ad interagire in forum con orientatori universitari e, a maggior ragione, ad assimilare le informazioni veicolate. A fine percorso è stato somministrato un questionario on line per verificare l'apprendimento dei contenuti proposti nel forum, in risposta a specifiche domande, rilevando che anche sugli aspetti più generali, come il numero di crediti attribuiti a ciascun anno universitario, le risposte corrette erano inferiori al 50%.

Il MIUR sta attualmente promuovendo la sperimentazione in più di 100 scuole italiane del software S.OR.PRENDO⁷, programma di orientamento alle professioni, nato come adattamento italiano di un prodotto inglese da parte del Servizio Istruzione e Orientamento della Regione Friuli Venezia Giulia. Piattaforme specifiche sono state dedicate ad alcune esperienze di formazione sull'orientamento per insegnanti, esperienze generalmente condotte con modalità *blended*: l'interattività era proposta tramite forum di discussione sotto la guida di un tutor, mentre le altre richieste riguardavano l'inserimento da parte dei corsisti di prodotti sui temi proposti nel corso. Per questi aspetti si farà riferimento ai percorsi di formazione realizzati dalla SSIS dell'Università di Udine e dall'USR del Friuli Venezia Giulia.

La modalità del forum di discussione è in questo momento utilizzata dal MIUR per elaborare alcune proposte su temi connessi all'orientamento, compreso l'utilizzo delle nuove tecnologie, da parte di alcuni esperti coinvolti in diversi ambiti, scuola, università e ricerca, mondo della formazione e delle professioni (cfr. Forum Orientamento Permanente sul sito degli "Annali dell'istruzione").

Le questioni aperte rimangono molte: si tratta fondamentalmente di passare da un'impostazione informativa (e spesso

meramente pubblicitaria) di siti per l'orientamento, ad un approccio formativo, articolato in percorsi differenziati per i vari destinatari (studenti, docenti, famiglie, lavoratori) con le seguenti tappe:

- presentazione della prospettiva di orientamento long life e della normativa essenziale su orientamento e competenze per la vita;
- conoscenza di sé (interessi, attitudini, competenze, valori);
- conoscenza dell'offerta formativa (scuola secondaria di secondo grado, IeFP, università, FP e ITS);
- strategie di scelta e progetto personale (proposta di metodi di orientamento narrativo come l'autobiografia);
- lavoro e profili professionali (lavoro subordinato e autonomo, pubblico e privato, contratti, concorsi, competenze richieste, canali per l'accesso, CVE e colloquio ecc.).

Il sito dovrebbe contenere un mix di strumenti diversificati: presentazioni, link a pagine selezionate e a banche dati, test di interessi e autovalutazione delle competenze, forum e richieste all'esperto.

Il problema di fondo rimane la necessità, nell'orientamento alla scelta, di fornire agli utenti chiarezza di percorsi personalizzati, vagliati in proporzione alle attitudini e caratteristiche intrinseche di ognuno. Gli strumenti digitali non possono garantire tutto questo, in quanto serve un operatore in presenza e, pertanto, un intervento consulenziale.

Bibliografia

"Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità", (a cura di S. Ferraro), *Annali Pubblica Istruzione* 134-135/2011

Burba, G. (2010), *L'orientamento nel Piano dell'Offerta Formativa*. In F. Marostica (a cura di), *Ripensare l'orientamento oggi*. Bologna: Labanti e Nanni.

Burba, G. (2008), Dia-loghi in rete. Un progetto collaborativo per l'orientamento in web, *Quaderni di orientamento Friuli V.G.*, 32.

Burba, G. (2004), Orientamento e formazione insegnanti dal 1996 al 2004: un percorso fra Università e scuola, in *L'educazione scientifica nel raccordo territorio/università a Udine*. Udine: Forum.

C.M. MIUR 15.04.2009, n. 43 – "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita"

Evangelista, L. (2005), Internet per l'orientamento. In F. Batini. (a cura di) *Manuale per operatori*. Trento: Erickson.

ISFOL (2012), *Rapporto orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*. (in particolare cap. 4/7 Focus: l'orientamento on-line: conoscenza, uso e integrazione con i servizi "in presenza")

Rossi, P.G. (2006), *Progettare eLearning eLearning design*. Atti del convegno, Macerata 7-9 giugno 2006. Macerata: Eum, Ed. Univ.

Sitografia

www.jobtribu.eu (sito del progetto europeo per sviluppare e sperimentare con gli operatori alcuni servizi e percorsi di orientamento con l'uso delle nuove tecnologie)

<http://www.jobtribu.eu/documents.html> (pagina del sito con i documenti prodotti)

<http://www.orientamentoirreer.it/> (sito molto ricco per l'orientamento a scuola, rivolto a insegnanti ed educatori)

<http://orientareusrfvg.jimdo.com/> (sito di documentazione dell'USR FVG relativo ad un corso di formazione sull'orientamento per insegnanti delle superiori, in modalità blended. Alcuni materiali non sono ancora stati inseriti)

<http://www.laviarteduca.it/> (sito de La Viarte onlus sui progetti di cittadinanza digitale e orientamento al lavoro)

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1569&navig=t> (L'orientamento per il Futuro. Seminario Nazionale MIUR 2009 Abano Terme. Gli interventi)

<http://scuolainchiaro-miur.pp.cineca.it/> (il nuovo portale del MIUR).

<http://www.university.it/> (portale del MIUR per l'Università)

<http://www.almalaurea.it/>

<http://web1.regione.veneto.it/cicerone/index.php> e <http://www.univenetorienta.it/> (percorsi di orientamento alle scelte formative e al lavoro e test di autovalutazione delle competenze per l'Università)

<http://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/studiare/> (proposte di orientamento della Regione Friuli V.G. per studenti e lavoratori)

<http://reteorientamento.regione.fvg.it/main.asp?PAGE=/Ambienti/AreaDedicata.asp> (sito della Regione Friuli V.G. per operatori di orientamento. Propone molte risorse)

<http://orientamento.isismalignani.it/> (sito di orientamento dell'Istituto in cui insegnavo, non più aggiornato, contiene test di autovalutazione ancora attivi)

http://www.guidanceforum.net/pages/pag_it/indagine.asp (indagine aperta su come Internet sta cambiando l'orientamento)

<http://www.cliclavoro.gov.it/Pagine/default.aspx>

http://www.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro/orientamento

<http://www.jobtel.it/>

<http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/Progetti/SistemainformativoExcelsior.htm>

Il MIUR sta promuovendo S.OR.PRENDO, programma di orientamento alle professioni

Da un'impostazione informativa ad un approccio formativo

⁶ "Dia-loghi in rete. Un percorso di orientamento in web" in <http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000002175E9>

⁷ <http://www.sorprendo.it/>



NEW MEDIA E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI¹

Le tecnologie funzionano nella scuola? Promuovono apprendimento? Qual è il punto di partenza per orchestrare la didattica e le attività di apprendimento ai mezzi innovativi? Sono state queste le domande al centro del workshop gestito da Francesco Pisanu e Maurizio Gentile, ricercatori presso l'Istituto di ricerca IPRASE di Trento, occupati nel progetto "Cl@ssi 2.0".

Dopo una breve raccolta di esperienze professionali tra i presenti in aula, molti dei quali insegnanti, è stato avviato un lavoro a gruppi su due quesiti riguardanti la formazione dei docenti, il loro rapporto con le tecnologie e le differenze riscontrabili tra uso e integrazione delle tecnologie nella didattica. La principale critica emersa nelle discussioni ha evidenziato la necessità di garantire uniformità alla formazione dei docenti in materia informatica, in quanto molte prese di posizione in merito al mancato utilizzo di tecnologie sembrerebbero derivare dalla scarsa dimestichezza con questi mezzi.

Aiutare i docenti a fare innovazione, valutare l'impatto di questa nella didattica, supportare gli stessi docenti durante l'attività di lavoro in aula e infine condividere i risultati ottenuti con la comunità scientifica: sono questi gli obiettivi di Classi 2.0. Il progetto pilota esteso a due scuole del Trentino, è finalizzato non tanto all'acquisto di nuove tecnologie, quanto a sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti nella didattica e nell'innovazione. Nel concreto, si è aperto un cantiere di ricerca-azione che ha coinvolto dieci docenti in un percorso utile a migliorare i livelli d'apprendimento degli alunni.

Dopo tre anni di lavoro, il team di ricerca è giunto a delineare quattro conclusioni in merito all'utilità di tale progetto. Esso dovrebbe: 1) garantire la possibilità di progettare con gli insegnanti materiali didattici così da stimolare l'integrazione

delle conoscenze da apprendere con le tecnologie; 2) incoraggiare all'uso flessibile sia di dispositivi hardware che di applicazioni software; 3) offrire supporto sistematico ai docenti, e infine 4) offrire agli alunni molteplici opportunità di apprendimento. Volendo considerare il grado di efficacia della tecnologia in rapporto all'apprendimento, nel corso dell'incontro è stata fatta una rassegna rapida di tre autori che hanno approfondito l'argomento nei loro studi.

Il primo fra questi è il canadese Michael Fullan, che ha articolato una riflessione sul ruolo degli alunni nella classe. Essi sono sempre visti come consumatori di nozioni, mai come risolutori di problemi o ricercatori d'informazioni. Con il cambiare delle tecnologie, non è automatico il variare nei processi d'insegnamento, ed è proprio in questo passaggio che è insita la differenza tra l'uso delle tecnologie rispetto all'integrazione di queste nella didattica. Nella letteratura inglese, con l'acronimo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) si definisce l'insieme di alcune teorie di tale integrazione, utili a capire come gestire la "bulimia tecnologica" che invade le nostre scuole, oltre che le nostre vite. È opportuno quindi promuovere un utilizzo creativo di tali mezzi, che apporti un significativo cambiamento a livello organizzativo, istituzionale e pedagogico. Si guardi come esempio il "Progetto Mathtrain.tv", in cui gli studenti stessi realizzano video tutorial per spiegare la matematica ai coetanei. L'insegnante in tutto ciò ridimensiona il suo ruolo tradizionalmente caratterizzato da forte centralità, limitandosi a fare da supervisore all'attività.

Antonio Calvani ha affrontato il rapporto tra metodologia e tecnologia e quello tra mente e mezzo, definendo tre livelli attraverso cui valutare le tecnologie:

- livello macroecologico o dei fini etici. Esempio lampante ne è il progetto Book in progress, che coinvolge una rete di istituti i cui insegnanti hanno scritto i libri di testo, digitalizzandoli e garantendo alle famiglie un considerevole risparmio sull'acquisto di materiale scolastico;
- livello strategico innovativo, che considera l'impatto sulle pratiche;
- livello dei rapporti tra mente e apprendimento in ambiente multimediale. Qui il ricercatore riprende la teoria del sovraccarico cognitivo tecnologico, secondo cui la memoria a breve termine ha una capacità di computazione molto limitata e se viene esposta ad un eccesso di stimoli tende a bloccarsi. È necessario in primo luogo un supporto a carattere cognitivo (far sì che gli alunni parlino ad alta voce, spieghino le strategie che adottano e ne prendano nota) e motivazionale (sviluppare interesse, creando applicativi basati su scenari verosimili, con scopi o problemi

da risolvere). In altre parole, non è automatico che le tecnologie sviluppino apprendimento, le persone devono essere supportate e i mezzi devono essere adeguatamente utilizzati. Nell'ambiente scolastico, in cui è prioritario promuovere saperi, bisogna agire sul rapporto tra processi di apprendimento, contenuti da trasmettere e tecnologie.

L'australiano John Hattie ha costruito una scala di valori entro cui considerare l'efficacia delle tecnologie e l'impatto di queste sull'apprendimento. In base a questa scala, si svaluta considerevolmente pratiche quali la formazione a distanza privilegiando invece metodi che lasciano più spazio all'interattività. In generale, egli sostiene che la tecnologia funziona nell'apprendimento quando favorisce una forte centratura sugli studenti e la possibilità che questi possano controllare il processo e il percorso di apprendimento. Il progetto Classi 2.0, spesso scontrandosi con ideologie contrastanti, si propone di legittimare le tecnologie come ulteriore risorsa



Necessità di garantire uniformità alla formazione dei docenti in materia informatica

La tecnologia funziona nell'apprendimento quando favorisce una forte centratura sugli studenti

¹ A cura di: M. Gentile (IUSVE), F. Pisanu (IPRASE-Trento), M. Bianco (IUSVE).

professionale per un docente, con l'intenzione di proporre un approccio all'insegnamento basato sulle operazioni socio-cognitive degli allievi, valorizzando l'aspetto collaborativo-relazionale nel rapporto tra docente e studente e tra singoli studenti. Rifacendosi al concetto di apprendimento significativo e considerando gli elementi fondamentali dell'approccio HPL: *How People Learn* (quali le conoscenze pregresse, i feedback, la valutazione formativa sistematica e l'apprendimento collaborativo) ricercatori e docenti hanno ideato le cosiddette soluzioni di apprendimento, ovvero particolari supporti formativi per gli insegnanti, pronti all'uso all'interno della classe. Queste proposte si rifanno agli ambiti di studio previsti nella struttura delle prove INVALSI, quindi matematica, lettura e comprensione del testo. I contenuti considerati sono stati così decostruiti e rimontati a livello digitale, avvalendosi delle tecnologie come mezzo garante del lavoro cooperativo. Le attività sono infatti pensate in modo che possano essere fruibili da coppie autonome di studenti, all'interno delle quali ognuno assume un ruolo particolare. Giocando sullo scambio di tali ruoli tra gli studenti, l'insegnante ha così la possibilità di creare significative strutture d'interdipendenza all'interno della classe, dando luogo ad un ambiente di apprendimento all'insegna della cooperazione e del lavoro in gruppo. Le soluzioni d'apprendimento sono quindi impostate sia a livello contenutistico che metodologico e comprendono la presentazione dell'attività, lo svolgimento di esercizi nel gruppo e la verifica individuale a cui segue la valutazione formativa. È prevista inoltre, sia per i docenti che per gli studenti, la raccolta di feedback utili alla valutazione dell'efficacia dello strumento ideato. Tale progetto vuole altresì essere la dimostrazione lampante di come, adoperando le tecnologie e i software usuali in modo creativo e flessibile, sia possibile incentivare gli stati motivazionali degli studenti, partendo però da una prioritaria innovazione nelle pratiche educative, che favorisca l'interazione fra studenti e sia aperta alla possibilità di ricorrere a diverse modalità di accesso alla conoscenza. La strumentazione tecnologica di per sé non basta.

