

Università degli Studi di Napoli Federico II



Dipartimento di Scienze Sociali
Dottorato in Sociologia e Ricerca Sociale
XXV ciclo

La caduta del muretto
Nuovi percorsi di socializzazione tra sistema formativo ed
esperienza mediale

Tutor
Prof. Davide Borrelli

Dottoranda
Angela Pelliccia

Coordinatrice
Prof.ssa Enrica Morlicchio

Anno Accademico 2012/2013

INDICE

Introduzione	
Oltre il passaggio al futuro	p. 5
Parte Prima	» 12
La caduta del muretto	
Capitolo I	» 13
La socializzazione cambia pelle	
1.1 Unistantanea sulla modernità	» 17
1.2 La famiglia: àncora o ancòra	» 20
1.2.1 La crisi del padre	» 22
1.2.2 Il mondo che siamo	» 23
1.3 La scuola:specchio del cambiamento	» 25
1.3.1 Un grido di dolore	» 26
Capitolo II	» 28
Una scuola analogica per ragazzi digitali	
2.1.I media tra cultura e socializzazione	» 30
2.1.1 Scuol@ 2.0	» 33
2.2 In-formazione	» 39
2.2.1 Conoscenze, abilità, competenze	» 42
2.2.2 SOS emergenza educativa	» 47
2.3 La scuola é nella rete e...	» 49
2.3.1...il mondo in aula	» 52
Capitolo III	» 56
La medi@morfosi dei nativi digitali	
3.1 Ritratti di gioventù	» 58
3.2 Nomadi in cerca di dimora	» 59
3.2.1 Arrivano i "barbari"	» 61
3.3 Nativi digitali: una generazione da interpretare	» 62
3.3.1 Il <i>digital divide</i> intergenerazionale	» 64
3.3.2 Le ragioni di un amore	» 67
3.3.3 Il passato tra le dita	» 69
Capitolo IV	» 72
Un percorso bifronte: educare e comunicare	
4.1 La prospettiva sociologica della <i>Media Education</i>	» 74
4.1.1 L'approccio inoculatorio	» 76
4.1.2 Il paradigma delle arti popolari	» 77
4.1.3 Il paradigma della rappresentazione	» 79
4.2 La <i>Media Education</i> arriva in Italia	» 80
4.3 Dalla <i>Media Education</i> alla <i>Media Literacy</i>	» 81

Parte seconda	
"Viaggiando tra la conoscenza"	» 84
Capitolo V	» 85
La storia infinita	
5.1 Pianificazione dell'itinerario: il quadro problematico	» 86
5.2 Le tappe del viaggio: il disegno della ricerca	» 87
5.3 La scelta della meta: il percorso metodologico	» 88
5.3.1 Il campione	» 89
5.3.2 Il questionario strutturato	» 93
5.3.3 La somministrazione dei questionari	» 95
5.4 Strumenti per l'analisi dei dati	» 96
5.5 I risultati della ricerca	» 97
5.5.1 Il ritorno della famiglia	» 100
5.5.2 La socializzazione tecnologica	» 103
5.5.3 Lo status socio-economico	» 106
5.6 Il muretto digitale	» 116
5.6.1 Le relazioni offline	» 119
5.6.2 La gestione del tempo "scelto"	» 123
5.7 La scuola dov'è?	» 126
5.7.1 Il "luogo debole" dell'apprendimento	» 129
5.8 Uno sguardo al futuro	» 136
Conclusioni	» 142
Riferimenti bibliografici	» 147
Appendice	» 158

INTRODUZIONE

Oltre il passaggio al futuro

Alla luce del dibattito contemporaneo sui processi di conoscenza e sulle modalità del conoscere nell'era digitale, "La caduta del muretto" analizza i nuovi processi di socializzazione tra il sistema formativo e l'esperienza mediale, e indaga in che modo interagiscono la scuola - deputata alla trasmissione del patrimonio culturale - ed i giovani *nativi digitali* costitutivamente inseriti entro sistemi socio-tecnici tra loro eterogenei.

La cornice in cui si iscrive il lavoro è costituita da contributi, studi, ricerche e riflessioni prodotti negli ultimi anni da autori di rilievo nazionale (Rivoltella, Morcellini) ed internazionale (Jenkins, Tapscott, Livingstone, Rheingold, Rainie e Wellman), queste esperienze hanno sostenuto la ricerca, narrata con la metafora della "caduta del muretto", da cui prende il titolo il lavoro e che allude allo sgretolamento delle tradizionali modalità di socializzazione.

Il muretto che a lungo è stato il simbolo dell'aggregazionismo giovanile è oggi sostituito da un muretto digitale che abbatte i confini spazio temporali, risponde all'esigenza di essere *always on* (Livingstone, 2009) ed integra e rimodella con costante dinamismo i processi di interconnessione che diventano, così, lo sfondo tangibile per la costruzione cooperativa della conoscenza.

Secondo Morin (2004), nel terzo millennio ci sono due grandi sfide che la conoscenza deve affrontare: la sfida della globalità e quella della crescita ininterrotta dei saperi. Tuttavia entrambe le sfide richiamano al mondo della Rete perché da una parte si assiste ad un sapere frammentato tra le varie discipline che si dibattono tra la trasmissione dei contenuti a livello verticale, tipico dell'organizzazione scolastica, e dall'altra si insegue il sapere orizzontale che circola in Rete e che chiede agli individui di confrontarsi con realtà sempre più multidimensionali, globali, transnazionali.

La categoria-chiave attorno alla quale si articola l'interrogativo della ricerca è quella della socializzazione: come le nuove tecnologie, nel tempo individuale e sociale dei *nativi digitali*, contribuiscono a definire le pratiche attraverso le quali essi comunicano con gli altri e producono significati.

Il processo di socializzazione all'interno di uno scenario che presenta (...) *realità policentriche, in cui le fonti di erogazione e di formazione si sono moltiplicate e rese interdipendenti*" (Morcellini, 2004) e in cui soprattutto i media e la comunicazione si sono configurati come importanti agenzie di socializzazione, contribuendo a rendere policentrici e diffusi i processi formativi, ha subito una trasformazione epocale tale da richiedere profonde riflessioni.

Senza alcuna pretesa di analizzare nel dettaglio l'intero repertorio dei consumi culturali degli adolescenti, il lavoro parte dall'interrogativo posto dal *Passaggio al futuro* (Morcellini, 1997) "la socializzazione è al capolinea?" e si propone di verificare cosa comportano le pratiche di comunicazione digitale nel vissuto dei ragazzi per cercare di individuare dei possibili processi di scambio che inneschino meccanismi virtuosi e risveglino il desiderio di conoscere.

Immersi e travolti nella *navigazione*, non siamo ancora in grado, come molti studiosi affermano, di stabilire con certezza se i nati con la Rete guadagnino o perdano capacità cognitive, se sarà una generazione resa stupida dal Web (Carr, 2011) o arricchita, comunque vada è innegabile che i media ridefiniscono gli spazi di interazione simbolica in cui si tessono le azioni che danno senso e corpo al *mondo che siamo* (Borrelli, 2008).

L'approccio ai media che si intende seguire in questo studio è rivolto, infatti, ai contenuti e agli scenari che essi producono, con particolare attenzione ai nuovi linguaggi e alle multiformi dimensioni espressive della comunicazione.

Lo scenario più evidente del quale fa parte una fetta sempre più nutrita di società è rappresentato dalle comunità spaziali, dai network (Castells, 2002) in cui individui e gruppi intessono legami che assicurano, prima di tutto, condizioni di socialità e accesso all'informazione, oltre a senso di appartenenza e identità sociale.

La prima parte del lavoro *La caduta del muretto* si sofferma, attraverso il Capitolo Primo "La socializzazione cambia pelle", sulle trasformazioni

prodotte dal cambiamento e sui nuovi processi di socializzazione che investono le classiche agenzie di socializzazione: la famiglia e la scuola.

Si analizzano le conseguenze del passaggio dalla "famiglia etica" alla "famiglia affettiva", dalla famiglia dei valori alla famiglia degli affetti, mentre l'istituzione scolastica viene caratterizzata come "Una scuola analogica per ragazzi digitali" (Capitolo Secondo), che si dibatte tra molte difficoltà nel relazionarsi con i giovani del terzo millennio, perché troppo ancorata a pratiche e modelli di conoscenza del passato e che non riesce ad articolare e collegare tra loro le conoscenze e a riformare il modo di insegnare e, quindi, di pensare (Morin, 2004).

Ciononostante, come sottolineano le direttive ministeriali, spetta alla scuola dare senso alle nuove tecnologie, riempirle di cultura e fornire ai giovani le competenze medialità indispensabili nella società della conoscenza. Il concetto di competenza mediale che Calvani (2001) collega alla possibilità di stabilire *nuove relazioni*, integrazioni e simbiosi con i media e all'acquisizione di competenze nei confronti delle nuove tecnologie, è un tema molto dibattuto nel mondo della formazione.

Nel Rapporto Istat 2012 si legge che il 43,3% delle famiglie dichiara di non avere una connessione Internet perché non ha competenze per utilizzarlo, è un dato sconcertante che sollecita interventi urgenti.

Diventa sempre più centrale nel processo formativo il ruolo delle competenze, anche se per troppo tempo i termini conoscenze, abilità e competenze sono stati usati alla stregua di sinonimi.

A tal proposito e con l'intento di poter al meglio rispondere alle istanze e ai bisogni culturali e sociali del cittadino del terzo millennio, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e le direttive europee indirizzano molte iniziative.

"Youth on the move" e "Un'agenda digitale europea", due delle sette iniziative faro dell'Europa 2020¹ si riferiscono, appunto, all'istruzione perché

¹ Europa 2020 è una strategia decennale per la crescita sviluppata dall'Unione europea.

perseguire una "crescita intelligente" richiede l'esigenza di "sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione"².

La prima direttiva è tesa all'implementazione delle prestazioni dei sistemi di istruzione e all'internazionalizzazione, la seconda spinge verso l'accelerazione della diffusione di Internet e pone l'accento sul ruolo chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella società della conoscenza.

Da qui, da "Youth on the move" ossia, *gioventù in movimento* segue nel Capitolo Terzo l'analisi de "La medi@morfofi dei nativi digitali" che definisce le caratteristiche e le problematiche delle nuove generazioni, quelle che alcuni studiosi definiscono *Net generation*.

"(...) the first generation of people that work, play, think and learn differently than their parents...

This is the first generation to not be afraid to technology. Its like to arm to them.."(Tapscott, 2009).

Il legame più forte tra cultura e riforma della scuola è, comunque, rappresentato dalla gioventù³, da questa nuova specie che "respira con le branche di Google" (Baricco, 2006) e che ha deciso di vivere sottacqua operando una mutazione che i figli di Gutenberg non sono in grado di comprendere.

"Dovremmo fare lo sforzo di liberarci dall'inclinazione entomologica nei confronti dei fenomeni che riguardano i nostri figli, noi non siamo scienziati che studiano gli insetti, siamo insetti colti che studiano gli scienziati colti di un'altra cultura" afferma Sofri (2009) e da qui nasce il desiderio di *guardare quelle branche da vicino*, di studiarle perché i barbari non rappresentano solo un punto di rottura con il passato, ma sono anche portatori di una grande

² European Commission, *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*.

Communication from the Commission http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/complete_en_pdf

³ Benjamin W., (a cura di Cappa F. e Negri M.), *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2012

energia creativa che deve essere guidata e indirizzata dalla scuola e dalla cultura.

Il Quarto Capitolo, infine, si interroga sulla possibilità di una riconciliazione tra il mondo della cultura e della comunicazione attraverso l'esercizio della *Media Education*, ne ripercorre la storia e gli sviluppi che l'hanno trasformata in un'attività di mediazione fra le pratiche formative e i nuovi linguaggi comunicativi capace di rispondere all'attuale stato di precarietà sociale.

La seconda parte del lavoro illustra il *Viaggio tra la conoscenza* ed analizza i dati provenienti dallo studio di contesto che è stato effettuato, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, stratificato per anno e classe frequentata, ad un campione di studenti napoletani.

Questo "Viaggio tra la conoscenza" è stato intrapreso con 541 studenti, di cui 257 femmine e 284 maschi, provenienti da cinque scuole secondarie della città di Napoli, scelte secondo la metodologia usata dall'Istituto IARD, (Liceo scientifico Cuoco, Liceo classico Garibaldi, Istituto tecnico Diaz, Istituto tecnico Della Porta, Istituto professionale Fortunato), quindi, ragazzi dai 14 ai 19 anni, la prima generazione di *nativi digitali* arrivati alla maturità nella era digitale che ha dato vita a un fenomeno culturale globale destinato a durare nel tempo (Tapscott, 1999).

Questa scelta deriva da una parte dall'intento di avvicinarsi agli effettivi bisogni dei ragazzi per esplorare la dimensione intra-generazionale, dall'altra fa riferimento all'avvio della rivoluzione digitale che convenzionalmente si fa coincidere con l'ideazione dei protocolli www, http e html. (Lee Berners, 1993) e che oggi mostra i suoi multiformi effetti, tra cui il divario generazionale che distingue i *nativi digitali*, nati dopo il 1996, dagli *immigranti digitali*, nati prima del 1996.

La somministrazione dei questionari, cominciata nella Primavera 2012, è stata alquanto tortuosa, poiché è stato necessario superare alcune reticenze culturali (far comprendere ai Dirigenti scolastici la finalità della raccolta dati a scopo di ricerca universitaria) e organizzative (indisponibilità dei dirigenti

scolastici e dei docenti a far somministrare i test durante il proprio orario di lezione), che ha provocato una dilatazione dei tempi rispetto a quelli ipotizzati.

Lelevato numero degli *items* prevedeva necessariamente la somministrazione in presenza, la compilazione del questionario ha richiesto un tempo di elaborazione di circa 40 minuti, bisognava, pertanto, motivare fortemente i docenti e gli studenti, infatti questi ultimi sono stati sollecitati a parlare della vita scolastica, delle loro esigenze e delle proposte di miglioramento, affinché, catturata la loro attenzione, rispondessero con impegno.

Per rendere più fruibile la lettura dei dati raccolti, il rapporto di ricerca é stato suddiviso in diversi ambiti tematici: Il ritorno della famiglia, La socializzazione tecnologica, Lo status socio-economico, Il muretto digitale, Le relazioni offline, La gestione del tempo "scelto", La scuola dov'è?, Il "luogo debole" dell'apprendimento e Uno sguardo al futuro.

PARTE PRIMA

La caduta del muretto



CAPITOLO I

La socializzazione cambia pelle

I mutamenti che stanno travolgendo la nostra società influiscono profondamente sulla credibilità delle fonti investendo non solo i processi di socializzazione, ma soprattutto i modi della socializzazione cioè i meccanismi attraverso cui i modelli culturali si costituiscono.

La riflessione sui processi di socializzazione parte da una concezione che consentiva la trasformazione dell'individuo da *essere individuale* a *essere sociale* (Besozzi, 2006) attraverso un meccanismo di tipo verticale che partiva dalle istituzioni. Questa concezione vedeva il soggetto occupare una posizione passiva in cui egli non aveva alcuna possibilità di modificare o influenzare la realtà in cui viveva. Tutto era determinato dall'esterno, l'individuo non poteva e non doveva fare altro che interiorizzare le norme che gli si presentavano e conformare la sua vita al rispetto di esse.

Alla trasmissione di tipo verticale da padre a figlio, da generazione a generazione è subentrata un diverso tipo di trasmissione che procede per linee orizzontali, da una leva giovanile all'altra, il *medium* della socializzazione diventa il gruppo dei pari mentre i luoghi e gli attori della cultura tradizionale: famiglia, scuola e docenti perdono la loro centralità. La socializzazione avviene, secondo questa ottica, attraverso le interazioni e i rapporti con gli altri e assume di conseguenza una connotazione di tipo orizzontale: la flessibilità e il dinamismo del rapporto istituzione-individuo determina il passaggio ad un'educazione fondata sullo scambio tra gli individui, e ad un processo di socializzazione non più unidirezionale, ma policentrico, in cui sono coinvolti numerosi fattori che interagiscono fra loro determinando la formazione dell'individuo.

Il fatto che la trasmissione o per meglio dire l'interazione, avvenga lungo linee orizzontali in cui prevalgono le relazioni fra pari, fa sì che la trasmissione non sia più solo una mera riproduzione di modelli dati, un trasferimento di valori e norme, ma possa anche funzionare come produzione di contenuti nuovi (Ricolfi, Sciolla, 1980).

Il nuovo ruolo, autonomo e attivo, dell'individuo si inserisce in un mondo che vive “...*realità policentriche, in cui le fonti di erogazione e di formazione si sono moltiplicate e rese interdipendenti*” (Morcellini, 2004) e in cui soprattutto i media e la comunicazione si sono configurati come importanti agenzie di socializzazione, contribuendo a rendere policentrici e diffusi i processi formativi.

Allo stesso tempo, però, essi hanno posto difficili questioni di legittimazione delle istituzioni preposte alla costruzione sociale dell'individuo: da qui il passaggio dalla tradizionale educazione di tipo eterodiretto a quella denominata auto-socializzazione, all'interno della quale i giovani possono scegliere autonomamente, in base ai loro interessi, curiosità e desideri, tra un vasto numero di alternative, di fronte alle quali vengono posti quotidianamente.

Protagonisti indiscussi di questa trasformazione sono le nuove generazioni, che vedono nelle tecnologie, nella comunicazione e nei media i loro interlocutori paritetici e privilegiati, strumenti da usare come risorse-chiave per la costruzione di sistemi di identità e di relazioni con l'ambiente esterno, e come canali vitali di conoscenza del mondo.

Il ridisegno delle “geografie sociali e formative” e la messa in crisi dell'esistenza di un unico centro di erogazione dei valori, ha mostrato la situazione di declino e di “perdita di vocalità” in cui vivono oggi le tradizionali agenzie di socializzazione (scuola e famiglia), sempre più incapaci e riluttanti a stare al passo con i tempi.

Principale difficoltà dei genitori è l'incapacità di assolvere i propri compiti, di fronte al crollo dei valori e dei principi a cui erano stati educati e alla perdita di centralità del ruolo del genitore che caratterizzava le società precedenti.

I media si configurano infatti non come semplici ambienti di trasmissione, ma come veri e propri spazi di scambio e di condivisione di valori, idee, simboli, attraverso la cui gestione i giovani costruiscono e ridefiniscono la loro identità di attori sociali.

“É tramontato, quindi, il percorso unico, normativo e garantito della formazione: non ci sono più un prima e un dopo sicuramente dominanti; deperiscono quasi tutti i modelli, tranne quelli culturalmente disposti a prendere atto delle tante socializzazioni e a fare i conti con gli attori quotidiani e riconoscibili che si muovono nel mercato della formazione” (Morcellini, 1997).

Attualmente la visione dominante nello studio sui processi formativi è quella che vede i giovani intrappolati fra due fuochi, nel *“doppio canale di socializzazione”*: da un lato troviamo una *“socializzazione prevalentemente tradizionale, che valorizza il ruolo e l'efficacia delle agenzie consuete di formazione e di indicazione sociale, dispiegati e istituzionalizzati nei modelli affettivo-educativi della famiglia e successivamente negli stili cognitivi, didattici e formativi connessi al cursus scolastico, [...] sul versante opposto, quello della novelle vague della socializzazione, si afferma la forza di orientamento attribuibile all'insieme di stimoli e di momenti di gestione del tempo in cui il protagonista si percepisce quale protagonista delle scelte”* (idem).

“Il viaggio di socializzazione si costituisce in continuo riferimento alle agenzie tradizionali e al tempo stesso in un dialogo intensificato con i nuovi media dell'interazione comunicativa. Il potere di socializzazione è strettamente connesso alla forza specifica delle influenze sociali circostanti, all'appeal dei nuovi media e infine e soprattutto allo stile individuale di elaborazione dei messaggi” (idem).

Ad una socializzazione intesa come processo *mediato*, in cui le figure dei genitori e della scuola si pongono come filtri tra i giovani e la realtà circostante, se ne associa una *immediata*, che risponde in maniera più efficace alle aspettative e ai bisogni dei ragazzi, senza il supporto di intermediari (Morcellini, 1997).

	SOCIALIZZAZIONE MEDIATA	SOCIALIZZAZIONE IM-MEDIATA
CONTESTO	Prevalentemente istituzionale	Istituzionale e/o quotidiana
MODALITÀ	Trasmissione prevalentemente verticale	Trasmissione/ Interazione
CANALE	Agenzie prevalentemente formali	Agenzie prevalentemente informali
DESTINATARIO	Insiemi	Soggetti
FINALITÀ	Interiorizzazione dei valori	Informazione Formazione Scambio

Tabella 1 Socializzazione mediata vs socializzazione im-mediata Fonte Passaggio al futuro, 1997

Questo spostamento al di fuori della famiglia dei processi di socializzazione, dà vita a nuovi orientamenti culturali ed evidenzia la presenza significativa di luoghi e agenti socializzanti che animano il *mercato nero* della socializzazione (Morcellini, 2004), dell'aggregazionismo tra i pari e le relazioni nate attraverso l'uso ed il consumo delle nuove tecnologie.

Queste ultime, molto diffuse tra i giovani, consentono modalità relazionali inedite, che implicano un linguaggio proprio e, quindi, un'inedita comprensione del mondo. I ragazzi, infatti, interpretano le possibilità offerte dalla tecnologia in modo particolarmente creativo, generando ulteriori modalità relazionali e linguistiche, tipico il linguaggio inventato per gli sms e le chat.

1.1 Un'istantanea sulla modernità

La caduta del muretto, ossia, la solida impalcatura costituita da scuola, famiglia, religione, con la quale sono cresciuti i giovani del secolo scorso e che rappresentava fonte di stabilità sociale, mostra in maniera sempre più evidente segni di profonda trasformazione.

Il processo di modernizzazione, con lo sviluppo tecnologico-scientifico e la rapida evoluzione dei linguaggi medialità, attiva continui cambiamenti

antropologici che necessitano di una lettura consapevole, orientata allo studio e all'interpretazione della riconfigurazione delle relazioni sociali.

Il nuovo paesaggio mediatico, disegnato dalle grandi trasformazioni che hanno investito il XX secolo, non soltanto ci porta a riconsiderare le dinamiche che investono il processo educativo, ma ci mostra anche che i media oltre ad assolvere la funzione di informare e divertire, hanno assunto un ruolo, forse imprevisto, ma molto importante, di vere e proprie agenzie parallele di socializzazione

I media sono un potente mezzo di *socializzazione primaria*, in quanto forniscono ai giovani una serie di ruoli, atteggiamenti, competenze e modelli precedentemente forniti esclusivamente dalla famiglia, dalla comunità e dalla scuola. Nello stesso tempo, forniscono informazione e intrattenimento attraverso i quali le persone accrescono la propria consapevolezza sulla realtà sociale, allargano la sfera delle conoscenze che possono essere utilizzate negli scambi sociali, esercitando anche funzioni di *socializzazione secondaria*.

Nella complessa società odierna alla fine delle grandi narrazioni (Lyotard, 1997) in uno scenario dominato dal forte impatto di socializzazione assunto dalle agenzie non intenzionalmente educative, come le nuove tecnologie, la società non viene più avvertita come una realtà centrata capace di offrire solidi punti di riferimento, di conseguenza, tutto il peso delle scelte si sposta sul soggetto.

L'individuo si fa strada con le proprie forze e sceglie spontaneamente, tra le molteplici possibilità offerte dalla trasformazione e dall'evoluzione della società, il proprio percorso di crescita, segnato dall'aleatorietà morale da cui deriva disomogeneità ed incertezza nell'agire individuale e sociale (Beck, 2000).

Luomo moderno si ritrova da solo a gestire la sua libertà e spesso sfocia in processi di soggettivazione dei mondi vitali che portano alla perdita di un centro di gravità relazionale fino ad arrivare all'individualismo (Morcellini, Mazza, 2008):

Il risultato è che le istituzioni finiscono per essere viste come inadeguate, incapaci di fornire obiettivi concreti, così l'individuo raccoglie su di sé tutte le competenze ed il rischio è quello della perdita del valore e del significato della socializzazione, ovvero la de-socializzazione, intesa come la perdita del valore e del significato della socializzazione (Morcellini, 1997).

Il venir meno delle forme di appartenenza culturale, induce, inoltre, a distaccarsi dalla nozione stessa di società, non più percepita come un'istituzione a difesa dell'individuo e inadatta a offrire regole e mete raggiungibili. La socializzazione viene stretta tra due fuochi, da un lato laumento delle competenze da parte del soggetto e dall'altro il venir meno di solidi principi un tempo mediati dalle agenzie classiche di socializzazione (idem.)

Ciò evidenzia come la socializzazione acquisti valore solo all'interno di un modello in cui l'individuo sia il principale attore della costruzione della realtà sociale e della propria identità.

Secondo Riesman (1956) ogni società tende a creare i caratteri sociali di cui ha bisogno per poter funzionare bene. Nel sottolineare il passaggio da una società fondata sull'individuo ad una società fondata su conformismi plurimi, l'autore distingue l'autodirezione dall'eterodirezione della formazione della socializzazione e della costruzione dell'identità. L'individuo tradizionale se non riusciva ad essere coerente con la "rotta" che gli era stata disegnata provava un sentimento di colpa. Il sistema di controllo dell'eterodiretto, invece, è simile ad un radar sempre attento alla ricezione di segnali da decifrare.

Il dibattito contemporaneo addebita la crisi della società al crollo dei valori, in realtà ogni cambiamento mette in crisi l'esistente perché genera modelli di vita e di rappresentazione della realtà che entrano in conflitto con i precedenti.

La crisi, (dal verbo greco *krino*=separare, cernere, in senso più lato, discernere, giudicare, valutare) rappresenta una variabile insita nell'idea di progresso e nel concetto di evoluzione ed ha un significato bivalente: nell'accezione negativa definisce il peggioramento di una situazione;

nell'accezione positiva, invece, un momento di crisi può trasformarsi in un miglioramento.

Questa trasformazione converge con la crisi dell'educazione e della trasmissione culturale, dà vita a nuovi percorsi formativi e ci obbliga a riconsiderare i processi di socializzazione"(idem).

Occorre accogliere profondamente la sfida posta, alla ricerca scientifica, a genitori e a insegnanti, dai cambiamenti tumultuosi che hanno coinvolto la socializzazione, intesa come " *Un insieme di processi che il soggetto sviluppa durante l'arco della propria vita, attraverso continue forme di interazione e scambio socioculturale e simbolico. Esse consentono l'acquisizione graduale di competenze minime di comunicazione e capacità di prestazioni per vivere all'interno di uno specifico contesto socioculturale*" (Gallino, Dizionario di sociologia, 2005).

1.2 La famiglia: ancora o ancora?

Per comprendere il senso dei mutamenti del nostro tempo è importante soffermarsi sulla condizione che vivono le classiche agenzie di socializzazione impegnate a *ri-mediare* i processi di formazione e costruzione della realtà sociale: la famiglia e la scuola.

La famiglia, cellula fondamentale della società, è un "sistema vivente altamente complesso, differenziato ed a confini variabili, in cui si realizza quell'esperienza vitale, specifica che è fondamentale per la strutturazione dell'individuo come persona, cioè come individuo in relazione nelle sue determinazioni di genere e di età, quindi nei rapporti fra i sessi e le generazioni (Donati, Di Nicola, 2002).

Nel corso della storia, la famiglia è sempre stata il centro generatore delle norme comportamentali dei suoi componenti. Dalla famiglia dominata da un *pater familias* che dettava regole sulla vita e la morte dei suoi membri, alla

famiglia patriarcale che si reggeva su regole autoritarie, gerarchiche e fortemente sessuate, fino alla famiglia moderna dove le regole non sono più una prerogativa del padre, ma vengono condivise anche dalla madre, per arrivare, infine, alle famiglie attuali.

La condizione strutturale delle famiglie, nella società contemporanea, è molto complessa, si passa dalla famiglia composta da un solo componente (mononucleare) a quella allargata, da quella ricostruita attraverso lo scioglimento di altre famiglie alle famiglie fondate sull'unione libera, le cosiddette famiglie di fatto. Manca spesso una fonte di regole, se un tempo i genitori ritenevano che il proprio compito fosse quello di educare i figli ad interiorizzare le regole del contesto sociale in cui crescevano, oggi danno importanza soprattutto al rapporto affettivo-emotivo. I nuovi genitori, poco intrusivi e solitamente disponibili, spesso sono più simili a figure fraterne e amicali che non alle figure paterne autoritarie o alle madri confortevoli e questo può comportare un'assunzione di responsabilità di ruolo da parte dei figli più difficoltosa, che rischia di prolungare il passaggio dall'infanzia all'età adulta.

Nel post-sessantotto c'è stato un vero e proprio passaggio dalla "famiglia etica" alla "famiglia affettiva", dalla famiglia dei valori alla famiglia degli affetti. Si è verificato un cambiamento profondo che riguarda gli scopi stessi della famiglia e le funzioni che le vengono attribuite.

Nella famiglia di un tempo, la famiglia etica, i genitori seguivano un modello affettivo non paritetico basato su uno stile normativo, si riconosceva l'importanza di inculcare i valori e i comportamenti ritenuti significativi, rispetto ai quali i figli avevano il dovere di obbedire. Alla madre veniva attribuito il compito di creare il legame affettivo, mentre al padre spettava il ruolo di controllo e la funzione normativa, oltre all'impegno di mantenere la famiglia (Pietropolli Charmet, Riva, 1995).

Nella *famiglia affettiva*, quella attuale, caratterizzata da una particolare sensibilità verso gli aspetti relazionali, affettivi ed emotivi, i genitori pur di

mantenere un rapporto positivo con i figli soddisfano ogni loro richiesta, il loro scopo non è tanto quello di prepararli ad affrontare la vita, attrezzarli in modo da poter trascorrere un'esistenza buona, ma di renderli felici soddisfacendone ogni bisogno affettivo, economico e sociale.

I compiti e i ruoli, inoltre, non sono più nettamente separati e attribuiti in modo definito o al padre o alla madre. La sempre minore differenziazione fra i sessi fa sì che i figli si trovino a interagire con madri molto impegnate nel mondo del lavoro e con padri *maternizzati* più tendenti, cioè ad offrire empatia e affetto, che a stabilire regole, orientare verso valori e attribuire significati alla realtà (Idem).

Nonostante le profonde trasformazioni subite nel corso degli ultimi cinquant'anni, la famiglia rappresenta ancora il luogo privilegiato dove l'essere umano si sviluppa e cresce, dove acquisisce alcune capacità fondamentali per la sua formazione, ma soprattutto impara che cosa significa essere persona.

E proprio nel contesto familiare, infatti, che l'individuo diventa se stesso e impara a relazionarsi.

1.2.1 La crisi del padre

Questo nuovo modo di intendere scopi e funzioni della famiglia genera un nuovo assetto che è venuto sostituendosi, negli ultimi decenni, alla rigida suddivisione di ruoli della famiglia del passato. È un nuovo equilibrio che vede la sovrapposizione di ruoli fra le figure parentali che porta una maggiore democrazia affettiva nelle relazioni familiari e una maggiore apertura al dialogo.

La figura del padre come depositario dell'autorità e del potere entra in crisi e lascia il posto ad una figura paterna più amorevole, più pronta all'ascolto capace di svolgere una funzione affettiva che in passato era di esclusivo appannaggio materno.

La nuova madre, a sua volta, è intercambiabile con il padre è una persona che ha spostato parte dei propri interessi all'esterno della famiglia, insegue l'indipendenza, l'autonomia e la realizzazione professionale sia per se stessa che per i figli. Ricopre, in tal modo, la funzione di ponte fra famiglia e società che in passato era di esclusiva competenza maschile.

La democrazia delle informazioni, la facilità d'accesso alle informazioni offerta dal web, indebolisce ulteriormente l'autorità del padre che non viene più considerato come il depositario di "conoscenze adulte".

Ciononostante la famiglia rappresenta ancora una grande scuola di vita, un luogo di dialogo e di crescita (cfr. Cap. V).

1.2.2 Il mondo che siamo

A queste profonde trasformazioni, dove la flessibilità è sempre più spesso sinonimo di instabilità e precarietà, si intersecano i cambiamenti provocati dalle tecnologie della comunicazione e dagli strumenti digitali, che, in costante evoluzione, lanciano una sfida a contesti sociali, economici, culturali in bilico tra pluralità e rischi, adeguamento e smarrimento.

Le famiglie si trovano a dover modificare il proprio atteggiamento nei confronti della società, quasi in un percorso di auto-orientamento, soprattutto per le famiglie più deboli dal punto di vista del patrimonio culturale ed economico, che si inserisce in processi di trasformazione molto complessi.

L'analisi dei più significativi fenomeni socioeconomici, sullo sfondo della crisi, fa emergere contesti familiari sempre più tecnologici (e soprattutto nei nuclei che hanno almeno un minorenni), in cui sta avvenendo una vera e propria rivoluzione nel sistema dei media e della tecnologia, integrati nella routine quotidiana (Censis, 2009).

Questi, infatti, sembrano acquisire un ruolo essenziale in molti momenti della vita familiare, in un impiego spesso contemporaneo per diverse attività

domestiche e che interessano tutti i componenti della famiglia, anche se in modo molto diversificato.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione scandiscono la gestione degli interessi e delle necessità, lo svolgimento delle occupazioni, i contatti con i parenti e gli amici, e caratterizzano i tempi della famiglia in modo sempre più flessibile. Il tempo che i soggetti gestiscono individualmente per stare da soli, il tempo dei genitori, il tempo vissuto tutti insieme, ed infine il tempo vissuto a due (tra fratelli o sorelle, tra un minore e un genitore o un adulto di riferimento).

L'utilizzo quotidiano delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (PC, Internet, cellulari); dell'*edutainment*⁴, (videogiochi, i-pod, intrattenimento televisivo, film) e di quelle cosiddette domestiche, ovvero quegli oggetti di uso quotidiano prevalentemente digitali (macchina fotografica e videocamera digitale, lettore dvd, lettore cd, forno a microonde, ecc.) funzionano come detonatori di interazioni educative tramite le quali i membri della famiglia stabiliscono, negoziano e ratificano regole, norme, ruoli, identità, appartenenze e valori sia individuali sia collettivi (Livingstone, Haddon, 2009).

Anche se non si è ancora in grado di stabilire con certezza se i nati con la rete guadagnino o perdano capacità cognitive, se sarà una generazione resa stupida dal Web (Carr, 2011) o arricchita, i media ridefiniscono gli spazi di interazione simbolica in cui si tessono le azioni che danno senso al mondo, danno corpo al *mondo che siamo* (Borrelli, 2008).

⁴ Il termine *edutainment* deriva dalle parole *educational* (educazione) e *entertainment* (intrattenimento). Inizialmente il termine è stato utilizzato per indicare le forme di comunicazione giocosa finalizzate alla didattica. Il concetto si è con il tempo esteso a tutto quanto può essere comunicato, grazie al gioco, in modo simpatico e produttivo, utilizzando i vantaggi dell'interattività, della connettività e della multimedialità.

1.3 La scuola: specchio del cambiamento

Il processo di modernizzazione, con la moltiplicazione di nuovi spazi di formazione e di momenti comunicativi, ha generato un indebolimento delle agenzie di socializzazione. È evidente che le trasformazioni nel quadro valoriale delle nuove generazioni e i cambiamenti socio-culturali influiscono moltissimo sulle difficoltà del sistema formativo (Cavalli, 2000).

"La scuola sta esalando l'ultimo respiro", ha affermato un docente durante l'intervista (cfr. Cap. V), non è preparata ad affrontare i mutamenti socioculturali, il disagio rispetto alle sfide della modernità (Morcellini, 1997, 2004) aumenta sempre di più ed alimenta il divario fra i saperi della tradizione e quelli legati ai nuovi orientamenti comunicativi.

Tuttavia è compito della famiglia e della scuola adeguarsi ai nuovi bisogni di formazione, conservando e ricontestualizzando il passato per costruire il futuro.

La scuola non può pensare di *togliere il disturbo* (Mastrocola, 2012), l'adeguamento alla modernità non comporta il rifiuto o l'abbandono della propria *mission*, di fronte alla *rivoluzione copernicana* del sistema sociale e comunicativo essa deve mediare fra le istanze di conservazione e di trasmissione della tradizione culturale, innestando nella società una cultura che aiuti i giovani a vivere nel proprio tempo, conservando l'eredità della tradizione.

