



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

CORSO DI STUDIO

IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Elaborato finale

**SOCIAL NETWORK E ADOLESCENTI: POSSIBILI
INTERVENTI EDUCATIVI**

RELATORE Prof.ssa Rossella Falvo

LAUREANDA Elisa Viviani

Matricola 1228089

Anno accademico 2021/2022

Ai miei genitori e a mia sorella

INDICE

<i>INTRODUZIONE</i>	1
<i>CAPITOLO 1. IL MONDO DEI SOCIAL NETWORK</i>	3
1.1 I NATIVI DIGITALI	3
1.2 VANTAGGI E RISCHI NELL'USO DEI SOCIAL NETWORK	6
1.3 LE RELAZIONI SENZA CORPO	11
1.4 L'IMPATTO DEI SOCIAL NETWORK SULL'IMMAGINE CORPOREA.....	12
<i>CAPITOLO 2. L'USO DEI SOCIAL NETWORK IN EDUCAZIONE</i>	17
2.1 PREMESSE PEDAGOGICO-EDUCATIVE	17
2.2 POTENZIALITÀ E CRITICITÀ DELL'USO DEI SOCIAL NETWORK NELLA PRATICA EDUCATIVA	23
2.3 LE PERCEZIONI DI DOCENTI E STUDENTI: UN'INDAGINE CONDOTTA IN ITALIA	28
<i>CAPITOLO 3. PROPOSTE EDUCATIVE</i>	33
3.1 SOCIAL NETWORKING SKILLS	33
3.2 L'ACCOMPAGNAMENTO ALL'USO DEGLI SCHERMI.....	36
3.3 COSA PUÒ FARE LA SCUOLA?	39
3.4 RELAZIONI VIRTUALI E CORPO DEGLI ADOLESCENTI IN UN'ERA DIGITALE	49
3.5 CONCLUSIONI	55
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	59

INTRODUZIONE

La scelta della tematica per questa tesi riguarda l'importanza del ruolo dell'educatore e dell'insegnante, come figure adulte di riferimento, nell'accompagnamento degli adolescenti all'uso dei social media e i possibili interventi educativi che si possono mettere in atto. Al giorno d'oggi è facile realizzare quanto siano cambiate le cose negli ultimi anni dal punto di vista tecnologico. Si può notare quanto i giovani siano attornati dai social media e quanto ne siano fisicamente e mentalmente attratti. D'altro canto, questo è dato anche e soprattutto dal fatto che i dispositivi tecnologici ci accompagnano in ogni momento della giornata e, in tal modo, offrono l'opportunità di essere sempre connessi al mondo virtuale e di interagire con esso. Ne consegue che gli adolescenti siano fortemente influenzati dai social network e questo porta a benefici e vantaggi per i minori stessi, ma anche a rischi ed effetti negativi. Dunque, è fondamentale che i ragazzi, in una fase così delicata della loro vita, vengano sostenuti nell'utilizzo di tali dispositivi. Risulta, perciò, interessante analizzare da un punto di vista educativo la relazione tra il mondo adolescenziale e quello virtuale, con particolare attenzione agli interventi educativi che si possono mettere in atto per educare ad un uso consapevole e responsabile delle tecnologie. La figura dell'educatore è rilevante in tale processo di consapevolezza dell'uso dei media, in quanto stimola possibili prospettive affinché l'educando ragioni in termini di scelta opportuna degli strumenti tecnologici, di conoscenza dei meccanismi latenti della rete e di considerazione dell'influenza che i media hanno. Cosa può fare un educatore per sostenere e accompagnare gli adolescenti nell'uso consapevole dei social network?

Partendo da un'analisi generale, viene descritto il fenomeno dei social network e della rivoluzione Web 2.0, definendone le caratteristiche principali e analizzando i benefici e i rischi che si celano dietro l'utilizzo di questi mezzi. Si riflette, inoltre, sull'impatto dell'uso dei social media sulle relazioni sociali e sull'immagine corporea nell'adolescenza. Viene esposto un quadro globale della tematica, rapportandola agli adolescenti. In seguito, partendo da una serie di premesse di natura pedagogico-educativa, vengono introdotti i vantaggi e i rischi dell'uso dei social network

nell'educazione e, in particolare, nell'apprendimento formale. Dunque, ci soffermeremo sulle potenzialità pedagogico-didattiche dei social network, mettendo in evidenza sia i punti di forza e di debolezza sia le opportunità e i rischi che si corrono quando nella progettazione educativa si vogliono incorporare strumenti di questo tipo. In questa prospettiva, vengono successivamente proposte una serie di strategie di accompagnamento dei minori nel mondo virtuale, di progetti di prevenzione al fine di contrastare gli effetti negativi dell'uso dei social media, di linee e modalità di intervento, di possibili azioni da adottare nella pratica educativa. Si avvanzeranno, inoltre, suggerimenti su come progettare percorsi didattici finalizzati allo sviluppo delle competenze di social networking. Si tratta di un insieme di interventi educativi per aiutare i minori ad andare alla scoperta del complesso mondo dei social media con più consapevolezza dei rischi a cui vanno incontro. Infine, alla luce di quanto è emerso, verranno tratte le conclusioni in merito al ruolo dell'educatore e dell'insegnante, cercando di rispondere in modo concreto alla domanda iniziale.

CAPITOLO 1. IL MONDO DEI SOCIAL NETWORK

1.1 I NATIVI DIGITALI

Negli ultimi dieci anni vi è stata una crescita esponenziale dell'uso dei social media, in particolare tra la popolazione giovanile, a partire da Facebook, poi Snapchat e Instagram e oggi è sempre più in voga TikTok (Grion & Bianco, 2016, pp. 136-137). Questo tipo di fruizione della Rete, con la rivoluzione Web 2.0, ha assunto proporzioni planetarie e ha cambiato pesantemente il modo in cui ci avviciniamo alla realtà, il modo di osservarla, le abitudini sociali e gli stili di vita. Tanto è vero che Internet, e con esso i social network, è diventato uno strumento irrinunciabile per qualsiasi forma di comunicazione e informazione. Effettivamente, l'ampiezza e la pervasività del fenomeno "Social Network" si possono notare dal fatto che ormai i cosiddetti personal media sono diventati parte integrante della vita quotidiana della maggior parte delle persone, sicché alcuni studiosi li definiscono protesi digitali. Nello specifico, bambini e adolescenti passano attualmente gran parte del tempo a loro disposizione in compagnia dei social media. "Come un tempo Winnicott (1965) affermava che non esiste un bambino senza la madre, oggi potremmo invece pensare che non esiste un adolescente senza un supporto tecnologico" (Spiniello et al., 2015, p. 80). Infatti, facendo riferimento in particolare alla digit generation, i dispositivi digitali sembrano essere diventati dei prolungamenti fisici e mentali, che influenzano in profondità la consapevolezza del mondo, la percezione dello spazio vitale e relazionale delle persone e, più precisamente, degli adolescenti. È sempre più comune camminare per strada e notare che un adolescente o un gruppo di adolescenti digita qualcosa sullo schermo del proprio personal media agitando il pollice e focalizzando la propria attenzione sul dispositivo. La generazione del dito o del pollice, appiccicata allo smartphone, sempre connessa a Internet e pronta a pubblicare qualche cosa sui social network: così viene chiamata la prima generazione nella storia dell'umanità a ricorrere al pollice più di qualsiasi altra, tanto che alcuni studiosi ritengono che sia in corso una vera e propria mutazione fisica.

Prima di proseguire, è bene fare una breve premessa, utile ai fini della comprensione di tale fenomeno: la differenza tra social media e social network. Mentre il social media è lo strumento, l'app o il software, in altre parole il mezzo, il social network è l'insieme delle persone che utilizzano il social media per vari scopi, come comunicare e conversare, condividere informazioni, creare contenuti testuali, visivi e sonori e rimanere sempre in contatto con persone vicine e lontane. Osservando il fenomeno dal punto di vista metaforico, possiamo pensare ai social media come ad una palestra sociale, dove è possibile incontrare migliaia di persone diverse ed entrare in contatto virtuale con esse, mentre il social network è l'insieme dei giocatori che hanno un determinato profilo e "ruolo" sui social media, che gestiscono la propria rete sociale e che condividono parte della loro vita quotidiana. Si tratta di contenuti digitali e aperti che possono essere condivisi e ri-condivisi da una massa di utenti. "In questo senso, forse, le caratteristiche chiave di ogni pratica legata ai social media sono quelle di socializzazione di massa e di partecipazione di massa" (Selwyn, 2012, p. 5). È importante evidenziare una caratteristica cruciale, che costituirà un aspetto rilevante per i capitoli successivi, ossia l'integrazione di più funzioni all'interno di uno stesso media, che implica la multicanalità e l'orientamento multitasking delle nuove generazioni. Basti pensare a quante funzioni può svolgere contemporaneamente uno stesso dispositivo tecnologico, come lo Smartphone o il Personal Computer: ascoltare la musica, inviare messaggi, effettuare chiamate, guardare video, scattare fotografie e così via. In tal modo vengono gestiti simultaneamente diversi livelli di comunicazione e svolti più compiti nello stesso tempo e l'adolescente si muove tra questi schermi con dimestichezza.

Quando si parla dei social network in rapporto agli adolescenti si utilizza spesso un termine specifico, ossia "nativi digitali." Tale espressione è stata coniata da Marc Prensky, uno scrittore statunitense, nel suo articolo "Digital Natives, Digital Immigrants" (2001), riferendosi alla generazione di chi è nato e cresciuto in corrispondenza o dopo la diffusione delle nuove tecnologie informatiche, quindi con l'avvento dell'era digitale, circa alla fine degli anni '90. Si tratta di persone che sin dalla nascita si sono confrontate con dispositivi digitali, come il computer, il cellulare e i videogiochi. Quella dei nativi digitali è una generazione, di giovani soprattutto, che non ha incontrato difficoltà alcuna

nell'imparare ad usare tali strumenti tecnologici; per tale motivo li potremmo definire "native speakers," ovvero di madrelingua digitale perché comprendono con una certa facilità e velocità il linguaggio utilizzato dalla tecnologia. Marc Prensky introduce, dunque, un ulteriore concetto per definire una persona digitalmente saggia: "Con il termine saggezza digitale l'autore intende la capacità di un individuo di integrare la propria intelligenza con quella digitale, ovvero di saper sfruttare i vari strumenti tecnologici disponibili per soddisfare i propri bisogni in modo pratico e creativo" (Cattaneo, 2016, p. 14). Infatti, gli adolescenti oggi appartengono alla prima generazione cresciuta con le tecnologie, dunque sono esperti nei linguaggi della Rete e li utilizzano per svolgere più attività simultaneamente. Al contrario, invece, Prensky considera gli immigrati digitali coloro che sono nati prima del cambiamento avvenuto con la rivoluzione 2.0. Si tratta di persone che, non essendosi confrontate fin dall'infanzia con i nuovi strumenti tecnologici, hanno faticato e faticano tutt'ora, nella maggior parte dei casi, a comprendere i meccanismi di Internet e ad utilizzare con facilità ed immediatezza questi dispositivi. Tuttavia, vi sono casi di adulti che si sentono molto competenti e a proprio agio all'interno del mondo tecnologico perché hanno sviluppato la cosiddetta saggezza digitale, così come vi possono essere giovani che si sentono impacciati ad utilizzare questi strumenti, sebbene siano nati dopo la rivoluzione Web 2.0. Resta comunque il fatto che sia presente un "gap generazionale," il quale separa giovani e adulti, ovvero un divario tra nativi digitali ed immigrati digitali.

A livello statistico, secondo quanto riportato dal rapporto annuale "Measuring the Information Society Report" pubblicato dall'ITU (Unione Internazionale delle Telecomunicazioni), lo sviluppo digitale è in forte crescita: nel 2021 circa 4,9 miliardi di persone utilizzano Internet, ovvero circa il 63% della popolazione mondiale che rappresenta un aumento del 17% rispetto al 2019. Il 96% dei 2,9 miliardi ancora offline vivono nei paesi in via di sviluppo, dove vi è un basso grado di utilizzo della Rete. Inoltre, le statistiche rivelano un gap generazionale: il 71% della popolazione tra i 15 e i 24 anni utilizza Internet, rispetto al 57% di tutte le altre fasce d'età. Si può supporre che questa differenza generazionale sia dovuta soprattutto al fatto che il mondo degli adulti utilizza Internet e, in particolare, i social network in modo finalizzato e parziale, mentre gli

adolescenti utilizzano la Rete quotidianamente per costruire e mantenere relazioni, litigare, confrontarsi, sperimentare emozioni allo stesso modo di come fanno nella vita reale. Dunque, nel caso dei nativi digitali, le tecnologie connotano in modo significativo la sfera del tempo libero, della quotidianità e delle relazioni sociali.

1.2 VANTAGGI E RISCHI NELL'USO DEI SOCIAL NETWORK

In base all'uso che ne viene fatto, i social network possono rappresentare una risorsa, ma, allo stesso tempo, un rischio per lo sviluppo nel caso degli adolescenti. Volendo mantenere una posizione neutrale rispetto al mezzo, verranno presentati sia le opportunità sia gli svantaggi. Imparando a conoscerli entrambi, è possibile guardare questi mezzi con più obiettività e da più punti di vista.

Per quanto riguarda le opportunità, Internet è una piattaforma geniale per tutto ciò che le persone amano fare nella vita: intrattenersi, interagire con gli altri e imparare cose nuove. Un primo vantaggio è che “i social network permettono di mantenere i contatti con persone vicine e lontane attraverso una comunicazione immediata e completamente gratuita” (Cattaneo, 2016, p. 20). In particolare, gli adolescenti attraversano una fase di distacco dai genitori e le comunità online possono aiutarli in questo processo offrendo loro uno spazio di libertà in cui “stare” con i coetanei. Infatti, i social media offrono una piattaforma per instaurare e intrattenere relazioni sociali, condividere pensieri e scambiarsi idee: si tratta di “luoghi d’incontro, di gioco, di lavoro, di costruzione di rapporti amicali” (Grion & Bianco, 2016, p. 137). Per tale motivo, nelle comunità online i giovani possono conoscere persone nuove, che condividono i loro stessi interessi, e ciò risulta più semplice ed immediato rispetto alla vita reale. In generale, questi mezzi risultano proficui perché danno opportunità di confronto ed interazione con altri coetanei, annullando le limitazioni dello spazio e del tempo, favorendo una comunicazione rapida e permettendo di essere vicini agli amici anche quando si è soli. Inoltre, a livello di relazioni online, possiamo individuare che l’assenza di corporeità, tipica dell’interazione virtuale, permette ai giovani più introversi di confrontarsi e di scambiare informazioni con altri coetanei. La comunicazione virtuale aiuta i ragazzi che si vergognano e non riescono a rispondere prontamente alle domande

in una relazione face to face perché sui social media hanno a disposizione un tempo che può essere lungo a volontà per riflettere e replicare con calma. Oggi, molto più di prima, chi ha difficoltà a esprimere le sue emozioni, che mostra timidezze nel contatto con l'altro, ha paura di sbagliare, di essere deriso dal gruppo, si rifugia nell'apparente fortino di vetro del mondo digitale, quella che Carr (2015) definisce la gabbia di vetro, cercando sicurezza nella protezione del mancato contatto con l'altro. "In Rete si diventa padroni dello spazio altrui: non esistono delusioni, e se capitano, si spengono velocemente" (Spiniello et al., 2015, p. 92) e, come vedremo, questo ha delle ripercussioni negative, nonostante a primo impatto possa sembrare un'opportunità.

Un ulteriore vantaggio riguarda il fatto di rimanere informati, in quanto, navigando in spazi virtuali, è possibile conoscere ed imparare qualcosa di nuovo e questo è dato dalla disponibilità di informazioni e dalla facilità di accesso che la Rete garantisce. Infatti, "questi ambienti di per sé possono garantire agli utenti l'occasione di ampliare la propria conoscenza ed il proprio livello di informazione" (Vagnozzi, 2010, p. 2). In Rete sta aumentando il numero delle risorse scientifiche e dei documenti digitali disponibili integralmente che si trovano spesso su siti aperti e "democratici." Proprio per tale motivo, i personal media ridefiniscono le pratiche di costruzione, archiviazione e trasmissione della conoscenza modificando in profondità i criteri di selezione e credibilità delle fonti. In tal modo, i soggetti si appropriano del sapere con modalità diverse e ridefinite rispetto ai media tradizionali. Alla base di tale processo possiamo individuare tre fattori: innanzitutto, vi è una crescita esponenziale dell'informazione disponibile, data dalla moltiplicazione degli schermi, vi sono più punti di accesso al sapere e un miglioramento della reperibilità delle informazioni. In tal modo, "questi strumenti sono ritenuti in grado di ridurre il controllo autoritario a vantaggio di una produzione e di un consumo democratico" (Selwyn, 2012, p. 6). Collegato a ciò, un ulteriore vantaggio è che, essendo i social media ambienti aperti e guidati da rapporti "multi-a-molti," l'utente non è più un semplice destinatario passivo di contenuti, ma ha la possibilità di essere coinvolto nella creazione di attività digitali. Inoltre, "una delle caratteristiche specifiche dei nuovi media è di essere personali e portabili" (Rivoltella, 2006, p. 19), per cui i dispositivi digitali sono a disposizione del soggetto e delle sue

esigenze di comunicazione e/o di informazione e non costringono l'utente ad utilizzare il personal media in un luogo determinato e specifico. Infine, un ulteriore vantaggio è dato dal fatto che i social media e le loro applicazioni possono essere usati al meglio nei contesti educativi come supporti indispensabili. Quest'ultimo aspetto verrà approfondito nel Capitolo 2.