RISVOLTI SOCIO ANTROPOLOGICI ED ETICI NELL'USO DEI NEW MEDIA

IL MEDIA EDUCATOR¹

Il mondo digitale esprime in vario modo l'umano e pertanto implica dimensioni antropologiche ed etiche. Le tecnologie digitali non sono semplicemente strumenti di comunicazione ma dispositivi per lo sviluppo di ambienti dove si costruiscono dinamiche relazionali, pensieri, emozioni, identità... Il carattere pervasivo delle nuove tecnologie è da anni ormai evidente.

Il workshop offre due contributi, uno di carattere antropologico-sociale (P. Tomasin), l'altro pedagogico (A. Vizza).

Il primo intervento inizia con la presentazione di alcune ricerche sul rapporto tra *new media* e giovani. In particolare vengono illustrati i risultati dell'indagine estratta dal progetto "Ragazzi digitali. Per un uso consapevole delle nuove tecnologie" realizzata dall'Ass. La Viarte Onlus, di Santa Maria la Longa (UD), che ha coinvolto le classi dalla I alla IV di alcuni istituti di secondo grado della provincia di Udine. I dati dell'indagine sono impiegati per tentare di rispondere ad alcune domande. La prima: gli ambienti digitali sviluppano o impoveriscono l'umanità? È necessario interrogarsi sull'ambiente di vita dei nativi digitali e sulle implicazioni del loro sentirsi "partoriti" dalla rete. Il rischio da non sottovalutare è che le nuove tecnologie depauperino alcune potenzialità propriamente umane anziché dare loro occasione di maturazione. Ci si chiede: rimaniamo umani anche quando siamo connessi? In passato si contrapponeva la realtà alla virtualità, ma è un errore! C'è una virtualità reale (idea di Manuel Castells, 2002), che ci ricorda come abitare il virtuale sia parte del nostro attuale mondo

reale. È peraltro diffusa anche l'idea che la vera realtà sia solo quella virtuale, quando siamo connessi, mentre tutto il resto (l'essere off-line) non conta. La materialità, la corporeità nell'on-line scompaiono.

Seconda domanda: è quindi la connessione la caratteristica fondamentale dell'umano?

È tutto qui l'umano di oggi? Quanto e come siamo connessi? Riguardo alla modalità del *multitasking*, ci chiediamo quante connessioni contemporanee possiamo sostenere?

Si sta diffondendo il pensiero di fare tante cose e poter farle tutte bene, di non poter stare, nemmeno un minuto, sconnessi. È patologia, dipendenza, *addiction*? Un altro fenomeno sociologico è il *digital divide*, ovvero l'esclusione e la disuguaglianza prodotta dalle tecnologie digitali. Oggi in Italia c'è 50%-60% della popolazione che può connettersi alla Rete, e gli altri? Su questo è opportuno riflettere e vigilare. A questo proposito oggi assistiamo anche a comportamenti che ribaltano i tradizionali ruoli educativi: è il bambino (il nipote) che insegna agli adulti (ai genitori, ai nonni) ad utilizzare le nuove tecnologie.

Terza domanda: la connessione è essere o è apparire? Nella "vetrinizzazione sociale" (concetto di Vanni Codeluppi) l'importante è sicuramente apparire, stare su tutti gli schermi e quindi sentirsi vivo solo proiettato su un video.

Quarta domanda: quanto sono pervasive queste tecnologie? E come cambiano i nostri stili comportamentali? Gli educatori non possono non abitare la Rete, devono imparare a convivere con le tecnologie digitali. I dati

Le tecnologie digitali come dispositivi per ambienti di relazione e di identità

La connessione è essere o è apparire?

¹ A cura di: C. Vecchiet e P. Tomasin (IUSVE), A. Vizza (Istituto "Bearzi" - Udine), M. Baù (IUSVE).



Si producono beni relazionali in rete?

della ricerca rilevano che un ragazzo su cinque dichiara che è più facile essere se stessi on line che nel “faccia a faccia”. Sono dati da interpretare, ma certamente evidenziano se non sia il caso di definire o ridefinire nuove regole dell'agire umano.

Manca un'adeguata riflessione etica di fronte allo sviluppo della tecnologie su temi fondamentali quali: quale socialità produciamo? Si producono beni relazionali in rete? Spesso confondiamo la relazione profonda e il legame umano con la semplice connessione. È opportuno chiedersi che capitale sociale produciamo quando riteniamo come residuale la comunicazione “faccia a faccia” e diamo prevalenza allo spazio dei flussi sullo spazio dei luoghi (fino a ieri deputati a creare identità). Di fatto oggi la contiguità fisica non è più un presupposto del fatto d'essere nella stessa comunità. La prevalenza dello spazio dei flussi apre ad una sconnessione dell'io con l'altro, anche se l'altro ci è accanto fisicamente. Infine emergono nuove questioni che investono un'ampia gamma di fenomeni come, ad esempio, il testamento digitale: a chi lasciamo la nostra essenza virtuale?

L'intervento si chiude con ulteriori questioni aperte che diventano anche delle sfide per gli educatori:

- Quale scambio di reciprocità offre la rete?
- Come costruire una nuova socialità on-line e off-line?
- Quali indicazioni operative dare ad educatori, insegnanti, genitori per la formazione del cittadino digitale?
- Abbiamo bisogno di una nuova etica dell'informazione?

Il secondo intervento focalizza l'attenzione su la *Media Education*: essa non è una disciplina ben definita e ha bisogno di essere ancora meglio delineata. L'educazione è tale nel momento in cui l'educatore riflette su ciò che sta facendo e si sente responsabile della crescita dell'educando. Non avviene quando l'educatore applica materialmente delle tecniche senza riflettere. Riguardo al rapporto tra giovani e nuovi media si propone di partire dalla realtà: i giovani sono evidentemente molto implicati nella relazione con le nuove tecnologie. Quando pensiamo ai media pensiamo a strumenti anche molto diversi e sovrapponibili per alcuni aspetti. Con un semplice terminale possiamo accedere ad

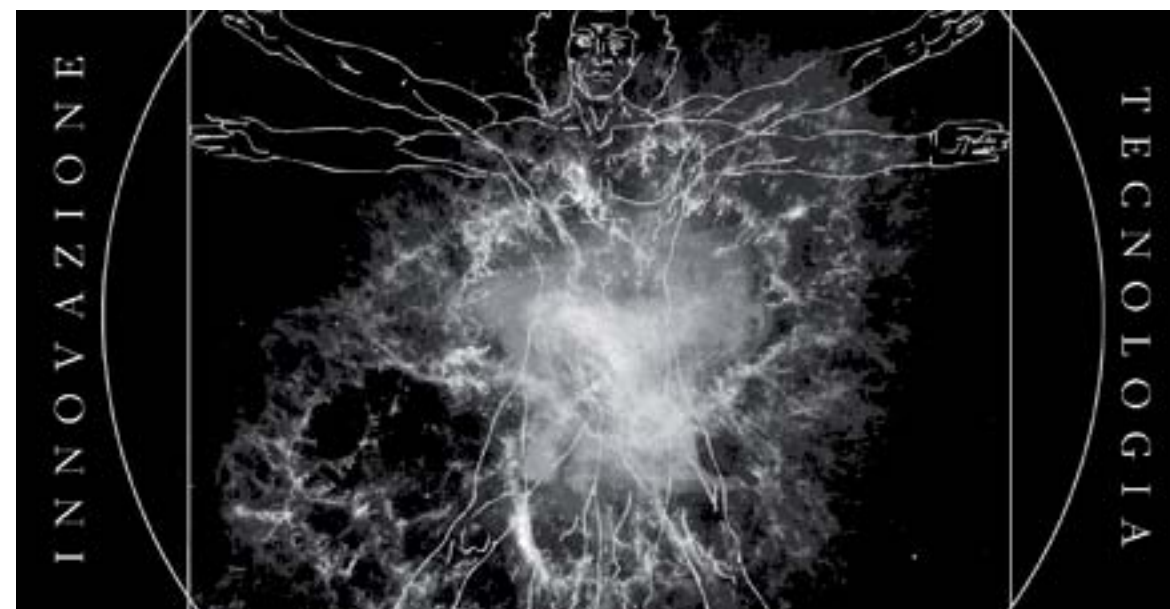
una molteplicità di servizi: l'attrattiva è ampia rispetto alla varietà di strumenti e delle loro potenzialità. Questo tipo di esperienza gode di fascino presso i giovani e le prospettive sono di un'evoluzione ulteriore in molti campi. Emerge quindi l'importanza di un'alfabetizzazione mediatica tanto necessaria quanto quella tradizionale. Dal punto di vista dell'educatore è imprescindibile la conoscenza dell'ambiente virtuale unitamente ad un saper fare e ad un saper essere connesso. Una delle competenze che possiamo sviluppare come educatori riguarda l'utilizzo dei filtri. Un'altra competenza è la capacità dialettica intrapresa con i giovani su questi temi. È necessario prendere le distanze dall'utopia del controllo assoluto da parte dell'educatore sull'esperienza virtuale dei giovani. La creatività, secondo Poincaré, è unire elementi esistenti con connessioni nuove; il nostro compito come educatori è antropizzare la rete, cioè sostanzialmente settorializzare lo spazio virtuale, cercando di ordinare la rete stessa. Vi è ovvero una serie di intersezioni complesse tra lo spazio virtuale e lo spazio reale.

Viene rilanciata la discussione su alcune domande aperte:

- Che utilità hanno i filtri?
- Che significato può avere mettere in ordine i propri files?
- Abbiamo le competenze per riconoscere le nuove dipendenze?
- Quanto conta l'educazione alla libertà? E l'educazione alla privacy?

Esponiamo alcuni degli interventi dei partecipanti:

- non si può dare ad internet lo statuto di territorio. È una mappa! Ma il territorio resta la realtà. Da un lato è necessario identificare quanto è mappa o territorio;
- c'è un primato soggettivo in ciò che intendiamo per ordine e questo può essere problematico riguardo al tema di antropizzare la rete;
- c'è una marcata differenza tra accessibilità della fruizione dello strumento virtuale (in pratica aperto a tutti) e l'offerta di informazioni certificate alle quali è più difficile accedere;
- le nuove tecnologie sono anche ambienti di vita. Antropologicamente ci si chiede cosa stia succedendo a proposito della prevalenza tecnologico-virtuale sui nostri livelli di percezione sensoriale;



- il fenomeno delle coppie conosciute tramite web agency, sembra essere un'esperienza reale di relazione e non solamente una mappa virtuale;
- alcuni adolescenti considerano ambiente il virtuale poiché passano diverse ore della loro vita giornaliera on line o sui videogiochi.

Il Workshop si è concluso con la discussione per gruppi sulle seguenti domande.

1. Che cosa significa vivere bene in quanto esseri umani?
2. In quale maniera possiamo rapportarci agli altri?
3. Qual è il ruolo di un media educator?

Per la visualizzazione delle risposte si rimanda al sito www.laviarteduca.it.

Bibliografia

Aime, M. Cossetta, A. (2010) *Il dono ai tempi di internet*. Torino: Einaudi.

Associazione La Viarte Onlus, Progetto “Cittadini digitali. Orientamento alla cittadinanza attiva e al lavoro”, 2012.

Associazione La Viarte Onlus, Progetto “Ragazzi digitali. Per un uso consapevole dei nuovi media”, 2011/2012.

Buckingham, D. (2011) *Media education*. Trento: Erickson.

Castells, M. (2002) *La nascita della società in rete*. Milano: Egea/Università Bocconi.

Chatfield, T. (2012) *Come sopravvivere nell'era digitale*. Parma: Guanda.

Ferri, P. (2011) *Nativi digitali*. Milano: Mondadori.

Floridi, L. (2010) *La rivoluzione dell'informazione*. Torino: Codice.

Infante, G. (2006) *Performing media I.I.* Roma: Block Notes.

Mascheroni, G. (2012) (a cura di) *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*. Brescia: La Scuola.

Rivoltella, P.C. (2011) *A scuola con i media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.

Spadaro, A. (2012) *Cyberteologia. Pensare il cristianesimo al tempo della rete*. Milano: Vita e pensiero.

Spadaro, A. (2000) *Web 2.0. Reti di relazione*. Milano: San Paolo.

A chi lasciamo la nostra essenza virtuale?



GENITORI E NEW MEDIA ¹

L'avvento dei *new media* segna una svolta antropologica che ridefinisce il rapporto tra l'uomo e la tecnica.

Il progresso tecnologico tende verso una ibridazione con l'umano, tanto da abbattere quei limiti costitutivi dell'essere persona. La memoria non è più solamente quella biologica, i limiti dell'esperire non sono più solo quelli delle categorie spazio-temporali di una realtà fisica, il corpo non è sempre l'interlocutore diretto nelle relazioni interpersonali. Così, dal confronto tra l'uomo pre-tecnologico e l'uomo d'oggi, emerge la portata di un cambiamento centrato sull'evoluzione dei media, ossia delle forme del comunicare. Il *medium* è ciò che veicola, ciò che si interpone tra due soggetti in relazione, ma ogni *medium* permette delle modalità, limitandone delle altre. Buona parte della comunicazione interpersonale si dà in una dimensione para-verbale, legata alla dimensione corporea (mimica dei gesti, tono della voce,...). In questo modo ai contenuti semantici si legano le emozioni, costituendo l'atto comunicativo umanamente inteso, a differenza dell'esclusivo scambio di dati che avviene tra due macchine. È proprio il ruolo del corpo che viene fortemente rimesso in discussione all'interno dei *new media* e, di conseguenza, tutti gli aspetti che con esso si accompagnano. La corporeità può sparire, può essere surrogata da un alter-ego o preservata in forma bidimensionale da una *webcam*. Ma l'informazione che rischia di essere perduta viene riadattata alle possibilità del *medium*, come nell'invenzione degli *emoticons*, espedienti visivi che cercano di dare un tono emotivo a quelle parole che altrimenti risulterebbero troppo impersonali. In questo, ed in altri modi, i *new media* modificano le strutture di interazione e dunque il linguaggio. Le forme di scrittura compressa e i numerosi neologismi nascenti in questo ambito testimoniano una tale evoluzione. Il ruolo del corpo, la forma del linguaggio e la

dimensione esperienziale e quella conoscitiva sono due cifre importanti nei *new media*, fondamentali per comprendere le implicazioni antropologiche a cui essi hanno portato. Il panorama descritto rappresenta una cornice culturale complessa in cui è indispensabile ritrovare una rotta, per un approccio consapevole e critico alle "nuove" tecnologie, orientato da una riflessione etica.

