

Giovani sguardi sulla media education

Cosimo Marco Scarcelli
Università degli Studi di Padova

Abstract

L'utilizzo delle risorse messe a disposizione da internet è sempre più diffuso tra gli adolescenti e i preadolescenti che spesso vengono definiti "nativi digitali", un'etichetta che semplifica eccessivamente il rapporto tra giovani e nuove tecnologie e relega le capacità di navigare in rete a mere competenze tecniche. La media education è frequentemente chiamata in causa per colmare i vuoti educativi e comunicativi che si creano tra adulti e minori in relazione all'utilizzo delle tecnologie digitali

Questo articolo si sviluppa attorno ai risultati di ricerca che ha coinvolto un istituto scolastico secondario di primo grado (circa 300 studenti) in cui è stato svolto un progetto di digital media education rivolto a ragazzi, insegnanti e genitori. Il materiale empirico è composto da 62 ore di osservazione etnografica svolte durante gli incontri con i gli studenti dell'istituto e i questionari di gradimento raccolti al termine del progetto.

L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere, a partire dalla voce dei ragazzi, cosa questi pensino della media education, quali aspettative abbiano e in che modo rispondano agli stimoli e alle attività che gli vengono proposte. Il fine ultimo è quello di fornire strumenti interpretativi e operativi utili a creare discorsi e pratiche capaci di intersecare le pratiche mediali e le attività quotidiane dei giovani.

Key Words: Media Education; Scuola; Adolescenti; Media digitali

La costante e reciproca influenza tra mutamento sociale e tecnologico insita nella società contemporanea ha visto la ridefinizione del ruolo dell'individuo all'interno del panorama mediatico e comunicativo. Ormai lontano dalla mera condizione di spettatore, l'essere umano viene rimesso al centro del flusso comunicativo divenendo (potenzialmente) soggetto della comunicazione e non più soltanto oggetto della stessa (Boccia Artieri 2006).

In Italia (CENSIS, 2015), come nel resto d'Europa (Mascheroni and Ólafsson, 2014) e dell'occidente (Lenhart, 2015), i bambini e gli adolescenti sono i più grandi consumatori dei media digitali che entrano a far parte in modo sempre più pervasivo della vita dei giovani (boyd, 2014; Mascheroni and Ólafsson, 2014). Ragazzi e bambini sono circondati da tecnologie mediali, le portano con sé, le usano per occupare il tempo libero, per parlare con gli amici, per informarsi e per raccontarsi (Ólafsson, Livingstone & Haddon 2013). Spesso senza la mediazione degli adulti, i giovani entrano a pieno titolo in quello che viene solitamente definito web 2.0, intrecciando quotidianamente le esperienze vissute dentro e fuori dagli spazi digitali in un continuum che trascende l'ormai desueta dicotomia online-offline (Livingstone 2009).

In un contesto come quello appena illustrato, la relazione tra adolescenti e nuove tecnologie della comunicazione viene spesso inscritta all'interno di analisi che, attraverso etichette teoriche quali "Digital Native" (Prensky 2001) o "Net Generation" (Tapscott 1998), descrivono i giovani come soggetti predisposti, quasi naturalmente, all'uso di internet. È fondamentale sottolineare il contributo di tali lavori per ciò che concerne la consapevolezza, da un lato, che i media digitali siano centrali e pervasivi nella vita quotidiana dei giovani e, dall'altro, che c'è una certa rilevanza dell'identità generazionale nel modellare i processi di socializzazione, le diete e i consumi mediali (Aroldi, 2011). A tale modello non deve tuttavia seguire una semplificazione eccessiva basata meramente sulla variabile generazionale, come mostra anche il crescente corpus di ricerche che mette in discussione proprio la validità di una simile interpretazione. Studi come quelli di Bennet et al. (2008), Hargittai (2010), Helsper e Eynon (2010), dimostrano come, all'età, si affianchino variabili rilevanti nel determinare le disuguaglianze nell'uso di internet. Tra queste vi sono i tradizionali fattori di stratificazione sociale quali il genere, il capitale culturale e lo status socio economico, ma anche l'esperienza d'uso e il grado di incorporazione di internet nella vita quotidiana (Mascheroni, 2012; De Haan, 2003; van Deursen e van Dijk, 2009). L'uso dei media digitali è molto più complesso di quanto semplicistiche definizioni tenderebbero a far presumere. Dietro al loro utilizzo vi sono una serie di pratiche che richiedono saperi particolari che non si possono dare per scontati, come invece fa una superficiale visione dell'adolescente "media-competente". La Media Education (ME) pone tra i suoi obiettivi proprio quello di dotare i soggetti delle competenze necessarie per leggere e analizzare i messaggi veicolati dai media e per entrare attivamente a far parte del loro processo produttivo.

Partendo dalle parole dei reali protagonisti del mutamento descritto, questo articolo vuole problematizzare il rapporto minori-nuove tecnologie per ciò che riguarda le attività mediaeducative che si rivolgono ai ragazzi. Il fine ultimo è quello di fornire a insegnanti, educatori e adulti in genere spunti utili per creare assieme ai più piccoli discorsi e pratiche capaci di riposizionare gli usi delle tecnologie mediali all'interno delle attività quotidiane, in linea con ciò che suggeriscono gli approcci più recenti che riguardano la ME (Gonnet, 2001; Rivoltella, 2001; Buckingham, 2006; Tirocchi 2013).