Al giorno d'oggi, è piuttosto facile sentir parlare dei "pericoli della Rete," poiché si ha la tendenza a soffermarsi maggiormente sui rischi percorribili. Prima di fornirne una breve illustrazione, è bene considerare il fatto che "la ricerca mette in evidenza che i giovani sono molto più consapevoli dei rischi che vengono associati alla Rete di quanto i discorsi sociali circolanti non ritengano" (Rivoltella, 2006, p. 11). È opportuno pensare agli svantaggi della Rete in un'ottica di maggiore consapevolezza d'uso e di livelli di filtro critico sensibilmente più sofisticati.

In primo luogo, Internet è pensato soprattutto per gli adulti. Di conseguenza, vi è un rischio elevato che i giovani si imbattano in contenuti non adatti a loro, ad esempio contenuti violenti o pornografici. Per quanto riguarda questi ultimi, nelle reti sociali gli adolescenti potrebbero imbattersi in trafficanti di pedofilia e pornografia, i quali spesso fingono di essere loro coetanei, e questo rappresenta un pericolo legato alla sessualità. Inoltre, vi sono una serie di rischi legati alla criminalità di Internet, come l'abuso di dati personali, il furto d'identità, la truffa e la frode, che sono solo alcuni dei reati possibili. I giovani possono caderne vittime con particolare facilità se, inconsapevolmente o in buona fede, rivelano dati personali. Questo accade perché "non è mai facile capire chi si nasconde dietro allo schermo, poiché il persecutore può utilizzare diverse strategie che gli permettano di mantenere anonima la propria identità, come ad esempio l'utilizzo di profili fasulli o rubati" (Cattaneo, 2016, p. 17). Collegato a ciò, un ulteriore pericolo è quello di incontrare nella Rete persone che non sono chi dicono di essere. Non si può mai avere la certezza di conoscere davvero l'identità del proprio interlocutore, soprattutto dal momento in cui quest'individuo è stato conosciuto online e non nella vita reale. In aggiunta, si potrebbe citare un ulteriore rischio dell'uso dei social media, ossia il fatto che il limite di età possa essere facilmente aggirato: l'età minima per la maggior parte delle reti sociali è di 13 anni. Nel 2018, WhatsApp ha innalzato il limite di

età a 16 anni nell'ambito della nuova legislazione europea sulla protezione dei dati. Tuttavia, all'utente è unicamente chiesto di confermare la propria età, dunque un effettivo controllo non ha luogo, nemmeno per altri servizi. Inoltre, le fake news, la manipolazione e la strumentalizzazione rappresentano un rischio da non sottovalutare in quanto innumerevoli informazioni arrivano in Internet senza alcun filtro né controllo.

La distinzione tra vero e falso, reale e manipolato non è sempre facile, soprattutto per i giovani. Raramente i ragazzi pongono l'accento sulla difficoltà a discernere le informazioni credibili anche perché il livello di fiducia verso Internet, incredibilmente, è aumentato. Inoltre, i social media sono una delle cause principali di distrazione dai compiti (e non solo): se i giovani lavorano al computer per la scuola e allo stesso tempo sono collegati alle reti sociali, possono essere distratti. Ciò va oltre lo studio e la scuola e va inserito in una prospettiva generale; infatti, "le ultime ricerche rivelano che siamo sempre più distratti e la nostra capacità di concentrarsi su un'unica cosa è peggiorata" (Kraner, 2018, p. 14). Il problema è che con tutti questi "impegni" sui nostri cellulari non notiamo ciò che ci circonda. Proprio per questo motivo, un giornalista francese, Lorraine de Foucher, ha denominato i social network "pirati del cervello" e "pirati dell'attenzione." "Aziende come Apple, Facebook e Google fanno di tutto per rubare il tempo libero del nostro cervello" (Foucher, 2018). Rivoltella (2006, p. 20), invece, in merito a ciò ha sottolineato il concetto di "attenzione parziale continua," un'attenzione che è distribuita su attività secondarie che si stanno svolgendo nello stesso momento. Rivoltella ha posto l'accento sull'aggettivo parziale, in quanto si tratta di un'attenzione che non è mai assorbita al 100% da un certo tipo di attività. Questo tipo di fenomeno è particolarmente evidente proprio nella cosiddetta Screen Generation. Ciò può avere conseguenze sociali e culturali di notevole importanza. L'aspetto della distrazione è ulteriormente legato alla paura di perdersi qualcosa: FOMO, acronimo dell'espressione inglese "fear of missing out." Ciò sta ad indicare la preoccupazione di non venire a conoscenza di qualcosa di presumibilmente importante, di non esserne al corrente, che può portare ad un uso eccessivo di Internet rendendo fragile il confine con una dipendenza.

A tal proposito, è opportuno citare lo “IAD” (Internet Addiction Disorder), ovvero “disturbi correlati ad un uso patologico della Rete e delle sue risorse, fino alla costituzione di stati patologici di dipendenza e altre forme di psicopatologia Web-mediata” (Tonioni & Corvino, 2011, p. 417). I nativi digitali sono considerati ad alto rischio per il consumo problematico di Internet, sebbene la dipendenza patologica generalmente sia infrequente tra gli adolescenti. Il pericolo principale è che Internet diventi la parte centrale della vita adolescenziale e un “rifugio della mente.” Questo aspetto diventa ancora più problematico quando entra in gioco il cyberbullismo, conosciuto anche come mobbing nello spazio virtuale; per designarlo si usano anche i termini *cybermobbing* e *Internet mobbing*. Viene messo in atto mediante l’uso di media digitali e consiste nell’invio ripetuto di messaggi offensivi tramite sms, in chat o sui social network, come Facebook o Instagram, per molestare una persona per un lungo periodo. Gli autori, i cosiddetti bulli, offendono, minacciano o ricattano le loro vittime direttamente o facendo pressione psicologica su di loro, le diffamano e diffondono dicerie sul loro conto. Inoltre, molestie e offese si diffondono rapidamente nello spazio virtuale. Chiaramente per il bullo virtuale è più facile mantenere l’anonimato e rimanere in incognito, non trovandosi fisicamente davanti alla vittima. Nel mondo virtuale si può attaccare senza rivelare il proprio nome, si può ferire senza dover temere una reazione. Infatti, l’anonimato di alcune piattaforme online accresce particolarmente il rischio di essere vittime di attacchi di cyberbullismo. Oltre a questo fenomeno, è opportuno citare altri possibili rischi connessi alla Rete, come il *sexting*, termine che designa l’invio via cellulare o Internet di immagini o video erotici di sé stessi, il *cybergrooming*, ovvero quando un adulto contatta un minore tramite Internet nell’intento di compiere atti sessuali, e l’*happy slapping*, termine che indica un tipo di comportamento violento: mentre una persona viene percossa o ferita, i complici filmano la scena e poi la diffondono tramite il cellulare o Internet. Questi tre rischi sono percepiti come imprevedibili e incontrollabili a causa di tre elementi: l’anonimato, la velocità con cui le informazioni viaggiano all’interno del mondo virtuale e l’effetto moltiplicatore. Cavagnero e Gallina (2014) hanno descritto la nascita e la diffusione nei social network di diverse pratiche di comportamenti a rischio dei nativi digitali. I due studiosi le

definiscono giochi pericolosi e comportamenti-limite e citano il *drifting* (corse clandestine, gare in macchina condotte sfidando i limiti di sicurezza, perdite di controllo del veicolo nelle curve), il *binge drinking* (assunzione smodata di alcol finalizzata ad un rapido raggiungimento dell'ubriachezza), il *choking game* (provocare volontariamente uno svenimento bloccando per alcuni secondi l'afflusso di ossigeno al cervello), il *ghost riding* (abbandonare lo sterzo della propria auto lanciata a forte velocità, sprovvista del guidatore) e il *balconing* (saltare da un balcone o da una finestra posti nei piani più alti di un palazzo). Si tratta di bravate, atti provocatori, sfide aperte al rischio, che vengono spesso diffuse su piattaforme di condivisione globale come Youtube, dove i giovani caricano le loro azioni folli al fine di ottenere visibilità e, dunque, di diventare famosi online.

1.3 LE RELAZIONI SENZA CORPO

Un ulteriore elemento degno di nota riguarda la corporeità e le relazioni che hanno luogo nel digitale. È necessario, dunque, riflettere sull'opposizione reale vs virtuale, ovvero la differenza tra le relazioni virtuali, quelle nate e/o coltivate sul Web, e le relazioni reali, quelle vissute in prima persona, faccia a faccia con le persone coinvolte. Vagnozzi (2010, p. 2) indica i social network come ambienti "tendenzialmente dispersivi, ossia per lo più dominati da interazioni di superficie tra i partecipanti." Questo sta a significare che i social media hanno caratteristiche di dispersività e di superficialità. Ne consegue che, a differenza delle "relazioni faccia a faccia", le relazioni virtuali sono facili da instaurare e altrettanto facili da troncare, "appaiono frizzanti, allegre e leggere rispetto all'inerzia e alla pesantezza di quelle vere" (Bauman, 2014). Tuttavia, se prevalgono le relazioni virtuali, le competenze di interazione che gli strumenti tecnologici offrono si manifestano inefficaci nel momento dello scambio face to face. Questo, spesso, produce una non competenza rispetto alla dimensione emotiva. Ciò è dovuto all'assenza di esercizio degli affetti e delle emozioni e di strumenti linguistici e cognitivo-affettivi. La mancanza negli adolescenti di tali elementi per relazionarsi arriva a far parlare gli esperti di analfabetismo emotivo-affettivo, che si traduce in un rischio che alcuni autori definiscono di "deumanizzazione dell'universo relazionale" (Semi,

2006), il quale equivale ad una sorta di incapacità a riconoscere la presenza dell'altro. Questo è dovuto anche e soprattutto alla mancanza dello sguardo nelle relazioni virtuali. Levinas (1987) affermava che l'assenza dello sguardo nudo dell'altro introduce ad un'esperienza di mancanza di significato. L'adolescente, in tal modo, sperimenta difficoltà nell'attivare modalità relazionali in situazioni concrete e di contatto con il mondo reale e non virtuale, attraverso una relazione vis a vis non mediata da uno schermo. Infatti, in adolescenza uno dei primi segnali di chiusura al mondo e di ritiro delle relazioni è spesso manifestato da una moltiplicazione delle relazioni virtuali (Spiniello et al., 2015). Questo fenomeno rende possibile il manifestarsi di ansia, depressione e solitudine. Inoltre, nel mondo digitale "è possibile sottrarre il proprio corpo alla vista degli altri" (Spiniello et al., 2015, p. 84), proteggendo la propria immagine dietro lo schermo di un computer o di uno smartphone. In tal modo, si attivano interazioni definibili parziali in quanto viene escluso il corpo nascondendolo dietro il dispositivo digitale. Tuttavia, nelle relazioni virtuali non si corre il pericolo di "metterci la faccia" mostrando fragilità e timidezze, evitando, quindi, lo sguardo potenzialmente giudicante degli altri. "Tutti i dettagli e i difetti che potrebbero essere oggetto di derisione non sono visibili" (Lancini, 2015, p. 29). Proprio per tale motivo, nella "palestra sociale" del mondo digitale si annullano i rischi connessi ai legami e alle relazioni in carne ed ossa. Dunque, l'assenza di corporeità e, quindi, dello sguardo produce delle "modificazioni nella rappresentazione cognitiva e affettiva dello spazio relazionale" (Spiniello et al., 2015).

1.4 L'IMPATTO DEI SOCIAL NETWORK SULL'IMMAGINE CORPOREA

La consapevolezza e il riconoscimento di noi stessi passano attraverso la consapevolezza del nostro corpo, il quale è il primo veicolo dell'identità. Il corpo non è solo un insieme di organi, muscoli e materia, ma è immagine di ciò che siamo, ha a che fare con un insieme di cognizioni, sensazioni ed emozioni in base ai quali costruiamo il rapporto con noi stessi e con gli altri. L'immagine corporea ha natura ambivalente, risultando essere la percezione di sé e, al contempo, il senso dell'essere nel mondo, inteso dunque come una costruzione attiva in cui l'individuo organizza la propria

esperienza di vita in relazione all'ambiente in cui è immerso (Sartre, 2014). L'immagine corporea è costituita da una componente percettiva, l'autostima, e da una componente soggettiva, la soddisfazione, originata dalle relazioni tra sé e l'ambiente. In particolare, l'adolescenza rappresenta una lunga fase di sperimentazioni e di cambiamento evolutivo, in cui l'idea di sé e del corpo proprio subisce alcune discontinuità. Per tale motivo, l'adolescenza è un periodo di grande transizione dell'immagine corporea (Fabian & Thompson, 1989). In tale processo, il corpo si modifica e costringe ad una variazione profonda dell'immagine di sé che fino a quel momento si era costruita. Risulta forte "la necessità di legittimare a se stessi e al mondo la nascita di un nuovo corpo" (Lancini, 2005, p. 25). Infatti, nel periodo adolescenziale il vissuto legato al corpo, il compagno di viaggio di ogni adolescente, e alle sue modificazioni diviene centrale. Tuttavia, la cultura digitale e i mutamenti sociali sempre più rapidi condizionano i giovani nello sviluppo della loro immagine corporea. Infatti, il ruolo un tempo detenuto da famiglia e scuola è oggi assunto sempre di più dai media e dalle reti sociali. In altre parole, il messaggio mediatico funziona come una agenzia di socializzazione, la quale in parte collabora, e in parte compete, con le altre agenzie tradizionali, come la famiglia, la scuola o il gruppo dei pari (Besozzi, 2003). Dunque, l'importanza dei social media nel processo di inculturazione delle nuove generazioni è innegabile. Essendo i social media una potente agenzia educativa, gli adolescenti sono particolarmente esposti ad essa. Il *Tripartite Influence Model* (Keery, van den Berg, Thompson, 2004) è una teoria usata per spiegare come l'immagine corporea possa essere influenzata da un mix di diverse variabili. In questo modello, si propone che tre elementi - coetanei, genitori e media - abbiano un effetto diretto sull'immagine corporea. Nei social media la realtà viene spesso distorta o rappresentata in modo incompleto e viene offerta una visione spettacolarizzata e edulcorata del mondo. "Il mondo mediale, nella sua pretesa di essere un riflesso della società, dà un quadro parziale e distorto di essa" (Folegatti, 2016, p. 35). Questo tipo di realtà falsificata dai media ha un influsso negativo sulla percezione del corpo da parte degli adolescenti che a causa della pubertà sono già eccessivamente critici nel giudicare il proprio corpo.

Come agiscono i modelli proposti dai social network rispetto alla costruzione adolescenziale delle percezioni di sé, dell'immagine del proprio e dell'altrui corpo. In primo luogo, è stata dimostrata una forte associazione tra l'utilizzo dei social media per veicolare forme alterate del proprio corpo? L'influenza dei modelli di corpo proposti dagli influencer e dai coetanei e forme di dissociazione/alterazione nell'immagine corporea (Digennaro, 2022). Dunque, il costante coinvolgimento nei social media e la costante esposizione a modelli che promuovono specifici standard di apparenza inducono gli adolescenti a un eccessivo investimento sul corpo, al fine di ottenere gratificazione e riconoscimento sociale. Considerato l'uso sempre maggiore dei social media, associato con la fase di transizione e di sviluppo che i giovani affrontano nel processo di formazione dell'immagine corporea, sono inevitabili degli effetti negativi a livello di soddisfazione del proprio corpo e di benessere personale. I rischi riguardano un'ampia gamma di comportamenti malsani e preoccupazioni per il corpo (Digennaro, 2022), quali dieta, ansia sociale, stili di vita inattivi, sviluppo di insoddisfazione corporea, senso di inadeguatezza, vulnerabilità, riduzione dell'autostima, fino ad arrivare ai DCA (Disturbi del Comportamento Alimentare). L'insoddisfazione corporea, in particolare, nasce dal divario tra il corpo reale e quello desiderato. Inoltre, "la produzione di contenuti rappresentativi destinati ai social media è soggetta a logiche stringenti e a condizionamenti culturali" (Sandri, 2015, p. 12). Infatti, i social media diffondono contenuti visuali dicotomici, stereotipati, controllati, ripetitivi e parziali e creano modelli normativi con i quali gli adolescenti si devono continuamente confrontare nella vita quotidiana per costruire il loro senso di sé e di "corpo proprio." Non si tratta di modelli articolati, plurali, alternativi e originali, bensì i media riflettono i valori dominanti di una data società e "agiscono da agenzia di socializzazione insegnando agli adolescenti come comportarsi e percepirsi nella società" (Leonelli & Selmi, 2013, p. 18). Tali modelli corporei proposti dai media si sviluppano attorno all'asse snellezza/bellezza/giovinezza, favorendo l'internalizzazione di tali valori estetici tanto idealizzati quanto inaccessibili. Infatti, negli ultimi decenni i social network hanno creato un'immagine di bellezza standard, soprattutto per le donne, basata su un ideale corporeo perfetto e magro. Gli uomini, invece, sono influenzati da un modello di corpo snello e muscoloso. I social

media, in tal senso, possiamo definirli come dei produttori di immagini stereotipate, idealizzate e normative. Tuttavia, l'esposizione massiva a corpi snelli, muscolosi, tonici, inevitabilmente, porta a "conseguenze importanti sull'autostima dell'adolescente vulnerabile" (Leonelli & Selmi, 2013) e ad alti livelli di insoddisfazione corporea. L'eccessiva importanza riservata all'immagine corporea è frutto dell'errata convinzione che per essere socialmente accettati bisogna apparire in forma uguale, se non addirittura migliore, a quella dei modelli proposti dai media. Ciò è particolarmente problematico per l'adolescente, il quale, trovandosi a vivere un periodo di discontinuità del suo sviluppo psicologico e fisico, teme di non riuscire a reggere il confronto con tali modelli; in tal modo, cresce il senso di inadeguatezza rispetto ad essi. In particolare, Folegatti (2016) ragiona sull'ideale di magrezza, imposto dalla società e amplificato dai media, che è diventato il modello vincente e da imitare, il quale investe il pubblico di adolescenti, dotato di insufficiente senso critico e alle prese con una fragile costruzione dell'identità personale.