In questo scenario i giovani rappresentano uno dei fulcri di grande interesse, come maggiori fruitori di questo ventaglio tecnologico. Non solo, ma è pensando alla condizione giovanile che si rileva la presenza di alcune problematiche legate all'utilizzo dei *new media*. I sintomi sono molteplici e si declinano in diverse aree (cognitiva, relazionale, affettiva...): il "cyber-bullismo", le forme di isolamento, l'analfabetismo emotivo, la perdita del pudore accompagnata alla pubblicizzazione dell'intimità, le *new addictions*. È dalla sintomatologia che si evince la presenza di un malessere soggiacente. Il problema non risiede nelle possibilità di accesso agli strumenti (*digital divide*) o nelle capacità tecnico-funzionali del loro utilizzo, ma invece in quella serie di abilità che ne permettono un uso consapevole e critico, fatto di limiti che ne regolamentano l'impiego².

Si potrebbe dunque affermare che per molti giovani prevalga un utilizzo sregolato dei *new media*, ma a chi è imputabile questa mancanza di norme? Quale incidenza hanno avuto le famiglie nel divenire di questo processo culturale?

Riportare al centro della riflessione il ruolo della genitorialità significa riproporre la questione educativa per quello che è: attuare pratiche orientate da una riflessione sui valori da perseguire per il compimento della persona, i quali si traducono poi nella funzione normativa delle regole.

Ecco il senso di tale gruppo di lavoro.



Gli obiettivi dichiarati della riflessione infatti sono stati:

- esplorare la relazione educativa interpersonale tra genitori e figli (soggetti in età evolutiva) rispetto ai *new media*;
- costruire, in rapporto alle diverse fasce di età (bambini, preadolescenti, adolescenti e giovani) e agli adulti, punti di riferimento valoriale per un approccio critico alle "nuove" tecnologie e ai Mass Media e per la gestione sostenibile delle proprie dipendenze.

Gli obiettivi, comunque, nell'attività del gruppo, sono stati intesi come *work in progress* e strettamente correlati ai contenuti, ai contesti ed ai soggetti ivi implicati. È emerso subito, sia dalle comunicazioni stimolo del "testimonial" sia dai primi interventi dei partecipanti come, più che parlare di ruolo, abbia forse senso parlare del non-ruolo giocato da molti genitori in questo processo. Si può pensare, si è detto, a quegli adulti che, genitori dei cosiddetti "nativi digitali", hanno assistito ad un'accelerazione del progresso tecnologico, superiore alla

propria capacità, così da non riuscire a metabolizzarlo. In educazione ciascuna svolta ha bisogno di un tempo di elaborazione durante il quale si familiarizza con la novità introdotta.

Se questi tempi di transizione si accorciano, a causa dell'accelerazione del progresso, l'esito non può che essere quello di un'alienazione da un mondo che non viene più riconosciuto come proprio. Ma se non sono i genitori ad appropriarsi di questa realtà, allora lo faranno i figli, chiamati "nativi digitali" in quanto identificati dalla loro appartenenza all'era del digitale. Se non c'è un'eredità che viene consegnata, ciò che resta è un mondo nel quale crescere da soli, facendo della spontaneità l'unico criterio di orientamento. Allora le generazioni di figli si ritrovano in mano un arsenale tecnologico a disposizione, senza istruzioni per l'uso e senza la lista delle controindicazioni. L'approccio spontaneo, si è detto, favorisce la sperimentazione, l'ingegnosità e la dimestichezza, portando a sviluppare un certo grado di abilità pratica. Rischia così di crearsi l'abbaglio di una

Per molti giovani
prevalge un utilizzo
sregolato dei
new media

¹ A cura di: R. Albarea (IUSVE e Università di Udine), D. Zanelli (Università di Padova), A. Pizzimenti (IUSVE).

² L'associazione "La Viarte" nel 2011-2012 ha condotto la ricerca "Ragazzi digitali", un'indagine tesa a rilevare il rapporto tra i giovani ed i *new media*. Gli esiti dell'indagine hanno restituito uno spaccato di realtà interpretabile secondo le considerazioni sin qui riportate.



competenza tecnico-funzionale, intesa come unico elemento necessario per l'approccio alle nuove tecnologie, e dove il giovane viene configurato come l'abile utilizzatore dello strumento.

Per quei genitori alienati dal mondo dei *new media*, questa visione rinforza il gap intergenerazionale, per cui essi si sentono ancora più distanti dalle nuove tecnologie mentre i figli appaiono inseriti e competenti. Altri fattori conseguenti al gap generazionale sono: la difficoltà di relazionarsi e di familiarizzarsi attraverso l'uso di abbreviazioni e di neologismi, che portano alla creazione di un gap semantico tra genitori e figli; l'uso diverso del corpo, che si manifesta attraverso le sue estensioni tecnologiche (ad es. gli auricolari), la sedentarietà, il contrasto etico e giuridico tra la tendenza alla mercificazione del corpo e dell'intimità da una parte e il dettato legislativo sulla privacy dall'altra. Il corpo e il linguaggio sono i canali attraverso cui facciamo esperienza, diamo significato e comunichiamo la realtà, perciò dobbiamo considerare che se cambia il nostro rapporto con essi cambia anche il modo di conoscere e interpretare; lo stesso vale per la concezione dello spazio e del tempo.

Altro elemento problematico affrontato è stato il cosiddetto *multitasking*: su questo punto il dibattito è aperto, anche a livello della ricerca scientifica, in quanto sembra che tale inveterata abitudine giovanile porti ad uno stile del conoscere di tipo superficiale, simultaneo e non consequenziale (alla base del ragionamento logico), a perdita di informazioni, a difficoltà di concentrazione (Simone, 2000).

Per quanto riguarda i soggetti di età minore, si è sottolineata la mancanza, a volte, di esperienze significative di un *imprinting* guidato dell'adulto verso il bambino, che viene troppo spesso lasciato a se stesso dai genitori. Tra i presenti si apre un dibattito tra coloro che sono d'accordo con tale opinione e coloro che invece sostengono che i bambini sono molto più seguiti di un tempo. Bisogna però considerare con dovuta attenzione al tipo di cura prestato: certamente oggi ai bambini è permesso fare molte più attività di un tempo, ma alle volte queste sono sfruttate a discapito della cura diretta e della spontaneità genitoriale. Spesso la preoccupazione prima è di evitare qualsiasi trauma al bambino, invece

di aiutarlo a rielaborare il vissuto con l'aiuto di una figura di riferimento, soprattutto in campi come l'uso dei *new media* per cui è importante sviluppare una capacità critica di utilizzo.

Allora sorge una domanda centrale per il workshop: come possiamo accompagnare i bambini all'uso di questi mezzi?

Dai presenti emerge il bisogno di considerare maggiormente l'aspetto della sicurezza in internet: aspetto che, per esempio, nell'utilizzo a scuola non è molto considerato. Come facciamo però a stabilire qual è l'età giusta per iniziare ad educare all'uso consapevole delle nuove tecnologie?

Le posizioni sono molteplici. Ad esempio Lorenzoni, pedagogo intervenuto durante la mattinata, ritiene che i ragazzi dovrebbero avvicinarsi il più tardi possibile; per altri invece si pensa che l'età possa variare a seconda del contesto circostante il soggetto. Si ricorda come sia molto importante anche la presenza indiretta del genitore nell'uso di questi strumenti, poiché quando è presente un buon grado di dialogo e di cura non invadente, il figlio si sentirà libero di dire al genitore ciò che fa e cosa gli succede in rete.

Interviene Diego Zanelli il quale sottolinea una conseguenza importante dal punto di vista educativo, intorno all'uso delle tecnologie: la spontaneità dell'approccio comporta un'autodeterminazione dei valori, delle regole e delle pratiche percepite come idonee (si tratta di una forma di onnipotenza che la tecnologia rinforza nell'essere umano). Alcune distinzioni, come quella tra realtà fisica e virtuale, rischiano di non essere più nitide, ed allora il digitale può divenire quello spazio di espressione del desiderio diseducato, che altrove faticerebbe ad essere appagato. Questo accade quando si cerca di saturare un bisogno di socializzazione in un *social network*, o quando, godendo dell'anonimato, crollano alcune inibizioni per lasciarsi andare a forme denigratorie o di pubblicizzazione del privato. L'eclissi delle norme porta regressivamente da un principio di realtà ad un principio di piacere, per cui la soddisfazione del desiderio non è più mediata dal limite, ma cerca l'appagamento intenso ed immediato, anche dovesse essere solo l'abbaglio di un'allucinazione virtuale.

Emergono quindi le esperienze dei partecipanti e relative considerazioni, anche inerenti al caso presentato dal testimonial.

Spesso sono i genitori iperprotettivi che vedono nelle nuove tecnologie (ad es. i cellulari) mezzi per controllare indirettamente i figli e al contempo un modo per declinare la propria responsabilità, in quanto questi mezzi vengono usati in assenza di un controllo diretto.

Innanzitutto si fa strada la necessità di far acquisire ai ragazzi una logica improntata al futuro, poiché essi sembrano non essere consapevoli delle conseguenze anche a lungo termine di ciò che pubblicano in rete (per esempio, nella ricerca di un lavoro). Viene proposto di istituire un momento a scuola dove i ragazzi possano essere istruiti non solo sugli aspetti d'uso tecnici, ma anche sui rischi e le precauzioni da considerare nell'utilizzo dei *new media*.

Non possiamo vivere nell'illusione che le competenze riguardanti le nuove tecnologie siano solo tecnico-funzionali, non possiamo escludere quelle etiche, morali, affettive che devono essere vincolate. Non si può pensare che la tecnica sia neutrale, non deve solo funzionare.

Roberto Albarea interviene citando l'effetto San Matteo, (Albarea, 2012) secondo cui le nozioni imparate prendono valore dalle precedenti. Quindi anche l'alfabetizzazione informatica va a innestarsi sull'educazione precedente: se il ragazzo può vantare un buon rapporto con la realtà e una buona cultura non potrà che avere un buon rapporto con il virtuale. Allora questi mezzi possono diventare una risorsa importante e utile per acquisire informazioni.

È necessario ripristinare il valore del tempo, considerato sotto più aspetti. Il primo è calibrare il tempo occupato proporzionalmente all'età del ragazzo, ponendo tappe nell'uso dei *new media*, adatte alla maturità dell'utente. Lo stesso vale per la qualità e le funzioni, e di conseguenza il budget, degli strumenti utilizzati. È necessario poi saper valutare quanto tempo è necessario allo svolgersi di una determinata attività in rete, per non trasferire l'ozio anche sul web. I genitori dovrebbero prendersi tempo per acquisire delle competenze e per il dialogo con i figli, tempi che possono anche coincidere sfruttando come occasione di relazione l'imparare dalle nuove generazioni. Importante anche aiutare i ragazzi a sviluppare sani rapporti interpersonali e promuovere

la spinta creativa insita nelle potenzialità di utilizzo dei nuovi canali di comunicazione. Certamente la premessa a tutto ciò è l'esercizio da parte dei genitori di una sana autorità ed autorevolezza sui figli. In questi termini ci si trova davanti ad una sfida della genitorialità, in cui si fa necessaria una ri-partecipazione agli interessi dei figli, individuando i valori e le regole per un adeguato utilizzo dei *new media*, innanzitutto come giusta presenza all'interno delle categorie spaziali e temporali. Accanto a questo va ripensato anche il ruolo dell'autorità genitoriale nella vigilanza e nel controllo sull'utilizzo. Viene pertanto fatta esplicita richiesta dai partecipanti di una attività di riflessione e di formazione rivolta specificamente ai genitori, per individuare le principali lacune educative e le strategie di intervento con cui affrontare i problemi, anche quelli quotidiani.

Bibliografia

- Albarea, R. (2012), (a cura di). *Democrazia, tecnologie, testimonianza educativa*. Atti Convegno Nazionale Università di Udine. Padova: Imprimatur.
- Bottani, N.- Poggi, A. M.- Mandrile, C. (2010), (a cura di). *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?* Bologna: Il Mulino.
- Dal Ben, P. (2008). *Identità e nuovi media*. Verucchio (RN): Pazzini.
- Dalfrey, J.- Gasser, U. (2009). *Nati con la rete*. Milano: Rizzoli.
- Oliverio Ferraris, A. (2005). *Non solo amore*. Milano: Giunti.
- Riva, G. (2012). *Psicologia dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.

Qual è l'età giusta per iniziare ad educare all'uso consapevole delle nuove tecnologie?

Prendersi tempo



AFFETTIVITÀ E SESSUALITÀ DEGLI ADOLESCENTI NEL TEMPO DI INTERNET¹

Nel workshop dal titolo “Affettività e sessualità degli adolescenti nel tempo di internet” ha relazionato il neodottore di ricerca in sociologia Marco Scarcelli.

L'intenzione del workshop era di offrire sia i risultati della ricerca che di esplicitare come si possa fare ricerca su queste tematiche, che sono di difficile trattazione soprattutto in relazione al pubblico giovanile.

La ricerca si è articolata in cinque aspetti:

- cosa fanno questi ragazzi *online*? Dove vanno a finire in rete? (rilevare quali piattaforme *online* gli adolescenti utilizzano per aver accesso a informazioni o discussioni inerenti la sessualità e l'affettività);
- capire perché usano (o non usano) questo *medium* per le così dette *online sexual activity*: ricerca di informazioni, interazioni sessuali attraverso la rete, ricerca del piacere personale;
- capire il ruolo di internet nelle esperienze sessuali ed affettive dei ragazzi: come un nuovo mezzo di comunicazione influisce sul mutamento sociale?
- comprendere se vi siano differenze o disuguaglianze di genere (non solo nel mero utilizzo ma anche nel significato che viene dato all'utilizzo stesso).

A questo proposito Marco Scarcelli sostiene che le tecnologie non sono totalmente negative, ma sono strumenti e come tali vanno compresi nelle loro caratteristiche d'uso. Negare ai bambini l'accesso a queste risorse vuol dire vederli come dei soggetti privi di *ratio*, dei “fogli bianchi” su cui scriviamo quello che noi adulti vogliamo. Possiamo togliere delle cose per evitare dei rischi, ma sappiamo bene che il rischio non è solo pericolo, poiché può essere anche crescita. Togliere a un bambino tutti i rischi significa, e

in questo ci aiuta la psicologia e la pedagogia, poter avere in futuro un adulto con altri problemi.