La Media Education

Per analizzare e riconoscere la complessità tratteggiata nell'introduzione a questo contributo, torna utile il concetto multidimensionale e multidisciplinare di "literacy" intesa come la capacità di accedere, analizzare, valutare e produrre messaggi in tutti i formati della comunicazione mediale (Aufderheide, 1993). Le competenze che l'utente deve avere non sono, quindi, ascrivibili alla semplice dimensione dell'hardware, ma vanno a toccare altri livelli che riguardano l'accesso alle informazioni richieste e ai processi di comunicazione, le competenze analitiche (Buckingham, 2007), la valutazione critica in un ambiente quale internet in cui vengono meno i tradizionali indicatori di autorità, valore, fiducia e credibilità (Warnick, 2002) e la capacità di entrare, volendolo, all'interno del sistema mediale come produttori e non solo come consumatori di messaggi (Livingstone, 2009).

Accompagnare i minori in un percorso di maturazione di tali competenze deve essere visto oggi come un obiettivo importante che può essere raggiunto proprio (ma non solo) mediante la ME. Quest'ultima va intesa come un'attività

finalizzata alla "conoscenza e all'addomesticamento dell'universo mediale e come esperienza meta-cognitiva sui processi di costruzione del messaggio comunicativo. (...) è, quindi, ricerca e responsabilizzazione ma anche formazione intesa come sviluppo di senso critico indispensabile per la lettura della comunicazione senza pregiudizi apocalittici e capace di valutazione consapevole" (Morcellini, 2004, p.23).

Nella ME i media, pertanto, non rappresentano semplici canali di trasmissione del messaggio, ma "una risorsa integrale per l'intervento formativo" (Rivoltella, 2001, p. 65). Ciò significa che lo statuto della ME raccoglie intrinsecamente una duplice azione di educazione *ai media* e *con i media* che guarda all'introduzione delle tecnologie all'interno del percorso pedagogico, da un lato, in quanto strumenti veicolari di cultura tradizionale e, dall'altro, come oggetti e soggetti della cultura digitale.

Seguendo le indicazioni di Buckingham (2006) possiamo tracciare una sorta di evoluzione della ME che dagli anni Trenta (caratterizzati da un approccio critico-protezionista) arriva sino ad oggi, passando per fasi in cui l'educazione ai media ha assunto differenti forme anche in relazione al modo in cui i mezzi di comunicazione e la cultura venivano intesi dagli orientamenti scientifici che se ne interessavano. Per ciò che riguarda l'approccio contemporaneo alla ME, ripercorrendo la ricostruzione di Calvani (2010), possiamo ritrovare alcune caratteristiche: la considerazione dei media come strumenti fondamentali di regolamentazione e conservazione del sistema democratico, il focus concentrato su un soggetto inteso come *media producer*, una grande rilevanza degli studi sui comportamenti connessi all'uso delle tecnologie e la visione dell'utilizzo integrato dei differenti media come fattore fondamentale per le nuove generazioni. Pur trovando resistenze e suonando ancora alle orecchie di taluni come un termine che proietta immagini futuristiche e, talvolta, preoccupanti, la ME ha fatto molta strada. Gli organismi internazionali come l'Unesco, l'Unione Europea, l'Ofcom, ecc., l'hanno inserita in modo rilevante all'interno delle loro agende (Celot e Tornero, 2008; Ranieri, 2010) e le pratiche didattiche basate sulle tecnologie della comunicazione iniziano a diffondersi all'interno della scuola. Questo però non

sempre corre in parallelo con un'adeguata formazione degli insegnanti e una consapevolezza diffusa in merito; proprio all'interno di quell'istituzione che dovrebbe ricoprire un ruolo centrale nel "mediare i media" (Ottaviano, 2001). In generale, l'atteggiamento della scuola nei confronti dei mezzi di comunicazione ha seguito due diverse direttrici (Farné, 2010). Da un lato, c'è stata una certa indifferenza verso un aspetto, quello relativo ai media, ritenuto secondario a livello culturale e visto, talvolta, come nocivo per l'apprendimento dei più giovani o, in altri casi, semplicemente connesso ad aspetti ludici. Nell'altro versante vi è un atteggiamento più inclusivo che vede nei media strumenti attraverso i quali¹ e sui quali fare educazione. In questo caso i media non sono considerati oggetti distanti dalle aule scolastiche, ma tecnologie che hanno una grossa importanza nella vita quotidiana dei giovani.

Concentrandoci sulle pratiche mediaeducative in Italia, come mostra la ricerca di Parola e Ranieri (2011), spesso la scuola ha neutralizzato i mezzi di comunicazione nelle proprie pratiche didattiche trasformandoli in meri canali, veicoli di messaggi, piuttosto che in strumenti culturali complessi. Sebbene gli insegnanti esprimano la necessità di inglobare la cultura mediale nella loro cassetta degli attrezzi, "la scuola italiana è nella maggior parte dei casi ancora impreparata e lontana da questi modelli, anche perché prevale una condizione "off line". [...] in questo senso la sfida che la scuola italiana deve affrontare è molto impegnativa" (Calvani, 2013, p. 32). Il processo di istituzionalizzazione della ME sembra, quindi, tuttora ancorato all'interesse dei singoli dirigenti scolastici, degli insegnanti, alle iniziative locali piuttosto che ad una vera e propria strategia di implementazione (Aroldi, Murru, 2014; Farné, 2010;).

