



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

Corso di laurea in
Pedagogia

**Giovani e Media:
Analisi delle abitudini digitali degli
adolescenti di una scuola secondaria
di primo grado del territorio
fiorentino**

Relatore
Prof. Dario Lucchesi

Laureanda
Irene Malentacchi
n° matricola 2058920

Anno Accademico 2023/2024

Indice

Introduzione	3
Capitolo I: Un mondo connesso	6
<i>1.1 Piccoli grandi cambiamenti</i>	6
<i>1.2 Da “network society” a “platform society”</i>	9
<i>1.3 Vivere online</i>	11
<i>1.4 Generazioni a confronto</i>	13
<i>1.5 Nuovi ambienti di aggregazione</i>	14
<i>1.6 Identità social</i>	16
<i>1.7 Rischi ed Opportunità</i>	20
<i>1.7.1 Contenuti Online</i>	21
<i>1.7.2 Utilizzo dell’anonimato</i>	22
<i>1.7.3 Problema della Privacy</i>	23
<i>1.8 Oltre il panico morale</i>	25
<i>1.9 Cosa fare?</i>	27
Capitolo II: Media Education	28
<i>2.1 Perché Media Education</i>	30
<i>2.2 Media Education: protettore o facilitatore?</i>	31
<i>2.3 Nuove alfabetizzazioni</i>	32
<i>2.4 L’importanza della pratica</i>	33
<i>2.8 Problema di accesso</i>	34
Capitolo III: Abitudini digitali adolescenziali	38
<i>3.1 Il Contesto territoriale</i>	46
<i>3.2 Metodologia</i>	47
<i>3.3 Gli incontri</i>	49

Capitolo IV: I tre incontri	51
<i>4.1 Primo Incontro: Esplorando i media passati e presenti in un dialogo finale</i>	51
<i>4.1.1 Le “frasi input”</i>	54
<i>4.1.2 Considerazioni conclusive</i>	60
<i>4.2 Secondo incontro: Teoria e pratica sui rischi online</i>	61
<i>4.2.1 La proposta pratica</i>	64
<i>4.2.2 Considerazioni conclusive</i>	69
<i>4.3 Terzo incontro: un “Contest Social” per la sensibilizzazione online</i>	71
<i>4.3.1 Considerazioni conclusive</i>	77
Capitolo V: Conclusioni	78
<i>5.1 Analisi dei dati relativi al secondo questionario somministrato</i>	78
<i>5.2 Andare oltre</i>	84
<i>5.3 Conclusioni</i>	87
Bibliografia	89

Introduzione

L'evoluzione umana è stata caratterizzata da un costante progresso tecnologico che ha profondamente influenzato la nostra esistenza plasmando modelli di vita e dinamiche sociali nel corso dei millenni. Dalla scoperta del fuoco, oltre un milione di anni fa, all'avvento della ruota e all'invenzione della *macchina* nel Settecento, l'innovazione tecnologica ha costantemente guidato il cambiamento sociale e culturale. In particolare, la *Rivoluzione Industriale* ha segnato un punto di svolta epocale, trasformando radicalmente i processi lavorativi e la società (Grigenti, 2021). Il flusso di cambiamenti che si è fatto sempre più *liquido* (Bauman 2005), sembra ormai, un tratto distintivo dell'esperienza umana come se in tutte le trasformazioni emergesse una sorta di "amnesia storica" (Ranieri, 2011). Secondo l'analisi di Maria Ranieri nel suo *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica* (2011), il discorso tecnologico manifesta una propensione intrinseca a trascurare e ad ignorare deliberatamente la propria storia, procedendo incessantemente nella sua corsa verso l'innovazione, come se l'entusiasmo per il nuovo impedisse una riflessione dei risultati del passato. Questo processo, tuttavia, non concederebbe il tempo necessario per una riflessione adeguata sulle nuove tecnologie e per una comprensione appropriata, richiedendo invece un considerevole sforzo da parte degli individui come se dovessero incarnare la figura dello *Stant Man* (Grigenti, 2011) capace di adattarsi, apprendere e sfruttare le tecnologie in costante mutamento.

La panoramica appena delineata riflette la situazione attuale legata allo sviluppo tecnologico, in particolare a quello digitale. Sin dagli albori del nuovo Millennio è emersa l'idea della nascita di una nuova generazione, denominata "nativi digitali", dotata presumibilmente di competenze innate dovute alla loro nascita nell'era digitale (Prensky, 2001). Tuttavia, questa concezione è stata superata proprio a causa della complessità e velocità delle trasformazioni tecnologiche. Inoltre, il dibattito culturale relativo alle nuove tecnologie e alle sue applicazioni, risulta essere diviso in due correnti di pensiero che si rifanno al pensiero di Umberto Eco del suo *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa* (1964), identificati in quello degli "apocalittici"

ed “integrati”. Il pensiero degli “apocalittici” è caratterizzato da una visione negativa dell’avanzare delle tecnologie alle quali viene attribuita tutta la responsabilità delle problematiche contemporanee, rifiutando quasi completamente il vantaggio dimostrato dall’innovazione. Gli “integrati” invece, sembrerebbero avere una visione più positiva riguardo alle novità tecnologiche e culturali. Nonostante che il dibattito tra “apocalittici” ed “integrati” sia emerso negli anni Sessanta, in un’epoca in cui le tecnologie stavano entrando nella vita delle persone attraverso l’avvento della televisione e successivamente del personal computer, il discorso rimane rilevante anche nell’attuale contesto digitale. Oggi, computer, televisione e dispositivi tecnologici sono parte integrante della vita quotidiana che delineano l’attuale era digitale caratterizzata dall’introduzione di nuove modalità di comunicazione e socializzazione, tra cui i social media. Tuttavia, il dibattito non ha subito mutamenti significativi e, come già evidenziato, persiste una percezione negativa nei confronti del progresso tecnologico, accentuata inoltre, da un crescente panico morale (boyd, 2014) che rafforza la visione “apocalittica” delle tecnologie.

Prima di intraprendere questa ricerca, non nego che la mia inclinazione personale era orientata verso una prospettiva critica e negativa riguardante il digitale. Nonostante sia nata nei primi anni Novanta e appartenga a quella generazione definita *Millennial*, identificata come nativa digitale, ho sempre manifestato una certa reticenza nei confronti delle tecnologie in particolare dei social media. Durante il mio precedente percorso universitario ho affrontato tematiche simili concentrandomi in particolare sull’estensione del sé all’interno dei social network, mantenendo però, una prospettiva molto critica. Da quando ho iniziato a lavorare con gli adolescenti, diversi anni fa, ho iniziato a riconsiderare la mia posizione adottando un atteggiamento di apertura verso le tecnologie digitali e intraprendendo un approccio più esperienziale volto ad esplorare gli stessi interessi dei giovani cercando di comprendere il loro punto di vista e il loro modo di socializzare. Questo ha costituito il mio punto di partenza per l’elaborazione della mia tesi costituito dalla proposta di un progetto di Media Education rivolto a ragazzi di undici anni della scuola secondaria di primo grado “Alessandro Paoli” del comune di Signa, in provincia di Firenze, condotto nel mese di dicembre 2023. Ho proposto un approfondimento del panorama digitale, non solo esplorando le inclinazioni dei giovani ma anche investigando le radici dei loro comportamenti, dei modi di vivere e di stare insieme. Nel corso della mia indagine, ho esaminato le molteplici dinamiche che hanno

plasmato il modo in cui gli adolescenti estendono le loro relazioni sociali all'interno dei social media (Rivoltella, 2006) e il loro modo di stare insieme.

Nella fase iniziale della mia ricerca, ho ricostruito alcuni elementi essenziali del contesto sociale contemporaneo, focalizzandomi sull'indagine della condizione sociale giovanile attuale a confronto di quelle precedenti. Questa introduzione ha compreso un'esplorazione dell'uso dei dispositivi digitali più diffusi, della quantità di tempo trascorso, delle modalità di accesso e soprattutto, delle cause sottostanti a tali comportamenti.

Nella seconda parte della tesi, mi sono concentrata nell'analisi delle abitudini degli usi dei social media, tramite la presentazione del progetto di Media Education condotto in una scuola secondaria di primo grado che ha coinvolto 129 ragazzi di undici anni appartenenti a sei classi differenti. Il progetto ha evidenziato l'importanza di volgere l'attenzione verso nuovi ambiti di studio riguardanti l'educazione, mirati ad esplorare le dinamiche sociali all'interno dei media e a promuovere una partecipazione attiva e responsabile nella società digitale. L'approccio che ho adottato durante il progetto nelle classi è stato ispirato alla prospettiva di Corsaro (2020), il quale crede che i ragazzi debbano essere al centro del loro percorso educativo, sottolineando l'importanza di considerare gli studenti degli attori sociali. Così, durante le attività in aula, oltre a svolgere attività teoriche volte a promuovere un uso consapevole delle tecnologie digitali, ho coinvolto i ragazzi in attività pratiche ponendoli al centro dell'attenzione del progetto. Durante le attività, gli studenti e le studentesse sono stati protagonisti di un dialogo che li ha portati a riflettere sulle dinamiche che circondano il mondo di Internet.

Il progetto ispirato ai principi di Media Education proposto in questa tesi non solo, quindi, ha rappresentato un importante strumento per comprendere il pensiero riguardante le abitudini, il punto di vista e interessi dei ragazzi di undici anni in relazione ai social, ma ha anche permesso di individuare le aree tematiche su cui concentrare lo sguardo educativo. La partecipazione attiva degli alunni è stata quindi fondamentale per poter sviluppare delle possibili strategie efficaci capaci di rispondere alle sfide poste dall'era digitale e di valorizzare le potenzialità offerte dai nuovi media digitali.

CAPITOLO I: Un mondo connesso

1.1 Piccoli grandi cambiamenti

In questi ultimi quarant'anni siamo stati protagonisti di un forte sviluppo tecnologico che ha pervaso ambienti, scuole e abitudini di tutti i giorni. Difatti se mettiamo a confronto la vita quotidiana di oggi con quella delle generazioni precedenti, possiamo notare che il nostro modo di pensare e di vivere il presente sia cambiato radicalmente. Basti pensare agli oggetti che abbiamo all'interno delle nostre case e al modo in cui utilizziamo quest'ultimi, non importa fare grandi esempi di cambiamenti sociali o delle nuove consuetudini per renderci conto che il modo di vivere sia differente: la maggior parte delle abitazioni, adesso, sono delle *Smart home* in cui le persone fungono da direttori d'orchestra (Schimdt, Cohen, 2013) e hanno il potere di controllare, gestire la temperatura, la musica e l'illuminazione degli ambienti; insomma, tutti quegli aspetti tecnici di un appartamento. Questa rivoluzione del controllo degli oggetti la possiamo notare anche all'interno del classico dei classici cartoni animati: "*Topolino*" in cui l'ambiente si digitalizza (Han, 2021). Se prima vivevamo le nostre vite in un ambiente analogico, incerto e contestabile, adesso siamo immersi in un ambiente in cui ogni informazione viene trasformata in codici binari. In altre parole, viviamo in quella che viene definita *era digitale* in cui basta sfiorare un tasto per fare avverare un "miracolo", come afferma Maffei (2014): attivare la lavatrice o la lavastoviglie da un luogo diverso da casa, magari mentre sei a lavoro, comprare con un semplice "click" un oggetto trovato sul web comodamente da casa, comunicare con chi abita dall'altra parte del mondo ed in tempo reale.

Queste sono azioni entrate nel quotidiano, svolte senza pensarci, diventate normalità. La *generazione Z*¹ (Howe & Strauss 2000), ma soprattutto quella definita

¹La *Generazione Z* comprende gli individui nati tra la metà degli anni Novanta e gli inizi degli anni Duemila.

*Alpha*² (McCrindle, Fell, 2021), in larga misura, non hanno potuto vivere l'*era analogica* e, senza la possibilità di fare confronti, vivono il presente, veloce, digitale e a codici binari senza neanche accorgersene. Le loro sono generazioni definite "*native digitali*" (Prensky 2001) ovvero nate dopo l'avvento di internet, in un ambiente ormai caratterizzato dal digitale. L'idea predominante è che le generazioni nate e cresciute in questa era digitale, dimostrino una maggiore competenza e familiarità nell'utilizzo delle tecnologie rispetto alle generazioni precedenti, ma come analizzeremo più avanti, questa concezione è stata superata.

La ricerca *Eu Kids Online*³ 2020 ha mostrato che il tempo trascorso online è radicalmente raddoppiato dall'ultimo report risalente al 2010, difatti oggi i ragazzi, trascorrono in media dalle due alle quattro ore al giorno online (Smahel *et al.*, 2020).

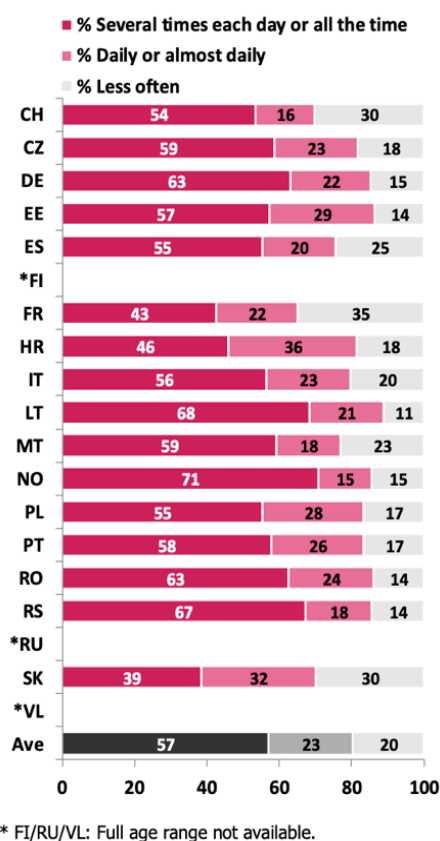


Figura 1. Tempo complessivo passato online. Fonte: *Eu Kids Online 2020*

² La *Generazione Alpha* comprende tutti i ragazzi nati dal 2010 in poi. Questa è la prima generazione nata nel Ventunesimo secolo.

³ *Eu Kids Online* è un progetto di ricerca multidisciplinare che analizza l'uso che i minori fanno di Internet e come vivono le loro esperienze online, con particolare attenzione alla loro sicurezza. Per approfondimenti sul tema: <http://www.eukidsonline.net/>

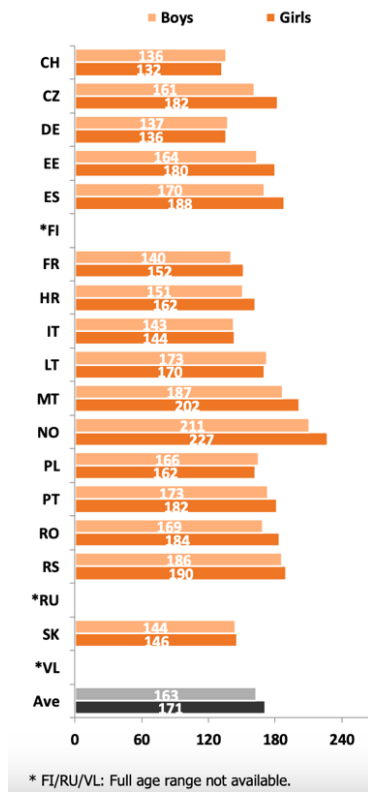


Figura 2. Tempo stimato online diviso per genere. Fonte: Eu Kids Online 2020.

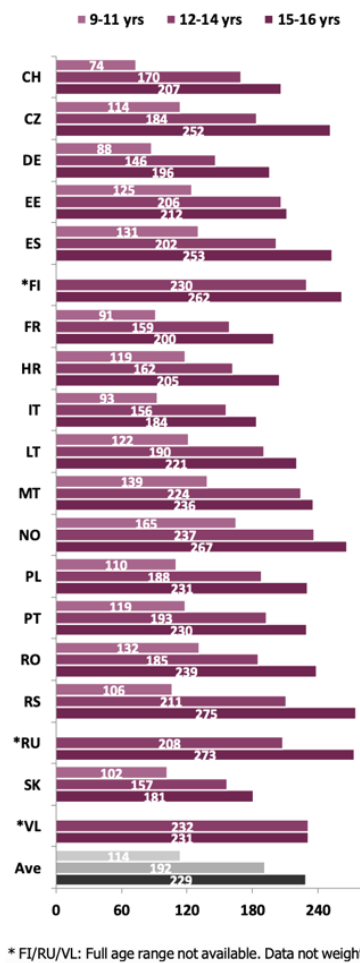


Figura 3. Tempo medio stimato online diviso per età. Fonte: Eu Kids Online 2020.

Nella tabella della figura 1 viene illustrato il tempo trascorso online dai ragazzi (il campione di età oggetto di studio è compreso tra 9 e 16 anni) in una giornata rispettivamente nei vari Stati Europei; possiamo osservare, ad esempio, che in Norvegia i giovani rimangono connessi ad Internet quasi quattro ore, a differenza della Svizzera in cui navigano quotidianamente “solo” due ore e mezzo. Gli studiosi sottolineano che è molto complesso analizzare il tempo trascorso online dai ragazzi in quanto potrebbero non considerare certe attività, come la visione di film sulla piattaforma Netflix, come parte integrante dell’esperienza di navigazione online (Smahel *et al.*, 2020). Nella figura 2 invece, viene suddiviso il tempo medio trascorso online rispettivamente al genere, mostrando che le ragazze passano più tempo connesse rispetto ai ragazzi. Infine, la figura 3 presenta dettagliatamente il tempo online suddiviso in fasce di età in cui possiamo osservare che all’aumentare degli anni, aumenta anche il tempo trascorso online. Nella fascia di età, 9-11 anni, che andrò ad analizzare nel capitolo III, svolge la sua attività connessa mediamente due ore al giorno. Un tempo relativamente alto quello che i giovani vivono all’interno di questo nuovo ambiente caratterizzato da *selfie*, *like* e *social media*.

1.2 Da “network society” a “platform society”

I giovani di oggi, come visto, trascorrono un’ampia parte del loro tempo immersi in quell’ambiente *virtuale*, identificato come un intreccio di reti, noto come Internet. Nel mondo del virtuale, gli oggetti non sono tangibili, niente lo è, le cose diventano “*non-cose*” (Han, 2021) e sempre di più le persone si connettono tra di loro dando vita a quella che il sociologo Jan van Dijk (1991) ha chiamato “*Network Society*”. Manuel Castells (1996) riprende questo termine e porta la sua attenzione verso la nascita di una nuova morfologia sociale caratterizzata proprio dall’essere *virtuale*. La società è divenuta virtuale perché, spiega Castells (2001) “è costruita primariamente attraverso processi di comunicazione virtuali basati elettronicamente” (Castells, 2001, p. 191) ed è ormai

la nostra realtà fondamentale, la base materiale sulla quale viviamo la nostra esperienza, costruiamo i nostri sistemi di rappresentanza, pratichiamo il

nostro lavoro, ci colleghiamo con altre persone, recuperiamo informazioni, formiamo le nostre opinioni, agiamo in politica e alimentiamo i nostri sogni (*Ibidem*).

Le parole dell'autore, nonostante risalgano agli albori dei primi anni Duemila, sembrano descrivere la società odierna, una società connessa attraverso un sistema "reticolare" con la differenza che questo sistema si è trasformato diventando sempre più complesso. Inizialmente, negli anni Ottanta e Novanta, l'ambiente virtuale veniva utilizzato per comunicare con le altre persone attraverso gli *instant messaging*⁴ realizzando delle vere e proprie comunità di interesse (boyd, 2014), in seguito intorno agli anni Duemila iniziano a nascere blog, e pagine appartenenti ai *Social Network*, dando così alla nascita dei veri e propri "diari" online in cui le persone potevano, e possono, condividere interessi o esperienze personali. Da questo momento in poi il *World wide web* (Web) cambia significato e si trasforma in *Web 2.0*, ovvero Internet diventa un ambiente in cui le persone possono partecipare, creare e condividere. La differenza sostanziale tra quello che viene definito Web 1.0 e Web 2.0 risiede nel fatto che il primo era stato progettato per accedere alle informazioni mentre il secondo, appunto, concentra le sue funzioni per ottimizzare e massimizzare la partecipazione attiva delle persone, la creazione, la possibilità di essere i protagonisti del mondo di Internet rispetto ai mass media tradizionali, come ad esempio la televisione, radio e la stampa. La differenza principale si trova nella partecipazione, in quanto gli individui divengono "attori-protagonisti" (Ranieri 2011). Inoltre, il Web 2.0 ha aumentato il livello di partecipazione attiva anche grazie alle possibilità di realizzazione dei contenuti stessi: se prima le persone avevano bisogno di competenze specifiche per poter creare il proprio blog, adesso basta iscriversi all'interno di una piattaforma e cominciare a condividere il proprio pensiero (Paccagnella, Vellar, 2016).

Al giorno d'oggi, non si parla più solamente di "società delle reti" ma di "*Platform Society*" (Van Dijck, Poell, Waal, 2018). Se nella prima gli individui o gruppi sono connessi tra loro attraverso legami sociali, nella "*Platform Society*" sono le stesse piattaforme che *producono* le strutture sociali (Van Dijck, Poell, Wall, 2018). Le

⁴ Gli *Instant messaging* o messaggistica istantanea è una forma di comunicazione online in tempo reale che consente agli utenti di scambiarsi messaggi di testo, immagini, video, file e altri contenuti attraverso Internet.

piattaforme online, si sono infiltrate fino “al cuore della società” (Van Dijck, Poell, Wall, 2018, p. 24) arrivando ad influenzare dall’interno le istituzioni. Ovvero la società di oggi è caratterizzata da quello che viene definito da Josè Van Dijck e colleghi, un *ecosistema di piattaforme* in cui “le singole piattaforme non possono essere considerate separate le une dalle altre, ma evolvono in un ambiente online strutturato secondo una logica propria” (Van Dijck Poell, Wall, 2018, p. 27) programmata per la raccolta sistematica dei dati, preferenze e abitudini dei singoli utenti.

Quello che ho descritto in questi primi paragrafi, non è altro che un nuovo modo di stare insieme caratterizzato dalla possibilità di stare connessi all’interno di un nuovo ambiente virtuale, quello che agli inizi degli anni Novanta veniva denominato *cyberspazio*⁵, un luogo-non luogo (Bellantoni 2007) dove le persone possono esprimersi, raccontarsi e navigare all’interno delle miriadi di reti e piattaforme web. Alcune piattaforme “social” più famose oggi sono *Facebook, Instagram, Snapchat* e *TikTok* che permettono alle persone di creare un profilo pubblico, di condividere i propri interessi e “costruire una lista di altri utenti con cui condividere le connessioni; guardare e scorrere la propria lista di contatti e cosa essi fanno con gli altri attraverso la piattaforma” (Stella et al. 2018, p. 104).

Ma non solo, all’interno delle piattaforme le persone possono esprimere le proprie opinioni, trovare nuove amicizie e costruire discussioni su un determinato argomento.

1.3 Vivere online

Mi trovavo ad un pranzo in famiglia, quello della domenica in cui si discute del più e del meno, ci si confronta sulle attualità e si scambiano opinioni sul mondo odierno. Tra un discorso ed un altro, mi sono imbattuta in una frase: “I ragazzi di oggi non sanno più divertirsi e non stanno più insieme, sono sempre attaccati al telefono”. Parole che sembrano uscite dal libro *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri* della scrittrice Sherry Turkle (2011). La sociologa

⁵ Il termine *cyberspazio* viene introdotto per la prima volta da William Gibson all’interno del suo romanzo *Neuromancer* del 1984.

e psicologa sociale statunitense ha espresso il pensiero, venutosi a creare in maniera informale a tavola, che le tecnologie non uniscono le persone ma creano solo un'illusione di stare insieme e di essere connessi tra loro. Un ragionamento che potremmo riassumere, come direbbe Umberto Eco (1964), “*apocalittico*”. Il semiologo italiano con il testo *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa* (1964), individua due diverse prospettive per approcciarsi al mondo delle tecnologie: riconosce nella prima una visione piuttosto sfavorevole, limitata solamente a sottolineare gli aspetti negativi, mentre la seconda è una visione più serena e “*integrata*” contraddistinta dal fatto che le tecnologie rivestono il ruolo di facilitatori delle interazioni tra le persone e, che la tecnologia, ormai è parte integrante della società.

Entrambi gli approcci potrebbero avere degli elementi di verità, ma è anche vero che il loro pensiero potrebbe risultare estremo e talvolta limitato. Dobbiamo invece dirigere il nostro sguardo verso una comprensione più approfondita dei media e dei loro effetti, esaminando il modo in cui influenzano come pensiamo, ci comportiamo e organizziamo la nostra società. Ed è proprio da qui che partiremo, affrontando le principali divergenze che si possono incontrare tra le nuove e vecchie generazioni andando a dare una lettura al nuovo linguaggio dei ragazzi anche grazie al progetto di *Media Education* svolto in una scuola secondaria di primo grado del comune di Signa, una provincia di Firenze che presenterò nel capitolo III.

A Partire da questa breve introduzione, nei prossimi paragrafi vengono introdotti alcuni temi legati al mondo digitale che ho ritenuto particolarmente utile presentare. Mi propongo di esaminare le nuove dinamiche di socializzazione dei giovani contemporanei, investigando le cause, le pratiche consolidate e le innovative modalità di formazione dell'identità, con particolare attenzione ai rischi e alle opportunità associati alla navigazione su Internet.

1.4 Generazioni a confronto

Sono diversi gli autori che credono, che tra le nuove e passate generazioni, ci sia un momento della storia che abbia fatto da spartiacque, dividendo le generazioni in due: *nativi digitali* e *immigrati digitali* (Prensky, 2001). I primi indicherebbero tutti i ragazzi nati nell'era di internet mentre i secondi dopo il suo avvento. Jean Marie Twenge (2017) ha affermato, infatti, che i ragazzi nati dopo gli anni Novanta sono cresciuti con il telefono in mano e non hanno alcun ricordo di un mondo senza internet mentre Marc Prensky (2001), il padre dei due termini citati in precedenza, ha trovato il periodo storico di divisione delle generazioni negli anni Ottanta spiegando inoltre, che i ragazzi nati nella cosiddetta era digitale abbiano delle *skills* diverse, tecnologiche ed innate, legate al solo fatto di essere nati quando internet aveva già pervaso gli ambienti quotidiani. Gli *immigrati digitali* invece, si sono dovuti "adattare" ad un modo di vivere completamente diverso e digitalizzato. Inutile dire che ai giorni d'oggi, queste teorie siano state ormai superate. La velocità in cui la tecnologia si evolve, ha reso semplicistica ed obsoleta l'idea che la familiarità con la tecnologia digitale sia sufficiente a garantire la sua completa conoscenza, difatti la velocità in cui i prodotti si rinnovano e si aggiornano, porta ogni cittadino a cambiare e imparare nuove procedure (Maffei, 2014). Lo stesso Prensky (2009) in seguito, parla di "*saggezza digitale*" indicandola come obiettivo educativo invece che una condizione intrinseca data dell'essere nati nell'era digitale.