Bisogna considerare che nella società del cambiamento la formazione non può garantire solo contenuti, ma anche strumenti metacognitivi di lettura e di interpretazione della realtà, codici espressivi e linguaggi comunicativi che agevolano la gestione della complessità.

L'obiettivo di qualsiasi sistema formativo è coltivare la capacità di convivere giorno per giorno con l'incertezza (Bauman, 2002) e con la pluralità dei punti di vista rafforzando le abilità critiche ed il coraggio di assumersi la responsabilità

delle proprie scelte, preparare, quindi, alla vita adeguandosi a contesti sempre diversi.

Alla formazione è affidato il compito di rinvigorire la società della conoscenza e di saldare lo scollamento tra l'offerta mediale e l'offerta formativa. Essa può diventare una scommessa vincente per il futuro a patto che infondi una cultura che consenta ai ragazzi di orientarsi nella complessità socioculturale, imparando a distinguere e a contestualizzare i problemi di volta in volta emergenti, educando al rispetto per la diversità, alla cittadinanza e alla responsabilità (Morin, 1999). Il mutamento, in tal senso, diventa un processo che consente la maturazione dell'uomo attraverso pratiche di intervento operative per favorire una cultura che risponda alle domande e alle sfide della contemporaneità in cui la comunicazione rappresenta la strada da percorrere per il superamento di questa rottura.

Fino a ieri la diffusione della comunicazione era percepita come causa di indebolimento della formazione, oggi, con la diffusione della *Media Education*, si comincia ad intravedere una prima forma di coesione fra i due mondi.

1.3.1 Un grido di dolore⁵

La scuola, così, come le altre agenzie di formazione, vede declinare la sua centralità nel senso che non è più l'unico luogo in cui si ottengono le informazioni e le conoscenze. Dagli anni 80 ad oggi, in Italia si registra il declino della fiducia nei confronti della scuola e degli insegnanti. Dai risultati delle indagini IARD (2001) sulle condizioni di lavoro degli insegnanti nella scuola del 2000 emerge infatti che per il 61,7% del campione, l'insegnante non è attento alle esigenze e al punto di vista degli studenti, per il 38,7 % esso

⁵ I docenti dell'Istituto Tecnico Diaz, durante l'intervista, hanno dichiarato che la scuola ha smesso di parlare, la sua voce è stata sostituita da un grido di dolore perché ormai sembra che nessuno voglia più ascoltare le problematiche dei docenti. Si sentono abbandonati al loro destino, impotenti di fronte ai loro studenti.

risulta incompetente e impreparato nel suo insegnamento, per il 38,1% influente politicamente e ideologicamente sugli allievi ed infine per un 23,6% severo.

Diminuisce, dunque, la presa educativa della scuola mentre i giovani continuano ad investire a favore dei media (ma anche dei pari), percepiti come più capaci di flessibilità e più revocabili entro un set di scelte in cui il regista è indiscutibilmente il soggetto. È per la presenza dei pari, infatti, che i ragazzi, nonostante sentano la scuola distante dalle trasformazioni socioculturali contemporanee, la percepiscono come un mondo dove si vivono le relazioni di gruppo, si scambiano modelli comunicativi, le mode e si potenziano i valori familiari. La continua produzione di nuovi contenuti riferita, in particolare, al passaggio dal consumo alla produzione di tendenze comunicative attraverso cui i giovani raccontano se stessi e la propria visione della realtà, genera (Morcellini, 2004) autonomi spazi di comunicazione e di scambio, attraverso i media digitali, nei confronti dei quali è necessario lo sviluppo di abilità e competenze (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006) che la scuola non possiede.

Tutto questo disegna un *trend* in cui il consumo e l'uso diventano, diversamente dal passato, più *personal*.

Da quanto emerge dal *Rapporto tra giovani e mezzi di comunicazione* pubblicato dal Censis (2008), si fa più stringente il rapporto tra i giovani e i media. Proprio questi ultimi si pongono come strumenti alternativi e concorrenziali rispetto alle storiche agenzie di socializzazione

Il dolore della scuola parte da una *gap intergenerazionale*, ma affonda le sue radici in un *gap socio-culturale*. I docenti, in un passato non molto lontano, sapevano che i loro insegnamenti sarebbero stati sufficienti ai loro studenti per tutta la vita. Oggi, invece, il sistema formativo deve preparare i giovani per qualcosa che verrà, per lavori che non sono stati ancora creati, per tecnologie che non sono state ancora inventate e per problemi che ancora che non conosciamo (Schleicher, 2011).

CAPITOLO II

Una scuola analogica per ragazzi digitali

Di fronte all'affermarsi dello *stile di socializzazione debole* (Morcellini, 2003) e al rapporto simbiotico instaurato tra i giovani e le tecnologie comunicative, la scuola ha, finora, assunto atteggiamenti di retroguardia e di diffidenza che l'hanno spinta ad erigere un muro tra la cultura dell'impegno e la "cultura del *loisir*" (Martino, 2005), nella quale i media costituiscono una parte integrante e rilevante.

La maggior parte delle esperienze dei ragazzi con le tecnologie ha luogo, infatti, proprio al di fuori della scuola, dove essi hanno la possibilità di esprimersi con un forte senso di autonomia e autorevolezza, che solitamente viene loro negato a scuola.

I media non possono più essere tenuti a distanza poiché fanno parte del mondo in cui abitiamo, *della cultura di vita*, piuttosto essi vanno accettati e nello stesso tempo mediati, liberati e compresi in relazione ai contesti storici e sociali nei quali si situano (Scurati, 2004). Proprio per l'elevato potenziale di questi nuovi mezzi non è possibile lasciare completamente al caso il loro sviluppo e utilizzo.

Per controllarne i linguaggi e le possibilità espressive devono essere "addomesticati", come animali selvaggi (Silverstone 1994), inseriti all'interno della vita quotidiana e degli ambienti domestici (Jenkins, 2010).

Gli strumenti digitali fanno ormai parte dell'ambiente comunicativo, sociale e culturale di tutti noi, componendo una realtà viva, in continua e frenetica evoluzione, all'interno della quale è importante effettuare delle scelte ponderate ma sintonizzate, che hanno e avranno un peso consistente nella formazione di individui capaci di scegliere e valutare.

Lo sviluppo dei media induce a "creare nuovi tipi di azione e interazione e nuove forme di relazioni sociali" e determina "una complessa riorganizzazione dello spazio e del tempo" (Thompson, 1998).

La loro *onnipresenza*, infatti, sta cambiando non solo il modo di accedere ai contenuti culturali e di intrattenimento, consentendo di reperire informazioni di ogni tipo e di poterlo fare in qualsiasi luogo ci si trovi e in qualunque momento

della giornata, ma anche l'utilizzo che viene fatto di questi contenuti e le opportunità formative, disseminate ben oltre i contesti tradizionali.

L'efficacia di un sistema formativo, quindi, non può prescindere dalla armonica combinazione di un'intelligente capacità di decodifica della domanda di una società sempre più dinamica ed evoluta, con un'attenta ricezione di ciò che i giovani sentono, pensano ed esprimono.

La scuola non è certo l'unica esperienza formativa dell'individuo, né quella più attraente, ma sicuramente è quella deputata a ridurre la frammentazione dei saperi e delle stesse esperienze vissute dai ragazzi per sviluppare una *forma mentis* in grado di consentire una partecipazione attiva alla società e acquisire gli strumenti per gestire la complessità del nostro tempo.

2.1 I media tra cultura e socializzazione

Oggi la scuola, con il suo ritardo rispetto alla modernità, si trova a dover gestire una situazione paradossalmente contraddittoria: lotta per mantenere un ruolo privilegiato nella formazione dei giovani nonostante sia consapevole che non può più rappresentare l'unico strumento di integrazione sociale e di crescita culturale. La sua *mission* è, comunque, quella di fornire ai giovani gli strumenti per affrontare l'evoluzione socio-culturale moderna, compiendo uno sforzo di aggiornamento dell'orizzonte didattico verso una progressiva educazione alla modernità osservando come i media incidano sulle dinamiche di socializzazione diventando, al contempo, strumenti di attivazione, mediazione e co-costruzione della conoscenza (Morcellini, 2004).

Lo sviluppo e la diffusione delle nuove tecnologie della comunicazione hanno avviato un processo di evoluzione e di cambiamento che interessa non solo gli strumenti e le tecniche di comunicazione, le strutture economiche e produttive dei nostri paesi, ma l'intera società e le forme in cui essa si esprime, a partire dalla cultura fino al modo di pensare.

L'innovazione tecnologica, inoltre, ha avviato il passaggio dalla “società dell'informazione” caratterizzata da un'informazione di massa e fondata sulla distribuzione di dati predefiniti e standardizzati, ad una “società della conoscenza” il cui accesso è legato al patrimonio di conoscenze e competenze posseduto, che sollecita la partecipazione cognitiva di ogni singolo individuo e chiama, pertanto, in causa il sistema formativo.

Il dibattito pubblico è decisamente centrato sulle conseguenze che la rivoluzione digitale sta producendo sui saperi tradizionali di formazione, e sulle modalità di codifica e decodifica degli stessi. Si guarda, con sospetto, agli effetti immediati prodotti dalle tecnologie, ma con una riflessione attenta possiamo ben presto renderci conto del fatto che le conseguenze più importanti riguardano soprattutto il modo di organizzare la conoscenza, di accedervi, di selezionarla, di utilizzarla e di rigenerarla.

La rete dei saperi, infatti, con l'accelerazione determinata dai tempi e dai ritmi delle tecnologie, si moltiplica e si frammenta, configurandosi sempre più come un contesto evolutivo, instabile, discontinuo e sempre più aperto a nuovi orizzonti ermeneutici.

L'attuale organizzazione del sapere scolastico e le relative modalità di trasferimento e di scambio non sono più in grado di rispondere ai nuovi bisogni individualizzati dei giovani e spesso sono anche in contraddizione con questi. Di fronte a questa prospettiva il sapere viene messo in discussione dalla molteplicità dei saperi e dagli ambienti informali di apprendimento.

Questa è la sfida moderna della formazione: la necessità di imparare a collegare saperi e conoscenze, di aiutare i giovani a sviluppare delle mappe cognitive flessibili, capaci di orientarli nella complessa società contemporanea. Se è vero che non si può insegnare a ridurre la complessità, con *una testa ben fatta* (Morin, 2000) si possono tuttavia preparare i giovani all'incertezza, alle sfide della scoperta e dell'innovazione, alla consapevolezza che tutto muta velocemente e bisogna continuamente ai diversi adattarsi ai vari contesti di riferimento.

Morin (2004) sostiene che non c'è conoscenza senza integrazione della conoscenza, bisogna, dunque, articolare e collegare tra loro le conoscenze e riformare il modo di insegnare e quindi di pensare. Nel terzo millennio ci sono due grandi sfide che la conoscenza deve affrontare: la sfida della globalità e quella della crescita ininterrotta dei saperi. Da una parte si assiste ad un sapere frammentato tra le varie discipline, che deve però misurarsi con realtà sempre più multidimensionali, globali e transnazionali. Dall'altra parte, la crescita continua dei saperi rende sempre più difficile l'organizzazione delle conoscenze intorno a problemi essenziali. Si tratta di una situazione paradossale quella in cui viviamo: la realtà si fa sempre più complessa, il sapere si espande in modo incontrollato e incontrollabile. Quindi, all'interrogativo "come fare per evitare la sterile accumulazione delle informazioni e far sì che si produca vera conoscenza" Morin risponde che la conoscenza comporta nel contempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi. Il nostro insegnamento ha sempre privilegiato la separazione a scapito dell'interconnessione, l'analisi a scapito della sintesi.

"Lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione". Si tratta di far emergere un "pensiero ecologizzante", un pensiero cioè che "situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale". E un "pensiero del complesso", che ricerca relazioni tra fenomeni e contesti, tra tutto e parti, che rifiuta la compartimentalizzazione dei saperi e lega tutte le conoscenze parziali in un contesto favorendo la conoscenza multidimensionale dei fenomeni umani, necessaria a comprendere la complessità del reale.

Occorre, dunque offrire ai giovani nuovi *setting* di apprendimento fondati sull'interconnessione tra saperi e conoscenze, evitando di separarli dalle discipline e stimolando la produzione di strategie di pensiero atte a modellare *in itinere* gli approcci alla conoscenza (Morin, 2001), intesa soprattutto come processo e come attività dinamica (Abbott, 2009).

2.1.1 Scuol@ 2.0

L'organizzazione scolastica non sembra ancora del tutto pronta a sollecitare un tale cambiamento di prospettiva capace di integrarsi con le variabili di cui le nuove generazioni sono portatrici e che, a livello europeo, sono percepite come una delle necessità nella società della conoscenza.

Nella circolare ministeriale n. 16 del 10 febbraio 2009 si legge:

"(...) il rapporto con la realtà e l'approccio alla conoscenza dei cosiddetti *nativi digitali*, ovvero i nostri piccoli e grandi studenti, sono ormai significativamente diversi da quelli dei "figli di Gutenberg". È questo un dato di novità assoluta difficilmente ignorabile e con il quale la scuola e i processi di insegnamento/apprendimento che in essa si attuano dovranno progressivamente misurarsi".

Non si tratta di sconvolgere la scuola, piuttosto di collegarla alle trasformazioni del presente e di considerare, soprattutto, che la conoscenza non procede secondo una forma piramidale, ma rispecchia una struttura reticolare molto vicina alla struttura e al funzionamento del nostro cervello, nonché all'apprendimento digitale dei giovani.

"Il dovere degli educatori è formarsi e "dare senso" ai nuovi media, riempiendoli di cultura" recita la proposta del Ministro dell'Istruzione in merito alla riflessione sull'utilizzo delle tecnologie a scuola⁶.

Il Ministro Profumo con la Conferenza stampa del 12 settembre 2012, ha aperto l'anno scolastico nel segno dell'innovazione tecnologica annunciando alcune iniziative. Sono stati destinati dei finanziamenti con i fondi europei a scuole del meridione che prevedono 31,8 milioni di euro per l'assegnazione di un tablet personale al 64% dei docenti di scuola secondaria del meridione e 24

⁶ Fierli M.; in *Tecnologie e ambienti di apprendimento* del 27/09/2012
www.educationduepuntozero.it

milioni di euro per fornire almeno un computer a circa 97.000 classi di scuola secondaria.

L'attenzione si è soffermata principalmente su due iniziative: il registro elettronico e la consegna di tablet a docenti del Sud.

A questo annuncio è seguita subito una polemica generale sui danni delle tecnologie per la crescita culturale e per le abitudini cognitive dei giovani, riguardo l'incapacità di concentrarsi, di approfondire e ragionare. Si legge nella rivista una discussione circostanziata e articolata, che esamina vari aspetti, in particolare Fierli, riflette su due osservazioni di Umberto Eco in "Apocalittici e Integrati" (1964) che, nonostante il panorama dei media sia radicalmente diverso, l'autore reputa ancora abbastanza indicative: "i mezzi di comunicazione di massa non sono nocivi o utili in sé, dipende da come e perché si usano" il dovere dell'intellettuale è quello di "dare senso" all'uso di questi mezzi, riempiendoli di cultura.

Spetta appunto alla scuola il compito di dare senso all'uso delle tecnologie, ponendole al servizio delle pratiche e delle conoscenze di tutti gli ambiti culturali, delle quali, l'uso delle tecnologie è una parte costitutiva, quindi, contribuiscono anch'esse ad aggiungere senso al loro apprendimento situato.

Il dibattito sulla questione è molto acceso, sovente si afferma che prima di pensare alle tecnologie bisogna affrontare e risolvere i problemi della scuola che ha bisogno di edifici adeguati, di curricula aggiornati, di docenti preparati, di fondi da investire in formazione. Sono effettivamente esigenze reali e necessarie che il sistema formativo lamenta, ma che da sole non risolvono i problemi. Il miglioramento della scuola richiede il miglioramento progressivo di ogni singola dimensione che la compone comprese le tecnologie. Fierli aggiunge ancora che chi pensa di risolvere le difficoltà della scuola con l'uso massiccio di tecnologie è un temerario, anche se in alcune circostanze può funzionare da catalizzatore. Così come chi pensa che sia possibile avere una scuola dotata di senso senza l'uso di tecnologie ha bisogno di visitare il mondo;

si applica bene, solo rovesciando i termini, la tipica locuzione dei matematici: "condizione non sufficiente ma necessaria".

Spetta alle scuole decidere, in relazione alle le condizioni in cui operano, l'utilità e la tipologia di tecnologie, mentre l'amministrazione centrale valuta se le condizioni generali sono tali da garantire un investimento proficuo, considerato che le decisioni per essere accettate ed elaborate non devono avvenire quando i tempi non sono maturi, ma nemmeno troppo tardi perché intralcerrebbero processi già avviati.

Una nota positiva a favore di queste iniziative è che tutti i modelli del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), dalle LIM ai tablet per gli studenti al registro elettronico, sono già stati adottati, autonomamente, da molte scuole senza attendere le iniziative ministeriali.

Rimane sicuramente aperta l'obiezione sulla mancanza di formazione dei docenti, sia sul piano tecnico sia sul piano didattico, la proposta di formare prima tutti docenti e poi investire in tecnologie è sempre più pressante, ma inapplicabile.

Una cultura generale sulla natura e sugli effetti delle nuove tecnologie, scevra da preconcetti e fondata su ragionamenti circostanziati e indagini empiriche, dovrebbe far parte della preparazione dei docenti perché le pratiche specifiche con le loro possibili applicazioni scolastiche e il panorama culturale cambiano così velocemente che nessuno possiede, ad ogni svolta, tutto il patrimonio di esperienza e di ricerca da trasferire in corsi di formazione.

Questa condizione rientra in un processo dinamico, tipico del nostro tempo, che è alla base della crescita professionale continua dei docenti e che richiede la capacità di far interagire la formazione mirata a richiesta su singoli aspetti, teorici e pratici con la ricerca, la sperimentazione, la diffusione e la discussione di buone pratiche.

Un altro aspetto che può essere risolto con l'utilizzo della Rete riguarda la conciliazione tra cultura e burocrazia, quindi, tra la didattica e la sua organizzazione vissuta spesso nelle istituzioni scolastiche come la metafora

dello sportello e del retro-sportello di un servizio. Le iniziative promosse a livello ministeriale mirano, infatti, alla dematerializzazione della documentazione didattica che rappresenta lo scopo di Scuol@ 2.0.

Il registro elettronico ne costituisce un esempio, la possibilità di conservare le tracce delle lezioni, di creare degli archivi con compiti e lavori degli studenti, la creazione di community che vedono la presenza di docenti e studenti aprono molte prospettive di innovazione nella gestione della didattica.

Il 6 marzo 2013 è stato presentato al Miur il *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, il giudizio formulato dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Ocse) sul Piano Nazionale Scuola Digitale, avviato dall'Italia nell'ambito delle azioni previste dall'Agenda Digitale Italiana richiesto dal ministro Francesco Profumo per una verifica esterna del PNSD e degli interventi a esso collegati.

L'analisi compiuta dall'Ocse ha preso in considerazione sia le principali azioni avviate dal Piano, LIM, cl@ssi 2.0, Scuol@ 2.0, sia gli interventi ad esso correlati, quali la nuova legge sui libri digitali e la digitalizzazione dell'amministrazione scolastica ed è stata realizzata attraverso incontri con diversi rappresentanti del mondo della scuola e visite in alcuni Istituti impegnati nei progetti di innovazione.

Ne emerge un quadro ricco di punti di forza e di stimoli a proseguire e potenziare le iniziative già intraprese, sollecitando la diffusione delle nuove tecnologie, il potenziamento delle risorse didattiche digitali per l'insegnamento e l'apprendimento, le occasioni di sviluppo professionale e le attività di ricerca scientifica sui modelli innovativi di scuola digitale.

Viene sottolineata, tra i punti di forza del Piano, la volontà dell'Amministrazione di incrementare, in sintonia con un percorso già intrapreso da molti altri Paesi, l'uso delle tecnologie e di Internet nelle scuole italiane.

Il Piano segue un approccio graduale che mira a creare le condizioni per favorire un cambiamento di più vasta portata, prima ancora di introdurre altre

innovazioni. Tutte le iniziative previste, infatti, sono elaborate sulle competenze digitali già in possesso dei docenti e puntano sulla base volontaria delle scelte, alla creazione di reti formali e informali, tra docenti e scuole.

La lavagna interattiva multimediale (LIM), è il dispositivo tecnologico sul quale è incentrato il piano, una tecnologia che gli insegnanti possono iniziare a utilizzare senza sopportare costi iniziali elevati e il cui impiego si adatta sia ai metodi di apprendimento didattici tradizionali sia a quelli più innovativi. La LIM, infatti, si è rivelata uno strumento molto apprezzato nelle scuole, non richiede notevoli difficoltà nell'utilizzo, pertanto incoraggia la maggior parte dei docenti a incrementare l'uso delle tecnologie, Internet e computer nella loro attività professionale.

Un altro punto di forza sottolineato dall'OCSE è che la strategia adottata dal Piano, seguendo un approccio che parte dal basso, anziché creare resistenze da parte degli insegnanti alimenta la domanda di innovazione. Le scuole, infatti, nel piano LIM, hanno la possibilità di presentare domanda volontariamente e, in seguito, di acquistare direttamente le dotazioni tecnologiche. I docenti, però, devono rendersi disponibili a svolgere un'attività di formazione per l'utilizzo della lavagna interattiva, in modo da ridurre al minimo il rischio che le nuove tecnologie, una volta entrate in classe, finiscano per non essere utilizzate.

Il sistema per le procedure di acquisto delle LIM, dei PC e dei computer portatili di cui il Piano si è avvalso è stato un altro aspetto positivo. Al fine di contenere i costi, ma senza perdere di vista le esigenze locali, le scuole hanno effettuato gli ordini direttamente sul mercato elettronico, organizzandosi in gruppi di acquisto temporanei.

Questo criterio ha facilitato il coinvolgimento di altre scuole che si sono associate con istituti vicini ed hanno creato reti locali di utenti per effettuare altri ordini di gruppo.

Il rapporto dell'OCSE oltre i punti di forza del Piano ha espresso anche le criticità ed ha evidenziato prima di tutto la lentezza con la quale le tecnologie digitali sono finora state diffuse nelle scuole italiane. Il ritardo non è

determinato solo dalla mancanza di richieste da parte del mondo della scuola, ma soprattutto dal budget limitato destinato al Piano. Si nota, infatti, nel rapporto, che con l'attuale tasso di diffusione sarebbero necessari altri 15 anni per raggiungere i livelli di diffusione delle tecnologie digitali registrati ad esempio Gran Bretagna, dove l'80% delle classi può contare su strumenti didattici informatici e digitali.

È stata sottolineata, poi, la scarsità di risorse didattiche digitali a disposizione dei docenti che deve essere superata stimolando la produzione di contenuti digitali ad uso didattico, curandone la qualità e favorendone la diffusione *open source*.

Tra le raccomandazioni che IOCSE rivolge al sistema italiano si legge l'accelerazione verso l'integrazione e la diffusione delle nuove tecnologie nelle classi e nelle scuole aumentando i finanziamenti per il piano LIM e ridefinendo alcuni suoi aspetti. Si suggerisce il ricorso a finanziamenti integrativi, da parte di Regioni, Fondazioni e scuole e l'apertura ad altre tecnologie meno costose e spesso già in possesso delle scuole come il computer o il proiettore. Si raccomanda anche lo sviluppo di una piattaforma virtuale di scambio delle risorse digitali per insegnanti, la possibilità per le scuole di organizzare la formazione dei docenti in modo flessibile, istituzione di premi per gli insegnanti e fiere dedicate all'innovazione, la definizione di obiettivi, tappe per il completamento del programma e criteri di valutazione dei risultati.

Per promuovere cambiamenti di sistema, invece, IOCSE raccomanda di concentrare le risorse su Scuol@ 2.0 e di interrompere l'iniziativa Cl@sse 2.0, il cui impatto potrebbe essere molto più limitato di un'azione condotta a livello dell'intera scuola. Il progetto Scuol@ 2.0, invece, potrebbe consentire alle scuole pilota⁷ di ricercare, sviluppare e sperimentare soluzioni per gli altri Istituti.

⁷ Per scuola pilota si intende una scuola, scelta nella rete delle scuole che aderiscono alle iniziative, che si assume il compito di scuola capofila.

È inoltre necessario garantire una ricca documentazione proprio sulle pratiche didattiche realizzate nelle scuole pilota e finanziare progetti di ricerca, borse di dottorato e post-dottorato al fine di generare ulteriori e più approfondite conoscenze scientifiche.

I dati dell'Osservatorio Tecnologico del MIUR , aggiornati al 31 agosto 2012 ed elaborati su una rilevazione che ha riguardato l'85% delle scuole di ogni ordine e grado, ci mostrano la situazione attuale e lo sviluppo del Piano Nazionale Scuola Digitale

Presenza di computer nelle scuole			
	Scuola Primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
	169.130	150.385	334.079
Rapporto computer studenti	1/15	1/11	1/8

Tabella 2 Presenza di computer nelle scuole italiane Fonte MIUR 2013

Per quanto attiene, inoltre, ai dispositivi portatili, PC o tablet in uso individuale agli studenti sono 13.650, mentre le LIM attualmente installate sono 69.813, per una copertura del 21,6% delle aule scolastiche.

Le aule connesse in rete sono circa il 54%, mentre l'82% circa delle scuole possiede una connessione internet. Inoltre, sono attive 416 Cl@ssi 2.0 e 14 Scuole 2.0.

2.2 In-formazione

I cambiamenti socioculturali che negli ultimi anni hanno sempre di più investito la produzione della conoscenza hanno un'evidente ricaduta sull'organizzazione scolastica che deve inesorabilmente mediare il suo operato con la pluralità del sapere, la pervasività dei nuovi mezzi di comunicazione e la richiesta di avanzate competenze comunicative.

La comunicazione e i suoi molteplici mezzi, veicolano, in tempo reale, informazioni e conoscenze e ridisegnano continuamente la mappa della complessità sociale, che riguarda tutti e ciascuno, e che è sempre *in fieri*.

Inoltre, i media, vecchi e nuovi, concorrono alla formazione di atteggiamenti e valori sociali, facendo leva sul linguaggio, sui simboli e sui modi di agire delle persone, contribuendo a determinare le diverse forme di comunicazione ed il rapporto fra codici e sistemi simbolici, e, quindi, si connotano come agenzie di socializzazione, anche se "informali ed immediate" (Morcellini, 1997). Pertanto si può opportunamente affermare, il concetto di autoformazione in cui i soggetti imparano a formare da sé la propria identità, infatti il saper fare non può essere scisso dall'essere e dal saper essere. In tal senso la comunicazione è anche sinonimo di costruzione simbolica o semantica di sé, e mezzo privilegiato per interagire con la realtà, poiché i significati che essa veicola incidono sui modi di essere e di agire.

Considerate, dunque, le ricadute dei linguaggi e dei codici mediali sulla formazione e sull'orientamento degli individui, la famiglia, la scuola e, più in generale, il sistema formativo, non possono chiudersi alla comunicazione e alle forme sempre più avanzate di media disponibili, tuttavia occorre un'attenta riflessione (e conseguentemente una prassi), sui media nella formazione permanente⁸, per poter al meglio rispondere alle istanze e ai bisogni culturali e sociali dell'uomo.

I mezzi di comunicazione, ormai, vanno oltre il semplice tecnicismo, infatti essi costituiscono delle reali esperienze di apprendimento e di condivisione, generando nuovi modi di comunicare e alimentando nuovi processi cognitivi.

Agiscono come canali di socializzazione e sono portatori di una valenza sociologica e simbolica che inevitabilmente investe l'intero processo formativo con ricadute, quindi, sui processi di insegnamento e di apprendimento, che

⁸ Cfr. A. Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, edizioni ETS, Firenze, 1995

devono consentire l'indispensabile passaggio dal sapere al saper fare al saper essere.

Dunque la formazione enfatizza le peculiarità individuali dei soggetti e risponde ai bisogni di socializzazione e di narrazione della propria esistenza ossia di interpretazione continua della propria identità, in uno scenario sociale di mutamenti repentini.

Il processo formativo agisce in modo incisivo e "tras-forma" il soggetto radicalmente, potenziando le abilità cognitive e comunicative, per un agire intenzionale, critico ed adeguato alla risoluzione di molteplici problematiche cognitive (*ad intra*) e armonico nella gestione dei rapporti con gli altri (*ad extra*).

Nell'ambito formativo rientra pienamente anche *l'educazione alla cittadinanza*, attiva e democratica, che si manifesta con il maturare del senso di appartenenza alla comunità e tramite la cooperazione libera, creativa e responsabile.

E altresì scopo della formazione far "*imparare a conoscere*", ossia di sviluppare strumenti e meccanismi metacognitivi su cui si poggia il processo di apprendimento. Secondo questa accezione, l'individuo è stimolato a riflettere non solo sui contenuti appresi in senso trasmissivo, ma anche sui modi e sui processi comunicativi adottati, e sul relativo contesto socioculturale, per dare un senso al proprio essere e al proprio agire. In riferimento all'agire, al fare concretamente, insito nell'esperienza quotidiana, non deve essere trascurata l'accezione di formazione come "*imparare a fare*", che consente lo sviluppo di abilità e conseguentemente di comportamenti sullo scambio di idee, di progetti e di esperienze.

2.2.1 Conoscenze, abilità e competenze

Conoscenze, abilità e competenze sono termini molto ricorrenti nel mondo della formazione, le *conoscenze* possono essere teoriche o pratiche e rappresentano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le *abilità*, sono le conoscenze procedurali, le capacità di utilizzare conoscenze e *know-how* per individuare strategie atte a risolvere problemi, richiedono, pertanto, l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo.

Le *competenze*, infine, designano l'acquisizione della capacità di usare conoscenze e abilità da spendere in diversi contesti di studio e di lavoro in maniera autonoma e responsabile. La nozione di competenza, secondo l'OCSE, costituisce l'integrazione di tratti stabili (conoscenze), risultati di apprendimento (abilità), sistemi di valori ed include, pertanto, componenti cognitive, emozionali e sociali, infatti per fronteggiare in maniera efficace compiti complessi non è sufficiente essere in possesso di conoscenze e di abilità, ma serve soprattutto la capacità critica per individuare le strategie necessarie con le quali utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite e per poterle applicare in diversi contesti di apprendimento.

Nel sistema scolastico, invece, il concetto di competenza è stato a lungo equiparato, senza alcuna differenza, alle *conoscenze, capacità e abilità*. Intorno agli anni 90, il termine competenze comincia a caratterizzarsi in maniera più definita, l'art.7 della legge 425/1997, contenente la riforma dell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado, afferma, infatti, che la certificazione dovrà dar conto delle conoscenze, competenze e capacità accertate in ogni candidato.

L'istituzionalizzazione normativa del concetto di competenza nel mondo scolastico si verifica con il regolamento dell'autonomia che, all'art. 8, comma 1, lett. B del 1999, con il quale il Ministero, definendo i curricoli a livello nazionale fissa "gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni.

L'anno successivo viene elaborato, da un apposito gruppo di studio dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione e intitolato "Competenze e curricoli: prime riflessioni" (MPI, 2000), un documento che specifica le linee di orientamento in merito ai significati di ordine generale da attribuire alla ridefinizione dei curricoli in termini di obiettivi e di competenze, così come era richiesta, allo stesso tempo, dal regolamento dell'autonomia e dalla legge sulla ristrutturazione dei cicli. Il documento afferma che le competenze sono da intendersi come utilizzazione e il padroneggiamento delle conoscenze, infatti, si costruiscono sulla base di conoscenze, mentre i contenuti sono il supporto indispensabile per il raggiungimento di una competenza.

In tal modo le conoscenze non costituiscono più il mero fine del percorso didattico e diventano, piuttosto, il supporto indispensabile delle competenze.

Con questa diversa concezione si supera la tradizionale separazione tra sapere e saper fare perché ogni acquisizione teorica stimola implicazioni pratiche e ogni abilità pratica richiama connessioni teoriche. Si genera una sorta di spirale in cui le competenze si raffigurano come strutture mentali capaci di generare dinamicamente altre conoscenze e competenze. Il raggiungimento di una competenza specifica in un determinato ambito disciplinare comporta, infatti, l'acquisizione di schemi mentali che possono essere impiegati in contesti differenti, assumendo dimensioni disciplinari trasversali indispensabili per vivere e gestire la contemporaneità.

Nelle *Conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona 2000* dove fu inserita la proposta di raggiungere nel 2010 gli obiettivi posti dalla strategia di Lisbona, già si leggeva: "L'Unione si è ora prefissata un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.[...] Il passaggio a un'economia digitale, basata sulla conoscenza, indotta da nuovi beni e servizi, metterà a disposizione un potente motore per la

crescita, la competitività e l'occupazione. Inoltre sarà in grado di migliorare la qualità della vita dei cittadini e l'ambiente".

Si dà, quindi, per scontato che la nuova economia basata sulla conoscenza deve essere un "economia digitale". Per l'istruzione, si pensa ad: "un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali; dovrebbe essere istituito un diploma europeo per le competenze di base in materia di tecnologia dell'informazione, con procedure di certificazione decentrate, al fine di promuovere l'alfabetizzazione "digitale" in tutta l'Unione.

Nel dicembre 2006 con la Raccomandazione europea⁹ viene, poi, delineato il quadro delle otto *competenze chiave* di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione:

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare ad imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Il Parlamento e il Consiglio dell'Unione Europea, nella stessa Raccomandazione, aggiungono una serie di indicazioni per quanto riguarda la competenza digitale e precisano che essa consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Nello specifico si chiariscono le

⁹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, G.U. dell'Unione Europea del 30 dicembre 2006.
(<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>)

conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza, cioè, l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. Gli individui, inoltre, dovrebbero essere capaci di usare le tecnologie a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione impegnandosi in comunità e reti a fini culturali, sociali e professionali.

Dopo due anni, il 23 aprile del 2008 il concetto di competenza mediale si perfeziona e viene inteso come "la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale". Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia¹⁰.

L'anno successivo con la Raccomandazione Europea del 20 agosto 2009, l'alfabetizzazione mediatica viene considerata come "*fattore importante per essere cittadini attivi nella moderna società dell'informazione*"; viene inoltre ribadito che: "L'alfabetizzazione mediatica influisce sull'inclusione e sulla cittadinanza nella odierna società dell'informazione. È una competenza fondamentale non solo per i giovani, ma per tutti i cittadini.

"[...] L'alfabetizzazione mediatica è oggi considerata una delle condizioni indispensabili per una cittadinanza attiva e piena e per prevenire e ridurre i rischi di esclusione dalla vita sociale".

Il documento più recente della Commissione Europea, presentato il 3 marzo 2010, è *Europa 2020*, che condivide alcuni aspetti della Strategia di Lisbona ed individua tre priorità:

- crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;

¹⁰ Parlamento Europeo, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, All.1, p. 2.

- crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- crescita inclusiva: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale¹¹.

Attraverso queste priorità si propone il raggiungimento, entro il 2020, di cinque obiettivi misurabili, che riguardano l'occupazione, la ricerca e l'innovazione, il cambiamento climatico e l'energia, l'istruzione e la lotta contro la povertà.

Lesecutivo presenta anche "sette iniziative faro" per catalizzare i progressi relativi a ciascun tema prioritario:

- *Unione dell'innovazione* per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione.
- *Youth on the move* per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.
- *Agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese.
- *Europa efficiente sotto il profilo delle risorse* per contribuire a scindere la crescita economica dall'uso delle risorse, favorire il passaggio a un'economia a basse emissioni di carbonio, incrementare l'uso delle fonti di energia rinnovabile, modernizzare il nostro settore dei trasporti e promuovere l'efficienza energetica.
- *Politica industriale per l'era della globalizzazione* onde migliorare il clima imprenditoriale, specialmente per le PMI, e favorire lo sviluppo di una base industriale solida e sostenibile in grado di competere su scala mondiale.

¹¹ Testo integrale consultabile online:
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20IT%20BARROSO%20-20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>

- *Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori.
- *Piattaforma europea contro la povertà* per garantire coesione sociale e territoriale in modo tale che i benefici della crescita e i posti di lavoro siano equamente distribuiti e che le persone vittime di povertà e esclusione sociale possano vivere in condizioni dignitose e partecipare attivamente alla società¹².

La priorità sulla "crescita intelligente" richiede l'esigenza di "sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione", le prime due "iniziative faro" di Europa 2020 "Youth on the move" e "Un'agenda digitale europea" si riferiscono esplicitamente all'istruzione. La prima è tesa all'implementazione delle prestazioni dei sistemi di istruzione e all'internazionalizzazione, la seconda spinge verso l'accelerazione della diffusione di Internet, (cfr. paragrafo 2.1.1) e pone l'accento sul ruolo chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella società della conoscenza.