Il progetto e la ricerca

L'intervento denominato "***** 2" ha visto la collaborazione di alcuni ricercatori del dipartimento ***** e delle due sedi di un istituto secondario di primo grado della città di *****³.

L'obiettivo del progetto era favorire la creazione delle conoscenze e delle competenze adeguate per un utilizzo consapevole e più sicuro di internet da parte dei ragazzi e formare genitori e insegnanti affinché potessero rispondere alle necessità educative emerse con l'ingresso dei media digitali⁴. In linea con i nuovi approcci riguardanti la ME⁵, il lavoro è partito da una concezione dei media visti come risorse simboliche grazie alle quali è possibile esprimersi, giocare, stare insieme. Risorse che si inseriscono all'interno dell'esperienze giovanili non semplicemente nel momento in cui i ragazzi sono connessi a Internet ma, piuttosto, facendo parte di quel continuum esperienziale che più volte autori come Livingstone (2009) hanno portato all'attenzione della comunità scientifica.

Dal punto di vista delle pratiche educative, il progetto si è basato sul principio del ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones (1985): l'obiettivo era quello di co-costruire con i ragazzi gli strumenti per muoversi in modo più consapevole all'interno di internet. A tal proposito si è tentato di abbandonare il più possibile un approccio direttivo in favore di un coinvolgimento attivo e produttivo dei ragazzi che potesse potenziare l'aspetto riflessivo di chi partecipava al progetto. L'intervento e la ricerca (iniziati nell'ottobre 2014 e terminati a marzo 2015) hanno coinvolto tutte le classi di entrambe le sedi dell'istituto (5 terze, 4 seconde e 4 prime) per un totale di 267 ragazzi. Per ogni classe sono stati fatti 3 incontri, della durata di un'ora ciascuno, ognuno dei quali si è focalizzato su temi specifici⁶: "internet e il suo funzionamento" (in cui si è discusso del funzionamento della rete, delle sue regole, di chi gestisce il flusso di dati circolanti in internet, ecc.), "i nostri dati e internet" (che si è basato su un'attività che consisteva nel creare e nel popolare con informazioni scelte dai ragazzi un profilo di un finto social network per poi discutere

tutti assieme delle scelte effettuate), “stare assieme agli altri in internet” (in cui, come richiesto dal dirigente scolastico, si è affrontato il tema del cyberbullismo). A questi si è sommato un ultimo incontro riepilogativo durante il quale i ragazzi, con il supporto tecnico del media educator, hanno creato dei prodotti comunicativi (un pieghevole e un poster) con il fine di dare suggerimenti sull’utilizzo della rete a coetanei e famigliari.

La ricerca

Con lo scopo di comprendere cosa i ragazzi pensassero delle attività di digital media education, quali aspettative avessero e in che modo accogliessero le attività proposte, all’intervento è stata affiancata una ricerca sul campo. Questa è stata suddivisa in due fasi. La prima si è avvalsa dell’osservazione etnografica⁷ quale “tecnica principe per lo studio dell’interazione sociale, dell’agire di individui reciprocamente presenti gli uni agli altri” (Cardano, 2011, 93). Sono state svolte un totale di 62 ore di osservazione (durante gli incontri di digital media education), successivamente analizzate utilizzando l’analisi tematica (Riessman 2002). Nella seconda fase della ricerca sono stati, invece, utilizzati dei questionari di gradimento che avevano l’intento di misurare quanto i ragazzi avessero apprezzato le attività svolte e quali erano stati, secondo loro, i punti di forza e di debolezza del progetto. Sono stati raccolti 258 questionari validi che, dopo essere stati imputati, sono stati analizzati con l’ausilio del software SPSS. Per ciò che riguarda il piano etico, prima di iniziare la ricerca è stata indetta una riunione con genitori e insegnanti al fine di proporre loro lo studio. Successivamente, mediante la scuola si è proceduto con la richiesta di autorizzazione alle singole famiglie.

Risultati

Cosa è la ME e chi è il media educator secondo i ragazzi

Il progetto di educazione ai media oggetto di questo contributo non è stato il primo intervento media-educativo svolto all’interno dell’istituto. Tutte le iniziative passate si sono basate esclusivamente sull’utilizzo dei media digitali tralasciando completamente i media tradizionali anche se questi (soprattutto la televisione) fanno ancora parte della vita quotidiana dei ragazzi (Censis, 2015). Anche il lavoro che abbiamo descritto e che andremo ad analizzare si è concentrato sui media digitali su richiesta esplicita del dirigente; indice dell’alta preoccupazione che oggi queste tecnologie destano negli adulti e di un abbassamento dell’attenzione rispetto alle altre porzioni della dieta mediatica dei più piccoli.

Nel primo accesso in classe, dopo una breve presentazione, abbiamo interpellato i ragazzi per vedere se erano al corrente del percorso che avrebbero compiuto. Una delle prime domande è stata: “Prima vi ho detto che sono un media educator... qualcuno di voi sa che cosa fa il media educator?”. Ad un iniziale silenzio è seguito una corposa discussione durante la quale i partecipanti agli incontri hanno avanzato ipotesi sulla figura del media educator. Nella maggior parte dei casi le parole dei ragazzi hanno evidenziato l’aspetto tecnico della figura in questione, sottolineando soprattutto la valenza protettiva dell’intervento:

“È un esperto di computer che ci aiuta a proteggerci dagli hacker” (Chiara, 2^a)

“È un professore che sa tante cose di internet e che ci insegna ad usarlo”

[In che senso usarlo?]