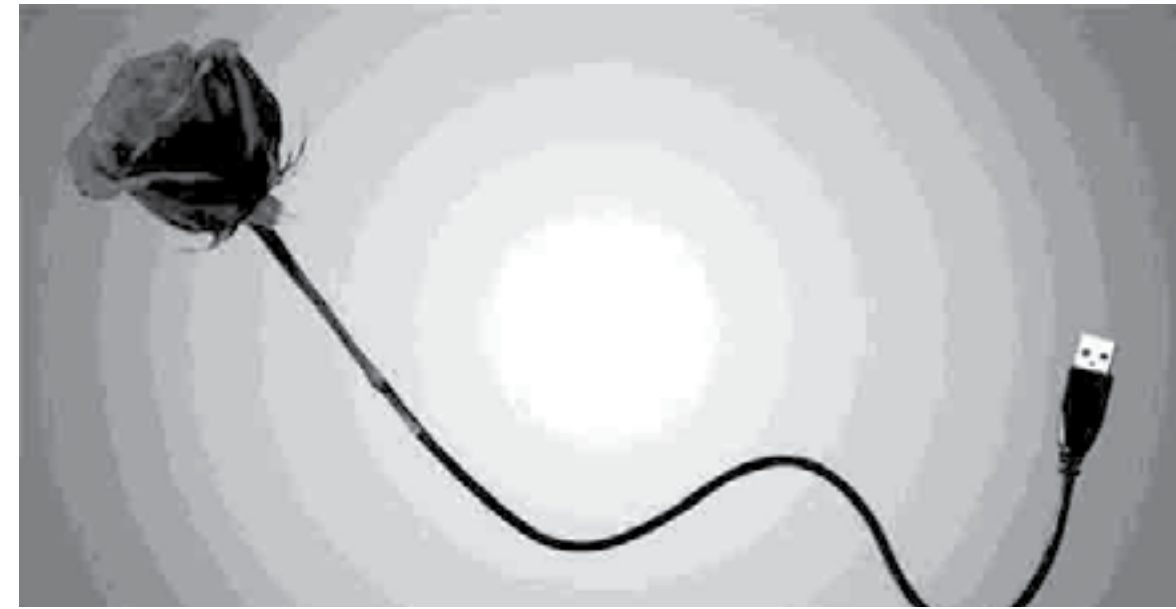
La ricerca sociologica si avvia prendendo in considerazione gli avvenimenti, le cose scontate per comprenderne la nascita e il funzionamento.

L'obiettivo principe della ricerca è di smontare la paura, il timore dell'adulto per comprendere dove realmente c'è da avere paura e quanto invece sia frutto dell'immaginario adulto.

La popolazione di riferimento della ricerca è stata un gruppo di ragazzi e ragazze dell'età compresa tra i 16 e 18 anni. La scelta di questo *range* d'età è legata anche al fatto che, secondo la statistica, la mediana del primo rapporto sessuale è 18 anni. Questo significa che si sarebbero potuti incontrare ragazzi e ragazze che non avevano ancora avuto esperienze sessuali. Ciò era interessante perché permetteva di capire se avesse inciso o meno l'uso della rete. La ricerca è stata suddivisa in due fasi:

- esplorativa: gruppi di co-costruzione (ragazze e ragazzi con i quali il ricercatore ha lavorato pomeriggi interi, chiedendo loro consigli, vocaboli, esempi);
- di approfondimento: interviste in profondità (48 interviste); due focus groups on-line.

L'approccio alla ricerca non è stato fondato sulla disparità di potere tra adulto e ragazzi, ma su un approccio dialogico. Il punto di partenza è stata la voce dei ragazzi, le loro esperienze, le loro rappresentazioni e il loro atteggiamento di fronte a questi mezzi. L'intenzione era di evitare la colonizzazione dei mondi sociali (il ricercatore, che è stato adolescente, non può permettersi di entrare nel loro mondo a piè pari), e di farsi guidare nel loro mondo, con l'unico scopo di comprendere.



La ricerca si è sviluppata su due grandi temi, che si intrecciano tra loro: l'amore e la sessualità (pratiche sessuali e diversità sessuali e di genere).

Per gli adolescenti, internet è principalmente Facebook (mail - messaggi di Facebook - chat di Facebook), che diviene un catalizzatore di relazioni interpersonali. Ciò significa che il primo approccio avviene *offline* (al di fuori della rete); nei luoghi di aggregazione ci si incontra, ci si conosce e poi vi è l'approccio su Facebook, cui segue il corteggiamento. Il *flirt* segue alcuni rituali: la prima cosa da fare, trovato il profilo in Facebook, è cliccare “Mi piace” sui post della persona, per poi passare attraverso i commenti e arrivare alla chat. La chat permette una strategia di *exit* (uscire dal rapporto) più semplice rispetto al faccia a faccia (aspetti non verbali e verbali che non sempre vengono compresi). Aspetto rilevante da tenere in considerazione è la gestione dei pubblici², nel senso che i ragazzi assumono dei comportamenti diversi in base al pubblico di riferimento. In Facebook hanno un pubblico immenso, potenzialmente infinito, pertanto è necessario prestare molta attenzione a quali messaggi si inviano ed è difficile che si mostrino cose totalmente diverse dalla verità, poiché si potrebbe essere facilmente smascherati da un amico. Oltre al fatto che si deve prestare attenzione anche

a come esprimere i propri affetti, pena il fraintendimento o la sanzione (simbolica) da parte degli altri utenti.

A livello del ruolo di genere quello che in letteratura viene chiamato doppio standard in internet permane, quindi la differenza di comportamento atteso tra un ragazzo e una ragazza non cambia.

Dalla ricerca emerge che gli adolescenti sono spaventati dagli incontri *offline*, dicono di non farlo perché pericoloso e definiscono coloro che attuano questo atteggiamento dei “pervertiti” perché cercano sesso superficiale e non amicizia.

A livello di sessualità, per semplificare la realtà delle interviste, Scarcelli individua quattro categorie di adolescenti suddividendoli sulla base di cosa cercano e che cosa fanno con il computer:

- scettici: sono persone che hanno un rapporto molto aperto con i genitori, pertanto non vanno a cercare informazioni di sessualità in internet; però sono anche quei soggetti che hanno meno conoscenza della rete e una visione superficiale della stessa;
- imbarazzati: ragazzi che hanno nulle o ridotte relazioni con i genitori in tema di sessualità, temono il confronto con il gruppo dei pari e usano internet perché l'educazione sessuale a scuola è poca e

Cosa cercano e cosa fanno gli adolescenti con il computer?

¹ A cura di: M. Drusian (IUSVE), M. Scarcelli (Università di Padova), N. Perin (IUSVE).

² Goffman E. (1969) *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

Usi molteplici della pornografia digitale

- solo tecnica;
- equilibrati: vanno a cercare informazioni diverse nelle varie fonti;
- esploratori: guardano le cose che loro reputano più “strane” (ricerche connesse alle curiosità) al fine di tracciare dei confini di normalità. Essi prendono le distanze dagli altri e capiscono dove inizia e dove finisce il desiderio degli altri: a quest’età tutto è anormale, soprattutto ciò che va oltre i rapporti eterosessuali.

Le interviste hanno evidenziato una differenza di genere nella ricerca di informazioni: le ragazze si informano in rete rispetto ai temi connessi alle malattie veneree e alla prevenzione di una gravidanza; il ragazzo cerca attraverso l’utilizzo delle informazioni presenti sul web di comprendere il funzionamento del piacere sessuale femminile, per avere una migliore *performance*.

Si denuncia la difficoltà nel cercare informazioni in *Google*, definito l’oracolo magico. Molte volte i ragazzi e le ragazze mettono la domanda stessa dentro il motore di ricerca; così facendo si ritrovano dinanzi ad una moltitudine di siti, che richiedono una buona capacità di saper leggere le informazioni e di attuare un confronto con qualche persona esterna, al fine di costruirsi una immagine più critica e veritiera di quello che stanno cercando.

Risulta anche che i ragazzi cercano informazioni nei siti in cui ci sono più persone della stessa età, cercando l’esperienza di un pari che, anche se virtuale, può raccontare la propria esperienza. Dentro a questo gruppo dei pari ci può essere un atteggiamento di *lurker*, cioè di colui o colei che si limita a leggere i contenuti del forum, ma non partecipa per paura di perdere la faccia e di essere ferito; quindi internet diventa “l’amico muto” a cui chiedere informazioni ma con il quale non ci si espone per paura di essere deriso.

Per i ragazzi che hanno molta paura del gruppo dei pari, Internet diventa una fonte di rassicurazione; se fosse la sola, però, rappresenterebbe un pericolo.

Dalla ricerca emerge che la pornografia è usata più dai maschi per autoerotismo, per imparare (nuove posizioni dell’atto sessuale, scoprire e comprendere l’altro e il suo mondo ecc.), per rimarcare i confini (gioco delle parti tra ragazzi e ragazze).

Alvin Cooper³, psicologo sociale, argomenta sulla sessualità in internet e individua alcune diversità rispetto al passato e definisce il *Triple “A” Engine*:

- accessibilità - velocità: cadono le barriere simboliche;
- economicità: comporta un maggiore consumo individuale;
- anonimato: limite della maggior età superato.

In riferimento alle pratiche sessuali connesse all’interazione, il cellulare emerge come il mezzo più usato per *sexting* (invio di messaggi sessualmente espliciti) mentre il computer non viene utilizzato perché è uno strumento condiviso in famiglia e quindi suscettibile del controllo genitoriale. Anche il *cybersex* (legato alla webcam) è una pratica molto poco attraente, nonostante emerga una diversità tra l’eventuale pratica di *cybersex* con il proprio partner o con uno sconosciuto. A questo proposito i ragazzi hanno riferito che non lo farebbero mai con uno sconosciuto, ma non lo escludono con il proprio partner, anche se questa pratica non dovrebbe durare più di una settimana e potrebbe essere considerata solo nel momento in cui si è molto distanti. Pratica quindi poco attraente a causa di:

- invasione del proprio spazio privato («con la webcam vede la mia stanza e mi sentirei invaso»);
- perdita della faccia («potrei essere scoperto»);
- interazione fallace («come si fa a fare sesso con internet... dove sta il piacere? I perversi fanno queste cose, i normali no»).

Dopodiché ci si interroga sul senso di parlare di *online* e *offline*. Secondo Scarcelli, e anche per una buona parte della letteratura, ha senso parlare di comunicazione mediata ma non di *offline* od *online* perché di fatto qualsiasi

cosa si scriva in Facebook, questa è legata alla propria vita reale.

A livello identitario internet diviene un canovaccio su cui lavorare costantemente (lavoro sul profilo), anzi è un atto performativo durevole⁴ (la *performance* rimane scritta); pertanto diviene un banco di prova identitario (ogni giorno in un ambiente virtuale si mette in luce qualcosa di reale) ed è questa la forza della rete.

Per concludere, la socializzazione sta cambiando radicalmente con l’uso del web; già era accaduto con i media elettronici (tv, radio, ecc.), ma con internet l’adolescente può fare un *bricolage* con le informazioni e con la propria identità. Per evitare i pericoli quindi bisogna partire da un lavoro che sta fuori dalla rete, ma che insegna ad utilizzare questa in modo critico ed attento.

Bibliografia

Goffman E. (1969) *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

Cooper A. (2004) Online Sexual Activity in the New Millennium. *Contemporary Sexuality*, 38, pp. 1-7.

Latour B. (2005) *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Attraverso internet l’adolescente può fare un bricolage con le informazioni e con la propria identità

³ Cooper A. (2004) Online Sexual Activity in the New Millennium. *Contemporary Sexuality*, 38, pp. 1-7.

Latour B. (2005) *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.



POLITICA E NEW MEDIA¹

Nel corso del workshop sono state presentate e dibattute le nuove strategie di comunicazione politica e si è trattato il ruolo dei *new media*, valutandone in dettaglio le criticità e le problematiche.

Con il web, la comunicazione politica vive oggi una fase totalmente nuova, che è la fase della partecipazione: l'idea cioè che ciascuno possa esprimere la propria opinione e interagire attivamente, scambiando informazioni e contenuti multimediali in tempo reale. Tra i compiti di chi oggi fa politica, c'è quello di saper comunicare con i *new media*.

Da questo punto di vista, va evidenziato come il più grande laboratorio di comunicazione politica moderna restino gli Stati Uniti, grazie alla stabilità delle istituzioni democratiche e alla libertà del sistema d'informazione.

Nel corso del secolo scorso, mentre l'Europa era occupata dalla propaganda dei regimi fascisti, nazisti e stalinisti, negli Stati Uniti si celebrava l'unione tra tecniche di marketing, informazione, pubblicità e politica.

La propaganda è per sua stessa natura l'esatto opposto di quello che definiamo comunicazione politica. La propaganda ha come obiettivo quello di ottenere il consenso attraverso la manipolazione dell'informazione e degli individui. Comunicare, al contrario è, secondo l'etimologia stessa della parola, mettere in comune, mettere in relazione.

Le campagne di Obama, prima per il 2008 e poi per il 2012, sono tra le più studiate per capire l'utilizzo dei *new media*. Obama ha dato per primo il via all'empowerment, che significa letteralmente porre il potere nelle mani delle persone, con un processo dal basso, per far partecipare attivamente l'intera comunità e migliorare il benessere, creando condizioni di progresso sociale ed economico per sé e per gli altri.

Le recenti elezioni politiche nel nostro Paese, hanno acceso un forte dibattito circa le nuove modalità comunicative della politica, rendendo il tema di estrema attualità. Il grande successo del Movimento 5 Stelle che, unico in Italia,

non solo ha snobbato la partecipazione alle arene politiche della TV generalista ma ha cavalcato l'idea della tv come disvalore, ha fatto riflettere su quanto messaggio e mezzo possano darsi forza reciprocamente. La non partecipazione ai *talk show* televisivi ha differenziato il Movimento rispetto agli altri partiti e ne ha rafforzato il messaggio dirompente.

Oggi, alle prese con Facebook, Twitter, YouTube, dirigenti politici, parlamentari, amministratori regionali, locali e provinciali cercano di comunicare con i cittadini-elettori. Non è un'impresa facile perché gli studi sociologici, svolti sia nel nostro Paese che all'estero, rivelano complessità nelle tecniche e difficoltà di esercizio sui contenuti. La politica italiana spesso troppo retorica e sostanzialmente troppo abituata alla televisione non riesce ad utilizzare le nuove tecnologie perché non le conosce, seppur non le evita.

Barack Obama è un esempio difficile da emulare. In Italia la politica stenta a trovare la rotta. Del resto, in un momento in cui vince chi urla più forte, è difficile pensare come far partire realmente la democrazia dal basso. I *social network*, dal canto loro, assicurano il successo a chi riesce a coinvolgere i cittadini-elettori. Il bisogno di partecipazione e di nuova rappresentanza è del tutto evidente. La nascita di nuovi movimenti ne è la prova: i *social media*, rappresentano ormai un luogo di aggregazione e confronto.