2.2.2 SOS Emergenza educativa

"Nativi digitali ed emergenza educativa" è il titolo della ricerca del Censis promossa dalla Regione Calabria e presentata a Roma il quattro luglio 2012.

Una ricerca che ha coinvolto 2.300 studenti delle scuole medie e superiori calabresi e 1.800 genitori, per osservare il rapporto tra giovani, nuove

¹² Testo integrale consultabile online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:IT:PDF>

tecnologie e mondo degli adulti. Dalla ricerca emerge che, il mondo degli adulti riesce ancora a parlare con quello dei giovani, nonostante spesso sembri molto più distante. A livello della pratica, però, i numeri mostrano una profonda diversità: la giornata di un ragazzo è saturata con percentuali interessanti di tecnologie mentre l'adulto sembra che quasi "invidi" questa competenza delle giovani generazioni.

La scuola assume una funzione di mediazione perché capace di offrire risposte ai ragazzi, ma anche ai genitori che talvolta non sanno come rendere più significativo l'utilizzo delle tecnologie da parte dei giovani. A tal proposito è stato intervistato, il prof. Morcellini per una interpretazione di tale ricerca e per una riflessione sulla scuola, sul comportamento degli insegnanti e sulle emergenze educative. Morcellini sostiene che i dati non sono drammaticamente distanti dalla media nazionale, ma in generale la scuola italiana "fa ancora fatica", mostra diverse criticità sul terreno specifico delle tecnologie.

Per esempio, l'utilizzo che si fa a scuola di Internet nelle materie umanistiche è praticamente nullo e questo nel lungo periodo può rappresentare un problema. [...] Le percentuali evidenziano quanto molte famiglie provino a costruire un dialogo fatto di normativizzazione del rapporto tra ragazzi e tecnologie¹³. Anche se è palese che il rapporto adulto-ragazzo è asimmetrico, nel senso che il ragazzo è in grado di superare ogni ostacolo o vincolo, poiché possiede maggiori competenze tecnologiche e quindi sfugge ad ogni tentativo di controllo attuato dall'adulto per monitorare l'attività del ragazzo con le tecnologie¹⁴. E se per adulto si intende anche il docente allora si deve evidenziare che ciò crea anche una frattura simbolica "...tra le attività che il ragazzo svolge a scuola e quelle che invece svolge durante tutto il resto della giornata"

Inoltre, Morcellini sottolinea che "Gli insegnanti mostrano spesso delle resistenze culturali nei confronti del fatto che un pieno e virtuoso utilizzo delle

¹³ Morcellini M., (intervista di), in *www.il sussidiario.net*, del 4 luglio 2012

¹⁴ Cfr. Morcellini M., *idem*.

tecnologie porti con sé un riassetto dei ruoli della mediazione. Il docente sembra quasi spaventato dal fatto che i ragazzi possano essere più bravi di lui con le competenze tecnologiche.

L'insegnante non dovrebbe assolutamente spaventarsi di questo perché le competenze tecnologiche dei giovani portano i loro frutti solamente se c'è un adulto significativo che ricuce e fornisce quelli che abbiamo chiamato "link mancanti", vale a dire tutto ciò che non c'è nel contenuto delle tecnologie. In questo un adulto può fare molto e probabilmente la scuola dovrebbe fare molto di più, [poiché]. non sempre l'utilizzo della tecnologia si traduce in un utilizzo virtuoso ma comunque la tecnologia esiste e nella scuola invece manca¹⁵ ".

Diversamente il giovane continua a vivere in una sorta di "doppio mondo" ed è impensabile che possa costruire una propria identità e cittadinanza consapevole ed attiva senza poter utilizzare pienamente gli strumenti e le tecnologie che sono progettate dall'uomo per l'uomo. "Questo crea, inoltre, un'altra emergenza educativa: se non c'è un adulto significativo che accompagna nell'utilizzo della tecnologia il giovane, quest'ultimo farà da solo, con tutti i rischi che ne conseguono"¹⁶

2.3 La scuola è nella rete e...

La figura del docente dovrebbe, dunque, rappresentare l'anello di congiunzione, il *link mancante*, il mediatore degli ambienti digitali capace di interporre tra lo stile di apprendimento dei giovani -fondato sull'esperienza, sull'apprendimento in gruppo, sull'uso del computer sulla co-produzione di contenuti- e le dinamiche formative della scuola. I docenti sono le figure a cui viene richiesto di "mediare", di comunicare e di formare alla comunicazione le giovani generazioni che si interfacciano con maggiore immediatezza con

¹⁵ Morcellini M., idem

¹⁶ Ibidem

questo presente sociale, consapevoli della perdita di prestigio che il loro ruolo ha subito prima nell'immaginario e poi nella realtà scandagliata attraverso le analisi statistiche.

Sicuramente insegnare in quella che è stata definita la *società della conoscenza* comporta una profonda riflessione anche sulle attuali, necessarie competenze che rientrano nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti, oggi definibili *knowledge worker*.

Gli insegnanti dei nativi digitali, formati secondo la logica gutenberghiana che classifica e organizza la conoscenza seguendo una struttura sequenziale e che interagiscono con una mentalità alfabetica ed analogica con i loro studenti che ruolo rivestono in questo processo?

Come possono assolvere la funzione dei link mancanti se il loro insegnamento è ancora quasi esclusivamente fondato sul *libro di testo* e sulla relazione gerarchica¹⁷?

Tuttavia si confida ancora molto sul libro come struttura mentale e fonte di conoscenza, questo significa perseguire la logica scolastica della monomedialità, dunque, il distacco dalla mediazione dei saperi esercitato dai media e dall'abilità dei ragazzi, attraverso il *multitasking* (Jenkins, 2009) di utilizzare suoni, immagini e di ri-mediare continuamente i contenuti attraverso l'utilizzo di molteplici, flussi informativi e comunicativi.

La sicurezza della tradizione disciplinare e del libro di testo rappresentano certamente una fortezza rispetto alle ansie dell'ambiente promiscuo di vita quotidiana, fatto di comunicazione digitale, globale e multimediale, ma non risolve le difficoltà e i problemi.

¹⁷ Le iniziative ministeriali si stanno, già muovendo nella direzione di un cambiamento, infatti, si legge ancora nella già citata circolare del 2009 e ribadito con la Circolare ministeriale n. 18 del 09 febbraio 2012 che i libri di testo devono essere redatti in forma mista (parte cartacea e parte in formato digitale) ovvero debbono essere interamente scaricabili da internet. Pertanto, per l'anno scolastico 2012/2013 non possono più essere adottati né mantenuti in adozione testi scolastici esclusivamente cartacei.

La scuola pur essendo il volano della cultura, il luogo privilegiato per la formazione e per la costruzione di saperi, si muove ancora secondo una struttura tradizionale basata sulla gerarchizzazione dei ruoli e dei tempi del processo formativo, pertanto avanza a ritmi lentissimi e finisce col subire i cambiamenti e le innovazioni sociali e culturali. Ciò è evidente, ad esempio, dal bisogno che essa ha di pianificare orari delle lezioni e programmi disciplinari, che non sembrano più adeguati nella nostra società basata, invece, su modelli di network (Castels, 2002).

La logica delle reti e lo sviluppo dei media digitali hanno definitivamente trasformato il senso del luogo. La rete rappresenta il luogo in cui sperimentare nuove pratiche del quotidiano, nuove modalità di aggregazione e diverse forme di relazione: essa diviene sempre più lo spazio dell'abitare. In questo spazio si realizzano i processi di socializzazione e si sperimentano le relazioni mediate con altri soggetti secondo il paradigma dell'interattività che caratterizza il sapere come produzione individuale e collettiva, come costruzione dinamica che rompe i tradizionali canoni della conoscenza.

La sicurezza del testo oggi vacilla di fronte all'espansione della rete, così come il trasferimento di informazioni e conoscenze controllate dai docenti è messo in pericolo dalla società dell'apprendimento nella quale il sapere si muove tra sistemi formali ed informali. L'apprendimento, da semplice trasferimento di risorse, diventa così un processo di costruzione sia individuale sia sociale in cui l'esperienza di ogni attore sociale incide sull'interpretazione e sulla significazione della realtà. La conoscenza è frutto dell'attività riflessiva del soggetto, una strutturazione attiva, negoziata e "situata", figlia dell'esperienza e degli scambi comunicativi e simbolici.

In questa prospettiva la scuola è "nella rete", per continuare ad assolvere la sua funzione socio-educativa dovrebbe adeguare le pratiche del suo intervento formativo e considerare che l'apprendimento si muove continuamente tra *rischi e opportunità secondo una* costruzione reticolare in cui i saperi si condensano nella condivisione di strategie ed esperienze condivise.

2.3.1 ...il mondo in aula

L'opinione pubblica si divide tra coloro che persistono in un eccesso di entusiasmo tecnologico e considerano le nuove generazioni estremamente abili e competenti nell'accostarsi ai media, e i pianti di natura apocalittica di chi considera i giovani soggetti da tutelare, difendere da pericoli e minacce (Jenkins, 2007, Buckingham, 2005).

In tal modo si alimenta il divario fra chi è "per nascita" immerso in questa realtà e chi invece assiste esitante al suo divenire, è un divario sicuramente tecnologico, ma soprattutto linguistico nel senso più lessicale del termine.

All'affermazione dei media, infatti, è seguito un proliferare di neologismi, in frenetica evoluzione, che ha portato nella comunicazione quotidiana un nuovo *slang*. Sono vocaboli spesso mutuati da contrazioni di parole inglesi e afferenti all'ambiente informatico che producono una opacità semantica, una distanza che alimenta la disconnessione tra scuola ed extrascuola.

Il *digital divide* tra la cultura della scuola e la cultura giovanile dell'extrascuola sfocia in un problema di incomunicabilità, ci troviamo davanti a due mondi completamente differenti in cui la scuola, che dovrebbe essere laboratorio per eccellenza, sembra in realtà l'anello debole, che fatica a stare al passo con i tempi. La tecnologia non può essere soltanto uno strumento per il trasferimento di informazioni; è necessario che essa sia promotrice di nuove forme di alfabetizzazione digitale che includono la considerazione dei media digitali e la capacità degli utenti di codificare oltre che decodificare, vale a dire creare, produrre, scrivere i nuovi media (Buckingham, 2006).

Per gli adulti Internet significa, essenzialmente utilizzo di e-mail e ricerche online, per i ragazzi vuol dire soprattutto downloading e uploading, social network e videogiochi, tutte attività che li abilitano al passaggio da meri consumatori a produttori e co-produttori di contenuti. Attività che Jenkins (2010) con la teoria della convergenza definisce di *produsage*, ossia uso e produzione di contenuti mediali. È inevitabile che i *nativi digitali* sviluppino

modalità di apprendimento differenti dalle generazioni precedenti, si potremmo dire che l'insegnamento è l'impalcatura di sostegno per l'apprendimento, mentre l'apprendimento è un processo di co-costruzione e condivisione della conoscenza, e, quindi, la conoscenza diventa processo di interazione.

Tale processo, con l'innovazione prodotta dalla trasmissione al digitale e dal Web 2.0 produce dei cambiamenti sugli stili di apprendimento riconducibili a quattro grandi aree¹⁸:

a) una forte crescita dei comportamenti di ricerca/esplorazione nell'apprendimento, rispetto ai comportamenti acquisiti e passivi di ricezione dei contenuti;

b).una naturale *fluency* tecnologica degli studenti che li porta a considerare Internet e il Web come il medium fondamentale per ricercare, acquisire e condividere i contenuti del sapere;

c).un rilevante aumento dei comportamenti di collaborazione/cooperazione tra pari attuati in particolare attraverso strumenti come *You Tube* e social network;

d).una forte tendenza da parte degli studenti a privilegiare l'espressione della propria identità e delle proprie idee attraverso strumenti quali i social network..¹⁹.

Questo scenario richiede una nuova alfabetizzazione che si identifica con specifiche competenze:

-*Gioco*: la capacità di sperimentare il proprio ambiente come una forma di problem-solving;

-*Performance*: la capacità di adottare identità alternative per architettare nuove attività;

¹⁸ Becta, *Web 2.0: Technologies for Learning Key Stages 3 and 4 Using Web 2.0 to Support Learning*, (<http://events.becta.org.uk>), in Jenkins H., *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e associati, Milano 2010, p.34.

-*Simulazione* la capacità di costruire modelli dinamici per interpretare la realtà;

-*Appropriazione* la capacità di testare e re-mixare in maniera significativa i contenuti mediali;

-*Multitasking* la capacità di monitorare l'ambiente e spostare il focus, quando è necessario, sugli elementi più significativi;

-*Conoscenza diffusa* la capacità di interagire convenientemente con gli strumenti che espandono le capacità cognitive:

-*Intelligenza collettiva* la capacità di condividere il sapere e le idee per conseguire un obiettivo comune;

-*Giudizio* la capacità di valutare l'affidabilità e la credibilità di differenti informazioni e fonti;

-*Navigazione transmediale* la capacità di seguire il flusso delle storie e delle informazioni attraverso diverse modalità;

-*Networking* la capacità di ricercare, sintetizzare e distribuire informazioni;

-*Negoziazione* la capacità di spostarsi attraverso differenti comunità, rispettando le varie prospettive e accettandone le norme (Livingstone, 2009 pag 108).

È fondamentale, dunque, che la scuola esca "*da una stagione di ottuso ed improduttivo conflitto tra le agenzie vecchie e nuove di socializzazione, valorizzando tutte le ritualità educative del moderno e imparando a parlare un lessico competitivo con quello dei new media e all'altezza delle aspettative dei nuovi soggetti*" ha affermato Morcellini, nel 1993 quando la società ancora non aveva cominciato a vivere l'era del WEB 2.0²⁰.

Oggi quei media che erano *new* nel 1993 sono diventati *old* e sono destinati ad invecchiare ancora, pertanto il sistema formativo deve continuare tenere alta

²⁰ Con il termine "Web 2.0", coniato da Tim O'Reilly nel 2005, si indicano le attività online che consentono un elevato livello di interattività, la produzione di contenuti da parte degli utenti e, quindi, un aumento della comunicazione interpersonale e un ampliamento delle possibilità di espressione.

la soglia dell'attenzione in relazione ai meccanismi e alle dinamiche che si celano dietro la ricostruzione e l'identificazione di un quadro di generazione per riappropriarsi del suo ruolo di mediatore sociale e culturale indebolito finora dal timore del cambiamento.

Oggi questa incompatibilità fra le tecnologie e la formazione è oggetto di approfondimenti e di orientamenti teorici e disciplinari che conducono verso la *Media Education*, un terreno che si sta fertilizzando e...: *"in cui l'apertura alle nuove tecnologie e il possesso di strumenti e competenze minime rappresenta il primo passo da compiere per ridurre lo squilibrio fra i cambiamenti sociali e quelli formativi"* (Morcellini, 1997).)

CAPITOLO III

La medi@morfofi dei nativi digitali

Nel descrivere il *Passaggio al futuro* Morcellini (1997) afferma che i giovani vivono un *"diffuso senso di incertezza nei confronti del futuro, unacuta denuncia della precarietà della vita che li costringe a ripiegare in una prospettiva del giorno per giorno, limitando al presente o al futuro prossimo l'orizzonte temporale dei loro progetti individuali e collettivi"* (IV Rapporto IARD sulla condizione giovanile, 1996).

A questo proposito Buzzi (2004) continua dicendo che si è immersi in una fase storica in cui affrontare la crisi di significato che attraversa la sfera sociale dell'individuo, comporta un ripensamento della natura e del compito delle istituzioni e della stessa relazione educativa.

Dal quarto al sesto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia, la situazione non sembra essere cambiata di molto.

I giovani, pur riscontrando nel futuro un campo di possibilità sempre aperto, non si impegnano in scelte troppo vincolanti. Un dato questo che era vero nel 1987 per il 65% degli intervistati e che lo è oggi per l'80%. Si è diffusa inoltre nell'ultimo decennio anche l'idea che nella vita le scelte più importanti non sono "per sempre".

Il clima di incertezza e l'accelerazione sociale che caratterizzano la seconda modernità, oltre a mettere in crisi i progetti a lungo termine, tendono a modificare anche la struttura temporale dell'identità, influenzando i processi di costruzione del sé.

Questa tendenza si inserisce nella condizione "fluida" della società moderna (Bauman, 2002) che assiste alla decomposizione dei valori ereditati dalla tradizione perché non sono più coerenti con le trasformazioni socioculturali della società attuale.

3.1 Ritratti di gioventù

Per *raccontare* l'universo giovanile e comprendere perché gli adolescenti di oggi sono così diversi da quelli di pochi decenni fa dobbiamo considerare che il concetto di gioventù acquista senso solo in rapporto al contesto socio-culturale in cui è immerso. La giovinezza è una breve, ma significativa tappa dell'esistenza umana, è una condizione transitoria che segna, attraverso tappe di passaggio, l'abbandono dell'adolescenza e l'ingresso nel mondo degli adulti (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 1997). I tempi necessari alla realizzazione di questo passaggio hanno subito, nel corso della storia, diversi mutamenti.

Nelle società preindustriali la transizione dall'infanzia all'età adulta avveniva in maniera veloce, scandita da precisi *riti di passaggio* che coincidevano con la maturazione biologica, la nozione di giovinezza *sociale* era sconosciuta (DEramo, 2001) tanto che diventare biologicamente giovani significava essere considerati socialmente adulti, è solo nel corso dell'Ottocento, con l'affermarsi della società industriale, che si comincia a considerare la giovinezza come una tappa ben definita del percorso formativo.

In Italia possiamo parlare di giovinezza come *età sociale* solo a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, quando, a seguito del cosiddetto boom economico, per effetto della scolarizzazione di massa e il generale miglioramento della qualità della vita vengono ridefinite le tappe della vita e si innalzano i livelli di aspettativa dei giovani (Dal Lago, Molinari, 2001).

In questo periodo i giovani si rivelano portatori di una spinta rivoluzionaria che ha la sua massima esplosione proprio alla fine di quegli anni e determina la nascita una vera e propria cultura giovanile.

La transizione alla vita adulta, durante un lungo arco temporale di anni, era stata scandita da tappe precise: la fine degli studi, l'inizio della vita professionale, l'uscita dalla famiglia d'origine e la formazione di una nuova famiglia.

Questo modello lineare oggi non regge più, le difficoltà economiche rendono difficoltoso l'accesso al mondo del lavoro, i giovani, pertanto, sono costretti a prolungare la loro condizione di non più adolescenti e non ancora adulti, sono per sempre giovani, *giovani senza tempo* (Dal Lago, Molinari, 2001).

Giovani-adulti che, grazie alle nuove tecnologie hanno abbattuto i confini spazio-temporali, ma sono imprigionati nelle gabbie di una giovinezza forzata.

La lunga permanenza in famiglia, la cosiddetta *famiglia lunga* resa possibile anche dallo stile permissivo dei genitori che garantisce ampi spazi di libertà e autonomia, sembra che anziché emancipare i giovani dalla famiglia li emancipi nella famiglia con forti conseguenze sulla formazione dell'identità sociale (Cavalli, 2003).

Se la fase di semidipendenza dalla famiglia, legata ai periodi di formazione e di primo ingresso nel mondo del lavoro, che caratterizza tradizionalmente i giovani, si prolunga per gran parte della vita e in fasce di età che vanno sempre più verso l'alto, allora la categoria di giovinezza diviene indelimitabile.

3.2 Nomadi in cerca di dimora

Il dibattito scientifico sui giovani si sofferma, da circa un ventennio, sugli atteggiamenti, i comportamenti e le forme di socializzazione e di espressione della popolazione giovanile. Le modalità con cui i giovani si pongono nei confronti dei ruoli sociali stanno completamente mutando rispetto a pochi anni fa e incidono notevolmente sulla formazione dell'identità.

Alla ricerca dei grandi progetti di cambiamento nati negli anni 60 si è gradualmente sostituito un ripiegamento sull'io, sfociando in processi di individualizzazione (Beck, 2000).

Le promesse del progresso e della modernizzazione, che avrebbero dovuto prendere il posto dei grandi miti del passato non sono state mantenute, il senso

di libertà nato dal distacco del soggetto dai vincoli del passato attiva un "paradosso della responsabilità" (Bauman, 2002), perché il soggetto è costretto a caricare sulle proprie spalle il peso delle responsabilità delle proprie decisioni e scelte.

Il compito dell'individuo, il processo di autoidentificazione, nella fase protomoderna consisteva nel vivere in modo conforme al genere e alla classe di appartenenza, le classi presentavano una varietà di identità disponibili, in base alla quantità di risorse possedute, entrare a far parte delle classi non era una questione di ascrizione come per i ceti, bensì era una questione di acquisizione da confermare tramite la condotta. Attualmente con la graduale crisi dei tradizionali punti di riferimento, delle certezze e delle prospettive di vita sono crollati i porti da raggiungere per mettersi al sicuro. Forse più che sulla mancanza bisognerebbe cominciare a riflettere sul concetto di abbondanza, l'individuo contemporaneo non vive in un mondo privo di modelli ma, al contrario, si trova a confrontarsi con un eccesso di modelli, ma privi di reali poteri coercitivi sulla sua azione. Non ci sono più stabili gruppi di riferimento a cui aggrapparsi ma "il nostro è un tipo di modernità individualizzato, privatizzato, in cui l'onere di tessere lordito e la responsabilità del fallimento ricadono principalmente sulle spalle dell'individuo" (Bauman, 2002).

"Non esiste alcuna prospettiva di *riaccasamento* al termine della strada imboccata dagli individui, ormai, sfrattati" (Bauman, 2002), mentre, diviene centrale l'esperienza del tempo presente, il *carpe diem*, il vivere alla "giornata".

Il *presentismo* la scelta cioè di non rinviare nessuna soddisfazione sembra essere una delle caratteristiche dell'individualismo, una continua ricerca di senso che rende *nomadi* i giovani del terzo millennio.

Lo stesso nomadismo si verifica anche di fronte alla tastiera multimediale grazie alla varietà del sistema mediale che estende la possibilità di scelta degli individui, favorisce l'attuazione di pratiche d'uso originali e personalizzate e lo sviluppo di *itinerari multimediali*. Sono i giovani a costruire da sé il proprio palinsesto e a modificarlo, di volta in volta, in base a gusti, preferenze e

necessità. Il pubblico dell'era digitale, infatti, si sente a proprio agio tra la varietà che ha a disposizione e si muove con abilità, per soddisfare i bisogni comunicativi, a prescindere dal supporto utilizzato. Questo comportamento è stato definito dal Censis *nomadismo mediatico* (VII Rapporto sulla comunicazione Censis, 2008) ed indica la capacità dei consumatori di "navigare" tra media diversi. I media, i nostri ospiti fissi (Morcellini, 1999) si integrano bene tra loro tanto che i ragazzi cercano quello che vogliono dove lo possono trovare con maggiore comodità.

3.2.1 Arrivano i "barbari"

La capacità di "navigare" e di padroneggiare lo scenario mediale ha contribuito a dilatare il gap tra giovani ed adulti, anche se ormai la famosa simbiosi fra giovani nativi digitali e le nuove tecnologie non riceve un'univoca interpretazione, nella misura in cui nasconde una realtà a dir poco poliedrica e non esaustivamente spiegabile in termini di *appartenenza generazionale*. Nativi digitali sembra sia diventato un termine ombrello con il quale si vuole definire ogni sorta di particolarità che investe i giovani del terzo millennio, eppure i giovani hanno sempre vissuto una vita ufficiale, in famiglia e a scuola, e una vita privata fatta di percorsi propri e di propri interessi, ma non si era mai verificato che *..intere generazioni rifiutassero il progetto educativo e l'organizzazione su cui esso si fonda* (Priulla, 2011).

Tutti spaventati dall'arrivo dell'apocalisse, dalla venuta dei *nuovi barbari*, una specie nuova che "respira con le branchie di Google" (Baricco, 2006), che ha deciso di vivere sott'acqua operando una mutazione che i figli di Gutenberg non sono in grado di comprendere.

Da qui nasce il desiderio di *guardare quelle branchie da vicino* (Ibidem), di studiarle perché i barbari non rappresentano solo un punto di rottura con il

passato, ma sono anche portatori di una grande energia creativa che deve essere guidata e indirizzata dalla scuola e dalla cultura.

3.3 Nativi digitali: una generazione da interpretare

L'espressione *nativi digitali* ha cominciato a diffondersi da quando Prensky (2001) l'ha usata per spiegare il declino della formazione negli Stati Uniti, in relazione ai cambiamenti che hanno interessato i ragazzi per i quali era stato progettato il sistema educativo.

Questi cambiamenti, cominciati negli anni 90 con la diffusione dei media digitali e l'affermazione di stili comunicativi orientati alla condivisione e alla produzione di contenuti, hanno contribuito a trasformare il vecchio esemplare dell' *Homo sapiens* nell' *Homo zappingiens* (Veen, Vrakking, 2010). Un neologismo formato dalle parole *zapping* e *sapiens*, in questa accezione lo *zapping* non si riferisce al modo con cui si cambiano i programmi davanti alla Tv, ma alla frenetica esplorazione del Web.

La caratteristica di questa *nuova specie umana* è il *multitasking* cioè la capacità di gestire contemporaneamente più azioni e informazioni, alla stregua del processore di un computer, facendo appunto *zapping*. I ragazzi, infatti, riescono a chattare con i coetanei, spedire sms senza guardare la tastiera, aprire pagine Internet mentre ascoltano musica in MP3.

In Italia, pur considerando che l'avvio della rivoluzione digitale è stato fissato - per convenzione- nel 1993, quando Tim Berners Lee ha ideato i protocolli www, http e html, la rivoluzione digitale avviene intorno al 1996. Al punto che oggi è frequente sentir parlare di uno spartiacque generazionale tra nativi digitali, nati dopo il 1996 e immigranti digitali nati prima del 1996.

Tapscott nel 1999 con *Growing up digital* aveva anticipato che i figli dell'era digitale stavano crescendo con delle caratteristiche molto diverse dalla generazione precedente e che sarebbe diventato indispensabile apprendere, in

pochissimo tempo, la nuova grammatica digitale. Nel 2009 con *Net Generation* (il cui titolo originale era *Grown up digital*), dichiara: "Siamo nel mezzo di una vera e propria rivoluzione culturale, ci troviamo di fronte una nuova generazione che non guarda più indietro: la *Net Generation*".

Tapscott definisce la Net generation o *generazione y* (nati dal 1981) come la prima generazione di nativi digitali arrivati alla maturità nell'era digitale che ha dato vita a un fenomeno culturale globale destinato a durare nel tempo. I *net gener* grazie a Internet hanno trovato la libertà nell'ambiente domestico mentre i genitori erano impegnati a controllare rigidamente i luoghi esterni. Questo ha permesso loro di avere un rapporto con i genitori meno conflittuale, ma al contempo la loro formazione avviene al di fuori della sfera d'influenza dei genitori perché è difficile controllare le attività online dei giovani.

Gli appartenenti alla *generazione x*, (nati dal 1965 al 1980) invece, hanno vissuto un ruolo ambiguo perché sono troppo vicini alla generazione precedente per vedere le cose con distacco. Sono figli e fratelli dei baby boomer (nati dal 1948 al 1964) cresciuti in case gestite in modo gerarchico. Per essere liberi, infatti, dovevano uscire di casa perché i genitori non sapevano cosa succedeva all'esterno e appena avevano l'opportunità decidevano di andarsene.

Net generation, generazione x, generazione y, nativi digitali, screen generation o come dir si voglia, i giovani del terzo millennio vengono descritti come protagonisti attivi del proprio mondo, sono *always on* (Livingstone, 2009), utilizzano una grande quantità di strumenti di apprendimento e di comunicazione, apprendono attraverso schermi, icone, suoni e hanno la capacità di risolvere il sovraccarico cognitivo che deriva da queste fonti tramite processi molto personalizzati.

Il loro approccio verso il sapere è di natura esperienziale, si fonda sul *learning by doing* di Deweyana memoria, apprendono per prove ed errori attraverso un processo dinamico di co-costruzione molto singolare che sposta

l'attenzione formativa direttamente sul soggetto e lo rende protagonista del proprio percorso conoscitivo.

Gli immigranti digitali, i figli di Gutenberg, costretti ad adattarsi al nuovo ambiente socio-tecnologico con vecchi strumenti legati alla loro passata formazione e relativamente poco socializzati alla tecnologia, prediligono, invece, un approccio alla conoscenza più sistematico e sequenziale.

Conservano l'accento della madre lingua come qualunque persona che impara una nuova lingua in età avanzata (Prensky, 2001).

3.3.1 Il digital divide intergenerazionale

Le difficoltà che incontrano gli immigranti digitali nella relazione e nell'interazione con i nativi digitali sembrano generare una sorta di *digital divide* intergenerazionale (Papert 1996, Ferri, 2011) ed accendono il dibattito scientifico contemporaneo su una serie di riflessioni in merito ai rischi che un tale contrasto può causare.

Definire i giovani come dei nativi digitali, secondo Jenkins (2006), porta da un lato ad accrescere il divario tra giovani e adulti, dall'altro rinforza una visione utopistica -considerate le diverse possibilità socioeconomiche- che prevede la presenza di un mondo nel quale tutti i ragazzi hanno possibilità di condividere un insieme di conoscenze. La realtà presenta sfaccettature diverse ed impone di ripensare, senza enfatizzare né demonizzare il presente, i processi di conoscenza. Bisogna considerare l'introduzione delle nuove tecnologie alla luce della *Media Education*, cioè svolgendo un'attività di mediazione fra pratiche formative e linguaggi comunicativi (Morcellini, 2003, 2004). L'obiettivo prioritario della *Media Education*, risiede nel fornire stimoli di riflessione sulle caratteristiche e sulla natura dei media, stimolando nei nativi lo sviluppo di senso critico che non tralascia la possibilità di riprendere in mano

la vecchia carta di libri e giornali che per secoli è stato il funzionale supporto del pensiero profondo.

Per analizzare e gestire l'esplosione delle nuove tecnologie è necessario soffermarsi sulla *Media Literacy* (Jenkins, 2009) che concentra la sua attenzione sulle abilità e le competenze necessarie a promuovere uno sviluppo consapevole del nuovo ambiente comunicativo. Essa rappresenta una sorta di nuova media education che mette al centro della sua riflessione la convergenza tra le modalità di conoscenze sviluppate in contesti tradizionali e pratiche di *networking* (Rheingold, 2012) in cui i giovani sono costantemente coinvolti.

Jenkins, a tal fine, prende le distanze da Tapscott e per approfondire l'emergenza della *Media Literacy* analizza la riforma delle istituzioni formative, in sintonia con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (18 dicembre 2006) sulla necessità di attuare politiche coerenti con il cambiamento di paradigma del sistema educativo. Tale Raccomandazione viene ripresa nel Regolamento concernente la *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale il 31-1-2011, in cui si esplicitano i percorsi formativi.

L'emergere della *cultura partecipativa*, inoltre, secondo Jenkins (2009), si associa al dibattito sulla *Media Education* ed è la conseguenza della diffusione delle nuove tecnologie e dell'utilizzo della rete. Questa cultura si manifesta attraverso la capacità dei giovani di ri-creare e condividere i contenuti mediali attraverso operazioni di *remix* (miscelare i contenuti mediali) e di *mash up* (creare utilizzando cose già esistenti). Con queste operazioni i giovani rimettono insieme elementi culturali del passato in maniera creativa ed originale ed arricchiscono le proprie conoscenze.

Sembra quasi una risposta della cultura nei confronti delle nuove tecnologie mediali che consentono di personalizzare, archiviare, commentare, appropriarsi

e rimettere in circolo informazioni con modalità completamente nuove e diverse.

È proprio sulle diverse modalità e competenze che si basa il gap tra giovani e adulti, in famiglia avviene il primo contatto con le tecnologie, ma è l'utilizzo che ne caratterizza la rappresentazione e genera un gap di conoscenza tra la cultura mediale dei genitori e quella dei figli (Rivoltella, 2006). Per gli adulti l'utilizzo della tecnologia è, fondamentalmente, strumentale e funzionale al compimento di precise attività. Essi hanno subito la rivoluzione digitale e sono stati costretti ad impararne l'uso per gestire la convivenza con i figli o per affrontare i cambiamenti dell'attività lavorativa. I giovani, invece, vivono il rapporto con le tecnologie in maniera naturale, agiscono la rivoluzione, sono i protagonisti del loro mondo.

Si indebolisce, così, la presa educativa della scuola e della famiglia, i giovani scelgono tra l'offerta mediale gli obiettivi da raggiungere con contenuti personalizzati e differenti, dando vita ad una diversa modalità di fruizione degli stessi media, disegnando una tendenza in cui il consumo e l'uso diventano *personal*. In tal modo i giovani diventano *prosumer*, ossia consumatori attivi nel processo di creazione, produzione e distribuzione di consumo.

Un esempio eclatante è dato da Wikipedia²¹, dai social network, da YouTube dalla cultura partecipativa che sta trasformando anche gli immigrati in *prosumer*.

Papert (1996) aveva suggerito che i giovani possono aiutare gli adulti ad accostarsi alle nuove tecnologie, le indagini Istat lo hanno confermato. Il rapporto Istat sulla *Presenza del PC e di internet nelle famiglie italiane*, che fa riferimento all'anno 2010, segnala che rispetto al 2009 cresce la quota di famiglie che possiede il personal computer (dal 54,3% al 57,6%), l'accesso ad

²¹ La più grande e aggiornata enciclopedia online nata il 15 gennaio 2001 grazie alla Wikipedia Foundation, la sua particolarità è di essere redatta in modo collaborativo in quanto chiunque può cimentarsi nell'elaborazione, modifica o ampliamento di una voce, senza dover essere necessariamente un esperto.

Internet (dal 47,3% al 52,4%) e che dispone di una connessione a banda larga (dal 34,5% al 43,4).

È inevitabile che, nonostante le tensioni e i conflitti, la comunicazione telematica e le nuove tecnologie hanno svincolato la cultura sia rispetto alla dimensione spaziale, sia rispetto a quella temporale (Meyrowitz, 1985) ed hanno rivoluzionato i processi di conoscenza.

La comunicazione educativa digitale ha segnato un punto di rottura irreversibile rispetto alla logica gutenberghiana, si è passati da un modello informazionale uno-molti a un modello circolare che vede la compresenza degli attori sociali impegnati nel proprio processo di crescita. All'interno della *networked society* (Rainie, Welman, 2012) le barriere sono molto basse, si incontrano e si rielaborano contenuti di diversa provenienza, generando un nuovo circuito della fruizione e della produzione mediale all'interno del quale i giovani, connessi in rete, percepiscono la propria visibilità e l'importanza del proprio contributo.

3.3.2 *Le ragioni di un amore*

Per la prima volta nella storia, i giovani sono diventati delle vere e proprie autorità e stanno modificando ogni ambito della società, dal luogo di lavoro agli spazi privati, dalla vita scolastica a quella familiare, dal mondo economico a quello politico (Tapscott, 2009).

Muniti di telecomando, mouse e cellulare, hanno il mondo a portata di clic, hanno la possibilità di comunicare senza limiti spaziali, hanno tempi di attenzione più brevi perché non memorizzano parole e singole frasi, ma percepiscono le informazioni nel loro insieme multimediale seguendo un approccio che consente di decidere velocemente la strategia da scegliere.

Non fanno mai una sola cosa alla volta, gestiscono numerose attività concentrando e rallentando l'attenzione alternativamente sui vari mezzi saltando

velocemente tra Internet, Tv, cellulare e videogame. Svolgono i compiti mentre ascoltano musica, danno uno sguardo alla Tv, inviano un sms e un messaggio e-mail a un *amico* appena conosciuto su Facebook e inseriscono il loro ultimo video in YouTube. Non amano aspettare, vogliono immediatamente le risposte ai propri quesiti, non si concentrano per risolvere categorie di problemi, ma si gettano sul caso particolare passando subito oltre: imparano facendo, tanto è vero che, di fronte a un nuovo software o un videogame, diversamente dagli immigranti, non leggono i manuali d'uso, guardano lo schermo e sperimentano, allo stesso modo navigano nelle pagine Internet alla ricerca di informazioni. Prediligono la velocità alla lettura del libro e alla lezione, basata sulla parola, di genitori e docenti.

Questo è il mondo in cui abitano, sono nati con i nuovi media e non concepiscono una realtà diversa da quella che esperiscono ogni giorno.