“A impostare tutto così nessuno ci ruba le cose che abbiamo dentro” (Mario, 1[^])

Successivamente abbiamo chiesto ai ragazzi di tracciare un identikit del media educator ideale. L'immagine dipinta dai ragazzi insiste sull'aspetto tecnico, ma fa emergere anche altre questioni interessanti connesse all'età e al genere del presunto educatore. A dire dei soggetti che hanno preso parte al progetto, il media educator dovrebbe essere un uomo, con un'età non troppo lontana dalla loro e con capacità tecniche avanzate. Questo ci mostra come i ragazzi abbiano interiorizzato discorsi legati alle tecnologie che si basano su retoriche fondate su stereotipi generazionali, di genere e che descrivono i media come oggetti prettamente tecnici che poco hanno a che fare con il sociale⁸, se non quando vengono additati come causa di alcuni mali contemporanei (dipendenze, tendenze suicide o altro).

“Dovrebbe essere un hacker, però buono, che ci insegna tutti i trucchi del computer. Così nessuno può entrare nei computer e rubarci le password.” (Luca, 1[^])

“Dovrebbe essere un mago dei computer, altrimenti faccio prima da solo, perché mio fratello mi insegna sempre come fare. Lui fa la scuola per diventare programmatore” (Marco 2[^])

[Parliamo anche della persona proprio, come dovrebbe essere per voi? Per esempio c'è un'età che può andare meglio, secondo voi?]

“È uguale” (Gino, 3[^])

“Eh no! Mica può essere un vecchio che non sa accendere il computer” (Elisa, 3[^])

“Come la *** [cognome di una professoressa]” (Paolo, 3[^])

[la classe ride]

“È vero! [ride] Quella ogni volta perde mezza lezione per accendere il computer [ride]. Allora è meglio giovane, non ci avevo pensato” (Gino, 3[^])

“Sì, meglio uno giovane, che almeno sa usare il computer e magari anche lo smartphone” (Erika, 3[^])

[media educator: “Ragazzo o ragazza fa lo stesso?”]

“Ragazzo, ragazzo!” [Marta, 3[^]]

“Eeeeeh Marta, ragazzo! [ride]” [Claudio, 3[^]]

“Dai! Mica per quello... Lo sappiamo tutti che i maschi sono più capaci con i computer” [Marta, 3[^]]

[siete tutti d'accordo?]

“Eh sì, perché loro ci stanno sempre attaccati e poi imparano prima quelle cose. Poi c'è anche gente come Luca, vabbè, quelli non ci arrivano proprio [ride]” [Sara, 3[^]]

“Che simpatica!” [Luca, 3[^]]

[Quindi secondo voi, deve essere un ragazzo esperto di computer, giovane... Ma giovane cosa vuol dire? Quanti anni dovrebbe avere?]

“20 al massimo!” (Christian 3[^])

Le aspettative iniziali che i ragazzi avevano rispetto all'intervento di digital media education in cui sarebbero stati coinvolti hanno fatto emergere altre rilevanze empiriche degne di nota. Il lavoro

che avrebbero voluto intraprendere riguardava quasi esclusivamente, una volta ancora, le competenze tecniche. Analizzando le richieste dei ragazzi, sono stati individuati tre tipi di competenze: legate alla protezione da attacchi esterni, legate alla capacità di celare dati personali, legati alla possibilità di violare sistemi complessi. Quest'ultima è la richiesta meno ricorrente, che però emerge soprattutto da parte di alcuni ragazzi.

“io vorrei imparare a entrare nei computer degli altri!” (Enrico, 1[^])

[E cosa potresti fare imparando queste cose?]

“Potrei fare degli scherzi... oppure anche cambiare i voti [Ride]! (Enrico, 1[^])

“facciamo un corso per diventare Hacker! Così poi divento ricco!” (Filippo, 2[^])

[gli hacker sono ricchi?]

“Eh sì, perché hanno tutti i codici delle carte di credito”

Connesso a questo tipo di richiesta c'è stata quella, più diffusa, di imparare tecnicamente a proteggersi dagli eventuali attacchi esterni. Anche in questo caso ritorna la retorica degli attacchi hacker finalizzati al furto di denaro.

“io spero che impareremo a difendere il computer da quelli che ti rubano le password” (Pina, 2[^])

[Per quale motivo?]

“così non entrano nella banca dei miei genitori”

“Impariamo anche a mettere gli antivirus e a scoprire quelli che ci entrano nel computer, vero?” (Leonardo, 3[^])

Altra minaccia per la quale i ragazzi avrebbero voluto un supporto è stata quella dell'intrusione dei genitori che potrebbero avere accesso alle informazioni private come i dati di navigazione o i profili di social network.

“io vorrei capire come non fare vedere a mia mamma tutto quello che faccio in internet e le foto che ho in Facebook” (Elia, 3[^])

“dovresti insegnarci come non fare ficcar il naso nel mio computer da mio padre che mi controlla sempre. Anche se metto la password lui vede sempre tutto, non so come fa” (Paola 2[^]).