Prendendo come esempio me stessa, nata nei primi anni Novanta, una *nativa digitale*, stando alle teorie di Prensky (2001), dovrei essere dotata di conoscenze tecnologiche e informatiche molto più sviluppate rispetto ai miei genitori. Eppure, non è così! Non mi sento né come figlia, di avere delle competenze informatiche maggiori dei miei genitori né come educatrice, "inferiore" tecnologicamente rispetto alla *Generazione Alpha* con la quale sono in contatto ogni giorno e che, inoltre, è stata protagonista del mio studio empirico di cui parlerò in maniera più approfondita nella seconda parte della tesi. Quindi, possono cambiare le date di nascita degli individui ma, le competenze e le conoscenze di ognuno, per poter navigare all'interno di questa "*Galassia di Internet*" (Castells, 2001) vanno costruite nel tempo e con una adeguata *media literacy* e *digital*

*literacy*⁶(Gilster, 1997).

1.5 Nuovi ambienti di aggregazione

Gli adolescenti odierni passano la maggior parte del loro tempo all'interno dell'ambiente online e, come abbiamo analizzato poco sopra, i ragazzi possono passare dalle due alle quattro ore al giorno connessi ad Internet (Smahel *et al.*, 2020). Una possibile spiegazione può essere trovata nella diminuzione delle opportunità di aggregazione autonoma dei giovani. In passato le generazioni si ritrovavano nelle piazze di paese, presso i giardini vicino casa, nei centri commerciali e si organizzavano in piena autonomia, senza alcuna supervisione da parte di un adulto. Oggi, invece la situazione è ben diversa: i ragazzi delle nuove generazioni svolgono la maggior parte delle loro attività a scuola, in palestra o in ambienti extrascolastici. Si ha quella che chiama Corsaro (2015) *Istituzionalizzazione dell'infanzia*, ovvero sempre più minori svolgono dopo scuola attività di aggregazione sportiva o culturale attraverso organizzazioni private o pubbliche, e questo comporta una limitazione della loro libertà di scelta riguardo al modo di trascorrere il loro tempo libero, privandoli della preziosa opportunità di dedicarsi al gioco.

Una plausibile spiegazione di questo fenomeno può essere individuata nella riduzione del tempo trascorso con i figli da parte di entrambi i genitori, dovuta agli impegni lavorativi. I dati forniti dall'ISTAT in un report del 2019⁷ riguardante l'occupazione delle famiglie (consultare la figura 4) indicano che, soprattutto nelle regioni del centro-nord Italia, la divisione del lavoro tra uomini e donne si è avvicinata a una quasi parità sostanziale. Questo fenomeno testimonia un emergente bisogno di gestione e cura dei figli. Le istituzioni extrascolastiche, quali palestre, doposcuola o spazi dedicati all'aiuto compiti, rappresentano la risposta a questa crescente necessità di assistenza da parte delle famiglie. In aggiunta, l'incremento delle attività organizzate

⁴ Con il termine *media literacy* si intende una alfabetizzazione del linguaggio delle tecnologie e dei media, mentre *digital literacy* fa riferimento ad una adeguata alfabetizzazione delle competenze digitali.

⁷ Dati ISTAT reperibili: <https://www.istat.it/it/files/2019/06/Report-Famiglie-mercato-del-lavoro.pdf>

potrebbe essere attribuito anche all'aumento della preoccupazione per la sicurezza da parte dei genitori (Corsaro, 2015), difatti

secondo un sondaggio condotto nel 2015, il 71 per cento degli adulti non permetterebbe a un bambino di andare al parco da solo, anche se il 59 per cento degli intervistati sopra i trent'anni di età sostiene di esserci andato tranquillamente ai suoi tempi (Twenge, 2017, p. 44).

Quale può esserne la causa? Corsaro (2015) individua la risposta nel tempo. Come precedentemente evidenziato, entrambi i genitori trascorrono sempre più ore lontano da casa, il che comporta una significativa riduzione delle opportunità di partecipare alla vita della comunità locale. Di conseguenza, aumenta la preoccupazione nel lasciare i propri figli da soli in ambienti poco familiari. In aggiunta, la paura per il mondo odierno è stata “trasmessa” anche ai figli, che convengono sul fatto che le strade oggi, siano più pericolose a differenza di una volta (boyd, 2014). In conclusione, gli adolescenti avrebbero “meno spazi per stare insieme in pubblico rispetto a prima” (boyd, 2014, p. 50) e i nuovi spazi, in cui possono rifugiarsi senza lo sguardo supervisore da parte degli adulti sono divenuti, appunto i social network che sono per gli adolescenti “quello che il drive-in negli anni Cinquanta o il centro commerciale negli anni Ottanta rappresentavano per gli adolescenti di allora” (boyd, 2014, p. 49).



Figura 4. Distribuzione dell'occupazione tra i partner della coppia. Dati ISTAT 2019.

1.6 Identità social

Come ho esposto nei paragrafi precedenti, la nostra vita quotidiana ha subito dei cambiamenti derivati dalla diffusione di Internet e dei social media. Rispetto alle generazioni dei nostri genitori e nonni, i giovani di oggi dispongono di molteplici possibilità per esplorare e definire la propria identità. Le tecnologie hanno portato alle nuove generazioni nuovi modi di costruire e soprattutto di plasmare la propria identità. Sherry Turkle (1995) nel *La vita sullo schermo* ha descritto la rete come se fosse un parco giochi dell'identità dove gli individui possono sperimentare liberamente diverse versioni di sé. La vignetta di Peter Steiner pubblicata nel 1993 in *"The New Yorker"* (figura 5) che raffigura un cane davanti ad un computer di vecchia generazione che esclama ad un altro cane: "Su internet nessuno sa che sei un cane", diventando la rappresentazione emblematica di come dietro uno schermo sei libero di sperimentare di essere chi vuoi (Paccagnella, Vellar, 2016). In questo nuovo ambiente, le persone possono esprimere diverse versioni di sé stessi: possono cambiare il proprio aspetto fisico come il colore degli occhi, altezza, peso ed anche testare diverse personalità, il tutto senza alcuna ripercussione nel mondo offline. Matteo Schianchi (2009), a proposito di questo, definisce la tecnologia un'amica delle persone con disabilità, difatti, all'interno della rete non esistono sguardi indiscreti che si potrebbero posare sulle difficoltà ma solo sguardi diretti a guardare l'essenza della persona; quindi, la rete potrebbe permettere di eliminare la discriminazione dovuta al sesso, razza, classe e diversità (Belk, 2013).



"On the Internet, nobody knows you're a dog."

Figura 5. Peter Steiner; in *"The New Yorker"*, 1993

Inoltre, grazie all'evoluzione di nuovi processi e delle nuove modalità di accesso online tramite i social network e i *videogame*, gli individui hanno la possibilità di sperimentare la propria identità e ridefinire il proprio sé attraverso la rappresentazione visiva dell'immagine. All'interno di molti giochi online, è richiesto di creare un avatar personale, un'immagine che rappresenti il giocatore: questa creazione implica la progettazione, la selezione delle caratteristiche e l'assegnazione di un nome al personaggio. Tali azioni costituiscono un processo graduale che conduce alla completa "incarnazione" dell'avatar, portando infine ad una forte identificazione con esso (Biocca, 1997). Tuttavia, la nostra identità non è costituita solo dal modo in cui le persone si presentano agli altri ma come gli altri le vedono (Paccagnella, Vellar, 2016). Gli adolescenti di oggi sono dei gran produttori di *selfie*, si scattano foto da soli, puntano l'obbiettivo verso di sé, creando e trovando diverse versioni di sé in modo tale che la loro rappresentazione sia desiderabile agli altri (Walker 2005). Erving Goffmann in *La vita quotidiana come rappresentazione* (1959) spiega che ciò che le persone desiderano

comunicare agli altri è determinato da quello che condividono, in questo caso dipende da quello che “pubblicano” all’interno della piattaforma mediale.

Quando gli adolescenti creano dei profili in rete, sono al tempo stesso individui e parte di un gruppo. La loro rappresentazione di sé si costruisce attraverso ciò che esplicitamente danno o che i loro amici condividono, ma anche come risultato del modo in cui le altre persone rispondono (boyd, 2014, p. 79)

Dunque, l’ambiente online è divenuto quel luogo in cui e con cui gli adolescenti possono costruire la loro percezione di sé, presentarsi al mondo esprimendo i propri interessi, le proprie preferenze, ma anche sperimentare le varie identità personali attraverso i diversi ambienti e piattaforme. Secondo Goffman (1959), gli individui possono adottare differenti identità a seconda del contesto di riferimento, comportandosi come se indossassero diverse maschere in base al ruolo che devono interpretare in una determinata situazione. Questa dinamica si è trasferita anche all’interno delle piattaforme online, come ad esempio nel profilo professionale di LinkedIn

non metterò le ultime foto della mia festa di laurea quando apparivo provato dai numerosi alcolici ingurgitati. Che immagine darei a un potenziale datore di lavoro che sta cercando una figura professionale simile alla mia tra le pagine di LinkedIn, se mi presentassi (involontariamente) così? (Stella R. *et al.*, 2018, p. 89)

Di conseguenza, a seconda del social media utilizzato, i ragazzi potrebbero esibire una differente versione di sé, quella che si adatterebbe meglio alle regole sociali di quel determinato social network.

Esiste una vera e propria diversa modalità di costruzione dell’identità, che senza internet e i social media non poteva nascere. I ragazzi di oggi, sperimentando la propria personalità online, possono elaborare aspetti del proprio essere che andranno poi a rafforzare la propria immagine anche al di fuori dello schermo (Riva, 2016). Attraverso i social media gli individui creano un riflesso di loro stessi e presentano agli altri solo

alcuni aspetti della loro personalità, mostrando solo le parti selezionate per un pubblico online o semplicemente per sé stessi. Ad esempio, il fotografarsi da soli, scattarsi *selfie*, scegliere accuratamente una determinata posa ed espressione del volto, selezionando la fotografia giusta, permetterebbe loro di riflettere sulla propria identità ma anche di esprimere sé stessi, anziché lasciare che siano gli altri a definirli (Walker 2005).

Il mondo online offre un luogo sicuro dove poter esplorare le rappresentazioni di sé ma con un pubblico che guarda, commenta, e giudica, come se lo schermo di un telefonino rappresentasse una connessione tra l'individuo e la società. Grazie al fatto di essere dietro uno schermo, i ragazzi si potrebbero sentire più disinibiti e quindi più spronati a condividere le proprie idee (Belk 2013) e di conseguenza attraverso i contenuti che gli individui pubblicano ogni giorno, creano forse anche senza saperlo, una narrazione di sé. Difatti all'interno di alcune piattaforme come *Facebook* o *Instagram* possiamo trovare una vera e propria autobiografia fatta di: foto, immagini, pensieri, *vlog*⁸ e racconti sulla propria esistenza. Questo voler scrivere di sé, di raccontarsi, di fare autobiografia significa riflettere "intorno al senso e non senso del proprio sé" (Cambi 2010, p. 87). Le modalità in cui le persone riflettono e parlano di sé sono aumentate, a differenza di prima in cui le persone potevano scrivere per esempio, il proprio diario segreto, narrando il proprio vissuto; adesso esiste una nuova modalità ed è quella online. Il tutto è anche aiutato proprio dalla tecnologia stessa che, continuamente ci chiede: "Chi sei?", "Cosa hai da raccontare?" e quindi "Cosa vuoi condividere?".

Come affronterò più specificatamente nel capitolo III, ho potuto notare che la maggior parte degli alunni tende a pubblicare foto o a condividere contenuti solo con la cerchia ristretta dei loro amici mentre, alcuni osservano "silenti" i contenuti degli altri. Un contenuto particolarmente significativo per esprimere, esprimere un loro sentito o una situazione da raccontare è il *meme*⁹. Quest'ultimo, comparso agli inizi degli anni Duemila, ed è rappresentato principalmente da

⁸ Nei Blog le persone raccontano qualcosa di loro, narrano le loro giornate o parlano di temi importanti, in forma scritta. Adesso c'è una nuova modalità ed è quella del *vlog*, ovvero dei "video blog". Questi possono trattare una vasta gamma di argomenti, tra cui: viaggi, cucina, moda, bellezza, fitness, tutorial, recensioni di prodotti e molto altro ancora. Gli autori dei vlog sono chiamati "vlogger" e registrano sé stessi mentre parlano o svolgono attività, utilizzando una telecamera o uno smartphone.

⁹ E' sempre più diffusa la realizzazione dei "meme" attraverso le foto degli amici, realizzando così degli *steakers* che andranno condivisi nelle chat. Purtroppo, non avendo il pieno controllo dei propri contenuti

un personaggio della cultura pop che appartiene all'immaginario collettivo e a cui viene aggiunto un commento testuale o grafico che si fa portatore di un ulteriore livello di significato spesso con una funzione parodica. Una serie di meme molto conosciuta fin dall'inizio degli anni Duemila sono relativi all'attore Chuck Norris (Paccagnella, Vellar, 2016, p.113).

La condivisione del meme può essere quindi, un modo per esprimere la propria identità ed appartenenza a determinati gruppi di amicizie o di interesse. Inoltre, la scelta di condividere un dato meme può riflettere le opinioni, gli interessi e le esperienze personali dell'individuo in maniera tale che le persone si riconoscano in una specifica circostanza o situazione, contribuendo così a creare legami con gli altri membri della comunità. Ed è proprio questo il gancio che fa in maniera tale che i giovani e non solo, condividano contenuti con amici che fungono, a loro volta, da "collante sociale", il quale prima senza internet, si poteva riscontrare nel racconto di barzellette, fiabe o di leggende metropolitane (Paccagnella, Vellar, 2016)

1.7 Rischi ed Opportunità

Come ho evidenziato nelle pagine precedenti la tecnologia e, specialmente internet, sono diventate parte importante nelle nostre vite rivestendo un elemento indispensabile nella quotidianità ed ha, inoltre, rivoluzionato radicalmente il modo in cui lavoriamo, comunichiamo e ci relazioniamo. Internet ha portato una vasta gamma di innovazioni ed opportunità ma è anche importante ricordare che racchiude in sé un lato oscuro.

Seguendo la linea fin ora tracciata, basata sul confronto di un prima e dopo Internet relativo alle relazioni delle differenti generazioni, affronterò in questo paragrafo

non si può sapere se quello steakers potrà essere condiviso all'interno di chat di persone al di fuori dalla cerchia di amicizie strette.

i rischi e le opportunità che offre il Web 2.0 e che tutti noi, non solo gli adolescenti, possiamo incontrare.

1.7.1 Contenuti online

Attualmente, gli adolescenti hanno accesso a una quantità di informazioni maggiore rispetto alle generazioni precedenti. Molto probabilmente se chiedessimo ad un giovane di oggi se avesse mai svolto una ricerca scolastica attraverso un'enciclopedia cartacea, la risposta sarebbe negativa in quanto gli adolescenti preferiscono utilizzare internet per i loro compiti scolastici. Questo, però può comportare il rischio che i giovani possano essere esposti a contenuti inappropriati o non adatti alla loro età, mentre navigano online. Secondo il report di *EU Kids online* sulle esperienze dei bambini che sono venuti a contatto con dei contenuti sessuali online, ha riscontrato che la maggior parte di coloro che, è stata esposta a tali contenuti, ha riferito di essersi sentita infastidita, ritenendoli scomodi ed imbarazzanti (Tsaliki, Chronaki, Ólafsson, 2014)¹⁰.

Un'altra difficoltà in cui si possono imbattere i giovani relativa ai contenuti, riguarda la veridicità di questi. Si tratta di capire e riconoscere quali siano le informazioni e notizie che chiamiamo comunemente *fake news*.

Internet e il web hanno fuso nozioni prima distinte come quella della credibilità della fonte, del messaggio e del media, con conseguenze rilevanti per la questione della valutazione della credibilità/affidabilità dell'informazione. Un primo problema riguarda la fonte, un elemento davvero cruciale per formulare giudizi e valutazioni sulla credibilità/affidabilità dell'informazione. In internet assume contorni sfumati e ambigui (Ranieri, 2011, p. 93).

Il tutto è incentivato dal fatto che all'interno di internet esistono dei siti o degli utenti che diffondono notizie false in maniera intenzionale, probabilmente per ragioni diverse, tra le

¹⁰ <https://eprints.lse.ac.uk/60143/>

quali commerciali (Ranieri, 2011, p. 94).

1.7.2 Utilizzo dell'anonimato

Come spiegato poco sopra, internet permette di essere chi vogliamo grazie ad una caratteristica fondamentale: l'anonimato.

L'anonimato permette agli individui di sperimentare, di essere più disinibiti, di poter esprimere sé stessi in libertà ma permette anche, proprio con la modalità dell'anonimato, di insinuarsi nella vita degli altri in maniera negativa. Spesso le vittime di queste persone sono proprio i minori, considerati più vulnerabili (Ziccardi, 2016) e con meno esperienza. Come ricorda Ziccardi, “prima della rete gli atti di bullismo terminavano quando la vittima usciva dall'ambiente nel quale si trovava, per esempio la scuola, e si allontanava dalla fonte diretta delle minacce” (Ziccardi 2016, p. 207) adesso la situazione è completamente cambiata e la vittima può essere bullizzata in ogni luogo e in ogni momento proprio grazie all'uso dei social media e alle chat di comunicazione come WhatsApp. Mi soffermo su due concetti principali affrontati anche da Ziccardi (2016) quello di *permanence* e *itinerancy*¹¹. Il primo termine è legato a quello che viene pubblicato online, attraverso un post su Facebook, un video su TikTok o più semplicemente tramite un messaggio in chat privata o di gruppo, e al fatto che rimane tatuato in quel luogo-non-luogo, definito da Bellantoni (2007), per sempre. Il secondo termine si riferisce al concetto che, anche se il contenuto offensivo fosse rimosso, potrebbe comunque riapparire in una diversa forma o su un'altra piattaforma di social media, dimostrando così la sua capacità di diffondersi in modo itinerante.

Nel web, sono presenti anche degli aspetti relativi alla sfera sessuale come: il *grooming*, l'avvicinamento ed adescamento di un minore da parte di un adulto, con lo scopo finale, purtroppo di un abuso sessuale; il *revenge porn* una diffusione non consensuale di immagini o video intimi, solitamente da parte di un ex partner o di

¹¹ Secondo lo studio *Countering Online Hate Speech* svolto dall'Unesco nel 2015 indica quattro differenze che caratterizzano l'hate speech online da quello offline tra cui: la *permanenza*; il *ritorno imprevedibile* dell'odio all'interno di internet, dovuto proprio alla prima differenza; l'*anonimato* e la *transnazionalità* dovuta al fatto che i contenuti online si fanno *itineranti*.

qualcuno con cui la persona coinvolta ha avuto una relazione intima in precedenza; infine il *sexting* indica il fenomeno per il quale si inviano, scambiano foto, video o messaggi sessuali. A riguardo di quest'ultimo, Marco Scarcelli (2015) ha evidenziato come, invece, internet può essere un'opportunità per approfondire alcune tematiche sessuali che i ragazzi o ragazze si vergognano di condividere con gli adulti di riferimento. Quindi l'unico ambiente privo di pregiudizi dove gli adolescenti si possono rifugiare per soddisfare le loro curiosità e conoscenze sessuali diviene proprio Internet.

1.7.3 Problema della Privacy

Un altro tema importante quando si parla di sicurezza online è il concetto di *privacy*. Come possiamo leggere sull'*enciclopedia online Treccani*¹², nella sezione ragazzi, il termine inglese *privacy* significa “riservatezza” ed:

è diventato di uso comune per indicare la sfera privata di ogni individuo e, in particolare, quell'insieme di informazioni personali sulle quali desideriamo mantenere il riserbo, escludendone l'accesso ad altri. La riservatezza fu riconosciuta come un diritto tutelato dalla legge solo alla fine dell'Ottocento. Ad aprire la strada furono gli avvocati statunitensi Louis Brandeis e Samuel Warren, di Boston, il quale stufo di leggere sul quotidiano locale i particolari delle attività mondane della moglie e delle relazioni sentimentali della figlia, scrisse un saggio intitolato *Diritto alla riservatezza*.

Come visto, molti giovani e adulti condividono le proprie informazioni all'interno di piattaforme web, social network che formano un vero e proprio ecosistema di piattaforme, il cui cuore pulsante sarebbero le cosiddette “*Big Five*”¹³ (o chiamate anche

¹² [https://www.treccani.it/enciclopedia/privacy_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/privacy_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/)

¹³ Esistono due tipologie di piattaforme: *piattaforme-infrastruttura (Big Five)* e *piattaforme di settore*. Le prime, sono il cuore pulsante dell'ecosistema, difatti forniscono le basi per supportare tutte le altre applicazioni. Un esempio lo possiamo ritrovare in *Airbnb* che utilizza le funzionalità di Google Maps per la sua interfaccia o *Netflix* che si appoggia ad Amazon Web Service (Van Dijck, Poell, Waal, 2018). Le

FAMGA): Facebook, Apple, Microsoft, Alphabet (Google) e Amazon. Van Dijck e colleghi (2018) affermano che tali piattaforme, le Big Five in particolare, svolgono tre funzioni strettamente correlate con la privacy: *datificazione*, *mercificazione* e *selezione*.

La prima, la *datificazione* è la raccolta di informazioni personali attraverso tutto quello che gli individui pubblicano all'interno dei propri social media, ricercano nella barra di *Google*, o addirittura tramite i *like* o il seguire (*follow*) o meno un utente di una determinata piattaforma. In sostanza qualsiasi interazione, anche sociale, che facciamo online diventa una raccolta di dati (Van Dijck, Poell, Wall, 2018). A loro volta, tutti i dati raccolti vengono analizzati, trasformati e condivisi ad altre piattaforme (ecco, l'ecosistema delle piattaforme) con scopo ultimo di mercificare le idee, pensieri e preferenze degli utenti (Van Dijck, Poell, Wall, 2018). La seconda funzione delle piattaforme, quindi, è quella della *mercificazione*, ovvero la trasformazione dell'attività degli utenti e i loro dati in merce per generare profitti. Entrambe le funzioni sono strettamente collegate con l'ultima funzione, quella della *selezione*. In poche parole, grazie ai dati raccolti ed analizzati, le piattaforme selezionano e personalizzano tutte le possibili inserzioni pubblicitarie, i contenuti da vedere, i suggerimenti di persone da seguire, le pagine di interesse da leggere, e il tutto grazie all'utilizzo di algoritmi. È interessante considerare che il concetto di personalizzazione non è un'esclusiva dei nuovi media ma ha radici anche nei mezzi di comunicazione tradizionali, un esempio è riscontrabile attraverso un piccolo oggetto di uso personale che intorno agli anni Ottanta veniva utilizzato da tutti: il *walkman*¹⁴ (Stella R. *et al.*, 2018).

In sostanza sono le stesse piattaforme che ti suggeriscono cosa comprare, cosa leggere, dove poter andare in vacanza ecc. Tutto questo, ovviamente, solleva questioni etiche e di sicurezza riguardanti la privacy degli utenti e l'uso dei loro dati da parte delle piattaforme stesse.

seconde sono progettate per fornire soluzioni e servizi specifici per un determinato settore o mercato, come per esempio *Booking.com*.

¹⁴ Il *walkman* era un dispositivo portatile per l'ascolto della musica introdotto dalla Sony negli anni Ottanta. Consisteva in un lettore di cassette portatile con cuffie, in seguito sostituito con un lettore CD, e permetteva agli utenti di ascoltare la propria musica ovunque. È stato un'icona culturale e un precursore degli attuali lettori musicali digitali.

1.8 Oltre il panico morale

L'ambiente online sembrerebbe essere rappresentato solamente dall'idea diffusa che Internet sia essenzialmente un luogo oscuro e negativo, pensiero che sembra essere sostenuto da quel panico morale descritto molto spesso dal discorso pubblico che circonda il mondo di Internet. Attraverso tali affermazioni non intendo negare assolutamente la presenza di pericoli su Internet, ma piuttosto evidenziare come a volte tali rischi siano esagerati, contribuendo così alla diffusione del panico morale appena descritto. Dana boyd nel suo libro *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web* (2014) ha delineato come la vita quotidiana degli adolescenti sia accompagnata dalla preoccupazione dei genitori riguardo la loro autonomia e alla possibilità di trascorrere del tempo liberamente con gli amici. Spesso molti genitori preferiscono riempire le giornate dei figli con una moltitudine di attività per limitare le occasioni di socializzazione. Di conseguenza, l'unico luogo in cui i ragazzi si sentono liberi di esprimersi e di "incontrare" i propri compagni e conoscenti, diviene l'ambiente online caratterizzato dai Social Network. Tuttavia, boyd sostiene che questa stessa paura degli spazi pubblici "offline" si possa riflettere anche nell'ambiente online di Internet accusato spesso, di essere la causa di tutti i mali. L'autrice presenta un esempio di panico morale che si è verificato negli Stati Uniti nei primi anni Duemila, in cui due ragazze sedicenni di Los Angeles sono scomparse durante la notte. I genitori delle ragazze ipotizzarono che fossero state rapite da un uomo più anziano incontrato su MySpace¹⁵, un social network popolare all'epoca, e contattarono i media, sostenendo che le loro figlie erano state adescate da corteggiatori tramite MySpace. Questo ha portato alla nascita di numerosi articoli e interviste televisive che hanno documentato questa vicenda. Le autorità, una volta individuato le due adolescenti, scoprirono che la verità era un'altra: le due ragazze avevano una relazione romantica e avevano deciso di fuggire per poter stare insieme. Tuttavia, i media non fornirono una descrizione accurata degli eventi, lasciando intendere al pubblico che il "colpevole" era stato un adescatore su Internet. Un altro esempio sempre riportato dalla professoressa di Media e Comunicazione, nel suo libro (boyd, 2014) espone il racconto

¹⁵ MySpace era una piattaforma di social media fondata nel 2003 che permetteva agli utenti di creare profili personali, connettersi con altri utenti, condividere contenuti multimediali come foto, video e musica e comunicare tramite messaggi. È stato popolare soprattutto nei primi anni 2000, noto per essere stato uno dei primi siti di social networking di successo.

relativo a una giovane quindicenne canadese che, mediante un video pubblicato su YouTube, ha manifestato i propri sentimenti, le proprie insicurezze e paure, trasmettendo implicitamente una richiesta di aiuto. Non avendo riscontrato molto interesse da parte dei suoi compagni e dagli adulti di riferimento, purtroppo, un mese più tardi la ragazza si è tolta la vita e, solo dopo, il video è stato condiviso molte volte. Questo episodio evidenzia che Internet costituisce non soltanto un contesto in cui si verificano esperienze negative, ma anche uno spazio di condivisione in cui gli adolescenti esprimono richieste di aiuto, le proprie riflessioni, acquisiscono nuovi argomenti e in autonomia.