Il binomio "giovani-media" sembra essere inscindibile. Le nuove generazioni crescono e si formano con la presenza costante di strumenti tecnologici che mediano l'esperienza soggettiva della realtà e che, attraverso il loro continuo e rapido mutamento, trasformano i modi stessi del vivere il quotidiano. L'esame di questi cambiamenti sollecita l'attenzione ai processi comunicativi e, nello specifico, all'analisi dei mezzi di comunicazione all'interno delle dinamiche di produzione culturale.

Secondo Simone (2012), i nostri sistemi e processi culturali sono stati messi profondamente in discussione, siamo *Presi nella rete* pervasi dalla *mediasfera*, (insieme dei media onnipresenti nelle nostre vite) che attiva un processo di *esattamento* per il quale nascono bisogni prima inesistenti che diventano significativi in presenza di un mezzo capace di soddisfarli. È la tecnologia che genera i bisogni invece che l'inverso, come avveniva nella interpretazione di McLuhan (1967), per Simone i media non sono estensione dell'uomo ma, al contrario, l'uomo è l'estensione dei media.

Siamo diventati lettori distratti e superficiali, siamo sommersi da conoscenze che non possiamo verificare perché l'utilizzo del web "ci

renderebbe stupidi" (Carr, 2010) al punto da compromettere la nostra capacità di concentrazione e di memorizzazione fino a plasmare la nostra stessa attività cerebrale.

Il problema, ovviamente, non è solo la rete, essa viene usata spesso come la metafora di tutto ciò che nella cultura giovanile risulta incomprensibile. I vantaggi che ha portato all'umanità sono indiscutibili, è luso che se ne fa a rendere utile o dannoso un mezzo tecnologico.

Ciononostante, i giovani nati e cresciuti con le nuove tecnologie sono abilissimi nel gestire il flusso di informazioni che circola nei nuovi media, nell'intrecciare le comunicazioni faccia a faccia con quelle virtuali e nell'interagire con i loro interlocutori connessi in rete per risolvere in modo cooperativo i loro problemi. Infatti apprendono esplorando e giocando, cioè trasferendo le tecniche dei videogiochi a problemi di varia natura e impadronendosi di conoscenze che non fanno più parte di un canone fisso, ma sono negoziabili e mutevoli a seconda del contesto e delle circostanze. Secondo Veen e Vrakking, questa capacità di apprendimento flessibile sarà utilissima nella società della conoscenza *liquida* (Bauman, 2000) caratterizzata da indeterminatezza e instabilità, dall'apprendimento e dal cambiamento continuo.

3.3.3 Il passato tra le dita

Nella era digitale i giovani manifestano una forte indipendenza nell'apprendere, sono esperti nell'elaborare flussi di dati discontinui e nel cogliere quello che serve al momento giusto.

I mezzi tecnologici, con i quali interagiscono, sin dalla culla, producono sostanziali mutamenti nelle forme percettive, cognitive e comunicative dei giovani nativi. Forniscono anche, in termini di risorsa, nuovi spazi e nuove modalità di distribuzione del sapere e delle competenze e, offrono nuove modalità di gestione delle reti sociali, intervenendo come risorsa anche nei

processi di produzione di capitale sociale e di capitale culturale (Palfrey, Gasser, 2009).

Tutto ciò induce una profonda metamorfosi nel sistema formativo: mentre nella galassia Gutenberg la generazione precedente e quella successiva usavano gli stessi codici e condividevano gli stessi strumenti per la conoscenza e per la circolazione di informazioni, oggi siamo di fronte ad uno scenario molto particolare che vede la scuola, deputata alla trasmissione del patrimonio culturale, costretta a domandarsi in che modo può interagire con i giovani nativi digitali costitutivamente inseriti entro sistemi socio-tecnici eterogenei.

È una scuola analogica che si confronta quotidianamente con studenti digitali, un cambiamento di simile portata è paragonabile, forse, solo a quelli conseguiti al passaggio dall'oralità alla scrittura e dalla scrittura amanuense alla stampa.

In questa nuova condizione sociale la scuola deve «provarci ancora» (Morcellini, Cortoni, 2004), per non arrendersi a un destino che sembrerebbe secondo alcuni condannarla a «togliere il disturbo» perché ormai inutile in un mondo in cui i ragazzi apprenderebbero da soli (Mastrocola, 2012).

Sicuramente gli adulti devono *ri-mediare* il loro processo educativo perché la società del terzo millennio, definita come «società della conoscenza», dipenderà sempre più dalla capacità dei giovani di accedere e produrre nuova conoscenza da inserire nella rete globale.

Lesame delle fasi del cambiamento in corso ci permette di delineare i nuovi paradigmi attraverso i quali declinare i nuovi processi di insegnamento/apprendimento mediati dalla tecnologia, con particolare attenzione alle nuove forme di conoscenza. Tale cambiamento richiede la possibilità di negoziare il percorso di conoscenza attivato dalla fruizione mediale e di ri-contestualizzare il significato della realtà.

Diviene indispensabile, dunque, che i formatori sappiano utilizzare le nuove tecnologie con l'obiettivo preciso di guardare oltre le argomentazioni strumentali e di acquisire conoscenze di *Media Literacy*. Lauspicio di una

competenza mediale da parte degli insegnanti, non prevede necessariamente che essi siano *zappiens*: forse metodologie conoscitive diverse potrebbero integrare l'impiego della tecnologia, spesso assente nelle scuole, ma molto presente nelle case e produrre strategie didattiche più appropriate.

Nel sistema formativo, infatti, le tecnologie sono ancora considerate come prodotti-contenuti e mai come processi-metodo. Il metodo è strumentale rispetto ai contenuti, viene utilizzato come uno strumento fine a se stesso e non come un principio organizzatore in grado di modificare le pratiche educative. Spesso gli errori non risiedono né nel sapere cartaceo, né in quello digitale, ma sono insiti proprio nel metodo d'insegnamento e di trasmissione dei saperi.

Il compito preciso di ogni educatore è quello di presentare una cultura che consenta ai ragazzi di orientarsi nella complessità socioculturale, imparando a distinguere, a contestualizzare e ad affrontare i problemi che emergono durante le fasi della loro crescita. Solo in questo modo il mutamento diventa un processo insito nell'evoluzione del giovane, un *e-ducere* (un portare fuori) anziché un ostacolo (Morin, 1999).

I nativi tra non molto saranno *grandi* e tra qualche anno entreranno a far parte nel mondo del lavoro e della produzione accanto all'ultima generazione di immigranti. Come è sempre accaduto nel corso della storia le generazioni seguono la naturale evoluzione della società, il compito degli adulti, a prescindere dalle dissertazioni sulla reale o presunta presenza di *una nuova razza in via di apparizione*, rimane quello di ridurre le distanze ed imparare a camminare insieme per non perdere il passato tra le dita.

Capitolo IV

Un percorso bifronte: educare e comunicare

Se hai una casa in riva al mare e ti nasce un figlio, non erigere un muro di fronte al mare; insegnagli a nuotare.

R. Giannatelli

Il processo formativo nella società della conoscenza moderna si realizza nel rapporto di reciprocità tra educazione e comunicazione, ogni azione comunicativa ha in sé una matrice educativa e, quindi, ricade sui processi di insegnamento/apprendimento.

L'incontro tra scuola e media e, quindi, tra educazione e comunicazione, considerata la diversità delle due tradizioni, non è mai stato semplice nemmeno quando i giovani non erano *nativi digitali*. Oggi lo è ancor meno perché la scuola presta, secondo una consolidata esperienza, una prevalente attenzione alla trasmissione dei contenuti, esalta il ruolo della ragione, si basa sull'oggettività dei saperi e mira alla formazione del cittadino e dell'uomo integrale (Gonnet, 2001).

La tradizione dei media, invece, si presenta come una conoscenza rivolta all'attualità che fa leva sulle emozioni e il piacere, esalta la soggettività ed è condizionata da pesanti fattori economici e ideologici (Jacquinot, 1999).

Negli ultimi decenni, il dialogo tra comunicazione e formazione ha dato vita ad un nuovo campo di ricerca che si fonda sulla reciprocità del rapporto fra sistema formativo ed esperienza mediale, riconoscendo la relatività delle esperienze socioculturali sui processi di costruzione simbolica del significato e sul ruolo sociale dei media nei percorsi formativi: la *Media Education*.

La *Media Education*, concentra i propri obiettivi nel produrre riflessioni e strategie operative in ordine ai media, intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo²². Essa "...si colloca in uno spazio intermedio fra la comunicazione e la formazione scolastica e ...si applica a territori concreti e produttivi di realtà, come i linguaggi, i contenuti e le tecnologie..." e attua sia una riconciliazione fra due generazioni (quella adulta, poco incline ai nuovi linguaggi e ai codici della società dell'informazione e quella dei giovani, che spesso sono i migliori insegnanti di tecnologie) sia tra la scuola e l'extrascuola, in quanto il mondo scolastico si sta aprendo all'esterno stabilendo rapporti

²² Cfr. Rivoltella P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profili disciplinari*, Carocci, Roma, 2001.

comunicativi, cooperativi e collaborativi che si riflettono nel curriculum formativo e nella progettazione didattica. Essa esprime il cambiamento concretamente intervenendo nel discorso mediale per reinvestire sulla formazione, infatti la Media Education allude proprio alla mediazione comunicativa, ossia all'educazione come interazione, come partecipazione, come superamento dei condizionamenti, educando al pensiero divergente, all'autonomia e al senso critico²³.

4.1 La prospettiva sociologica della Media Education

La Media Education può essere letta come una risposta alle difficoltà della formazione perché si pone tra le esigenze delle tradizionali agenzie di socializzazione e le pressioni del progresso tecnologico; nella prospettiva di una riconciliazione tra la cultura della comunicazione e la cultura della formazione.

Jenkins (2010) riassume in tre concetti l'importanza dell'intervento della *Media Education* nella società moderna:

1. il gap di partecipazione: si tratta di quello che anche Buckingham e altri studiosi individuano come accesso disuguale alle opportunità, esperienze, capacità e conoscenze che derivano dalle nuove tecnologie e che garantiscono una vera partecipazione attiva da parte dei giovani nella società di oggi e del domani;

2. un problema di "trasparenza": si tratta delle sfide che i giovani affrontano nell'apprendere a vedere chiaramente i modi in cui i media danno forma alle percezioni della realtà;

²³ Cfr Morcellini M., *Lezione di comunicazione*, Ellisi, Napoli 2003 e Morcellini M., *La scuola della modernità. Per un manifesto della Media education*, FrancoAngeli, Milano.

3. la sfida etica: la rottura delle forme tradizionali di socializzazione che possono preparare i giovani per incrementare il loro ruolo pubblico come "media makers" e partecipanti attivi alla comunità.

L'alfabetizzazione ai nuovi media, infatti, non è una risorsa individuale utilizzata esclusivamente in termini di auto-espressione, ma deve essere intesa come un'abilità sociale, come un modo di interagire con la comunità. Uno degli obiettivi principali della *Media Education* è incoraggiare le giovani generazioni a sviluppare senso critico rispetto alle scelte che compiono nel momento in cui diventano protagonisti del processo comunicativo all'interno dei ambienti in cui vivono, primo fra tutti la Rete. All'interno del processo di alfabetizzazione mediale è richiesta l'abilità di muoversi in maniera critica e non casuale per gestire i numerosi input ricevuti durante il processo del *multitasking* (cfr. Cap. II), la capacità, cioè, di compiere più azioni contemporaneamente. Questa nuova abilità tipica dei nativi digitali viene spesso confusa con una forma di distrazione da parte dei ragazzi, al contrario essa può diventare un metodo per monitorare e rispondere al flusso di informazioni che provengono da media tradizionali e digitali (Jenkins, 2006).

Benché la storia della Media Education sia ancora troppo giovane per tentare di costruire ed individuare dei paradigmi interpretativi universali, soprattutto di matrice sociologica, tuttavia, alcuni studiosi contemporanei hanno analizzato le tappe della sua "giovane storia", e oggi possiamo quindi già tracciare il passaggio dalla *Media Education* alla *Media Literacy*.

In particolare Masterman evidenzia tre paradigmi interpretativi: inoculatorio, delle arti popolari e della rappresentazione

4.1.1. L'approccio inoculatorio

Il primo paradigma, diffusosi negli anni 30 (Masterman 1994), è definito approccio *inoculatorio*. Esso nasce all'insegna della difesa dal potere forte dei media e considera gli interventi della scuola come antiviruses, vaccini per proteggere i ragazzi dai presunti effetti catastrofici dei mezzi di comunicazione di massa. In questa fase sono soprattutto la stampa e il cinema popolare a essere bersaglio di critica, perché ritenuti manifestazioni di una *cultura bassa*, pericolosa per il decadimento culturale. La cultura dei media sembrava costituire una minaccia alla cultura "autentica" e "alta" su cui si era da sempre basata l'informazione scolastica. Non si riteneva possibile un dialogo tra le due culture, ma solo una chiara opposizione.

In tale periodo perciò la Media Education era considerata come educazione contro i media nei confronti dei quali vi era disinteresse o resistenza culturale, ad eccezione del cinema, considerato come protesi della tradizione letteraria. Il suo scopo, pertanto, doveva essere quello di contrastarne la natura manipolatoria.

Tale modello protezionistico rappresenta sicuramente l'approccio più tradizionale e si articola in due momenti che possono essere ricondotti sia alle riflessioni della *Mass Communication Research*²⁴ sulla propaganda sia alla teoria critica dei francofortesi²⁵. Il primo ha come termine di riferimento, a livello di teorie degli effetti dei media, l'ipotesi dell'ago ipodermico²⁶. Il secondo orientamento genera l'approccio *alla resistenza culturale* basato su una

²⁴ La *Communication Research* nasce negli anni 20 negli Stati Uniti come riflessione sulla propaganda politica, ossia sulla capacità dei media di produrre consenso politico, ai quali viene attribuito un potere illimitato

²⁵ La riflessione di Horkheimer e Adorno, più che sul potere che i media di massa hanno sugli individui, insiste sulla perdita culturale che essi comportano favorendo, così, lo svilupparsi di fenomeni come l'omologazione dei gusti.

²⁶ Secondo la teoria dell'ago ipodermico o *magic bullet theory* (teoria del proiettile magico), che ha dominato a lungo la ricerca sulla comunicazione ed è stata ipotizzata anche da Laswell, c'è un rapporto diretto tra l'esposizione ai media e comportamento. L'azione dei media funziona come un ago infilato sotto la pelle dello spettatore che riceve il messaggio e non ha la possibilità di difendersi.

visione apocalittica dei media tipica dei teorici della Scuola di Francoforte della prima generazione: Adorno e Horkheimer. I francofortesi considerano i media strumenti di corruzione al servizio del potere che appiattiscono la cultura attraverso meccanismi di produzione e di distribuzione delle conoscenze di natura prevalentemente industriale, da qui la definizione di industria culturale usata per la prima volta da Adorno e Horkheimer in "Dialettica dell'Illuminismo" pubblicato nel 1947.

4.1.2 *Il paradigma delle arti popolari*

Il passaggio verso il paradigma delle *arti popolari* si ebbe, intorno agli anni Cinquanta-Sessanta, sia come risposta alle difficoltà e ai limiti dell'approccio inoculatorio che come interpretazione di una nuova percezione dei media e dei loro fruitori.

Il modello delle *arti popolari*, definito anche come approccio della lettura critica, si presenta come un ribaltamento dell'approccio inoculatorio, in quanto in questa fase l'obiettivo fondamentale non è più proteggere il pubblico indifeso dal potere dei media, ma di promuovere un utilizzo consapevole e critico dei mezzi di comunicazione.

Rispetto alla posizione difensiva e apocalittica dell'approccio inoculatorio il nuovo paradigma segna un passo in avanti: i media, in particolare il cinema, ottengono una propria cittadinanza all'interno del processo formativo e vengono assunti come oggetto di analisi²⁷.

²⁷ Il cinema, almeno nella prima metà del sec. XX, ha rappresentato una forma privilegiata dell'arte popolare. La "Teoria degli autori", proposta dalla critica cinematografica francese negli anni Cinquanta e che aveva la sua maggiore espressione nella rivista "Cahiers du cinéma", aveva attirato l'attenzione di giovani insegnanti che apprezzavano le forme culturali popolari e ne intravedevano il valore intrinseco. Le opere cinematografiche dei grandi autori (da Bergman, a Truffaut, a Fellini) venivano a costituire quindi il nuovo interesse per la *Media Education* ed erano proposte all'analisi critica degli studenti alla pari delle opere letterarie. L'istanza sembrava valida, ma il nuovo paradigma non riscuoteva il successo sperato, almeno per due motivi: innanzitutto era giudicato dai giovani come un modello protezionistico e

La *Media Education* assume in questo periodo un ruolo diverso in quanto ha il compito di concorrere allo sviluppo di competenza critica negli utenti per renderli in grado di discriminare le opere di qualità da quelle scadenti, essa doveva perciò fornire gli strumenti di analisi e valutazione necessari per unalfabetizzazione attiva nei confronti dei media.

Tuttavia nonostante lo sviluppo di un atteggiamento più propositivo nei confronti dei media, anche questa fase è stata caratterizzata da una discriminazione tra prodotti di alta e bassa cultura. Inoltre vi era la convinzione che all'educazione spettava il compito di migliorare i gusti del pubblico, senza considerare le effettive interpretazioni del lettore e il peso dei contesti socioculturali sulla formazione dei suoi giudizi.

Secondo Masterman tale modello, che ha dominato tutti gli anni Sessanta, è decaduto per tre motivi fondamentali:

- il manifestarsi di un atteggiamento protezionistico ed elitario
- lessere un paradigma sostanzialmente valutativo
- il bisogno e la difficoltà di applicare dei criteri estetici ai prodotti trasmessi dai mass media.

Questa fase fu superata nel momento in cui ci si rese conto, a partire dalla metà degli anni Settanta che, a causa dello sviluppo televisivo, il cinema non poteva più essere il medium di riferimento e perdeva sempre più importanza nei consumi culturali soprattutto tra le giovani generazioni.

discriminatorio; era lasciato all'insegnante il compito di scegliere, secondo i propri gusti, i film da visionare, inoltre si avvertiva che era stata operata una sorta di discriminazione tra i media perché, mentre il cinema era di fatto sopravvalutato, gli altri media della cultura popolare, che potevano suscitare un maggiore interesse nei più giovani (fumetti, musica, ed altro) venivano emarginati.

4.1.3 Il paradigma della rappresentazione

Negli stessi anni con il libro di Roland Barthes “*Mythologies*”, viene messa in discussione la distinzione “tra cultura alta” e “cultura bassa” e viene introdotto il concetto di “non trasparenza” dei media: essi non sono la realtà, ma la sua rappresentazione. Pertanto, il nuovo compito della *Media Education* é quello di fornire gli strumenti per “decostruire” i testi mediatici, diventa, dunque, essenziale l’attività di encoding-decoding²⁸. Nello stesso periodo i *Cultural Studies*²⁹ della scuola di Birmingham mostrano come tutte le espressioni della cultura popolare siano degne di essere studiate e valorizzate. Questo nuovo paradigma della *Media Education* viene chiamato della “rappresentazione” o dei “sistemi simbolici” (Masterman, 1994). Esso smaschera la falsa “naturalzza” dei media e mostra come essi siano “costruzioni” dettate da interessi economici e ideologici, fabbricati secondo generi e linguaggi propri dell’industria culturale.

La *Media Education* mostra l’impatto che i media hanno sull’audience e come il ricevente negozia, interagendo con i testi, il significato da essi proposto. Compito della ME diventa quello di investigare ed educare a uno spirito critico.

²⁸ Hall nel 1973 pubblica il saggio *Encoding and Decoding in Television Discourse* in cui analizza le modalità di codifica e decodifica dei testi massmediati.

²⁹ Fra gli anni Quaranta e i primi anni Cinquanta i ricercatori, nello studiare gli effetti della comunicazione notano che la fruizione dei contenuti mediale cambia in base alle appartenenze sociali. L’avanzamento della ricerca porta alla formulazione della *teoria della differenziazione sociale* secondo la quale nelle società complesse si sviluppano degli ambienti sociali, delle sub-culture in cui si condividono modelli di azione che determinano condivisione di atteggiamenti e anche l’orientamento ai media. Nel 1954, all’Università di Birmingham, nasce il *Center of Contemporary Culture Studies* impegnato ad analizzare i processi sociali attraverso i quali si sviluppano culture, pratiche sociali condivise, ma soprattutto si problematizza il concetto di cultura. Dai quattro concetti fondamentali a cui fanno riferimento i Cultural Studies nei loro fondamenti teorici, ai fini del presente lavoro, é stato approfondito solo il concetto di “cultura popolare” che non é né una forma degradata di cultura alta, né un movimento spontaneo proveniente dal basso. La cultura popolare é frutto di scambi, di mediazioni, di assimilazione di elementi della cultura dominante.

Da un lato viene messa in luce la struttura complessa dei media connessa sia col sistema economico che con quello politico; da qui la necessità che la Media Education fornisca agli individui gli strumenti per un'analisi critica delle condizioni economiche, politiche e sociali del sistema mediale. Dall'altro lato, le ricerche sull'audience³⁰, hanno messo in evidenza l'importanza dell'attività di decodifica del messaggio trasmesso dai media da parte del pubblico che, lungi dall'essere considerato massa indistinta e passiva di fruitori, viene visto come insieme di individui attivi continuamente impegnati a produrre e negoziare significati.

Da qui nasce un modello di Media Education che supera la posizione sostanzialmente difensiva nei confronti dei media e approda ad una visione più aperta in cui l'obiettivo reale dell'intervento educativo diviene la consapevolezza dei soggetti

4.2 La Media Education arriva in Italia

La *Media Education* arriva in Italia grazie all'incontro del prof. Giannatelli con Masterman alla Conferenza dei media educator canadesi che si tenne a Guelph (Toronto) nel maggio 1992.

Teaching the Media (Masterman, 1985) rappresenta la pietra miliare, "la bibbia", delle riflessioni e delle ricerche sulla Media Education.

Dalla lettura del testo (tradotto nel 1997) emerge la necessità di una scuola di *Media Education* con lo scopo di fornire una lettura comparata e integrale sugli studi dei media che venivano condotti in varie parti del mondo e di liberare la scuola italiana dal provincialismo, infatti, i metodi adottati nelle

³⁰All'interno dei Cultural Studies, sorgono le ricerche sul consumo televisivo: gli *Audience Studies*. Il rappresentante più significativo di questi studi è David Morley che nel 1978 pubblica con Charlotte Brundson *Everyday Television Nationwide*, una ricerca, commissionata dal British Film Institute, sull'analisi del pubblico

prime esperienze vengono dal Canada, dall'Inghilterra, dalla Francia, dalla Germania.

Nasce così intorno agli anni Novanta, quando in Italia l'espressione *Media Education* era sconosciuta negli ambienti scolastici ed accademici, il MED (Media Education). Sostenuta da un gruppo di docenti universitari, di professionisti dei media e di insegnanti nel 1996 a Roma, è stata fondata l'Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione.

Il termine inglese *Media education*, nell'intenzione dei fondatori, esprime in modo diretto e sintetico la molteplicità degli approcci che si intendono instaurare tra la realtà della formazione e quella dei media. *Media education* indica, infatti, a l'“educazione *con* i media”, considerati come strumenti da utilizzare nei processi educativi generali, sia l'“educazione *ai* media”, che fa riferimento alla comprensione critica dei media, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio e cultura, che “educazione *per* i media” rivolto alla formazione dei professionisti dei media.

Rivoltella (2001) ha dato una struttura teorica al movimento affermando che esso consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo.

La Media Education è venuta così a rappresentare un'attività finalizzata allo sviluppo nei giovani di una comprensione critica circa la natura e le categorie dei media e le tecniche da loro impiegate per costruire messaggi e produrre senso ed ha indicato alla scuola una nuova competenza da far acquisire: *la competenza comunicativa e mediatica*.

4.3 Dalla Media Education alla Media Literacy

" Media literacy è l'espressione che descrive le abilità (skills) e le competenze (competences) necessarie per promuovere uno sviluppo autonomo e consapevole, nel nuovo ambiente comunicativo-digitale, globale e

multimediale- della società dell'informazione La media Literacy può essere considerata come il risultato del processo di media education (Jenkins 2010).

La *Media Literacy* non ha ancora una definizione precisa, i testi accademici la identificano come la capacità di accedere, comprendere e creare forme di comunicazione in diversi contesti (Buckingham, 2005).

Per intraprendere un percorso di comprensione della *Media Literacy* è necessario sapere a fondo cosa sono in grado di fare i ragazzi con i media vecchi e nuovi. Bisogna approfondire, quindi, i diversi livelli di alfabetizzazione: funzionale, critica e attiva. Il primo livello fa riferimento all'accesso, alle abilità di manipolazione dei media, il secondo richiama la capacità di comprendere come utilizzare i contenuti ed, infine, il livello attivo rimanda all'azione del creare, ossia, la fase dell'elaborazione che segue dopo la lettura e la scrittura dei media. Accesso, comprensione e creazione corrispondono alle tre aree con le quali l'Ofcom, l'organo regolatore indipendente per l'industria della comunicazione britannica, definisce la Media Literacy: access, understand, create.

La *Media Literacy*, secondo Buckingham, può essere considerata come uno strumento di emancipazione, di sviluppo del senso critico all'interno del percorso di crescita dei giovani capace di fornire le coordinate per gestire la complessità, interpretare la mole enorme di input e informazioni in cui tutti siamo immersi e, soprattutto un nuovo modo di abitare la modernità.

Buckingham (2005) ha affermato che non si nasce competenti, lo si diventa attraverso lo sviluppo della competenza mediale. Pertanto è necessario dotare gli individui di un corredo di strumenti critici che permettano di selezionare le fonti attraverso la formazione di un approccio idoneo alla comunicazione e ai suoi media.

La competenza mediale è data dall'interconnessione di tre competenze:

1. La *comprensione* mette al centro dell'attenzione l'aspetto cognitivo e interpreta la *Media Education* come la capacità di comprensione dal punto di vista degli obiettivi che ci si pone. Il ragazzo impara a comprendere il

messaggio mediale adottando diversi di punti di vista e sviluppando senso critico.

2. La *fruizione* intesa non solo in termini di quantità, infatti, si riferisce soprattutto all'analisi del consumo e allo studio delle diete mediali individuali

3. La *produzione* rappresenta il passo successivo alla fruizione attiva e consapevole. In questa fase l'individuo, attraverso la creazione di nuovi contenuti, non è più soltanto un fruitore, ma diventa attore dei processi mediali (Felini, 2004).

Diventa essenziale favorire, accanto alla problematizzazione e alla ricerca di soluzioni, la riflessione sulla specificità dei singoli linguaggi e su come una loro integrazione sviluppi una comunicazione potenziata, come quella che caratterizza i messaggi del quotidiano

Nella *Media Literacy*, secondo Jenkins, c'è una maggiore enfasi sulla literacy e sulle sfide imposte dalla necessità di muoversi attraverso un panorama mediale disperso, di interagire con gruppi che provengono da un background profondamente diverso, di porre alternativamente l'attenzione su canali di comunicazione multipli, o di fare ricorso a differenti strumenti per processare l'informazione.

Alla Media Literacy, che enfatizza la Literacy in quanto pratica sociale e collettiva piuttosto che individuale; sull'imparare a collaborare e a scambiare conoscenza con gli altri, è affidato (Jenkins, 2010)³¹ il compito di garantire la realizzazione dell'*empowerment* che consente a tutti i giovani l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole nella società della conoscenza.

³¹ Jenkins H. "Learning in a Participatory Culture: a conversation about New Media and Education", Confessions of an Aca-Fan, 10 febbraio 2010 (http://henryjenkins.org/2010/02/_children_and_young_people.html).

SECONDA PARTE

Viaggiando tra la conoscenza

Se ti dico che la città cui tende il mio viaggio è discontinua nello spazio e nel tempo, ora più rada ora più densa, tu non devi credere che si possa smettere di cercarla...

Italo Calvino, *Le città invisibili*

CAPITOLO V

La storia infinita

5.1 Pianificazione dell'itinerario: il quadro problematico

Le sfide tecnologiche e comunicative della società della conoscenza influiscono sui processi culturali, modificando le modalità di esercizio della cittadinanza dei nativi digitali e il ruolo di integrazione socio-culturale e, dunque, di socializzazione della scuola (Morcellini, 2004).

La questione dei nuovi modi e contenuti della socializzazione nella società del terzo millennio, richiede la riflessione sui punti di cedimento delle tradizionali agenzie socializzanti e lo spostamento del *focus* sulla centralità della comunicazione e dei media attraverso cui si realizza, alla luce di una riconcettualizzazione del processo educativo come inclusivo di una (-più o meno tematizzata -) *Media education* e dell'inevitabile tematizzazione dei nuovi ambienti digitali come elementi costitutivi del sistema socio-tecnico entro cui si realizza la socializzazione dei giovani (Idem).

Nell'era digitale, infatti, si sta asprofondamente modificando il nostro modo di fare comunicazione e informazione. Questo mutamento incide profondamente sulle pratiche di costruzione della conoscenza e sulla sua archiviazione, modificando in profondità i criteri di selezione e credibilità delle fonti, investendo principalmente i luoghi e gli attori della cultura tradizionale: famiglia, scuola e docenti.

La famiglia contemporanea, diventata fluida, deve negoziare con una società in rapida evoluzione senza il sostegno delle tradizionali relazioni tra genitori, assiste ad un processo di democratizzazione della sfera privata (Giddens, 1999), è spoglia dell'autorità morale per imporre regole perché i rapporti tra genitori e figli sono diventati democratici, paralleli.

La scuola, nell'era attuale, è il perno intorno a cui si gioca e si definisce lo stato di orientamento della condizione generazionale; il suo intervento educativo oscilla tra lessere uno spazio per la mediazione, il confronto, culturale e sociale e il restare un ambiente estraneo alle pulsioni emotive e agli

eccessi di creatività individualista del soggetto, rinunciando, in tal modo, alla funzione di socializzazione.

La trasformazione radicale "del fare scuola" cambia o, almeno, dovrebbe decisamente cambiare, il ruolo del docente ne mette in discussione le certezze e le competenze acquisite e impone alla scuola, la più grande agenzia di socializzazione, dopo la famiglia, la ricerca di nuove strategie di mediazione per capire meglio chi sono gli studenti, i loro bisogni di apprendimento, di socialità e di vita (Livingstone, 2009).

Il problema, infatti, non è quello di "fare scuola" attraverso le tecnologie digitali, bensì quello di gettare un ponte tra le pratiche d'uso delle tecnologie espresse dagli studenti e le pratiche formative della scuola.

È un compito arduo, ma bisogna considerare che nella nostra società la conoscenza rappresenta la leva principale dello sviluppo socio-culturale e della competitività economica dei Paesi avanzati, e la scuola è l'istituzione preposta alla diffusione della conoscenza.

5.2 Le tappe del viaggio: il disegno della ricerca

La ricerca, analizza i nuovi processi di socializzazione tra sistema formativo ed esperienza mediale, e si domanda in che modo la scuola - deputata alla trasmissione del patrimonio culturale - ed i giovani nativi digitali costitutivamente inseriti entro sistemi socio-tecnici tra loro eterogenei possano interagire.

A tal fine si pone l'obiettivo di costruire profili e scenari di socializzazione senza la pretesa di determinare medie statistiche dei consumi degli adolescenti. L'obiettivo, in definitiva, è quello, di corroborare e discriminare tra gli elementi che comportano variazioni nelle pratiche di consumo a partire dal vissuto dei ragazzi e cercando di ricostruire possibili processi di scambio che inneschino meccanismi virtuosi e risveglino il desiderio di conoscere.

La categoria-chiave attorno alla quale il lavoro ruota è quella della socializzazione: come le nuove tecnologie, nel tempo individuale e sociale dei nativi digitali, contribuiscono a definire le pratiche attraverso le quali essi comunicano con gli altri e producono significati.

La disamina della letteratura scientifica, lo studio della letteratura di riferimento, (cfr. Cap. Secondo) la raccolta di dati secondari sulla condizione giovanile - attraverso indagini pregresse e statistiche ufficiali - per fornire utili termini di confronto per l'interpretazione dei dati *ex novo* hanno sorretto l'impostazione della ricerca. Questa prevede quattro fasi concatenate:

- una prima fase preliminare volta all'analisi dei bisogni; all'esplorazione, di conoscenze, abilità e aspettative di insegnanti e operatori scolastici verso l'utilizzo dei media;
- la definizione del campione su cui lavorare;
- la realizzazione dello strumento di ricerca: un questionario strutturato a un campione di studenti stratificato per anno e classe frequentata, volto ad approfondire l'organizzazione della giornata dei ragazzi, il loro rapporto con la rete e le dinamiche di socializzazione che attivano;
- interviste multiple a testimoni privilegiati: in particolare si tratta di dirigenti scolastici e docenti.

5.3 La scelta della meta: il percorso metodologico

Il lavoro, attraverso uno studio di contesto, ha seguito una duplice matrice di analisi che ha previsto da un lato un universo giovanile sempre più attento, esigente e competente, dall'altra i docenti.

Il quesito di partenza è stato piuttosto complesso: in che modo la scuola - deputata alla trasmissione del patrimonio culturale - ed i giovani nativi digitali costitutivamente inseriti entro sistemi socio-tecnici tra loro eterogenei possono

interagire? Interrogativo chiave intorno al quale si è organizzato il dispositivo di ricerca a partire da una prima indagine di sfondo che, oltre a consentire di avvicinarsi alla realtà empirica, ha permesso e accompagnato le relative operazioni a livello teorico.

Dalla ricostruzione del dibattito scientifico e culturale intorno alle classiche agenzie di socializzazione e dallo studio approfondito di ricerche pregresse, sono state individuate le diverse dimensioni di analisi da inserire nel questionario.

5.3.1 Il campione

Nella seconda fase si è proceduto all'individuazione del campione. Le scuole sono state scelte secondo un campionamento a scelta ragionata, in modo da includere Licei (classico e scientifico), Istituti tecnici e Istituti professionali - secondo la metodologia usata dall'Istituto IARD.

L'Istituto tecnico Diaz è ubicato nel centro storico della città, è una scuola che vanta una lunga storia nella formazione dei ragionieri. Si compone soprattutto di studenti di sesso maschile. I docenti sono, quasi tutti, prossimi al pensionamento; situazione che si verifica nella maggior parte delle scuole del centro della città perché si conquista una sede centrale solo dopo molti anni di servizio. La scuola ha registrato, negli ultimi tempi, in seguito alle riforme, un fortissimo calo delle iscrizioni, tanto che rischia l'accorpamento con un'altra scuola. In un primo momento, infatti, si era scelto di lavorare con una sola scuola per tipologia, successivamente, visto l'esiguo numero di studenti presenti nell'Istituto Diaz, si è scelto di aggiungere al campione di scuole l'Istituto tecnico Della Porta.

L'Istituto tecnico Della Porta, come il Diaz è ubicato nel centro storico della città, è una scuola che ha formato diverse generazioni di geometri. Studenti e docenti sono quasi tutti maschi. Ha subito, come gli altri Istituti tecnici e

professionali un fortissimo calo delle iscrizioni. Molti docenti sono ingegneri e, come é emerso dalle interviste, non vogliono essere definiti Professori, ma ingegneri.

Il liceo scientifico “Vincenzo Cuoco” , fondato nel 1926, il è il liceo scientifico più antico di Napoli. Vanta una storia lunga e una tradizione consolidata che ne hanno fatto un autorevole punto di riferimento nella città per innumerevoli generazioni di studentesse e di studenti. Propone, si legge nel Piano dell'Offerta Formativa³², un insegnamento rigoroso, ancorato ai pilastri della formazione liceale, ma aperto altresì alle nuove istanze comunicative ed ai più moderni saperi linguistici e scientifici. Si trova nelle adiacenze di Via Foria, nel centro della città, da settembre ha una nuova, giovane Dirigente, ma i docenti sono mediamente anziani, del resto le statistiche confermano che l'Italia è in assoluto il Paese con il corpo docente più vecchio, e poco disponibili a rimettersi in gioco, a fine carriera e ad imparare nuovi linguaggi per interagire in maniera proficua con gli studenti.

Il liceo classico Garibaldi nasce nel 1902 dalla scissione della popolazione scolastica del Liceo Ginnasio "Vittorio Emanuele che accoglieva classi troppo numerose. Le classi furono divise e una parte di esse fu trasferita presso l'edificio della Maddalena, nell'area situata nei pressi di Piazza Garibaldi detta della "Duchesca". Oggi si trova ai limiti del centro storico della città ed accoglie studenti provenienti dalle fasce sociali popolari e di media borghesia.