L'incidenza dell'immaginario mediatico sull'immagine corporea è testimoniata da una serie di ricerche. Innanzitutto, De Vries et. al (2016), in uno studio longitudinale su un campione di adolescenti olandesi di età compresa tra gli 11 e i 18 anni, ha approfondito la relazione tra l'uso dei social network e l'insoddisfazione corporea, concludendo che il mondo digitale costituisce un ulteriore canale socioculturale che influenza l'immagine corporea degli adolescenti. Infatti, maggiore è il suo utilizzo, maggiore risulta l'insoddisfazione corporea tra gli adolescenti, sia nei maschi sia nelle femmine. Un altro studio (Meier, 2013) ha indagato la relazione fra le attività delle ragazze sui social network e l'immagine corporea. I risultati della ricerca hanno rivelato che una elevata esposizione a contenuti relativi all'aspetto estetico è positivamente correlata con un incremento dei disturbi dell'immagine corporea fra le ragazze, e l'associazione è particolarmente forte nel caso di Facebook. In particolare, non era l'uso del social network in sé a predire l'insoddisfazione corporea, il desiderio di essere più magre e l'internalizzazione dell'ideale mediatico, ma specificamente il tempo trascorso guardando e postando foto su internet. Anche Digennaro (2022) ha confermato, con la sua ricerca, che il grande uso e la diffusione di immagini corporee alterate nei social

network sono legati a forme di disaffezione corporea. Dal suo studio, condotto su 368 preadolescenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, è emerso, per ciò che concerne l'immagine corporea, che i rispondenti maschi si percepiscono come normopeso nel 65.42% dei casi, sovrappeso nel 15.52% e sottopeso nel 17.82%. Le ragazze si percepiscono normopeso nel 63.16% dei casi, sovrappeso nel 6.77% dei casi e sottopeso nel 29.32% dei casi. La correlazione tra il corpo percepito e l'opinione sulla forma ideale di corpo degli adolescenti è risultata essere positiva e significativa. Il 32.33% delle ragazze considera appropriato, per una giovane della stessa età, un corpo sottopeso. Questi dati empirici, che sostengono l'esistenza di una relazione tra uso di social network e insoddisfazione corporea, fanno riflettere sulla necessità di intervenire in termini educativi sia per favorire un utilizzo più appropriato dei social media sia per favorire uno sviluppo armonico e consapevole dell'immagine corporea. Pertanto, è necessario considerare la responsabilità degli educatori nel rendere consapevoli i nativi digitali riguardo al ruolo giocato dai media nel veicolare modelli corporei normativi. Risulta, dunque, interessante analizzare i possibili interventi educativi atti a incorporare strategie che affrontino e promuovano approcci positivi all'uso dei social media.

CAPITOLO 2. L'USO DEI SOCIAL NETWORK IN EDUCAZIONE

2.1 PREMESSE PEDAGOGICO-EDUCATIVE

Prima di addentrarci nel cuore dell'argomento, è opportuno procedere con una serie di premesse che gettino le basi per meglio comprendere i successivi capitoli. Innanzitutto, nel considerare la possibile introduzione dei social network nell'educazione e, in particolare, nella didattica, è importante focalizzarsi sul ruolo dell'educatore, in quanto sostiene ed accompagna in tutti gli aspetti della vita gli educandi, al fine di favorire il loro benessere. Se lo scopo dell'educatore è quello di permettere ai giovani di effettuare un percorso di crescita ed acquisizione, ciò comporta anche la comprensione dei loro bisogni ed interessi e, tra questi, come visto nel capitolo precedente, vi è anche l'utilizzo dei social network. Pertanto, il ruolo dell'educatore e, in generale, dell'adulto risulta indispensabile nell'accompagnamento dei giovani rispetto all'utilizzo delle tecnologie digitali (Cattaneo, 2016, p. 33). Tuttavia, è possibile individuare due diversi atteggiamenti che possono assumere gli adulti e, in particolare, gli educatori, nei confronti del mondo dei social media. Il primo concerne la fuga dagli strumenti digitali senza nemmeno cercare di comprenderli. Vengono, quindi, evitati senza troppe riflessioni. L'adulto che intraprende questa via ha un'opinione negativa in merito a tali mezzi e non vuole minimamente averci a che fare. Questo primo modo di comportarsi che un adulto può assumere è quello dell'evitamento, ossia, non conoscendo e non sapendo come comportarsi di fronte al mondo digitale, viene ignorata l'esistenza dei social media. La seconda via, quella auspicabile, riguarda "l'avvicinamento alla realtà del mondo digitale, nella quale l'adulto si mette in gioco e s'impegna a sviluppare competenze necessarie per comprendere questa realtà e poter, quindi, essere di sostegno ai minori di cui si occupa" (Cattaneo, 2016, p. 33). L'educatore, dunque, dovrebbe disporre di una certa apertura nei confronti delle nuove tecnologie, riconoscendone l'importanza e valorizzandone le risorse. Pertanto, è auspicabile prediligere la curiosità piuttosto che il timore verso la novità, anche e soprattutto perché è possibile ipotizzare che questi strumenti possano aumentare e diventare sempre più indispensabili. Volenti o nolenti, non sarà possibile evitarli ancora

per molto; dunque, vale la pena di cominciare a conoscerli e a introdurli nell'agire educativo e didattico. Come Ranieri e Manca (2013) affermano, si può trovare una via d'uscita imparando a convivere con le tecnologie, nonostante le difficoltà riscontrabili. Per fare ciò, l'educatore deve impegnarsi e imparare a conoscere il mondo dei social network, sperimentandolo e informandosi, a prescindere dal proprio sistema di credenze. Ne consegue che l'educatore deve prima di tutto prendere coscienza del mondo digitale, conoscere lo strumento, coglierne i vantaggi e gli svantaggi, capire perché può risultare così determinante per un adolescente. Successivamente, solo una volta essersi informato e aggiornato sulla natura dei social media, l'educatore potrà risultare un vero e proprio sostegno per i propri educandi (Cattaneo, 2016). È importante, dunque, che gli adulti siano in grado di avvicinarsi ai social media in modo consapevole. L'approccio critico verso i nuovi media, considerando i difetti che li caratterizzano, diventa oggi indispensabile per comprendere il giovane e per essere un educatore. Da queste considerazioni nasce la necessità di lavorare sull'individuazione di competenze social networking, che approfondiremo più avanti.

Un'ulteriore premessa utile a comprendere quale atteggiamento un educatore dovrebbe assumere nei confronti della Rivoluzione Web 2.0 riguarda la metafora autovettura-dispositivi digitali. In particolare, Facci (2011) paragona i social network alle automobili, ricordando che entrambi sono solo dei mezzi che se usati con le dovute precauzioni possono essere molto funzionali, ma se utilizzate in modo scorretto possono procurare dei danni non indifferenti. Dunque, l'utilizzo dei media digitali in modo non appropriato può provocare degli effetti negativi sugli studenti; invece, con un'educazione adeguata può avere dei risultati positivi. Come ribadiscono Ranieri e Manca (2013, p. 66), "le tecnologie da sole non determinano alcunché, ma assumono un significato solo attraverso gli usi e le pratiche degli utenti". Pertanto, non si devono demonizzare o vietare le tecnologie, non ci si deve concentrare sui pericoli della Rete, bensì bisogna educare ad un utilizzo consapevole, come per l'appunto con un veicolo. "Guidare l'automobile è certamente pericoloso, è possibile perfino perdere la vita in un incidente stradale, non per questo si pretende che i giovani non imparino a guidare la macchina. Anzi, si insegna a prendere adeguate precauzioni rispetto all'uso della stessa,

educandoli ad una buona guida” (Facci, 2011). Per tale motivo, risulta essenziale evitare il proibizionismo: se si vietasse l’uso delle nuove tecnologie si rischierebbe di focalizzarsi solo ed esclusivamente sulle problematiche presenti sul Web e di dimenticarsi di tutte le opportunità che Internet e i social network sono in grado di offrire. Concepire internet come risorsa, atteggiamento tipico dell’educatore che promuove la terza via, consentirebbe all’operatore stesso di “intraprendere un’azione di accompagnamento educativo agendo in qualità di mediatore responsabile” (Rivoltella, 2006, p. 186). Bisogna, dunque, lasciar perdere la politica del controllo e del proibizionismo, assunta tutt’oggi da molti adulti ed educatori, per abbracciare gradualmente la politica della promozione dei media, tenendo conto certamente dei rischi della Rete, ma anche delle opportunità ad essa connesse.

Andando ad analizzare la cultura partecipativa dei social media, è necessario sottolineare il fatto che gli interventi educativi, che andremo ad analizzare nel successivo capitolo, devono confrontarsi con “fenomeni di digital divide sia tecnologico che culturale in ampie sacche della popolazione docente e discente” (Selwyn, 2012, p. 8). Selwyn (2012) riflette sul fatto che solitamente si dà per scontato un livello di accesso e uso di Internet molto diffuso che, in realtà, non esiste nella vita di molte persone. Questo perché il rapporto delle persone con i social media negli ultimi 20 anni continua ad essere estremamente diversificato. Si tratta di disuguaglianze digitali dovute allo status socioeconomico, alla classe sociale, al genere, alla geografia, all’età e al titolo di studio. Il problema del digital divide continua a limitare i potenziali benefici dei social media nell’educazione e, come vedremo, rappresenta un rischio dell’uso delle tecnologie nell’agire educativo e didattico.

Oltre a questo tipo di digital divide, possiamo affermare che vi è anche una diversa cultura mediale degli adulti, insegnanti e genitori, rispetto a quella dei cosiddetti nativi digitali. Nel senso che, spesso, gli educatori non possiedono gli strumenti adeguati a comunicare e socializzare con i nuovi ambienti caratterizzanti la quotidianità della digital generation. Tale divario tra adolescenti ed adulti porta con sé tre motivazioni che riguardano tre aspetti diversi (Rivoltella, 2006): ludico, consultativo e aggregativo.

Questo gap generazionale tra gli adulti e le culture mediali e giovanili rischia, dunque, di creare una profonda frattura che potrebbe riflettersi negli esiti dei processi educativi e formativi. A tal proposito, Rivoltella (2006) sottolinea come vi sia la necessità dell'ingresso di Internet, della Rete e dei social network non solo in tutti gli ordini e tipologie di scuole, ma anche nella formazione e nell'aggiornamento degli insegnanti. Vi è tale necessità perché "la scuola riconosce i cambiamenti introdotti dalla Rete e dalle tecnologie nei processi di elaborazione e trasmissione della conoscenza ma fa ancora fatica a collocarli in contesto" (Rivoltella, 2006, p. 187). Dunque, risulta necessaria la conoscenza delle reti sociali da parte degli insegnanti e degli educatori soprattutto perché può essere usata per dare forma alla progettazione sociale e tecnologica dell'apprendimento e dell'insegnamento. Ma come si può porre l'istituzione educativa? Per rispondere a tale quesito, è importante sottolineare il fatto che la scuola, come del resto la società, si trova in una situazione di transizione, legata all'introduzione delle nuove tecnologie. Tale rivoluzione, introdotta dagli strumenti del Web 2.0, richiede l'elaborazione di strumenti più che di contenuti nuovi, che consentano di gestire il cambiamento senza subirlo. Le perplessità e le resistenze sono percepibili, ma la trasformazione in atto è così significativa da dover essere governata anche dalla scuola. Tale rivoluzione si sta estendendo anche alla progettazione degli ambienti di apprendimento e questo ci porta ad affermare che "la tecnologia va integrata e messa al servizio dell'istituzione" (Lancini 2015, p. 72). Certamente è necessario prendere atto del digital divide e del fatto che i ragazzi sono più esperti, ma non per questo il contributo dell'adulto (educatore e insegnante) non possa essere significativo.

D'altro canto, se le pratiche educative devono confrontarsi con il digital divide, esse hanno a che fare anche e soprattutto con preferenze culturali implicite (e raramente esplicitate) nei confronti di alcuni media rispetto che ad altri. Selwyn (2012) afferma che è da considerare la possibilità che le strutture e le culture delle istituzioni educative formali, come la scuola e l'università, siano intrinsecamente in conflitto con le strutture e le culture dei social media. Questo accade perché ogni istituzione educativa, compresa la scuola, è caratterizzata da una propria "cultura affettiva" che ne orienta il modo di vedere il mondo e che incide sui processi decisionali. Dunque, occorre

tener conto di pratiche scolastiche consolidate e di pedagogie implicite che sostengono queste pratiche che, ad esempio, tendono a separare i luoghi dell'imparare da quelli dello svago e del tempo libero extrascolastico. Il modello culturale "tradizionale" che ha dominato da sempre nella scuola è fondato sul ruolo dominante dell'insegnante, sull'erogazione delle lezioni frontali e sui limiti spazio-temporali di accesso. Questa visione classica di scuola si scontra necessariamente con la rottura dei confini di tempo e di spazio che i social network impongono. In altre parole, "Internet ha tentato di portare la sua pervasività e reticolarità in un contesto caratterizzato da gradualità e linearità" (Rivoltella, 2006, p. 187). Ciò spiega perché la Rete ha innescato una relazione di tipo conflittuale con la scuola e con le varie istituzioni educative. A proposito di tale conflitto, viene spesso rinforzata la visione secondo cui, come richiamato da Selwyn (2012), esistono tecnologie della vita e tecnologie dell'apprendimento che è utile cercare di non sovrapporre troppo. Le prime sono quelle che gli studenti scelgono nella vita di tutti i giorni, le seconde sono quelle che usano prevalentemente per motivi di studio. Dunque, "non dovremmo erroneamente presumere che tutti gli aspetti della vita quotidiana legati all'uso dei social media abbiano una valenza educativa" (Selwyn, 2012, p. 8).

In ultima analisi, è essenziale abbandonare una visione unidimensionale, basata sullo studio isolato delle parti e su una concezione lineare, univoca della casualità. Abbandonare questa impostazione significa riformulare il problema all'interno di un quadro di riferimento diverso, multidimensionale e fondato sulla circolarità causale e sull'interdipendenza delle parti. Si tratta di un modello olistico e sistemico. Come Cheli (1994) afferma, risulta rilevante non circoscrivere il discorso ai soli mass media, ma considerare come essi operino all'interno di un contesto in cui sono presenti altri, importanti agenti, il cui operato si intrinseca a più livelli. Non si può prescindere, dunque, da tali interazioni. Tuttavia, ne risulta un quadro di una complessità veramente notevole, che coinvolge processi educativi, psicologici e sociali. Tali processi richiedono, dunque, come indispensabile il superamento dell'approccio specialistico, settorializzato, riduzionista, per muoversi invece verso un approccio sistemico. Un esempio del fatto che il contesto educativo è imperniato di interazioni, da cui non si può prescindere, è

dato dalle alleanze educative. Lancini (2015) riflette sul fatto che è essenziale che in un'istituzione si sia sviluppato un livello minimamente accettabile di alleanza tra scuola e famiglia. L'alleanza tra queste due principali agenzie educative crea le condizioni necessarie per trasformare un qualsiasi avvenimento conflittuale e di crisi istituzionale in un'occasione educativa per tutti gli adolescenti della scuola. Senza alleanze educative non si conclude nulla, soprattutto in un momento come questo dove Internet svolge un ruolo importante nella vita dei nativi digitali e che si rivolge ad essi dedicando loro messaggi subliminali, ad esempio riguardanti modelli corporei normativi.

Per concludere questa serie di premesse, a livello "tecnico" è opportuno evidenziare due caratteristiche cruciali dei social media. La prima è che vi sono due categorie dei social network (Ranieri & Manca, 2013, p. 39): di tipo aperto, nati cioè con finalità di socializzazione e che consentono l'iscrizione a qualunque utente, e di tipo chiuso. Quest'ultima categoria di social network riguarda ambienti nati specificatamente per obiettivi didattici e consentono l'accesso solo a chi è utente registrato, quindi ad un gruppo ristretto di persone. Esempi più noti di ambienti del primo tipo sono Facebook, Instagram e TikTok, mentre social network di tipo chiuso sono Schoology, Twiducate e Moodle. Chiaramente i social network chiusi offrono una serie di strumenti pensati appositamente per la didattica e, essendo ambienti protetti, riproducono i confini e le caratteristiche della classe o di un ambiente di apprendimento circoscritto e delimitato. Da questo punto di vista, per gli insegnanti ed educatori che intendono impiegare simili risorse per scopi educativi o didattici, può rivelarsi utile ricorrere ad ambienti maggiormente "chiusi," in cui ad esempio si consenta l'iscrizione solo su invito da parte di un amministratore del sito (Vagnozzi, 2010). Per quanto riguarda, invece, la seconda caratteristica dei social media, Ranieri e Manca (2013) hanno distinto quattro ruoli paralleli dell'imparare all'interno i social network. Il primo è il consumatore e riguarda colui che reperisce, gestisce e utilizza delle informazioni disponibili tra le risorse digitali. Il secondo è il produttore ed è colui che crea, sviluppa, organizza e gestisce risorse informative e conoscitive. Il terzo ruolo riguarda lo sviluppo, l'attivazione, l'intermediazione delle connessioni tra individui e gruppi di individui. Il quarto ruolo, infine, concerne la comprensione di come gli strumenti, i media e le reti

sociali operano. Dunque, vi sono diversi livelli di accesso e di fruizione della Rete, che vanno tenuti ben presenti.