Le piattaforme medialì sono diventate per gli adolescenti non solo dei luoghi per socializzare ma anche un ambiente per la diffusione di argomenti sensibili, di conoscenza e di interazione sociale come: campagne sulla sensibilizzazione contro la guerra, il razzismo e la discriminazione in senso lato. In tali circostanze, gli adulti dovrebbero “aprire gli occhi” sulle esigenze dei giovani e portare attenzione verso il modo in cui i minori si esprimono nel loro ambiente virtuale.

In conclusione, è vero che online i giovani possono essere esposti a rischi, ma allo stesso tempo hanno accesso a opportunità significative che influenzano la costruzione dell'identità, la creatività e l'autonomia. In particolare, come abbiamo analizzato poco sopra, Internet offre diverse modalità che consentono ai ragazzi di esplorare e sperimentare diverse identità e ruoli sociali, facilitando così il processo di sviluppo dell'identità personale. Inoltre, la disponibilità di strumenti digitali e piattaforme di condivisione online stimola la creatività dei giovani, consentendo loro di creare e condividere contenuti originali come video, musica, opere d'arte e riflessioni personali.

Infine, Internet fornisce un accesso rapido e illimitato a informazioni e risorse che supportano la ricerca autonoma, consentendo ai giovani di approfondire i loro interessi personali. Come citato in precedenza, l'ambiente virtuale è divenuto quel luogo senza pregiudizi in cui le nuove generazioni possono rifugiarsi e cercare informazioni.

1.9 Cosa fare?

Come abbiamo analizzato nei paragrafi precedenti, lo scenario riguardante i rischi online è molto complesso. Gli adolescenti possono in qualsiasi momento e luogo connettersi per entrare in quello spazio virtuale fatto di reti e di connessioni, il tutto grazie ad un piccolo oggetto: il cellulare. Anche il telefono si è fatto *Smart*, piccolo e maneggevole. Secondo il report *Eu Kids Online 2020* (Smahel et al., 2020) l'80% (vedi figura 6) dei ragazzi italiani si connette in internet proprio grazie all'utilizzo dello smartphone.

	A smartphone or mobile phone	A desktop computer, laptop or notebook	A tablet	A games console	TV	A toy connected to the internet	A wearable device	Other
IT	80	39	20	14	17		3	2

Figura 6. Estratto dei dati italiani sui dispositivi utilizzati. Per consultare l'intera tabella andare al Capitolo IV.
Fonte: *Eu Kids Online 2020*.

I giovani, quindi sono connessi in maniera continua e in qualsiasi luogo, come detto in precedenza, e per questo può risultare molto complicato da parte di un adulto, riuscire a proteggere i propri figli. Livingstone (2013) ha evidenziato che molto spesso quando si parla di sicurezza online essa viene paragonata con la sicurezza stradale. Vengono comparate le reti di internet online alle strade offline che tutti i giorni un bambino può percorrere durante la sua giornata, in particolare portando l'attenzione al rischio che può essere esposto attraversandole. La differenza sostanziale tra le strade online (le reti) e le strade offline è che se un ragazzo riscontrerà un incidente, questo sarà molto probabilmente visibile, attraverso un livido, una escoriazione, una rottura di un arto, per esempio, invece all'interno di Internet, sottolinea l'autrice, sarà molto più difficile sapere se e quanti bambini sono stati feriti e le conseguenze del danno subito. Quindi che fare? Purtroppo, un mondo senza rischi non esiste né offline né online, quello che possiamo fare è preparare al meglio i più giovani al rischio e educarli ad una navigazione del web sicura e piacevole. In questo ci viene incontro la *Media Education*.

CAPITOLO II: Media Education

In questo mondo connesso nel quale la tecnologia ha preso il sopravvento, le politiche sociali e la scuola si sono interrogate se si stiano muovendo nella giusta direzione, ovvero quella che permetterebbe ai ragazzi, una volta portato al termine il loro percorso scolastico, di poter affrontare il mondo in piena autonomia. Questo può avvenire solo e soltanto se gli ambienti scolastici si trasformano cercando di stare al passo con i tempi, i quali facendosi sempre più veloci e tecnici, portano con sé la necessità di lavorare sulla nascita di nuove competenze.

All'interno delle *Raccomandazioni dell'UE del 2018* sono state individuate nuove otto¹⁶ competenze chiave che i ragazzi dovrebbero aver sviluppato a fine del loro percorso di studi:

le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave.¹⁷

¹⁶ Il quadro di riferimento delinea otto tipi di competenze chiave 1) competenza alfabetica funzionale, 2) competenza multilinguistica, 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, 4) competenza digitale, 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, 6) competenza in materia di cittadinanza, 7) competenza imprenditoriale, 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

¹⁷ Vedi *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, Risoluzioni, raccomandazioni e pareri, C 189/13, 4.6.2018.

Il documento sottolinea l'importanza del collegare, connettere un insieme di saperi intrecciati fra loro, accettando la sfida di tutti i giorni della complessità, ormai caratterizzante del mondo odierno. L'apprendimento, si delinea non più come una semplice trasmissione di conoscenze al fine di ottenere una "testa ben piena" ma come quella che chiama Edgar Morin (1999) una *testa ben fatta*, una testa capace di esplorare, riflettere, domandare e rispondere. Tutte le otto competenze indicate dalla raccomandazione, come sottolinea il documento, sono importanti, ma vorrei soffermarmi principalmente soltanto su due di queste, che non sono altro poi, il riflesso della società odierna.

Vorrei partire dalla quinta competenza chiave, ovvero la *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, essa riguarda la capacità di riflettere su sé stessi, di riuscire a sviluppare quegli strumenti utili ad affrontare il mondo complesso che si è venuto a creare oggi, apprendendo però a sua volta da esso e in autonomia. In sostanza questa competenza esprime quella capacità di far fronte all'incertezza, la condizione che racchiude l'uomo post-moderno: tutto è uno sfrenato cambiamento, è incerto; non facciamo in tempo ad apprendere nuove strutture che esse cambiano, mutano, diventando come direbbe Bauman (2005) *liquide*. Tutto sarebbe così, un flusso di cambiamento e adattamento, e per sopravvivere a questo, gli individui devono farsi resilienti, capaci di affrontare questa frammentarietà imparando, appunto, ad imparare.

Se la quinta competenza rispecchia quella che potrebbe essere la società di oggi, la quarta, invece, denota il modo di vivere delle persone all'interno di questa. Come spiegato nei capitoli precedenti tutto si è fatto digitale: il modo di relazionarsi, di lavorare, di studiare e di comunicare. Sherry Turkle (2015) ha sostenuto che la comunicazione si è trasformata, cambiata e che in particolare gli adolescenti preferiscono mandarsi messaggi che parlare. In effetti, forse non ha tutti i torti. Anche l'autrice Twenge nel suo libro *Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti* (2017) illustra che la maggioranza dei ragazzi intervistati da lei, predilige utilizzare i messaggi come principale mezzo di comunicazione tra di loro, affermando che i giovani si scrivono frequentemente durante il giorno per condividere gli eventi accaduti o semplicemente per scambiarsi battute: "i messaggi hanno quasi rimpiazzato le telefonate: nel 2015, gli adolescenti parlavano al telefono per circa quarantacinque minuti al giorno, ovvero per un terzo del tempo che

dedicavano a scrivere i messaggi” (Twenge, 2017, p. 78). Secondo Rivoltella (2006) i giovani attraverso la comunicazione online, non sostituirebbero quella dal vivo, ma prolungherebbero il loro stare insieme estendendolo nel tempo e nello spazio. Se i ragazzi avrebbero o meno cambiato radicalmente il loro modo di comunicare, abbandonando del tutto la modalità faccia a faccia, o le “vecchie” telefonate, è ancora presto per dirlo, e ovviamente la verità per ora può stare solo che nel mezzo. Quello che è certo è che i ragazzi sono costantemente in contatto con la tecnologia digitale e per questo, la scuola deve rinnovarsi con l’obiettivo di sviluppare quella quinta competenza chiave introdotta dalle Raccomandazioni dell’UE del 2018 ovvero la “*competenza digitale*”.

2.1 Perché Media Education

Le giovani generazioni crescono immersi nel mondo digitale fin dalla nascita, ma ciò non implica automaticamente una consapevolezza innata delle sue dinamiche; infatti, l’idea che i giovani nati dopo l’avvento di Internet siano più competenti nel digitale rispetto agli adulti che si sono “adattati” potrebbe non essere del tutto vera. Lo stesso Marc Prensky (2009), padre del termine di *nativi digitali*, ha cambiato prospettiva presentando una nuova modalità di approccio alle tecnologie chiamata *saggezza digitale*. L’autore sottolinea che la tecnologia da sola non può sostituire l’intuizione, il buon senso o il giudizio, caratteristiche fondamentali dell’essere umano, ma queste si possono sviluppare attraverso l’applicazione, la conoscenza e l’educazione.

I giovani possono utilizzare i social media, condividere e creare contenuti online, ma questo non significa che abbiano la conoscenza per esaminare ciò che consumano (boyd, 2017), l’obiettivo della Media Education, come spiega Buckingham (2003), si trova nello sviluppo delle capacità critiche, di osservazione e di riflessione in particolar modo, legate proprio ai media digitali. Il senso critico da lui esplicitato è sviscerato dallo sguardo apocalittico, è senza pregiudizi e capace di una valutazione consapevole.

2.2 Media Education: protettore o facilitatore?

Gli studi sulla Media Education sono iniziati molto prima della nascita di internet come mostra Buckingham (2003), il primo esempio di Media Education lo ritroviamo negli anni Trenta, in cui “i media erano visti come influenza negativa, orientati a offrire piaceri superficiali anziché i valori autentici della grande arte e letteratura” (Buckingham, 2003, p. 25). I media, la televisione che in quegli anni stava prendendo piede, erano considerati strumenti manipolativi e quindi l’unica cura a questa influenza dei media non era altro che la Media Education stessa. Quest’ultima fungeva da “vaccino” e doveva far aprire gli occhi ai giovani studenti con l’obiettivo di farli resistere alle tentazioni e alle manipolazioni ideologiche dei media. Tra gli anni Trenta e Cinquanta, quindi, si ebbe un periodo predominato da un approccio critico-protezionistico (Calvani, 2010), in seguito invece, l’attenzione si posò sul cinema e la Media Education dovette spingere i ragazzi a sviluppare una visione critica dei film, distinguendo, inoltre, quella che poteva essere un’alta cultura o una cultura popolare (Buckingham, 2003). Negli anni Settanta, invece, ci si ritrovò di fronte ad un nuovo paradigma denominato *screen education* (Buckingham, 2003, p. 26). L’educatore, in questo caso, aveva il compito di sottolineare la non trasparenza dei media cercando di far discernere ai ragazzi le possibili ideologie nascoste all’interno dei media. Infine, negli anni Novanta si cambiò sguardo. In questo periodo cominciano a diffondersi dei “nuovi” media, più digitali e si intravede un’apertura verso di essi, così la Media Education cambia nuovamente ruolo: da protettore a facilitatore. Come in tutte le cose, si deve trovare il giusto equilibrio ed è per questo che oggi la Media Education si concentra sull’insegnamento delle competenze necessarie per analizzare e utilizzare in modo critico le tecnologie. Questo include non solo i media tradizionali come la televisione, la radio e la stampa, ma anche i media digitali come internet, i social network, i videogiochi e altro ancora. Calvani (2001) individua due approcci di educazione: *ai* media e *con* i media. Nel primo lo sguardo è verso il media stesso e sulle competenze digitali che il soggetto può avere, una *digital literacy*. Il secondo considera il media uno strumento dell’educazione come un arricchimento del processo formativo del soggetto. Ma può esistere un’altra prospettiva che va a scavare ancora più in profondità, al centro del media stesso e a come questo possa modificare i comportamenti o forme di pensiero. Esiste quella che viene definita dal pedagogista una “ecologia dei

media” (Calvani, 2001, p. 69) che evidenzia l’importanza di comprendere non solo il ruolo dei singoli media, ma anche il modo in cui essi si integrano nella vita quotidiana delle persone, influenzando e venendo influenzati da fattori sociali, culturali ed economici. In altre parole, l’ecologia dei media studia come i media si adattano e influenzano l’ambiente in cui operano, e come questo ambiente a sua volta plasma i contenuti del media stesso.

2.3 Nuove alfabetizzazioni

Finora abbiamo osservato che il panorama contemporaneo è stato protagonista dell’avvento di Internet, il quale ha parzialmente modificato il tessuto sociale e il vivere quotidiano delle persone si è fatto sempre più digitale. Questo ha comportato non solo un processo di adattamento delle pratiche tradizionali agli sviluppi tecnologici, ma anche l’emergere di una nuova educazione relativa ai media. All’interno di questo panorama la Media Education ha rappresentato una risposta alle problematiche emerse nel dibattito sull’uso consapevole dei media digitali, delineando una Media e Digital Literacy. Il termine “Literacy” si traduce in lingua italiana come “alfabetizzazione”, difatti con l’espansione di Internet sono emersi nuovi linguaggi e d’altronde ogni media utilizza un determinato e proprio linguaggio, per esempio la televisione “usa il linguaggio verbale e scritto così come i ‘linguaggi’ delle immagini in movimento e del suono” (Buckingham, 2006, p.76). David Buckingham nel suo libro *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea* (2006) esplora sette caratteristiche chiave per analizzare i linguaggi dei media: la prima riguarda i *significati*, ossia come le diverse forme di linguaggio comunicano idee specifiche; le *convenzioni*, invece, si riferiscono ai modi in cui i linguaggi sono utilizzati; la terza caratteristica riguarda i *codici*, che stabiliscono le regole grammaticali dei media; il *genere* mediale si riferisce al modo in cui vengono utilizzate tali convenzioni in contesti diversi; invece gli effetti derivanti dalle *scelte* linguistiche costituiscono la quinta caratteristica; la penultima si riscontra nella *combinazione* delle diverse caratteristiche che può influenzare la comprensione e la fruizione dei media; infine la scelta della *tecnologia* può incidere sui differenti significati.

Quindi lo studio del linguaggio dei media non è semplice e ha bisogno di uno sguardo attento, analitico e implica “rendere ‘estraneo’ ciò che è più familiare guardando nel dettaglio al modo in cui i testi vengono composti e messi insieme” (Buckingham, 2006), inoltre alcune scelte linguistiche, come quelle coinvolte nell’atto della fotografia, avvengono in modo spontaneo, come ad esempio regolare l’obiettivo e l’inquadratura di una fotografia, e queste scelte sono spesso intuitive e naturali. L’autore suggerisce, quindi, che uno degli obiettivi della Media Education è quello di far riflettere gli studenti sulle scelte che compiono e di considerare le conseguenze di tali decisioni.

2.4 L’importanza della pratica

Come discusso nel capitolo precedente, l’opinione diffusa è che i ragazzi nati dopo il Duemila siano considerati “nativi digitali”, dotati di competenze innate e diverse da quelle degli “immigrati digitali” (Prensky, 2001) che hanno dovuto adattarsi a questo nuovo mondo tecnologico. Tutto questo concetto è strettamente correlato alla pratica dell’utilizzo di una determinata tecnologia e, come abbiamo analizzato nel paragrafo precedente, la conoscenza del linguaggio di un mezzo di comunicazione assume una grande importanza. Se la *Generazione Z* (Howe & Strauss, 2000) sembra essere esperta del linguaggio dei social media, potrebbe non essere altrettanto competente nel linguaggio della stampa o della televisione, mezzi di comunicazione utilizzati in maniera minore tra di loro. Per illustrare il concetto che desidero esprimere, mi avvarrò degli studi condotti da Maryanne Wolf (2007), una neuroscienziata cognitivista che esamina le problematiche correlate alla dislessia concentrando le sue ricerche sull’analisi del “cervello che legge”. L’autrice affronta la questione della lettura affermando che l’organo del cervello non è intrinsecamente “progettato per leggere”, ma che ha sviluppato questa capacità attraverso la pratica e l’esperienza. Inoltre, afferma che la dislessia rappresenterebbe la prova che il cervello non è geneticamente predisposto per la lettura, ma che si è evoluto e modificato attraverso complessi processi genetici. Nel suo *Proust e il Calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (2007) la neuroscienziata riflette sul possibile impatto del digitale nella determinazione di una nuova riorganizzazione

cerebrale. Espone come diverse ricerche indicano che l'interazione affettiva che si crea durante l'ascolto dell'adulto che legge, possa essere fondamentale per il futuro sviluppo delle capacità di lettura. In altre parole, se un bambino viene esposto alla lettura di molte favole durante la prima infanzia, è più probabile che sviluppi competenze di comprensione che favoriranno lo sviluppo di un ampio vocabolario e la capacità di esprimere il proprio pensiero in modo coerente. Questo concetto può essere esteso al modo in cui l'uso dei media digitali, con le loro specifiche modalità di fruizione e interazione, possa incidere sulla plasticità cerebrale e sullo sviluppo delle capacità cognitive dei giovani. Secondo Wolf, il linguaggio dei media digitali assume un ruolo importante perché le tecnologie moderne offrono nuove modalità di fruizione, e influiscono sull'organizzazione e sulla funzionalità del cervello, in quanto richiede competenze cognitive specifiche legate alla navigazione online, alla ricerca di informazioni, alla lettura su schermo e alla partecipazione a comunità digitali. Quindi, secondo l'autrice è importante praticare entrambe le "lingue" legate alla cultura del libro e al digitale e di conseguenza, visto che esistono molteplici linguaggi a seconda dei media di riferimento (Buckingham, 2006) è importante non negare ai giovani di oggi la possibilità di imparare quei linguaggi utili per la comprensione, l'adattabilità, la competenza e conoscenza del mondo odierno.

2.8 Problema di accesso

Come precedentemente esaminato, le politiche hanno manifestato un costante interesse nei confronti della relazione tra media digitali e giovani. In Italia, questa tematica ha ricevuto attenzione attraverso l'emanazione della legge n. 107/205 denominata "Buona Scuola" che sottolinea al suo interno l'importanza di educare i giovani a sviluppare competenze significative nel linguaggio dei media. Ma se da un lato le politiche si sono concentrate sullo sviluppo delle competenze digitali per ciascun individuo, cercando inoltre di ridurre il divario digitale esistente in ciascun paese, dall'altro, il dibattito politico ha mirato anche a fornire consigli e raccomandazioni sull'utilizzo dei media da parte dei minori. In particolare, il dibattito pubblico, di fronte

agli innumerevoli dati emersi relativi al tempo di fruizione dei media, come si evince anche dallo studio di *Eu Kids Online 2020* (Smahel *et al.*, 2020) che i giovani trascorrono molto tempo online, e secondo il report di *We are Social 2024*¹⁸ (vedi figura 7) un'utente medio trascorre quasi due ore al giorno connesso ai social media.

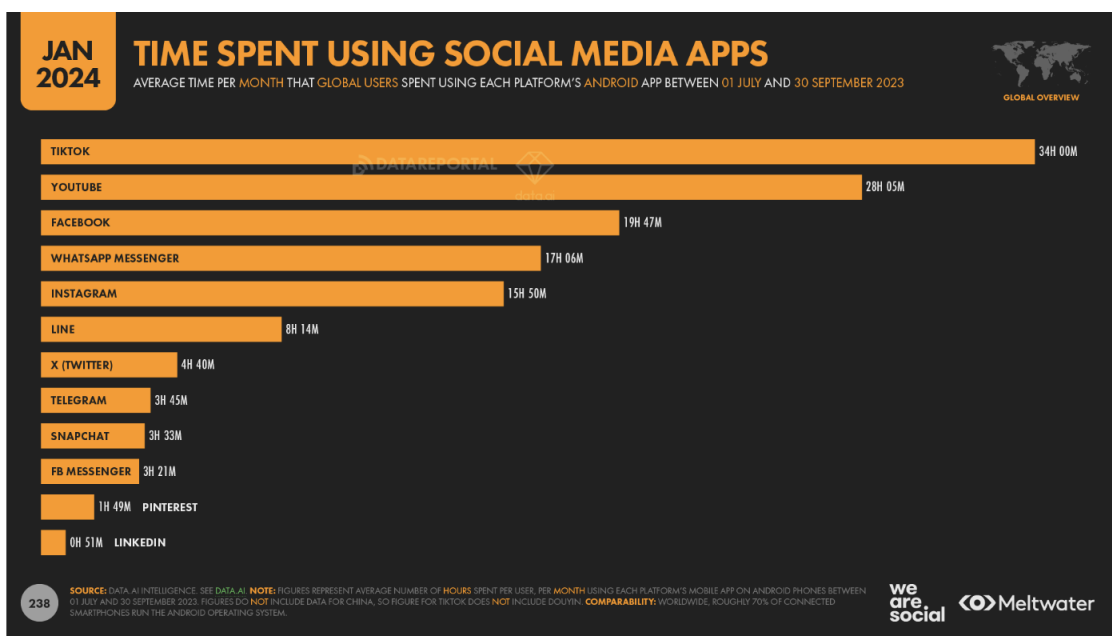


Figura 7. Tempo medio passato mensilmente nelle rispettive piattaforme social. Report di: *We are Social 2024*

La figura 7 mostra che il tempo medio più alto passato mensilmente a livello globale è la piattaforma TikTok registrando ben 34 ore al mese di utilizzo. Tuttavia, non è soltanto questo il dato che cattura la nostra attenzione, ma piuttosto il fatto che una gran parte del tempo giornaliero viene spesa all'interno dei social media. I dati in questione sono stati portati all'attenzione anche dalle autorità politiche americane, in particolare dallo stato della Florida. Si legge su un articolo pubblicato sul giornale online "*Ansa (Agenzia, Stampa, Nazionale, Associata)*"¹⁹ a marzo 2024, il governatore Ron DeSantis

¹⁸ Per approfondimenti consultare la pagina web: <https://wearesocial.com/it/blog/2024/02/digital-2024-i-dati-globali-5-miliardi-di-utenti-sui-social-media/>

¹⁹ Per la consultazione dell'articolo online: https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2024/03/26/stretta-in-florida-i-social-vietati-ai-minori-di-14-anni_9a22e3f0-4f40-4326-82d7-83b4dc026e08.html

ha promulgato una legge per limitare l'accesso ai social media ai minori di 14 anni, sostenendo che passare molto tempo con i dispositivi non sia il modo migliore per crescere. Con l'applicazione di questa normativa, anche con il consenso dei genitori i ragazzi che non hanno ancora compiuto 14 anni non possono iscriversi né accedere ai social media. Questa sembra essere una delle limitazioni più rigorose adottate recentemente in materia. Naturalmente, questa restrizione ha suscitato un acceso dibattito sull'equità di tale limitazione. Le piattaforme come TikTok e quelle gestite da Meta si impegnano quotidianamente nello sviluppo di politiche volte a proteggere i giovani e a mantenere le loro piattaforme come ambienti sicuri. Inoltre, come emerge dalle linee guida diffuse dall'AAP (*American Academy of Pediatrics*), l'attenzione nei confronti del tempo trascorso davanti agli schermi è stata rivolta fin dai primissimi anni Duemila (Scarcelli, Stella, 2017). Tali linee guida raccomandano di evitare l'uso dei dispositivi per i bambini sotto i due anni e di limitare il tempo di utilizzo a non più di due ore al giorno per i bambini più grandi. Queste indicazioni trasmettono preoccupazione ai genitori riguardo alla gestione e alla mediazione del tempo trascorso con i dispositivi.

Di fronte a tali sfide, i genitori adottano una serie di strategie, tra cui la più diffusa sembra essere quella protettiva e di monitoraggio. Tuttavia, come anticipato in precedenza, dobbiamo convivere con il mondo online poiché esso rappresenta ormai, un'estensione di quello offline: viviamo in un ambiente connesso, utilizzando dispositivi per una vasta gamma di attività quotidiane. Ad esempio, per la navigazione utilizziamo applicazioni come *Google Maps*, per ricerche personali e scolastiche ci affidiamo a *Google*, e per prenotare appuntamenti medici utilizziamo app dedicate. È ormai evidente che non possiamo fare marcia indietro.

Come sostiene Livingstone (2013), i pericoli non scompariranno, ma continueranno a esistere sia online che offline. Quello che le politiche e le istituzioni scolastiche potrebbero fare è offrire supporto ai genitori per comprendere i nuovi linguaggi utilizzati dai loro figli e aiutare i ragazzi a comprendere l'"alfabetizzazione" digitale in continua evoluzione delle diverse applicazioni. Personalmente, ritengo che proibire non sia mai stata la scelta più efficace, poiché i giovani, come vedremo anche nel capitolo successivo, dimostrano consapevolezza dei rischi associati all'utilizzo di Internet e desiderano utilizzare tali risorse, rivolgendosi quotidianamente agli adulti di

riferimento per ottenere assistenza nella comprensione e nell'uso consapevole di questi dispositivi.

Inoltre, come già ho evidenziato nel paragrafo precedente, l'esperienza pratica dell'ambiente digitale è fondamentale per acquisire una comprensione approfondita dei diversi linguaggi digitali.