È l'unico Istituto che nel suo POF ha fatto riferimento alle classi sociali. Qui, infatti, il *lamento* dei docenti si riferiva al clima del liceo classico che negli ultimi anni ha perso la sua connotazione. Anche in questa scuola, nonostante l'elevato numero di studenti, la riforma ha creato malcontento e demotivazione, infatti, si legge nel POF che le sperimentazioni che hanno sempre caratterizzato l'attività del "Garibaldi" con la riforma dei licei dovranno gradualmente sparire,

³² Il POF é il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

che a partire dalla s. 2011/2012 non c'è più la denominazione di "ginnasio" per i primi due anni del percorso di studi.

Infine l'Istituto professionale Giustino Fortunato, situato nel cuore del quartiere Vomero, nasce nel 1910 come una sezione della Scuola tecnica "Salvator Rosa", l'anno successivo ottiene l'autonomia con il nome di Reale Scuola tecnica Vomero e nel 1914 diventa la Scuola Tecnica "Coppino".

In seguito alla nascita della scuola media unificata ed alla formazione degli istituti professionali, si scinde in Scuola Media "Coppino" e Istituto Professionale per il Commercio "Giustino Fortunato". Il G. Fortunato, Attraverso stage aziendali, alternanza scuola lavoro, nuovi percorsi integrati si propone di costruire per gli studenti concreti sbocchi occupazionali.

Nonostante la ricca offerta formativa, è una scuola che viene scelta dai ragazzi che non vogliono andare all'Università, infatti, soprattutto nelle prime classi accoglie gli studenti che sono stati bocciati al primo anno di liceo. È probabile, però, che gli studenti siano invogliati dalla possibilità di poter conseguire la qualifica al termine del terzo anno e, quindi, di concludere velocemente il proprio percorso di studio.

Gli Istituti sono ubicati, dunque, al centro della città di Napoli e vicini alla metropolitana collinare, quindi accolgono una platea abbastanza eterogenea che permette di approfondire le diverse possibilità di accesso alle tecnologie e il capitale culturale familiare.

La ricerca, infatti, non parte da un orientamento scuola-centrico, il questionario esplora l'intero contesto di vita dei giovani, quindi, il sistema formale (la scuola), il sistema non-formale (la famiglia, le agenzie educative extra-scolastiche) e il sistema informale (mezzi di comunicazione, il gruppo dei pari ecc.) che concorrono, pur nella loro diversità, a realizzare occasioni di crescita e di costruzione dell'identità.

Il campione della ricerca è stato individuato tra gli studenti delle scuole superiori, ossia, tra ragazzi dai 14 ai 19 anni circa, la prima generazione di

nativi digitali arrivati alla maturità nella era digitale che ha dato vita a un fenomeno culturale globale destinato a durare nel tempo (Tapscott, 2009).

Questa scelta deriva da una parte dall'intento di avvicinarsi agli effettivi bisogni dei ragazzi per esplorare la dimensione intra-generazionale mediante un'indagine condotta su due sezioni delle classi seconde, terze e quarte delle scuole, dall'altra si fa riferimento all'avvio della rivoluzione digitale che per convenzione si fissa nel 1993, quando Tim Berners Lee ha ideato i protocolli www, http e html.

Le classi prime e quinte non sono state oggetto di indagine perché il primo anno della scuola superiore richiede tempi di adattamento e di inserimento nel nuovo ordine di scuola, le quinte, invece, sono classi impegnate nella preparazione dell'esame di Stato.

L'analisi è stata orientata "*sull'età delle grandi migrazioni*" (Morcellini, 2004), la fase pre-adolescenziale e adolescenziale, considerate età cruciali sotto molti punti di vista. Per questa particolare età, infatti, sono state elaborate diverse teorie dall'*Età della tempesta emotiva* di E. Hall (1966) all'*età del mutamento* di K. Lewin (1939), che vede l'adolescenza come una fase in cui si realizzano condizioni che produrranno conseguenze in tutta la vita dell'individuo. In linea di massima l'adolescenza si associa a quel periodo di vita in cui si verificano una serie di cambiamenti radicali che riguardano il corpo, le rappresentazioni mentali, le abitudini, i comportamenti che segnano inevitabilmente l'inizio di rapporti conflittuali tra genitori e figli. I ragazzi si staccano progressivamente dai tradizionali ambienti di socializzazione ed entrano in relazione, in modo più diretto ed intenso, con i media. In particolare è fondamentale studiare come questi media agiscono sulla costruzione dell'identità degli adolescenti, poiché questa è la fase in cui il singolo prende coscienza della sua individualità, si confronta con la famiglia, con i coetanei e con le istituzioni. È la fase in cui nascono i primi dubbi sulla propria individualità, su sé stessi, le insicurezze e il confronto intra-generazionale. È la

fase più delicata di tutto il percorso di vita ed è per questo che merita particolare attenzione.

Dopo la somministrazione dei questionari, sono stati pianificati gli appuntamenti con i docenti e i Dirigenti scolastici delle cinque scuole coinvolte per realizzare i *focus group*. Purtroppo i tempi della ricerca hanno coinciso con uno dei momenti più allucinanti della scuola italiana. Nelle sale dei Professori cerano docenti a disposizione per le sostituzioni perché con l'introduzione dell'ultima Riforma avevano perso la cattedra. Si respirava un clima di sconforto e di rabbia, infatti, qualche docente ha dichiarato che la scuola sta esalando l'ultimo respiro. Due scuole avevano appena conosciuto il nuovo Dirigente scolastico e due erano senza il Dirigente, con il rischio di essere accorpate ad un'altra scuola per effetto del dimensionamento.

Le situazioni più drammatiche sono state riscontrate negli Istituti tecnici e professionali. Qui si registra una diminuzione delle iscrizioni, infatti, la progettazione iniziale del lavoro, come già esplicitato, prevedeva il coinvolgimento di un solo Istituto tecnico, lesiguo numero di studenti ha richiesto la necessità di coinvolgerne un altro.

In queste circostanze i *focus group* sono diventati interviste multiple a testimoni privilegiati, gli stati d'animo erano troppo agitati, le interviste sono diventate, per i docenti, un momento di sfogo personale. Sarebbe stato interessante formulare un questionario anche per i docenti, ma i limiti temporali della ricerca non lhanno consentito.

5.3.2 Il questionario strutturato

Il questionario strutturato è lo strumento principe delle rilevazioni standardizzate (Corbetta, 1999), pertanto, la sua costruzione rappresenta una delle fasi più delicate e importanti dell'intera ricerca. Tre sono le grandi famiglie di domande che è possibile rintracciare:

1. domande relative a *caratteristiche socio-anagrafiche* di base (caratteri individuali, familiari, contestuali);
2. domande relative a *comportamenti*: hanno l'obiettivo di rilevare le azioni compiute dagli intervistati;
3. domande relative ad *atteggiamenti*: interessano opinioni, orientamenti, valutazioni, sentimenti, etc.

A loro volta tali domande possono essere aperte - senza nessuna alternativa di risposta - oppure chiuse con alternative definite di risposta.

Tutte e tre le "famiglie" sono rappresentate nel questionario; si è optato, poi, per la realizzazione di un consistente numero di scale Likert³³ per misurare gli atteggiamenti dei ragazzi nei confronti della scuola e della famiglia.

Lo strumento è stato suddiviso in 5 sezioni (cfr. Appendice) e si compone di 71 *items*.

-Sezione A *Informazioni socio-anagrafiche*: in apertura del questionario sono richieste le tipiche informazioni per definire la composizione del campione analizzato: sesso, età, composizione del nucleo familiare e tipologia di alloggio.

-Sezione B *Informazioni genitori* mira a definire il contesto socio-economico dello studente: grado di istruzione e attività svolta dai genitori.

-Sezione C *Valori ed opinioni* entra nel vivo dell'ipotesi della ricerca, approfondisce la percezione che gli studenti hanno della prima agenzia di socializzazione: la propria famiglia.

-Sezione D *Consumi mediiali*: sono presenti trentasei domande tese a rilevare la composizione della dieta mediale e le abitudini di consumo degli studenti indaga l'impatto della convergenza digitale sulle relazioni tra pari, le modalità e la possibilità di interconnessione tra diversi media. Affronta aspetti

³³ La scala Likert prevede una lista di item semanticamente collegata agli atteggiamenti sui cui si vuole indagare, di norma prevede cinque possibili alternative di risposta, in questo caso ne sono state previste quattro. Questa modalità ha consentito di ottenere una più efficace standardizzazione e una maggiore facilità di codifica e di analisi delle risposte fornite dai ragazzi.

molto significativi in quanto consente di ricostruire quale sia lo spazio che i media occupano nell'esperienza quotidiana, ma soprattutto sonda la rappresentazione che hanno gli adolescenti dell'ambiente multimediale, la necessità di sentirsi "*always on*" (Livingstone, 2009) e di essere sempre disponibili per la comunicazione.

-Sezione E Scuola investe la seconda grande agenzia di socializzazione dopo la famiglia, affronta la delicatissima problematica della relazionalità: che cos'è la scuola per lo studente, come si percepisce nella scuola e quali sono le sue aspettative per il futuro.

5.3.3 La somministrazione dei questionari

La somministrazione dei questionari ha richiesto tempi molto lunghi, è stato necessario fissare diversi appuntamenti per entrare nelle classi; qualche docente non ha voluto interrompere le attività didattiche, un dirigente scolastico ha chiesto, addirittura, che si utilizzassero solo le ore di Educazione Fisica esercitando in tal modo una chiara forma di *razzismo disciplinare*, o ancora che si lasciassero i questionari per poi passare a ritirarli.

Lelevato numero degli *items* prevedeva necessariamente la somministrazione in presenza, la compilazione del questionario ha richiesto un tempo di elaborazione di circa 40 minuti, bisognava, pertanto, motivare fortemente gli studenti ed i docenti.

I ragazzi sono stati sollecitati a parlare della vita scolastica, delle loro esigenze e delle proposte di miglioramento. Ciò è servito a motivarli e a catturare la loro attenzione per rispondere, con impegno, al questionario, infatti, non è stato registrato nessun questionario nullo.

Per i docenti è stato sufficiente spiegare che la ricerca prevedeva una discussione sulle stesse tematiche del questionario, per accostare la loro voce a quella degli studenti.

5.4 Strumenti per l'analisi dei dati:SPSS

Il programma che si è scelto di usare per trattare i dati rilevati attraverso il questionario è SPSS (Statistical Package for social science, dal 2011 PASW), rilasciato nella sua prima versione nel 1968 dopo essere stato elaborato da Norman H. Nie e C. Hadlai Hull. Spss è prodotto dalla SPSS Inc., di semplice utilizzo, risulta estremamente efficace rispetto alle esigenze applicative della ricerca sociale. La fase di analisi dei dati richiede, oltre un'approfondita conoscenza delle tecniche che si intende applicare, anche la padronanza dei software statistici più appropriati per una loro corretta applicazione. Difatti, come sostiene Pisati (2001), "molte delle tecniche statistiche di analisi dei dati [...] si sono sviluppate di pari passo con l'evoluzione dei computer ed hanno cominciato a divenire patrimonio comune degli scienziati sociali solo quando i calcolatori sono diventati strumento di lavoro facilmente accessibile all'uso quotidiano".

SPSS è il più diffuso software tra gli studiosi sociali e forse il più ricco per le opzioni disponibili in merito a procedure analitiche. Basato sul sistema grafico Windows, consente di gestire, analizzare e presentare i dati in modo intuitivo e graficamente pronti per la restituzione. È suddiviso in tre ambienti di lavoro: uno dedicato alla matrice dati ed alla definizione, codifica ed analisi delle variabili, uno dedicato alla sintassi, che mette a nudo il linguaggio di programmazione che sta dietro l'interfaccia grafica ed infine un foglio dedicato agli output attraverso il quale è possibile usufruire di tutti i comandi offerti nell'area di sviluppo matrice.

Tra i vantaggi che offre il suo utilizzo vi sono sicuramente la velocità di elaborazione, la possibilità di lavoro con file di dimensioni elevate, la possibilità di importazione ed esportazione dei dati nei principali formati standard (Punziano, 2012).

5.5 I risultati della ricerca

La prima fase dell'analisi dei dati è stata realizzata attraverso l'analisi monovariata³⁴. Questa operazione è servita ad evidenziare le variabili più significative e ad individuare quali incroci effettuare, con l'analisi bivariata³⁵, per rispondere agli interrogativi della ricerca.

Nella ricerca in oggetto sono state considerate variabili indipendenti: il genere, la scuola di appartenenza, età e -per alcune variabili- lo status socio-economico della famiglia.

Per esplorare, descrivere e ridurre le batterie di domande delle scale Likert è stata effettuata l'analisi fattoriale. (Di Franco, 2009).

La ricerca è stata condotta su un campione di 541 studenti, di cui 257 femmine e 284 maschi appartenenti a cinque scuole secondarie della città di Napoli. Circa la metà del campione proviene dal Liceo scientifico e dal Liceo classico, il rimanente si divide tra due Istituti tecnici ed un professionale.

³⁴ L'analisi monovariata è l'analisi descrittiva dei fenomeni studiati. Serve per osservare come si distribuisce ogni variabile fra i casi rilevati. Rappresenta un passaggio indispensabile perché, attraverso lo studio delle distribuzioni di frequenza, consente al ricercatore di conoscere i dati e di analizzarli (Corbetta, 1999).

³⁵ L'analisi bivariata studia la relazione tra variabili e rappresenta la parte centrale dell'analisi dei dati. (Corbetta, 1999).

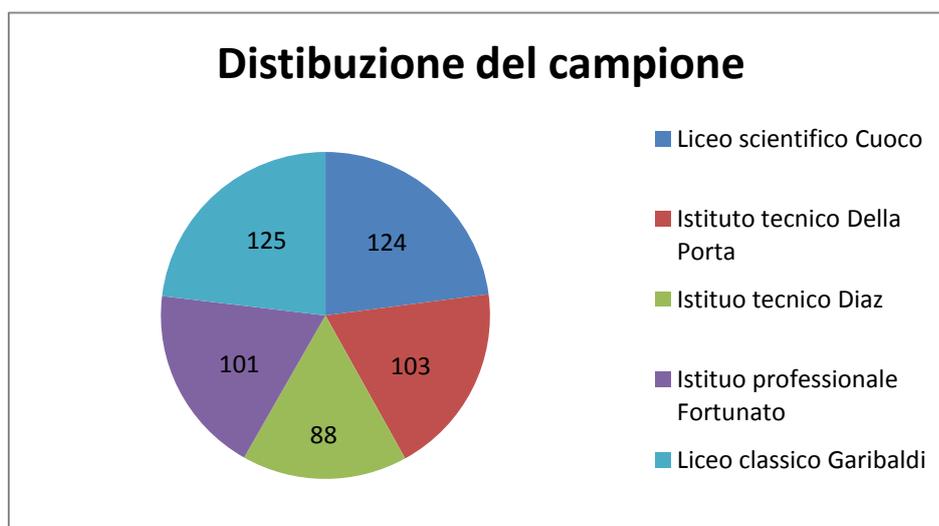


Grafico 1 Distribuzione del campione nelle scuole

I ragazzi sono stati divisi, a seconda della numerosità e seguendo un criterio numerico, in quattro fasce dettà: 15-16 anni, 17 anni, 18 anni e da 18 in su.

Le prime tre classi sono abbastanza omogenee mentre gli ultra diciottenni sono in numero decisamente ridotto. Questo dato si potrebbe attribuire da una parte al fatto che a 18 anni si assolve lobbigo scolastico e molti ragazzi scelgono di interrompere gli studi, dall'altra alla possibilità offerta dagli Istituti professionali di conseguire la qualifica al termine del terzo anno e di concludere, in tal modo, il proprio percorso formativo.

Età in classi	Frequenze	Percentuali
15-16	172	31,8
17	162	29,9
18	161	29,8
da 18 in su	46	8,5
Totale	541	100,0

Tabella 3 Distribuzione del campione per classi di età

Per conoscere in maniera più approfondita il campione oltre ai dati sulletà, sulla scuola di appartenenza e sul sesso si è indagato sulla costituzione del nucleo familiare. Il 70% delle famiglie del campione ha due figli, il 14% ha un solo figlio e le famiglie più numerose, con 3 figli, rappresentano il 16% del

campione. Il 76% dei ragazzi vive con entrambi i genitori, il 16% dei ragazzi con un solo genitore che in genere é la madre, ad eccezione di 5 casi che vivono con il papà.

Per famiglia estesa si é intesa la presenza dei nonni nel nucleo familiare, il 9% del campione che vive in una famiglia estesa si suddivide in un 6% che vive con un solo genitore e laltro 3% proviene da una famiglia bigenitoriale, 11%, infine, del campione vive solo con il nonno.

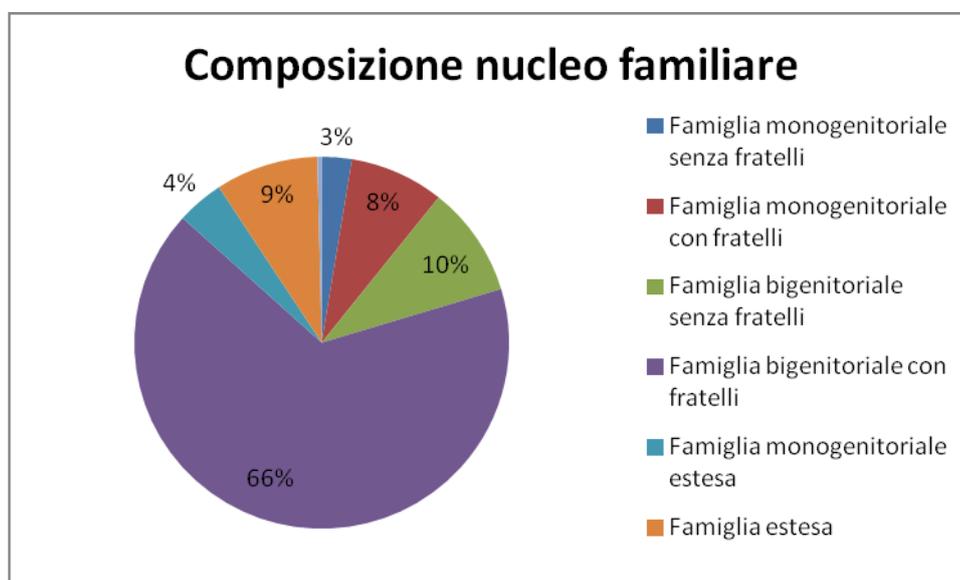


Grafico 2 Composizione del nucleo familiare

Del 50% delle mamme che lavorano, il 29% svolge lavori che richiedono alta specializzazione, il 26% lavori che richiedono media specializzazione ed infine il 45% svolge lavori di bassa specializzazione.

Per quanto riguarda il titolo di studio si rileva che circa il 33% delle mamme possiede la licenza media, il 36% il diploma e il 17% la laurea.

Per i padri, invece, (14% laureati, 38% diplomati e 32% in possesso di licenza media) si registra l'88% di occupazione distribuito come segue: 56% si dedica ai lavori che richiedono bassa specializzazione, il 33% ai lavori che richiedono media specializzazione e l'11% ai lavori che richiedono alta specializzazione.

Questi tratti socio-familiari rispecchiano la situazione attuale del Meridione, soprattutto in merito alle complessità che ancora vivono le donne per inserirsi nel mondo del lavoro e gestire, contemporaneamente, la propria famiglia.

Infatti, nonostante non ci sia una forte differenza tra i titoli di studio dei genitori lavora solo il 50% delle donne. Si nota, inoltre, in linea con l'attuale complessità che vive il mondo del lavoro, che entrambi svolgono soprattutto lavori che non richiedono un'alta specializzazione e, quindi, collaboratrice domestica, estetista, baby sitter e badante per le donne, molti padri invece svolgono i mestieri più svariati: barbiere, ciabattino, barista, elettricista, carrozziere, meccanico, imbianchino, falegname, fabbro, operaio...

5.5.1 Il ritorno della famiglia

Come già accennato, la ricerca vede al centro dell'attenzione i giovani e, quindi, di conseguenza diventa necessario indagare sulla percezione che egli ha del mondo familiare da cui proviene, sul sistema delle relazioni in cui è immerso e sui valori e le regole con cui si confronta.

La lettura e l'analisi dei dati hanno dimostrato che i ragazzi nel definire la propria famiglia individuano un aspetto formativo che avverte la famiglia come un luogo dove ci si aiuta a vicenda, si impara a vivere, ad amare, a comunicare ed uno repressivo, che considera la famiglia come un luogo dove non si cresce e non si ha libertà di espressione.

È significativo che il 58% del campione vede la famiglia come un luogo dove ci si aiuta a vicenda e il 57% come un luogo dove si impara ad amare.

Per te la famiglia è un luogo								
	Valori positivi					Valori negativi		
Legenda 4=molto 3=parecchio 2= poco 1= per niente	dove si impara a vivere	dove si impara ad amare	dove ci si aiuta a vicenda	dove si impara a comunicare	dove si soddisfano i bisogni primari	dove non si ha libertà di espressione	dove non si cresce	ostile
	541	541	541	541	541	541	541	541
Mediana	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	1,00	1,00	1,00
Moda	4	4	4	3	4	1	1	1

Tabella 4 Che cos'è per te la famiglia?

Un altro elemento su cui ci si è soffermati a lungo per studiare le relazioni che i ragazzi vivono nel proprio contesto familiare è dato dal 47% del campione che percepisce la famiglia come un luogo dove si impara a comunicare, nonostante il dibattito contemporaneo continui a parlare di una profonda crisi della famiglia essa si rivela un punto di riferimento fondamentale per la propria crescita e come il luogo dove l'adolescente costruisce la sua identità.

È dalla famiglia, infatti, che i ragazzi interiorizzano valori come il rispetto per la sincerità (57%), il rispetto di un determinato linguaggio (38%) e per i doveri scolastici (49%).

Come già esplicitato nel Cap. I, oggi sono poco definiti i confini che segnavano la transizione nei vari cicli di età, in particolare dall'adolescenza alla giovinezza e da questa all'età adulta, forse è a causa di questa debolezza che i giovani attribuiscono una grande importanza alla sincerità, ossia al rispetto dei patti.

Quali sono le regole più importanti da rispettare nella tua famiglia?

Legenda 4=molto 3=parecchio 2= poco 1= per niente	mantenere l'ordine e la pulizia della camera	rispettare le decisioni dei genitori	rispettare la puntualità	rispettare la sincerità	rispettare un certo linguaggio	rispettare i doveri scolastici	badare ai fratelli più piccoli	la collaborazione nei lavori domestici	non ci sono regole precise
	541	541	541	541	541	541	541	541	541
Mediana	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00
Moda	3	3	2	4	3	4	3	2	1

Tabella 5 Quali sono le regole più importanti da rispettare nella tua famiglia?

Approfondendo ulteriormente si evidenzia una dimensione formale nella quale si posizionano i ragazzi che ritengono importante il rispetto per le decisioni dei genitori, per un determinato linguaggio, per i doveri scolastici, per la sincerità ed una dimensione che si basa sul contenuto, quindi, mantenere l'ordine e la pulizia della camera, badare ai lavori domestici e ai fratelli più piccoli.

Le risposte dei ragazzi, inoltre, in riferimento alle sensazioni che vivono in casa hanno mostrato la presenza di tre dimensioni: insofferenti, soddisfatti, incompresi, infatti, essi ritengono che la famiglia sia un luogo dove si sentono contenti (49%) e rilassati (58%) forse non molto soddisfatti (29%), ma sicuramente poco infelici (4%) o soli (9%).

Legenda		Quando sei a casa ti senti	Mediana	Moda
4=spesso 3=qualche volta 2=raramente 1= mai	Valori Positivi	soddisfatto	3,00	3
		contento	3,00	4
		rilassato	4,00	4
	Valori Negativi	annoiato	3,00	3
		solo	2,00	1
		privo di privacy	2,00	1
		oppresso	2,00	1
		stressato	2,00	2
		nervoso	3,00	3
		irrequieto	2,00	1
		incompreso	2,00	1
		arrabbiato	2,00	2
infelice	1,00	1		

Tabella 6 Quali sono le regole più importanti da rispettare nella tua famiglia?

5.5.2 La socializzazione tecnologica

Per quanto attiene ai consumi mediali si rileva che, mediamente, i ragazzi hanno effettuato la prima connessione a Internet intorno ai 10 anni, in linea con la ricerca *EU Kids Online e il caso Italia 2012*³⁶, dalla quale, comparando il dato internazionale, si evince che i giovani italiani si connettono alla rete con un ritardo di circa un anno rispetto agli altri ragazzi europei (Grafico 3).

³⁶ Il progetto *EU Kids Online*, è una ricerca finanziata dal *Safer Internet Plus Programme* della Commissione Europea che ha coinvolto 25 paesi europei (Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovenia, Spagna, Svezia, Turchia, Ungheria) per produrre conoscenze empiriche sull'uso di Internet fra i minori europei, sulla sicurezza e i rischi online. Mascheroni G., *I ragazzi e la rete*. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia, Editrice La Scuola, 2012

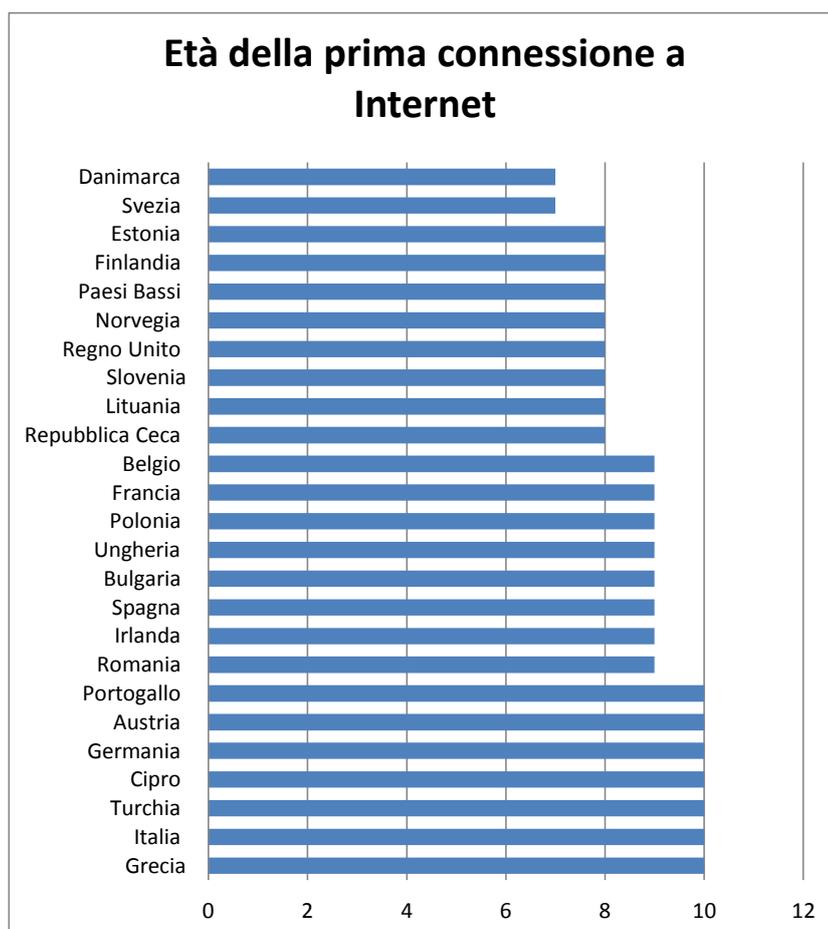


Grafico 3 "Quanti anni avevi la prima volta che hai usato Internet?" Fonte Livingstone *et al.*, 2011

Anche se in Italia comincia ad abbassarsi l'età di accesso ad Internet, questo dato, allo stato attuale, si potrebbe leggere come una conseguenza della scarsa penetrazione delle tecnologie nelle scuole.

Il 99% del campione ha la connessione a Internet, mentre il dato interessante è il luogo in cui è avvenuta la prima volta la connessione, solo il 24% del campione dichiara di averlo fatto a scuola, si conferma, dunque, anche nella socializzazione tecnologica, l'influenza della famiglia e una debole presenza della scuola.

Questo dato è stato evidenziato anche dall'équipe italiana della ricerca internazionale *Mediappro*³⁷, coordinata da Pier Cesare Rivoltella nel 2006 evidenzia, che il 78% dei ragazzi di 12-18 naviga nella Rete, Internet, quindi, appartiene alla vita degli adolescenti, in maniera generalizzata.

La percentuale di ragazzi che ha dichiarato di avere un profilo su almeno un social network si attesta al 94%, con una considerevole predominanza di Facebook (71%). In Italia la presenza dei social network si posiziona sugli stessi livelli degli altri Paesi dell'area mediterranea³⁸, quindi, è allienata con la media europea ma è più bassa rispetto alle percentuali che si registrano nel Nord Europa (Grafico 4). I social network si rivelano effettivamente come una presenza costante nella vita dei giovani, secondo l'indagine multiscopo Istat "Cittadini e nuove tecnologie" nel dicembre 2010 il 45% degli italiani con più di 6 anni ha utilizzato i social network negli ultimi 3 mesi. La *gestione dell'impressione* (Goffman 1959) che si sviluppa con l'utilizzo di immagini, post, link è ormai diventata una modalità di presentazione del sé sempre più diffusa. La capacità dei soggetti di rappresentarsi e di costruire la propria identità rimanda alla necessità di tutelare e proteggere i dati che si inseriscono in rete, la Commissione Europea, a tal fine, ha spinto i principali social network ad avviare azioni di autoregolamentazione che sono state regolamentate attraverso i "Safer Social Networking Principles" sottoscritti nel febbraio 2009.

Analizzando la distribuzione per genere e fascia d'età, si nota che il genere non è un fattore eccessivamente discriminante per l'utilizzo di Facebook (46% delle ragazze e 54% dei ragazzi) mentre lo è l'età, infatti l'uso dei social network, tra i ragazzi del campione indagato, diminuisce con l'aumento dell'età dei fruitori. Si potrebbe ipotizzare che i ragazzi più piccoli trascorrono più tempo a casa, e, quindi, possono dedicarsi alla navigazione.

³⁷ *Mediappro* è un'indagine che ha coinvolto 9 Paesi europei: Belgio, Danimarca, Estonia, Francia, Grecia, Italia, Regno Unito, Polonia e Portogallo per indagare sull'uso, la rappresentazione e l'appropriazione dei media digitali da parte dei giovani. L'équipe italiana è stata coordinata dal prof. Rivoltella.

³⁸ Livingstone et al., 2011

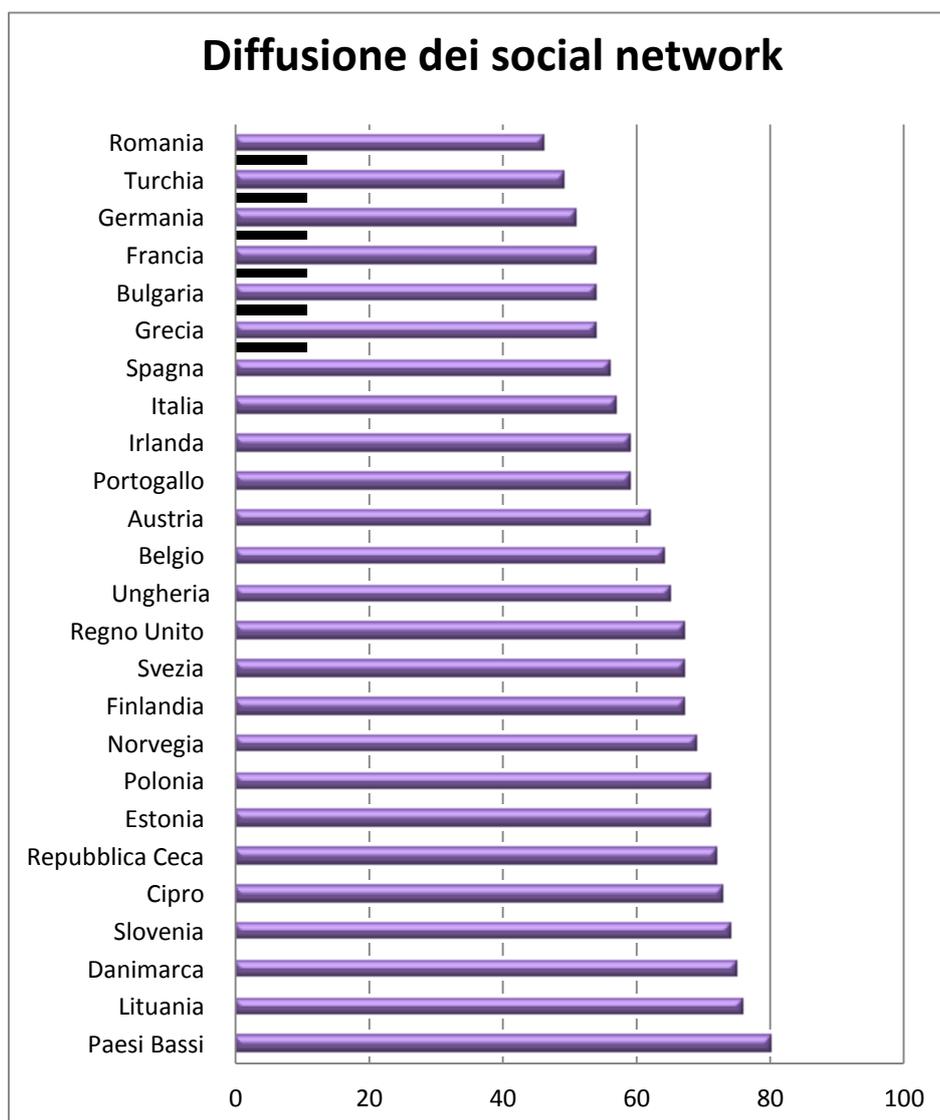


Grafico 4 "Hai un tuo profilo su un sito di social network che attualmente utilizzi?" Fonte Livingstone *et al.*, 2011

5.5.3 Status socio-economico

Lo status socio-economico delle famiglie non è stato oggetto di indagine, infatti l'unica domanda diretta sul tema era relativa al possesso dell'abitazione.

Tuttavia, in corso d'opera, si è avvertita la necessità di conoscere anche la stratificazione sociale, ma considerato che il 70% circa del campione vive in

case di proprietà e solo il 19% proviene da famiglie con uno status sociale alto, si è dedotto che il possesso dell'abitazione non può essere utilizzato come una variabile significativa per determinare l'importanza dello status. Gli italiani si confermano come un popolo di proprietari di casa. secondo l'annuario statistico 2012 pubblicato dall'Istat, il 72,4% delle famiglie possiede l'abitazione in cui vive, mentre a pagare un canone di locazione è solo il 18%. Lo status socio-economico dei genitori è stato, quindi, calcolato analizzando congiuntamente le variabili titolo di studio e lavoro di entrambi i genitori.

Status socioeconomico	Frequenze	Percentuali
basso	308	56,9
medio	92	17,0
alto	103	19,0
incongruente	38	7,0
Totale	541	100,0

Tabella 7 Status sociale della famiglia

Il 57% del campione appartiene ad uno status socioeconomico basso ed è concentrato soprattutto nell'istituto professionale e nei due tecnici, mentre i licei sono scelti da studenti che provengono da famiglie con uno status sociale alto, questo potrebbe significare che i ragazzi che hanno stimoli culturali più elevati hanno ambizioni professionali a lungo termine che si concretizzano nel proseguimento degli studi, mentre gli altri, forse, preferiscono concretizzare una formazione spendibile quasi immediatamente dopo il percorso scolastico obbligatorio.