Le richieste iniziali, come si potrà notare, escludono completamente l'utilizzo della tecnologie digitali per produrre comunicazione, per avere accesso alle informazioni, per stare in contatto con gli altri. L'idea dell'educazione ai media che i ragazzi esprimono rimane sempre ancorata ad aspetti di protezione connessi alle conoscenze tecniche che possono aiutare a configurare il sistema di sicurezza piuttosto che a garantirsi la privacy rispetto agli adulti. Pur avendo quasi tutti uno smartphone, utilizzando Whatsapp, Facebook e Instagram (soprattutto nelle terze), in questa prima fase dell'intervento i ragazzi non hanno mostrato interesse verso l'uso che fanno di queste piattaforme. Le hanno date per scontate, considerando di saperle utilizzare senza dover chiedere suggerimenti o supporti, se non per creare una barriera che li renda invisibili agli occhi dei genitori. Queste prime affermazioni da parte dei ragazzi, scindono nettamente due mondi, quello reale e

quello virtuale che stabiliscono nelle tecnologie i confini tra due territori contigui nelle pratiche. Gran parte del lavoro ha avuto l'obiettivo di far riconoscere ai ragazzi questa continuità riponendo al centro i discorsi sociali e culturali che avrebbero poi dato anche forma a quelli tecnici, visti come uno strumento al servizio dei primi e non viceversa. Il lavoro di discussione e co-costruzione del percorso formativo con i ragazzi ha portato, in un secondo momento, a rivedere le richieste fatte inizialmente sotto un'altra luce. Infatti, dopo aver fatto emergere alcuni rischi e aspetti sconosciuti a molti dei partecipanti le richieste si sono dirette anche su questioni più legate alla produzione e al consumo dei contenuti mediante e attraverso i media digitali.

Un meccanismo da oliare

Tra gli aspetti indagati, oltre all'idea sulla ME che i ragazzi possedevano prima dell'incontro e alle aspettative che i ragazzi avevano rispetto agli interventi media-educativi, l'indagine ha fatto emergere quelli che, a dire dei partecipanti alla ricerca, sono state le criticità che avevano riscontrato partecipando ad altri interventi simili (svolti soprattutto a scuola). Una delle più grosse perplessità espresse è stata quella rivolta all'approccio utilizzato, ritenuto estremamente normativo e lontano dalle loro esperienze quotidiane.

“Una volta è venuto un signore a parlarci di internet. Ci ha detto che non dovevamo fare questo o quello, che se succedeva qualcosa i nostri genitori venivano denunciati. Poi ci ha detto di non scaricare niente da internet, neanche i giochi! E poi diceva non fare le foto agli altri, non mettere le tue foto... Insomma facciamo prima a non usare niente” (Michele, 3[^])

La voce dei ragazzi ha evidenziato il desiderio di affrontare gli argomenti connessi ai media digitali mettendo in discussione le regole al fine di ricostruire, con la guida di un adulto, indicazioni condivise che li possano aiutare a muoversi in maniera più consapevole e sicura negli spazi digitali.

“Se mi dicono solo di non scaricare i giochi, non me ne frega molto”

[Per quale motivo?]

“Lo fanno tutti”

[E cosa vorresti allora?]

“Che tu, per esempio, capissi quello che faccio e mi aiutassi a decidere” (Angela, 3[^])

Quello che si è tentato di fare nell'intervento è stato assecondare questa necessità, basando le attività sulla negoziazione e la condivisione di regole, significati, pratiche e competenze. Dalle discussioni in classe, alla costruzione del pieghevole finale, tutto ha previsto una partecipazione attiva dei ragazzi e la messa in primo piano dei loro discorsi, le loro paure, la voglia di confrontarsi e di divertirsi. L'ultima attività (la creazione del pieghevole e del poster), non a caso una tra le più apprezzate dai ragazzi, ha rappresentato il punto più alto del rapporto dialogico instaurato tra educatore e ragazzi.

“Quello che mi è piaciuto questa volta è che le regole che abbiamo scritte sul cartellone che abbiamo fatto non le ha detta la prof o tu [si riferisce al media educator]. Le abbiamo decise noi, a volte anche pensandoci tanto e litigando [ride]” (Perla, 2[^])

Altro aspetto sotto accusa rispetto al funzionamento generale della scuola in relazione ai media digitali è la mancanza di uno spazio di confronto stabile e non saltuario⁹. I ragazzi hanno richiesto appuntamenti fissi in cui parlare delle proprie esperienze in rete: dei timori, ma anche di ciò che li diverte, sempre però con un soggetto che conosca le piattaforme e le applicazioni che i ragazzi utilizzano quotidianamente.

“Io vorrei che queste cose ci fossero sempre. Però con gente che capisce quello che diciamo. Per esempio lui [si riferisce al media educator] sa cosa è Snapchat [ride]” (Greta, 2^a)

Dalla provocazione al confronto

L’analisi delle osservazioni etnografiche svolte durante l’intervento ha fatto emergere l’importanza di affiancare alla discussione e al confronto, momenti ludici in cui i ragazzi possano riappropriarsi delle grammatiche, dei meccanismi e dei funzionamenti della rete anche superando quelli i limiti che solitamente gli adulti pongono. Tutto ciò al fine di comprendere che le tecnologie digitali non devono essere date per scontate, che non appartengono a mondi altri, ma più semplicemente all’esperienze di ciascuno, esperienze che spesso si intrecciano all’interno di spazi di visibilità pubblica, commenti, messaggi, ecc.