CAPITOLO III: Abitudini digitali adolescenziali

L'avvento delle tecnologie digitali ha trasformato radicalmente il modo in cui le persone interagiscono con il mondo circostante e in particolare, l'utilizzo di Internet ha avuto un impatto significativo sulle abitudini dei giovani. La velocità con cui i ragazzi riescono ad accedere alle tecnologie online non ha precedenti nella storia dell'innovazione e della diffusione tecnologica (Ólafsson, Livingstone, Haddon, 2014) e questi cambiamenti mettono genitori, insegnanti e gli stessi ragazzi, di fronte a sfide continue per integrare, assimilare ed imparare nuovi linguaggi digitali. L'accesso a una vasta gamma di informazioni, l'uso costante dei social media e l'intrattenimento online tramite videogiochi, sono quindi diventati parte integrante dell'esperienza di crescita. Roger Silverstone (2009) ha parlato di *Mediapolis* per enfatizzare il ruolo dei media nella società contemporanea. In questo contesto, la Media Education, come abbiamo visto nel capitolo precedente, si presenta come un'importante risposta a queste sfide per affrontare in modo critico e responsabile l'uso delle tecnologie digitali. Il presente capitolo si propone di esaminare le abitudini adolescenziali riguardo l'uso di Internet attraverso le osservazioni e i dati raccolti durante il lavoro sul campo svolto in una scuola con un campione di ragazzi di età compresa tra 11 e 12 anni. Ho scelto di esaminare questa fascia di età in quanto la maggior parte delle ricerche concentra la loro attenzione sul rapporto tra tecnologie e giovani nell'età della piena adolescenza, difatti il 70% degli studi include ragazzi di età compresa tra i quindici e diciassette anni (Ólafsson, Livingstone, Haddon, 2014). Inoltre, l'età di accesso alle tecnologie sta ogni anno velocemente scendendo: la ricerca svolta da *Eu Kids Online* del 2010 ha rilevato che i ragazzi di età compresa tra i quindici e sedici anni hanno dichiarato di aver iniziato ad utilizzare internet intorno agli undici anni, mentre bambini di nove anni hanno dichiarato di aver avuto accesso ad internet ancora prima, intorno ai sette anni (Ólafsson, Livingstone, Haddon, 2014). I risultati della mia ricerca hanno evidenziato come la maggior parte dei ragazzi avesse già

utilizzato Internet prima degli undici anni, accedendo tramite il telefono o tablet dei genitori o avendo ricevuto il telefono ad uso personale al compimento dell'età per il passaggio alle scuole secondarie di primo grado.

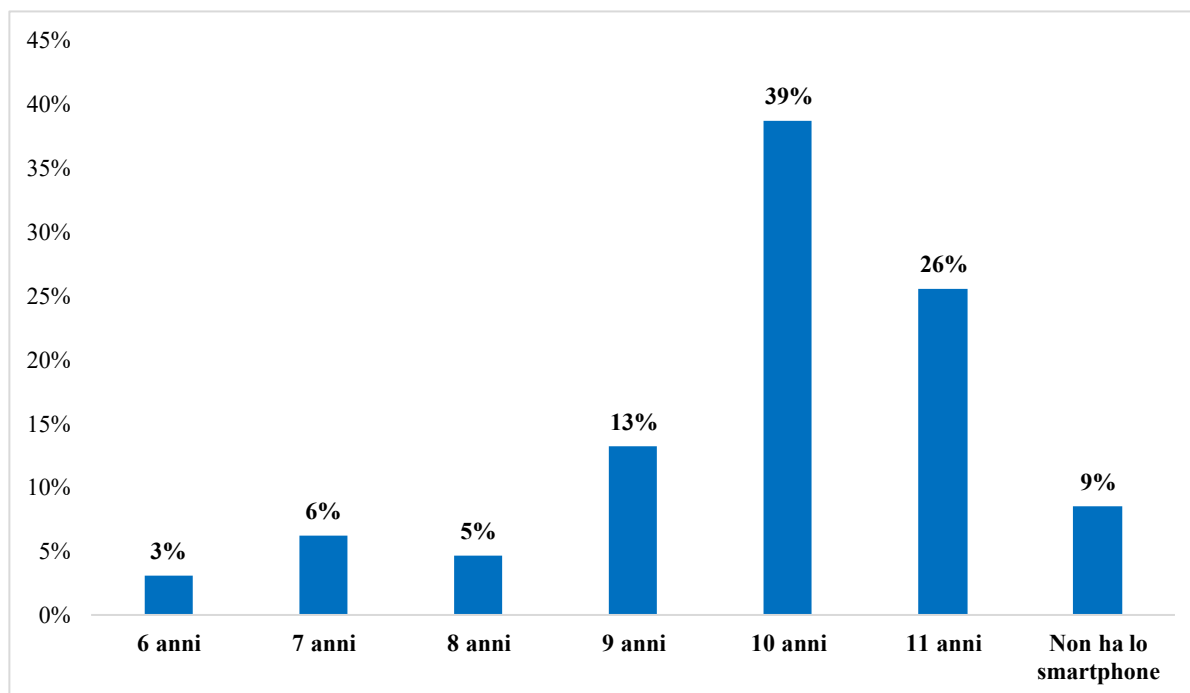


Figura 8. Età in cui i ragazzi del campione hanno ricevuto il loro primo smartphone, suddiviso in percentuali. Numero di casi presi in considerazione: 129 alunni.

Il grafico della figura 8 rappresenta dati importanti per studiare l'età di accesso dello smartphone, evidenziando come il 39% degli studenti ha ricevuto il primo smartphone al compimento dei 10 anni in vista del passaggio alle scuole secondarie; il 26% al compimento degli 11 anni; il 13% ha ricevuto il primo telefono a 9 anni, emerge inoltre che il 14% ha avuto accesso ad internet tramite un dispositivo personale ancora prima dei 9 anni. Dai dati raccolti emerge appunto, che le giovani generazioni hanno un accesso sempre più precoce a Internet, sottolineando l'importanza di avviare programmi educativi sui media fin dalla prima infanzia.

Un ulteriore dato importante, per riuscire a comprendere al meglio le abitudini dei giovani di oggi, è quello di analizzare il *come* accedono ad internet e con quali strumenti. Il report di *Eu Kids Online 2020* (vedi figura 9) mette in luce che il dispositivo utilizzato

maggiormente per accedere ad internet sia lo smartphone (Smahel *et al.*, 2020). Difatti, il telefono cellulare ha svariate possibilità di utilizzo: con questo piccolo oggetto e sempre a portata di mano, possiamo connetterci online, chiamare, messaggiare, giocare, scattare fotografie e registrare filmati. Non è difficile comprendere il perché sia il dispositivo più utilizzato. Questo ha contribuito ad espandere l'uso degli smartphone, i quali vengono impiegati in maniera onnipresente e pervasiva, consentendo l'accesso “anywhere, anytime” come definito da Mascheroni e Ólafasson (2014).

La Tabella della figura 9 mostra i risultati del sondaggio svolto da *Eu Kids Online 2020* che ha avuto lo scopo di individuare quali siano i dispositivi di accesso ad internet dei ragazzi con età compresa 9-16 anni. Si può osservare che in Italia la maggior parte degli adolescenti utilizza lo smartphone per accedere ad internet.

	A smartphone or mobile phone	A desktop computer, laptop or notebook	A tablet	A games console	TV	A toy connected to the internet	A wearable device	Other
CH	70	26	20	21	n.a.	n.a.	n.a.	17
CZ	82	43	18	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	20
DE	85	46	16	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	8
EE	87	41	16	13	50	9	8	9
ES	76	29	28	30	75	6	15	15
*FI	-	-	-	-	-	-	-	-
FR	65	41	31	26	47	18	13	6
HR	82	52	17	10	20	4	3	4
IT	80	39	20	14	17		3	2
LT	89	66	20	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	26
MT	77	58	43	34	48	11	14	15
NO	86	44	33	26	46	2	10	9
PL	83	40	14	14	59	2	8	8
PT	84	37	27	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	28
RO	86	41	19	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
RS	86	40	15	11	61	0	8	13
*RU	-	-	-	-	-	-	-	-
SK	70	43	24	5	21	1	6	n.a.
*VL	-	-	-	-	-	-	-	-
Ave	80	43	22	19	44	6	9	13

* FI/RU/VL: Full age range not available. n.a.: Optional questions, not included in the questionnaire.

Figura 9. Ripartizione dell'uso dei differenti dispositivi a seconda dei Paesi della ricerca di *Eu Kids Online 2020*.

La tabella nella figura 10 presenta i risultati del report *Eu Kids Online 2017* relativi a un'indagine condotta sui minori italiani riguardo ai dispositivi utilizzati per la connessione a Internet. È evidente che già nel 2017 lo smartphone emergeva come il dispositivo più utilizzato dai ragazzi per accedere alla rete (Mascheroni, Ólafasson, 2018).

%	Un cellulare o smartphone	Un computer desktop o laptop	Un tablet	Una TV	Una console di giochi	Un dispositivo indossabile
M	84	47	22	22	23	5
F	83	38	19	15	2	2
9-10 anni	51	32	18	8	5	0
11-12 anni	82	32	20	18	11	3
13-14 anni	89	48	18	21	14	4
15-17 anni	97	50	23	22	16	6
Totale	84	42	20	18	12	3

Figura 10. Frequenza in percentuali riferita all'utilizzo dei dispositivi per connettersi ad internet. Report di *Eu Kids Online 2017*.

Anche nella ricerca svolta a scuola ho interrogato gli studenti delle classi della scuola del comune di Signa, chiedendo loro, quale strumento utilizzassero per connettersi ad internet fornendo tre possibilità di scelta di cui: smartphone, tablet o computer.

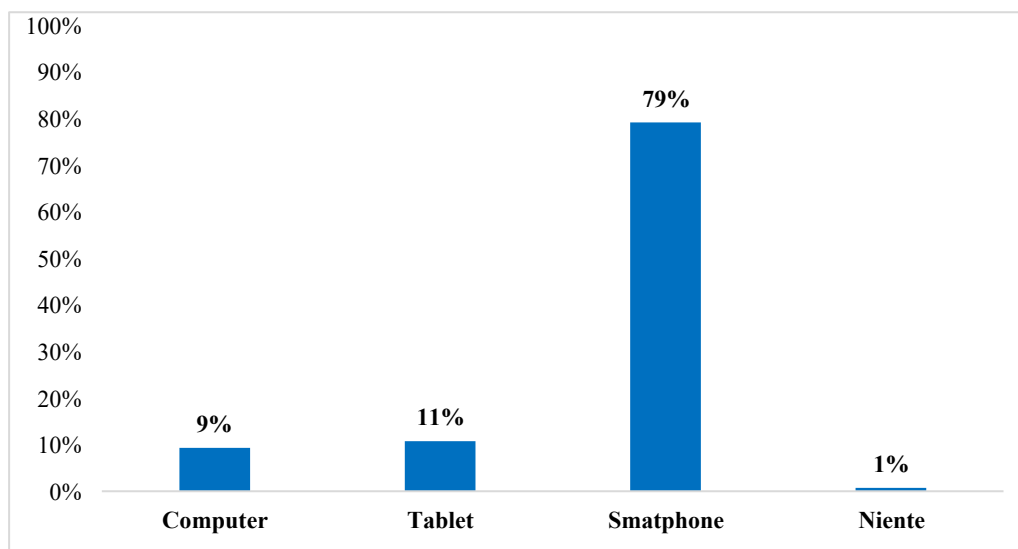


Figura 11. Ripartizione in percentuale rispetto al dispositivo usato per l'accesso ad internet di un campione preso in considerazione di 129 ragazzi.

I risultati del questionario illustrano come il campione di alunni con cui ho lavorato, sia in linea con i risultati della panoramica Europea: come possiamo osservare, il grafico della figura 11 evidenzia che il 79% dei ragazzi utilizza lo smartphone, piccolo, maneggevole e portatile come mezzo per connettersi ad internet, fare ricerche e giocare con gli amici online. Invece, l'11 % utilizza il tablet e solo il 9% adopera il computer.

Inoltre, come analizzato nel capitolo II, il report di *Eu Kids Online 2020* rileva che gli adolescenti europei trascorrono in media dalle due alle quattro ore al giorno connessi a Internet (Smahel *et al.*, 2020). Già nel 2017 risultava evidente che i ragazzi italiani dedicavano un notevole quantitativo di tempo alla navigazione online. Questo si può osservare dalla figura 12, secondo la quale i ragazzi tra i 9 e i 17 anni trascorrevano circa 2 ore e mezzo al giorno nell'ambiente online (Mascheroni, Ólafasson, 2018).

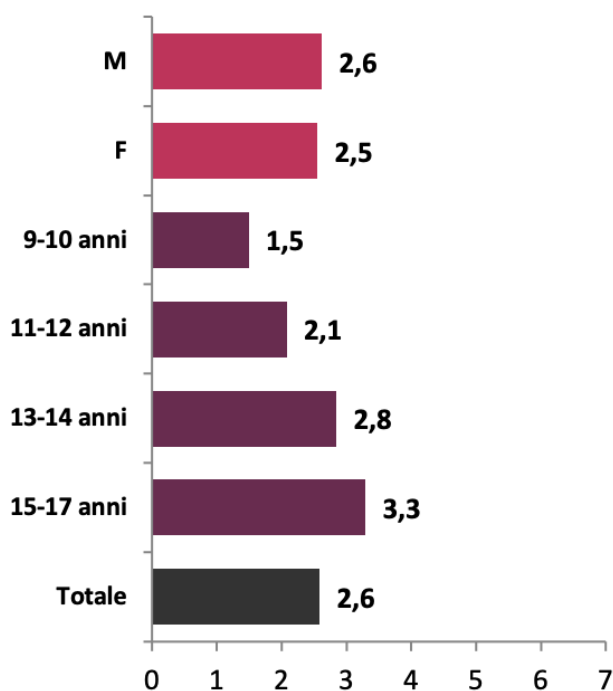


Figura 12. Report di *Eu Kids Online 2017* su quante ore i giovani trascorrono all'interno di internet.

Lo studio condotto dall'HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children - Comportamenti collegati alla salute in ragazzi di età scolare*)²⁰ fornisce una panoramica dettagliata della situazione giovanile del territorio Toscano, basata su indagini effettuate nel 2022 che hanno coinvolto studenti appartenenti a scuole delle province della Toscana. L'obiettivo principale è di analizzare lo stato di salute degli adolescenti di età compresa tra undici e diciassette anni, e riflette sostanzialmente gli stessi dati riguardo al tempo trascorso online (figura 13).

	11 anni	13 anni	15 anni
Nessuna	23,2	9,3	3,7
Circa mezz'ora	20,5	12,4	7,9
Circa un'ora	19	20	18,8
Circa 2 ore	15,4	18,4	20,8
Circa 3 ore	8,3	14,9	17,1
Circa 4 ore	4,6	9,9	10,1
Circa 5 ore o più	9	15	21,6

Figura 13. Percentuale divisa per età del tempo libero utilizzato ad usare PC/Tablet/cellulare per stare sui social network (es: Facebook, Twitter, Snapchat, ecc.) riguardante la panoramica Toscana dello studio HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children - Comportamenti collegati alla salute in ragazzi di età scolare*)

Osservando la tabella della figura 13, si osserva una correlazione tra l'aumento dell'età e il tempo trascorso online, come confermato anche dai dati riportati nel report di *Eu Kids Online 2017 e 2020*. Inoltre, si può vedere che il 15,4% degli undicenni passano connessi circa due ore.

Anche nella ricerca condotta presentata in questa tesi è stata posta la stessa domanda al campione di ragazzi undicenni del progetto, attraverso il questionario strutturato, chiedendo loro quanto tempo passassero connessi ad Internet.

²⁰ Per consultare l'intero documento: <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/indagine-2022/toscana-2022.pdf>

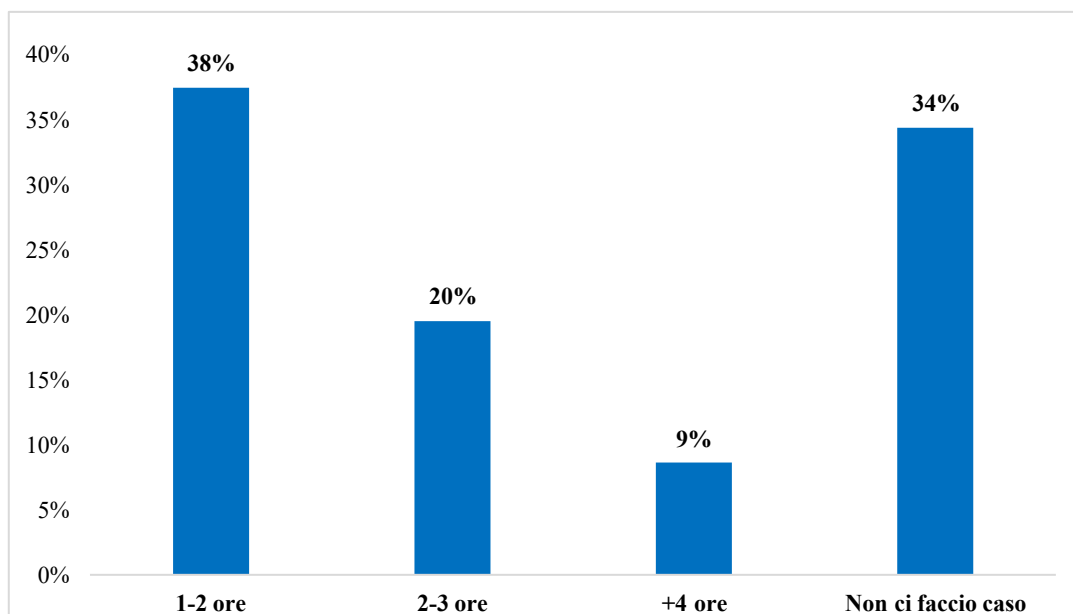


Figura 14. Percentuale di tempo trascorso online dichiarato dai ragazzi delle sei classi del campione di ricerca di 129 alunni.

Si osserva dal grafico della figura 14 che il 38% degli alunni dedica circa due ore del proprio tempo libero alla navigazione online. Risultati che sembrano essere analoghi a quelli del report Toscano della ricerca HBSC del 2020 (figura 13). Inoltre, è interessante osservare che le alunne undicenni dedicano più tempo alla navigazione online rispetto ai ragazzi (figura 15), mentre dal report regionale evince che ragazzi e ragazze passino entrambi molto tempo online (figura 16).

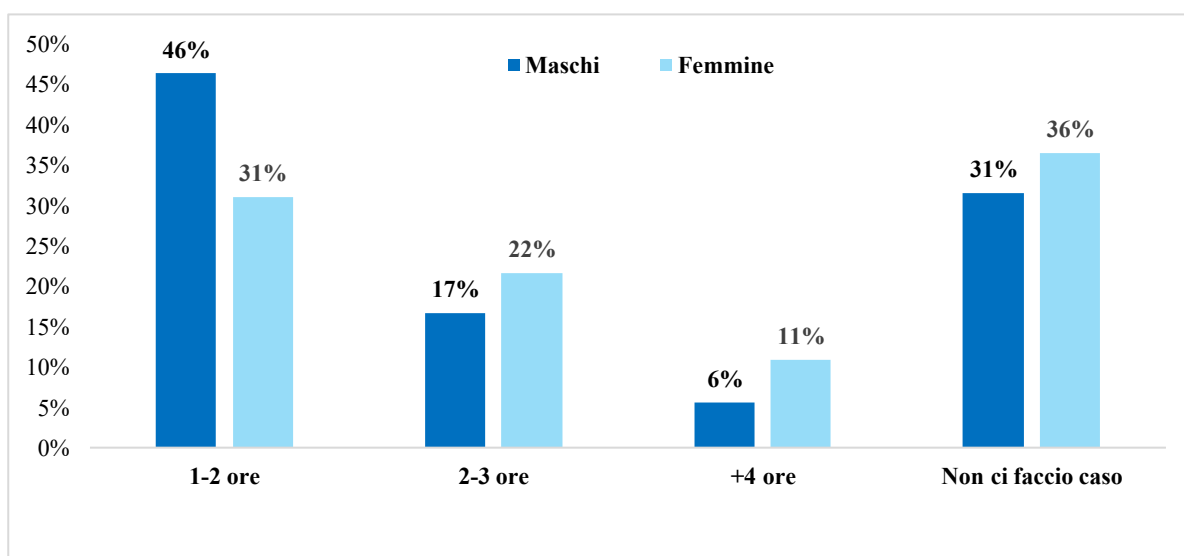


Figura 15. Report del tempo dedicato a passare il tempo libero online diviso per genere, riguardante il campione di 129 alunni analizzato.

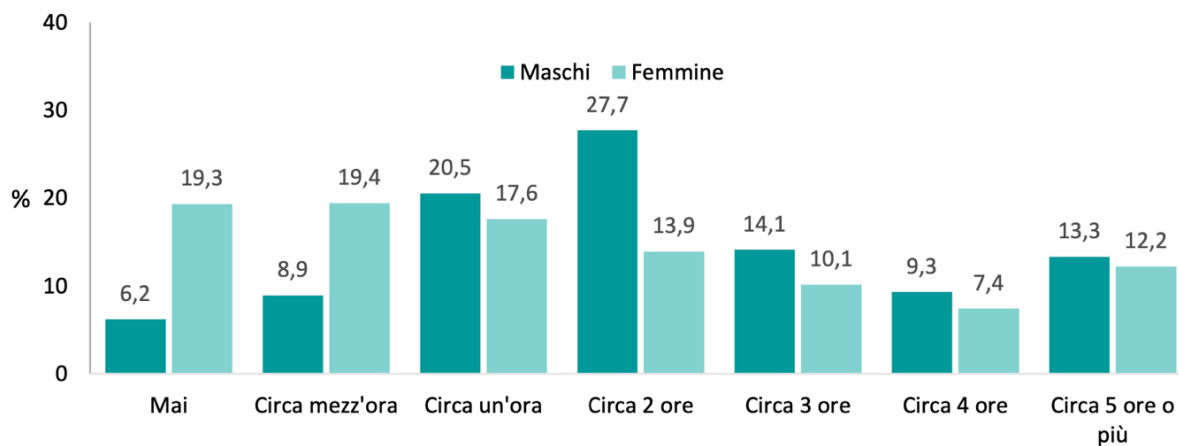


Figura 16. Report del tempo dedicato al PC/Tablet/cellulare per stare sui social network (es: Facebook, Twitter, Snapchat, ecc.) diviso per genere, svolto dalle ricerche dell'HBSC Toscana 2022.

Altre ricerche indicano che le donne sono più propense a utilizzare l'ambiente virtuale, condividendo foto e contenuti online maggiormente rispetto al genere maschile (Thelwall, 2009). Tuttavia, sono anche più preoccupate della loro presenza online, e questo le porta ad adottare azioni più incisive per proteggere la propria privacy. Come vediamo dal grafico della figura 17, la maggioranza delle ragazze del campione intervistato, possiede un profilo online privato rispetto ai ragazzi, ma nel complesso ho osservato un'attenzione particolare al proteggere la propria privacy da parte di tutti gli adolescenti.

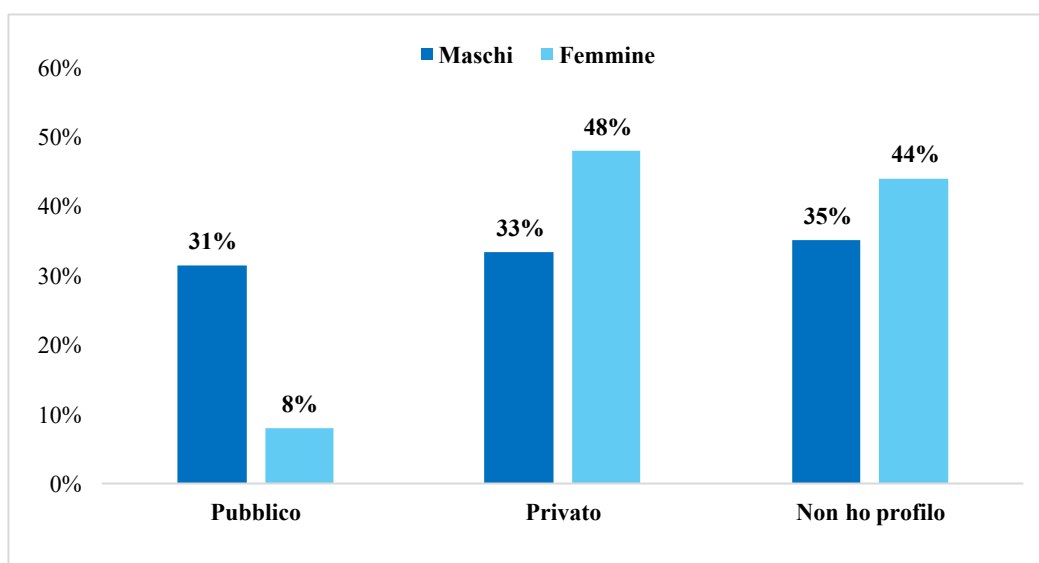


Figura 17. Percentuale divisa per genere dei profili attivi privati o pubblici riferiti al campione totale di 129 ragazzi della scuola "A. Paoli."

Visto il contesto Europeo e Italiano, l'indagine svolta ha avuto come obiettivo quello di esplorare i comportamenti, le abitudini e le pratiche rispetto all'uso di Internet e dei social degli alunni di una scuola del territorio fiorentino, al fine di consentire una panoramica più approfondita delle dinamiche e delle esigenze educative connesse all'uso di Internet tra gli adolescenti, in particolare ai ragazzi di undici anni.

3.1 Il Contesto territoriale

Il progetto di Media Education proposto, è stato svolto nella scuola secondaria di primo grado "Alessandro Paoli" del comune di Signa, un piccolo comune toscano della provincia di Firenze. Ho deciso di condurre la mia ricerca in questo contesto in relazione alle mie attività professionali nel territorio fiorentino. Attualmente, durante le ore mattutine, lavoro come educatrice di sostegno in una scuola secondaria di primo grado situata a Scandicci, un comune della provincia di Firenze. Nel pomeriggio, da sette anni, ricopro il ruolo di educatrice presso un centro di socializzazione denominato "Gabbiano/Albatros" situato a Signa. Il centro è rivolto ai minori di famiglie che si trovano in una situazione di vulnerabilità quali immigrazione recente, dipendenze, separazioni o difficoltà economiche. Le attività che conduco come educatrice presso il centro con i minori, si suddividono in due categorie: la prima è relativa al gruppo chiamato "Gabbiano" rivolto a bambini di età compresa da sei a undici anni, mentre il secondo, "Albatros", destinato ai ragazzi dagli undici ai quattordici anni. La scelta di utilizzare i nomi di due famiglie di volatili è significativa poiché il primo, il gabbiano, più piccolo fisicamente dovrebbe rappresentare il gruppo della primaria che necessita del supporto dell'adulto, analogamente, il gabbiano predilige volare all'interno delle coste mantenendosi in prossimità dell'entroterra. Diversamente l'Albatros, un volatile più imponente simboleggia i ragazzi più grandi che, grazie al percorso intrapreso all'interno del centro, dovrebbero essere in grado di "spiccare il volo da soli" per allontanarsi dal nido, come dei veri Albatros che preferiscono esplorare gli oceani.