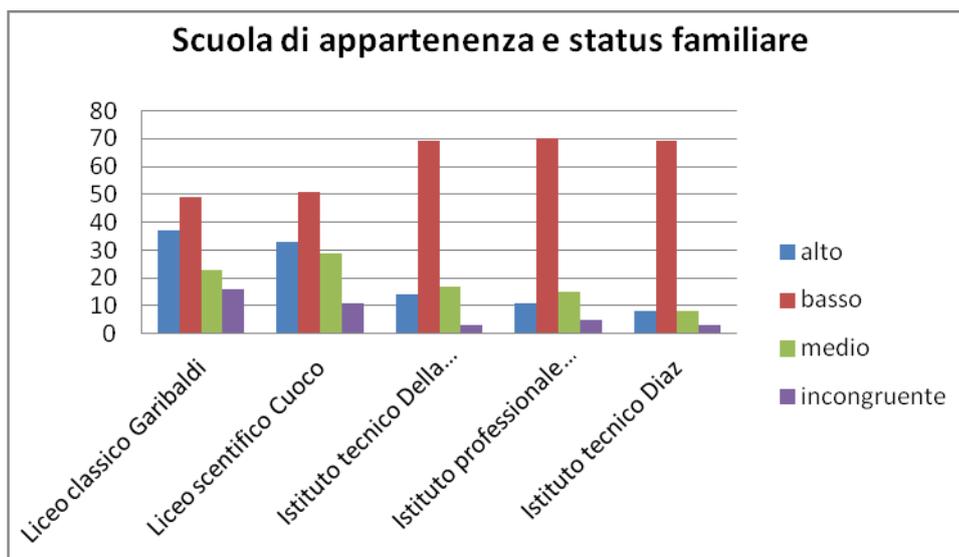


Grafico 5 Incrocio tra la variabile scuola di appartenenza e status familiare

La maggior parte dei ragazzi, infatti, che dichiara di voler frequentare l'Università dopo la scuola proviene dai licei, anche perché dopo il liceo è quasi obbligatorio proseguire negli studi. Il Grafico 5 mostra chiaramente che la concentrazione dei ragazzi che sceglie di andare all'Università dopo la scuola segue un andamento in discesa che passa dal liceo classico, al liceo scientifico, agli istituti tecnici e all'istituto professionale, mentre al contrario se si guarda la scelta di lavorare l'andamento è inversamente proporzionale.

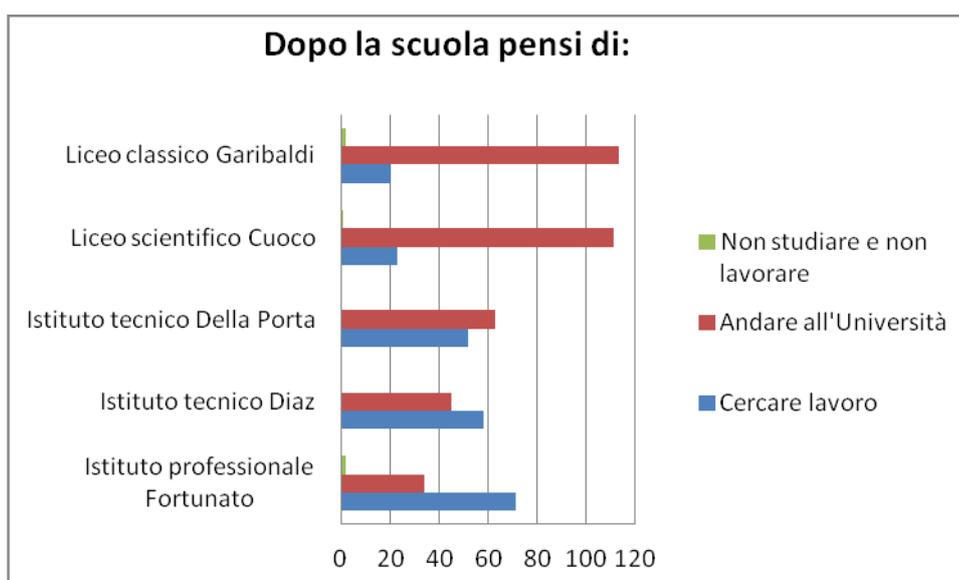


Grafico 6 Incrocio tra la variabile scuola di appartenenza e dopo la scuola pensi di:

Un altro elemento che ci offre la possibilità di capire il contesto relazionale all'interno del quale vive il campione esaminato e di avvicinarci alla comprensione dello status sociale della famiglia è dato dalla disponibilità di accesso alle risorse tecnologiche. Il 72% (Grafico 3) del campione ha effettuato il primo accesso a Internet da casa, questo dato, in parte si giustifica grazie alla disponibilità delle tecnologie che oggi hanno costi abbastanza accessibili e per le allettanti proposte commerciali diversificate che riescono a soddisfare diverse categorie di consumatori. D'altra parte si deve considerare che nonostante la scuola rappresenti il luogo che dovrebbe essere tecnologicamente all'avanguardia, fa ancora fatica a gestire la presenza delle nuove tecnologie sia per la mancanza di fondi sia per la mancanza, da parte dei docenti, di alfabetizzazione mediale.



Grafico 7 Dove hai usato per la prima volta il PC?

Confrontando il dato con i risultati di *Mediappro*, si nota che anche in altri Paesi si verifica la stessa situazione, quindi, si potrebbe dedurre che non sono le difficoltà del sistema scolastico italiano a determinare l'accesso dei ragazzi a Internet da casa, ma che l'utilizzo di Internet nell'ambiente domestico, probabilmente, favorisce l'autonomia dei ragazzi che, all'interno della propria casa, vivono il proprio rapporto con la Rete senza costrizioni e senza controllo.

Uso di Internet a casa e a scuola - %	Casa	Scuola
Belgio	69	9
Danimarca	89	33
Estonia	83	30
Francia	57	10
Grecia	38	25
Italia	56	7
Polonia	68	45
Portogallo	62	22
Regno Unito	69	56

Tabella 8 Uso di Internet a casa e a scuola Fonte Mediapro, 2006

Tali dati trovano conferma nel rapporto Istat, *Cittadini e nuove tecnologie*, (2012) infatti, si legge che il luogo nel quale il personal computer è maggiormente utilizzato è l'abitazione.

L'89,9% delle persone di 3 anni e più che hanno fatto ricorso al personal computer nei tre mesi precedenti l'intervista lo hanno utilizzato prevalentemente a casa propria. Seguono nella graduatoria dei luoghi più frequentati per utilizzare il personal computer il posto di lavoro (36,4%), la casa di altri (23,8%) e il luogo di studio (16,5%).

Per Internet si riscontra una situazione analoga: l'88,2% degli utilizzatori di 6 anni accede alla rete da casa, il 35% dal luogo di lavoro, il 25,2% dalla casa di amici, il 14,2% dal luogo di studio e il 19,3% da altri luoghi.

Sulla base dei dati raccolti con l'indagine comunitaria sulla diffusione delle nuove tecnologie presso le famiglie e gli individui, realizzata dagli istituti di statistica dei paesi membri dell'Unione europea, sono state operate le differenze internazionali nell'accesso a Internet. L'Italia, considerando la percentuale di famiglie con almeno un componente tra i 16 e i 74 anni che possiede un accesso a Internet da casa, a fronte di una media europea pari al 73% si posiziona solo al ventiduesimo posto della graduatoria internazionale,

con un valore pari al 62% ed equivalente a quello registrato per la Lituania.(Grafico 8)

Anche rispetto ad altri Paesi europei che presentano un ritardo nei livelli di diffusione della rete, l'Italia nell'ultimo anno ha registrato un incremento di soli 3 punti rispetto, ad esempio alla Spagna che ne ha registrati 5.

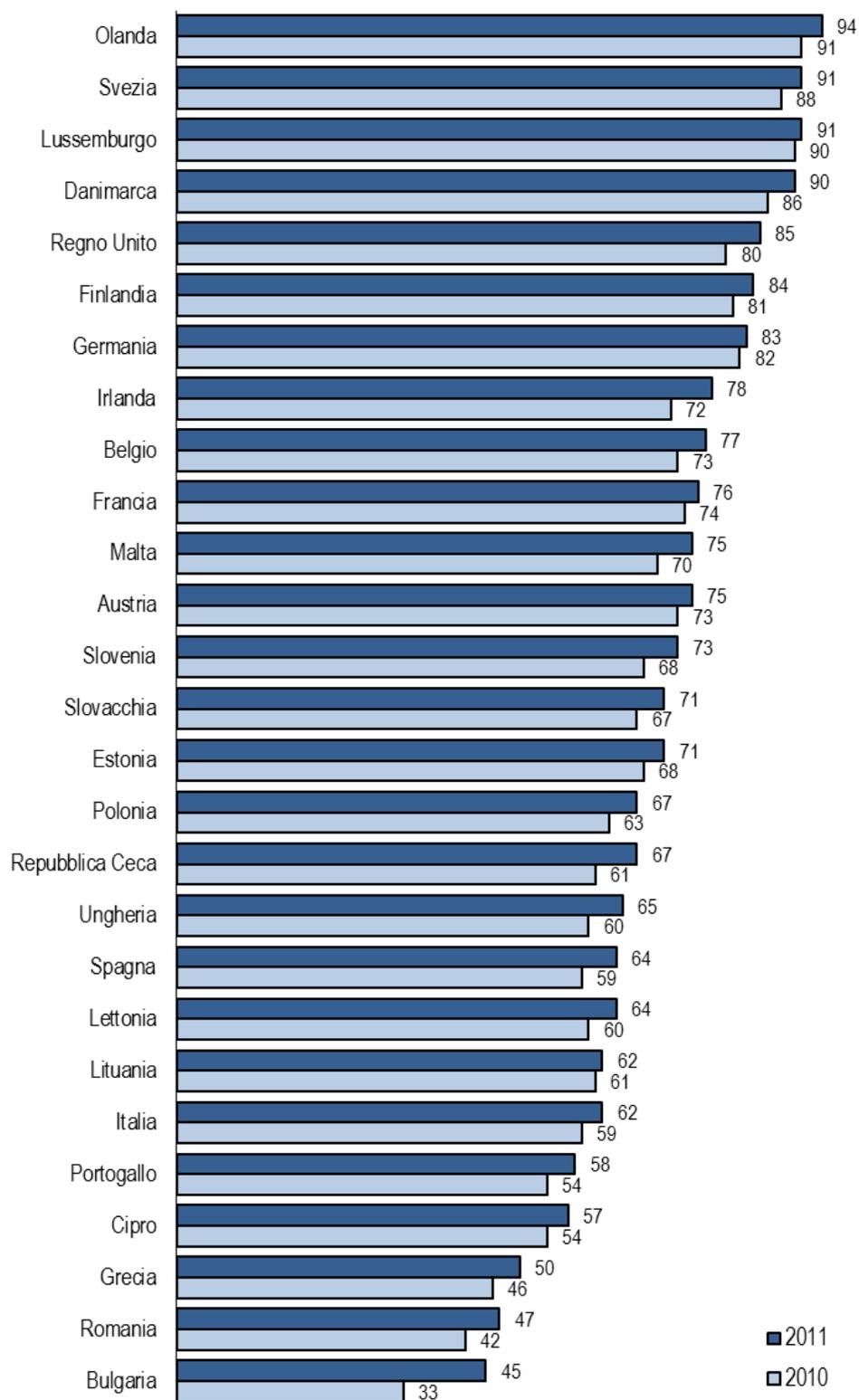


Grafico 8 Famiglie, con almeno un minorenne, che dispongono di un accesso a Internet Fonte Istat 2012

Anche l'incrocio tra la variabile status sociale della famiglia e primo accesso al PC ha confermato, indipendentemente dallo status di provenienza del campione, che i ragazzi hanno effettuato il primo accesso al computer soprattutto da casa.

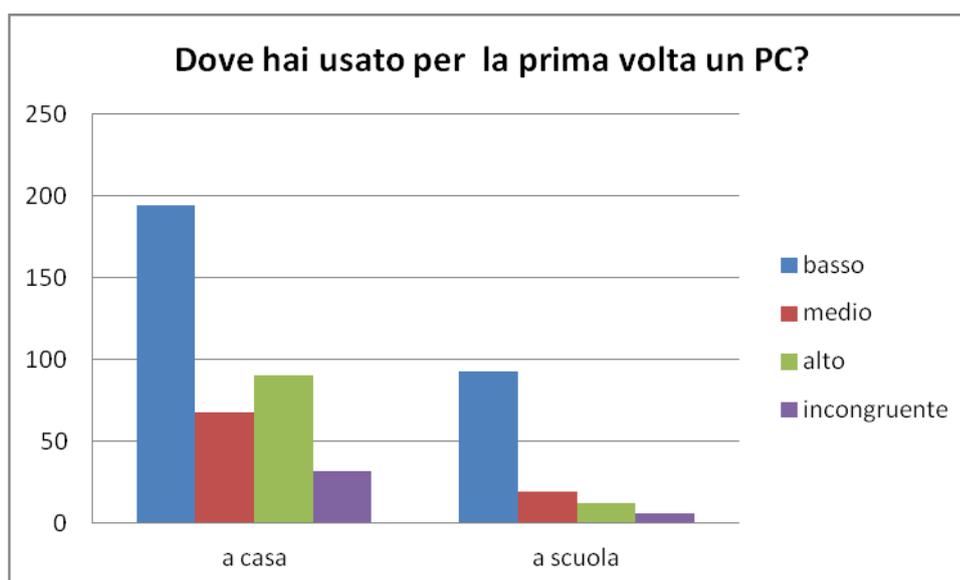


Grafico 9 Incrocio tra la variabile status sociale e primo accesso al PC

Questa constatazione richiama sia i classici meccanismi di riproduzione su scala familiare (Buckingham, 2006) che continuano ad agire nelle giovani generazioni sia l'adesione verso il nuovo, da parte degli adulti, che cercano, in tal modo, di accorciare le distanze con i propri figli (Ferri, 2011).

La presenza della famiglia, inoltre, rende necessario delineare una cornice interpretativa dei genitori per capire chi sono e come si rapportano alla rete.

In generale si avverte un utilizzo della rete abbastanza diffuso tra i diversi componenti delle famiglie.

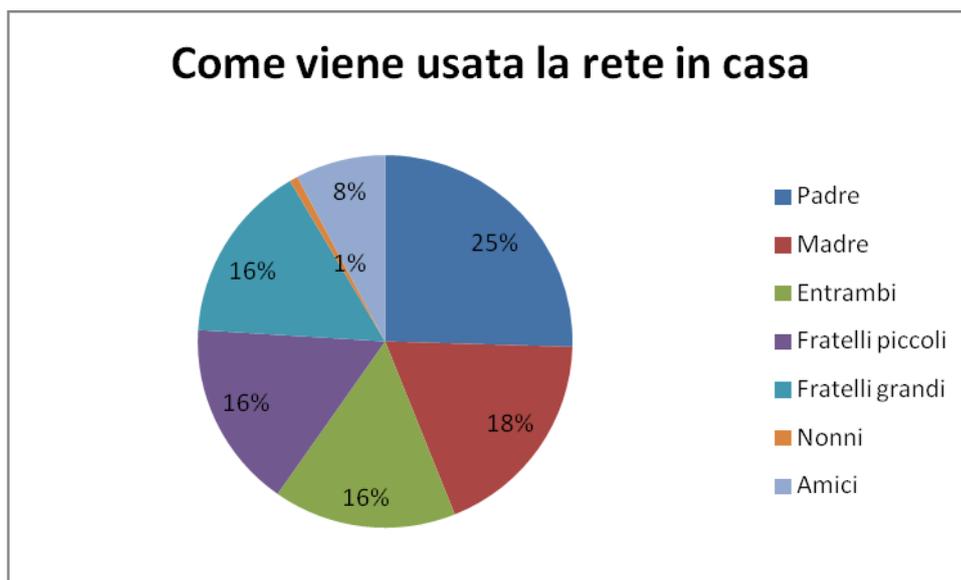


Grafico 10 Come viene usata la rete in casa?

In particolare osservando l'incrocio della variabile età con l'utilizzo della rete da parte dei genitori, si evidenzia ulteriormente un maggiore uso della rete da parte dei padri, forse perché la percentuale dei padri impegnati in attività lavorativa è più alta di quella delle madri (88% vs. 50%) e, quindi, si può ipotizzare che il bisogno di avvicinarsi alla Rete sia legato al lavoro, anche se numerosi riscontri dimostrano che l'esplorazione del Web risponde alla necessità di evasione degli individui.

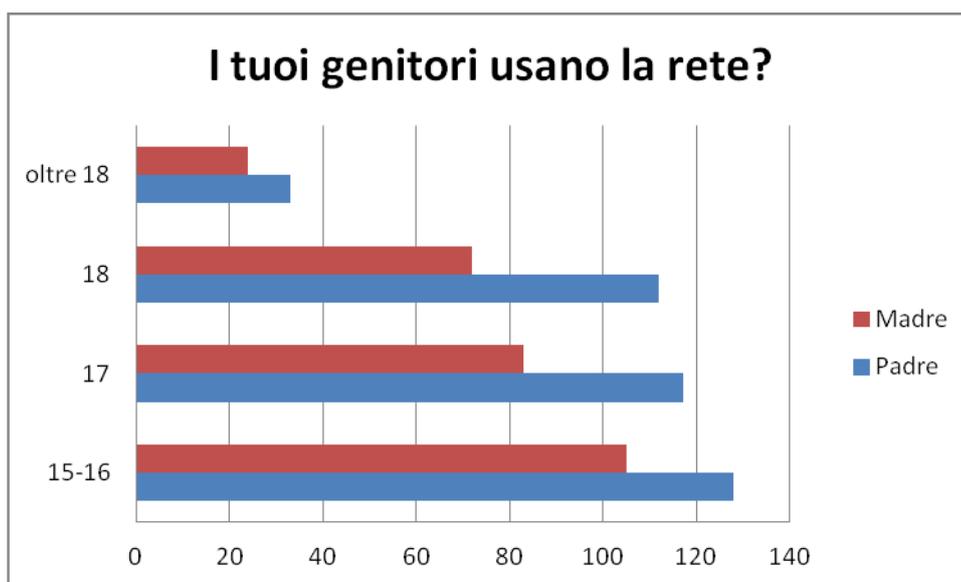


Grafico 11 Incrocio tra la variabile età e l'utilizzo della rete da parte dei genitori

Dal punto di vista della stratificazione, approfondendo ulteriormente l'analisi e osservando l'incrocio della variabile età dei ragazzi con la variabile scuola di appartenenza si conferma la superiorità dei padri nell'utilizzo della rete rispetto alle mamme, ma si nota anche che i genitori dei ragazzi iscritti al liceo fanno un maggiore uso della rete.

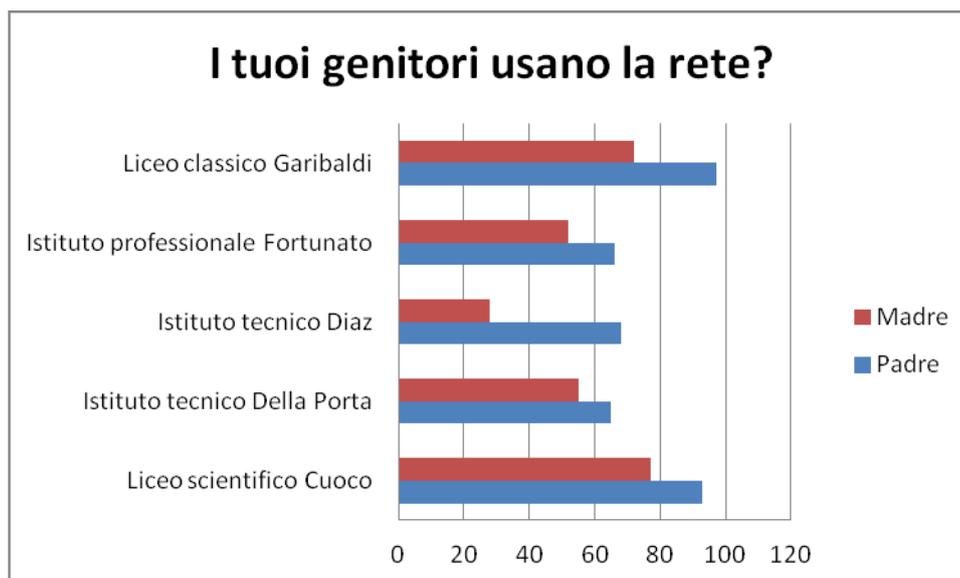


Grafico 12 Incrocio tra la variabile scuola di appartenenza e utilizzo della rete da parte dei genitori

5.6 Il muretto digitale

L'attività di socializzazione in rete desta molte preoccupazioni, la conoscenza di nuove persone può rappresentare un'occasione di ampliamento della propria rete relazionale o un impoverimento?

Per Bauman (2003) le relazioni in rete riflettono il clima di deterioramento della modernità, la "prossimità virtuale" offerta dalle nuove tecnologie è la causa del deperimento dei rapporti umani. L'individuo contemporaneo instaura, da un lato, rapporti deboli per poterli interrompere quando vuole, dall'altro sente il bisogno di connettersi agli altri per dare corpo alla fluidità delle vecchie forme di aggregazione.

L'ambiente della rete, al contrario dei rapporti di parentela, offre la possibilità di connettersi e disconnettersi senza alcun obbligo e spinge, dunque, a vivere relazioni brevi e superficiali evitando i legami troppo vincolanti.

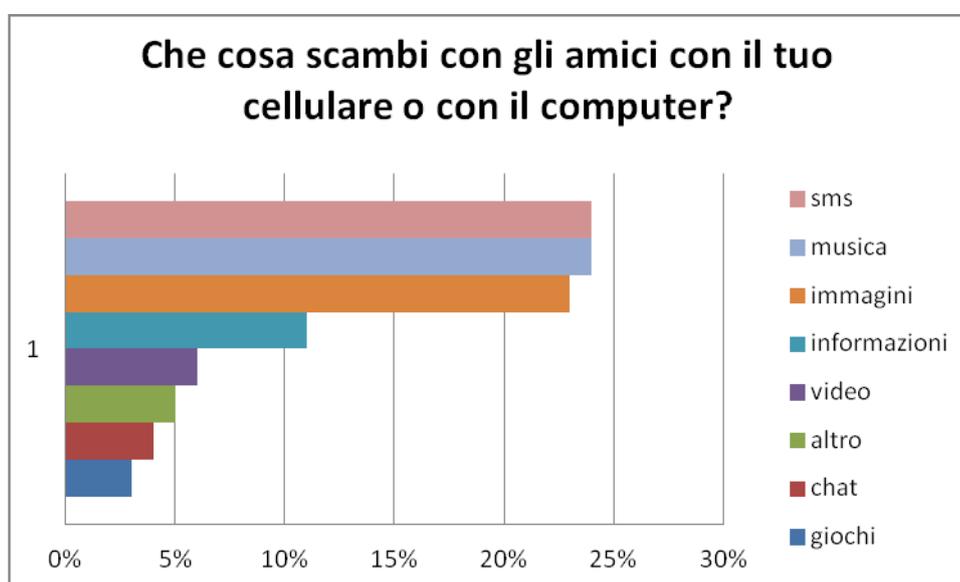
Questo individualismo invece, per Wellman (2001) non ha conseguenze negative: lo scambio di idee, la condivisione di contenuti tra i membri dei network (Castells, 2001) costituiscono una "comunità personale".

Per Wellman, l'individualismo in rete è dato dal passaggio dalla *community* alla *person-to-person community*, i mezzi di comunicazione non ne sono la causa, al contrario, essi ne favoriscono l'affermazione.

È stata proprio l'evoluzione dei media elettronici che ha permesso agli individui di stringere amicizie e alleanze oltre i loro confini e ampliare le relazioni *door-to-door*; le tecnologie della comunicazione hanno ulteriormente mutato le modalità di relazioni, si va *oltre il senso del luogo* (Meyrowitz, 1985), verso la *person-to-person community* che mette al centro del processo comunicativo l'individuo e le sue scelte.

I risultati di "Viaggiando tra la conoscenza" sono lontani dalle affermazioni di Bauman, perché i ragazzi hanno mostrato di usare la Rete per tenersi in contatto con persone che già conoscono e che frequentano abitualmente, così come è stato già affermato da Wellman. Il 92% dei ragazzi, infatti, dichiara,

senza alcuna differenza tra le classi di età, di frequentare i "contatti" che ha sui social network con una lieve differenza di genere (46% femmine vs 54% maschi). Dalle loro risposte sembra che non ci siano differenze tra le relazioni online ed offline, anzi, tra le due dimensioni c'è un richiamo continuo, usano i social network per informarsi sui compiti da svolgere a scuola oppure organizzano le uscite serali. La rete, inoltre, viene usata per la condivisione di contenuti e immagini (23%), forse proprio come un'estensione del rapporto in presenza. I ragazzi dopo la scuola, grazie alla Rete, continuano la loro interazione con i pari attraverso la condivisione di un file musicale appena scoperto (24%), di un'immagine scattata insieme, si confrontano, anche se spesso copiano, durante lo svolgimento dei compiti a casa, forse attraverso queste dinamiche relazionali vanno oltre l'individualismo. Le risposte aperte dei ragazzi, inoltre, lasciano intendere che la Rete, attraverso l'utilizzo della chat, sembra aver *cannibalizzato*³⁹ il cellulare, infatti, esso viene usato dal 24% del campione solo per gli sms.



³⁹ La cannibalizzazione è la tendenza da parte di un mezzo di comunicazione a sottrarre pubblico a un altro medium. Morcellini, 2003

Per avere una maggiore comprensione delle dinamiche sottese alla gestione delle relazioni online é stato chiesto ai ragazzi:

1. Nel gestire i tuoi contatti chi rifiuti?
2. Ci sono adulti tra i tuoi contatti?
3. Ti é capitato di cancellare o oscurare contatti?

Dalle risposte sembra che i ragazzi siano meno sprovveduti di quanto si pensi, il 62% del campione ha dichiarato di aver cancellato alcuni contatti perché erano invadenti, pensavano di conoscerli, erano sconosciuti, rientravano nella categoria degli "ex"o, come avviene nelle relazioni *face to face*, avevano litigato e volevano evitarli. L'88% del campione ha persone adulte tra i contatti, mentre il 52% rifiuta gli sconosciuti, a conferma, delle affermazioni di Wellman, i ragazzi prima stringono amicizie in presenza e poi continuano a coltivarle anche in rete. Infatti, la domanda " Esci con gli amici che hai tra i tuoi contatti?" ha riportato il 92% di risposte affermative, dimostrando che l'individualismo in rete (Wellman, 2001) forse é solo una modalità di mantenere e coltivare le relazioni piuttosto che una concausa dell'indebolimento dei legami umani.

Una modalità che utilizza non solo canali di comunicazione diversi, ma, soprattutto un lessico nuovo, frasi che hanno etichettato intere generazioni, come ad esempio "ci sentiamo più tardi", pronunciate esclusivamente "dal vivo" (che contraddistinguevano luoghi di ritrovo e all'aperto), lasciano il posto al "ci vediamo su messenger", oppure agli squilli telefonici, agli sms usati come mezzi per incontrarsi e per gestire in maniera differenziata e personalizzata le proprie relazioni.

In queste dimensioni letà, lo status sociale e la scuola di appartenenza non si sono rivelate variabili discriminanti, solo la differenza di genere mostra una percentuale lievemente maggiore di maschi rispetto alle femmine che esce con gli amici che ha tra i contatti (56% vs 46%).

5.6.1 Le relazioni offline

La nozione di giovinezza, come è stato già affermato nel Cap. Terzo acquista senso solo in rapporto al contesto socioculturale in cui viene adoperata e non può essere strettamente delimitata dall'età.

Spesso vengono usati come sinonimi i termini giovane e adolescente ma, mentre è molto complesso definire in maniera precisa chi siano i giovani e, quindi, molto complicato definirne le caratteristiche, l'età del campione di "Viaggiando tra la conoscenza" si riferisce inequivocabilmente all'adolescenza, un periodo della vita, dunque, che si può circoscrivere e analizzare in maniera più precisa.

Anche se sull'adolescenza non tutte le teorie sono concordanti nel fissarne con precisione gli estremi di età, è comunque dalla pubertà, dalla maturazione biologica, che segna il termine della fanciullezza e che rende ogni individuo idoneo a riprodursi, che possiamo indicare l'inizio dell'adolescenza.

Nonostante non sia possibile definire con precisione l'età che può essere universalmente considerata come l'inizio dell'adolescenza perché i fenomeni di cambiamento fisico ed emozionale connessi con la pubertà cominciano a manifestarsi in un *range* di età molto ampio che può variare dai 9-10 anni ai 13-14 anni è con la *pubertà*, sostiene Palmonari (2001) che inizia l'adolescenza.

Un elemento centrale in questa età è il rapporto con i coetanei e con il gruppo, nel nostro caso, con il gruppo-classe. I coetanei rappresentano un riferimento normativo e comparativo molto importante; le relazioni amicali offrono, infatti, all'adolescente, la possibilità di confrontarsi, di individuare le strategie per affrontare le varie problematiche e per gestire i problemi quotidiani.

Dall'analisi dei rapporti all'interno dei gruppi, in particolare, dei gruppi-classe, traspare un forte bisogno di collaborazione. Evidentemente lo stare insieme e il parlare rappresentano le attività più importanti e cariche di significati emotivi. Per i giovani è fondamentale mantenere aperti i canali di

comunicazione con i propri pari, infatti, alla domanda "Tra te e i tuoi compagni c'è collaborazione, competizione o emulazione?", i ragazzi hanno dato un peso molto rilevante alla collaborazione, indipendentemente dalla fascia d'età, dalla scuola di appartenenza, dallo status familiare, ma con una differenza di genere legata forse all'indole femminile, infatti, le femmine si sono mostrate più competitive.

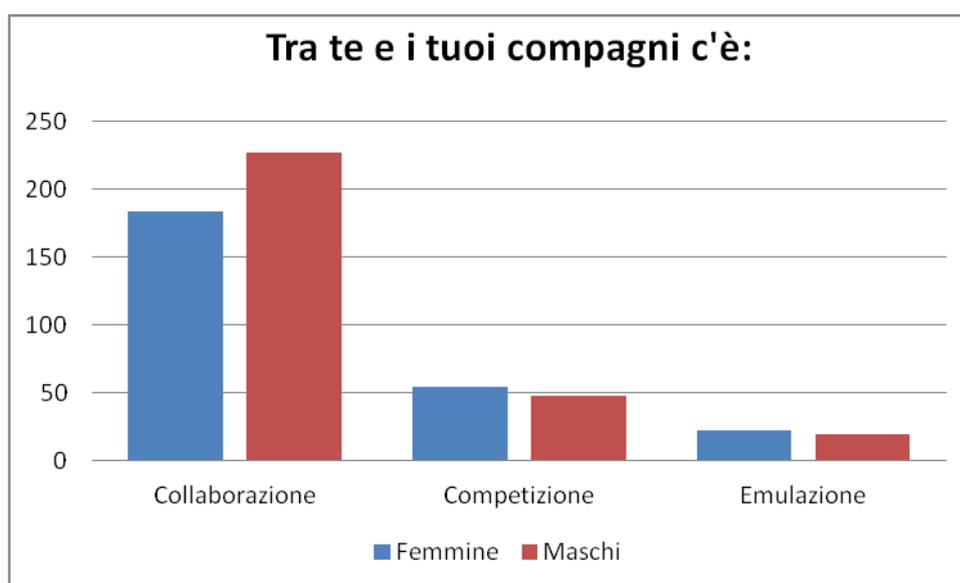


Grafico 14 Incrocio tra genere e partecipazione al gruppo classe

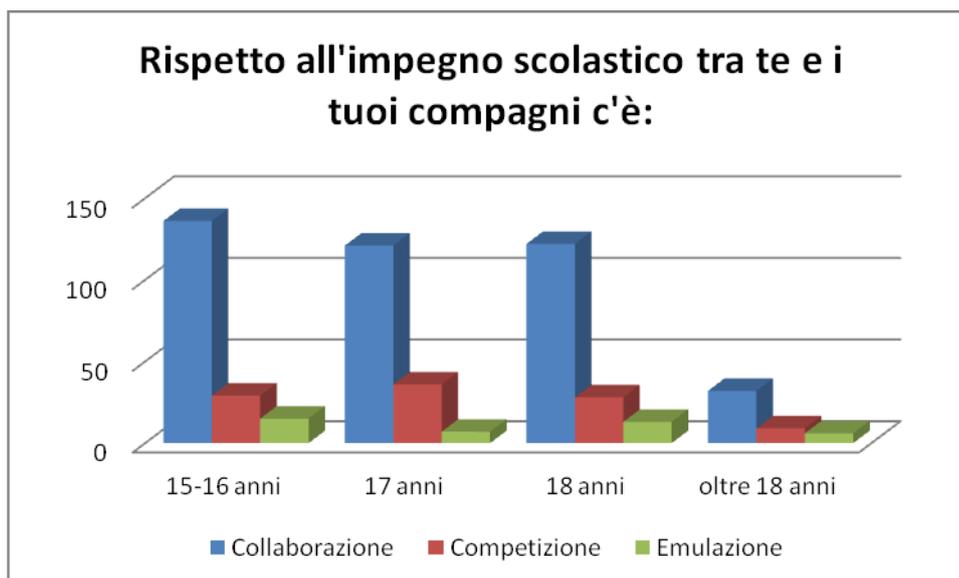


Grafico 15 Incrocio tra età e partecipazione al gruppo classe

La posizione massiccia ai media, la possibilità di scegliere tra una vasta gamma di attività ed interessi offerte dall'utilizzo della Rete, rendono i ragazzi più liberi, ma privi di stabili punti di riferimento. Spesso i genitori non hanno le giuste competenze per seguire *la navigazione* dei propri figli che si sentono, in tal modo, soli di fronte alle scelte e prematuramente autonomi.

In questo contesto è il gruppo dei pari che diventa la fonte primaria dove ricercare e consolidare la propria autonomia per condividere situazioni di cui i ragazzi non hanno ancora un'esperienza diretta, esperienze la cui comprensione spesso va oltre le capacità dell'individuo "isolato" e richiede il confronto con l'altro.

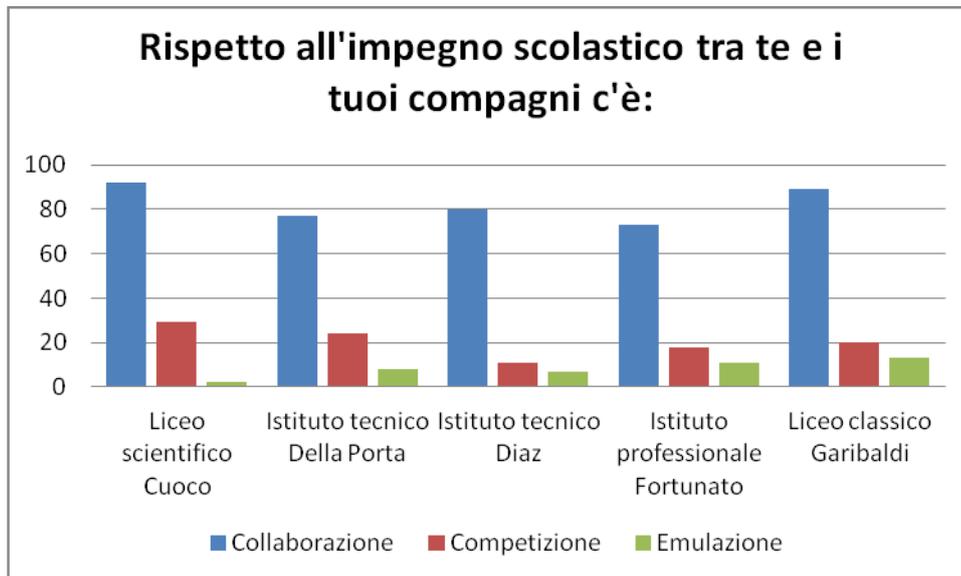


Grafico 16 Incrocio tra scuola di appartenenza e partecipazione al gruppo classe

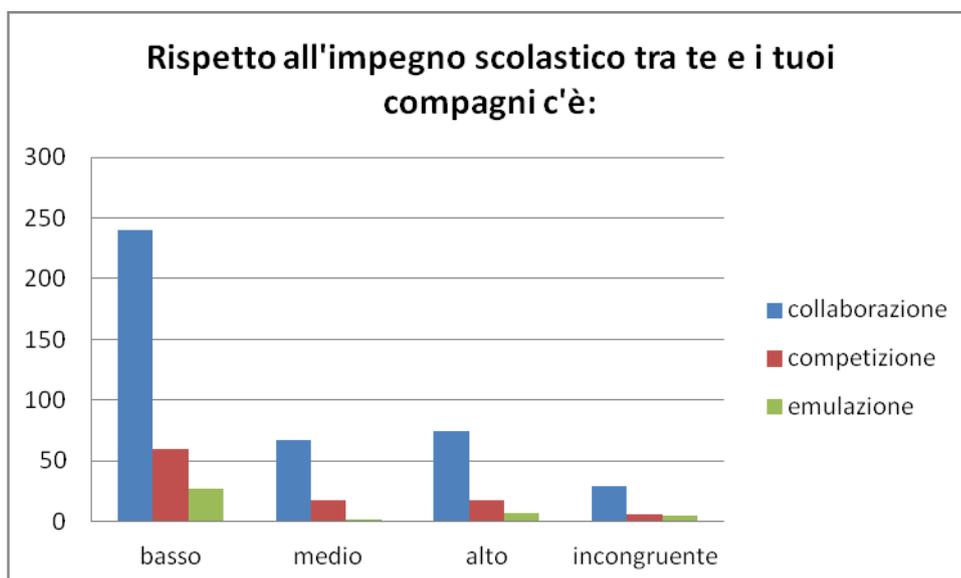


Grafico 17 Incrocio tra status sociale della famiglia e partecipazione al gruppo classe

Continuando l'esplorazione sulle dinamiche dei gruppi è stata esplorata la considerazione che vivono i ragazzi in merito al rendimento scolastico, nei confronti dei compagni di classe. Il campione si divide a metà tra coloro che hanno una considerazione positiva nei confronti del compagno che ci tiene ad

essere il più bravo e quelli che, invece, hanno una considerazione negativa. Per il compagno che chiede sempre aiuto si è registrato un 73% di considerazione negativa contro un 21% positiva, nei confronti di chi non studia mai la considerazione negativa sale al 90% vs 4% positiva.