Le attività più apprezzate dai ragazzi sono state proprio quelle in cui è stata data loro la possibilità di smontare e rimontare gli ambienti digitali. Come è successo con la costruzione del profilo del social network, momento in cui i ragazzi si sono divisi in gruppi e hanno creato (mediante il materiale fornitogli) un finto profilo (su carta) decidendo le opzioni di visibilità dei contenuti caricati¹⁰. Per alcuni gruppi la creazione del profilo si traduceva in una serie di provocazioni per loro divertenti (immagini che facevano ridere, ma che avrebbero messo in imbarazzo il protagonista della foto stessa, video “violenti”, status in cui si prendeva in giro l’insegnante, ecc.). Il clima però cambiava radicalmente quando si passava alla seconda fase dell’attività in cui bisognava parlare al resto della classe delle proprie scelte. In quel momento gli spazi privati del gruppo diventavano pubblici e dire “fa ridere” non bastava per confrontarsi con il compagno che non era d’accordo con la pubblicazione di una determinata foto. Il peso sociale delle decisioni ritornava, allora, a rimodulare l’importanza di alcune scelte e faceva emergere confronti molto interessanti sulla privacy, la gestione della reputazione, la visibilità che un social network può dare e le caratteristiche intrinseche agli User Generated Content.

È la quarta 3^a in cui facciamo costruire il social network. Fino ad ora, una delle attività più rumorosa e silenziosa assieme. Anche in questa classe si parte distribuendo il materiale, colle, pennarelli, il pannello con il social network, le foto, gli stati, le immagini del profilo, e i cartellini per gli inserimenti liberi. I gruppi lavorano molto, ogni tanto Marco deve chiedere di abbassare il volume perché talvolta, in effetti, il rumore è troppo. I ragazzi sembrano divertirsi molto. Girando tra i banchi una delle foto che più li diverte è quella dal testo “il mio amico ubriaco” [...]. La seconda parte dell’attività è quella più silenziosa, come è successo anche ieri nelle altre due terze. Viene chiesto ai ragazzi di esporre i loro lavori e di discutere con gli altri delle scelte fatte [...] Alla fine dell’incontro Giorgia (3^a) dice a Marco: Non pensavo che poi avresti fatto vedere a tutti i profili che creavamo, non li fai vedere alla prof vero? “No, no vi preoccupate [ride]. Giorgia “Meno male! Per fortuna, mi sa che ora staremo più attenti quando usiamo Facebook, perché non ci avevo mai pensato alle cose che abbiamo detto” (Stralcio di un diario etnografico, incontro con una 3^a)

In queste occasioni il divertimento diventava il preludio della costruzione critica degli strumenti di tutela e di comprensione del funzionamento del web. Rompere alcuni limiti ed eludere alcuni controlli simbolici ha permesso di guardare alcune pratiche sotto una luce diversa. Un punto di vista non connesso solo allo sguardo adulto ma, piuttosto, mediato dal gruppo dei pari e spinto dal desiderio di libertà e, assieme, di tutela che i ragazzi più volte hanno espresso.

Discussione

L'interesse che i partecipanti al progetto hanno mostrato per le attività proposte e le parole che hanno utilizzato per descrivere la ME possono dare spunti importati a chi porta nelle classi attività mediaeducative, e a chi ogni giorno ha a che fare con bambini e adolescenti.

La ricerca mostra come sia ancora radicata, negli adulti, come nei più piccoli, la visione dicotomica del rapporto giovani-nuove tecnologie che, se da una parte descrive i ragazzi come disposti quasi naturalmente all'uso delle nuove tecnologie, dall'altra li dipinge come vittime inconsapevoli del sistema mediale. Una lettura di questo tipo rischia di impoverire una relazione ben più complessa che, se schiacciata dall'incombenza del determinismo tecnologico, di certo non favorisce reali strumenti di accompagnamento e tutela. Al contrario, come ci insegnano i presupposti teorici del modellamento sociale delle tecnologie (Mackenzie e Wajcman, 1999) e della *domestication of technology* (Silverstone & Hirsh, 1992), bisogna riconoscere l'agency dei ragazzi e riportare i media al centro della vita quotidiana. Questo al fine di non tracciare quei confini tra reale e virtuale che, nelle pratiche di utilizzo dei ragazzi, vanno a sciogliersi in un continuum esperienziale in cui online e offline non hanno più senso di essere considerati disancorati (Livingstone, 2009). Solo in un'ottica di questo tipo si è in grado di riposizionare le tecnologie della comunicazione ricentrando, riportandovi all'interno la componente sociale e culturale e comprendendone il reale portato. Il primo insegnamento che i partecipanti al progetto ci hanno dato è quello di abbandonare vecchie dicotomie e antiche visioni che relegavano i media a meri oggetti ludici, per comprendere meglio la cultura convergente (Jenkins 2006) in cui gli spazi e i tempi, i luoghi e le pratiche si ridefiniscono di continuo.

Riconoscere il continuum esperienziale tra spazi digitali e vita quotidiana, significa anche considerare i media non semplicemente come temi di cui occuparsi saltuariamente, ma, piuttosto, dimensioni proprie del percorso formativo. Porzioni educative necessarie per rendere i giovani cittadini attivi all'interno della società contemporanea. Come i ragazzi hanno evidenziato, interventi sporadici e slegati da tutto il resto del processo formativo rischiano di rimanere azioni educative a sé stanti e continuano a tenere, sul piano analitico, i media fuori dall'esperienza quotidiana dei ragazzi. Non si può fare, ad esempio, un lavoro sul cyberbullismo senza prima aver discusso in maniera attenta sulle disuguaglianze e sulle differenze anche fuori dagli spazi digitali¹¹. Questa discrasia tra l'esperito quotidiano dei giovani, in cui le tecnologie digitali sono onnipresenti, e un percorso formativo che invece le sgancia dal resto delle attività, non fa altro che disperdere le conoscenze e le competenze che invece potrebbero essere fortemente ancorate all'apprendimento del linguaggio mediale in tutte le sue forme. I media digitali dovrebbero diventare, quindi, argomento di discussione, ponte tra adulti e ragazzi che continuano a chiedere di ricucire distanze per loro troppo ampie. I giovani reclamano di continuo possibilità di confronto con chi, però, sia capace di capire il mondo che li circonda. Un mondo in cui le tecnologie della comunicazione rappresentano un punto di non ritorno. Anche se inizialmente quello che sembrerebbe servire ai più piccoli sono esperti tecnici, ad uno sguardo più attento, ciò che essi chiedono sono, piuttosto, spazi di apertura dialogica da parte degli adulti. Strumento principale per