Il mio lavoro, dunque, ha come obiettivo fornire ai minori le competenze necessarie per conseguire in autonomia studio e scelte future scolastiche e personali, con

lo scopo principale di intervenire sulla prevenzione. Durante l'anno scolastico sono regolarmente in contatto con molte figure professionali, tra cui assistenti sociali, educatori domiciliari, referenti e coordinatori della scuola primaria e secondaria di primo grado del comune di Signa. Una volta al mese si tengono incontri di equipe finalizzati all'aggiornamento sulle criticità riscontrate nei minori o sugli obiettivi da loro raggiunti. Durante una di queste riunioni periodiche ho manifestato la volontà di realizzare un progetto di Media Education. Ho proposto di condurre un percorso educativo mirato alle classi prime della scuola secondaria di primo grado, con l'obiettivo di esaminare e discutere l'utilizzo delle tecnologie da parte degli undicenni, concentrandomi in particolare sui social media e sul loro rapporto tra vita online e offline. La mia iniziativa è stata accolta come un'opportunità, poiché diverse insegnanti avevano segnalato alle coordinatrici di classe problemi legati all'uso inappropriato dei social media da parte dei giovani.

3.2 Metodologia

La proposta educativa denominata "Giovani e Social Media: verso una responsabilizzazione digitale" focalizzata sull'utilizzo dei media digitali e sulla sensibilizzazione degli studenti sui rischi e sulle potenzialità delle tecnologie, è stata avanzata alla Dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo Statale di Signa a giugno 2023, durante il periodo in cui le istituzioni scolastiche ricevono le diverse proposte per l'organizzazione delle attività annuali. La mia proposta è stata accolta positivamente e a settembre sono stata convocata per partecipare alla riunione preliminare finalizzata a definire tempi e modalità di realizzazione del progetto. Il percorso è stato coordinato dal docente di lettere, storia e geografia nonché responsabile dell'Istituto per il contrasto al bullismo e al cyberbullismo, con il quale abbiamo definito il calendario degli incontri svoltisi nel mese di dicembre 2023.

Il progetto è stato organizzato in tre sessioni distinte, ciascuna della durata di due ore, con obiettivi specifici e attività strutturate che saranno dettagliatamente descritte nel paragrafo successivo. Il campione di partecipanti includeva un totale di 129 studenti, di cui 75 di sesso femminile e 54 di sesso maschile, con un'età compresa tra gli undici e i

dodici anni. Il mio studio si è proposto di approfondire la comprensione del rapporto tra adolescenti e il mondo di Internet attraverso l'impiego di metodologie qualitative, tra cui l'osservazione non strutturata, insieme a tecniche quantitative basate sulla raccolta di dati tramite due questionari.

Per la raccolta dei dati qualitativi, mediante osservazione diretta sul campo durante i tre incontri precedentemente menzionati, ho analizzato le percezioni degli studenti riguardo alle problematiche legate all'ambiente online, ispirandomi all'approccio etnografico di William Corsaro, uno dei principali studiosi della sociologia dell'infanzia. Le sue ricerche etnografiche si concentrano sull'osservazione diretta dei bambini nei loro contesti sociali naturali, come le scuole e le comunità, al fine di comprendere le loro pratiche sociali. Corsaro enfatizza l'importanza di considerare i bambini come attori sociali attivi capaci di creare e interpretare la cultura e le norme sociali che li circondano. Egli sostiene che l'infanzia debba essere vista come un'esperienza culturale e sociale significativa, non solo come una fase di preparazione per l'età adulta, ma come una fase di vita autonoma e socialmente costruttiva. Così, durante le attività in classe, il mio sguardo si è soffermato principalmente sugli alunni, i veri protagonisti del loro percorso scolastico e di crescita, considerandoli come attori attivi delle loro esperienze (Corsaro 2015) spostando il focus su di loro e non sugli adulti che spesso danno voce ai ragazzi. Tale approccio è vastamente utilizzato e come Scarcelli (2016) nei suoi studi condotti con i ragazzi nelle scuole, ha evidenziato come sia importante per i giovani essere ascoltati, compresi e coinvolti; a fine dei tre incontri ho chiesto agli alunni se si fossero sentiti parte attiva del percorso svolto insieme e se avessero, inoltre, avuto modo e spazio di esprimere i loro pensieri, e le impressioni da parte degli adolescenti sono state positive.

Il progetto ha previsto anche un approccio quantitativo sviluppato attraverso due questionari anonimi, somministrati durante il primo e ultimo incontro del progetto. I questionari hanno indagato le conoscenze fondamentali degli studenti sull'uso di Internet e sulle loro percezioni dei rischi associati alla navigazione online. La somministrazione dei questionari in momenti diversi è stata finalizzata ad analizzare e valutare eventuali cambiamenti nelle opinioni e conoscenze degli studenti dopo la partecipazione al progetto.

La metodologia adottata ha permesso di esplorare in modo esaustivo le abitudini e le opinioni degli studenti riguardo l'uso di Internet, fornendo preziose informazioni per

sviluppare strategie educative mirate a promuovere un uso consapevole e sicuro della rete tra i giovani della scuola.

3.3 Gli incontri

In collaborazione con il responsabile dell'istituto per il contrasto al bullismo e cyber bullismo della scuola secondaria di primo grado "A. Paoli" abbiamo deciso di svolgere tre incontri da due ore ciascuno per ogni classe con una cadenza di una volta a settimana. I primi due incontri sono stati divisi in una parte teorica e una pratica, mentre l'ultimo incontro ha coinvolto attivamente gli studenti in un laboratorio creativo per tutte e due le ore.

Nella prima giornata di attività con le classi, ho condotto una parte introduttiva volta a conoscere gli studenti e a presentare la storia dei media attraverso il loro evolversi nel tempo, partendo dai giornali, passando per la radio e la televisione, fino ad arrivare all'era dei media digitali contemporanei. Nella seconda parte della mattina, ho guidato una discussione con gli studenti sul tema dei social media offrendo loro diversi spunti di riflessione quali ad esempio: "In internet ci sono regole?" oppure "Online possiamo fare quello che vogliamo?". Questa attività scoprirò essere stata una tra le più coinvolgenti e divertenti tra i ragazzi durante le tre giornate. Nel prossimo capitolo presenterò i risultati degli incontri riportando gli estratti delle varie riflessioni ottenute da parte dei ragazzi cambiando il nome degli studenti per privacy.

Durante il secondo incontro ho dedicato la prima parte nella spiegazione sui rischi associati all'uso dei social media, focalizzandomi sul tema del cyberbullismo, l'accesso a contenuti inappropriati e sulla protezione della privacy. Successivamente, gli studenti hanno partecipato ad un'attività divisa in piccoli gruppi che consisteva nel risolvere delle ipotetiche situazioni derivate dalla navigazione di internet, e le proposte sono state discusse e confrontate insieme.

L'ultimo incontro invece, come precedentemente anticipato, è stato dedicato interamente ad un'attività pratica che ha coinvolto i ragazzi in un "Contest Social" nel quale, gli studenti hanno realizzato, attraverso un piccolo cartellone, la "home" di un loro

possibile blog, sito internet, pagina di un social media o una loro applicazione, al fine di promuovere la propria presenza online in modo positivo. Durante l'attività sono emersi numerosi progetti originali incentrati sull'inclusione, l'aiuto reciproco e l'attenzione all'ambiente. A conclusione dell'incontro, è stato somministrato il secondo questionario al fine di valutare quali siano stati gli argomenti più stimolanti per i ragazzi, e se le loro abitudini online avessero subito cambiamenti dopo il percorso svolto insieme.

CAPITOLO IV: I tre incontri

4.1 Primo Incontro: Esplorando i media passati e presenti in un dialogo finale

La prima fase del percorso educativo che ho condotto insieme alle sei classi è stata particolarmente impegnativa. Oltre a familiarizzare con gli studenti, mi sono concentrata sull'instaurare una relazione positiva con loro al fine di ottenere la piena attenzione e garantire che il percorso fosse una un'esperienza arricchente per entrambe le parti coinvolte. Sebbene avessi condotto diversi laboratori scolastici in passato, interagendo principalmente con gruppi di età diversa o con gruppi ristretti di ragazzi della stessa fascia d'età, non avevo mai gestito da sola una classe di circa venti alunni.

Fin dal primo incontro ho notato un elevato livello di curiosità da parte degli studenti che si sono mostrati desiderosi di apprendere chi fossi e soprattutto quale ruolo avessi nella loro classe. Mi sono presentata cercando di trasmettere fiducia nei loro confronti mentre illustravo tempi e modalità del percorso educativo che avremo intrapreso insieme. Con l'ausilio della LIM ho caricato le slide che avevo preparato in precedenza riguardanti gli argomenti della prima giornata (ho utilizzato le slide per ogni incontro) e per favorire l'interazione e facilitare l'inizio delle attività ho proposto ai ragazzi di presentarsi attraverso un loro social media preferito. Ho ritenuto opportuno iniziare con una presentazione dei social utilizzati, al fine di mantenere la coerenza con il tema trattato, esplorare le preferenze degli alunni e cercare di entrare in relazione con loro, focalizzandomi sugli argomenti di loro interesse. Questa modalità avrebbe permesso di raggiungere pienamente l'obiettivo, poiché in alcune classi questa attività è stata un'ottima opportunità per i professori di conoscere più da vicino i loro alunni, e per gli studenti di conoscersi tra di loro. Difatti, alcuni compagni di classe hanno scoperto di utilizzare le medesime applicazioni di gioco come ad esempio "Brawl-Stars" oppure di condividere le stesse preferenze per quanto riguarda i social media utilizzati. In altre classi invece, si è venuta a creare in modo scherzoso una sorta di rivalità tra i gruppi di ragazzi,

i quali hanno gareggiato per determinare quale fosse il social più utilizzato: TikTok e Youtube sono emersi come i due principali contendenti in quasi tutte le classi.

Secondo i dati raccolti, sia qualitativi che quantitativi (vedi figura 18), si osserva che i social media utilizzati maggiormente sono TikTok e YouTube. Tuttavia, va sottolineato che diversi alunni hanno espresso di preferire YouTube per motivi legati alle restrizioni imposte dai genitori, come spiegano due alunni Anna e Marco (i nomi sono stati cambiati per la privacy):

Anna: “Utilizzo YouTube perché i miei genitori non mi hanno fatto scaricare TikTok”

Marco: “Su YouTube ci sono gli *shorts* e sono gli stessi video di TikTok...quindi non potendo usare quello perché ho il blocco genitori, uso Youtube”

È probabile che se tutti gli alunni avessero la possibilità di fruirne liberamente, TikTok sarebbe il social più utilizzato tra tutti gli studenti.

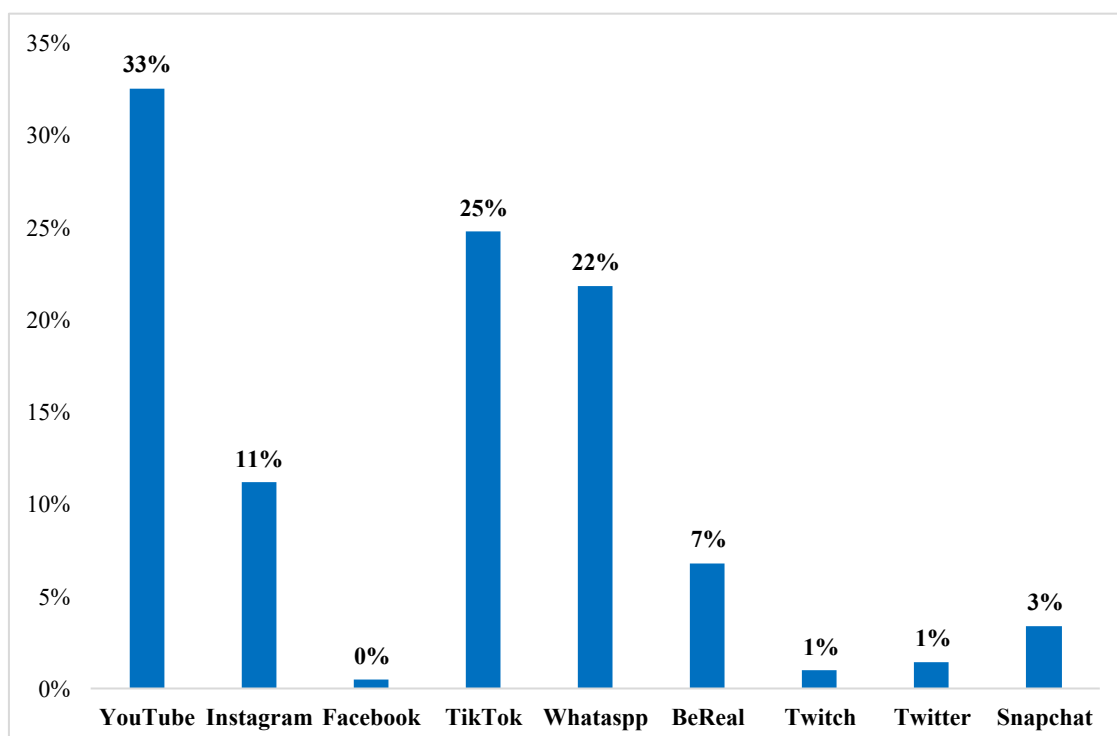


Figura 18. Percentuali dei social utilizzati dal campione di alunni della scuola “A. Paoli”

Dopo le presentazioni siamo entrati nel cuore della tematica spiegando il concetto del termine *media*, e per farlo mi sono avvalsa delle parole Buckingham (2003, p. 21): “un medium è qualcosa che usiamo quando vogliamo comunicare con le persone indirettamente, piuttosto che di persona o attraverso un contatto faccia a faccia”, e come evince dal grafico della figura 18, i giovani delle sei classi sono dei grandi utilizzatori dei media per la loro comunicazione: WhatsApp è infatti l’applicazione di messaggistica più utilizzata dai ragazzi undicenni della scuola “A. Paoli”.

Successivamente, abbiamo esaminato insieme i diversi mass media fino ad arrivare a quelli dei giorni odierni, mettendo in evidenza la differenza sostanziale tra quelli “tradizionali” e “nuovi”, caratterizzata dall’avvento di Internet e dalla partecipazione attiva degli individui. In questa occasione ho potuto notare che i ragazzi avevano difficoltà a capire la differenza tra un vecchio televisore funzionante solo per essere attaccato all’antenna e tra una *Smart Tv*, capace, invece, di poter introdurre all’interno di quel nuovo ambiente nato agli inizi del Novecento. Questo potrebbe confermare l’osservazione di Twenge (2017) sulla generazione attuale, *generazione Alpha* (McCrindle, Fell, 2021), o come viene denominata dall’autrice *iGen*, per la quale i giovani odierni non hanno esperienza di un mondo privo di Internet, rendendo difficile per loro, per esempio, concepire una televisione semplice e analogica che non sia connessa a Internet.

Nella seconda parte della mattina è stata organizzata un’attività di dialogo strutturato, utilizzando due sagome a forma di pollici (come da figura 19), posizionate alle due estremità opposte dell’aula. La prima sagoma aveva il pollice alzato indicando ai ragazzi di posizionarsi da quella parte della stanza se erano d’accordo con un determinato argomento, mentre l’altra sagoma rappresentava un pollice abbassato per indicare agli alunni di posizionarsi da quella parte dell’aula se fossero stati in disaccordo. Dopo aver disposto gli strumenti, ho spiegato che avrei fatto scorrere delle affermazioni alla LIM riguardanti temi relativi al mondo digitale e che loro avrebbero dovuto schierarsi in accordo o in disaccordo con i vari enunciati alla lavagna interattiva multimediale, spiegando le loro scelte stimolandoli ad un dialogo costruttivo. Mi preme, inoltre, specificare che ho espresso agli studenti che non ci sarebbero stati riflessioni giuste o sbagliate in quanto le loro opinioni rappresentavano il risultato di un loro pensiero. Questa

strategia è stata adottata per incoraggiare i minori ad esprimersi liberamente senza alcuna influenza da parte degli adulti, al fine di ottenere osservazioni sincere ed autentiche.



Figura 19. Sagome rappresentanti dei pollici utilizzate durante il primo incontro del progetto.

4.1.1 Le “frasi input”

Il processo di ragionamento ed espressione del proprio pensiero avviene attraverso il linguaggio che consente agli individui di articolare e condividere le proprie opinioni e riflessioni. Si identificano due caratteristiche derivanti da questo: la conversazione e il dialogo. La prima consiste nell’atto di “mettere a conoscenza l’altro di sentimenti, pensieri, sensazioni, informazioni, mentre il dialogo è un’esplorazione, un’investigazione, una ricerca” (Santi, 2006, p. 81). Attraverso la partecipazione di una discussione, i ragazzi vengono spinti a riflettere su ciò che è stato detto, stimolando le loro “capacità di ascolto, di argomentazione, di comprensione, nonché di utilizzazione costruttiva di differenti punti di vista per elaborare nuove conoscenze e per reinterpretare e ristrutturare quelle preesistenti” (Santi, 2006, p. 119). Ho proposto quindi, cinque affermazioni a scopo di stimolare nei ragazzi lo sviluppo di un dialogo critico su diversi temi salienti riguardanti il vivere l’ambiente online. La discussione delle seguenti frasi è

avvenuta in maniera tale da ottenere delle riflessioni autentiche poiché all'inizio dell'attività, ho chiarito che non esistevano pensieri corretti o errati. Questo approccio mi ha permesso di ottenere riflessioni sincere senza alcuna influenza, su argomenti complessi relativi al mondo online.

Qui di seguito elencherò le osservazioni emerse da ciascun dialogo svolto nelle classi.

1) *“Non ci sono regole all'interno di internet”*

Di fronte a questa prima frase molti studenti si sono trovati in disaccordo, infatti, la maggioranza di loro ha affermato che: “le regole ci sono ma purtroppo nessuno le rispetta”. In particolare, in una classe questo concetto è stato interpretato tramite un interessante confronto tra due compagni che chiamerò Matteo e Sara (tutti i nomi sono stati cambiati per privacy):

Sara: “Secondo me ci sono delle regole perché i video brutti e offensivi non vanno fatti su internet e quindi posso considerarla una regola” – la ragazza avrebbe espresso quella regola non scritta che non è altro che il rispetto reciproco.

Matteo: “Ma in Internet però li troviamo i video brutti di persone che offendono gli altri, se li fanno vuol dire che non ci sono regole!”

Sara: “Non è che sono queste persone che non rispettano le regole? Anche su TikTok c'è il limite di età per iscriversi ma ci sono ragazzi che non lo rispettano!”

Questa ultima affermazione solleva una questione ampiamente dibattuta riguardante le regole sull'accesso ai social media. Abbiamo già discusso nel capitolo II l'esempio della legge emanata dal governatore dello stato della Florida negli Stati Uniti²¹, che proibisce l'accesso ai social media ai ragazzi di età inferiore ai quattordici anni, anche con il

²¹ Per approfondimenti consultare la pagina web:
https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2024/03/26/stretta-in-florida-i-social-vietati-ai-minori-di-14-anni_9a22e3f0-4f40-4326-82d7-83b4dc026e08.html.

consenso dei genitori. I giovani hanno ampiamente dichiarato di modificare l'età per iscriversi ai social media, come indicato anche da Giulio:

Giulio: "Io per iscrivermi a TikTok ho messo che ho 44 anni!"

Di conseguenza, la discussione sulla legge in Florida solleva molte incertezze su come dimostrare l'età effettiva degli iscritti di avere 14 anni o meno, potenzialmente compromettendo la privacy delle persone, poiché il metodo più affidabile per verificare l'età dei ragazzi potrebbe essere richiedere la presentazione di una carta d'identità.

2) *"Le cose dette online fanno meno male che dette di persona"*

Questa è stata molto probabilmente la frase che ha messo più in difficoltà gli alunni, tanto che in tutte le classi mi è stato chiesto se fosse possibile astenersi dal prendere posizione a causa della complessità della scelta. Alla fine, la maggioranza degli studenti si è trovata concorde su un unico pensiero riassumibile con le stesse parole dei ragazzi:

Cosimo: "Dipende! Perché se un mio amico mi offende in chat privata forse gli do meno peso, ma se mi scrive qualcosa di offensivo e di brutto nelle chat di gruppo o sotto un commento di una foto che ho pubblicato, forse è anche peggio!"

Lucio: "Per me di più! Perché se qualcuno mette un commento brutto su TikTok moltissime persone possono vederlo!"

Valentina: "Esatto! Fa più male perché online tutti possono leggere quello che è stato scritto!"

Ilaria: "Ma potrebbe fare anche meno male perché se è uno sconosciuto a commentare qualcosa io non lo conosco, e non mi importa di uno sconosciuto, a me importa se una mia amica scrive dei commenti brutti!"

Queste affermazioni evidenziano e dimostrano come l'ambiente online e offline, originariamente considerati come due mondi separati e distinti, siano ora parte di un continuum che interseca lo spazio fisico e digitale, dove la distinzione tra online e offline perde di significato (Bissaca, Cerulo, Scarcelli, 2020). Inoltre, viene introdotto anche il concetto di *web reputation*, ovvero la reputazione online, la quale molto spesso, come vedremo nel prossimo paragrafo, i ragazzi la gestiscono anche senza esserne pienamente consapevoli.

3) *“Posso scattare foto e caricarle senza permesso”*

Questa affermazione ha suscitato reazioni eterogenee nelle sei classi coinvolte nell'indagine. La maggioranza degli studenti ritiene che scattare e pubblicare foto senza permesso sia inappropriato a causa delle norme sulla privacy. In una delle classi, tutti gli studenti erano concordi e non è emerso alcun dialogo, mentre in una classe questa affermazione ha stimolato riflessioni e discussioni sull'argomento:

Anna: “Non si può fare foto e pubblicarle senza permesso perché è violazione della privacy e dobbiamo chiedere sempre il permesso prima di pubblicare una foto”

Giovanni: “Ma non c'è scritto da nessuna parte che non posso farlo, quindi posso farlo, anche se potrebbe non essere giusto farlo”

Anna: “Appunto, hai appena detto che non è giusto, quindi non va fatto!”

Sofia: “Ma è come la frase di prima, non ci sono scritte delle regole ma è come se ci fossero!”

Il tema della privacy emerge come una questione di rilievo tra gli studenti, i quali hanno manifestato un notevole interesse a proteggere la propria privacy sia nel contesto online che offline. Come vedremo dalla frase successiva, rappresenta inoltre un argomento complesso relativo a quello che loro condividono online.

4) *“Ho il pieno controllo delle informazioni che metto in rete”*

Se le affermazioni precedenti hanno suscitato dibattiti intensi, questa dichiarazione ha coinvolto gli studenti in racconti personali relativi all'argomento, portando alla luce numerosi episodi personali:

Lorenzo: “A me è successo che la mia foto sia girata tra tutti i compagni della classe ma anche tra le altre classi”

Mattia: “Anche ad un mio amico è accaduta la stessa cosa, la sua foto è girata tra i vari gruppi WhatsApp senza il suo consenso!”

Giulia: “Io invece, avevo raccontato per messaggio su WhatsApp ad una mia amica che una ragazza mi stava antipatica, lei ha fatto lo screen della nostra conversazione e poi l'ha mandata a tutto il gruppo della sua classe”.

Paolo: “Io invece mi sono ritrovato in un gruppo WhatsApp in cui non conoscevo nessuno... vuol dire che qualcuno ha dato il mio numero a qualcun altro senza il mio consenso!”

All'interno dei media si stabiliscono legami e relazioni, avviene lo scambio reciproco di racconti, foto e pensieri, contribuendo così alla creazione e al mantenimento delle relazioni interpersonali, come afferma Papacharissi (2015), tutti i media sono sociali in quanto promuovono e supportano le connessioni tra individui. Come spiegato nel capitolo II, i social media hanno assunto il ruolo di nuovi spazi di aggregazione in cui le informazioni, le foto e i racconti vengono condivisi, talvolta, purtroppo, anche senza il consenso dei soggetti interessati.

5) *“Tutto quello che si trova online non è educativo”*

Con questa affermazione miravo a esplorare le abitudini nell'uso dei social media da parte degli undicenni al fine di comprendere se essi vedessero principalmente Internet come un'opportunità di svago o come una risorsa educativa. Tuttavia, siamo ancora

lontani dall'identificare il mondo digitale come un ambiente di apprendimento, poiché diversi partecipanti hanno affermato:

Luca: “So che ci sono contenuti educativi, ma preferisco vedere altro”

Alessio: “Io non guardo video educativi non perché non voglio, ma perché TikTok non me li fa vedere”

Giorgia: “È vero! Anche io quando guardo video non mi capitano mai quelli educativi, ma ho sempre video divertenti!”

Alessio: “Anche a te succede? Visto?! Non sono io che non voglio vederli, ma sono loro (riferendosi ai social media) che non me li fanno vedere i contenuti scolastici”

Lucia: “Questo perché se te metti tanti *like* ad un tipo di video, poi TikTok ti fa vedere sempre e solo quella tipologia di video, si sa dai!”

Quello che Lucia ha descritto potrebbe essere ricollegato al concetto del “*Filter Bubble*” e potrebbe far riflettere sul fatto che i ragazzi di oggi potrebbero già aver maturato una conoscenza generale del funzionamento degli algoritmi.

Gli algoritmi delle varie piattaforme cercano costantemente di personalizzare i contenuti, mostrando sempre ciò che corrisponde ai tuoi interessi. Tuttavia, ciò può portare a una limitazione della visione di contenuti diversificati, come nel caso degli studenti che potrebbero perdere di vista contenuti educativi. D'altra parte, l'obiettivo delle piattaforme è massimizzare l'*engagement*²² degli utenti, incoraggiandoli a rimanere connessi il più a lungo possibile. Questo avviene mostrando contenuti che corrispondono ai tuoi interessi specifici, indipendentemente dal loro valore educativo o informativo.

²² L'*engagement* si riferisce al coinvolgimento e all'interazione degli utenti con i contenuti online. Include azioni come like, commenti, condivisioni e il tempo trascorso interagendo con i contenuti. Misurare l'*engagement* è un indicatore importante per valutare l'efficacia e l'interesse degli utenti verso una piattaforma.