L'idea di base Beppe Grillo e del Movimento 5 Stelle è che la nuova democrazia si basi su una nuova relazione diretta tra eletti ed elettori. Quello che sostengono Grillo e Casaleggio è che sarà cancellata la democrazia rappresentativa, perché si farà tutto con la rete. Le persone saranno le protagoniste vere della politica e non i partiti o altri intermediari. Ma è poi vero che tutti possono essere protagonisti e che si può fare a meno degli intermediari? Su questo tema Stefano Rodotà, ha di recente fatto delle affermazioni che

Con il web,
la comunicazione
politica vive la fase
della partecipazione

Si può fare a meno
degli intermediari?



¹ A cura di M. P. Favaretto, F. Pira, V. Molini (IUSVE).

mettono in luce alcune perplessità.

«Anche oggi vedo grandi pericoli. Il fatto che Grillo dica che sarà cancellata la democrazia rappresentativa perché si farà tutto in Rete, rischia di dare ragione a coloro che dicono che la democrazia elettronica è la forma del populismo del terzo millennio. Queste tecnologie vanno utilizzate in altri modi: l'abbiamo visto con la campagna elettorale di Obama e nelle primavere arabe» dice Rodotà. La disintermediazione che permette di dare vita ad un nuovo senso della comunità, lo spazio pubblico dove trovare soluzioni ai problemi collettivi che l'avvento di internet e del grande villaggio globale sembrava promettere, pone in realtà oggi molti interrogativi.

È certamente vero che Internet ha dato la possibilità di ricercare in forma autonoma le fonti di informazione, di fare proposte e di mettere in comunicazione le persone in un modo che fino a poco tempo fa era impensabile. La parola scritta, parlata, le immagini, non sono più separate come mezzi distinti, ma sono un *unicum* che permette una rappresentazione realistica e reale di noi stessi, eliminando barriere fisiche. La caduta di credibilità dei mezzi d'informazione ha dato l'illusione di essere "finalmente" protagonisti. Ma se è vero che oggi si pensa di avere più potere di incidere sulla realtà e maggiori possibilità di scelta, non è così vero che non esistono più intermediari. Oggi il rischio che si paventa è che prevalga una visione totalmente utilitaristica che dia l'illusione della libertà, mentre la personalizzazione dei contenuti, che viene proposta nei luoghi dove ci si sente più sicuri (Facebook, Twitter, Google), può manipolare la capacità di decifrare i contenuti e annullare la nostra discrezionalità.

Naturalmente ciò rappresenta un rischio ed ancora si può scegliere cosa cliccare e chi "linkare" al nostro profilo personale, ma le azioni sono comunque tracciate e analizzate. Il fenomeno dell'auto-comunicazione di massa, come lo ha definito il sociologo Manuel Castells, ha certamente cambiato il modo far circolare le informazioni e di fare comunicazione. Siamo diventati nodi della rete, non più solo il punto finale, diffondiamo idee a nostra volta e le nostre scelte influenzano il traffico di dati sul web. Ed è proprio questo un aspetto sul quale è

necessario riflettere.

Questo significa che i profili personali sul web, le scelte compiute, il nostro universo relazionale vengono analizzati e filtrati per proporci ciò che più si allinea con i nostri gusti.

E il *mi piace* non è più sufficiente se il *social media* più famoso sta pensando di allargare le opzioni a *read, listened, watched e want*, naturalmente con l'intento di profilare meglio e attrarre l'investitore pubblicitario. Paradossalmente, il rischio più evidente riguarda proprio la libertà e l'enorme spazio di ricerca e di dialogo che internet ha aperto e che viene a mano a mano definito in nicchie e luoghi sicuri.

Purtroppo, una volta di più, si assiste ad uno sgretolamento della forza comunicativa dei partiti, che dovrebbe basarsi su contenuti e un sistema di valori chiaro, sulla capacità di delineare una strada e tracciare indicazioni per il futuro. Ormai da troppo tempo si vive in un clima da campagna elettorale permanente e questi quasi vent'anni di seconda Repubblica hanno visto il perpetrarsi di un modello propagandistico basato più sulle ferree regole del marketing elettorale che sulla sfida di costruire una relazione forte con il cittadino. L'avvento dei *social network*, il cambiamento epocale che hanno introdotto nei meccanismi relazionali degli individui, la disintermediazione della comunicazione, con tutti i rischi di cui sopra abbiamo accennato, avrebbero dovuto aprire una profonda riflessione sul ruolo dei partiti e sul modo di relazionarsi con i cittadini.

Il tema è quello dell'assenza della democrazia rappresentativa, orfana dei partiti. Ancora una volta, la politica italiana vive di paradossi. A fronte di un uso sempre più diffuso dei *social network* da parte delle forze politiche, non corrisponde di fatto un intensificarsi della relazione.

Ancora oggi i *social media* sono utilizzati come strumenti a supporto del marketing elettorale e non come luogo di condivisione e partecipazione. Così che si continua ad indagare non tanto sul modo con il quale ci si relaziona quanto sul come "non ci si relaziona".

A fronte di una legge elettorale che certamente non induce il candidato alla ricerca del dialogo, almeno le consultazioni amministrative potrebbero rappresentare,

proprio per la loro specificità, un banco di prova ideale per la nascita sul territorio di esperienze forti di politica partecipativa. Visti i risultati sembra che il problema non sia legato agli strumenti vecchi o nuovi di comunicazione ma ai codici, ai linguaggi, all'inconsistenza di saper rappresentare un presente diverso da quello che i cittadini-elettori percepiscono.

La cosiddetta società civile, delusa e disorientata, ha scelto tra il non voto ed il voto di protesta. Ma sia le amministrative che le politiche non hanno rappresentato un test valido fino in fondo per comprendere il valore dei *social network* e della comunicazione politica attraverso il web.

La Rete non attira la politica, ma soprattutto l'antipolitica. E le ultime elezioni lo testimoniano. Il rapporto dei leader e dei partiti con il web, al momento, è quello di un gioco che non determina con certezza consensi.

Quindi l'intero eventuale utilizzo va discusso, ri-discusso, capito e ponderato, visto che si parla di nuove elezioni nazionali in tempi brevi.

I politici italiani e i loro collaboratori muovono timidi passi, l'Italia non è l'America e ancora gli italiani connessi su Facebook sono 28 milioni, di cui molti under 18, e quelli che utilizzano la rete, appena la metà della popolazione.

In pochi hanno compreso che i *social network* sono utili se fanno parte di una strategia di comunicazione integrata e quindi sono parte importante della comunicazione, al pari di altri mezzi. Ma soprattutto è necessario ritrovare l'etica della politica, uscire dalle logiche della politica scandalistica, dal linguaggio populista, per approdare ad un modello comunicativo relazionale nel quale ai messaggi siano consequenziali agli atti. Certamente il tutto organizzato all'interno di una strategia comunicativa ben progettata.

Si è della convinzione che, considerando il crollo delle ideologie, il distacco verso i partiti tradizionali non più portatori di valori e contenuti, incapaci di dare visione ed emozioni, per stare sul web occorre essere abili ed efficaci. E questo necessita una buona fase di studio.

Se non altro per convincere e recuperare i tanti italiani che non sono andati a votare e che potrebbero non andarci anche se richiamati

nei prossimi mesi alle urne.

La quotidianità porta a sognare poco: essa fa staccare la gente comune dai palazzi e la rende sempre più (s)comunicante sul web.

Bibliografia

Cavallo, M. - Spadoni, F. (2010) *I social network: come internet cambia la comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.

Cristante, S. (2009) *Comunicazione (è) politica*. Lecce: Bepress edizioni.

Jenkins, H. (2006) *Convergence culture*. New York and London: New York University Press.

Kennedy, E.M. (2010) *Tenere la rotta*. Milano: Mondadori.

Mazzoleni, G. (1998) *La comunicazione politica*. Bologna: Il Mulino.

Paccagnella, L. (2010) *Sociologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.

Pira, F. (2009) *Come dire qualcosa di sinistra*. Milano: Franco Angeli.

Pira, F. (2012) *La Net Comunicazione Politica*. Milano: Franco Angeli.

Sorice, M. (2011) *La comunicazione politica*. Roma: Carocci.

La Rete attira l'antipolitica?

I social network sono utili se fanno parte di una strategia di comunicazione integrata



DIGITAL STORYTELLING E COMPETENZE DIGITALI ¹

Quello che si intende fornire attraverso questo *workshop* è un *framework* concettuale, che all'estero è abbastanza conosciuto da parecchi anni, ma che in Italia non è ancora ben definito. Il *digital storytelling* nel nostro Paese trova la sua applicazione a livello metodologico, ma non ha ancora sviluppato una riflessione a livello epistemologico. Il *fil rouge* che accomuna tutti gli elementi è il concetto di narrazione attraverso l'uso delle nuove tecnologie.

È stato dimostrato a livello neurofisiologico che il cervello è strutturato in maniera tale da comprendere molto bene le strutture narrative, le storie. I bambini fin da piccoli riescono a comprendere benissimo i racconti, sia di vita quotidiana che di fantasia, come le favole. Il concetto di narrazione, di storia, non va visto come qualcosa di alternativo, di completamente diverso da quello che Bruner definisce come approccio logico al pensiero. Le storie, infatti, rispettano delle regole ben precise. Se si racconta a qualsiasi bambino la favola di Biancaneve o di Cappuccetto Rosso, invertendo alcune parti della storia, oppure concludendola in un altro modo, è possibile notare l'alterazione del nostro interlocutore o almeno un suo sentimento di smarrimento. Tutte le storie hanno delle regole che ne delineano la struttura; ad esempio: un inizio, una parte centrale e una finale, un *ending* più o meno *happy*. Prima Campbell, nel suo libro *L'Eroe dai mille volti*, e in seguito Vogler ne *Il viaggio dell'Eroe*, affermano che le narrazioni più coinvolgenti seguono una logica interna. La struttura del viaggio, le tappe, i personaggi, sono quasi sempre riconducibili ad antichi miti che sono, come scrive Jung, sogni collettivi dell'umanità, e fanno quindi parte dell'inconscio di tutti.

Bruner definisce logico il pensiero astratto (paradigmatico), ma suggerisce che il pensiero narrativo e il pensiero logico astratto non sono

assolutamente alternativi ma possono essere complementari.

Perché è importante raccontare storie? Forse non ce ne accorgiamo ma siamo immersi nelle storie. Alcuni teorici affermano che, nella vita quotidiana, non comunichiamo in maniera così "meccanica" come le teorie della comunicazione ci insegnano da anni (mittente, ricevente, medium, messaggio ecc.), ma quello che facciamo realmente è "scambiarci delle storie". È importante raccontare, comunicare storie perché questo significa trasmettere una propria esperienza personale. Oltre all'esperienza personale vengono altresì comunicati altri due elementi molto importanti: l'emozionalità connessa a questi contenuti e il contesto, i dettagli, tutto quello che rende interessante una storia. Inoltre, il racconto, inteso come narrazione, costituisce una modalità attraverso la quale la conoscenza può essere trasmessa in maniera efficace. Da una storia di vita quotidiana raccontata da un amico, un compagno, un conoscente o semplicemente da un'altra persona, è possibile riconoscere problemi e soluzioni valide anche per se stessi.

Damásio, neurologo portoghese trapiantato negli Stati Uniti, afferma che «non è possibile separare l'emozione dalla cognizione». Nel libro si parla di *somatic markers*, che consistono in stati emotivi che caratterizzano e che influenzano le nostre modalità di pensiero. L'autore dimostra, riportando alcuni casi clinici, che i lobi frontali e prefrontali, legati alla cognizione e al comportamento, influiscono anche nella sfera emozionale degli individui. Chi ha subito il danneggiamento di queste aree del cervello infatti, oltre all'incapacità di prendere decisioni, presenta un'alterazione degli stati d'animo.

Il cervello è suddiviso in due emisferi, quello destro (analogico ed emotivo) e quello sinistro (lineare e razionale). Quando si racconta



una storia quale emisfero del cervello viene attivato? La cosa interessante, rispetto allo *storytelling*, è che i due emisferi si attivano in sequenza in maniera indipendente dalla qualità dello stimolo, ovvero prima si attiva quello destro e poi i dati così filtrati passano all'emisfero sinistro.

La pubblicità dimostra che l'impatto emotivo arriva prima di quello razionale. Un ulteriore riferimento al cervello, e più precisamente ai neuroni a specchio, è utile per sottolineare l'empatia che un buon racconto può far sorgere nell'uditore. Quando si ascolta una storia, a volte, siamo così coinvolti nel racconto dell'altra persona che tendiamo a rivivere le stesse emozioni e gli stessi contesti che questa ci comunica. Un elemento importantissimo è riconoscere che le storie e le emozioni associate ad esse sono una componente fondamentale del nostro modo di vivere. Ancora non si è scoperto il meccanismo preciso per cui un video postato su Youtube diventa virale e raggiunge in poco tempo milioni di visualizzazioni, ma è possibile affermare con una certa sicurezza che c'è sempre un motivo legato all'emozionalità provocata in chi lo guarda.

Lo *storytelling* può essere dunque un importante strumento per la trasmissione di contenuti. Si pensi, per esempio, all'efficacia che hanno alcuni spot televisivi nel trasmetterci un messaggio che si radica nella nostra mente. Tutto questo risulta interessante per pensare ad un nuovo approccio della

didattica a scuola e non solo.

L'approccio dello *storytelling* potrebbe migliorare da un lato le *performance* degli studenti e dall'altro l'*appeal* e la motivazione, l'interesse per una disciplina. In una recente esperienza fatta nella provincia di Trento, si sono realizzati una dozzina di video, contestualizzati nella vita quotidiana e con un notevole impatto emotivo, che avevano come protagonisti e destinatari dei bambini frequentanti gli ultimi anni della scuola primaria; tali video avevano obiettivi didattici, nello specifico per matematica. Dal punto di vista della *performance*, nei test di matematica, non si è riscontrato un significativo scarto fra chi aveva goduto di questi supporti e chi invece di altri strumenti come *powerpoint* o il libro di testo. Tuttavia si è verificato una notevole differenza in termini di gradimento, interesse e motivazione a studiare la disciplina. Più in generale è possibile affermare che il *digital storytelling* può fornire agli studenti un canale comunicativo ed espressivo complementare proprio perché attinge a tutti gli elementi legati al mondo dell'informale, spesso banditi dal *setting* scolastico tradizionale. Oltre a rappresentare, dal punto di vista della documentazione, una modalità alternativa e complementare agli strumenti che permettono di organizzare il pensiero, questa nuova tecnologia porta con sé un aspetto di sviluppo relazionale che non si può non considerare, e che chiama in causa le dimensioni del sé e della comunità. Si pensi

Non è possibile separare l'emozione dalla cognizione

Complementarità del pensiero astratto, narrativo e logico

¹ A cura di: M. Adamoli (IUSVE), C. Petrucco (Università di Padova), D. Sartori (IUSVE).