gli educatori diventa, quindi, l'ascolto e la messa in comune delle competenze e delle conoscenze: esperienze sociali e tecniche andrebbero in tal modo ad affiancarsi per un utilizzo più attento e consapevole dei media digitali. I ragazzi non vogliono imposizioni normative quanto guide che li aiutino a proteggersi, ma che al contempo diano loro la possibilità di esprimersi, mostrare ciò che sanno, raccontare quello che hanno fatto usando lo smartphone o il computer così come possono parlare di un pomeriggio al parco con gli amici.

Va da sé che quello che viene messo in discussione è il ruolo stesso degli insegnanti e degli adulti in genere. Ciò significa abbandonare la trasmissione verticale dei saperi e delle competenze tecniche e sociali in favore di una co-costruzione della consapevolezza connessa all'utilizzo delle tecnologie mediali. Tale processo, come abbiamo visto ad esempio parlando della costruzione del profilo del social network, deve passare anche dal divertimento e dal gioco che possono diventare il preludio della definizione critica degli strumenti di tutela e di comprensione del funzionamento del web. Rompere limiti, eludere controlli simbolici, ricostruire assieme strumenti di salvaguardia, significa guardare alle pratiche di utilizzo dei media sotto una luce diversa in grado di accogliere i bisogni dei ragazzi facendo convergere libertà e tutela.

Bisogna riconoscere, come importanti studi hanno dimostrato (Livingstone e Haddon, 2008; Buckingham, 2003), che "i ragazzi non considerano (né usano) i media come veicoli di significato quanto piuttosto come risorse simboliche da cui trarre immagini fantasie e opportunità di autoespressione e gioco" (Cappello, 2010). Poiché il consumo mediale dei minori è strettamente collegato a motivazioni di tipo sociale, identitario ed emotivo. È importante che le pratiche educative partano dalle esperienze e dalle conoscenze dei giovani riportandole e discutendole mediante attività in cui il fare e il creare diventino motivo di discussione, di crescita e di ridefinizione del dato per scontato. Bisogna riconnettere la creatività (intrinsecamente sociale) e l'analisi critica, esplorando assieme ai ragazzi le loro esperienze mediali quotidiane. Compito dell'insegnante o del media educator sarà, pertanto, quello di accompagnare i ragazzi in questo percorso, senza rigidità normativa, incoraggiandoli a valutare e riflettere sulle proprie decisioni e sulle conseguenze che queste potrebbero avere. Le pratiche media-educative che vanno in questa direzione riusciranno a formare soggetti che svilupperanno al contempo creatività e riflessività e che sapranno costruire e decostruire la conoscenza.

In conclusione, possiamo affermare che la ME che l'analisi ci suggerisce è dinamica, dialogica, capace di uscire dal rigido involucro tecnico per riappropriarsi del sociale, calata nelle esperienze dei giovani e in grado di modellarsi attorno ai loro bisogni senza descriverli meramente come soggetti a rischio o incapaci di un pensiero critico. Un'educazione ai media di questo tipo diventerebbe scoperta e problematizzazione del dato per scontato, messa in discussione delle pratiche quotidiane e potenziamento delle capacità partecipative e inclusive dei nuovi strumenti del comunicare.

Nota biografica

Cosimo Marco Scarcelli, dottore di ricerca in Scienze Sociali. Attualmente è assegnista di ricerca presso il dipartimento FISPPA (sede di Sociologia) dell'Università di Padova e collabora con realtà associative e istituzionali come digital media educator. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i media digitali, con particolare attenzione alla costruzione sociale dell'intimità e della sessualità, alle culture giovanili e alla digital literacy. Contact: marco.scarcelli@gmail.com