4.1.2 Considerazioni conclusive

Dopo aver completato il primo ciclo di incontri con le sei classi dell'istituto e aver analizzato le osservazioni raccolte durante tali incontri, emerge che i ragazzi mostrano un'incertezza riguardo le regole relative all'interno dell'ambiente online. Alcuni studenti hanno indicato la mancanza di chiarezza e applicabilità delle normative, il che contribuisce a generare confusione e incertezza nel loro comportamento online. Per quanto concerne l'ultima affermazione relativa ai contenuti educativi online, emerge che la maggior parte dei ragazzi potrebbe essere confinata all'interno delle "Filter Bubbles" create dagli algoritmi delle piattaforme, inoltre ciò potrebbe evidenziare anche che i ragazzi possiedono una comprensione generale del funzionamento degli algoritmi. Il concetto di "Filter Bubble" evidenzia che durante la navigazione online, le persone sono esposte principalmente agli interessi e alle preferenze personali raccolte dalle piattaforme. Come discusso nel capitolo I, gli algoritmi delle piattaforme tendono a mostrare agli utenti principalmente i contenuti correlati alle loro ricerche e abitudini. La terza frase, invece, evidenzia la percezione dei ragazzi sull'ambiente online come un luogo non sicuro, nel quale i contenuti pubblicati potrebbero essere utilizzati da altri senza il loro controllo. I dati mostrati nella figura 20 indicano che una percentuale significativa dei ragazzi ritiene che internet non sia un ambiente sicuro, in linea con i risultati emersi dalla ricerca *Eu Kids Online 2020*, che dimostra come la maggior parte dei giovani non veda l'ambiente virtuale come un luogo di opportunità, ma piuttosto come pericoloso e insicuro.

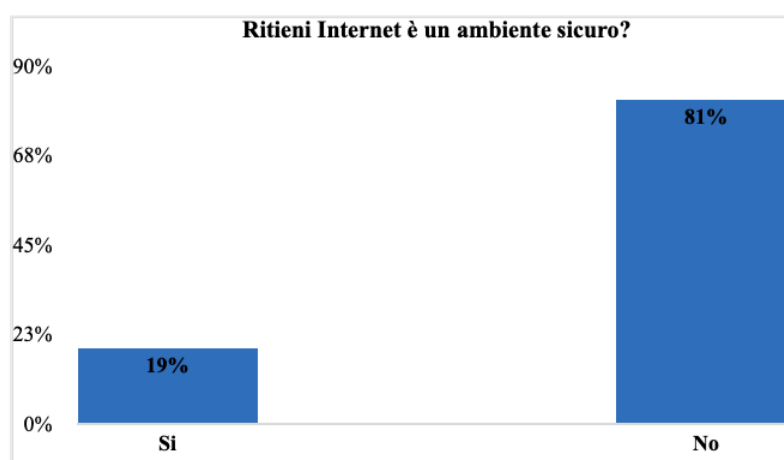


Figura 20. Percentuale delle impressioni sull'ambiente online riferito al campione di 129 alunni della scuola "A. Paoli".

Di conseguenza, quali sono le azioni che possiamo intraprendere noi educatori in relazione a questo tema? Il nostro obiettivo come tali dovrebbe consistere nel promuovere un senso di sicurezza tra i ragazzi nel contesto di internet, fornendo loro gli strumenti necessari per sviluppare una competenza digitale che consenta loro di utilizzare i media e le piattaforme in modo appropriato, positivo e autonomo. Quindi, dovremmo fornire agli studenti le risorse necessarie per sviluppare competenze di apprendimento autonomo, come discusso nel capitolo II, riguardante la capacità *dell'imparare ad imparare*, anche all'interno del mondo online.

4.2 Secondo incontro: Teoria e pratica sui rischi online

Dopo una settimana, ho avviato il secondo ciclo di incontri con le sei classi, rilevando un forte interesse sull'argomento da parte di tutti gli alunni. Come nel primo incontro, anche il secondo è stato strutturato in due parti: una teorica e una pratica. Nella parte teorica, ho illustrato agli studenti i diversi rischi e le opportunità presenti durante la navigazione in Internet, affrontando argomenti che spaziavano dalla protezione della *privacy* al *cyberbullismo*. Durante l'incontro, ho osservato che gli studenti hanno dimostrato un forte interesse per il tema della *privacy*, ponendo diverse domande sull'argomento. Tuttavia, per quanto riguarda il *cyberbullismo*, l'attenzione degli studenti non è stata altrettanto elevata forse dovuta al fatto che molti di loro sembravano essere a conoscenza dell'argomento trattato. Ho osservato, sebbene potrei essermi sbagliata, una certa leggerezza nel discutere di questo delicato tema durante le lezioni. Probabilmente si tratta di un argomento già conosciuto dagli studenti, come indicato dai risultati del questionario, in cui quasi il 60% degli alunni era a conoscenza del *cyberbullismo*, mentre solo il 2% non ne aveva mai sentito parlare o aveva affrontato l'argomento (vedi figura 21). La situazione relativa al tema della *privacy* è notevolmente diversa, poiché solo il 30% degli studenti aveva discusso dell'argomento a scuola e circa il 20% non ne era a conoscenza (figura22).

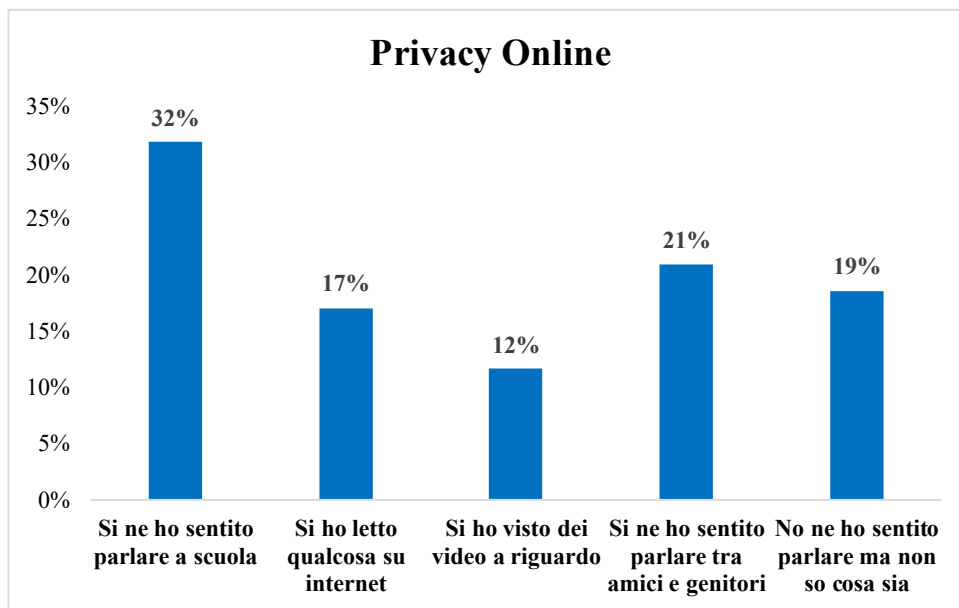


Figura 21. Percentuale delle conoscenze relative al tema del cyberbullismo di un campione di 129 alunni della scuola "A. Paoli"

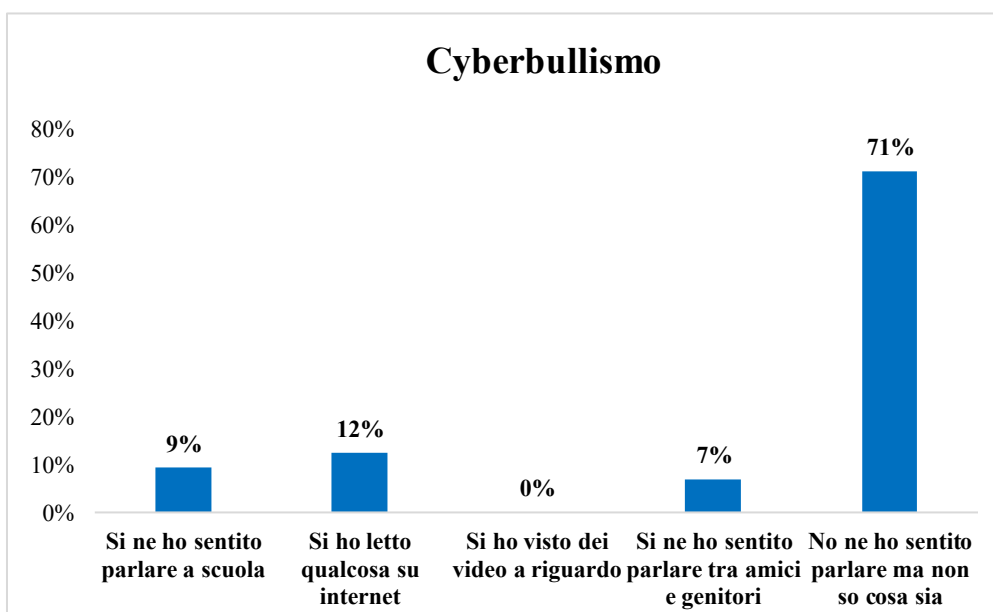


Figura 22. Percentuale delle conoscenze relative alla privacy online di un campione di 129 alunni della scuola "A. Paoli"

Dopo aver introdotto il concetto di privacy online e le opzioni disponibili per i giovani di proteggerla attraverso le *privacy settings*, consentendo loro di selezionare ciò che desiderano o meno condividere su Internet, ho successivamente affrontato la questione della *web reputation*. La reputazione in generale si riferisce al processo mediante il quale le persone sono percepite e valutate dagli altri in base alle loro azioni, comportamenti e caratteristiche. Nel contesto specifico della reputazione online, ci si focalizza sulla reputazione che prende forma e viene gestita all'interno degli ambienti virtuali e digitali, basata sulle interazioni e sui contenuti condivisi su Internet. Come discusso precedentemente, i giovani prestano grande attenzione ai commenti online ricevuti da altre persone. Se vengono esposti a commenti offensivi, provano vergogna e questo può influenzare negativamente la loro reputazione online. La gestione dell'immagine online, quindi, riveste un'importanza significativa; tuttavia, i giovani potrebbero non essere pienamente consapevoli del fatto che stanno effettivamente costruendo una propria reputazione online (Aroldi, Mascheroni, Vittadini, 2016) difatti l'analisi del grafico presente nella figura 23, evidenzia che il concetto di web reputation non è conosciuto tra gli studenti della scuola "A. Paoli" di Signa.

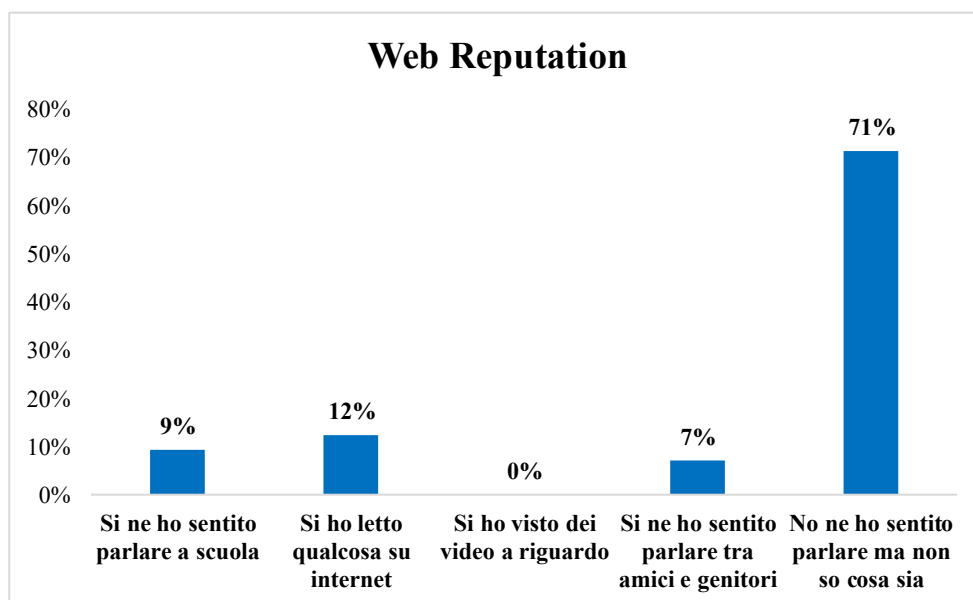


Figura 23. Percentuale delle conoscenze relative alla web reputation di un campione di 129 alunni della scuola "A. Paoli"

Dalla tabella presente nella figura 23, emerge che il 71% dei ragazzi non possiede una conoscenza completa del concetto in questione. Inoltre, le mie osservazioni in classe hanno confermato che gli studenti presentavano poche informazioni su questo determinato argomento, il quale è stato ampiamente discusso durante la parte teorica dell'incontro.

Al termine della fase introduttiva della sessione mattutina, maggiormente di carattere teorico focalizzata sull'analisi della conoscenza degli studenti riguardo ai rischi connessi all'uso improprio di Internet, con particolare attenzione alle strategie di risposta a comportamenti negativi o offensivi da parte di estranei o amici che si impegnano in scherzi poco appropriati, ho sottolineato l'importanza di adottare sempre una risposta positiva cercando una soluzione pacifica e conciliante per tutte le parti coinvolte.

Secondo i risultati della ricerca *Eu Kids Online 2020*, i minori manifestano una gamma di risposte diversificate a situazioni negative online, come il blocco della persona coinvolta, la discussione dell'evento con amici o adulti, o anche ignorare completamente il problema (Smahel, *et al.*, 2020). Attraverso l'attività pratica proposta, che analizzeremo nel prossimo paragrafo, ho osservato le possibili risposte degli alunni a situazioni critiche e spiacevoli che potrebbero coinvolgere i loro coetanei, incoraggiandoli, inoltre, a considerare soluzioni positive per ipotetiche situazioni in cui un amico potrebbe trovarsi, promuovendo allo stesso tempo l'empatia.

4.2.1 La proposta pratica

L'attività educativa proposta aveva l'obiettivo di esaminare le diverse risposte degli studenti di fronte a situazioni negative, incoraggiandoli ad adottare una risposta positiva e risolutiva per risolvere delle ipotetiche esperienze spiacevoli. La prima parte teorica della mattina, ha costituito un'introduzione al lavoro di gruppo che i ragazzi hanno svolto con notevole coinvolgimento e partecipazione.

Gli studenti sono stati suddivisi in quattro piccoli gruppi di circa quattro/cinque ragazzi, e a ciascuno dei quali sono stati assegnati quattro scenari ipotetici riguardanti esperienze negative potenzialmente riscontrabili online, con l'obiettivo di immaginare

che coinvolgessero uno dei loro compagni di classe. Il compito degli alunni consisteva quindi, di individuare soluzioni positive per assistere il compagno immaginario coinvolto in ciascuna delle situazioni proposte.

Qui di seguito esaminerò i quattro scenari e le considerazioni più significative sulle soluzioni individuate dagli studenti delle sei classi di prima della scuola "A. Paoli".

1) *"Un vostro amico scopre che è stato oggetto di insulti e minacce online da parte di alcuni compagni di classe. Deve affrontare questa situazione per decidere come rispondere in modo positivo. Come lo aiutereste?"*

Per quanto riguarda questa prima situazione relativa al fenomeno del cyberbullismo, la maggior parte degli studenti è stata in grado di identificarsi con la vittima, descrivendo le possibili sensazioni che essa potrebbe aver provato, come leggiamo dalle descrizioni degli alunni:

Classe 1: "Il nostro amico si potrebbe essere sentito turbato e offeso, ma soprattutto sconvolto perché avrebbe preferito che i suoi compagni gli avessero detto le cose in faccia invece di nascondergliele online"

Classe 4: "Secondo noi il nostro amico si è sentito offeso e deluso dai suoi compagni perché pensava di essere un loro amico. Questo potrebbe portarlo a sentirsi escluso e a perdere la fiducia in sé stesso."

Classe 2: "La vittima si è sentita a disagio ed offesa. Non è mai bello quando qualcuno offende una persona!"

Inoltre, la maggior parte dei gruppi delle classi ha suggerito di rivolgersi a un adulto di fiducia, come insegnanti o genitori, per gestire la relativa situazione, mentre solo un numero limitato di studenti ha suggerito di affrontare direttamente l'aggressore:

Classe 5: "Andremo a parlare con il bullo e cercheremo di fargli capire come la vittima si è sentita"

Classe 6: “Noi andremo a riferire tutto ai suoi genitori per farci aiutare a risolvere questa brutta situazione”

Classe 2: “Per aiutare il nostro amico noi elimineremo tutti i messaggi offensivi per poi parlarne con i genitori e anche i professori, magari organizzano un’assemblea di classe per parlare dell’accaduto, così non risuccederà mai più”

In definitiva, l’opzione più comunemente adottata consiste nel cercare supporto da parte di un adulto per affrontare la situazione di difficoltà.

2) *“Scoprite che qualcuno ha condiviso foto ed informazioni private di un vostro compagno che adesso si ritrova ad affrontare questa situazione difficile. Come lo aiutereste?”*

Anche in questa situazione esaminata, gli studenti hanno cercato di comprendere l’esperienza della vittima immaginando le sue sensazioni, e la soluzione più comunemente adottata è stata quella di ricorrere all’aiuto di un adulto o di consigliare al proprio amico un’attenzione maggiore a quello che pubblica online:

Classe 1: “Il nostro compagno di classe si sarebbe sentito molto male al pensiero che qualcuno di sconosciuto abbia preso le sue foto personali condividendole online!”

Classe 2: “Aiuteremo il compagno andando a denunciare alla polizia quello che è successo!”

Classe 3: “Noi dopo aver avvertito i professori di questa situazione consiglieremo al nostro compagno di stare più attento a quello che condivide, magari mettendo delle password più complicate”

Gli studenti di questa ultima classe avrebbero consigliato di adottare strategie più sicure per tutelare la propria privacy, utilizzando le impostazioni di privacy disponibili su ogni piattaforma social.

3) *“Un vostro compagno di classe scopre che qualcuno ha pubblicato delle informazioni non veritiere sul proprio conto che vanno a compromettere la sua reputazione. Come lo aiutereste?”*

Questo scenario presentava somiglianze con quello precedente e la maggioranza degli studenti ha dimostrato empatia verso il compagno o la compagna immaginaria, cercando di fornire assistenza e supporto:

Classe 2: “Prima di tutto cerchiamo di rassicurare il nostro amico e proviamo ad eliminare le notizie false e diffonderemo la notizia che tutte quelle cose dette non sono vere!”

Classe 3: “Cercheremo di bloccare la condivisione delle informazioni false e tranquillizzeremo il nostro compagno”

Classe 1: “Secondo noi sarebbe importante anche cercare qualcuno che ha già subito questo fatto e lo ha superato”

Classe 4: “Noi chiameremo la nostra amica immediatamente e la cercheremo di convincere a parlare con i suoi genitori, così da poter risolvere la situazione”

Anche in questa situazione, molti studenti consiglierebbero di cercare aiuto da parte di un adulto, come un genitore. Altri suggerirebbero di rivolgersi ad una figura competente nel campo o addirittura a uno psicologo:

Classe 4: “Noi consiglieremo al nostro amico di andare da uno specialista tipo uno psicologo così da capire come poter reagire al meglio”

Emerge che anche in questa situazione, rivolgersi all’esperienza di un adulto o di coloro che hanno affrontato simili esperienze risulta essere la risposta più consigliata e raccomandata per affrontare la seguente difficoltà.

4) *“Avete fatto un video imbarazzante di un vostro amico e lo avete caricato online. Oltre le vostre aspettative, il video è andato virale e il vostro amico soffre di questa situazione. Che cosa osa fareste?”*

Questo scenario ha avuto come obiettivo quello di incoraggiare gli studenti a mettersi nei panni non solo della vittima, ma anche dell’aggressore, sebbene si fosse manifestato in modo involontario. La maggior parte degli studenti ha espresso sentimenti di colpa per il possibile accaduto, difatti in molti hanno comunicato la preoccupazione di poter perdere l’amicizia con la vittima, riconoscendo di aver compiuto un’azione poco gentile nei confronti di un amico:

Classe 1: *“Per prima cosa mi sentirei in colpa per quel che è successo e chiamerei subito il compagno scusandomi e toglierei immediatamente il video!”*

Classe 3: *“Cercheremo di chiarire subito con il nostro amico, cercando di fare pace visto che sicuramente sarà arrabbiato con noi”*

Classe 2: *“Cancelleremo il video sperando che nessuno lo abbia salvato e speriamo che il nostro amico non sia troppo arrabbiato, magari un giorno ci rideremo tutti insieme!”*

Classe 4: *“Ci sentiremo molto in colpa dell’accaduto e la prossima volta staremo molto più attenti, chiederemo sempre il consenso prima di pubblicare un video di un nostro amico o amica!”*

Quest’ultimo gruppo di studenti ha sottolineato l’importanza di chiedere sempre il consenso prima di condividere contenuti privati online.

4.2.2 Considerazioni conclusive

Dopo il ciclo di incontri con tutte e sei le classi e l’analisi delle osservazioni relative all’attività pratica, emerge che la maggioranza degli studenti mostra una forte fiducia nelle figure adulte, dando preferenza ai genitori e ai professori, con pochi casi in

cui si fa riferimento a figure professionali. Questo è in linea con quanto evidenziato dalla tabella della figura 24, basata sulla ricerca *EU Kids Online 2020*, il quale mostra che i genitori sono le persone a cui i minori chiedono aiuto con maggiore frequenza (*Smahel, et al., 2020*).

	% Mother or father	% Brother or sister	% A friend around my age	% A teacher	% Someone whose job it is to help children	% Another adult I trust	% I didn't talk to anyone
*CH	-	-	-	-	-	-	-
CZ	31	15	56	3	1	5	24
DE	44	11	51	3	1	3	16
EE	46	10	38	6	1	5	30
ES	47	31	69	12	8	32	21
*FI	-	-	-	-	-	-	-
FR	59	23	39	4	6	6	4
HR	52	13	39	3	0	3	14
IT	45	11	44	4	0	1	22
LT	40	11	57	3	2	7	15
MT	42	14	39	8	2	9	21
NO	34	8	50	6	5	5	25
PL	34	23	71	13	9	25	9
PT	37	13	44	7	1	10	26
RO	39	13	43	5	3	10	17
RS	31	16	43	3	2	6	26
*RU	-	-	-	-	-	-	-
SK	31	9	54	2	0	2	22
*VL	-	-	-	-	-	-	-
Ave	40	14	50	5	3	9	19

*FI/RU/VL: Full age range not available. CH: Question not asked.

QF04: The last time something happened online that bothered or upset you, did you talk to anyone of these people about it?
Percentage of children who answered *yes*.

Base: Children aged 9-16 who have had negative online experiences.

Figura 24. Report di chi i minori contattano per aiuto dopo aver avuto esperienze negative online, ripartito per paesi.
Fonte: *Eu Kids Online 2020*.

La figura 24, indica che in Italia il 45% dei minori si rivolgerebbe ai propri genitori per chiedere aiuto, ma emerge anche che la comunicazione con un amico fidato rivestirebbe un'importanza significativa, con una percentuale molto elevata del 44% (Smhael, *et al.*, 2020). Si osserva tuttavia un lieve aumento percentuale rispetto al 2017, come indicato dai risultati della ricerca di *Eu Kids Online* del territorio italiano, la tabella della figura 25 mostra che il 38% dei minori si rivolgeva a un genitore, mentre il 47% preferiva chiedere aiuto a un compagno della stessa età.

% di chi ha parlato con	
Un amico più o meno della mia età	47
Mia madre o mio padre	38
Non ne ho parlato con nessuno	25
Mio fratello o mia sorella	6
Un insegnante	2
Altro adulto di cui mi fido	1
Qualcuno che per lavoro aiuta i bambini/ragazzi (ad es. un assistente sociale)	0
Qualcun altro	0
Non so	0
Preferisco non rispondere	0

Figura 25. Percentuali riferite al territorio italiano su quali sono le persone a cui i minori fanno riferimento. Fonte: *Eu Kids Online* 2017.

Questo fatto evidenzia un aumento, seppur modesto, della fiducia degli studenti verso figure adulte come i genitori nel corso del tempo. Inoltre, si nota anche un leggero aumento della fiducia nei confronti degli insegnanti, poiché secondo i dati di *EU Kids Online* del 2017, solo il 2% dei ragazzi si rivolgeva agli insegnanti, mentre nel 2020 questa percentuale è salita al 4%.

La mia attività proposta e il confronto con i risultati delle due ricerche citate evidenziano l'importanza delle figure di riferimento per i minori. Personalmente, ritengo fondamentale il rapporto tra minore ed educatore, il quale deve rappresentare una figura di riferimento essenziale per offrire supporto in caso di necessità. In definitiva, noi educatori dovremmo impegnarci per instaurare una relazione autentica con gli studenti.

4.3 Terzo incontro: un “Contest Social” per la sensibilizzazione online

L’ultimo ciclo di incontri con le sei classi si è caratterizzato per la sua dinamicità, poiché entrambe le ore della mattina sono state dedicate interamente ad un’attività pratica che ha coinvolto in prima persona gli studenti. Questa attività ha reso i ragazzi protagonisti del processo educativo, permettendo loro di partecipare attivamente mettendo in pratica le proprie conoscenze e abilità creative e, inoltre, di sviluppare ed esprimere le proprie idee personali.

L’iniziativa denominata “Contest Social” ha coinvolto i partecipanti in una competizione suddivisa in gruppi, mirata alla realizzazione di una “home page” di un’applicazione, di un blog o di un social media riguardante un argomento di loro interesse. Ho sottolineato che l’obiettivo dell’attività era di migliorare la loro presenza online attraverso la creazione di questa ipotetica pagina o applicazione, incoraggiando così lo sviluppo di competenze pratiche legate alla progettazione e alla comunicazione digitale. Inoltre, ho illustrato che al termine delle due ore di attività, i gruppi avrebbero dovuto presentare il loro progetto alla classe, seguita da una votazione individuale da parte di ciascun alunno per determinare il progetto ritenuto più interessante. In sintesi, l’attività è stata concepita come un contest, con l’obiettivo di individuare un vincitore alla fine della competizione. Fin dall’inizio dell’attività è emerso un significativo interesse da parte degli studenti, i quali hanno manifestato entusiasmo ed interesse a partecipare a questa attività pratica, difatti ho potuto osservare che in tutti i gruppi delle sei classi vi è stato un coinvolgimento attivo. Inizialmente i ragazzi hanno collaborato nella selezione del tema da trattare, successivamente si sono impegnati nella fase creativa della progettazione della loro *homepage*, immaginando inoltre, le ipotetiche interazioni da parte di un utente, con le icone da loro realizzate.