Performance
degli studenti
e motivazione

alle implicazioni nella conoscenza e scoperta di se stessi, che possono derivare dall'utilizzo di questo metodo, come ad esempio nella costruzione di un curriculum non più cartaceo ma in formato video. Oppure agli sviluppi derivanti dall'uso del *digital storytelling* associato al concetto di comunità di pratica, promosso da Etienne Wenger, in cui più persone, con un qualsiasi interesse e codice comuni possono, grazie all'interazione tra loro, evolversi e diventare capaci di produrre apprendimento, costruire significati e sviluppare aspetti sociali e identitari. Il *digital storytelling* può diventare elemento unificante tra una logica identitaria e una comunitaria e tra competenze culturali e nuove tecniche multimediali.

Dal punto di vista delle competenze, cosa significa dunque realizzare un buon artefatto digitale, una buona narrazione digitale?

Nonostante questi strumenti conoscano una crescente diffusione, per cui tutti possono realizzare un video col cellulare e postarlo su Youtube, è necessario possedere alcune competenze fondamentali così descritte da Jason Ohler nel suo libro *Digital Storytelling in the Classroom*:

WRITTEN: riuscire a scrivere uno *storyboard*,

un testo che in qualche modo esponga quelli che saranno i contenuti della narrazione;

ORAL: saper usare la propria voce non è facile. Comunicare con la voce significa saper usare il tono, sfruttare tutta l'emozionalità che essa può scatenare, e spesso questo fa la differenza;

ART: scelta delle immagini, montaggio e utilizzo della musica;

DIGITAL: aspetto legato alle tecnologie e al loro utilizzo. È importante utilizzare gli strumenti più adatti alla realizzazione e diffusione del prodotto narrativo in riferimento al target e agli obiettivi preposti.

Vedere un video sul web, per esempio, è molto diverso da vederlo in televisione.

Un buon narratore, oltre a queste competenze tecniche, deve possedere anche la capacità di far scaturire in chi lo ascolta un coinvolgimento razionale ed emotivo, funzionali all'obiettivo che si è posto. Egli, dunque, deve saper raggiungere un equilibrio tra i contenuti da trasmettere e la capacità di catturare l'attenzione, in modo tale che il livello di attivazione di coinvolgimento sia massimo. Un ulteriore elemento che influisce

sull'efficacia di una narrazione, e quindi sulla possibilità di essere memorizzata, è la modalità con cui essa viene raccontata. È stato dimostrato che la struttura narrativa più efficace, oltre ad arricchire la storia con numerosi particolari ed elementi emozionali, utilizza gli *speech acts*, ossia delle modalità messe in atto da un narratore per agire sull'ambiente attraverso le sue parole, cercando di informare, incitare, convincere i suoi interlocutori.

Finora si è scritto a proposito delle caratteristiche e competenze proprie di un buon narratore, ma quali devono essere invece le qualità di un buon uditore, di un bravo ascoltatore e studente? Egli non è solo colui che ascolta le storie, ma è una persona capace di raccontare, di narrarsi. Ciò significa avere la facoltà di ripensare criticamente l'esperienza passata, il contesto dei ruoli e delle relazioni, cercando di capire gli eventuali errori. Il bravo studente non è colui che non fa mai errori, ma colui che fa errori ma poi riflette, fa un esercizio di metacognizione, narra la storia, il contesto, ci associa l'emozionalità vissuta, in modo da permettere che anche il corpo segnali come questa esperienza non sia da ripetere.

Bibliografia

Bruner, J. (1993) *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Campbell, J. (2008), *L'eroe dai mille volti*. Milano: Guanda.

Damásio, A.R. (1995) *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

Ohler, J. (2008) *Digital Storytelling in the Classroom*. California (USA): Corvin.

Vogler, C. (2005), *Il viaggio dell'eroe*, Roma: Audino.

VIDEO E NEW MEDIA¹

Mettersi in gioco spesso può portare a risultati imprevisti.

Come quella ragazza che, caricando video su YouTube per spiegare trucchi per un perfetto make up, da video blogger indipendente è approdata a Real Time, Vanity Fair e Rizzoli. O come quel ragazzo romano che giocando con piccoli sketch è stato contattato per condurre un programma radiofonico e recitare in un film. Sono solo alcuni esempi di come l'auto produzione dei contenuti multimediali possa portare alla conoscenza di se stessi e del proprio talento in giro per il mondo. Siamo parlando dei video virali. Fenomeno globale, nel fiore della sua manifestazione, che non smette di dare nuove sorprese: il tutto grazie alla creatività delle persone, che creano e condividono video su YouTube, Facebook e molti altri contesti, in un flusso continuo di *like*, *retweet* e chi più ne ha ne metta.

Testimone di questo "mondo connesso" è Anna Rado, Content Manager e Digital PR di Manifactory, che nel corso del workshop "Video e new media" ha presentato i prodotti virali made in Treviso.

Il loro studio Manifactory Snc, con sede a Badoere (in provincia di Treviso), si occupa di *design* e progettazione di qualsiasi prodotto di comunicazione e fa parte di quelle piccole realtà che sfruttano le nuove possibilità e potenzialità comunicative che riescono a garantire oggi i nuovi media. Nuove espressioni creative, nuove professioni, ma soprattutto nuove esperienze di fruizione che consentono di diffondere quei messaggi che prima si dividevano tra pochi, o che non si aveva possibilità di esprimere così facilmente. A costo zero. Ed è proprio questo il bello del virale!

Sono numerosissimi i casi in cui il "produttore", mettendo in atto tecniche semplici e veloci, la cosiddetta tecnica *quick & dirty*, ha visto la diffusione esponenziale del suo prodotto e l'aprirsi le porte della sua agognata, o anche inaspettata, carriera.

La struttura del workshop, organizzata secondo semplici parole chiave, mira a far conoscere un

quadro globale relativo ai *new media* nel quale vanno a inserirsi i più disparati e azzeccati esempi di successo individuale o collettivo.

Partiamo dal tema "viral": è centrale il concetto di auto produzione, *low budget* e alta qualità. Creazioni fatte spesso tramite una social camera, una *app* scaricabile nei più recenti telefoni pensati per agevolare la condivisione. Perché farlo? Visibilità, successo, o anche più o meno genuina innocenza. Spesso la popolarità è cercata appositamente: abili strategie di marketing monitorano e suggeriscono movimenti per tenere alto il gradimento virtuale della nuova star, che spesso quindi viene conosciuta prima sul web e poi *offline*. I prodotti multimediali che creano fama *online* vengono spesso ri-utilizzati dalle tv o da enti istituzionali come nuove campagne marketing, o per promuovere condivisioni e usi *social* dello stesso *brand*. Ma i risultati non sono esattamente gli stessi. Come si suol dire, a volte le cose che si fanno per sbaglio e al primo tentativo, vengono meglio di tante altre prove create appositamente. Tale rielaborazione, che si vede molto frequentemente anche in tv, mira a far sentire la marca più vicina alla persona, tramite quell'approccio interattivo che ormai è caratteristica fondamentale di tutti gli strumenti che fanno parte delle nostre giornate; spesso invece è proprio l'azienda che chiama con sé il giovane creativo, invitandolo a dare sfogo alla sua creatività in un ambiente agevolato.

È il caso della ormai conosciuta Elena Da Ros, vincitrice di un concorso indetto da Google e promosso tramite *Zooppa* - una *startup* trevigiana che promuove la partecipazione a contesti di creatività - che, con pochi amici e un semplice set "casalingo", ha promosso l'uso del browser *Google Chrome*.

Non sono pochi i nuovi talenti che vengono scoperti a causa di questi lanci inaspettati e creativi. Il maggiore ostacolo alla produzione virale è proprio la timidezza; si lancia chi ha meno timore, vedendo poi accettato o meno dalla rete il suo prodotto. Qui sta il bello di internet, ambiente meritocratico per

Nel "viral" è centrale il concetto di auto produzione, *low budget* e alta qualità

¹ A cura di: G. Bandiera (IUSVE), A. Rado (Studio Manifactory), M. Amistani (IUSVE).

Virali sono anche quei prodotti che diventano poi delle vere e proprie serie televisive

Fruire di un contenuto in modo cross-mediale significa condividere interessi

eccellenza, sottolinea Anna Rado, nel quale il giudizio che determina l'ascesa verso una brillante carriera non è dato da pochi individui, ma da tutta la popolazione che ha modo di fruire dei contenuti e che è allo stesso tempo il tramite principale della condivisione delle informazioni.

Virali sono anche quei prodotti che diventano poi delle vere e proprie serie televisive, come nel caso di *Lost in Google*, produzione indipendente poi acquistata e finanziata da DeeJay Tv; oppure come il lungometraggio di fantascienza *Metal Gear Solid Philanthropy*, nato dalla passione di Giacomo Talamini e dei membri di *Hive Division* verso l'omonimo videogioco e destinato a ricevere i complimenti dello stesso ideatore della serie, Hideo Kojima. Molti sono inoltre gli esempi che rappresentano il concetto di interattività: *Days*, *The house of mystery* e altri, sono veri e propri telefilm disponibili su YouTube dove è lo spettatore a determinare il proseguo della storia.

E a proposito della cross-medialità? Si tratta del buon esito dell'integrazione tra brand, interessi collettivi e strumenti multimediali. Fruire di un contenuto in modo cross-mediale vuol dire partecipare alla condivisione di un determinato interesse in un gruppo, facendo da cassa di risonanza di eventi reali o mediali, magari sponsorizzati da una marca in particolare.

Ad esempio, accedere ad un canale televisivo online ed esprimere le proprie preferenze tramite siti come: *Miso*, *Intonow*, *GetGlue*. Per le aziende si aprono così nuove porte legate alla conoscenza delle preferenze della gente, permettendo così di direzionare in modo abile le campagne di marketing. Simile a questo è il concetto di "street social", rappresentato al meglio dall'applicazione *Spotwish Go!*: si può ora mandare "in streaming" un evento in diretta condividendolo immediatamente con le persone che hanno i gli stessi interessi.

Nuove esperienze di conoscenza reciproca, ma sono ancora in tanti che nutrono dubbi nei confronti della perdita della *privacy*, della violazione dei diritti personali; dubbi fondati, dato che nel momento dello "scoppio" della novità, le istituzioni spesso non sono pronte a gestire tutte le possibili problematiche derivanti da un uso improprio di questi nuovi mezzi tecnologici. Direzioni di cambiamento verso le quali ci sarà un inevitabile spostamento, per consentire l'integrazione degli strumenti nel quadro sociale complessivo. Sono comunque

presenti a riguardo numerosi ed eccellenti esempi della spinta ad un uso positivo di questi. Spesso, ad esempio, molte loro funzionalità favoriscono l'occupazione del tempo libero tramite il gioco o l'attività didattica: da citare l'esempio della scuola olandese dove gli studenti hanno creato su Facebook pagine tematiche relative agli argomenti di studio, arricchendole mano a mano e studiando così *online*, sfruttando le potenzialità di un contenitore dinamico ed interattivo.

Cosa ci possiamo aspettare da tutto questo? Le sorprese sono ancora molte, legate ad usi ancora inediti di tali tecnologie e al sempre maggiore inserimento che queste avranno nella nostra vita di tutti i giorni.

Certamente, per il momento le nuove professioni e possibilità di creazione che si sono aperte sono un "punto di non ritorno" nei confronti di quello che era il comune concetto di posto fisso. Tenacia, talento e competenze sono i requisiti che si possono ritrovare in tutti quei temerari che si lanciano in nuove sfide, diventando spesso dei tormentoni musicali o fenomeni virali di riferimento. Ecco che il confronto pratico su alcuni prodotti già realizzati da parte di Manifactory Snc è solo il preludio di un universo multi sfaccettato e in continua creazione.



VIOLENZA E MEDIA¹

Si parla di violenza quando con strumenti qualsiasi, anche psicologici, vengono inflitti danni e sofferenze di qualsiasi tipo, anche morale. Definiamo poi, con la parola "media", gli strumenti attraverso cui avvengono i processi di mediazione simbolica in una data comunità di utenti.

Sin dall'era preistorica fino all'epoca contemporanea la natura dei media non si è modificata dal momento che è sempre stata rappresentata da tre principali veicoli d'informazione: testo scritto, immagini, suoni. Attualmente, i principali mezzi di comunicazione di massa sono: la stampa, il cinema, la radio, la televisione, il cellulare, il computer, ecc.

A questi mass media tradizionali nell'ultimo decennio si sono affiancati i "Nuovi Media": *Instant Messaging*, la Telefonia Digitale e tutte quelle applicazioni della rete (Blog, *Community OnLine*, *Social Network*, *File sharing*, ecc.) che rientrano nel contenitore del Web 2.0; nei prossimi anni, probabilmente, la *computer TV* accorperà alcuni tra i più diffusi media.

Il dibattito internazionale attuale sul rapporto tra media e violenza si può sintetizzare in due coppie teoriche opposte:

- nella prima si contrappongono le teorie degli effetti a breve e a lungo termine;
- nella seconda, una minoranza di studiosi attribuisce alla rappresentazione massmediale della violenza un "ruolo catartico" in opposizione a coloro (la grande maggioranza) che le attribuiscono una "funzione" prevalentemente "mimetica" (intesa come imitazione-identificazione).

La ricerca sperimentale sull'aggressività, condotta nel 1961 da Albert Bandura (l'esperimento della bambola Bobo), ha dimostrato che il comportamento aggressivo dei bambini può essere modellato, cioè appreso per imitazione. Successivamente, decenni di ricerche psicologiche hanno confermato che la violenza dei media può

accrescere l'aggressività.

Nel 1969 è stata costituita la *Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social Behavior* per valutare l'impatto della violenza sulle attitudini, i valori e i comportamenti degli spettatori.

Il report della *Surgeon General* e il follow-up nel 1982 da parte del *National Institute of Mental Health* hanno identificato alcune importanti conseguenze innescate dalla visione alla TV di scene violente da parte dei bambini, i quali:

- possono diventare meno sensibili al dolore e alle sofferenze degli altri;
- possono diventare più timorosi del mondo circostante;
- hanno maggiori probabilità di comportarsi in modo aggressivo.

Le ricerche di Huesmann ed Eron riportano che i bambini che hanno guardato per molte ore scene violente alla TV, quando frequentavano le scuole elementari, tendevano a mostrare un più alto livello di comportamenti aggressivi quando diventavano *teenagers*.

Inoltre, in età adulta, avevano maggior probabilità di essere arrestati e perseguiti per atti criminali.

Al contrario, essere un bambino aggressivo non predice il guardare molta TV "violenta" quando si sarà adolescenti; questa evidenza è indicativa del fatto che guardare per molte ore la TV è più spesso una causa piuttosto che una conseguenza del comportamento aggressivo.