2.2 POTENZIALITÀ E CRITICITÀ DELL'USO DEI SOCIAL NETWORK NELLA PRATICA EDUCATIVA

Come usare al meglio e nei modi più appropriati i social media nell'educazione e, più in particolare, nella didattica? Per poter rispondere a questa domanda, è necessario innanzitutto chiedersi se le nuove tecnologie possono essere un supporto che aiuta l'agire educativo o un ostacolo alla didattica e all'educazione in generale. Nel seguito di questo paragrafo ci soffermeremo, dunque, sull'analisi delle potenzialità e delle criticità dei social network, specie di quelli aperti, negli ambienti di apprendimento formale.

Negli ultimi anni molti studiosi hanno sottolineato i benefici dei social network per l'insegnamento e l'apprendimento. Sono soprattutto gli esponenti dell'approccio del Social Learning e del connettivismo ad aver enfatizzato i vantaggi derivanti dall'introduzione dei social network aperti negli ambienti didattici ed educativi. Le potenzialità pedagogiche di tali piattaforme digitali possono essere ricondotte ad una serie di aspetti. In primo luogo, Ranieri e Manca (2013) sottolineano il fatto che i social network possono sostenere e incoraggiare la socializzazione tra gli studenti promuovendo l'aiuto reciproco e facilitando la comunicazione e la discussione. In tal modo, vengono rafforzate le relazioni interpersonali, supportando l'interazione e l'impegno reciproco tra gli studenti. Inoltre, dal momento che sostengono la costruzione della comunità, i social network forniscono opportunità per sviluppare forme di apprendimento sociale e collaborativo basato su progetti. In altre parole, "una progettazione basata sull'uso dei dispositivi digitali dovrà incorporare un modello partecipativo e collaborativo dell'apprendere che faccia leva sullo sviluppo di abilità e competenze piuttosto che su quello dell'acquisizione dei contenuti" (Ranieri & Manca, 2013, p. 92). Un ulteriore aspetto di rilievo riguarda il fatto che i social network consentono di avere a disposizione risorse informative e conoscitive di varia natura, sia interne ad un determinato ambito disciplinare sia esterne, attraverso il ricco repertorio di informazioni messe a disposizione da Internet. Inoltre, gli studenti possono accedere

a contenuti autentici e a esperti esterni, a studenti di passate edizioni dei corsi, a professionisti e insegnanti di altre discipline, così come possono mescolare assieme la vita quotidiana con l'apprendimento, gli interessi personali con gli obiettivi educativi e di istruzione. Quest'ultimo aspetto, ovvero l'ampliamento dei contesti di apprendimento, è controverso. Da un lato, i fautori dell'uso dei social network aperti come ambiente di apprendimento mettono in luce i vantaggi derivanti dall'erosione dei confini tra formale e informale. Dall'altro lato, i detrattori enfatizzano i rischi che si corrono quando i luoghi dell'apprendere si mescolano a quelli dello svago e del tempo libero. Ad ogni modo, "la natura intrinsecamente informale dei social network aperti può consentire l'ibridazione dei vari contesti di apprendimento" (Ranieri & Manca, 2013, p. 80). Pertanto, i partecipanti degli ambienti aperti come Facebook vivono quotidianamente la loro dimensione sociale e personale intrecciata a quella dell'apprendimento formale o informale. Si annulla così la distinzione tra spazi di apprendimento e spazi sociali e ludici, garantendo una contaminazione tra attività di studio formale e pratiche sociali. Da questo punto di vista, secondo Fini e Cigognini (2009), l'integrazione tra i diversi livelli (formale/informale) può rivelarsi utile per il lifelong learning. Per sintetizzare, i pregi principali dei social network risiedono nell'incoraggiare il dialogo tra pari, nel promuovere la condivisione di risorse sia umane sia di contenuti e nel condurre all'indebolimento dei confini tra apprendimento formale e informale.

Nella sezione precedente abbiamo esaminato gli aspetti positivi rispetto ad un uso didattico dei social network presi nel loro complesso, con particolare riguardo per quelli aperti. È adesso opportuno esaminare più da vicino le criticità che nascono nel momento in cui le pratiche educative basate sul mondo digitale incontrano le esigenze e la cultura dell'istruzione scolastica (Ranieri & Manca, 2013, p. 85). Un primo elemento critico riguarda il digital divide e il tasso di adozione incompleto da parte di studenti e docenti. Anche se l'accesso globale alle tecnologie è migliorato, vi sono ancora persone che non hanno accesso alle tecnologie digitali. Ne consegue che potrebbero esservi studenti che non hanno accesso a un determinato social network aperto, come Facebook. Inoltre, benché tale piattaforma digitale sia molto diffusa tra gli studenti, molti non hanno un

profilo per mancanza di interesse o di tempo. Lo stesso vale per le persone adulte, tra cui gli insegnanti, alcuni dei quali non sono iscritti a Facebook per motivi di scarso interesse o per diffidenza. Un ulteriore aspetto riguarda il fatto che vi è mancanza di funzionalità specifiche per l'apprendimento formale. In un ambiente come Facebook, ad esempio, non si possono classificare, filtrare, ricercare e organizzare le informazioni, rendendo difficile le modalità di apprendimento collaborativo. Rilevanti risultano le criticità derivate dall'erosione dei ruoli docente/studente e ridefinizione delle identità professionali. Poiché i social network consentono alle persone di condividere i dati personali, pensieri e comportamenti, alcuni ricercatori, tra cui Duffy (2011), mettono in guardia dal rischio di condividere informazioni personali con un pubblico, quale quello dei propri studenti, con implicazioni negative per la relazione docente/discente. I social network, dunque, tendono a mescolare vita personale e professionale. Lo stesso Duffy (2011) suggerisce di creare un profilo insegnante separato da quello personale. Un ulteriore aspetto negativo riguarda il fatto che Facebook ha un potere distraente. Pertanto, l'uso intensivo di tale social network aperto viene indicato come negativo per le prestazioni accademiche degli studenti. Inoltre, il mondo digitale può scoraggiare la comunicazione in presenza e causare la perdita del calore dei contatti reali. Se da un lato gli studenti possono interagire in uno spazio digitale, dall'altro perdono l'opportunità di sviluppare competenze sociali nella vita reale. Infine, un ultimo aspetto degno di nota concerne la mancanza di strategie di valutazione adeguate e ciò può generare fraintendimenti circa la valutazione o meno delle attività svolte in questo ambiente. A questo riguardo è necessaria un progetto molto chiaro.

A proposito dei vantaggi educativi che derivano dall'uso dei social media nella pratica didattica ed educativa, Selwyn (2012) elabora un'utile distinzione tra i benefici per i discenti, per l'apprendimento e per l'offerta educativa. In primo luogo, i social network "offrono forme migliori di coinvolgimento educativo che risultano interessanti per diversi tipi di discenti" (Selwyn, 2012, p. 6). Nel senso che le reti sociali contribuiscono alla perseveranza degli studenti nello studio e, dunque, creano maggiore motivazione e interesse. Nel caso dei potenziali benefici dell'apprendimento, questi ambienti digitali sono pervasi da una serie di caratteristiche intrinsecamente educative.

Si tratta del loro essere attivi, manipolativi, costruttivi, collaborativi, conversativi, complessi e riflessivi. Infatti, l'uso dei social network implica che i singoli discenti siano "co-produttori attivi" di conoscenza e che si dia rilievo alle comunità di pratica per l'apprendimento. In terzo luogo, i social media sono ritenuti in grado di fornire alternative all'offerta formativa che caratterizza le istituzioni educative tradizionali. Per tale motivo, vengono avanzate richieste di un ripensamento radicale dei processi e delle pratiche delle istituzioni educative contemporanee, introducendo, ad esempio, "curriculum remixati" e "amalgami pedagogici" (Baird & Fisher, 2009).

Tuttavia, Selwyn riflette sulla realtà effettiva e attuale dei social media negli scenari educativi affermando che "la realtà d'uso dei social media in contesti di apprendimento è assai meno trasformativa e rivoluzionaria di quanto non suggerisca la retorica prevalente" (Selwyn, 2012, p. 7). Ciò pone limitazioni significative alle affermazioni e assunzioni discusse precedentemente. In primo luogo, potrebbe essere sbagliato assumere a priori che i discenti siano necessariamente entusiasti o motivati dall'uso dei social media nella didattica. Lankshear e Knobel (2006) mettono, infatti, in guardia contro i tentativi di motivare e coinvolgere gli studenti attraverso la semplice introduzione di tecnologie social media "di tendenza" nei processi e nella pratica educativa, solamente per "vivacizzare" il curriculum. In secondo luogo, la maggior parte degli usi dei social media è forse meglio descritta come parte "delle cose normali della vita," piuttosto che come attività particolarmente creative, comunitarie e conviviali. Infatti, al momento è scarsamente dimostrato che queste applicazioni siano usate dalla maggioranza degli studenti con modalità innovative, partecipative e interattive. Recenti studi evidenziano una mancanza di usi raffinati o avanzati dei social media fra gli studenti di scuole superiori (Head e Einsenberg, 2010; Margaryan, Littlejohn e Vojtm 2011). Molto spesso, le persone preferiscono prelevare contenuti preesistenti creati da altri, piuttosto che produrre e condividere i propri. Pertanto, sembrerebbe che questi ambienti siano più spesso adatti ad un consumo passivo di contenuti. In terzo luogo, per quanto riguarda l'offerta educativa, le culture delle istituzioni educative formali sono in conflitto con le culture dei social media, a causa delle loro caratteristiche differenti. Dunque, Selwyn (2012), nell'introdurre la disparità tra la retorica e la realtà sull'uso dei

social media nella didattica, riflette sulla tendenza a porre aspettative esagerate nelle tecnologie digitali. Tuttavia, ciò non toglie che gli educatori debbano comunque affrontare il compito immediato di integrare i social network nell'offerta e nella pratica didattica, fornendo agli educandi buone basi e una direzione per "navigare le acque" dell'apprendimento basato sulla tecnologia (Crook, 2012).

Ranieri e Manca (2013) propongono alcuni principi guida che possono trovare applicazione in un ambito educativo che voglia sfruttare le potenzialità dei social network, tenendo al contempo presenti gli elementi di debolezza, le opportunità e i rischi che presentano. Per quanto riguarda la dimensione sociotecnica, acquista importanza cruciale garantire che tutti gli studenti abbiano un accesso a Internet e nello stesso tempo verificare se siano registrati o meno al social network in questione. In secondo luogo, per quanto concerne la dimensione amministrativa e gestionale, risulta essenziale il supporto che l'istituzione educativa di riferimento dovrebbe fornire agli insegnanti, attraverso percorsi di formazione collettivi o individualizzati finalizzati all'uso consapevole ed efficace di questi strumenti e alla creazione di buone pratiche. Nella dimensione istituzionale, invece, rientra la definizione di un regolamento sull'uso dei social network in ambito educativo che tenga conto dei problemi relativi alla gestione della privacy e della sicurezza. Parte integrante di questa dimensione potranno essere linee guida istituzionali miranti a regolare la gestione degli account personali e professionali. Infine, riferendoci alla dimensione pedagogica, risulta rilevante come i social network possono diventare strumenti importanti per supportare e facilitare la discussione e la collaborazione a scopo educativo. Sarà comunque importante definire con chiarezza gli obiettivi dell'attività didattica e che tipo di risultati ci si aspetta dagli studenti.

Anche Rivoltella (2006) parla di educare nella società multischermo, affermando che, per promuovere socialmente l'uso e l'appropriazione consapevole di questi media, vanno prese in considerazione alcune priorità. In primis, sul piano organizzativo, è necessario riflettere sulla dotazione tecnica delle singole scuole e sul rendere economico l'accesso ad Internet da parte degli studenti. Sul piano socioculturale, la

scuola deve accettare la sfida che la nuova cultura dei media digitali propone alla cultura tradizionale. In questa direzione, lo sforzo da fare è di studiare le leggi e la regolamentazione relativa a Internet e offrire ai ragazzi più opportunità di condividere le loro pratiche ed esperienze con i social media. Sul piano didattico, invece, la situazione si fa più complessa: si tratta di aiutare gli alunni a divenire più esploratori, a raccogliere informazioni, a studiare le potenzialità di Internet. Come detto precedentemente, per fare questo, è necessario proporre corsi di formazione, sia iniziali sia in servizio, per gli insegnanti. A supporto di questo processo va promossa la pubblicazione di guide per i docenti e incoraggiata, attraverso Internet, la costruzione di spazi di confronto e collaborazione (Rivoltella, 2006).

2.3 LE PERCEZIONI DI DOCENTI E STUDENTI: UN'INDAGINE CONDOTTA IN ITALIA

Grion e Bianco (2016) hanno esaminato le prospettive di docenti e studenti italiani rispetto ai social network come risorse per l'educazione e quali eventuali potenzialità, limiti e criticità ne riconoscono. Tale indagine è stata condotta su un campione di studenti e docenti italiani di scuola secondaria di I e II grado che utilizzano la Rete Internet. Il campionamento a valanga è stato ottenuto attraverso la diffusione di un questionario online predisposto in due differenti versioni, una rivolta agli studenti e l'altra ai docenti. Sono state raccolte le risposte di 500 studenti e 353 docenti. Al questionario hanno risposto docenti e studenti di scuole situate per la maggior parte al Nord Italia (rispettivamente 44.2% e 64.1%), seguite da quelle del Sud (35.7% e 22.2%) e del Centro (18.1% e 12.0%). Mentre gli insegnanti rappresentano varie tipologie di scuole e di classi di concorso, gli studenti provengono soprattutto dai licei. Grion e Bianco (2016) hanno privilegiato l'uso di un questionario semi-strutturato con numerose domande chiuse e alcune domande aperte, costruito ex novo sulla base di un'esplorazione della letteratura relativa al tema. La versione del questionario rivolta agli studenti risultava costituita da 21 quesiti, quella per gli insegnanti da 27. Entrambi i questionari sono stati costruiti e somministrati in ambiente online con l'ausilio del software QuestBase. Sui dati raccolti sono stati condotti tre tipi di analisi: analisi di statistica descrittiva sui dati quantitativi relativi alle risposte chiuse; analisi di relazione

fra alcune variabili; analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte. In particolare, con il secondo (domande a risposta dicotomica) e terzo quesito (domande a risposta aperta), si sono invitati i soggetti ad esprimere la propria prospettiva rispetto ai social network come risorsa per l'educazione.

L'analisi delle risposte chiuse al secondo quesito ha portato ad un dato relativo ai docenti particolarmente polarizzato: l'86.7% di loro individua nei social network una risorsa per l'educazione, contro il 12.2% che non concorda con tale posizione e l'1.1% che non risponde. Gli studenti, invece, si dividono quasi a metà tra coloro che riconoscono tale potenzialità (48.6%) e coloro che non la rilevano (51.2%).

L'analisi qualitativa delle risposte aperte fornite da studenti e docenti (319 risposte degli studenti e 256 risposte degli insegnanti) offre un'occasione per rispondere alla domanda: quali sono le prospettive di docenti e studenti rispetto a potenzialità e limiti/criticità dei social network come risorse per l'educazione? I risultati dell'indagine indicano che la maggioranza dei docenti che ha partecipato all'indagine (86.7%) riconosce le potenzialità positive dei social media per la didattica, attribuendo a questi strumenti una serie di caratteristiche utili per le azioni didattiche ed educative. In primis, le tecnologie digitali danno ai docenti la possibilità di personalizzare e individualizzare l'insegnamento. Inoltre, i social network possono ampliare i contesti di apprendimento oltre lo spazio dell'aula e, allo stesso tempo, vivacizzare e diversificare le metodologie didattiche. Invece, al contrario, solo poco meno della metà degli studenti del campione (48.6%) si è dimostrato favorevole alla possibilità di impiego dei social network sul versante educativo. Tuttavia, gli studenti hanno fornito motivazioni a supporto dell'uso delle tecnologie digitali in classe maggiormente diversificate rispetto a quelle proposte dai docenti. Gli studenti si concentrano in modo più generale sull'analisi delle funzionalità e delle caratteristiche degli strumenti stessi, non focalizzandosi, come i docenti, sugli apporti di tipo "didattico." Si può individuare una categorizzazione secondo tre dimensioni in base alle risposte aperte fornite dagli studenti. Una prima dimensione riguarda le diverse funzionalità dei social network (58.7% delle risposte): la raccolta dei contenuti, ossia l'opportunità di fare dei social uno spazio dedicato

all'archiviazione di informazioni e una risorsa per informarsi o approfondire temi di interesse; l'interazione e la relazione, ossia la possibilità offerta dai social network di comunicare e interagire attraverso confronti, dibattiti e scambi di idee e informazioni; la condivisione dei contenuti in maniera immediata con un numero definito di utenti. Una seconda dimensione riguarda alcune specifiche caratteristiche di tali strumenti (21.0% delle risposte). In primo luogo, i social network vengono descritti come versatili, ossia declinabili a seconda delle diverse esigenze. Si tratta, inoltre, di mezzi veloci e intuitivi, accessibili ai più, motivanti e accattivanti sulla base delle possibilità che sono in grado di offrire. Infine, una terza dimensione riguarda i possibili apporti che i social network potrebbero offrire alla didattica (20.3% delle risposte) nel perseguire una effettiva "innovazione" della stessa. Per quanto riguarda, invece, i limiti e le criticità, attraverso l'analisi qualitativa delle domande aperte si è rilevato che il 12.2% dei docenti ritiene i social network poco o per niente adatti ad essere impiegati in un contesto educativo. Le motivazioni che i docenti forniscono sono legate agli eventuali rischi ed effetti negativi (33.3%), come la dispersività, il danno alla vita sociale "reale" dei ragazzi, lo sviluppo di atteggiamenti di dipendenza, la violazione della privacy. Altre motivazioni riguardano il rifiuto aprioristico della tecnologia e la paura di un'"invasione" di tecnologie che danneggino la dimensione umana della relazione educativa (20.0%). Troviamo citate anche la mancanza di controllo sui contenuti e sulle fonti (16.7%) e i limiti di accessibilità (13.3%). Tra le motivazioni che spingono alcuni docenti a ritenere i social network inadeguati all'uso didattico ritroviamo anche l'inutilità in ambito educativo in quanto strumenti strutturati per comunicazioni veloci, superficiali e stereotipate (6.7%) e la mancanza di formazione all'uso (6.7%). Con argomentazioni analoghe a quelle dei docenti, il 51.2% dei ragazzi non rileva una possibile relazione tra il mondo dei social network e il mondo dell'educazione.