Questa attività non solo mirava a promuovere lo sviluppo delle capacità creative degli studenti, ma anche di stimolare le loro capacità riflessive. Gli alunni sono stati incoraggiati a riflettere sulle questioni globali, sulle problematiche emergenti e su possibili soluzioni. Il mezzo centrale utilizzato per questa riflessione è stato appunto, l’ambiente digitale, caratterizzato in particolare dai social media, i quali stanno diventando sempre più il principale strumento di comunicazione. L’attività proposta ha avuto come obiettivo ulteriore di guidare gli studenti verso uno sviluppo della

consapevolezza della propria presenza online in modo attivo e costruttivo, dimostrando loro che i social media possono essere utilizzati come strumenti di ricerca, di pensiero critico e di aiuto reciproco.

Attraverso i vari progetti proposti dagli studenti, è emersa una forte sensibilità verso gli altri, il futuro e le sfide sociali. Di seguito sono riportati alcuni dei progetti più significativi.

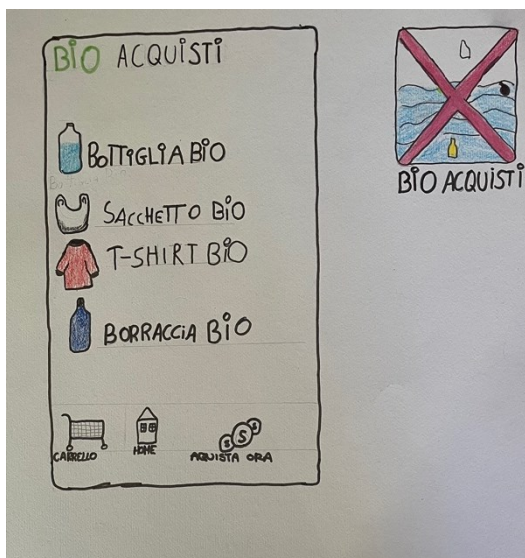


Figura 26. Progetto di gruppo riguardante un'applicazione di acquisti consapevoli

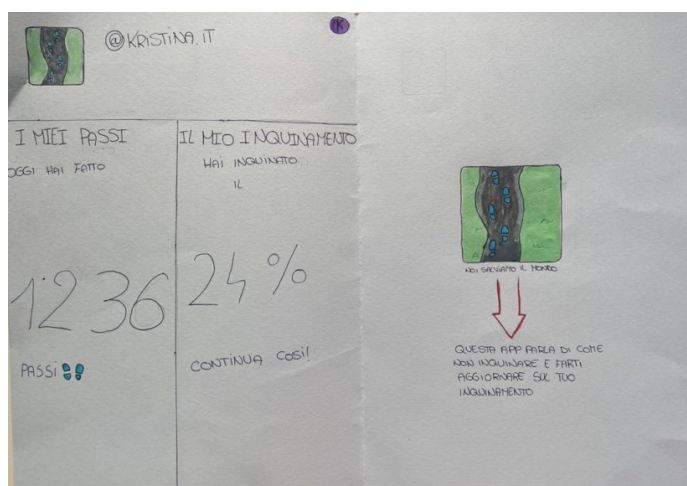


Figura 27. Progetto di gruppo riguardante un'applicazione sull'inquinamento

Le immagini delle rispettive figure 26 e 27, rappresentano due progetti riguardanti la sensibilizzazione per un futuro senza inquinamento. In particolare, la figura 26 illustra una ipotetica applicazione che promuove l'acquisto consapevole di prodotti biologici e riciclabili, con lo scopo quindi di incoraggiare gli utenti a compiere scelte sostenibili al fine di ridurre l'impatto ambientale sul pianeta. La figura 27 rappresenta un'applicazione innovativa volta a monitorare le azioni quotidiane degli utenti come, ad esempio, utilizzare la bicicletta per andare a scuola o a lavoro, il camminare o l'utilizzare i mezzi pubblici in alternativa all'utilizzo di veicoli privati. Ciascuna di queste azioni viene associata a un valore di inquinamento, il quale viene sommato alla fine della giornata al fine di accrescere la consapevolezza individuale riguardo all'impatto ambientale derivante dalle proprie scelte quotidiane.

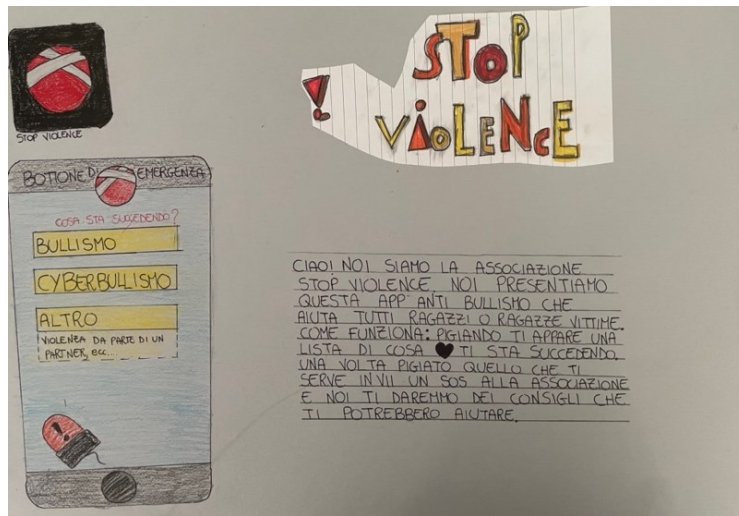


Figura 28. Progetto di gruppo su di un'applicazione contro la violenza

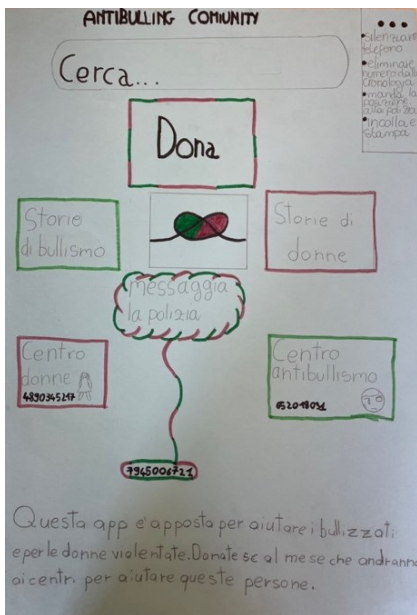


Figura 29. Progetto di gruppo su di una applicazione contro la violenza sulle donne e bullismo

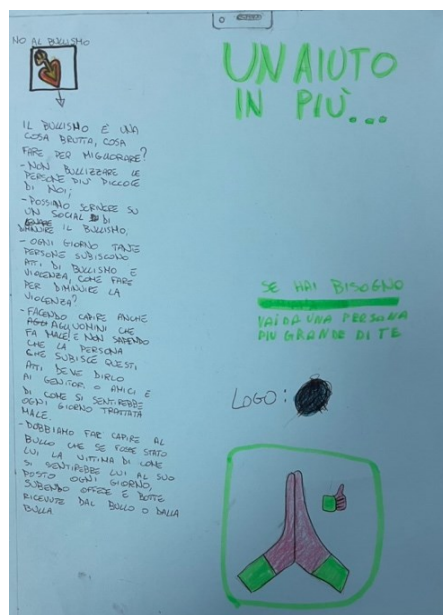


Figura 30. Progetto di gruppo su di un'applicazione contro il cyberbullismo

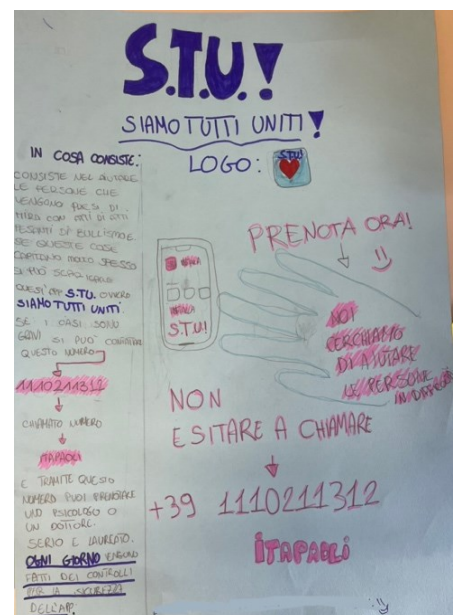


Figura 31. Progetto di gruppo su un'applicazione di aiuto per vittime di violenza

Le quattro figure presentate illustrano applicazioni progettate per fornire assistenza alle persone vittime di violenza. Gli studenti hanno ipotizzato che le persone coinvolte in situazioni di difficoltà potrebbero non sempre sapere come reagire o potrebbero non avere il coraggio di farlo, come evidenziato anche dalla figura 28. In quest'ultima rappresentazione, l'utente ha la possibilità di selezionare dalla tendina dell'applicazione, la propria situazione specifica, attivando risorse e supporti mirati in base alle particolari difficoltà personali incontrate. Inoltre, la figura 30 rappresenta l'importanza dei giovani di sottolineare l'importanza di rivolgersi a un adulto competente o a un professionista in caso di bisogno, come indicato dal messaggio "se hai bisogno, vai da una persona più grande di te".

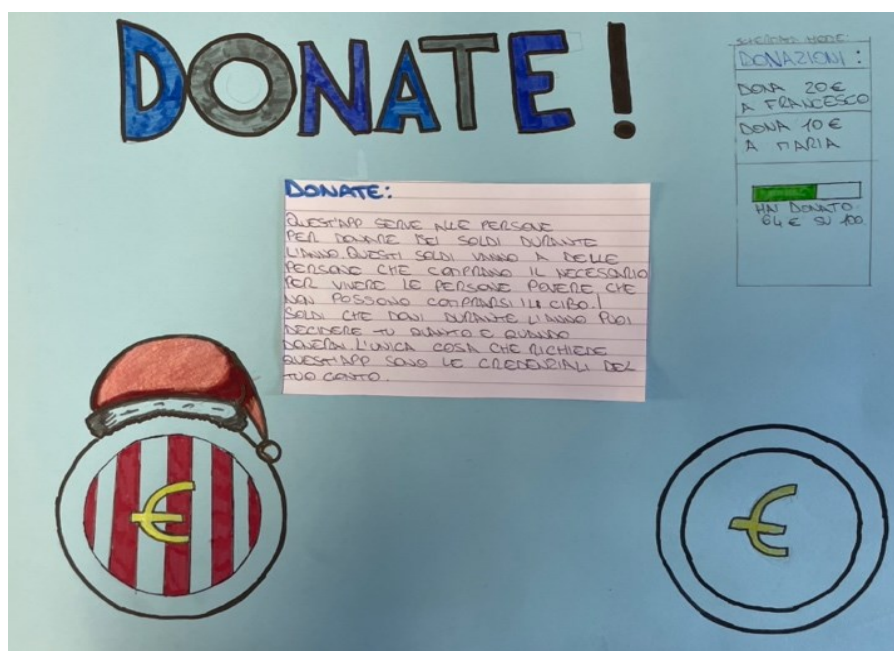


Figura 32. Progetto di gruppo su di un'applicazione con scopo donativo

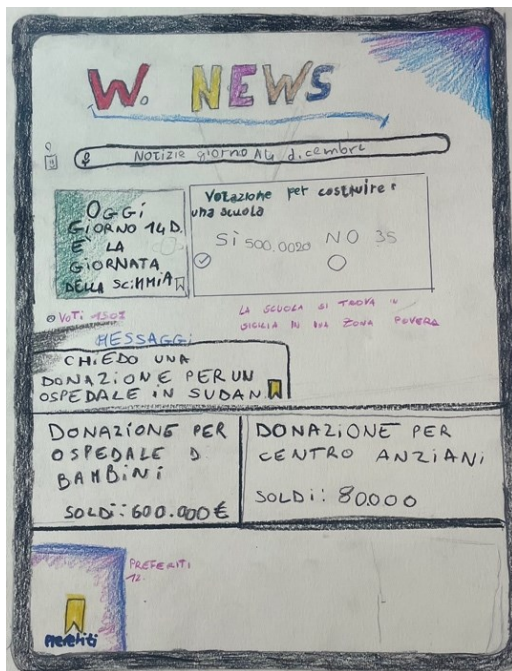


Figura 33. Progetto di gruppo su di un'applicazione giornalistica e di donazione

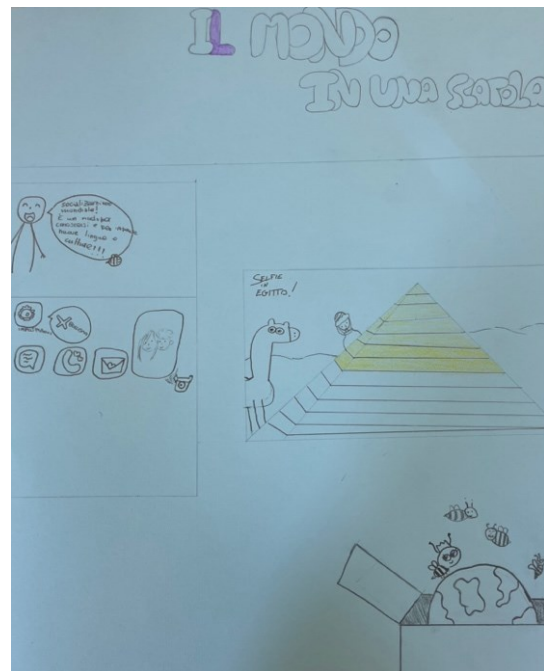


Figura 34. Progetto di gruppo su di un'applicazione riguardante le diverse culture

Le figure sopra illustrano tre diverse applicazioni concepite per la diffusione di informazioni provenienti da tutto il mondo. In particolare, il progetto rappresentato nella figura 34, enfatizza l'importanza di esplorare nuove culture e sottolinea che l'ambiente online rappresenta un'ampia opportunità in tal senso, difatti l'ambiente virtuale ha abbattuto i confini geografici e fisici, consentendo di esplorare e conoscere altre realtà culturali senza dover necessariamente spostarsi fisicamente dalla propria abitazione.

Infine, le figure 35 e 36 rappresentano applicazioni che promuovono l'uso consapevole dei social media, con particolare attenzione al rispetto reciproco, sia online che offline.

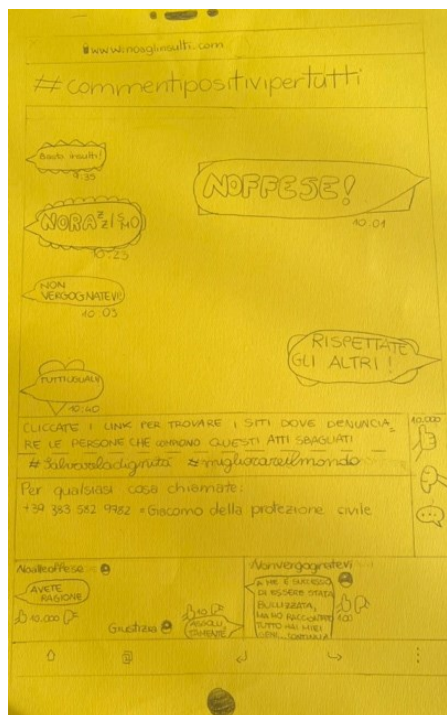


Figura 35. Progetto di gruppo su di un'applicazione attenta alla presenza online positiva



Figura 36. Progetto di gruppo su di un'applicazione attenta al rispetto reciproco

Durante l'analisi dei progetti sviluppati dalle sei classi della scuola secondaria di primo grado "A. Paoli", è emersa una categorizzazione in quattro principali ambiti tematici: la prima categoria rifletteva l'attenzione verso un futuro sostenibile e privo di inquinamento ambientale; la seconda riguardava la sensibilizzazione sulla violenza, concentrandosi principalmente sugli abusi contro le donne e delle vittime di bullismo; la terza categoria era focalizzata sulla divulgazione di notizie globali e sull'importanza delle donazioni per migliorare le condizioni socio-economiche di paesi o individui in difficoltà. Infine, una piccola parte dei progetti è stata dedicata alla promozione del rispetto reciproco online.

4.3.1 Considerazioni conclusive

È comune riscontrare articoli giornalistici che riportano l'idea diffusa che le generazioni attuali stiano crescendo senza valori e punti di riferimento, opinioni che vengono spesso espresse da persone appartenenti a quella generazione definita "boomer"²³, i quali ritengono appunto che i giovani di oggi siano disinteressati dalle cose importanti della vita. Tuttavia, queste osservazioni sono state ripetute per almeno vent'anni e sono diventate ormai un cliché ben conosciuto e diffuso.

Posso osservare però, che dai progetti presentati dalle sei classi della scuola di Signa emerge una notevole sensibilità verso gli eventi circostanti, con un'attenzione particolare al valore delle persone, al rispetto reciproco e alla salvaguardia del pianeta. È importante inoltre sottolineare che gli studenti hanno collaborato efficacemente tra loro e che la maggior parte dei loro progetti enfatizzava l'importanza dell'unità e della solidarietà.

Quindi, in questo contesto, il progetto ha evidenziato la consapevolezza dei ragazzi sulle problematiche globali, nonostante la loro giovane età, enfatizzando l'utilità dell'attività proposta nel favorire lo sviluppo di un'educazione partecipativa, creativa e critica, mirando a promuovere attivamente capacità e nuovi strumenti che consentano agli studenti di intervenire attivamente nella realtà circostante (Galiero, 2009).

²³ Il termine "boomer" si riferisce a tutte le persone nate tra gli anni Cinquanta e i Sessanta, e deriva dal significativo boom economico che ha caratterizzato quel periodo storico.

CAPITOLO V: Conclusioni

5.1 Analisi dei dati relativi al secondo questionario somministrato

Dopo il completamento del ciclo di tre incontri con le sei classi della scuola secondaria di primo grado di Signa, ho constatato che le attività proposte sono state positivamente recepite da parte degli studenti. In particolare, ciò è stato confermato nell'ultima giornata, nella quale gli studenti hanno manifestato interesse per eventuali incontri futuri. Dalle attività svolte assieme agli alunni, posso affermare che il progetto di Media Education, abbia conseguito gli obiettivi delineati, in particolare sulla promozione dell'uso creativo dei media come mezzo di espressione individuale in cui l'attenzione non è stata rivolta solo ai rischi associati all'utilizzo di Internet e dei social media, ma anche alle opportunità che tali strumenti offrono.

Al termine dei tre incontri, ho somministrato un secondo questionario anonimo con l'obiettivo di analizzare e indagare se gli argomenti trattati insieme fossero stati compresi dagli studenti e se ci fossero stati cambiamenti nei loro comportamenti online.

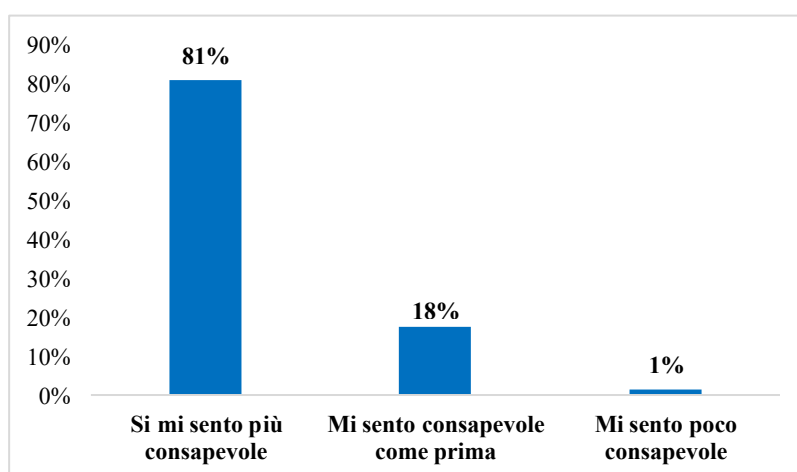


Figura 27. Percentuali di ragazzi che si sentono più consapevoli dopo aver svolto il progetto sulla Media Education di un campione di 129 alunni.

In particolare, è stata esaminata l'efficacia dei tre incontri riguardante la consapevolezza relativa alle potenzialità, ai rischi e alle azioni necessarie per navigare all'interno dell'ambiente virtuale. Dall'analisi del grafico della figura 37, possiamo osservare che l'81% degli studenti ha riportato di sentirsi più consapevole dopo il completamento dei tre incontri, mentre una minoranza ha indicato di mantenersi allo stesso livello di consapevolezza prima del progetto.

I risultati del questionario suggeriscono inoltre, che gli obiettivi predeterminati del progetto, volti a sensibilizzare un uso consapevole delle piattaforme online, favorire lo sviluppo di competenze critiche per una navigazione sicura e per la protezione della privacy, siano stati conseguiti.

Una delle domande del secondo questionario indagava, inoltre, l'utilità secondo il parere dei partecipanti al progetto, di integrare attività di Media Education nel curriculum scolastico. I risultati della tabella della figura 38, evidenzerebbero un notevole interesse da parte degli studenti, con il 71% di essi rispondenti favorevolmente riguardo alla rilevanza di tale integrazione.

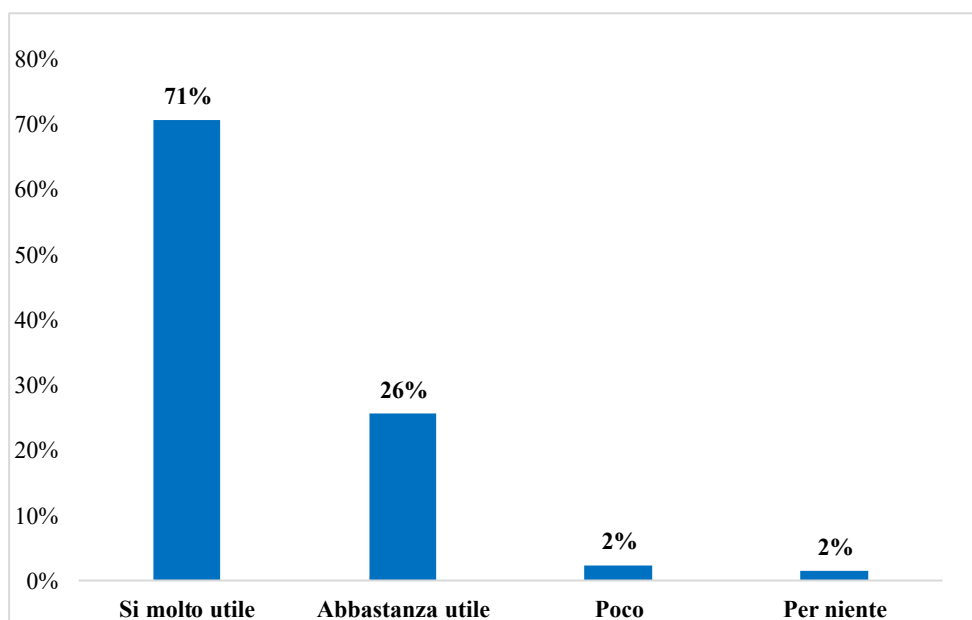


Figura 38. Percentuale sull'utilità di svolgere attività di Media Education secondo il campione di 129 ragazzi della scuola "A. Paoli".

I dati che emergono dai questionari e in particolare quelli riassunti dai grafici della figura 37 e della figura 38, suggeriscono e confermano l'importanza di integrare tali temi nel curriculum scolastico, richiamando l'attenzione degli educatori e delle istituzioni scolastiche a non limitare la visione delle tecnologie esclusivamente come strumenti di apprendimento, come inizialmente avvenne con la televisione (Buckingham, 2006) ma considerare le tecnologie devono essere considerate come un'opportunità innovativa per riflettere sul mondo circostante, promuovendo una nuova modalità di esperienza quotidiana attraverso le varie forme di alfabetizzazione disponibili nelle piattaforme contemporanee. Come sottolineato da Calvani (2001), e in più generale dalla Media Education, i giovani dovrebbero apprendere sia con i media che attraverso i media.

Inoltre, il progetto ha mirato a favorire una consapevolezza adeguata riguardo alla pubblicazione di contenuti online e al loro possibile impatto nel contesto offline. Attraverso l'analisi delle osservazioni dei ragazzi e la valutazione dei lavori di gruppo svolti, come delineato nel capitolo precedente, emerge che gli obiettivi del progetto siano stati soddisfacenti.

Le osservazioni e i dati raccolti durante il ciclo di incontri con gli alunni della scuola "A. Paoli" evidenziano dunque, l'importanza di promuovere iniziative educative sulla Media Education approfondendo in particolare aspetti connessi alla gestione della privacy online invece temi relativi al cyber bullismo, affrontati costantemente dagli educatori ed insegnanti. Come precedentemente osservato, è emerso un interesse marginale per le tematiche connesse al cyberbullismo, con una plausibile spiegazione attribuita, appunto, alla frequenza di tale trattazione. Questa interpretazione è ulteriormente supportata dai risultati del primo questionario²⁴ e del secondo (vedi figura 39) i quali indicano che la maggior parte degli studenti aveva affrontato in precedenza gli argomenti in questione o che ne era già a conoscenza.

²⁴ Per la consultazione dei questionari andare al *paragrafo 4.2*.

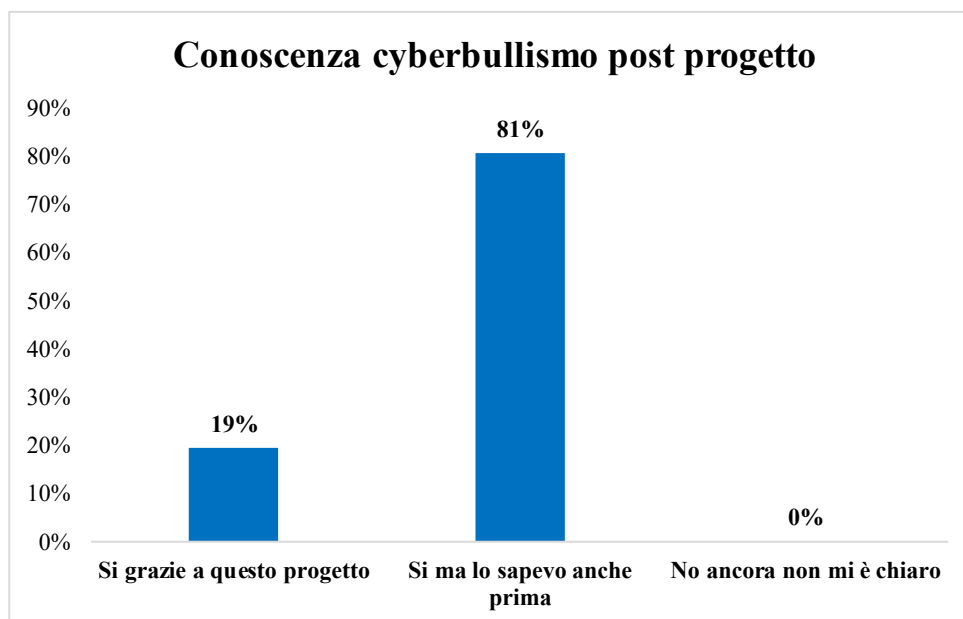


Figura 39. Percentuale di consapevolezza e conoscenza del tema del cyberbullismo dopo il ciclo di incontri del progetto di Media Education svolto su un campione di 129 ragazzi.