Huesmann ed Eron hanno concluso – dopo aver realizzato una importante ricerca longitudinale – che «Aggressività e visione della violenza hanno un certo grado di interdipendenza» e che «bambini più aggressivi guardano televisione più violenta».

Il loro studio confuta anche quelle poche ricerche che sembrano contestare la loro tesi: possono esistere, infatti, testi la cui ideologia è non violenta, ma che per i contenuti particolarmente impressionanti di comportamenti violenti possono avere effetti psicologici negativi, anche se propongono



idee che sono contro la violenza (ad esempio, *Full Metal Jacket* di Kubrick è contro la guerra, ma contiene numerose scene violente). Dario Varin sostiene che «uno spettatore può spostare le proprie identificazioni, immedesimandosi in un certo momento nell'eroe buono e giusto e in un altro momento nel cattivo, aggressore e persecutore». Inoltre, il comportamento di bambini poco immaginativi tende a sfociare in manifestazioni violente più rapidamente, perché questi piccoli soggetti non riescono a trovare soluzioni adeguate quando si sentono minacciati.

Le recenti ricerche di Anderson ed altri² dimostrano che i giochi violenti con i *videogames* possono accrescere pensieri, sentimenti e comportamenti aggressivi, sia in laboratorio che nelle situazioni di vita quotidiana.

Nei *videogames* la violenza è molto diffusa e i comportamenti violenti hanno spesso una connotazione umoristica, rimangono per lo più non puniti se non addirittura premiati. Anderson³ con altri studiosi ha indagato anche l'influenza esercitata da una canzone con contenuti violenti: questo tipo di canzoni accresce l'aggressività con una correlazione direttamente proporzionale al contenuto violento del testo.

La Tabella riporta i risultati più significativi di una metanalisi effettuata su 4.000 studi che hanno esaminato gli effetti della televisione sui bambini (tratto da TV-Free, *Statistics and essays on the influence of TV on health*, *National TV turnoff week*).

Il comportamento aggressivo dei bambini può essere modellato

Alcuni videogames possono favorire aggressività

¹ A cura di: N. Giacopini, S. Capodiecì, M. Antonello (IUSVE).

² Anderson, C. A. - Dill, K. E. (2000).

³ Anderson, C. A. - Carnagey, N. L. & Eubanks, J. (2003).

Tempo per settimana che i genitori dedicano a conversazioni importanti con i loro figli	3.5 min
Tempo per settimana che, in media, i bambini trascorrono davanti alla TV	1.680 min
Percentuale di genitori che vorrebbero limitare il tempo che i loro figli passano davanti alla TV	73%
Percentuale di bambini dai quattro ai sei anni che, quando gli viene chiesto di scegliere se guardare la Tv o passare del tempo con il padre, preferisce la televisione	54%
Ore in un anno che, in media, un giovane americano trascorre a scuola	900 ore
Ore in un anno che un giovane americano trascorre davanti alla TV	1.500 ore

Alcune ricerche della *Commercial-Free Childhood*, effettuate nell'ottobre 2012, evidenziano che il tempo trascorso da un bambino, ogni giorno, davanti a uno schermo sale in modo esponenziale con l'aumentare dell'età e che il tempo di esposizione al video è raddoppiato dal 2004 al 2010 aumentando, in proporzione, la visione di eventi a contenuto violento.

Il socializzare con queste violenze televisive, può rendere alcuni bambini indifferenti a brutalità e aggressività, altri invece diventano timorosi di vivere in una società pericolosa. Come intervenire? La psicologia dovrebbe impegnarsi nel "tirar fuori" il meglio dalla televisione prendendo spunto da programmi educativi per bambini come: *Sesame Street*, *Captain Kangaroo*, "L'albero azzurro", "La televisione" nati dalla collaborazione tra produttori, pedagogisti e psicologi. Un altro argomento di riflessione è proposto dal fatto che i programmi televisivi più seguiti a livello internazionale (*CSI*, *Criminal minds*, ecc.), telefilm con una ridondanza di immagini violente, privilegiano l'approccio induttivo (dal particolare al generale), modalità forse meno "stancante" rispetto alla fatica del ragionamento logico del metodo deduttivo, richiesto dalla visione di film ricavati dai testi di autori come Hitchcock, Conan Doyle o Agata Christie.

Guido Gili sostiene che la violenza storicizzata, selettiva, tragicamente simbolica è stata travolta da una sorta di "violenza allegra" prodotta all'ingrosso dall'industria dello spettacolo e presente in modo diffuso nella nostra cultura. La violenza allegra non provoca dolore e non ha conseguenze tragiche. È la soluzione facile e veloce a molti problemi cui ricorrono buoni e cattivi e conduce sempre a un lieto fine. Rimane comunque un'intensa esposizione a immagini mediatiche violente! La *Social Television* è la convergenza di *Social Media* e Televisione; più precisamente, s'intende per Social TV l'attività di interagire attraverso i *Social Network* – ad esempio pubblicando commenti, opinioni o voti – con i prodotti fruibili attraverso la televisione. Scorrendo le classifiche USA di questo settore, si può rilevare che la comicità domina con 8 "entry" sulle prime 10, esistono però anche in alcune di queste *sitcom* animate scene violente e frequenti appaiono sui *social network* i commenti degli spettatori caratterizzati da insulti e aggressività.

Numerose ricerche evidenziano che pensieri e comportamenti violenti sono incrementati dopo l'esposizione a vari media: film, musica, televisione o *videogames* violenti. L'argomento dell'apprendimento tramite osservazione, ovvero l'evidenza che i bambini imparano imitando quello che vedono, è centrale nella maggior parte di questi studi. Alcuni bambini sono più abili di altri nel riconoscere la differenza tra la finzione e gli avvenimenti della vita reale, mentre per altri l'esposizione a eventi violenti può risultare traumatico. Per questo i *caregiver* sono incoraggiati a fare scelte basate sulla consapevolezza della sensibilità del singolo bambino, sulla sua età e sul suo livello di sviluppo.

In molti Stati (USA) esistono i *Center for Media Literacy* (CML), un'organizzazione educativa che si offre come una possibile risorsa per genitori ed educatori per cercare di pensare in modo critico all'esposizione ai media. Si dedica alla promozione e al supporto dell'educazione mediatica aiutando i cittadini, specialmente i più giovani, a sviluppare un pensiero critico in modo da poter vivere pienamente la cultura dei media del XXI secolo.

Interventi diretti per genitori ed educatori, sistemi di valutazione per la televisione e il software per lo screening o il *parental control* (controllo genitoriale), possono essere d'aiuto per un approccio più responsabile ai *new media*.

Bibliografia

Anderson, C. A. - Carnagey, N. L. - Eubanks, J. (2003) Exposure to violent media: The effects of songs with violent lyrics on aggressive thoughts and feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 84, No. 5.

Anderson, C. A. - Dill, K. E. (2000) Video games and aggressive thoughts, feelings, and behaviour in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 78, No. 4.

Anderson, C. A. - Carnagey, N. L. & Eubanks, J. (2003) Exposure to violent media: The effects of songs with violent lyrics on aggressive thoughts and feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 84, No. 5.

Bandura, A. (1997) *Autoefficacia. teoria e applicazioni*. Tr. it. Edizioni Erickson, Trento, 2000.

Huesmann, L. R. - Eron, L. D. (1986). *Television and the aggressive child. A cross-national comparison*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gili, G. (2006) *La violenza televisiva. Logiche, forme, effetti*. Roma: Carocci.

Huesmann, L. R. - Moise - Titus, J. - Podolski, C. L. - Eron, L. D. (2003) Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, Vol. 39, No. 2, pp. 201-221.

Huesmann, L.R. - Eron L.D. (Eds.). *Television and the aggressive child: A cross-national comparison*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Huston, A. C. - Donnerstein, E. - Fairchild, H. - Feshbach, N. D. - Katz, P. A. - Murray, J. P. - Rubinstein, E. A. - Wilcox, B. - Zuckerman, D. (1992) *Big World, Small Screen: The Role of Television in American Society*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Murray, J. P. (1973). Television and violence: Implications of the Surgeon General's research program. *American Psychologist*, Vol. 28, pp. 472-478.

National Institute of Mental Health (1982) *Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*, Vol. 1. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services.

Varin D. et al, *Fruizione televisiva, valori e processi di disimpegno morale nell'adolescenza*, Ikon, 34, 1997, p. 59-108.

La violenza storicizzata e selettiva è stata sostituita da "violenza allegra"

SOCIAL MEDIA PER IL BUSINESS ¹

La gestione dei social deve essere fatta da personale interno alle aziende

Il workshop è iniziato subito con una breve presentazione del testimonial C. Noventa dopo di che ha preso la parola Ridolfi che ha presentato Bentobox.pro, azienda che ha come obiettivo quello di migliorare i risultati comunicativi e commerciali dei propri clienti, creando prodotti e servizi video, web, *mobile* ed eventi e formando i clienti all'uso dei *social media*, in quanto convinti che la gestione dei social deve essere fatta da personale interno alle aziende e non dato in gestione ad operatori esterni. Ha introdotto poi la sua presentazione centrando la discussione sulle due parole chiave della relazione tra *social media* e *business*. Infatti la credibilità e la reputazione sono i due aspetti che le aziende acquisiscono o perdono nei *social media*. Dopo di che ha interagito subito con gli studenti presenti provocandoli con una serie di domande come: l'aspetto grafico ha ancora un ruolo nel "mondo social"? Come si può prospettare l'uso delle maggiori piattaforme per una continua evoluzione? Come si può utilizzare internet con consapevolezza? A queste domande Ridolfi ha tentato di dare alcune risposte proponendo all'uditorio una serie di regole da tenere nei *social media*, sia che si tratti di utenti privati che di utenti business.

Nel business i *social media* sono un mezzo per parlare di se stessi e farsi pubblicità, ma una pubblicità completamente diversa da quella tradizionale o sul web, poiché nei "social" quello che si va a mettere in discussione è proprio la reputazione aziendale, in quanto viene a ricrearsi un meccanismo molto simile al passaparola che avviene nella nostra vita quotidiana e che da sempre il marketing rincorre. Per questo motivo si deve sempre tenere a mente che nei "social" siamo sia gli autori sia i soggetti dei messaggi e che i "social" non devono essere visti come un giocattolo per adolescenti bensì un vero mezzo

di comunicazione che conta moltissimi utenti (Facebook ha 1 miliardo di utenti attivi e 500 mila accessi al giorno).

Ridolfi continua a sottolineare che è fondamentale la presenza di un'azienda sui "social" anche solamente per essere pronti a rispondere ad accuse infondate da parte di utenti e per preservare la propria immagine aziendale.

Il testimonial continua a parlare dei *social media*, e del pubblico presente in questi, puntando l'attenzione su un *audience* particolare che è quello dei dipendenti dell'azienda stessa, che sono poi la base di pubblico nei "social", e di come sia negativa la scelta da parte della dirigenza di bloccare l'accesso ai *social media* dai computer aziendali. Infatti questa scelta potrebbe portare i dipendenti a parlare male dell'azienda nei "social" e aggirerebbero il divieto di accesso utilizzando le *app* presenti nei loro *smartphone*.

Le applicazioni *mobile* e la navigazione attraverso *smartphone* e *tablet* saranno il futuro per quanto riguarda internet.

Viene stimato infatti che già a fine 2013 gli accessi a internet attraverso dispositivi *mobile* supereranno gli accessi attraverso personal computer e notebook e quindi si dovrà prestare attenzione a creare contenuti fruibili su dispositivi di piccola dimensione e soprattutto *multi-touch*, sempre più in voga ultimamente non solo tra gli essere umani ma anche da parte degli animali domestici: infatti alcune grandi aziende di cibo per gatti hanno già prodotto *app* di giochi per animali.

Insieme con la navigazione *mobile* crescerà sempre di più il *Cloud Computing* (Nuvola Informatica), cioè un insieme di tecnologie che permettono, tipicamente sotto forma di un servizio offerto da un *provider* al cliente, di archiviare e/o elaborare dati. Ciò grazie all'utilizzo di risorse distribuite e virtualizzate



in rete e accessibili da ogni tipo di dispositivo collegato a internet, dallo *smartphone* al *tablet*, fino ad arrivare alla *smartTV*.

Dale Carnegie negli anni Trenta del Novecento diceva: «Potete farvi più amici in due mesi interessandovi agli altri piuttosto che in due anni provando a far interessare gli altri a voi» e questa frase può essere valida anche oggi. Infatti è quando ci si interessa agli altri, nei "social", che questi s'interessano a noi, ma come dobbiamo fare? In primo luogo dobbiamo pensare come pensano gli utenti, come agiremmo noi con il nostro profilo personale, ma soprattutto dobbiamo ricordare che il potere lo ha il contenuto. Ovviamente se ci sono delle buone basi qualsiasi cosa avrà successo: per creare questo contenuto di successo bisogna usare creatività e audacia. Gli studenti presenti sono stati molto interessati a capire come creare contenuti di successo e il testimonial ha portato l'esempio di un video di un bambino inglese che impara a correre in bicicletta. Si tratta di un video amatoriale girato con uno *smartphone*, molto empatico, virale, che è diventato molto

popolare su Youtube, tanto che è arrivato ad essere il demo di un'impresa che ne ha fatto la pubblicità della propria applicazione, modificandolo con l'inserimento di una musicchetta, alterando la voce del bambino e ripetendo gli spezzoni remixati.

Questo esempio ha portato gli studenti a capire che i video emozionali catturano l'attenzione e trasmettono messaggi ed emozioni in tempi e modi brevi, riuscendo a ottenere il connubio di vista e udito. Ridolfi ha sintetizzato che gli ingredienti di un contenuto di successo devono essere: l'originalità e l'autenticità; il contenuto deve creare o seguire un trend oppure deve raggiungere il giusto mix con gli ingredienti precedenti: nel secondo video prodotto dall'azienda di *app*, il video esisteva già ma è stato remixato ed è diventato a sua volta virale e comunicativo. L'uso dell'immagine nei "social" diventerà fondamentale, già ora sono in voga "social" che utilizzano le immagini in varie forme come *Instagram*, *Pintarest* e *YouTube*. L'uso dell'immagine nel web sta diventando talmente frequente che in molti Paesi le

¹ A cura di: G.C. Noventa (IUSVE), S. Ridolfi (Bentobox.pro), C.M. Righetto (IUSVE).

persone spendono molto più tempo sul web piuttosto che guardare la televisione e questo lo si può osservare anche dalle strategie che stanno attuando le televisioni, soprattutto commerciali, permettendo alle persone di usufruire dei loro contenuti attraverso delle *app* come *SkyGo* o attraverso portali dedicati come nel caso di Video Mediaset o La7.tv.