Dunque, sulla base delle statistiche di confronto, si è rilevato che più della metà dei ragazzi della ricerca (51.2%) si è dimostrata meno convinta dei docenti (12.2%) dell'impiego didattico delle tecnologie digitali nella scuola. Tuttavia, è stato evidenziato che il riconoscimento delle potenzialità dei social network nella didattica è strettamente correlato con l'esperienza d'uso a scuola. Nel senso che "sperimentandone l'utilizzo

scolastico, docenti e studenti tendono a identificarne le caratteristiche come risorse educative” (Grion & Bianco, 2016, p. 144). Ciononostante, con l’analisi qualitativa delle risposte aperte, si è potuto rilevare che docenti e discenti riconoscono il valore dei social network per favorire una maggiore partecipazione degli studenti. Inoltre, è stato osservato che l’introduzione dei social media nella didattica realizza comunicazioni più autentiche in quanto dispiegate oltre i tradizionali contesti formali della scuola e maggiormente paritarie fra docenti e studenti (Grion & Bianco, 2016). Le due studiose hanno ribadito il fatto che le criticità precedentemente viste non vanno ad inficiare la necessità che i social network siano da integrare nella didattica e da prendere in considerazione per le loro potenzialità in ambito educativo. Inoltre, non si sta andando in direzione di una riduzione dell’importanza di internet nella società del futuro.

Alla luce di queste ultime riflessioni, possiamo affermare che le istituzioni educative hanno ora lo spazio per svolgere un ruolo più importante nell’introduzione dei social network nelle attività didattiche e educative, con la consapevolezza che i media sono diventati indispensabile supporto didattico. Infatti, negli ultimi 10 anni lo sviluppo dei social media ha trasformato i modi in cui la maggior parte delle persone usa Internet. Di conseguenza, molte istituzioni educative (e educatori) si trovano a doversi mettere al passo con questo mondo e con i suoi utenti. Pertanto, l’obiettivo del prossimo capitolo è incoraggiare gli educatori e gli insegnanti ad incorporare i social network nelle attività didattiche ed educative, con alcune proposte di intervento.

CAPITOLO 3. PROPOSTE EDUCATIVE

Quali cambiamenti devono subire i processi educativi per mantenere la propria rilevanza in un'era digitale in rapida evoluzione? Per rispondere a questa domanda, diventa essenziale elaborare soluzioni, linee guida o suggerimento d'uso, in grado di dare risposte soddisfacenti alle esigenze che emergono in quest'era digitale, sia sul piano della progettualità didattica sia su quello delle nuove competenze digitali. Pertanto, in tale capitolo vediamo più da vicino una serie di proposte ed interventi educativi in grado di soddisfare tali esigenze. In questa panoramica di posizioni e ricerche, negli ultimi anni molti studiosi hanno dato il loro contributo per rendere i processi educativi coerenti con i cambiamenti dell'era del Web 2.0.

3.1 SOCIAL NETWORKING SKILLS

Poiché il 90% delle professioni richiederà in futuro competenze digitali (Grass & Weber, 2016), è opportuno prendere in considerazione il concetto di social networking skills, che può essere ricondotto a quello di digital literacy o competenza digitale. Nell'era del Web dinamico 2.0, è necessario lo sviluppo di tali competenze volto a sostenere sia i docenti sia gli studenti nell'uso continuativo, costruttivo e critico delle tecnologie di Rete. Dunque, sia gli insegnanti sia gli studenti dovrebbero acquisire tali competenze di social networking per “mettere gli individui nelle condizioni di gestire al meglio la ricerca di un equilibrio funzionale al conseguimento dei benefici e al contenimento delle criticità” (Ranieri & Manca, 2013, p. 66) dell'uso dei social network. Da un lato, gli insegnanti e gli educatori, disponendo di queste competenze, riducono il gap generazionale; dall'altro, i discenti e gli educandi imparano a trarre il meglio dal mondo digitale, riducendone gli aspetti negativi. In realtà, l'adulto necessita come e più dell'adolescente di un intervento educativo rispetto al suo rapporto con i media (Rivoltella, 2006). Quello della digital literacy è un ambito sul quale esiste già un'ampia produzione teorica (Buckingham, 2007; Calvani et al., 2010; Meyers et al., 2013). In particolare, Ranieri e Manca (2013), riferendosi al modello di Calvani (2012), individuano quattro dimensioni per permettere ai propri utenti di diventare degli abili fruitori della

Rete. La prima dimensione è quella tecnologica, che consiste nella capacità di utilizzare e comprendere la logica ed il linguaggio dei social network, sviluppare le competenze per muoversi all'interno della Rete, riconoscendone rischi ed opportunità. Fare ciò permette di valorizzare questi strumenti per il loro potenziale, così da poterli utilizzare anche come un sostegno per affrontare problematiche legate alla vita quotidiana. La seconda area è quella cognitiva, concernente la capacità di determinare e valutare l'attendibilità di contenuti ed informazioni presenti in Rete. Lavorare su questo aspetto permette di imparare ad utilizzarli in modo critico, trovando le strategie per riconoscere la validità del materiale analizzato. Il terzo punto riguarda la dimensione etica, ovvero il saper tutelare la propria privacy ed assumere un atteggiamento rispettoso nei confronti di sé e degli altri. Ciò significa imparare a gestire le proprie informazioni personali e riflettere sui contenuti che si vogliono condividere nel Web. Infine, vi è l'area sociale che comprende la capacità di collaborare e comunicare in modo adeguato e rispettoso con gli utenti dei social network, partecipando attivamente alle reti di interesse e maturando la propria consapevolezza dei doveri che si hanno nei confronti degli altri. Ranieri e Manca (2013), sulla base dell'individuazione di tali competenze, si spostano sul piano applicativo. "Per promuovere un'educazione ai social network, occorrono percorsi didattici specifici su tutte le dimensioni sopra analizzate" (Ranieri & Manca, 2013, p. 68), che stimolino la sensibilità e la curiosità dei docenti e dei discenti e che li preparino ad un uso consapevole dei social network e di Internet in generale. Indichiamo di seguito alcune possibili piste di lavoro proposte da Ranieri e Manca (2013), con particolare riferimento al contesto scolastico. Un esempio di attività didattica per sviluppare la prima dimensione potrebbe riguardare il problem solving tecnologico, che consiste nel sottoporre agli studenti una situazione-problema sotto forma di scenario simile alla vita reale e chiedere loro se e in che modo i social network possono essere strumenti idonei per risolvere il problema in questione. Pertanto, è importante far riflettere gli studenti sul potenziale dei social network come strumenti che possono aiutarci nella soluzione di problemi della vita quotidiana (dalla scuola al lavoro, al tempo libero). Un esempio di attività didattica utile a potenziare la dimensione cognitiva potrebbe concernere la produzione e condivisione di contenuti, in quanto i social network non sono solo

ambienti di fruizione, ma anche di condivisione di informazioni o contenuti prodotti da noi. Una pista di lavoro potrebbe riguardare il proporre agli studenti di creare un prodotto, combinando una varietà di linguaggi mediali (dal testo, alle immagini, al video) e riutilizzando risorse trovate attraverso i social network. È importante sottolineare l'importanza del pubblico al quale ci si riferisce e condividere di conseguenza le risorse nei social network a seconda del target prescelto. Una terza possibile attività didattica per sviluppare, invece, la dimensione etica potrebbe consistere nel proporre agli studenti un gioco di ruolo in cui siano chiaramente delineati il personaggio della vittima online e quello del carnefice online. Si potrebbe creare l'incidente (ad es., una tipica situazione di cyberbullismo) e chiedere alla classe di discutere su ciò che la vittima potrebbe fare per interrompere i comportamenti persecutori. Per quanto riguarda la dimensione sociale, un esempio di attività didattica potrebbe riguardare il lavoro collaborativo, ovvero proporre agli studenti un'attività di gruppo da svolgere in un social network che consenta la creazione di gruppi. Si procede illustrando il compito, definendo i ruoli e negoziando le regole comunicative del gruppo. È importante sollecitare un atteggiamento attivo da parte degli studenti, richiamando l'attenzione sull'importanza di avanzare proposte attraverso i propri post, leggere i commenti altrui, commentare i post altrui, essere aperti alle critiche costruttive. Infatti, la discussione, il lavoro in piccoli gruppi e la partecipazione a reti consentono di concentrarsi su questa dimensione e di maturare una consapevolezza dei doveri che abbiamo nei riguardi di coloro con i quali comunichiamo. È essenziale sottolineare che “le attività suggerite possono essere attuate anche in contesti non strettamente legati alla scuola” (Ranieri & Manca, 2013, p. 71): pensiamo alle molteplici agenzie educative, dalle biblioteche ai centri giovanili, dalle associazioni culturali alle cooperative socioeducative. A fronte di queste ultime considerazioni, possiamo affermare che i social network, se utilizzati in modo critico e consapevole, possono offrirci nuove opportunità per esprimerci, impegnarci ed essere in relazione con gli altri. Pertanto, la promozione di una digital literacy, intesa come acquisizione delle competenze necessarie a rapportarsi consapevolmente con la Rete e i linguaggi digitali, comincia ad essere percepita come un'esigenza prioritaria sia nella scuola sia nell'extrascuola, proprio a fronte della

moltiplicazione e differenziazione dei rischi della Rete (Livingstone & Brake, 2010). Come detto in precedenza, per riuscire in questo intento, l'educatore deve guardare ai media non con gli occhi degli "apocalittici:" Internet e i social network fanno parte della nostra esperienza e sarà difficile tornare indietro.

A proposito di social networking skills, per quanto riguarda la formazione degli educatori e dei docenti, Rivoltella (2006) riflette sulla necessità di promuovere l'adozione di competenze adeguate da parte degli insegnanti. Lo studioso individua tre livelli di abilità: il livello base delle competenze tecnologiche (l'acquisizione degli alfabeti mediali), il livello progredito delle competenze didattiche (saper usare i media come supporti per l'insegnamento delle discipline) e il livello avanzato delle competenze media-educative (promuovere la riflessione e il senso critico sui loro usi e appropriazioni). Pertanto, occorre operare affinché gli insegnanti superino i loro preconcetti in favore della scuola e cultura tradizionale, comprendendo che si tratta, piuttosto, di cercare spazi praticabili per una proficua convivenza tra "scuola tradizionale" e "scuola dei media."

3.2 L'ACCOMPAGNAMENTO ALL'USO DEGLI SCHERMI

Spostandoci sul piano delle proposte di accompagnamento all'uso degli schermi, troviamo la proposta di Tisseron (2016). L'elemento chiave del ragionamento di tale studioso è quello di porre l'accento sulle regole che le agenzie educative, scuola e famiglia in primis, devono porre sull'uso degli schermi. In particolare, i concetti di dieta, autoregolazione, alternanza e accompagnamento sono strettamente correlati con le modalità relative all'introduzione dell'utilizzo dei dispositivi tecnologici nella vita dei bambini e dei ragazzi. Tisseron (2016) afferma che, così come esistono regole per introdurre delle tipologie di alimenti nella dieta del bambino, allo stesso modo è possibile immaginare una dietetica degli schermi, per imparare ad usarli correttamente. Innanzitutto, l'educatore deve mobilitarsi, leggere e capire come operare attraverso l'osservazione e la comprensione dei bisogni provocati dall'esposizione degli schermi digitali. In tal senso, è opportuno "proporre pratiche virtuose piuttosto che continuare a denunciare i pericoli, cercando di tenere in considerazione la complessità delle nostre

relazioni con gli schermi e proprio per questo non pronunciarci né a favore né contro di essi” (Tisseron, 2016, p. 24). Partendo da tale presupposto, una possibile soluzione deriva dall'applicazione di tre principi: l'autoregolazione, l'alternanza e l'accompagnamento (Tisseron, 2016), che costituiscono le tre azioni chiave della screen education. L'autoregolazione consiste nell'educare bambini e ragazzi ad utilizzare moderatamente le tecnologie che includono schermi digitali; in altre parole, rappresenta la capacità di regolare le scelte e i consumi in maniera autonoma. L'alternanza riguarda una strategia essenziale che implica la varietà di scelte che possono essere proposte ai bambini e ai ragazzi. In questo caso, si parla di promuovere l'alternanza tra gli schermi digitali e altri media che non includono schermi, quali i libri cartacei. L'accompagnamento, invece, equivale al non abbandonare i bambini e i ragazzi soli innanzi agli schermi, bensì aiutarli nella stimolazione di domande che possano permettere loro di comprendere e fare riflessioni su ciò che vedono e su ciò che ascoltano nel mondo digitale. È bene non porre censura alcuna rispetto alla conoscenza del Web; al contrario è opportuno essere chiari e comunicare a bambini e adolescenti le motivazioni per le quali si ritiene inadatta la visione di un determinato contenuto. Proibire senza spiegare il motivo del divieto comporta una curiosità che potrebbe sfociare in vera e propria trasgressione. Tisseron (2016) sostiene che la dieta da lui proposta ha come fine dichiarato la riduzione della sovraesposizione agli schermi digitali in generale e ai suoi stimoli frenetici come fine intrinseco. In particolare, gli adulti potrebbero regolare l'utilizzo degli schermi grazie ad un attento approccio che tenga conto della dieta dei media, attraverso la regola “3-6-9-12.” Tisseron (2016) indica quattro stadi sostanziali (3-6-9-12 anni) dell'introduzione degli schermi nella vita dei bambini e dei ragazzi. Si tratta di un'introduzione di carattere progressivo e che si lega con gli ordini e gradi scolastici: prima dei 3 anni, dai 3 ai 6 anni, dai 6 ai 9 anni, dai 9 ai 12 anni. In particolare, dopo i 12 anni, gli adolescenti imparano ad essere autonomi dai riferimenti familiari, guadagnando piccoli spazi di libertà. Per tale motivo, gli adolescenti navigano su Internet da soli e risulta essenziale fissare insieme a loro gli orari da rispettare. Inoltre, si può parlare con loro del download e dell'upload dei file (operazioni quotidiane necessarie che serviranno anche in futuro), del plagio (diritto alla proprietà

intellettuale propria altrui), della pornografia e degli insulti che si possono scambiare sul Web (cyberbullismo e affermazione tramite la violenza). Tisseron, attraverso la regola "3-6-9-12," spiega a genitori ed educatori cosa è opportuno che il bambino e l'adolescente non faccia e cosa potrebbe o dovrebbe fare. Tuttavia, tale studioso afferma di non poter rasserenare gli educatori tramite una formula da applicare in ogni occasione o contesto; essi devono piuttosto aumentare gli elementi di cura e il predisporre all'osservazione dei bambini e dei ragazzi per poterli aiutare in base alle circostanze. La stessa cosa vale per i genitori: Tisseron non dà al genitore una ricetta su cosa dovrebbe fare, al contrario lo invita a mobilitarsi, a informarsi, ad aggiornarsi e soprattutto a stare con suo figlio per osservarlo e per comprenderne i bisogni. Pertanto, la regola del "3-6-9-12" è da intendersi unicamente come una traccia da seguire per andare verso un giusto utilizzo degli schermi. A qualsiasi età è necessario scegliere insieme ai propri figli ed educandi le modalità, i tempi e il contenuto da visionare in Rete e, soprattutto, è necessario invitare i giovani a parlare di quel che vedono o fanno sul Web. Dunque, la questione pone l'educatore davanti ad una scelta: quella di "effettuare un'accurata analisi della sua relazione educativa che deve basarsi sull'autoregolazione, sulla pratica dell'alternanza e favorire l'accompagnamento dei ragazzi all'uso degli schermi" (Tisseron, 2016, p. 23).