Questo è un tipico comportamento adolescenziale, nonostante il ruolo e la funzione del gruppo il compagno che non studia, ma soprattutto, come si evince dalle risposte aperte del campione, copia il lavoro dei compagni viene giudicato negativamente.

5.6.2 *La gestione del tempo "scelto"*

L'approfondimento del tempo libero dei giovani ha una valenza molto significativa perché esso viene vissuto in autonomia, distaccato dalle imposizioni formali e, quindi, può rivelare le dinamiche sottese legate alla costruzione dell'identità personale e sociale. Il "sé" che si sviluppa in ambienti virtuali è sicuramente *ipermediato*, perché l'individuo è collegato ad una rete di elementi che lo spinge a scegliere, attraverso scambi comunicativi in contesti in cui il "tempo scelto" trionfa sul tempo strutturato e ben scandito dalle istituzioni, il proprio percorso, ma forse è proprio questa personalizzazione del proprio tempo che ne rende interessante l'esplorazione.

Il campione ha dichiarato, in media, di avere circa 5 ore di tempo libero al giorno e di trascorrere due ore guardando la TV e un'ora con i social network.

In generale le trasmissioni seguite si equidistribuiscono tra la fruizione tradizionale televisiva e quella in rete (47% vs 53%) e per il 76% dei ragazzi esse rappresentano oggetto di discussione e di scambio di opinioni.

È stata poi sottoposta ai ragazzi una batteria di domande per capire in maniera più dettagliata a quali attività si dedicano durante il tempo libero.

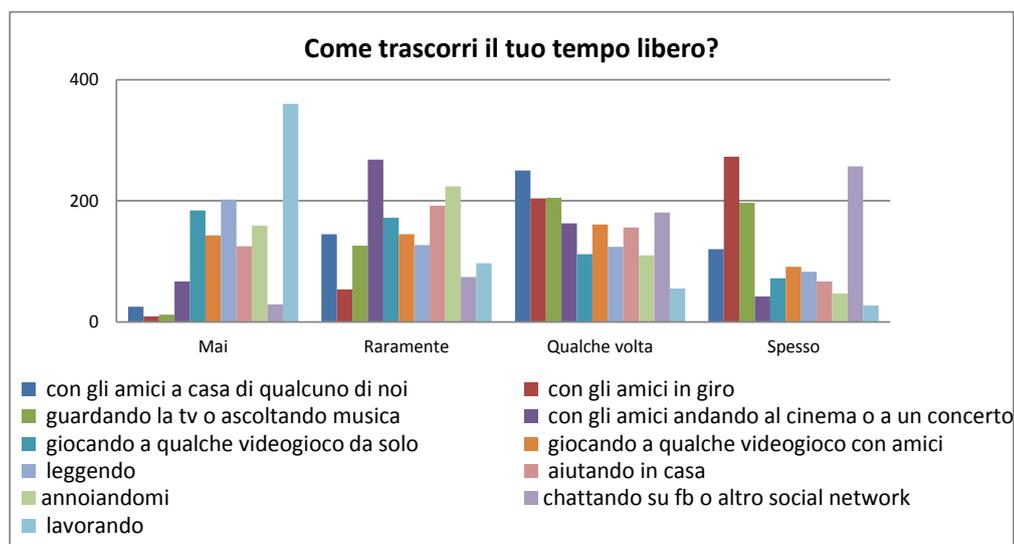


Grafico 18 Come trascorri il tuo tempo libero?

È immediatamente evidente che i ragazzi leggono molto poco e raramente si recano al cinema o ai concerti, mentre preferiscono andare in giro con gli amici e chattare sui social network, in entrambi i casi si nota il bisogno costante di relazionarsi agli altri in un atteggiamento molto lontano dall'immagine del giovane "solitario" isolato davanti al monitor che spesso, l'opinione pubblica ci mostra.

L'analisi fattoriale della scala Likert sul tempo libero dei ragazzi ha evidenziato la presenza di quattro dimensioni: una ludica legata esclusivamente all'utilizzo dei videogiochi da soli o con amici, una culturale che vede ragazzi impegnati nella lettura e nell'ascolto della musica, un'altra relazionale per l'interesse verso i *consumi outdoor* (Morcellini, 2003) e la collaborazione in casa ed, infine, una dimensione che è stata definita di demotivazione che registra valori elevati su due componenti: mi annoio e chatto.

Come trascorri il tuo tempo libero?

Legenda 4=spesso 3=qualche volta 2= raramente 1= mai	con gli amici a casa di qualcuno di noi	con gli amici in giro	guardando la tv o ascoltando musica	con gli amici andando al cinema o a un concerto	giocando a qualche videogioco, da solo	giocando a qualche videogioco, con amici	leggendo	aiutando in casa	annoioandomi	chattando, su fb o altro social network	lavorando
Validi	540	540	540	540	540	540	536	540	540	541	539
Mancanti	1	1	1	1	1	1	5	1	1	0	2
Mediana	3,00	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00
Moda	3	4	3	2	1	3	1	2	2	4	1

Tabella 9 Come trascorri il tuo tempo libero?

È abbastanza rilevante, come si evince dalla Tabella 9, la presenza del gruppo dei pari e della socialità in rete, infatti, il 51% del campione trascorre il tempo libero con gli amici, mentre il 47,5 preferisce chattare sui social network.

In entrambe le dimensioni si nota la presenza della componente relazionale, attraverso il rapporto con i propri pari si possono leggere i segni del cambiamento. Dalle risposte dei ragazzi sembra che essi non facciano una grande differenza tra frequentazioni in presenza e in rete, la sovrapposizione tra aggregazionismo virtuale e aggregazionismo fisico è tipico di una generazione che attraverso i social network comunica con i propri pari, gestisce le attività quotidiane e le relazioni sociali (Wellman, 2001).

Risulta evidente che di fronte alla crisi che colpisce la famiglia e la scuola, i giovani investono sia sui media sia sul gruppo dei pari in maniera più intensa rispetto al passato.

La composizione dei gruppi di ogni scuola risulta inoltre essere abbastanza omogenea: provenienza sociale, contesti culturali, condizione scolastica o lavorativa, look esteriore, linguaggio, stili di comportamento e modalità di interazione sembra che siano gli elementi che accomunano gli adolescenti all'interno di una medesima esperienza aggregativa.

Tuttavia oggi attraverso le possibilità offerte dai nuovi media, il gruppo amicale si estende a dismisura ed annulla le distanze. Questo processo è supportato dalla presenza di media sempre più *personal* come i telefoni di ultima generazione che allargano e ridefiniscono le relazioni sociali e permettono, quindi, di essere costantemente connessi.

5.7 La scuola dov'è?

La rivoluzione digitale e la convergenza tecnologica hanno demolito le barriere tra le diverse discipline e le varie forme della comunicazione fino a trasfigurare i vettori della cultura e della formazione (Ferri, 1999).

La rappresentazione che gli studenti danno della scuola come ambiente di apprendimento appare abbastanza complessa. Dalle risposte dei questionari si evince come essa manchi completamente di *appeal* nei confronti dei ragazzi, nonostante il suo ruolo sia considerato strumentale rispetto alle prospettive per il futuro.

Tapscott (2009) nell'osservare le attitudini e i comportamenti che differenziano i nativi digitali dalla generazione che li precede, individua con lausilio di un progetto di ricerca del valore di quattro milioni di dollari, otto caratteristiche che definisce *norme*⁴⁰.

⁴⁰Il progetto di ricerca dal titolo *The Net Generation: A strategic Investigation*, ha coinvolto, attraverso un questionario online, circa 10000 persone, utenti Internet selezionati in modo casuale e stratificati per evitare di incorrere in bias socioeconomici e di genere. Nella fase pilota del programma sono stati intervistati 1750 giovani dai 13 ai 20 anni residenti in Canada e Stati Uniti. Dal 2007 sono stati intervistati 5935 net gener tra i 16 e i 29 anni residenti in 12 Paesi: Stati Uniti, Canada, Regno Unito, Germania, Francia, Spagna, Messico, Brasile, Russia, Cina, Giappone, India. (utenti Internet). Sono stati aggiunti poi due gruppi, residenti anch'essi in Canada e Stati Uniti, di circa 400 persone ognuno, appartenenti ai baby boomer (42-61anni) e alla Generazione X alla (30-41anni). I net gener in totale sono 7685, il campione complessivo di 9442 persone.

Al campione si aggiungono inoltre 30 studi etnografici condotti sui net gener nel loro ambiente familiare.

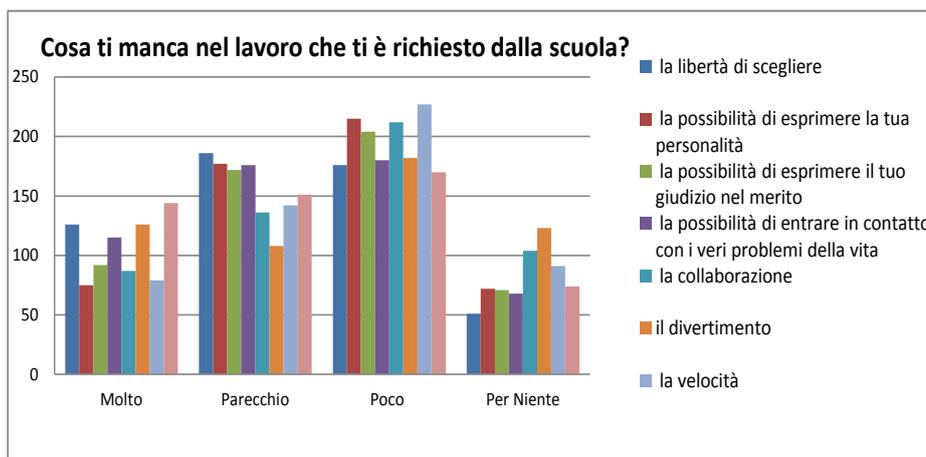


Grafico 19 Cosa ti manca nel lavoro che ti è richiesto dalla scuola?

Queste norme: *libertà, personalizzazione, valutazione, integrità, collaborazione, divertimento, velocità e innovazione* derivano soprattutto dalla dieta mediatica dei ragazzi e sono radicate in ogni esperienza di vita dei giovani.

Le otto norme sono state rielaborate e sono state inserite in una scala Likert per analizzare la percezione dei ragazzi nella scuola.

Mediamente i ragazzi hanno dichiarato che nel lavoro richiesto dalla scuola avvertono soprattutto la mancanza della libertà di scegliere. Dall'analisi fattoriale, invece le risposte dei ragazzi si attestano su due dimensioni molto vicine alle norme di Tapscott. Una dimensione denota, infatti, la mancanza della collaborazione, del divertimento, della velocità cioè del mezzo, del medium per apprendere, l'altra manifesta la mancanza della libertà di scegliere, di esprimere la propria personalità e di esprimere giudizi personali è legata, quindi, al contenuto, al messaggio.

Le sensazioni, invece, che provano gli studenti a scuola li vedono schierati su tre dimensioni: alienati coinvolti apatici. Gli alienati sono stressati (58%), annoiati, oppressi e si chiedono il senso dello stare a scuola, i coinvolti si sentono soddisfatti, interessati e tranquilli, gli apatici, infine, si sentono nervosi prima di una prova (60 %) e provano la sensazione di non farcela.

Il 53% dei ragazzi ha dichiarato che la scuola è un luogo dove si impara, quindi, i ragazzi riconoscono il ruolo della scuola. Dall'analisi fattoriale, invece, la situazione può essere descritta in maniera più dettagliata. Sono state, infatti, evidenziate due dimensioni, la prima definita bipolare perché racchiude gli *items* che definiscono la scuola come un luogo dove si impara a vivere, ad amare, dove si impara, dove si soddisfa la voglia di capire la realtà e, nello stesso tempo la scuola viene definita come un luogo ostile dove non si cresce.

L'altra dimensione è chiaramente relazionale in quanto contiene gli *items* che vedono la scuola come un luogo dove ci si aiuta a vicenda e si impara a comunicare.

Che cosè per te la scuola?

Legenda 4=per niente 3=poco 2=parecchio 1= molto	un luogo dove si impara a vivere	un luogo dove si impara ad amare	un luogo dove ci si aiuta a vicenda	un luogo dove si impara a comunicare	un luogo dove si impara	un luogo dove si soddisfa la voglia di capire la realtà	un luogo dove non si ha libertà di espressione	un luogo dove non si cresce	un luogo ostile
n. Validi	540	541	540	541	540	541	541	541	541
Mancanti	1	0	1	0	1	0	0	0	0
Media	2,89	2,33	2,99	3,31	3,61	2,82	2,05	1,76	1,96
Mediana	3,00	2,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00	1,00	2,00
Moda	3	2	3	3	4	3	2	1	1

Tabella 10 Che cosè per te la scuola?

5.7.1 Il "luogo debole" dell'apprendimento

L'apprendimento scolastico, da almeno un trentennio, è oggetto di polemiche e preoccupazioni. Si discute sulla necessità di adeguare le strategie scolastiche ai nuovi bisogni dei giovani e ci si interroga costantemente sulle ricadute che i media possono avere sul sapere dei giovani. A tal fine la ricerca ha inteso operare un confronto tra le pratiche di insegnamento dominanti e le aspettative degli studenti. Per ascoltare, dunque, le esigenze dei ragazzi e approfondire quali sono i loro bisogni ed in che modo vorrebbero conoscere sono state preparate due scale Likert, che contengono rispettivamente 15 e 12 *items*. Le domande, con minimi adattamenti necessari, sono state prese quasi tutte da due grafici di una ricerca effettuata dall'*Ipsos Mori*⁴¹ nel 2007, ripresi l'anno successivo in una ricerca del Becta⁴² e inseriti nel Report 2008 dell'*OCSE sui New Millennium Learner*. La ricerca inglese rileva che le pratiche di insegnamento predominanti (copiare dalla lavagna, ascoltare l'insegnante,

⁴¹ L'*Ipsos Mori* è l'Istituto di ricerca internazionale inglese

⁴² Il Becta è l'autorevole agenzia inglese per l'innovazione dei sistemi scolastici.

prendere appunti) sono lontane dalle aspettative degli studenti; i ragazzi preferiscono un apprendimento interattivo, basato sull'esperienza e l'utilizzo delle tecnologie.

Dall'analisi fattoriale sono state evidenziate quattro tipologie di studenti: Alienati Diligenti Coinvolti Emulatori.

Dall'analisi delle corrispondenze multiple le risposte dei ragazzi si sono attestate nella maniera che segue:

Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
copiare dalla lavagna	lavorare in un piccolo gruppo per risolvere problemi	stare fuori dall'aula durante l'orario di lezione	studiare con il supporto del computer
partecipare a discussioni collettive	pensare tranquillamente ai fatti tuoi	copiare da un compagno	ascoltare musica di sottofondo
prendere appunti mentre l'insegnante parla	scambiare messaggi con il telefonino		
costruire schemi o mappe che ti aiutino a ricordare	discutere con l'insegnante del tuo lavoro		
	imparare cose correlate al mondo reale		
	muoverti all'interno della scuola		
	aiutare qualche compagno in difficoltà		

Tabella 11 Quali modi di apprendere preferisci?

Per quanto riguarda i modi di imparare, sono emerse una dimensione relazionale/tecnologica che si concentra sulla scelta di lavorare e studiare in gruppo e dagli amici, copiare, navigare in rete, sperimentare l'uso di tecnologie, imparare dall'esperienza ed una dimensione individualista dove si preferisce ascoltare le spiegazioni dell'insegnante, studiare da soli e in silenzio, riflettere su quello che si studia.

Le affermazioni dei docenti e degli studenti, confermano, da due punti di vista opposti, un *disallineamento* della scuola rispetto al bisogno di modernità che proviene dagli studenti e che in questa fase coincide e si identifica con la

disponibilità e l'accesso alle tecnologie digitali e a internet. Dai docenti in particolare emerge: - una resistenza culturale motivata dalla convinzione che l'approccio tradizionale al trasferimento del sapere sia quello più efficace e, in sostanza, più giusto; - la consapevolezza che le nuove tecnologie siano imprescindibili per cercare un dialogo con i ragazzi e per svolgere meglio la propria funzione, ma diffidano di un apprendimento partecipativo che metta troppo in discussione il loro ruolo.

Il rapporto degli studenti a scuola è stato analizzato attraverso due distinte dimensioni: Accanto all'analisi delle aspettative che gli studenti ripongono sul loro futuro ma si è cercato di fornire l'istantanea del loro universo simbolico valoriale cercando di comprendere come si posizionano i singoli valori (famiglia, amicizia, prospettive future, studio ecc..) all'interno dei modelli valoriali dei ragazzi e del loro rapporto con i testimoni significativi della loro quotidianità: genitori, insegnanti, gruppo dei pari. Il valore famiglia resta un perno centrale nella vita di tutti i giovani del campione, senza dover tenere in considerazione alcuna differenza di genere o di provenienza territoriale

Il capitale umano è stato analizzato nella dimensione del rendimento scolastico che i ragazzi si auto-attribuiscono e sulle aspettative che gli stessi ripongono sul loro futuro.

La maggior parte del campione, senza alcuna rilevanza del genere, dell'età, della scuola di provenienza si riconosce nel gruppo dei "medi" con una leggera superiorità numerica delle femmine sui maschi. Questo dato sembra confermare la mancanza di appeal che esercita la scuola sugli studenti. I ragazzi si definiscono "medi", non si espongono, hanno la consapevolezza che l'impegno profuso a scuola è scarso.

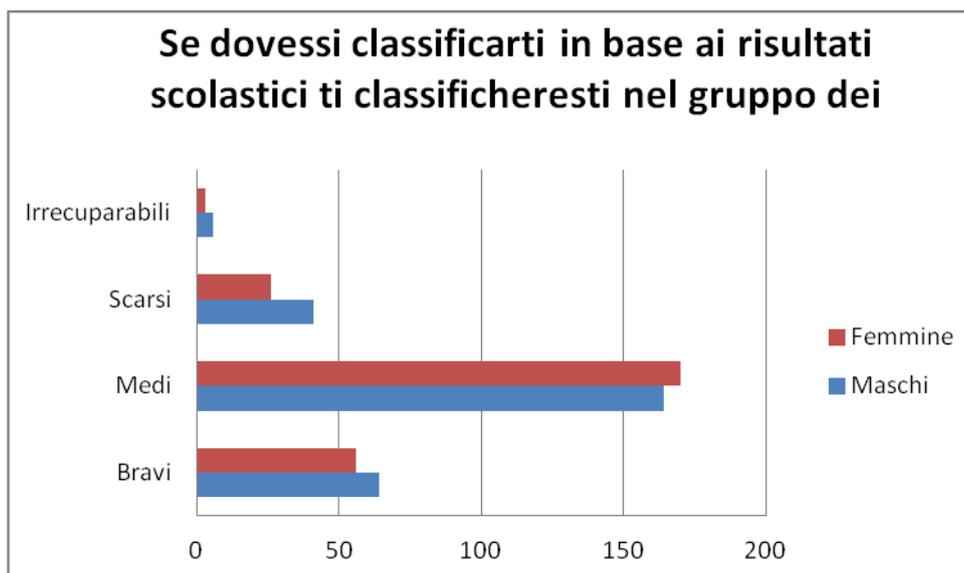


Grafico 20 Incrocio tra genere e percezione di sé all'interno del gruppo classe

Per quanto riguarda la percezione del sé in relazione all'età i dati mostrano una concentrazione maggiore, rispetto alle altre classi di età, di ragazzi di 15-16 anni che si definiscono "medi". Forse la giustificazione di questa percezione è da ricercarsi nello status sociale del campione che, come è stato già affermato, proviene, nella misura del 57%, da uno status sociale basso, pertanto, potrebbe essere *l'habitus*⁴³, la trasmissione del capitale culturale che i genitori e le figure di riferimento, secondo Bourdieu (2001), imprimono nel ragazzo a spingere i ragazzi verso un livello medio di autovalutazione.

⁴³ Per Bourdieu il prodotto della situazione di classe che si esprime nelle interazioni sociali attraverso credenze, valori, comportamenti, stili linguistici, forme di abbigliamento condiziona pesantemente la riuscita scolastica.

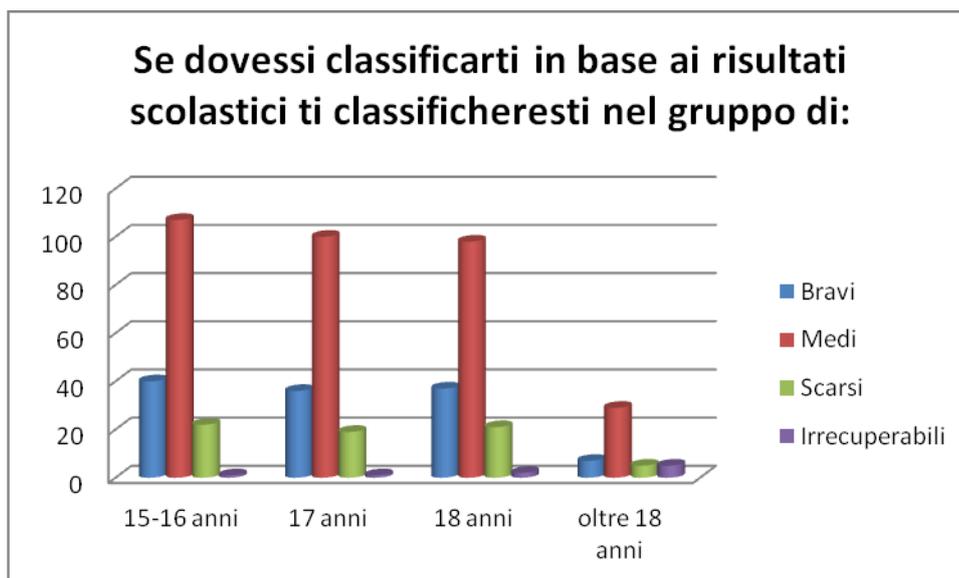


Grafico 21 Incrocio tra età e percezione di sé all'interno del gruppo classe

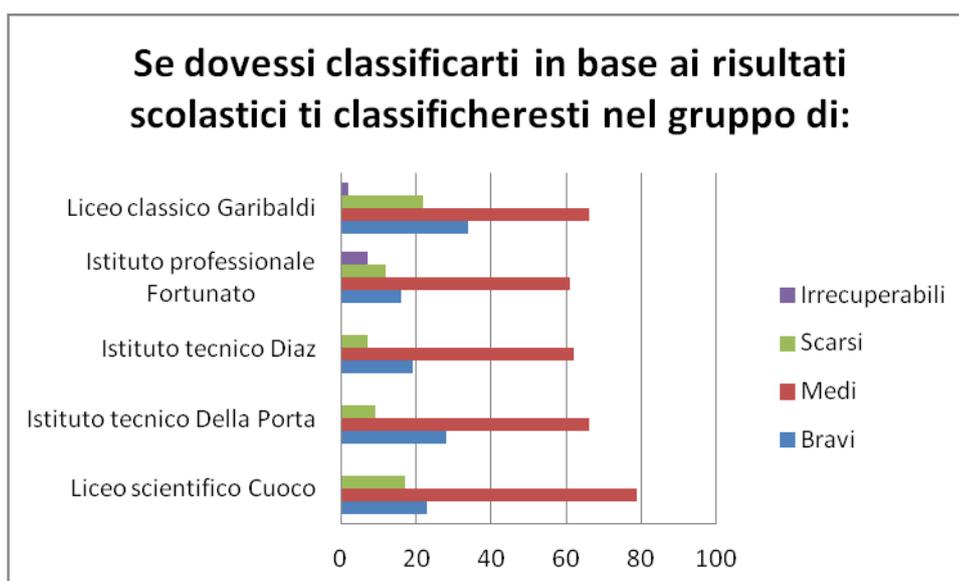


Grafico 22 Incrocio tra scuola di appartenenza e percezione di sé all'interno del gruppo classe

Esaminando le risposte aperte dei ragazzi e, soprattutto, le considerazioni rilasciate dai loro docenti si potrebbe leggere il dato come il distacco emotivo e partecipativo che vivono gli studenti nei confronti della propria scuola.

"Docente di Economia aziendale, ritiene che sia poco importante conoscere le modalità di apprendimento che in ragazzi prediligono, piuttosto bisogna indagare sui loro progetti futuri. A inizio anno, infatti, chiede sempre agli studenti che progetto hanno per il loro futuro, non ne hanno, solo qualche studente dice sì, ogni anno è sempre peggio, i giovani vivono alla giornata".

"Docente di Informatica, solo i ragazzi che appartengono a famiglie acculturate hanno un progetto, la famiglia occupa un posto predominante nella vita degli studenti,"se non ci sono problemi familiari grossi a casa stanno bene".

"Docente di Lettere, i ragazzi spesso non sanno che cosa significa apprendere, non conoscono il significato delle parole. Sono stati abituati male, a scuola media non lavoravano. Non amano la lettura, i ragazzi che amano la lettura non scelgono questa scuola...Dopo la grande fatica della scuola elementare non hanno fatto più nulla e non riescono a stare in classe. Quando andranno a lavorare lo dovranno fare per almeno 8 ore, è bene che si abituino"(Si riferiva all'Istituto tecnico Diaz)

"Docente di Costruzioni, non rispettano le regole hanno una prosopopea e una prepotenza enorme, anche se la scuola rimane u posto dove vengono stimolati non la tengono in considerazione. Dopo le interrogazioni, infatti, anche quando vanno male sono convinti del contrario e sono sempre pronti ad attaccare".

È recentissima, 18 marzo 2013, una pubblicazione sul ventiseiesimo approfondimento effettuato sui test Pisa⁴⁴ (Programme for International Student Assessment) del 2009 in Lettura, Matematica e Scienze. Secondo IOCSE (IOrganizzazione internazionale per la cooperazione e lo sviluppo economico) «*gli insegnanti favoriscono le ragazze e gli studenti benestanti o provenienti da ambiti socio-culturali più favorevoli*».

Si riportano integralmente, per la forte congruenza con i risultati della ricerca:

"(...) A parità di performance, le suddette categorie (le femmine) ottengono voti più alti degli studenti maschi o provenienti da ceti socio-economici medi o svantaggiati. Una dinamica, a detta degli analisti dell'Ocse, decisamente preoccupante. Va da sé, infatti, come sottolinea l'organizzazione, che sovente i ragazzi ipotizzano il proprio futuro lavorativo o universitario anche in base ai voti che ottengono a scuola. D'altro canto, sono gli stessi sistemi educativi a selezionare chi è meritevole o meno di accedere ad un determinato percorso accademico in virtù della media scolastica. Chi è svantaggiato rischia di esserlo ancora di più, mentre i più abbienti avranno la vita facilitata senza alcun merito. Una deformazione, quella rilevata dall'Ocse piuttosto diffusa: il test Pisa ha, infatti, *«dimostrato che le istituzioni educative e gli insegnanti ricompensano costantemente caratteristiche degli studenti che non hanno relazione con l'apprendimento»*. E quel "costantemente" che preoccupa. E preoccupa ancora di più il fatto che l'Italia, tra i Paesi

⁴⁴ PISA è un'indagine campionaria internazionale che dal 2000 coinvolge 32 paesi europei ed extraeuropei che mira a valutare in quale misura gli studenti di 15 anni, al termine della scuola dell'obbligo, possiedono le conoscenze e le competenze necessarie per inserirsi in modo attivo nella società. Questa valutazione viene attuata attraverso la verifica dei livelli raggiunti nelle abilità di lettura, matematica e scienze. Ogni tre anni, a rotazione, il focus dell'indagine viene posto su una delle tre aree e i risultati sono messi in correlazione con altre informazioni relative ad alcune caratteristiche della scuola e degli studenti esaminati (genere, background familiare e sociale).

europei, è uno di quelli in cui il gap tra voti attribuiti e saperi effettivi è più alto che altrove⁴⁵.

5.8 Uno sguardo al futuro

Oltre alla percezione del sé all'interno della scuola e ai dati sul rendimento scolastico, si è cercato di analizzare quale fosse, nella produzione di senso dei giovani:

- la portata della spendibilità di ciò si apprende a scuola nel lavoro e nella vita futura;
- l'importanza che i giovani attribuiscono all'istruzione e con quali aspettative si rapportano alla scuola.

Per indagare queste dimensioni ci si è avvalsi della *Sesta indagine dell'Istituto IARD* (Buzzi, Cavallo, de Lillo, 2007), sono state, infatti, utilizzate, con minimi adattamenti necessari la tabella 2.1 e la figura 2.1⁴⁶.

Quanto pensi servano per la vita futura:

Legenda 4=molto 3=parecchio 2=poco 1= per niente	il diploma	avere amici influenti	ciò che hai imparato	aiuto della famiglia	l'intraprendenza	i tuoi risultati all'università	i valori trasmessi dalla famiglia	i valori trasmessi dalla scuola	che hai imparato dagli amici
n. Validi	539	540	539	539	539	538	539	539	539
Mancanti	2	1	2	2	2	3	2	2	2
Media	3,00	2,60	3,22	3,27	3,32	3,37	3,44	2,93	2,68
Moda	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00
Mediana	4	2	3	4	4	4	4	3	2

Tabella 12 Cosa pensi che serva per la vita futura?

Sul piano fattoriale è possibile ricavare tre dimensioni 3 dimensioni una legata alla sfera personale, intima che vede il coinvolgimento dei valori

⁴⁵ Salvo Intravaia in la repubblica.it del 17 marzo 2013

⁴⁶ Cfr. *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani italiani*, in *Sesta indagine dell'Istituto IARD*, Buzzi, Cavallo, de Lillo, Bologna, Il Mulino 2007, pp.53 e 59.

trasmessi dalla famiglia, dei risultati conseguiti all'Università e l'impronta personale, ossia, l'intraprendenza. Una seconda dimensione si attesta sulle credenziali, quindi, il possesso del diploma, ciò che lo studente ha imparato e i valori trasmessi dalla scuola. Le prime due dimensioni si collocano una sul piano della soggettività, l'altra sull'oggettività. Infine si delinea una terza dimensione che afferisce all'affiliazione perché riguarda la presenza di amici influenti e quello che si è imparato dagli amici.

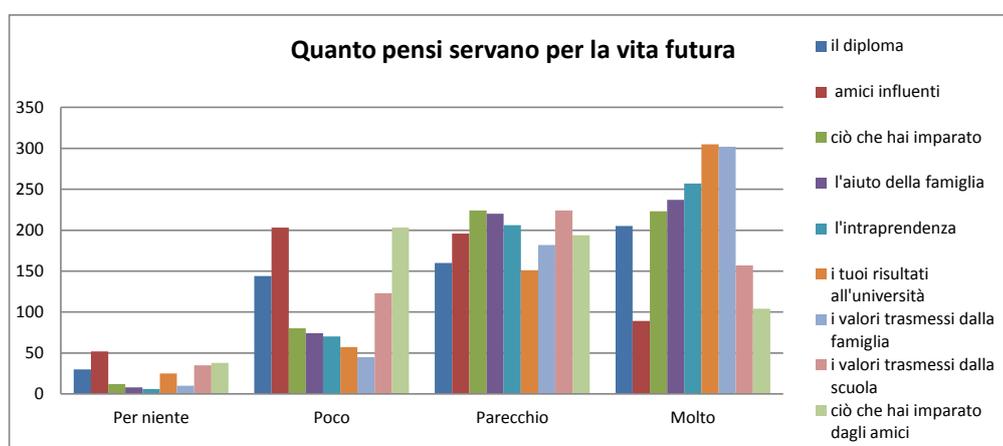


Grafico 23 Quanto pensi servano per la vita futura:

In riferimento alle aspettative che nutrono i ragazzi nei confronti della scuola, emerge dalla lettura dei dati il desiderio dei ragazzi di coltivare la dimensione della crescita culturale e personale, infatti il 23% del campione dichiara di essersi iscritto alla scuola superiore per frequentare l'Università, il 19% per accrescere la propria cultura, un ulteriore 19% per costruirsi una buona professionalità ed infine il 18% afferma che si è iscritto alle superiori per avere la possibilità di trovare un lavoro coerente con i propri interessi.

L'interesse per le materie insegnate, invece, viene menzionato solo dall'8%, sottolineando e confermando il disallineamento tra scuola e studenti. Il 6% dei ragazzi che ha dichiarato di essersi iscritto a scuola per rispettare la volontà dei genitori, ha specificato nelle risposte aperte che iscriversi a scuola è obbligatorio, "si deve fare". Solo il 5% vive la scuola come un ripiego perché comunque non si trova lavoro, ed infine il 2% si è iscritto per gli amici.

Questi dati in linea con i risultati dell'indagine dell'Istituto Iard, che ha diviso la batteria degli *items* in motivazioni espressive, motivazioni strumentali e motivazioni eterodirette, ci restituiscono l'immagine di un giovane, interessato alla propria crescita, poco coinvolto dalle motivazioni eterodirette (cfr. Cap. I), che vede la scuola funzionale al raggiungimento delle competenze necessarie per entrare nel mondo del lavoro e acquisire una buona professionalità.

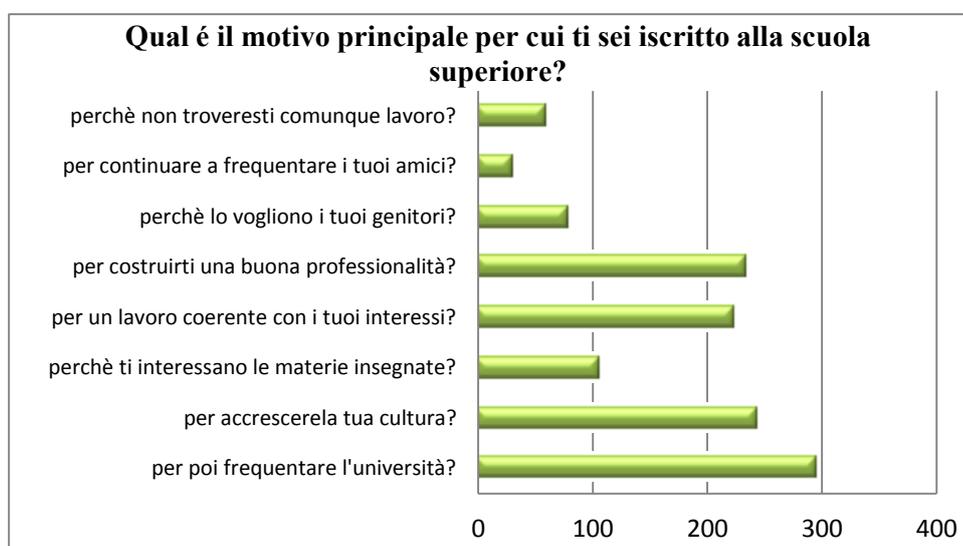


Grafico 24 Qual é il motivo principale per cui ti sei iscritto alla scuola superiore?

Per approfondire ulteriormente l'impatto della scuola nella vita dei giovani é stato formulata una batteria di *items* che mira ad indagare la relazione tra la scuola e gli studenti.