Il testimonial ha invitato i futuri operatori della comunicazione a non focalizzare le strategie in un unico “social”, non esiste solo Facebook, ma ha consigliato una strategia multi-piattaforma scegliendo i vari *social media* presenti, in conformità alle esigenze aziendali e alle tendenze del momento. Ha invitato tutti gli studenti a essere seri e a investire del tempo per la creazione di strategie di comunicazione efficaci e il modo migliore di agire in questo senso è quello di agire attraverso una pianificazione accurata, apportando modifiche e miglioramenti, valutando i dati di traffico e le statistiche offerte dalle piattaforme o da siti specifici.

Ridolfi ha continuato a parlare di *social media* ricordando che in quest’ambito non esistono solo i *social network* ma anche delle applicazioni di produttività che facilitano moltissimo la collaborazione e lo scambio simultaneo e sempre aggiornato di dati, come *Google Drive*.

Il workshop si è concluso con una slide raffigurante un’impronta digitale e un codice a barre che bene sintetizza per il nostro testimonial cosa vuol dire operare nei *social media* per il *business*. Infatti fondamentale è il concetto d’identità e la tutela di questa. Più si è artefatti e superficiali meno rilevante sarà la nostra comunicazione per il web al contrario perché questa possa essere positiva bisogna essere trasparenti e sinceri. Nei *social media*, e in particolare nei *social networks*, non ci si deve spaventare, le critiche vanno ascoltate e prese in modo costruttivo. Ad esempio su *TripAdvisor* tutto questo è molto importante: infatti a una recensione negativa di un locale pubblico si può rispondere in maniera intelligente e questa risposta del proprietario varrà molto di più della recensione negativa dell’utente.

Più si è artefatti e superficiali meno rilevante sarà la comunicazione web

LA LOGICA ECONOMICA DELLE SCELTE CRIMINALI ATTRAVERSO I NEW MEDIA ¹

L’analisi della logica “economica” delle scelte criminali non corrisponde necessariamente all’analisi della logica “monetaria”.

Infatti, mentre la logica economica di una rapina in banca appare ben chiara, tanto da non suscitare perplessità né domande a riguardo, la logica economica, ad esempio, di una violenza su un bambino, magari perpetrata attraverso l’utilizzo di *new media*, appare tutt’altro che chiara e pone parecchie questioni che meritano necessario approfondimento.

La domanda che mai nessun giudice o investigatore porrà ad un imputato per una rapina a mano armata in una banca è: «Perché lo ha fatto?». La domanda sarebbe tanto inutile quanto ovvia, e pleonastica sarebbe la risposta: «Per denaro».

Se invece potessimo parlare a quell’asino che si lasciò morire di fame perché indeciso su quale mangiare tra due mucchietti di fieno uguali, uno a destra ed uno a sinistra, ci verrebbe spontaneo domandargli: «Perché sei stato tanto sciocco da morire di inedia pur di non prendere una decisione?». Il problema va in direzione della (irrisolta) questione della “relazione di preferenza” tra differenti alternative.

E se la scienza economica (e la branca della psicologia collegata alle scelte di mercato) può garantire la comprensione del perché di una rapina in banca (la risposta verte sulla soppressione del codice etico e sulla accettazione del rischio di punizione), altrettanto non può dirsi per la violenza su di un bambino attuata, a volte, anche attraverso l’utilizzo di *new media*, o talune forme psicopatiche della relazione umana (ivi comprendendovi anche il disinteresse per la sorte dell’ “altro da sé”).

Nella pratica tradizionale della investigazione e della applicazione della Giustizia, domande di tal genere non vengono poste, poiché il cardine ermeneutico è quello di legare una condotta – che si assume censurata – ad un determinato autore e non anche di speculare in profondità sulle ragioni intime che hanno indotto il reo ad agire.

In talune circostanze, come quelle accennate, ciò che manca alla comprensione di un agito criminale è proprio l’ “equazione di preferenza”: perché si è agito se dalla condotta avuta non si è raggiunto un beneficio oggettivamente condivisibile ancorché non etico?

Alcune categorie di crimini restano tuttavia indifferenti alla messa in campo di strumenti – anche elaborati e complessi – che hanno l’ambizione di decrementarne il tasso e risultano sensibili, al contrario, a misure e provvedimenti che, apparentemente, nulla hanno a che vedere con la politica anticrimine. E ciò avviene, ad esempio, per quanto riguarda alcune tipologie di crimini perpetrate attraverso l’utilizzo dei *new media*.

Tra le condotte in parola, la più evidente è certamente la violenza sui bambini, attuata nelle più diverse forme e con i più diversi strumenti, che si nutre di altre dimensioni di sostegno a favore della volizione criminale e resta impermeabile, talvolta, anche di fronte alle più severe delle “reprimenda”.

In tale ottica, una visione comparata delle relazioni di preferenza che sembrano governare tali scelte criminali può suggerire una risposta.

Il concetto che si vuole introdurre rispetto alla relazione di preferenza fa riferimento a quella operazione econometrica che induce taluno a scegliere, tra diverse alternative, quella più

L’analisi della logica “economica” delle scelte criminali non corrisponde necessariamente all’analisi della logica “monetaria”

¹ A cura di: M. Monzani (IUSVE), G.S. Manzi (RACIS–Roma), G. Fasoli (IUSVE).

Agente decisore
vincente e agente
decisore soccombente

confacente a condurlo verso il soddisfacimento di un bisogno o al raggiungimento di una più importante e specifica utilità, attesa e soggettiva, che in gergo econometrico, è definita *payoff*.

Non c'è differenza di percorso decisionale tra agente decisore vincente ed agente decisore soccombente. Se è relativamente semplice comprendere quale possa essere il *payoff* di un agente decisore che si orienta verso un investimento monetario sicuro e redditizio, o quello di un giocatore di lotteria o del lotto, più complicato è individuare il *payoff* di un violentatore di bambini, di un marito picchiatore, di una vittima di violenza domestica che tace, di una donna violentata che non denuncia, di un "adescatore" *on-line*.

In questo senso la logica economica delle scelte criminali conduce a fare i conti con la domanda scottante "che cosa è la decisione" nell'ambito di una economia cognitiva e sperimentale², con il concetto di "familiarità", con la "teoria dei giochi"³, con la "strategia di equilibrio"⁴, con l'approccio economico al crimine⁵ e con il rapporto uomo-ambiente.

Alla base degli studi di ecologia criminale c'è la considerazione che ogni individuo adotta un determinato comportamento, anche deviante, sulla base della propria individuale interpretazione dell'ambiente circostante. Lo spazio oggettivo diventa, quindi, ambiente soggettivo.

Esso dipende dai parametri tra uomo, inteso sia come individuo sia come gruppo discreto, e territorio (isotropico o anisotropico) inteso anche come conglomerato di segnali e stimoli. Per Kurt Koffka⁶ (1886-1941) possiamo dunque parlare di "ambiente geografico" e di "ambiente comportamentale" e concludere che individui simili ma geograficamente lontani condividono il medesimo ambiente comportamentale.

Kurt Lewin⁷ (1890-1947) mette in risalto come il comportamento individuale in un ambiente sia la risultante di una funzione che vede la propria personalità modificarsi in relazione all'ambiente esterno, secondo la nota formula "Comportamento = f [personalità,

² Friedman, M. - Savage, L.J. [1948].

³ Von Neumann, J. - Morgenstern, O. [1944].

⁴ Nash, J. [1950].

⁵ Becker, G. [1968].

⁶ Koffka, K. [1970].

⁷ Lewin, K. [1951].

ambiente]".

Seguendo questi filoni di pensiero la logica economica delle scelte criminali ci conduce a fare i conti con i concetti di certezza – rischio – incertezza.

- Certezza: azioni, stati di natura ed esiti sono conosciuti con assoluta precisione.
- Rischio: gli stati di natura e gli esiti sono conosciuti solo grazie ad una distribuzione di probabilità.
- Incertezza: la probabilità con cui un certo esito si verifica è sconosciuta.

Non potendo fare affidamento su certezze, dalla dimensione del rischio e dell'incertezza si generano molte questioni che rimangono di fatto aperte.

Le politiche anticrimine vanno assumendo una veste sempre più internazionale, proprio in virtù del positivo riscontro al fatto che il crimine, se perseguito solo con formula nazionale, spazia indisturbato nei luoghi in cui ancora non è perseguito con pari efficacia. In alcuni Paesi, specie nel nord-America, la politica anticrimine sopprime, talvolta, alcuni diritti del singolo che, sebbene assai tutelato per altri aspetti, vede subire una reprimenda nella propria libertà soggettiva in favore di una più efficace tutela della collettività. In questo modo l' "equazione di preferenza" che induce il singolo a ritenere preferibile optare per una scelta criminale, viene alterata in modo da renderne sconveniente l'adozione.

Le questioni aperte, pertanto, sono due: se sia giusto o meno piegare l'arbitrio del singolo per garantire la tutela della collettività, e se sia efficace la sola deterrenza dell'inasprimento delle pene edittali per contenere una condotta criminale, ovvero se occorra "penetrare" la scelta economica di ogni singolo autore. Tra le questioni aperte rimane sempre vero che esiste pure nella prevenzione del crimine una dimensione "altra" rispetto a quelle tradizionali sopra menzionate, ed è l'"imprevedibile risorsa" anti-crimine contenuta nei messaggi che possono essere inseriti all'interno della società attraverso i *new media*...



Bibliografia

Becker, G. (1968) Crime & Punishment: an economic approach *Journal of Political Economy*, 76, p. 169.

Friedman, M. - Savage, L.J. (1948) The Utility Analysis of Choices Involving Risk. *The Journal of Political Economy*, volume 56, No. 4, pp. 279-304.

Koffka, K. (1970) *Principles of Gestalt Psychology*. Torino: Bollati Boringhieri.

Lewin, K. (1951) *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Nash, J. (1950) Equilibrium Points in n-Person Games. *Proc. Nat. Acad. Sci. U.S.A.*, 36, 48-49.

Von Neumann, J. - Morgenstern, O. (1944) *Theory of game and economic behaviour*. Princeton: Princeton Univ. Press.



I testi vanno inviati al seguente indirizzo di posta elettronica: rivista@iusve.it
È preferibile ricevere testi prodotti su Word, salvati in un unico file, con le note a piè pagina e bibliografia/sitografia a fine testo, accompagnati dall'indirizzo mail dell'Autore.

NORME GENERALI

Ogni scritto presentato deve essere accompagnato da un breve riassunto (*abstract*), in italiano e in inglese, di 150 parole o 1000 caratteri ciascuno, inclusi gli spazi, in cui vengano enunciati con chiarezza le intenzioni e i contenuti dell'articolo. Ogni *abstract* dovrà essere seguito da cinque parole-chiave, rispettivamente in italiano e in inglese.

I testi vanno divisi il più possibile in paragrafi titolati e numerati.

Le pagine vanno numerate progressivamente e visibilmente con cifre arabe.

Il testo, in Bodoni corpo 10,5, deve essere allineato a sinistra, a interlinea singola. Occorre attenersi alla massima uniformità per quanto riguarda l'uso delle maiuscole e minuscole. La e accentata va scritta con l'accento grave (È), non con l'apostrofo (E').

Le sigle andranno battute in tondo alto e basso e senza puntini tra una lettera e l'altra (es. Usa, Acli).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando assolutamente la sottolineatura.

Si raccomanda la correttezza nell'accentazione delle vocali: à, ì, ò, ù (sempre con accento grave); cioè, è (grave); né, sé, perché ecc. (acuto).

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); s. e ss. (non seg. e segg.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo (non in corsivo, ma in carattere normale); in corsivo *et al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra*, come tutte le parole straniere lungo il testo italiano, che non vanno quindi messe fra virgolette.

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Le citazioni vanno indicate tra virgolette a caporale («...»), mentre le citazioni dentro la citazione vanno indicate con virgolette doppie ("..."). I brani di testo espunti dalla citazione vanno segnalati fra parentesi quadre ([...]).

Le parole impiegate in senso traslato vanno indicate con virgoletta semplice ('...'). È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

NOTE

Le note, che saranno pubblicate a piè pagina, devono essere numerate progressivamente.

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

a) opere citate per la prima volta:

Laeng, M. [normale] [19827 [dove il numero all'apice sta a indicare la 7a edizione]], *Lineamenti di pedagogia* [corsivo], Brescia, La Scuola, p. 9 [pp. 9-13, pp. 5 s., pp. 7 ss.].

Wittgenstein, L. (1970), *Über Gewißheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, trad. it. di Trinchero, M. (19782), *Della certezza*, Torino, Einaudi, p. 42.

Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di Prellezo, J. M. – Nanni, C. – Malizia, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], *Orientamenti pedagogici*, 51, n. 3, pp. 377-397.

Bocchi, G. – Ceruti, M. (1985), a cura di, *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.

Patteri, I. – Riggio, L. – Umiltà, C. (2002), Svantaggio per la ripetizione di attributi non spaziale dello stimolo: evidenze a favore dell'inibizione di ritorno, *Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale*, Rimini.

Pallera, M., *Fashion Camp 2013*, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il collegamento testuale).

b) opere già citate in precedenza:

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione:

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ibidem, p. 89.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

La bibliografia e la sitografia seguono le indicazioni redazionali delle note.

NOTE PARTICOLARI

La lunghezza degli articoli deve essere compresa fra le 5.000 e le 8.000 parole (circa 50.000 caratteri - note, bibliografia, spazi inclusi).

Grafici e tabelle, numerati progressivamente, vanno salvati nel medesimo file word del testo.





Istituto Universitario Salesiano Venezia

Aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione della
Università Pontificia Salesiana di Roma

SOMMARIO

/EDITORIALE

Roberto Albarea, IUSVE

/INTERVENTI

The Internet Safety Research Agenda

Leslie Haddon, London School of Economics and Political Science

Dagli strumenti alle prassi e dalle prassi ai modelli di mediazione didattica.

Esperienze d'uso didattico del tablet pc

Luigi Guerra, Università di Bologna

Digital literacy, nativi digitali e online safety.

Implicazioni e insegnamenti dai dati italiani di Eu Kids Online

Giovanna Mascheroni, Università Cattolica del Sacro Cuore

Create! Progettate idee contagiose (e rendete il mondo migliore)

Mirko Pallera, Ninjamarketing

A cura di Chiara Bertato, IUSVE

Prima di ogni schermo

Franco Lorenzoni, Casa Laboratorio di Cenci

/WORKSHOP

A cura di: Michela Drusian, Lara Fressini, Cristian Vecchiet (IUSVE)