Per quanto riguarda le modalità che gli educatori di una Comunità educativa per minori possono adottare per accompagnare i propri utenti all'utilizzo dei social network, Cattaneo (2016) fornisce alcuni suggerimenti pratici. In primo luogo, è opportuno cercare di non essere troppo rigidi, stabilendo delle piccole regole di buona convivenza che vanno rispettate ma, al contempo, prediligendo la flessibilità. Tali norme dovrebbero mirare al rispetto reciproco, in particolare quando il gruppo si riunisce durante i pasti o in altri momenti di vita comune. In questi frangenti i ragazzi, così come gli educatori, non dovrebbero utilizzare il telefonino o dispositivi affini. Inoltre, per evitare che i minori rimangano svegli tutta la notte a chattare o intrattenersi in altri modi con il proprio cellulare, risulta opportuno ritirare tali dispositivi. Anche in questa situazione, però, gli educatori dovrebbero cercare di mantenere un approccio flessibile, spiegando ai ragazzi i motivi per i quali non devono utilizzare questi mezzi quando è ora

di dormire. Inoltre, si dovrebbe cercare di non ritirare subito l'apparecchio, in modo tale da dare loro la possibilità di imparare a modularsi da sé, autoregolarsi e autogestirsi; tuttavia, quando ciò non è possibile, è necessario intervenire in modo più rigido. In secondo luogo, per quanto concerne la prevenzione dei rischi, è necessario parlare con i ragazzi dei contenuti piuttosto che concentrarsi solo ed unicamente sui mezzi. Pertanto, si tratta di sollecitare lo scambio e la discussione di tematiche come la sessualità, la violenza, la privacy e così via. Questi temi, sebbene non siano mai facili da affrontare, necessitano del giusto spazio, per permettere agli educandi di acquisire risorse per affrontare la vita in generale. È essenziale, dunque, avviare un lavoro di prevenzione più mirato rispetto a tali problematiche, come l'organizzazione di incontri di formazione dedicati solo ed esclusivamente ai ragazzi per parlare dell'uso consapevole dei social network, dei problemi legati alla privacy, delle strategie di marketing che si celano dietro la Rete, delle nuove dipendenze comportamentali nell'utilizzo di Internet, videogiochi e smartphone. Infine, anche gli educatori dovrebbero avere la possibilità di partecipare a varie formazioni presentate dagli esperti del settore.

3.3 COSA PUÒ FARE LA SCUOLA?

Con la premessa che l'intervento mediaeducativo può essere definito di educazione alla riflessività e alla responsabilità, in questo paragrafo ci focalizzeremo su una serie di proposte e interventi didattici, svolti prevalentemente a scuola e volti a modificare l'assetto delle lezioni tradizionali e alla progettazione di nuovi strumenti di apprendimento.

Dunque, spostandoci sul piano scolastico, la proposta educativa di Lancini (2015) riguarda, in generale, il fatto che l'istituzione scolastica deve rinnovarsi, in modo tale da essere più coerente con i bisogni della screen generation. Proprio a fronte della maggiore complessità che ha travolto il contesto scolastico odierno, tale agenzia educativa deve andare di pari passo con i cambiamenti sociali e relazionali odierni. In altre parole, il sistema scolastico attuale deve essere riformato e subire una trasformazione. In particolare, Lancini (2015) riflette sulla "necessità di organizzare

nuove forme di alleanza tra scuola e famiglia” (Lancini, 2015, p. 71). Queste due agenzie educative attualmente tendono ad attribuirsi reciprocamente la responsabilità di non saper rispondere alle richieste che provengono dalle nuove generazioni, richieste che hanno a che fare con il mondo dei social network e di Internet in generale. Tale direzione è sbagliata, in quanto vi è bisogno di una collaborazione proficua da parte di scuola e famiglia per far fronte all’emergenza in atto. Inoltre, diviene necessaria un’apertura da parte della scuola anche e soprattutto nei confronti del mondo digitale, prendendo atto dell’invasione tecnologica e non rimanendo passiva nei confronti di essa. Pertanto, Lancini (2015, p. 72) afferma che “la scuola non può e non deve avere paura della diffusione di uno strumento i cui campi di utilizzo sono talmente ampi, diffusi e in continuo sviluppo da contenere in sé certamente anche opportunità, oltre che rischi.” Internet diventa, dunque, l’escamotage per organizzare una scuola aperta che non teme contaminazioni dall’esterno e che può svolgere una funzione portante nella società attuale, e futura, delle comunicazioni e relazioni virtuali. Internet, nella scuola odierna, non può essere rappresentato come un nemico o come uno strumento buono solo per il registro elettronico e per comunicare le assenze in tempi immediati. La scuola ha la necessità, ora più che mai, di pensare al Web come ad un mezzo che la potenzia, non come un nemico intenzionato a diminuirne il valore. L’istituzione scolastica può, come suggerisce Lancini (2015, p. 73), “aprire il pomeriggio, ampliando la propria offerta e i tempi in cui può essere frequentata dai propri studenti.” Certamente l’apertura è fisica, con spazi reali pomeridiani, ma anche virtuale: le cosiddette scuole social, che consentirebbero ad alcuni adolescenti di utilizzare le loro piattaforme online, per molteplici attività didattiche e comunicative, scolastiche ed extrascolastiche. Vi è la necessità di una tale trasformazione dell’istituzione scolastica in quanto “gli adolescenti navigati meritano un approccio relazionale, uno stile di insegnamento diverso da quello verticale e, in alcuni casi, passivizzante, a cui siamo stati da sempre abituati” (Lancini, 2015, p. 73). Si parla oggi, infatti, di personalizzazione degli apprendimenti, di flipped classroom, di scuola laboratorio. Pertanto, la scuola è chiamata ad integrare la tecnologia in una proposta formativa più ampia. Leggere i Promessi Sposi su un tablet non basta perché ciò non significa aver introdotto la tecnologia a scuola. Si tratta proprio

di attivare e gestire un processo più elaborato, che non può limitarsi all'assegnazione di un portatile o all'inserire la nota disciplinare sul libretto elettronico. In tal modo, si otterrebbe una scuola capace di offrire risorse formative ed educative coerenti con le necessità della screen generation, comprendendole e valorizzandole. L'istituzione scolastica deve, dunque, integrare la tradizionale attività didattica con l'assunzione di nuove modalità educative e relazionali, abbandonando pratiche disciplinari tipiche della scuola normativa di un tempo. Altrimenti il rischio a cui sono esposti gli adolescenti riguarda il fatto che essi si rivolgano alle proposte della cultura mass mediatica che per loro risultano più attraenti rispetto ad una scuola che utilizza dispositivi disciplinari ormai superati (Lancini, 2015). Si tratta, dunque, come affermano Salvi e Lancini (2018, p. 74), di "elaborare un progetto culturale alternativo a quello mass mediatico, di avanzare proposte di natura partecipativa". Lancini (2015) parla di modelli educativi più cooptativi, piuttosto che di controllo, che sostengano la screen generation e ne comprendano i bisogni. La scuola, dunque, dovrebbe interpretare e comprendere le nuove esigenze degli adolescenti, offrendo loro nuove opportunità più adeguate e capaci di soddisfarle rispetto a quelle proposte dai mass media. Il modello educativo da adottare dovrebbe, quindi, essere di tipo cooptativo, orientato a incoraggiare il senso di appartenenza degli studenti all'istituzione e a stimolare il loro desiderio di partecipare attivamente alla propria formazione (Lancini, 2017). Pertanto, la scuola deve porsi come alternativa rispetto al potere dei mass media e di Internet. Per tale motivo, risulta necessario individuare alcune linee guida da declinare poi in modo specifico, partendo dal presupposto di promuovere modelli formativi orientati alla cooptazione degli allievi piuttosto che al controllo.

Vi sono diverse proposte educative più specifiche riguardanti la possibile introduzione nella pratica didattica ed educativa degli strumenti tecnologici, delle piattaforme digitali e dei social network chiusi e aperti. Tali proposte sono caratterizzate da una sempre più marcata attenzione, interesse e condivisione con i propri studenti di ciò che accade in Internet, piuttosto che dallo sviluppo di pratiche focalizzate sul divieto di accesso alle risorse e ai rischi della Rete.

A proposito del possibile impiego didattico di Internet, Vagnozzi (2010) ha elaborato un progetto di ricerca volto a introdurre a scuola un social network chiuso, usufruibile per scopi educativi o didattici, dunque una piattaforma professionale per la formazione e per l'apprendimento a distanza. In tale progetto Vagnozzi si è prefissato l'obiettivo di implementare gli interventi di sensibilizzazione su diversi temi nelle classi di una scuola superiore genovese, con un ampio lavoro di interazione a distanza tramite gli strumenti del Web 2.0. Nell'ottobre 2009 Vagnozzi ha ideato il social network "Prevenzione 2.0," collegato all'omonimo progetto di ricerca. In tale ambiente digitale vi è la possibilità di caricare materiali informativi o files audio e video, i quali possono essere successivamente sottoposti all'attenzione degli studenti e discussi in classe. Ai ragazzi viene lasciata la possibilità di personalizzare liberamente il proprio profilo, inserendo immagini e scegliendo tra le numerose opzioni di configurazione cromatica. Tale ambiente chiuso indubbiamente offre riflessioni più approfondite ed articolate sui diversi temi che possono proporre gli insegnanti, come la dipendenza da sostanze, alcol e guida, ecocittadinanza, crisi climatica, educazione sessuale e così via. Nel corso del progetto, "Prevenzione 2.0" ha rappresentato un utilissimo spazio di confronto e di interazione informale, che ha permesso, attraverso lo stimolo alla scrittura e alla narrazione, "la meta-conoscenza, ossia una riflessione sulle proprie asserzioni e sul proprio modo di relazionarsi agli altri" (Vagnozzi, 2010, p. 3). Un ulteriore elemento positivo, particolarmente rilevante sul piano pedagogico, è la possibilità di sperimentare, attraverso tutti gli strumenti del Web 2.0, un apprendimento di tipo collaborativo, ovvero la condivisione di risorse e soprattutto la produzione di nuovi materiali, non la semplice interazione con altri utenti della Rete. Sotto questo aspetto il progetto "Prevenzione 2.0" si è rilevato un interessante laboratorio di idee e di proposte da parte dei ragazzi, che hanno cercato nel Web ed inserito immagini e video di sensibilizzazione sui problemi posti, ma anche i propri pensieri, riflessioni e progetti di lavori futuri. Nel social network hanno trovato spazio anche i materiali proposti dagli insegnanti, sia a scopo informativo o didattico (schede ed appunti di approfondimento) sia orientati a suscitare discussioni. La risposta degli studenti, sulla base di una serie di questionari somministrati alla fine del progetto, è stata decisamente positiva. In

particolare, il fatto di lavorare in un ambiente per lo più “chiuso”, con accesso riservato ai soli studenti delle classi coinvolte nell’intero progetto, “non ha rappresentato affatto un problema, altresì un valore aggiunto: le attività sono state decisamente produttive ed assai poco dispersive” (Vagnozzi, 2010, p. 4). Vagnozzi conclude dicendo che la didattica nel suo complesso potrebbe trarre grande giovamento dall’impiego dei social networks. Una piattaforma come quella sperimentata nel progetto “Prevenzione 2.0” consente, infatti, una notevole interazione tra docente e studenti, minimizzando i limiti e gli svantaggi di altri ambienti aperti, più diffusi e più complessi, come Facebook. Può diventare un contesto di “sperimentazione protetta” in cui l’insegnante offre delle risorse di apprendimento, invitando i ragazzi a consultarle e commentarle. Gli studenti possono così confrontarsi tra di loro e diventare protagonisti attivi, “imparando tramite l’azione diretta e la collaborazione con strumenti a loro più congeniali ed arrivando non solo all’acquisizione, ma anche alla vera e propria costruzione di conoscenza” (Vagnozzi, 2010, p. 4).

Passiamo ora ad un modello finalizzato alla progettazione di nuovi strumenti di apprendimento, basati sul Web, maggiormente aderenti agli attuali bisogni educativi. Il contributo di Seta et al. (2010) ha l’obiettivo di promuovere una riflessione su alcuni nodi cruciali della lettura e comprensione online. Tali studiosi hanno evidenziato l’immagine di una generazione di studenti dello scenario italiano con scarsa abilità di lettura, spesso incapaci di applicare semplici strategie cognitive. A partire da questa realtà propongono IREC (Interactive Reading Comprehension), un modello teorico volto a guidare la progettazione di soluzioni didattiche innovative. Tale paradigma nasce da alcune esigenze specifiche. In primis, spesso gli educatori si trovano spesso a dover “piegare” alle loro esigenze pedagogiche e didattiche strumenti tecnologici non propriamente progettati per un simile utilizzo. Spesso l’apprendimento deve adattarsi alle esigenze della tecnologia, con rischi in termini di efficacia e successo educativo. Inoltre, gli insegnanti non risultano aggiornati oppure non sempre intravedono possibili applicazioni didattiche della tecnologia. Un’ulteriore esigenza riguarda la necessità di instaurare un effettivo dialogo o “negoziato” tra apprendimento e tecnologia, per aiutare gli educatori impegnati a progettare esperienze didattiche che si avvalgono della

tecnologia. In particolare, intercorre un complesso rapporto tra le caratteristiche tecnologiche del Web e il processo di lettura e comprensione del testo. Risulta, dunque, necessario sottolineare l'esigenza di supportare con nuovi strumenti di apprendimento, basati sul Web, una cultura della lettura più aderente agli attuali bisogni educativi. Il modello IREC parte dal presupposto che l'educatore che vuole adottare in modo efficace le tecnologie dovrebbe prendere in considerazione almeno tre tipi di conoscenze, tra loro strettamente interconnesse: la conoscenza tecnologica, pedagogica e del contenuto. La componente pedagogica racchiude tutte le conoscenze relative ai modelli didattici che si intendono sostenere; la componente del contenuto include la struttura e la forma dei materiali didattici, il formato multimediale e l'organizzazione concettuale; la componente tecnologica è relativa agli strumenti e ai media che intervengono nel processo di apprendimento. È essenziale aggiungere la componente degli utenti, che riguarda le caratteristiche dei soggetti coinvolti e le conseguenti scelte didattiche, ovvero tutti quegli attori in interazione durante un'attività di apprendimento. Secondo gli autori (Seta et al., 2010), una effettiva integrazione della tecnologia si ottiene solo dalla comprensione e dalla negoziazione delle relazioni tra queste quattro componenti. Lo scopo di tale modello è fornire un quadro di riferimento che possa essere utile sia agli educatori per la progettazione di esperienze didattiche basate sulle tecnologie informatiche sia ai progettisti, aiutandoli nel design tecnologico di applicazioni didattiche. La principale caratteristica di questo modello è la flessibilità, tanto che possiamo considerarlo come un meta-modello dal quale si possono originare istanze diverse a seconda degli scenari in cui tecnologia e didattica entrano in rapporto. In particolare, esempio di applicazione del modello IREC è la progettazione del sistema Gym2Learn, un ambiente finalizzato a supportare l'apprendimento di strategie specifiche per la lettura e la comprensione del testo. Dunque, il sistema è stato creato per insegnare agli studenti un utilizzo più colto e consapevole di alcune strategie cognitive per la lettura e comprensione del testo. Trattandosi di un'attività di apprendimento sul Web, l'utilizzo di Gym2Learn presuppone il browser Mozilla Firefox. Tale sistema parte "dall'individuazione di un modello di istruzione, a supporto della comprensione del testo, e dalla valutazione di come potrebbe essere applicato in un

ambiente basato sul Web, bilanciando funzionalità di supporto alla comprensione del testo e di navigazione nella Rete” (Seta et al., 2010, p. 32). Gym2Learn si concretizza nella possibilità di valutare il proprio livello iniziale di consapevolezza metacognitiva, nell'utilizzo di alcune strategie di comprensione del testo e di esercitarle durante l'apprendimento online. Pertanto, il sistema è costituito da tre aree dedicate rispettivamente (Seta et al., 2010) a: l'autovalutazione, volta a restituire il profilo iniziale e finale dello studente relativamente al suo livello di competenza nell'uso di strategie cognitive per la lettura e la comprensione del testo, e alle sue modalità di utilizzo del computer a fini di studio; l'addestramento di strategie di comprensione, attraverso una serie di percorsi ipertestuali, con i quali gli studenti imparano ad utilizzare le principali strategie di comprensione del testo; lo svolgimento di attività di apprendimento online, in cui lo studente è impegnato in attività didattiche basate sulla navigazione di risorse online.

L'area di autovalutazione ha riguardato la somministrazione di una batteria di test comprendente un questionario sull'uso del computer, uno sulle strategie di metacomprendimento e uno sulle strategie di studio. In tal modo, era consentito agli studenti di autovalutare il proprio livello di competenza metacognitiva e la familiarità all'uso delle principali strategie di studio. I risultati ottenuti dall'autovalutazione sono stati utilizzati per rilevare eventuali progressi scaturiti dall'uso di Gym2Learn. La seconda area ha riguardato una serie di percorsi ipertestuali che spiegano agli studenti le principali strategie di comprensione di un testo e, come e quando, esercitarle durante la lettura nei contenuti. L'organizzazione del percorso di addestramento ha previsto per ciascuna strategia da addestrare una serie di esercitazioni interattive, una prova d'uso che include un filmato che illustra la procedura di utilizzo della strategia, una autovalutazione dei possibili cambiamenti percepiti in seguito all'esercizio della strategia. Dunque, si tratta di un'area di esercizio costituita dai contenuti multimediali sui quali allenarsi e un'area di riflessione che include due campi: “uno dove lo studente applica la strategia autonomamente ed un altro che gli consente di esprimere un giudizio sulla propria modalità di applicazione della strategia e le eventuali difficoltà incontrate” (Seta et al., 2010, p. 34). Infine, l'attività di apprendimento prende avvio da una pagina

Web in cui sono riportate la consegna stabilita dal docente, gli indirizzi Web da utilizzare e il prodotto finale che lo studente deve restituire come risultato del compito.

Per concludere, possiamo affermare che il modello IREC e, in particolare, il sistema Gym2Learn, offrono “uno spunto per riflettere non solo sugli aspetti innovativi dei sussidi didattici, ma anche su quelli metodologici” (Seta et al., 2010, p. 36). Il modello IREC è un esempio di un approccio alternativo alla progettazione di strumenti e di percorsi didattici. Gym2Learn rappresenta altresì un’esemplificazione di un processo di analisi indirizzato a docenti e studenti di scuola media inferiore e superiore. Si tratta di un ambiente di monitoraggio e di autoregolazione, in itinere, del processo di comprensione. Gli insegnanti risultano agevolati per la definizione di attività didattiche innovative, mentre agli studenti è offerta un’occasione per potenziare le strategie di comprensione ed elaborare con semplicità i contenuti studiati sul Web. Ciò inevitabilmente promuove un cambiamento delle abitudini di lettura in funzione delle nuove tecnologie, un’evoluzione che “richiama la necessità di ripensare alcuni importanti passaggi dell’azione educativa” (Seta et al., 2010, p. 36).