Bibliografia

- Abruzzese, A., Maragliano, R. (2008). *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*. Milano: Mondadori Education.
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita&Pensiero.
- Aroldi, P. (2011). *Media + Generations*. Milano: Vita&Pensiero.
- Aroldi, P., Murru M. F. (2014), *Media and Information Literacy Policies in Italy* (2013). Milano: OssCom.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy*. Washington, DC: 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), 775-786.
- Boccia Artieri, G. (2006), Farsi media. Consumo e media-mondo. In E. Di Nallo, R. Paltrinieri (a cura di), *Cum Sumo. Prospettive di analisi del consumo nella società globale*. Milano: FrancoAngeli.
- boyd, d. (2014). *It's Complicated*. New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education*. Trento: Erickson.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology*. Polity: Cambridge.
- Calvani, A. (2010). Dove va la media Education? Riflessioni sull'identità della ME nella società contemporanea. *Media Education*, 1(1), 13-25.
- Calvani, A. (2013). *I nuovi media nella scuola*. Roma: Carocci.
- Cappello G. (2010). Analisi critica vs. produzione creativa. Le nuove sfide della media education nell'era digitale. *Form@re*, 70. Preso da: <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2010/analisi-critica-vs-produzione-creativa-le-nuove-sfide-della-media-education-nell%E2%80%99era-digitale/>
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Celot, P., & Tornero J. M. P. (2008). *Media literacy in Europa*. Roma: Eurolink.
- CENSIS (2015). *12° Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione. L'economia della disintermediazione digitale*, Milano: FrancoAngeli.
- De Haan, J. (2003). IT and social inequality in the Netherlands. *IT & Society*, 1(4), 27-45.
- Farnè R. (2010). Media Education nella scuola dell'obbligo. *Media Education* 1(2), 145-192.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias*. Paris: CNDP, Hachette.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 503-520.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. New York and London: NYU press.
- Lenhart, A. (2015). *Teen, Social Media and Technology Overview 2015*. Pew Research Center.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Oxford: Polity Press.
- MacKenzie, D., & Wajcman J. (1999). *The Social Shaping of Technology*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Maragliano, R. (2013). *Adottare l'e-learning a scuola*. Roma: RTA.
- Mascheroni, G. (2012). *I ragazzi e la rete*. Brescia: La scuola.

- Morcellini, M. (2004). *La scuola della modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ólafsson, K., Livingstone, S. & Haddon, L. (2013). *Children's use of online technologies in Europe: A review of the European evidence database*. Preso da: <http://eprints.lse.ac.uk/50228/>
- Ottaviano, C. (2001). *Mediare i media*. Milano: FrancoAngeli.
- Parola, A., Ranieri M. (2011). Agire la Media Education. *Media Education*, 2(1) 33-51.
- Pfeiffer, W., & Jones, J. (1985). *User's Guide to Structured Experience Kit*. Pfeiffer.
- Pireddu, M. (2010). Dentro le mura. Educare e comunicare arretrando nel futuro. In D. Borelli e P. Di Cori (a cura di), *Rovine future* (pp. 143-163). Milano: Lampi di stampa.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6.
- Ranieri, M. (2007). Tecnologie e digital divide, In C. Delogu (a cura di), *Tecnologie per il web learning* (97-118). Firenze: Firenze University Press.
- Ranieri, M. (2010). La media literacy nei documenti dell'Unione Europea. *Media Education* 1(1).
- Riessman, C. (2002). Analysis of Personal Narratives. In J. F. Gubrium and A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (695–710). London: Sage.
- Rivoltella P. C. (2001). *Media Education*. Roma: Carocci.
- Silverstone R., Hirsh E. (1992). *Consuming Technologies, Media and Information in Domestic Space*, Routledge, London.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital*. New York: McGraw-Hill.
- Tirocchi, S. (2013). *Sociologie della media education*. Milano: FrancoAngeli.
- van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26(2), 333-340.
- Warnick, B. (2002). *Critical Literacy in a Digital Era*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah.

Note

¹ In questo contributo insisteremo di più sulla ME come educazione ai media. Autori che si rifanno maggiormente ad approcci pedagogici o alla sociologia dell'educazione (si faccia riferimento ad es. a Abruzzese e Maragliano, 2008; Ardizzone, Rivoltella 2008; Maragliano 2004, 2013) potranno sicuramente accompagnare chi fosse interessato ad approfondire l'utilizzo delle tecnologie nella didattica in modo più attento e preciso di quanto l'autore possa fare in questa sede.

² Titolo scelto dal dirigente scolastico.

³ Il dirigente scolastico, per questioni di privacy legate agli alunni e agli insegnanti, ha chiesto di non citare il nome dell'istituto. Per rispettare tale richiesta si è deciso di evitare di menzionare la denominazione dell'istituto.

⁴ In questo articolo mi soffermerò sulla parte del progetto che ha interessato i ragazzi tralasciando gli aspetti connessi agli adulti che meriterebbero un ulteriore spazio di approfondimento.

⁵ Vedi paragrafo precedente.

⁶ Le tematiche affrontate sono il frutto di una contrattazione avvenuta in fase di progettazione in cui il dirigente scolastico ha illustrato le proprie necessità e aspettative al gruppo di ricerca universitario e quest'ultimo ha cercato di rispondere rimanendo comunque in campi di competenza specifici.

7 Per ogni incontro, oltre al media educator era prevista la presenza di un osservatore che aveva il compito di registrare le note di campo e trascrivere le risposte che i ragazzi davano al media educator nel momento in cui questo li sollecitava.

8 Viste queste premesse, uno dei lavori svolti durante l'intervento è stato proprio quello di decostruire assieme ai ragazzi gli stereotipi che stanno attorno alle tecnologie.

9 Una necessità che emerge anche nei questionari di valutazione dove il 32% dei rispondenti chiede uno spazio continuo in cui parlare delle proprie esperienze online con persone che però mostrino una certa conoscenza dei social media in particolar modo.

10 Le opzioni di visibilità permettevano ai ragazzi di decidere se quel contenuto potesse essere visto da: Amici più stretti, amici di amici, genitori, insegnanti o chiunque.

11 Cosa che ci ha messo non poco in difficoltà nel lavoro che abbiamo svolto. Dove ci siamo trovati a parlare di cyberbullismo a ragazzi che non avevano mai affrontato temi ad esso connessi prima di allora.