La figura 39, mostra i risultati emersi dall'indagine posta nel secondo questionario anonimo, somministrato al termine dei tre cicli di incontri con gli studenti delle classi prime della scuola "A. Paoli". La domanda verteva sull'efficacia del progetto riguardo alla comprensione di argomenti quali il cyberbullismo, la *web reputation* e la conoscenza generale degli aspetti legati alla privacy online, inclusi i *cookies*²⁵. Gli studenti dovevano indicare se avevano acquisito tali conoscenze grazie al progetto, se ne erano già a conoscenza o se ancora non è chiara la loro comprensione. Il grafico riportato nella figura 39 evidenzia che solo il 19% degli alunni ha acquisito nuove conoscenze in merito agli argomenti relativi al cyberbullismo, mentre l'81% era già a conoscenza di tali informazioni prima dello svolgimento del progetto.

²⁵ I cookies noti anche come "cookie web" sono dei piccoli file di codici di testo che vengono memorizzati e salvati all'interno del dispositivo di un utente quando visita un sito web. Questi file, i cookies, servono per memorizzare informazioni dell'utente come le sue preferenze, le pagine web visitate e le diverse interazioni effettuate con il sito in esame, a scopo finale di poter personalizzare contenuti e raccogliere dati. I cookies sono utilizzati molto da pagine, siti web e piattaforme social, possono essere temporanei o persistenti, rimanendo all'interno del dispositivo anche dopo la navigazione del sito web.

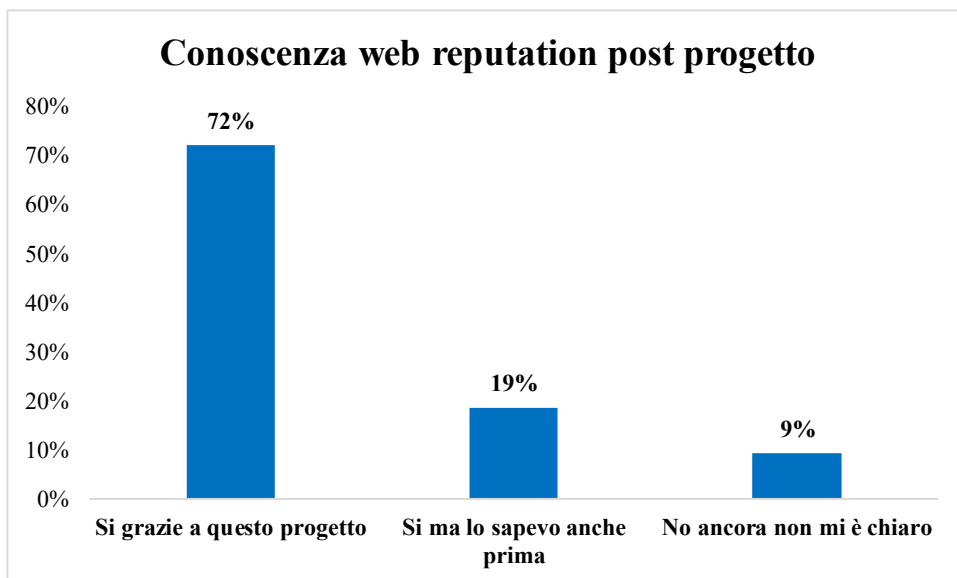


Figura 30. Percentuale di consapevolezza e conoscenza del tema della reputazione online dopo il ciclo di incontri del progetto di Media Education svolto su un campione di 129 ragazzi.

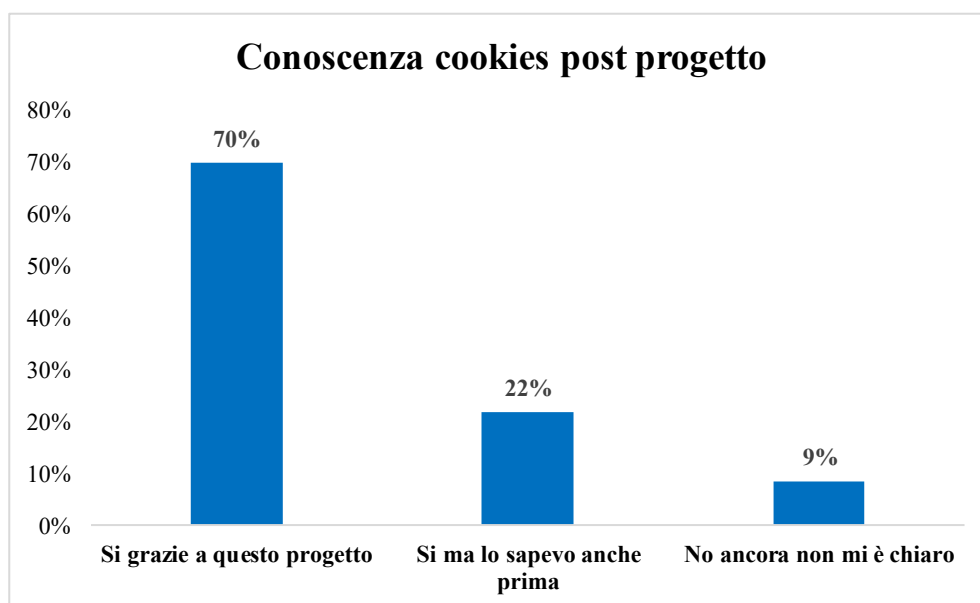


Figura 41. Percentuale di consapevolezza e conoscenza del tema dei cookies dopo il ciclo di incontri del progetto di Media Education svolto su un campione di 129 ragazzi.

La situazione differisce notevolmente per gli altri argomenti considerati: come indicato dalla figura 40, per quanto riguarda la web reputation, solo il 19% degli studenti risulta essere già a conoscenza di questo tema prima dell'inizio del progetto, mentre il 72% degli studenti lo ha acquisito grazie agli incontri organizzati a scuola. Tuttavia, rimane un 9% di alunni per i quali tale argomento non risulta del tutto chiaro. In analogia con quanto osservato per la web reputation, il grafico riportato nella figura 41 riflette una situazione comparabile per quanto riguarda la comprensione dei cookies al termine del progetto. Risulta che il 70% degli studenti abbia acquisito conoscenze su questo argomento, mentre il 22% possedeva una conoscenza pregressa. In linea con quanto osservato per la web reputation, un 9% degli studenti presenta ancora una comprensione non del tutto chiara. Tali risultati suggeriscono la necessità di focalizzarsi su questi argomenti.

Lo studio presentato in questa tesi, intende dunque suggerire e confermare l'importanza di implementare nei percorsi scolastici l'attenzione sistematica verso nuove aree tematiche relative al digitale. Non si tratta di trascurare il cyberbullismo ma di ampliare il panorama di argomenti di cui discutere ed affrontare insieme alla nuova generazione. Questa prospettiva implica una focalizzazione sulle esigenze e sugli interessi degli studenti, con l'obiettivo specifico di comprendere appieno le loro inclinazioni. Gli studenti desiderano principalmente essere compresi, ascoltati, accettati per ciò che sono, inclusi i loro interessi.

Nel contesto di questa ricerca è emerso che l'attenzione degli studenti si concentra sul funzionamento degli algoritmi e sulla protezione della propria privacy. Questo ultimo tema, in particolare, è al centro delle preoccupazioni giovanili e suscita critiche da parte degli adulti, i quali spesso accusano i ragazzi di diffondere informazioni personali e racconti di vita privata sui social media. Tuttavia, i giovani utilizzerebbero le piattaforme online per condividere i propri pensieri con lo scopo di essere, appunto, compresi e accettati dagli altri.

5.2 Andare oltre

Nel corso dei capitoli precedenti è stata condotta un'analisi del modo in cui l'avanzamento scientifico, con particolare attenzione al progresso tecnologico, ha influito sulla modalità di vita degli individui, concentrandosi in particolare sulle dinamiche di socializzazione delle nuove generazioni. È emerso che, a causa della limitata possibilità di opportunità di aggregazione al di fuori degli ambienti domestici e scolastici, i giovani hanno progressivamente orientato le loro interazioni sociali all'interno del contesto di Internet, con particolare enfasi sui social media. Questo potrebbe aver portato alla perdita del tradizionale “terzo luogo”, un ambiente sociale informale, distinto dall'ambiente lavorativo, scolastico e domestico in cui gli individui si incontrano regolarmente per interagire e socializzare (Oldenburg, 1989). Si tratta di un luogo in cui le persone si sentono a proprio agio e sicure, contribuendo così alla costruzione di legami sociali e alla coesione della comunità locale. Il concetto di “terzo luogo” è frequentemente evidenziato nelle fiction, ed un esempio emblematico può essere individuato nella serie tv “How met your mother”, in cui i personaggi si riuniscono regolarmente in un locale specifico, evidenziando l'abitudine consolidata di socializzazione in un ambiente informale al di fuori della sfera domestica e lavorativa.

Con l'ascesa delle tecnologie digitali e dei social media, si è verificata una graduale scomparsa di questo “terzo luogo” poiché le interazioni sociali sono sempre più orientate verso Internet. Secondo l'analisi dell'esperta di social media dana boyd (2014), i giovani di oggi si trovano ad affrontare una limitata libertà di spostamento, in contrasto con le generazioni precedenti, a causa delle crescenti preoccupazioni dei genitori riguardo la sicurezza dei loro figli e dell'organizzazione sempre più strutturata della loro vita quotidiana (Corsaro, 2020). Nonostante questa limitazione fisica, gli adolescenti, come gli adulti, hanno un profondo bisogno sociale e “rivendicano socialità in modi che gli adulti possono sembrare strani” (boyd, 2014, p. 115) per esempio l'utilizzo di Internet come luogo di aggregazione e spazio sociale, che assume la funzione di “terzo luogo” (Oldenburg, 1989). In altre parole, le piattaforme non rappresentano un mero strumento di comunicazione, ma spesso una sorta di “ancora di salvezza” che permetterebbe agli adolescenti di restare in contatto tra di loro, trasformando quindi i social media nei “diretti discendenti dei punti di ritrovo in cui gli adolescenti da decenni si incontrano” (boyd, 2014,

p. 49). In tal modo, le piattaforme digitali si configurano come i nuovi spazi “pubblici” in cui i giovani possono incontrarsi, esprimersi e passare il tempo insieme.

Tutte queste considerazioni consolidano la necessità per educatori ed insegnanti ad adottare un approccio profondo nell’analisi della società contemporanea e in particolare di fronte ai continui mutamenti tecnologici e sociali che interessano sempre maggiormente anche le nuove generazioni. In altre parole, è imperativo che educatori ed insegnanti non si limitino ad osservare la superficie, derivata dall’osservazione delle conseguenze dell’uso prolungato dei dispositivi, ma approfondire e comprendere le cause che influenzano il mutamento del panorama sociale che si è venuto a creare. È fondamentale, quindi, assumere un ruolo proattivo, di supporto e di sostegno verso i giovani di oggi, in quanto l’obiettivo primario dovrebbe essere quello di favorire l’indipendenza e l’autonomia nelle nuove generazioni, guidandoli nell’acquisizioni di competenze che saranno cruciali per il loro futuro al di fuori dell’ambiente scolastico. Mi riferisco, allo sviluppo della competenza chiave delineata nel documento delle *Raccomandazioni dell’UE del 2018* riguardante *l’imparare ad imparare*. Questa competenza riflette sull’importanza dell’auto-riflessione e dell’introspezione, volta alla formazione di strumenti cognitivi e pratici necessari per navigare efficacemente nel contesto contemporaneo. Tale abilità implica l’apprendimento autonomo dall’ambiente circostante, consentendo così una crescita individuale e adattativa di fronte alle sfide complesse della società moderna. Le istituzioni educative devono quindi preparare i ragazzi a fronteggiare l’incertezza e ad “aspettarsi l’inatteso” (Morin, 1999, p. 61), seguendo l’ottica di una sfida della complessità, come la definisce il filosofo Edgar Morin (1999). Secondo questo approccio, Morin sottolinea che uno degli obiettivi principali dell’istruzione non dovrebbe essere quella di ottenere una “testa ben piena”, ovvero “una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia un senso” (Morin, 1999, p. 15) ma di orientarsi verso una “*testa ben fatta*”, in grado di collegare ed intrecciare i saperi, sviluppando così la capacità riflessiva e critica. A partire da questo quadro, il presente lavoro ha infatti mostrato come uno degli obiettivi principali della Media Education risiede nelle competenze critiche, di osservazione e di riflessione, in particolare in relazione ai media digitali. Buckingham (2003) ha infatti affermato che si dovrebbe avere una visione critica

priva, però, di una visione apocalittica, libera da pregiudizi e orientata verso una valutazione consapevole ed informata.

Il dibattito Europeo e globale, sull'utilizzo dei social media continua ad essere oggetto di discussione e analisi, con un'ampia varietà di posizioni adottate da istituzioni, genitori e società, nel tentativo di affrontare la questione. Come abbiamo analizzato nei capitoli precedenti sembra che una buona parte se non la maggioranza delle strategie proposte, si orientino verso il divieto, la regolamentazione e l'educazione dei giovani riguardo ai molteplici rischi associati all'uso dei social media. Tale approccio, sebbene rivolto alla tutela dei giovani, tende a concentrarsi principalmente sulla consapevolezza e la gestione dei pericoli, trascurando altre importanti dimensioni quali la promozione della digital literacy e lo sviluppo di competenze critiche necessarie per una partecipazione consapevole e responsabile nel contesto digitale. Livingstone (2013) sostiene che i rischi associati all'ambiente online sono una costante inevitabile, analogamente all'incertezza e al rischio che sono elementi inscindibili della condizione umana e presenti nell'azione educativa

Che dovrebbe avvalersi delle inedite opportunità offerte dalle tecnologie digitali e di rete per promuovere l'acquisizione di capacità quali autonomia e indipendenza, senso critico e di responsabilità, condivisione e creatività, socialità e partecipazione, volte a garantire a tutti e a ciascuno la libertà di poter scegliere, sbagliare e imparare dai propri errori. (Scarcelli, 2017, p.31).

Noi educatori non dovremmo limitarci a trasmettere semplicemente dei saperi, delle conoscenze o di imporre delle regole, né a proibire l'uso dei media digitali per timore dei possibili rischi. Al contrario, dovremmo dotare un approccio educativo integrato e dinamico, che miri a fornire agli studenti gli strumenti critici e pratici necessari per *navigare* autonomamente sia nel mondo virtuale che reale. Questo approccio deve includere lo sviluppo delle competenze digitali, l'analisi critica dei contenuti mediatici e l'adozione di comportamenti responsabili e consapevoli nell'ambiente digitale.

Educare, per usare la metafora del poeta William Butler Yeats, non si limita quindi a riempire un secchio d'acqua ma accendere un fuoco. La metafora del secchio implica certezza e prevedibilità con un chiaro

punto di avvio e uno di arrivo, con tappe misurabili lungo il percorso. Porta a certi risultati, che dovrebbero essere conosciuti e compresi prima ancora dell'inizio del processo. Il fuoco, al contrario, ci espone tutti al rischio. Non si sa che cosa incendierà e che cosa no, per quanto tempo brucerà, come si diffonderà e quali saranno le conseguenze (Ingold, 2018, p. 90).

5.3 Conclusioni

La ricerca condotta attraverso il progetto di Media Education, presso una scuola secondaria di primo grado del territorio fiorentino, ha fornito quindi un quadro dettagliato delle sfide e delle opportunità che i giovani affrontano nell'era digitale. Il progetto ha evidenziato come l'educazione debba adottare una prospettiva analitica che non solo rifletta sulle risorse offerte dalla tecnologia e società, ma le sfrutti in modo attivo per promuovere una comprensione critica e consapevole. Gli insegnanti sono quindi "chiamati a rinnovare ed aggiornare il loro modo di pensare e di leggere la realtà per non continuare a proporre metodologie inadeguate alla realtà scolastica e sociale in continua trasformazione" (Collacchioni 2012, 333). Questo sottolinea il ruolo cruciale degli educatori nel far coltivare la curiosità nei giovani, fornendo loro gli strumenti necessari per navigare autonomamente all'interno del mondo digitale fattosi sempre più complesso.

Tali dinamiche sono state rilevate anche nei cicli di incontri che hanno composto il progetto di ricerca. Difatti, dopo aver completato il primo incontro con le sei classi dell'istituto, ho potuto osservare che gli studenti mostrano un'attenzione particolare verso le tematiche digitali, dimostrando curiosità e conducendo probabilmente ricerche al riguardo nel loro tempo libero. Un esempio rilevante è rappresentato dalle "Filter Bubbles", create dagli algoritmi delle varie piattaforme, che limitano la visualizzazione di contenuti diversi da quelli corrispondenti alle preferenze degli utenti. Inoltre, è emerso un interesse significativo verso la comprensione degli algoritmi, come evidenziato da una

studentessa che ha esplicitamente dichiarato di essere consapevole del funzionamento delle “Filter Bubble”.

Inoltre, è fondamentale sottolineare l’importanza del rapporto di fiducia che si instaura tra lo studente e l’insegnante. Il secondo incontro ha evidenziato come i giovani abbiano incrementato nel tempo, la loro fiducia verso le figure di riferimento, quali genitori e insegnanti. Le ricerche di Eu Kids Online del 2017 e 2020 hanno infatti dimostrato che, in caso di difficoltà, gli adolescenti, tendono sempre più a chiedere aiuto agli adulti. Questo dato è significativo poiché potrebbe consentire di prevenire situazioni sgradevoli e pericolosi in grado di fornire ai giovani il supporto necessario sin dall’inizio. L’auspicio è quindi che gli studenti potrebbero gradualmente sviluppare fiducia nei confronti degli educatori che dovrebbero cercare di ricambiare questa fiducia, nelle loro capacità. Piuttosto che limitarsi a proibire e imporre regole, dovremmo educare i ragazzi partendo dai loro interessi e dalle loro competenze, mostrando non solo gli aspetti negativi dei social media, ma anche quelli positivi, come la condivisione, la creatività e la divulgazione. Questo approccio è stato confermato durante il terzo incontro, in cui gli studenti hanno dimostrato notevole sensibilità e collaborazione nella realizzazione di pagine web o applicazioni, presentando progetti interessanti e innovativi.

Infine, gli studenti hanno manifestato un forte desiderio di protezione della privacy e hanno chiesto come navigare in Internet in modo sicuro, divertente e istruttivo, collaborando con gli altri. Di conseguenza, l’uso degli algoritmi, le modalità di fruizione delle piattaforme e la protezione della privacy, potrebbero rappresentare nuovi punti di partenza per iniziare con i ragazzi una Media Education che miri a far dotare gli studenti delle competenze indispensabili per affrontare le sfide e le opportunità del mondo digitale, con l’obiettivo di trasformare la percezione del mondo digitale, percepito come insicuro ad uno spazio sicuro.

Bibliografia

Aroldi, P., Mascheroni, G., Vittadini, N. (2016). Web reputation e comportamenti rischiosi online. L'esperienza dei giovani lombardi. *Milano, OssCom – Centro di ricerca sui media e comunicazione.*

Bauman, Z. (2005) *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press (trad. It. Vita liquida. Laterza, Roma-Bari, 2006).

Bellantoni, D. (2007). *Ascoltare i figli*. Trento: Erickson.

Belk, R. (2013). Extended Self in a Digital World, *Journal of Consumer Research*, vol. XXXX, 477-500.

Bissaca, E., Cerulo, M., Scarcelli, C., M. (2020). *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell'identità, media digitali*. Roma: Crocci Editore.

Biocca, F. (1997). The cyborg's dilemma: Progressive embodiment in virtual environments, in *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol III, 2, 0-0.

Buckingham, D. (2003) *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press (trad. It. Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea. Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., Trento, 2006, 5° ristampa 2015).

boyd, d. (2014). *It's complicated. The social Lives of Networked teens*. New Haven: CT: Yale University Press (trad. It. It's Complicated. La vita degli adolescenti sul web. Lit Edizioni Srl, Roma, 2018).

Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: UTET Libreria Srl.

Calvani, A. (2010). Dove va la media education? Riflessioni sull'identità della ME nella società contemporanea. *Media Education- ricerche e buone pratiche, Vol. 1, No. 1*, Maggio.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.

- Castells, M. (1996). *The rise of the Network society*, Oxford, Blackwell (trad.it. La nascita della società in rete. Università Bocconi Editore, Milano, 2000).
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy*, Oxford University Press (trad.it Galassia Internet, Feltrinelli, Milano, 2002).
- Carr, N. (2000). *The shallows: what the internet is doing to our brains*, New York: Norton (trad. It. Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello. Milano, Cortina, 2011).
- Chronaki, D., Tsaliki, L., Ólafsson, K. (2014). Experiences with sexual content: What we know from the research so far. *EU Kids online*, The London School of Economics and Political Science, London, UK ISSN 2045-256X, Ottobre.
- Collacchioni, L. (2012). *Come tessere di un mosaico infinito: dalla didattica delle emozioni alla cultura dell'inclusione attraverso relazioni significative*. Roma: Aracne.
- Corsaro, W. A. (2020). *Sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Eco U. (1964). *Apocalittici e Integrati*, Milano: Bompiani.
- Galiero, M. (2009). *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*. Bologna: EMI della Coop. SERMIS.
- Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. New York: Ace books (trad. It. Neuromante. Milano, Mondadori, 2003).
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*, New York: Wiley.
- Grigenti, F. (2021). *Le macchine e il pensiero*. Napoli-Salerno: Orthotes Editrice.
- Han, B. (2021). *Undinge: Umbrüche der Lebenswelt*, Ullstein Buchverlage GmbH: Berlino (trad. it. Le non cose: Come abbiamo smesso di vivere il reale. Giulio Einaudi editore s.p.a., Torino, 2022-2023).
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*, New York: Vintage book.
- Livingstone, S. (2013) Online risk, harm and vulnerability: reflections on the evidence base for child Internet safety policy. *ZER: Journal of Communication Studies*, 18 (35). pp. 13-28. ISSN 1137-1102. <http://eprints.lse.ac.uk/62278/>
- Maffei, L. (2014). *Elogio alla lentezza*. Bologna: Il Mulino.

- Mascheroni, G., Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Risks and opportunities 2nd edn. Milano: Educatt.*
- Mascheroni, G., Ólafsson, K. (2018). Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. *I risultati di EU Kids Online 2017. EU Kids Online e OssCom.*
- McCrinkle, M., Fell, A. (2021). *Generation Alpha. Understanding Our Children and Helping Them Thrive.* Headline Publishing Group.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*, Cambridge: The Mit Press (trad. It. Gli strumenti del comunicare. Il saggiatore, Milano, 1967).
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée.* Paris: Le Seuil (trad. it. La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Milano: Raffaello Cortina, 2000).
- Oldenburg, R. (1989). *The Great Good Place. Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons and other hangouts at the heart of community.* New York: Marlowe & Company.
- Paccagnella, L., Vellar, A., (2016). *Vivere online. Identità, relazioni, conoscenza.* Bologna: Il Mulino.
- Papacharissi, Z. (2015). We have always been social, *Social media + Society*, 1-2, Doi: 10.1177/2056305115581185, Aprile.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, NCB University Press, vol. IX, n. 5, Ottobre.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom, *Innovate: Journal of Online Education*, vol. V: Iss. 3, Article 1, Febbraio\Marzo.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica.* Pisa: ETS.
- Rheingold, H. (1993). *La realtà virtuale.* Bologna: Baskerville.
- Riva, G. (2016). *I Social network.* Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen generation.* Milano: Vita e Pensiero.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe.* Napoli: Liguori Editore.

- Scarcelli, C. M., Stella, R. (2017). *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire.* Milano: Franco Angeli.
- Schmid, E. & Cohen, J. (2013). *The new digital age: Reshaping the future of people, Nations and Business*, John Murray Publishers (trad. it. La nuova era digitale. La sfida del future per I cittadini, imprese e nazioni. Rizzoli Etas, Milano, 2013).
- Stella R., et al. (2018). *Sociologia dei new media.* Milano: UTET. (Seconda edizione).
- Smahel, D., et al. (2020) EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*. ISSN 2045-256X. Doi:10.21953/lse.47fdeqj01of0
- Thelwall, M. (2009). SocialNetwork Sites: Users and Uses, in M. Zelkowitz (a cura di), *Advance in Computers*, Elsevier, Amsterda, pp. 19-73.
- Tsaliki L., Chronaki D., Olafsson K., (2014) Experiences with sexual content: what we know from the research so far. *EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science, ISSN 2045- 256X*, London, UK.
- Turkle, S. (1995). *Life on screen: Identity in the age of the internet.* New York: Touchstone (trad. It. La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di internet. Apogeo, Milano, 1997).
- Turkle, S. (2011). *Alone together. Why we expect more technology and less from each other.* New York: Basic Books (trad. It. Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri. Codice Edizioni, Torino, 2012).
- Turkle, s. (2015) *Reclaiming conversation: The power of talk in the digital age.* New York: Penguin (trad.it La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale. Einaudi, Torino, 2016).
- Thelwall, M. (2009). SocialNetwork Sites: Users and Uses, in M. Zelkowitz (a cura di), *Advance in Computers*, Elsevier, Amsterda, pp. 19-73.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen. Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us*, arrangement Atria Book, division of Simon & Schuster Inc. (trad. It Iperconnessi. Perché i ragazzi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti. Einaudi editore S.p.a.: Torino, 2018).
- Walker, J. (2005). Mirrors and shadows: The digital Aestheticisation of Oneself. *Proceedings of Digital Arts and Culture*, 184-190.

Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid. The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins (trad. It. Proust e il Calamaro. Storia e scienza del cervello che legge. Vita e Pensiero, Milano, 2009)

Van Dijk, J. (1991). *De netwerkmaatschappij*, Bohn Straflen Van Loghum, Houten (trad. It. Sociologia dei nuovi media. Il Mulino, Bologna, 2002).

Van Dijk J., Poell T., Waal M. (2018). *The Platform Society. Public Values in a Connective World*, Oxford University Press (trad. It. Platform Society. Valori pubblici e società connessa. Edizioni Angelo Guerini e, Milano, Associati srl 2019).

Ziccardi G., (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Raffaello Cortina.