A proposito dell’introdurre i dispositivi digitali nella cultura dell’istituzione scolastica, Fornaciari (2008) illustra un’esperienza di didattica della storia con le tecnologie dell’informazione e della comunicazione nella scuola superiore. Nell’era digitale in cui viviamo, di fronte alla massa di informazioni di cui i giovani oggi dispongono o a cui possono accedere, la scuola deve operare delle scelte e inserire nei suoi obiettivi quello di sviluppare la capacità di selezione e di valutazione delle informazioni. Fornaciari (2008, p. 38) riflette sul fatto che, “se gli alunni sono in grado di accedere ad un bagaglio di informazioni impensabile, la scuola ne deve tenere conto lavorando per consolidare quelle corrette e per correggere i preconcetti o le false verità.” Risultano importanti in questo processo la riflessione e la rielaborazione personale. Inoltre, come citato precedentemente, sarebbe in atto una profonda trasformazione nel modo di leggere e di pensare indotto dalle abitudini praticate su Internet. Si tratterebbe di un modo di leggere basato sulla rapidità e sulla semplificazione, con il conseguente indebolimento dell’area della riflessione e del

pensiero critico; non si utilizzerebbe la capacità di interpretazione e di valutazione che sono proprie della lettura tradizionale. Pensiamo alla diffusione tra i ragazzi dell'uso di Wikipedia e della ricerca con Google, senza la guida e l'intervento della scuola. Si tratta di una lettura a scatti passando da un sito all'altro e tornando solo raramente ad un sito già visitato. Dunque, "insegnare a leggere Internet, a fare ricerche nel Web e a interrogare un sito, a utilizzare la condivisione anche in ambito scolastico, fa parte di un bagaglio di formazione di base necessario per abituare gli adolescenti a fermarsi, a riflettere e a fare ipotesi" (Fornaciari, 2008, p. 39). D'altro canto, navigare in Rete per una ricerca di studio ben impostata aiuta gli studenti a riflettere sul processo di apprendimento che stanno compiendo. Tuttavia, è necessaria una corretta educazione, funzionale allo sviluppo di competenze critiche sulla ricerca di fonti digitali. In particolare, il Web ha modificato il rapporto che lo studente ha con la didattica della storia, in quanto l'adolescente può scegliere immagini, testimonianze che legge nell'ordine e nei modi che preferisce, fa autonome ricerche storiche. Dato che il numero delle risorse scientifiche e dei documenti digitali disponibili in Rete è aumentato, gli studenti inevitabilmente saranno portati a trovarsi anche davanti siti non adatti. Dunque, sia gli insegnanti sia gli studenti devono affrontare l'inevitabile problema della affidabilità delle fonti e dei criteri di valutazione. Fornaciari (2008) suggerisce che la scuola può occupare uno spazio, quello dell'attività critica sulle fonti, che di solito è trascurato dai media, e orientare la didattica della storia da impresa trasmissiva di argomenti da memorizzare ad attività di costruzione di conoscenza. Si tratta di un'educazione che riguarda il lavoro sulle fonti e la mentalità critica verso l'informazione. L'invito di Fornaciari (2008, p. 40) è, dunque, quello di predisporre "ambienti di apprendimento appropriati con la finalità che gli allievi acquisiscano criteri per avere uno sguardo critico sulle risorse documentarie" e integrino questi criteri nel loro modo di operare nella ricerca in Rete. Servono ambienti di apprendimento che sviluppino competenze critiche sulle risorse documentarie e che permettano di utilizzare queste competenze nella ricerca in Rete. In particolare, trattandosi di storia, è necessario innovare la didattica della storia utilizzando il Web come strumento con duplice funzione di comunicazione e di ricerca e uso delle fonti che fornisce. La proposta

di Fornaciari (2008) ha riguardato l'integrazione tra gli strumenti tradizionali, come la lezione frontale, i manuali, i documenti scritti, con le tecnologie di informazioni e comunicazione. Gli obiettivi principali sono concernenti lo sviluppo delle competenze critiche e l'autonomia degli studenti nell'uso della Rete e la sperimentazione della collaborazione a distanza utilizzando una forma di ricerca a più mani. Durante il processo di apprendimento online, è stato previsto il collegamento dell'attività domestica individuale o a piccoli gruppi con quella in classe. Dunque, si è verificata una soluzione mista: attività in classe e lavoro a distanza sulla Rete. Il software scelto, Wiki, ha permesso di accedere a fonti digitali e a testi integrali, di conservare il materiale prodotto e di renderlo recuperabile in qualsiasi momento. L'analisi del contenuto didattico ha riguardato un approfondimento su Galileo Galilei, sulla base di tre ambiti diversi: l'ambito religioso, quello fisico e quello dell'astrologia. L'organizzazione di Wiki è stata progettata dall'insegnante che ha predisposto la prima pagina con le regole da rispettare, le domande per spiegare il significato letterale e storico dei documenti e le tre pagine interne, una per ogni ambito. In queste ultime sono stati inseriti strumenti e risorse. In conclusione, Fornaciari riporta i risultati dell'esperienza e sottolinea che l'attività ha consentito di integrare Internet con il lavoro disciplinare. Ciò ha permesso di affrontare con gli studenti i problemi della ricerca in Rete, discutere sulle scelte, valutare le fonti e collegare il materiale in Rete con quello tradizionale. Gli studenti hanno utilizzato le loro competenze informatiche e ne hanno sviluppato altre riuscendo a gestire autonomamente l'attività in Rete. Tuttavia, l'esperienza ha permesso di mettere a fuoco alcuni limiti: una certa diffidenza da parte degli studenti ad utilizzare la Rete a fini scolastici; la mancanza di collegamento alla Rete da casa; uno scarso interesse iniziale per un'attività che appare diversa e più impegnativa o coinvolgente di quella tradizionale; la difficoltà dell'argomento trattato non vicino agli studenti; fonti ostiche per il linguaggio filosofico e la presenza di termini latini. Da tutta l'esperienza, Fornaciari (2008) fornisce alcune indicazioni per far fronte ai limiti precedentemente citati. Innanzitutto, è opportuno lavorare con attività graduali per complessità di richieste, partendo da fonti accessibili per il linguaggio usato e attinenti temi o problemi vicini agli interessi degli studenti. Inoltre, è necessario scegliere temi o problemi che permettano

di confrontare posizioni contrastanti. Per quanto riguarda la valutazione dei siti del materiale in Internet, l'esperienza permette di ricavare alcune conclusioni sulle operazioni che gli studenti devono avere ben presenti quando utilizzano la Rete: "citare la fonte da cui sono state ricavate le informazioni; valutare la validità della fonte verificando se si può sapere la data in cui è stato scritto il testo, l'autore del testo su quale sito questo è pubblicato; operare sempre il confronto con il documento originario e ufficiale; fare controlli incrociati fra fonti sullo stesso argomento" (Fornaciari, 2008, p. 47). È necessario anche un lavoro di interrogazione delle fonti da fare in presenza con tutto il gruppo-classe, una discussione riguardante il lavoro critico sulle risorse documentarie, attraverso l'analisi del materiale. Di cruciale importanza risulta anche l'ambiente di apprendimento: l'aula, il laboratorio, il sito Web usato (in questo caso Wiki), i quali si sono integrati nel corso della ricerca. Tuttavia, Fornaciari (2008, p. 47) sottolinea che è necessaria "un'educazione all'uso corretto delle nuove tecnologie che deve partire fin dalle classi dell'obbligo con lavori gradualmente per complessità di richieste e mirati al conseguimento di competenze specifiche."

Per citare altri possibili interventi educativi attraverso l'uso dei social network, Ranieri e Manca (2013) propongono una specifica attività didattica per sviluppare la dimensione etica. Si tratta di un gioco di gruppo. Innanzitutto, si propone agli studenti di simulare una sorta di consiglio comunale online con ruoli e compiti definiti, creando un gruppo chiuso in un social network e lanciando una discussione su un problema che potrebbe incomberre sulla città, ad esempio lo smaltimento dei rifiuti oppure la creazione di argini intorno al fiume del paese per evitare una catastrofe naturale. Ogni studente propone e argomenta la propria proposta di soluzione. Si passa poi alle votazioni. Vince chi trova il maggior numero di controindicazioni documentate per la soluzione più votata. Tale attività mira allo sviluppo della capacità di utilizzare i social network per scopi eticamente accettabili.

3.4 RELAZIONI VIRTUALI E CORPO DEGLI ADOLESCENTI IN UN'ERA DIGITALE

Una riflessione finale merita di essere dedicata alle proposte educative che si sono concentrate sulle relazioni virtuali e sul corpo degli adolescenti nell'era digitale.

Come i nuovi media sono diventati parte della nostra cultura, automaticamente sono diventati anche parte del nostro modo di relazionarsi. I rapporti con gli altri sono anzitutto guidati da esperienze affettive, non di tipo intellettuale, e fortemente influenzati dal contesto. In questa direzione, Pasta (2019, p. 380) riflette sull'importanza di "educare a sostenere conversazioni online che si concentrano sulla capacità di riconoscere e sperimentare emozioni, nel tentativo di suscitare empatia." Si tratta del mettersi nei panni dell'altro, del non essere indifferenti ed essere invece maggiormente disposti alla riflessività, anche nelle relazioni senza corpo. È da tenere presente che "nel momento in cui l'interazione mediata dagli schermi sostituisce l'esperienza diretta dell'incontro tra corpi, attiviamo meccanismi di simulazione corporea, riducendo la capacità di attivare i neuroni specchio per comprendere l'altro attraverso l'empatia" (Pasta, 2019, p. 380). In questo modo, gli adolescenti provano emozioni numerose e forti, mediate dagli schermi, ma disincarnate, divenendo meno in grado di gestire le proprie emozioni e riconoscere quelle degli altri. Spesso, nelle relazioni online le emozioni dei "senza volto" non vengono riconosciute, in quanto nel mondo digitale vi è l'assenza del corpo e dello sguardo. Il soggetto è così privato di un punto di riferimento nel processo di apprendimento e comprensione delle emozioni, esponendosi al rischio dell'analfabetismo emotivo. Come suggerisce Pasta (2019), si tratta di una tendenza caratterizzata da tre elementi: l'assenza di consapevolezza, e quindi di controllo, delle proprie emozioni e dei comportamenti associati; la mancanza di consapevolezza delle ragioni per le quali si provano a certe emozioni; l'incapacità di relazionarsi con le emozioni altrui e con i comportamenti che ne scaturiscono. È opportuno, quindi, educare allo spirito critico e alla responsabilità, nell'accezione di valutare le conseguenze delle azioni online, di ciò che si scrive e, soprattutto, di come lo si scrive. Tenendo presente che le conversazioni online sono diverse dalle conversazioni face-to-face, Rivoltella (2018, pp. 120) afferma che occorre "insegnare ai ragazzi ad essere responsabili nei confronti delle proprie narrazioni, ossia avere consapevolezza di cosa vuol dire affidarle allo spazio pubblico e assumerne le conseguenze." Insegnare la cultura della narrazione, anche con i nuovi media, è dunque uno spazio educativo di intervento significativo. L'apprendere a narrarsi nell'ambiente digitale può essere una

modalità per imparare a gestire le emozioni, in quanto la narrazione di sé aiuta le persone a dire e verbalizzare ciò che sentono, arrivando a una maggiore conoscenza e padronanza di sé. “Si tratta principalmente di un'alfabetizzazione e di un riconoscimento delle proprie emozioni in funzione del loro orientamento e dell'equilibrio con la componente razionale” (Pasta, 2019, p. 381). Oggi più che mai vi è, dunque, la necessità di sviluppare riflessività, una condizione necessaria per scelte responsabili, senza trascurare gli aspetti emotivi, i quali certamente sono presenti nelle relazioni virtuali, ma vanno meglio gestiti. Si tratta di insegnare agli studenti a comprendere che dietro lo schermo di un dispositivo vi è una persona in carne ed ossa, che prova emozioni e sentimenti incarnati e reali. Come ricorda Levinas (1954), il “volto dell'altro” ci aiuta ad apprendere la responsabilità personale, “in quanto l'io assume un obbligo nei confronti dell'altro in una concezione della responsabilità essenzialmente relazionale, “essere responsabili di”.”

Per quanto riguarda la percezione del corpo proprio in adolescenza in un'era digitale, Lancini (2015) ricorda che la scuola secondaria di secondo grado ha trascurato fin troppo la centralità della corporeità in adolescenza. Mai come ora sarebbe importante che nell'istituzione scolastica italiana fosse previsto un tempo dedicato, ogni mattina e in ogni indirizzo di studio, ad affrontare questa fondamentale materia dello sviluppo del corpo proprio in adolescenza. “In un contesto sociale fortemente influenzato da discutibili modelli estetici e da una pressione sottoculturale oltremodo significativa, l'appropriarsi della materia “corpo” da parte della scuola rappresenterebbe un'operazione importante, oltre che facilmente praticabile già con le discipline previste dai programmi ministeriali” (Lancini, 2015, p. 73). Infatti, i media, come fonte di apprendimento soprattutto per gli adolescenti, contribuiscono a far interiorizzare i modelli di bellezza standardizzati, lontanissimi dalla realtà, e forniscono i mezzi per raggiungerli, cioè diete, esercizi, farmaci. Tale esasperazione di valori estetici può provocare nell'adolescente un'insoddisfazione corporea, una diminuzione eccessiva dell'autostima e l'esclusione dal gruppo dei pari a causa dell'inadeguatezza ai canoni estetici proposti dai media. Ecco, quindi, che la questione della prevenzione diventa centrale nei contesti educativi e didattici. In merito ai possibili progetti preventivi,

Folegatti (2016) individua “uno spazio dell’azione preventiva nell’atteggiamento della società, la quale, insieme ai social media, impone un’unica conformazione corporea, snella, magra, sottile, a persone dalle disposizioni più disparate e, in particolare, agli adolescenti ancora lacunosi sul piano dell’accettazione di sé” (Folegatti, 2016, p. 28). Tale studiosa sottolinea la centralità della scuola nella prevenzione, per il ruolo educativo fondamentale che essa ha. Pertanto, occorre agire sull’importanza eccessiva data dall’attuale cultura alla magrezza e cercare di promuovere una nuova idea di corpo che abbia salute, invece che diete e dimagrimenti. Occorrono, poi, cambiamenti nella connessione tra autostima e aspetto: genitori ed educatori devono fare attenzione alle idee che manifestano sul corpo e il peso, astenendosi da giudizi, apprezzamenti e critiche sull’aspetto degli educandi, a partire dai primi anni della loro vita. Tuttavia, sorge un problema nei progetti di prevenzione attuali perché vi è l’insufficienza di impostazioni basate sulla sensibilizzazione degli adolescenti rispetto alla loro percezione dell’immagine corporea. È necessario abbandonare un modello di prevenzione basato sul divieto, abbracciando, invece, un tipo di prevenzione che abbia l’intento di stimolare gli adolescenti a comprendere che una cultura della magrezza sta permeando la società e la famiglia, influenzando la percezione che si ha del corpo. In particolare, Riva (2007) raccoglie riflessioni e risultati scaturiti dal progetto di prevenzione realizzato in varie scuole medie inferiori e superiori dell'anno scolastico 2005-2006. Il concetto chiave che guida l'impostazione del progetto riguarda il fatto che il gruppo-classe, come gruppo fatto di coetanei che condividono il difficile compito di imparare e di crescere, mettendo in comune le loro esperienze e confrontandosi, è l'ambito privilegiato in cui indagare le rappresentazioni relative al proprio corpo. Agire sul gruppo per orientare le scelte verso valori favorevoli allo sviluppo è, quindi, l'obiettivo fondamentale dell'intervento preventivo proposto da Riva. Secondo Riva (2007), la prevenzione deve articolarsi in interventi che mirano a far sì che i compiti evolutivi adolescenziali dialoghino con i valori affettivi. Tale studiosa illustra i principali modelli di intervento nelle scuole, per preadolescenti ed adolescenti. I modelli di interventi preventivi attuali puntano molto sulla discussione di gruppo e sull'interazione come fattori essenziali per coinvolgere i ragazzi, mirano a dare un ruolo rilevante ai messaggi mediatici che li bombardano e sono

molto attenti ai temi dell'immagine corporea, dell'autostima e dell'insoddisfazione per il corpo. Si tratta di modelli che coinvolgono attivamente gli studenti, favorendo un'elaborazione personale e una proficua interazione tra adolescenti.

Il primo modello preventivo è sociocognitivo a carattere principalmente educativo-didattico, e vuole intervenire sui fattori di rischio che risiedono nelle influenze esercitate dai media e dal gruppo dei pari, nei fattori individuali rappresentati da valori e atteggiamenti adottati, nella percezione dell'immagine corporea da parte dell'adolescente. L'intervento preventivo così impostato deve perciò essere finalizzato alla migliore accettazione di sé, al miglioramento dell'autostima e dell'immagine corporea, alla resistenza contro le pressioni esterne. Il coinvolgimento degli insegnanti in questo tipo di intervento preventivo è stato molto positivo, in quanto ha prodotto migliore relazione con gli studenti. Il secondo modello di intervento preventivo elimina qualsiasi riferimento a condizionamenti sociali esterni e si focalizza sul legame infelice tra immagine corporea negativa e scarsa autostima. L'obiettivo di interventi di questo tipo è aumentare nei ragazzi il livello di soddisfazione per il proprio corpo, portandoli a valorizzare le singole parti di sé con una buona ricaduta sull'autostima personale. Il terzo modello, detto della prospettiva socio-critica, si imposta, invece, su una critica agguerrita della società contemporanea, in modo da suscitare negli adolescenti un comportamento attivo contro i messaggi provenienti dai media, facendoli diventare più assertivi, solidali, fieri del proprio corpo.

Il progetto di prevenzione proposto nel testo di Riva (2007), invece, richiama un modello diverso: non mira ad un'elaborazione cognitiva del problema, né si propone l'obiettivo di convincere gli adolescenti ad acquisire comportamenti specifici, necessari per resistere alla tentazione di voler assomigliare a modelli e calciatori. L'obiettivo di tale progetto di prevenzione è fornire ai ragazzi tutti quegli strumenti che li rendono più consapevoli e in grado di trovare una via d'uscita dall'insieme di preoccupazioni che la crescita porta con sé. "Le trasformazioni legate alla pubertà sono un trauma che l'adolescente deve affrontare e risolvere: poter esprimere e condividere ansie e paure all'interno del gruppo dei pari permette di renderle pensabili, più governabili, meno

aliene. L'adolescente sarà così aiutato a costruire una più accettabile immagine di sé” (Riva, 2007, p. 20).

Anche Tanas et al. (2007) riflettono sulle influenze dei modelli mediatici sul comportamento degli adolescenti e, in particolare, sull'immagine corporea. I media, infatti, propongono loro messaggi ripetitivi che non sempre i ragazzi sono in grado di valutare in modo critico e diventano perciò potenti modelli capaci di influenzare profondamente i loro comportamenti. Come accennato nel Capitolo 1, è ormai dimostrato che ai media si possono attribuire, almeno in parte, l'aumento dei comportamenti violenti, del consumo di alcol, fumo di tabacco, cannabis e altre sostanze e di una sessualità più precoce, per non parlare della sindrome di dipendenza dai media. I media inoltre causano sedentarietà ed espongono i ragazzi ad un numero impressionante di messaggi pubblicitari che determinano scelte alimentari cattive. Contemporaneamente, infine, essi hanno favorito l'internalizzazione di un modello di corpo eccessivamente magro. Pertanto, gli esperti dovrebbero impegnarsi a promuovere la cultura sui rischi dei media nelle scuole, nelle famiglie, tra gli operatori sociali, tra chi produce e fornisce programmi mediatici, difendendo così i bambini e gli adolescenti e favorendo l'offerta di programmi migliori. Tanas et al. (2007) si chiedono come si potrebbe agire nel concreto per promuovere un certo stile di vita e una maggiore presa di coscienza circa i messaggi latenti dei social network. Anche l'adolescente ha il diritto di essere coinvolto nella difesa delle sue idee e delle sue scelte nei confronti di programmi spazzatura, pubblicità ossessiva e violenza mediatica. Tanas et al. (2007) affermano che oggi in Italia, come in altri paesi occidentali, si sta lavorando affinché le reti televisive si diano delle regole su programmi e spot pubblicitari. In questo processo, il ruolo delle figure educative risulta importante nel controllo dei sistemi di informazione e nell'educazione degli adolescenti (Tanas et al., 2007). In primo luogo, le figure educative possono impegnarsi nel promuovere la ridefinizione della parola “Dieta,” discutere sul fatto che l’“Industria della Dieta” vende in proporzione all'insoddisfazione corporea. In secondo luogo, i contesti educativi e scolastici dovrebbero affrontare, attraverso incontri mirati, la derisione, l'insoddisfazione corporea e migliorare l'autoefficacia e la capacità di accettazione di sé e della diversità

rispetto alla omologazione. Infatti, l'incontro e la discussione su tali temi nelle scuole con esperti del settore, come medici, psicologi e pedagogisti, può promuovere la prevenzione dell'insoddisfazione corporea e della derisione sul corpo. Inoltre, sarebbe opportuno promuovere interventi nelle scuole con l'intento di aumentare l'offerta di cibo sano e di attività motorie piacevoli, diminuendo allo stesso tempo l'offerta di merende confezionate ipercaloriche e attività sedentarie. Infine, gli educatori possono impegnarsi nel promuovere attività motoria e nel favorire l'aumento degli spazi di aggregazione e di attività per gli adolescenti per offrire alternative più sane ai ragazzi.

3.5 CONCLUSIONI

Nella nostra società dell'informazione digitale, le competenze di social networking sono importanti come saper leggere, scrivere e calcolare. Oggi l'educazione ai media costituisce, dunque, un compito fondamentale per ogni istituzione educativa. Per educatori e insegnanti ciò significa occuparsi attivamente di questo tema. Sono giunta ad una serie di riflessioni personali, in seguito alle proposte e agli interventi educativi e didattici precedentemente visti. Innanzitutto, uno dei contesti preposti per l'applicazione dei programmi di intervento è quello scolastico, dal momento che la scuola permette di raggiungere senza costi eccessivi la maggior parte dei giovani e di mantenerli all'interno dell'intervento anche per lungo tempo. Inoltre, la componente più importante di tali interventi è l'uso del metodo interattivo per la trasmissione dei contenuti. A tal proposito, possiamo notare come le forme di insegnamento adeguate ai media digitali siano tre. La prima riguarda l'apprendimento cooperativo, il quale viene favorito dai media digitali perché possono rivelarsi particolarmente utili nella fase preparatoria e in quella di presentazione di un contenuto. In questo contesto gli allievi si dividono il lavoro di ricerca su un determinato argomento, dopodiché raccolgono le informazioni nel gruppo e decidono quali sono i risultati rilevanti; per concludere, presentano le nozioni apprese al resto della classe. La seconda forma di insegnamento riguarda l'apprendimento autogestito, in cui gli allievi devono ricercare autonomamente informazioni su un determinato tema. Essi imparano così a fare una ricerca, valutare e smistare le informazioni. Il concetto di autonomia in questo contesto non si riferisce solo

al trattamento del tema, ma anche al metodo adottato: sono gli alunni a dover scegliere quale sia il metodo adeguato per elaborare contenuti e presentarli in modo appropriato ai destinatari. L'ultimo aspetto riguarda il fatto che alcuni programmi di qualità, come software didattici appositi, permettono di dare dei riscontri diretti agli allievi e di adattare gli esercizi.

Ad ogni modo, i media e le tecnologie, se migliorano l'apprendimento, sono un'opportunità per lo studente e per l'insegnante. Opportunità per lo studente perché hanno il carattere di multimedialità (permettono di fare più cose simultaneamente utilizzando lo stesso dispositivo), hanno una forma perfetta (leggeri, maneggevoli, portabili, connessi) ed estendono i confini dell'aula. Opportunità per l'insegnante, invece, perché i dispositivi digitali permettono di produrre un ritorno riflessivo sulle sue pratiche (ripensa a come progetta la lezione, come la gestisce, come la valuta) e sull'agire professionale (modifica le sue cornici mentali e i suoi paradigmi teorici). Purtroppo, spesso gli educatori ricorrono al vecchio metodo di vietare. Tuttavia, oggi i divieti non portano frutti. Essi ci chiudono gli occhi davanti ai grossi problemi. Oggi è inutile vietare ai ragazzi di usare i cellulari, oppure ritardare l'età di ingresso ai social network, vietare di frequentare i siti dai contenuti pornografici o violenti. Più efficace sarà affrontare il problema, analizzando i contenuti dei messaggi, i modi e gli stili di insegnamento più adeguati alle richieste delle nuove generazioni, mostrando delle conseguenze attraverso gli esempi concreti e dando le chiavi per la lettura critica dei contenuti. È auspicabile, dunque, produrre nuovi contenuti, nuovi programmi, nuove metodologie usando le tecnologie per un'educazione efficace, ridefinendo così le strategie didattiche. Gli educatori e gli insegnanti, quindi, non devono spaventarsi dalla doppia faccia dei nuovi media, ma nemmeno fidarsi ingenuamente di essi.

Far tesoro delle indicazioni provenienti dai diversi ambiti di studio precedentemente visti sarà cruciale per il futuro di certe pratiche. Tuttavia, innumerevoli sono ancora le questioni aperte, lontane dall'individuazione di risposte convincenti e certe: quale impatto avrà l'uso dei social media sui rapporti tra apprendimento formale e informale? In che modo ci stiamo appropriando di questi

dispositivi per la nostra crescita personale e professionale? Quali cornici teoriche possiamo adottare per mettere in atto ipotesi di intervento didattico basate sul web? Per tale ragione un interesse futuro al riguardo potrebbe richiedere di soffermarsi sul modo in cui ci rapportiamo alla Rete e quanto essa può incidere sui processi di apprendimento e insegnamento. In termini di attività di ricerca, indagare sul tipo di contenuto con cui i preadolescenti interagiscono sui social media può essere una nuova area da esplorare, con particolare attenzione alle tendenze e alle piattaforme dei social media in rapida evoluzione.

“Gli adolescenti nativi digitali hanno sviluppato una nuova cultura partecipativa, che merita di essere compresa e valorizzata, anche nella complessa e difficile realtà scolastica. [...] Nel frattempo, avranno sempre Internet a disposizione, ma mi auguro che la scuola non voglia perdere altro tempo prezioso a discutere su come impedire il “taglia e incolla” pomeridiano da Wikipedia. La relazione appassionata e educativa non teme la tecnologia. Gli adolescenti navigati sono esperti di relazione, molto più di quanto siamo disposti a vedere. A volte ammetterlo è talmente difficile che è meglio pensare che dobbiamo controllarli e che è colpa di Internet”.

Lancini (2015, p. 74)

BIBLIOGRAFIA

Baird D., & Fisher M. (2009). Pedagogical mash up: Gen Y, Social Media, and Learning in the Digital Age. In L. T. W. Hin, R. Subramaniam R. (Eds.). *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges* (pp. 48-71). IGI Global.

Bauman, Z. (2014). *Sesto potere, la sorveglianza della modernità liquida*. Laterza.

Besozzi, E. (2003). *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*. FrancoAngeli.

Buckingham, D. (2007). Introducing Identity. In D. Buckingham (Eds), *Youth, identity, and digital media* (pp. 1-24). The MIT Press.

Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Erickson.

Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computer & Education*, 58(2), 797-807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>

Carr, N. (2015). *La gabbia di vetro. Prigionieri dell'automazione*. Raffaello Cortina Editore.

Cattaneo, E. (2016). *Adolescenti e social network: qual è il ruolo dell'educatore? Passaggio da una micro ad una macro realtà educativa* [Tesi di Laurea]. SUPSI – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

Cavagnero, S., & Gallina, M. A. (2014). Generazione 2.0: Tra Internet, social networks e rischi. *Didamatica*, 1-8.

Cheli, E. (1994). *La realtà mediata. L'influenza dei mass media tra persuasione e costruzione sociale della realtà*. FrancoAngeli.

Crook, C. (2012). The “digital native” in context: Tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting. *Oxford Review of Education*, 38,1, 63-80. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577946>

De Foucher, L. (2018). I pirati del cervello. *Internazionale*, n. 1239, p. 56-58.

De Vries, D., Peter, J., De Graaf, H., & Nikken, P. (2016). Adolescents’ social network site use, peer appearance-related feedback, and body dissatisfaction: Testing a mediation model. *Journal of Youth & Adolescence*, 45, 211–224. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0266-4>

Digennaro, S. (2022). Il corpo e la sua duplicazione: l’impatto dell’uso dei social media sull’immagine corporea nella preadolescenza. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6 (1), 2-9. <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i1.545>

Duffy, P. (2011). Facebook or Facebook: Cautionary tales exploring the rise of social networking within tertiary education. In M.J.W Lee e C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-base E-learning: Applying social informatics for tertiary teaching* (pp. 284-300). IGI Global.

Fabian, L. J., & Thompson, J. K. (1989). Body imagine and eating disturbance in young females. *International Journal of Eating Disorders*, 8, 63-74. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198901\)8:1<63::AID-EAT2260080107>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198901)8:1<63::AID-EAT2260080107>3.0.CO;2-9)

Facci, M., (2011). *Le reti nella reta. I pericoli di Internet dal cyberbullismo alle sette pro-ana*. Erickson.

Fini, A., & Cigognini, M. E. (2009). *Web 2.0 e social networking: Nuovi paradigmi per la formazione*. Erickson.

Folegatti, S. (2016). La prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare nell’adolescenza e l’influenza dei media. *A e R – Abilitazione e Riabilitazione*, XXV (1), 17-38. https://www.centropaolovi.it/portale/attachments/article/95/AeR01-2016_.pdf

Fornaciari, P. (2008). Le fonti digitali, la ricerca nel web e l'innovazione didattica. *Italian Journal of Educational Technology*, 16 (3), 38-46. <https://www.learntechlib.org/p/183115/>

Grass, K., & Weber, E. (2016). EU 4.0 – Die Debatte zu Digitalisierung und Arbeitsmarkt in Europa. IAB – Discussion Paper No. 39/2016. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), p. 9. <https://doku.iab.de/discussionpapers/2016/dp3916.pdf>

Grion, V., & Bianco, S. (2016). Social network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti. *Italian Journal of Educational Technology*, 24 (3), 136-146. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/925>

Head A. J., & Eisenberg M. B. (2010). How today's college students use Wikipedia for course-Related research. *First Monday*, 15 (3), 1-15. <https://doi.org/10.5210/fm.v15i3.2830>

Keery, H., van den Berg, P., & Thompson, J. K. (2004). An evaluation of the tripartite influence model of body dissatisfaction and eating disturbance with adolescent girls. *Body image*, 1 (3), 237-251. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2004.03.001>

Kraner, D. (2018). Comunicazione ed educazione nell'era dei nuovi media. *Revista Eduation Brasilia*, 41 (156), 12-22.

Lancini, M. (2015). *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*. Edizioni Erickson.

Lancini, M., & Salvi, A. (2018). Adolescenti a scuola all'epoca di Internet e del narcisismo. *Ricercazione*, 10 (2), 65-77. <https://doi.org/10.32076/RA10205>

Lankshear C., & Knobel M. (2006). The 'new literacy studies' and the study of new literacies. In Lankshear C., & Knobel M. (Eds.), *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning* (pp. 3-23). Open University Press.

Leonelli, & S., Selmi, G. (2013). *Genere, corpi e televisione. Sguardi di adolescenti*. Edizioni ETS.

Levinas, E. (1987). *Il tempo e l'altro*. Il Melangolo.

Livingstone, S., & Brake, D. R. (2010). On the rapid rise of social networking sites: new findings and policy implications. *Children and Society*, 24 (2), pp. 75-83. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00243.x>

Margaryan A., Littlejohn A., Vojt G. (2011). Are digital natives a myth or reality? university students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56 (2), pp. 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>

Meier, E., & Gray, J. (2013). Does Facebook use affect body image in teens? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17 (4), 199-206. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0305>

Meyers, E. M., Erickson, I., & Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38 (4), pp. 355-367, <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>

Pasta, S. (2019). Conversazioni via social network con giovani autori di performances d'odio. *Pedagogia Oggi*, XVIII (2), pp. 369-383.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon (MCB University Press), 9 (6), pp. 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>

Ranieri, M., Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Erickson.

Rapporto annuale “*Measuring the Information Society Report*” pubblicato dall’ITU (Unione Internazionale delle Telecomunicazioni).

Riva, E. (2007), *L'autostima allo specchio*. Franco Angeli.

Rivoltella, P. C. (2017). La comunicazione e le relazioni didattiche. In: Rivoltella P. C. (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 71-86). La Scuola.

Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Vita e Pensiero.

Rivoltella, P. C. (2018). *Un'idea di scuola*. La Scuola.

Sandri, M. (2015). La rappresentazione del ruolo di genere negli adolescenti attraverso i social media. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXII (5), pp. 8-13.
[http://www.edu.lascuola.it/riviste/NS/NsRicerca/14-15/1501-05/2-Sandri La%20rappresentazione%20del%20ruolo%20di%20genere.pdf](http://www.edu.lascuola.it/riviste/NS/NsRicerca/14-15/1501-05/2-Sandri%20La%20rappresentazione%20del%20ruolo%20di%20genere.pdf)

Sartre, J.P. (2014). *L'essere e il nulla*. Il Saggiatore.

Semi, A., (2006). *Verso la disumanizzazione?* in *Psiche* XIV, 1. Il Saggiatore.

Selwyn, N. (2012). I Social Media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà. *Reti sociali e apprendimento*, 20 (1), pp. 4-10.
<https://doi.org/10.17471/2499-4324/174>

Seta, L., Chiazzese, G., Chifari, A., Merlo, G., Ottaviano, M., & Allegra, M. (2010). Lettura e comprensione online: da un modello allo sviluppo di un sistema. *Italian Journal of Educational Technology*, 18 (1), pp. 29-40. <https://www.learntechlib.org/p/183071/>

Spiniello, R., Piotti, A., & Comazzi, D. (2015). *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*. FrancoAngeli.

Tanas, R., Marcolongo, R., Bonadiman L., & Rossato, E. (2007). Influenze dei modelli mediati sul comportamento degli adolescenti e sui disturbi del comportamento correlati al peso corporeo. *Rivista Italiana di Medicina dell'Adolescenza*, 5 (2), pp. 30-36.

Tisseron, S. (2016). 3-6-9-12: *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola.

Tonioni, F., & Corvino, S. (2011). Dipendenza da Internet e psicopatologia web-mediata. *Recenti Progressi in Medicina*, 102: pp. 417-420.
<https://doi.org/10.1701/975.10605>

Vagnozzi, M. (2010). Sostenere attraverso un social network le attività educative rivolte agli adolescenti. *Didamatica*, p. 1-4.