Anche in questo caso i risultati sono in linea con l'indagine IARD che individua:

a) un nucleo concettuale nella motivazione allo studio basato sull'interesse e sulla capacità degli insegnanti di fare lezioni interessanti che nel caso del nostro campione si attesta al 26%, per il primo item e al 19% per il secondo;

b) un nucleo concettuale che si concentra su un piano strumentale: aver avuto buoni risultati in quella materia e l'utilità della materia per il futuro 18 e 17;

c) un nucleo concettuale di natura relazionale nella simpatia dell'insegnante influente per il 12% del campione - nella paura che incute il professore e nella possibilità di studiare in gruppo, occupano un posto molto marginale (6% e 2%).



Grafico 25 Quali sono i motivi che ti spingono a studiare di più una materia?

Le analisi analizzate ci dicono che i ragazzi del campione condividono un interesse di base nei confronti dello studio

Dopo aver posto l'attenzione sull'idea di spendibilità del sapere scolastico nella costruzione della vita futura e avere rilevato la legittimità "strumentale" di cui gode attualmente la scuola, ci si è chiesti qual è la loro idea di mobilità sociale attraverso litem *Cosa pensi di fare dopo la scuola?*

Il 68% del campione ha dichiarato che dopo la scuola vuole andare all'università, senza significative differenze di genere, solo 5 casi (2 femmine e 3 maschi) non vogliono studiare né lavorare, il rimanente campione dopo la

scuola vuole cercare lavoro nella misura del 24% per i maschi e del 18% circa per le femmine.

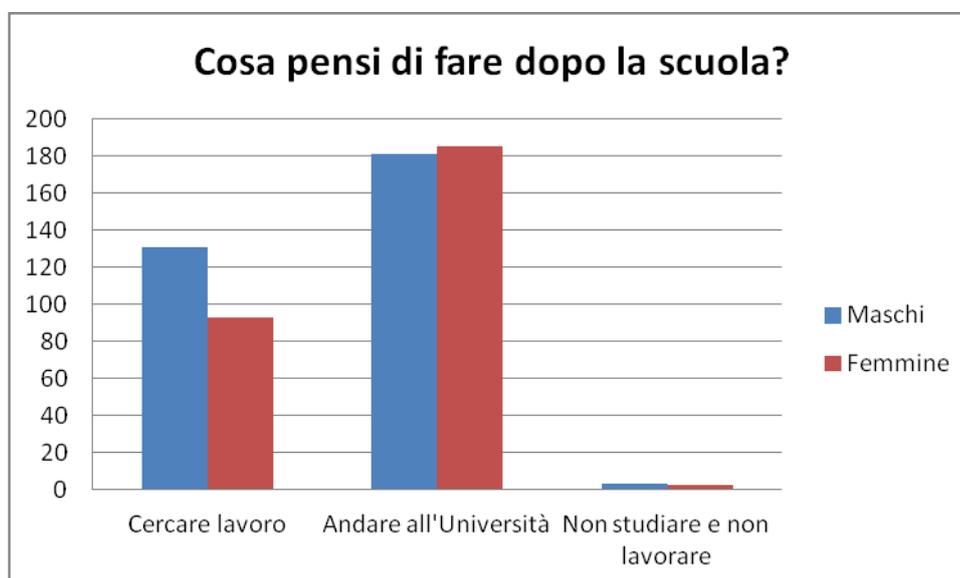


Grafico 26 Incrocio tra genere e aspettative future

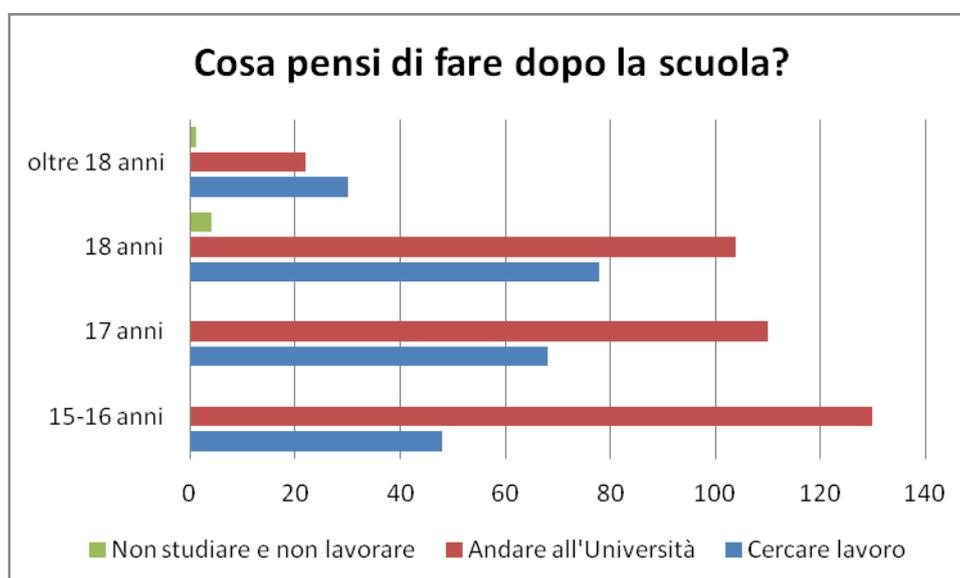


Grafico 27 Incrocio tra classi di età e aspettative per il futuro

In riferimento alle classi di età sembra interessante osservare che con il crescere dell'età dei ragazzi aumenta la voglia di lavorare e diminuisce quella di studiare. Anche in questo caso il capitale culturale genera, all'interno del campione, delle differenze, infatti, incrociando la variabile scuola di

appartenenza con la variabile "Cosa pensi di fare dopo la scuola", già analizzato nel paragrafo 5.5.5, si nota un'elevata percentuale di ragazzi che sceglie di andare all'Università proviene dal liceo classico e dal liceo scientifico. Daltronde chi si iscrive al liceo dichiara nel 90% dei casi (IARD, 2007) di farlo per proseguire poi gli studi all'Università, contro il 56% degli studenti dei tecnici e il 49% di quelli dei professionali.

Conclusioni

...la via si fa camminando!

Viandante, sono le tue impronte il cammino e nulla più; Viandante non c'è un cammino la via si fa con landare..."

(Antonio Machado)

"La caduta del muretto" cominciata con la lettura dei cambiamenti che investono le classiche agenzie di socializzazione: famiglia e scuola e che vedono i giovani del terzo millennio protagonisti indiscussi della propria storia "Viaggiando tra la conoscenza" attraverso una *storia infinita* sembra giunto al capolinea.

Dalla lettura dei cambiamenti e dal bisogno di creare un dialogo tra la scuola e i giovani per agevolare la circolazione della conoscenza, è partito l'input per la ricerca che si è concentrata, in un primo momento, sul ruolo degli ospiti fissi⁴⁷, i media, nel vissuto quotidiano dei giovani studenti che sono, per nascita, secondo le teorie di diversi studiosi⁴⁸, *nativi digitali*.

Nel corso del lavoro è stata ampiamente affrontata la problematica che ruota intorno a questo neologismo, definire i giovani come dei *nativi digitali*, secondo Jenkins (2006), porta da un lato ad accrescere il divario tra giovani e adulti, dall'altro, considerate le diverse possibilità socioeconomiche e il conseguente *digital divide* rinforza una visione utopistica, secondo la quale i ragazzi possono pensare di avere tutti la possibilità di condividere le stesse conoscenze.

Tapscott (2009), invece, annuncia: "Se capirete le regole della Net Generation, avrete la chiave per comprendere il futuro". Intanto che i giovani del terzo millennio siano o meno dei nativi non cambia la situazione attuale, del resto, per i giovani *Nati nella rete* (Palfrey e Gasser, 2009), la tecnologia c'è sempre stata e serve a dare valore aggiunto alla loro vita, non conoscono

⁴⁷ Morcellini, 1999

⁴⁸ Tapscott, (2009), Ferri (2011)

un'altra realtà, pertanto, non possono fare altro che abitare e vivere, seppur da nomadi⁴⁹, nel proprio mondo.

Il ritratto di famiglia disegnato dall'analisi dei dati dei questionari somministrati ai 541 studenti napoletani dai 14 ai 19 anni, rispecchia i caratteri socio-culturali tipici della realtà meridionale, soprattutto in merito alle difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro femminile. I ragazzi hanno dichiarato, infatti, nonostante non ci sia una forte differenza tra i titoli di studio dei genitori, che lavora l'88% dei padri e il 50% delle madri. Entrambi i genitori svolgono, soprattutto, lavori che richiedono una bassa specializzazione, i cosiddetti "mestieri".

L'immagine di giovane che la ricerca ci consegna, in linea con i dati delle ricerche esaminate nel lavoro di tesi e con le principali fonti statistiche (Rapporto Istat 2012 *Cittadini e nuove tecnologie*, e Decimo Rapporto Censis *I media siamo noi. L'inizio dell'era biomediativa*, 2012) è quella di un fruitore consapevole ed esperto, al pari dei coetanei europei che tende a fare un uso circoscritto dei diversi media in relazione alle loro possibili destinazioni di consumo.

Dalla lettura dell'elaborazione dei dati è possibile disegnare un interessante e suggestivo scenario della scuola e della famiglia. È significativo evidenziare che nonostante il dibattito contemporaneo continui a parlare di una profonda crisi della famiglia essa si rivela come il luogo dove l'adolescente costruisce la sua identità, un luogo dove ci si aiuta a vicenda e come un luogo dove si impara ad amare il (57%), e soprattutto, oltre ogni previsione, visto l'acceso dibattito in corso, un luogo dove si impara a comunicare (47%).

Questi risultati sono l'evoluzione di un percorso che la famiglia ha effettuato, nel tempo, per assecondare le trasformazioni della nostra società.

⁴⁹ Il *nomadismo mediatico* è la metafora utilizzata dal direttore generale del Censis, Giuseppe Roma, nel Rapporto del 2008, per indicare la capacità dei giovani di passare da un medium all'altro. Questo nomadismo mediatico si accompagna ad una forma di *disincanto*, prodotta dall'assenza di una prospettiva gerarchica tra i media.

Il passaggio, infatti, da una socializzazione gerarchica e verticale ad una socializzazione orizzontale è la diretta conseguenza della modernità che si fonda su "(...) realtà policentriche, in cui le fonti di erogazione e di formazione si sono moltiplicate e rese interdipendenti" (Morcellini, 2004).

Per quanto riguarda la scuola nonostante i ragazzi la riconoscano come strumentale all'acquisizione di conoscenze, competenze e conseguimento di titoli necessari per l'accesso nel mondo del lavoro, infatti il 53% del campione ha dichiarato che la scuola è un luogo dove si impara, essa costituisce, soprattutto nella rappresentazione fornita dai ragazzi, l'esperienza capace di fornire le chiavi di accesso al futuro, ma è ancora disallineata rispetto ai bisogni della modernità.

"La caduta del muretto" cominciato con la ricerca dei nuovi processi di socializzazione tra il sistema formativo e l'esperienza mediale, dopo aver descritto la costruzione del "muretto digitale", si è quasi arenato nel *Requiem per la scuola* con il quale Bottani afferma che *"Il vagone scolastico italiano si trova su un binario morto"*(2012).

Infatti, mentre "dall'alto" le iniziative ministeriali e le direttive europee riconoscono la valenza formativa delle nuove tecnologie e ne curano la divulgazione, "dal basso" la scuola continua ad ansimare per stare al passo con i cambiamenti ingabbiata tra libri di testo e cavilli burocratici.

Alcuni giorni, il 17 marzo 2013, è stato pubblicato il ventiseiesimo ed allarmante approfondimento effettuato sui test Pisa⁵⁰ (Programme for International Student Assessment) del 2009 che parla di una ricerca shock: «gli

⁵⁰ PISA è un'indagine campionaria internazionale che dal 2000 coinvolge 32 paesi europei ed extraeuropei che mira a valutare in quale misura gli studenti di 15 anni, al termine della scuola dell'obbligo, possiedono le conoscenze e le competenze necessarie per inserirsi in modo attivo nella società. Questa valutazione viene attuata attraverso la verifica dei livelli raggiunti nelle abilità di lettura, matematica e scienze. Ogni tre anni, a rotazione, il focus dell'indagine viene posto su una delle tre aree e i risultati sono messi in correlazione con altre informazioni relative ad alcune caratteristiche della scuola e degli studenti esaminati (genere, background familiare e sociale).

insegnanti favoriscono le ragazze e gli studenti benestanti o provenienti da ambiti socio-culturali più favorevoli⁵¹».

Lallarme é forte, ancora una volta la scuola sale sul banco degli imputati, ma questo non basta a costringerla a *togliere il disturbo* (Mastrocola, 2012), né ad abbandonare la propria *mission*. Di fronte alla *rivoluzione copernicana* del sistema sociale e comunicativo, che determina inevitabilmente un percorso ad ostacoli, essa deve continuare a mediare fra le istanze di conservazione e di trasmissione della tradizione culturale, innestando nella società una cultura che aiuti i giovani a vivere nel proprio tempo, conservando l'eredità della tradizione.

⁵¹ Salvo Intravaia in la repubblica.it del 17 marzo 2013

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbott A. *The future of Knowing*, <http://home.uchicago.edu/~aabbott/>
- Abruzzese A., Borrelli D., *Lindustria culturale*, Roma, Carocci, 1990
- Antinucci F., *Simulazione, computer e scuola*
www.trovarsiinrete.org/antinucci.html
- Baert P., *La teoria sociale contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 2002
- Bauman, Z., (2000) *Modernità liquida*, Laterza, Roma - Bari, 2002
- Bauman, Z., (a cura di Vecchi B.), *Intervista sull'identità*, Bari, Laterza, 2009
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000
- Becta, *Harnessing Technology School Survey 2008*, P. Smith, P. Rudd, M. Coghlan (eds), 2008
http://partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/ht_schools_survey08_executive_report.pdf
- Belardinelli S., Allodi L. *Sociologia della cultura*, Milano, Franco Angeli, 2006
- Benjamin W., (a cura di Cappa F. e Negri M.), *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2012
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 2006
- Besozzi E., *Sociologia dell'Educazione*, Roma, Carocci, 1999
- Bettetini G., Colombo F., (a cura di), *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993
- Borrelli D., *Pensare i media. I classici delle scienze sociali e la comunicazione*, Roma, Carocci, 2010

- Borrelli D., *Il mondo che siamo. Per una sociologia media e dei linguaggi digitali*. Napoli, Liguori, 2009
- Bottani N., *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2013
- Bourdieu P., (1979) *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 2001
- Boyd D., (2007), *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*, in Buckingham D. (ed.), *Youth, Identity, and Digital Media Volume*, MacArthur Foundation Series on Digital Learning MIT Press, Cambridge, [online] testo disponibile in: www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf.
- Brunelli P., Ferraresi M., *La società del tempo libero*, Milano, Arcipelago Edizioni, 2003
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002
- Buckingham D., *Né con la TV, né senza TV. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo*, Milano Franco Angeli, 2004
- Buckingham D., *Constructing the "Media Competent" Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK*, in *MedienPadagogik*, 2005
- Buckingham D., *La Media Education nell'era della tecnologia digitale*, Relazione per il congresso del MED "La sapienza di comunicare", Roma, 3-4 marzo 2006
- Buffardi, A., *Il sapere digitale. Pensiero ipertestuale e conoscenza connettiva*, Napoli, Liguori, 2011
- Byung-Chul Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, ibs.it, 2010

- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., (a cura di) *Rapporto giovani, sesta indagine dell'ISTITUTO IARD sulla condizione giovanile in Italia*, 2007, Bologna, Il Mulino, 1997
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, UTET, 2001
- Calvani A., Fini A. e Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Centro Studi Erickson, 2010
- Carr N., *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011
- Castells, M. *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli, 2002
- Castells, M. (2002c), *Rivoluzione tecnologica e identità*, intervista a "Mediamente", Rai Educational,
 URL:<http://www.mediamente.rai.it/articoli/20020530b.asp>.
- Censis, *Ottavo Rapporto Censis/Ucsi sulla Comunicazione, I media siamo noi*
- Censis, *Decimo Rapporto Censis/Ucsi sulla Comunicazione, I media siamo noi. L'inizio dell'era biomediativa*, Roma, 2012
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R. (a cura di), *Primi passi nella Media Education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2006
- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999
- Crespi F., *Le vie della sociologia*, Bologna, Il Mulino, 1998
- Delors, J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997
- Di Franco G., *Analisi dei dati con SPSS*, Milano, Franco Angeli, 2009
- Di Mele L. (a cura di), *La ricerca nella media education*, Napoli, UCSI-IUSOB, 2004

- Donati, P., Scabini E. (a cura di), *La famiglia "lunga" del giovane adulto*, Milano, Vita e Pensiero, 1988
- Donati, P., Di Nicola, P., in *Lineamenti di sociologia della famiglia*, Roma, Carocci, 2002
- Dubar C., *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, Bologna, Il Mulino, 2004
- Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola, 2004
- Ferri P., *La rivoluzione digitale, Mimesis, Milano, 1999*
- Ferri P., *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011
- Gallino L., *Dizionario di Sociologia, 2005*
- Giddens A., (1999) *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna, Il Mulino, 2000
- Giglioli P., (a cura di) *Invito allo studio della società*, Bologna, Il Mulino, 2005
- Goffman E., (1959) *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1997
- Gonnet J., *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001
- Grassi C., *Sociologia della comunicazione*, Roma, Bruno Mondadori, 2002
- Griswold W., *Sociologia della cultura*, Bologna, Il Mulino, 2004
- Guerini F., *Facebook reloaded*, Milano, Ulrico Hoepli Editore, 2010
- Hayles N.K., *How we Think. Digital Media and Contemporary Technogenesis*, The University of Chicago Press, 2012
- Ipsos Mori, *National Student Survey (NSS). Assessment of the 2007 Optional Items Statistical Report*, A. Hanbury, (ed.) 2007, www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/NSS_2007_optional_items_statistical_report.pdf

Istat, *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione: disponibilità nelle famiglie e utilizzo degli individui*. Istat Roma, 2007

Istat, *Cittadini e Nuove Tecnologie Anno 2010*, Istat Roma, 2010

Istat, *Cittadini e Nuove Tecnologie Anno 2010*, Istat Roma, 2010

Istat, *Cittadini e Nuove Tecnologie Anno 2010*, Istat Roma, 2012

Jenkins H, et. Al. (2009) *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, (a cura di) Ferri P. e Marinelli A., Milano, Guerini, 2010

Jenkins, H. (2006), *Cultura convergente. Dove collidono i vecchi e i nuovi media*, Milano, Apogeo, 2007

Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*, Milano, Edizioni Guerini, 2010

Lévy, P. (1995a), *L'intelligenza collettiva*, intervista a "Mediamente", Parigi, European IT Forum, 4 settembre, URL:
<http://www.mediamente.rai.it/HOME/bibliote/intervis/l/levy.htm>

Lévy, P. (1995b), *L'intelligenza collettiva*, Parigi, 6 settembre, URL:
<http://www.emsf.rai.it/aforismi>

Lévy, P. (1997a), *Evoluzione del concetto di sapere nella telematica*, intervista a "Mediamente", Venezia, 7 marzo, URL
<http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/l/levy02.htm>

Lévy, P. (1997b), *La comunicazione in rete? Universale e un po' marxista*, intervista a "Mediamente", Milano, 20 novembre,
URL:<http://www.mediamente.rai.it/HOME/bibliote/intervis/l/levy03.htm>

Lévy, P. (1999), *C'è un'intelligenza collettiva nel futuro dell'evoluzione umana*, "Telèma", estate-autunno, 18, URL:
<http://www.fub.it/telema/TELEMA18/Levy18.html>.

- Livingstone, S., (2009), *Ragazzi online. crescere con Internet nella società digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2010
- Liotard J. F., *La condizione post-moderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1997
- Mannheim K., *Essay on the Sociology of knowledg*, Routledge and Kegan Paul, London (trad. It.), *Sociologia della conoscenza*, Bologna, Il Mulino, 2000
- Maragliano R., *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- <http://host.uniroma3.it/laboratori/ltaonline/stiva/esserimulti.html>
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 2004
- Martino V., *Non solo media. Scenari, fonti e percorsi di ricerca sul tempo libero*, Milano, Franco Angeli, 2005
- Mascheroni G., *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia* Brescia, Editrice La Scuola, 2012
- Masterman L., *A scuola di media. Educazione, media e democrazia*, Brescia, La Scuola, 1997
- Mastrocola P., *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma, Ugo Guanda Editore, 2012
- Mastrocola P. *Facebook in the rain*, Parma, Ugo Guanda Editore, 2012
- McLuhan M.; (1964) *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967
- Meyrowitz J., (1985) *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Bologna, Baskerville, 1993
- Minichiello G., (a cura di) *Abitare la comunicazione*, Napoli, Editoriale Scientifica, 1998

- Morcellini M. e Fatelli G., *Le Scienze della Comunicazione. Modelli e discipline*, Roma, Carocci, 1994
- Morcellini M., *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Milano, Franco Angeli, 1997
- Morcellini M. (a cura di), *Il Mediaevo. Televisione e industria culturale in Italia nel XX secolo*, Roma, Carocci, 1998
- Morcellini M. *La Tv fa bene ai bambini*, Roma, Meltemi, 1999
- Morcellini M., *Lezione di comunicazione. Nuove prospettive di interpretazione e di ricerca*, Napoli, Ellissi, 2003
- Morcellini M., *La scuola della modernità. Per un manifesto della Media education*, Milano, Franco Angeli, 2004
- Morcellini M. (a cura di), *Il Mediaevo. TV e industria culturale nell'Italia nel XX secolo*, Roma, Carocci, 2005
- Morcellini M. e M. Gavrilu *Mediaevo vs Tecnoevo. Il mondo nuovo dei consumi culturali* in M. Morcellini (a cura di) *Il nuovo mediaevo italiano. Industria culturale, TV e tecnologie tra XX e XXI secolo*, Carocci, Roma, 2005
- Morcellini M., Mazza B. (a cura di), *Oltre l'individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*, Milano, Franco Angeli, 2008
- Moore S., *Il consumo dei media*, Bologna, Il Mulino, 1998
- Morin E., (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Morozov E., *Lingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di internet*, Codice edizioni, book republic, 2010
- Ong W. J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna Il Mulino, 1989

- Palfrey J. e Gasser U., *Nati con la rete, La prima generazione cresciuta su Internet. Istruzioni per l'uso*, Milano, BUR Rizzoli, 2009
- Palfrey J. 2010, *The Challenge of Developing Effective Public Policy on the Use of Social Media by Youth*, in «The Future of digital communication: Policy Perspectives» http://www.law.indiana.edu/fclj/pubs/v63/no1/2010-Dec.-Vol.63-01_Palfrey.pdf.
- Papert S., (1996), *Come aiutare genitori e bambini a comprendersi nell'era di Internet*, a cura di Paolo Ferri, Milano, Mimesis, 2006
- Pavesi N., *Media education Una prospettiva sociologica*, Milano, FrancoAngeli, 2001
- Pietropolli Charmet G., Riva E., *Adolescenti in crisi, genitori in difficoltà*, Milano, FrancoAngeli 1995
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000
- Piomallo Gambardella A., *Le sfide della comunicazione*, Roma Bari, Laterza, 2001
- Piomallo Gambardella A., *La comunicazione tra incanto e disincanto*, Milano, Franco Angeli, 2009
- Priulla G., *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del paese*, Milano, Franco Angeli, 2011
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE (http://www.indire.it/db/docsrv//PDF/raccomandazione_europea.pdf)
- Rainie L., Wellman B., *Networked The new social operating system*, The Mit Press Cambridge, Massachusetts London, England 2012
- Rheingold H., *Net Smart. How to Thrive OnLine*, The Mit Press Cambridge, Massachusetts London, England, 2012

- Reimann H., *Introduzione alla sociologia. I concetti fondamentali* Bologna, Il Mulino, 1996
- Rheingold H., (2012), *Net Smart. How to Thrive OnLine*, The Mit Press
- Ricolfi L., Sciolla L., *Senza padri né maestri*, De Donato, Bari, 1980
- Riesman D., *La folla solitaria*, Bologna, Bologna, Il Mulino, 1999
- Riva G., *I social network*, Bologna, Il Mulino, 2010
- Rivoltella P.C., Introduzione. Mass media, educazione, formazione. In Masterman L. *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni 90*, Brescia, La scuola, 1997
- Rivoltella P.C., *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*, Santhià, GS Editrice, 1998
- Rivoltella P.C., *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001
- Rivoltella P.C., Marazzi C., *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma, 2001
- Rivoltella P.C., *Media Education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, Brescia, La Scuola, 2005
- Rivoltella P. C., *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2006
- Rodotà, S. (1999), *Democrazia non solo telematica per una vera "cittadinanza attiva"*, in: "Telèma", URL:
<http://www.fub.it/telema/TELEMA19/Rodota19.html>.
- Rodotà, S. (2001), *Tecnologia e democrazia*, intervista a: "Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche". URL:
<http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=742>

Rodotà, S. *Sviluppo telematico e democrazia*, intervista a "MediaMente", Roma, 13 gennaio 2006, URL:
<http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/r/rodota02.htm#link001>

Rotisciani A., *Network meridiani. Internet e instant messaging nella vita degli adolescenti salentini*, Carocci, Roma, 2010

Savonardo L., (a cura di), *Figli dell'incertezza. I giovani a Napoli e provincia*, Carocci, Roma, 2007

Schleicher A., *Comparare per apprendere. La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali. Intervista ad Andreas Schleicher*, in *Scuola democratica*, n.2, 2011 Guerini e Associati, Milano,

Silverstone R., (1994) *Televisione e vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 2000

Silverstone R., *Perché studiare i media?*, Bologna, Il Mulino, 2002

Simone, R., *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Milano, Garzanti, 2012

Sofri L., in Palfrey J. e Gasser U., *Nati con la rete*, Milano, BUR Rizzoli, 2009

Stazio M., (a cura di) *La comunicazione. Elementi di storia, discipline, teorie e tradizioni di ricerca*, Napoli, Ellissi, 2002

Tapscott D., (2009) *Net Generation*, Milano, Franco Angeli, 2011

Turkle S., *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice edizioni, book republic, 2010

Unione Europea http://europa.eu/index_it.htm

Veen W., Vrakking B., (2010), *Homo Zappiens. Crescere nell'era digitale*, Edizioni Idea, Roma,

Wallace R., Wolf A., *La teoria sociologica contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 2000

Wellman B., *Phisycal Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking*. disponibile al sito

<http://www.chass.utoronto.ca/%7Ewellman/publications/individualism/ijurr3a1.htm> (10 settembre 2009)

Wikipedia, <http://www.wikipedia.org>

Wolf M., *Gli effetti sociali dei media*, Milano, Strumenti Bompiani, 1997

Wolf .,M., *Teorie delle comunicazioni di massa*, Milano, Strumenti Bompiani, 2001

APPENDICE

Università degli Studi di Napoli Federico II



Dipartimento di Sociologia "Gino Germani"

Questionario

SEZIONE A Informazioni anagrafiche

Sesso

- F
 M

1) In che anno sei nato? |_|_|_|_|_|

2) Attualmente con chi vivi?

- mia madre
 mio padre
 fratelli quanti? |_|
 sorelle quante? |_|
 nonni quanti? |_|
 altre persone (specificare) _____

3) Dove vivi?

- casa in affitto
 casa di proprietà della mia famiglia
 casa non nostra, ma senza pagare l'affitto
 in una struttura pubblica, religiosa o privata

SEZIONE B Informazioni genitori

4) Tua madre lavora?

- Sì
(specificare) _____
 No
 Altro _____

5) Tuo padre lavora?

- Sì
(specificare) _____
- No
 Altro _____

6) Titolo di studio della madre

- Nessuno
 Licenza elementare
 Licenza media
 Qualifica professionale
 Diploma
 Laurea
 Altro

7) Titolo di studio del padre

- Nessuno
 Licenza elementare
 Licenza media
 Qualifica professionale
 Diploma
 Laurea
 Altro

SEZIONE C Valori ed opinioni

8) Che cos'è per te la famiglia?

		Per niente	Poco	Parecchio	Molto
1	Un luogo dove si impara a vivere				
2	Un luogo dove si impara ad amare				
3	Un luogo dove ci si aiuta a vicenda				
4	Un luogo dove si impara a comunicare				
5	Un luogo dove si soddisfano i bisogni primari				
6	Un luogo dove non si ha libertà di espressione				
7	Un luogo dove non si cresce				
8	Un luogo ostile				
9	Altro (specificare) _____				

9) Quali sono le regole più importanti da rispettare nella tua famiglia?

		Per niente	Poco	Parecchio	Molto
1	Ordine e la pulizia della camera				
2	Rispettare le decisioni dei genitori				
3	La puntualità				
4	La sincerità				
5	Il rispetto di un certo linguaggio				
6	Il rispetto dei doveri scolastici				
7	Badare ai fratelli più piccoli				
8	La collaborazione nei lavori domestici				
9	Non ci sono regole precise				
10	Altro (specificare) _____				

10) Quando sei a casa ti capita di sentirti

		Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso
1	Soddisfatto				
2	Contento				
3	Rilassato				
4	Annoiato				
5	Solo				
6	Privo di privacy				
7	Oppresso				
8	Stressato				
9	Nervoso				
10	Irrequieto				
11	Incompreso				
12	Arrabbiato				
13	Infelice				
14	Altro (specificare) _____				

11) Come trascorri il tuo tempo libero?

		Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso
1	Con gli amici a casa di qualcuno di noi				
2	Con gli amici in giro				
3	Guardando la tv o ascoltando musica				
4	Con gli amici andando al cinema o a un concerto				
5	Giocando a qualche video gioco, da solo				
6	Giocando a qualche video gioco con amici				
7	Leggendo (cosa?specificare) _____				
8	Aiutando in casa				
9	Annoiandomi				
10	Chattando, su facebook o su altro social network				
11	Lavorando				
12	Altro (specificare) _____				

12) Quanto tempo libero hai, in genere, ogni giorno? ore

13) Attualmente pratici, con regolarità, qualche attività extrascolastica?

	Lingua straniera	Attività sportive	Teatro	Cineforum	Musica	Altro
Si						
No						

14) E in passato?

	Lingua straniera	Attività sportive	Teatro	Cineforum	Musica	Altro
Si						
No						

SEZIONE D Consumi Mediali

15) Hai in casa un computer con la connessione a Internet?

- si
 no

SE HAI RISPOSTO "NO" ALLA DOMANDA 15), VAI DIRETTAMENTE ALLA DOMANDA 24)

16) Condividi l'uso dello stesso computer con altri familiari?

- si
 no

17) A che età hai usato, per la prima volta, il PC?

18) Dove hai usato per la prima volta un PC?

- a casa
 a scuola
 altro _____

19) I tuoi genitori usano la rete?

- no
 solo mio padre
 solo mia madre
 entrambi

20) Chi altri usa la rete in casa tua?
 fratelli e/o sorelle più grandi
 fratelli e/o sorelle più piccoli
 nonni
 i tuoi amici
 altri
(specificare) _____

21) Usi la rete per
 trovare informazioni
 giocare
 intrattenere relazioni, chattare, ecc...
 altro _____

22) Sei iscritto a qualche social network?
 sì
 no

23) Se sì, quali?
 Facebook
 Twitter
 LinkedIn
 Badoo
 Myspace
 altro _____

24) Usi Internet sul telefonino?
 sì
 no

25) Se non ce l'hai, questo ti crea qualche difficoltà?
 sì
 no
 perché _____

26) Quanto tempo trascorri sui social network, in una giornata?
minimo _____
massimo _____

27) Quante volte al giorno ci torni?
minimo _____ massimo _____

28) Quali attività ti tengono lontano dai social network o dal messaggiare con il cellulare?

29) Che cosa scambi con gli amici col tuo cellulare o con il computer?

30) Nel gestire i tuoi contatti, chi rifiuti?

31) Ci sono adulti tra i tuoi contatti?
 sì
 no

32) Ti è capitato di cancellare o oscurare contatti?
 sì,
 no
 se sì,
perché? _____
—

33) Dove trovi i link che condividi con i tuoi amici?

34) Quando pubblichi dei post, selezioni le persone che possono vederli?
 sì
 no

35) Sei iscritto a qualche gioco online?
 sì
 no
 quale? _____

36) Esci con gli amici che hai tra i tuoi contatti?
 sì
 no
 37) C'è qualche amico che tu frequenti che non è presente tra i tuoi contatti?
 sì
 no

38) Quante ore trascorri davanti alla TV, in una giornata? |_|_|_|

39) Che programmi segui? _____

40) Quali canali preferisci? _____

41) Queste trasmissioni sono le stesse che seguono i tuoi amici?

- si
 no
 altro:
specificare _____

42) Ne parlate?

- si
 no

43) Queste trasmissioni si possono seguire in rete, hanno delle pagine sui social network o sono collegate a dei siti particolari?

- si
 no
 se sì,
quali _____
-

44) Fai parte di qualche community?

- si
 no
 se sì,
quali _____

45) Telefoni o mandi sms a qualche trasmissione?

- si
 no
 se sì,
quali _____

-

46) Segui il TG?

- Si
 No
 Su quale
canale? _____
-

47) Quale edizione, in genere?

- ora di pranzo
 ora di cena

48) Ascolti la radio?

- si
 no
 se sì, quando?

49) Con quale strumento? _____

50) Che stazione preferisci? _____

SEZIONE E Scuola

51) Quanto tempo impieghi la mattina per prepararti? _____

52) Pensi che vestirti come i tuoi compagni sia importante per sentirti parte del gruppo?

- si
 no

53) Rispetto all'impegno scolastico, tra te e i tuoi compagni di classe, c'è più

- collaborazione
 competizione
 emulazione
 altro _____

sì, quale? _____

no
 se sì, perché? _____

54) Come consideri il compagno che ci tiene ad essere il più bravo? _____

55) E quello che chiede sempre aiuto? _____

56) E quello che non studia mai? _____

57) Se dovessi classificarti in base ai risultati scolastici ti collocheresti nel gruppo dei:

- bravi medi scarsi irrecuperabili

58) Ti è capitato di ascoltare qualche lezione che ha suscitato particolarmente il tuo interesse?

59) Nel tuo percorso scolastico c'è stato qualche argomento che ha suscitato maggiormente la tua attenzione?

- sì
 no

60) Se sì, è

- rimasto un episodio isolato
 ha cambiato qualcosa nel tuo modo di studiare
 ha modificato il tuo modo di considerare la scuola
 Altro Specificare) _____

61) Cosa ti manca nel lavoro che ti è richiesto dalla scuola?

		Molto	Parecchio	Poco	Per niente
1	La libertà di scegliere				
2	La possibilità di esprimere la tua personalità				
3	La possibilità di esprimere il tuo giudizio nel merito				
4	La possibilità di entrare in contatto con i veri problemi della vita				
5	Collaborazione				
6	Divertimento				
7	Velocità				
8	Innovazione				
9	Altro (specificare)				

62) A scuola ti capita di

		Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
1	Sentirti soddisfatto				
2	Sentirti interessato				
3	Sentirti stressato				
4	Essere molto nervoso prima di una prova				
5	Chiederti il senso di essere lì				

6	Sentirti annoiato				
7	Sentirti oppresso				
8	Sentirti tranquillo				
9	Avere la sensazione di non farcela				

63) Che cosè per te la scuola?

		Per niente	Poco	Parecchio	Molto
1	Un luogo dove si impara a vivere				
2	Un luogo dove si impara ad amare				
3	Un luogo dove ci si aiuta a vicenda				
4	Un luogo dove si impara a comunicare				
5	Un luogo dove si impara				
6	Un luogo dove si soddisfa la voglia di capire la realtà				
7	Un luogo dove non si ha libertà di espressione				
8	Un luogo dove non si cresce				
9	Un luogo ostile				
10	Altro(specificare)				

64) Quali sono le attività, tra quelle in elenco, che pratichi più frequentemente a scuola?

		Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
1	Copiare da un compagno				
2	Copiare dalla lavagna				
3	Partecipare a discussioni collettive				
4	Prendere appunti mentre linsegnante parla				
5	Lavorare in piccolo gruppo per risolvere problemi				
6	Pensare tranquillamente ai fatti miei				
7	Scambiare messaggi con il telefonino				
8	Discutere con linsegnante del mio lavoro				
9	Lavorare con il supporto del computer				
10	Ascoltare musica di sottofondo				
11	Imparare cose legate al mondo reale				
12	Muovermi allinterno della scuola				
13	Aiutare qualche compagno in difficoltà				
14	Costruire schemi o mappe che mi aiutino a ricordare				
15	Stare fuori dallaula durante lorario di lezione				
16	Altro(specificare)				

65) Quali sono i modi di imparare, tra quelli in elenco, che preferisci?

		Per niente	Poco	Parecchio	Molto
1	Lavorare e studiare in gruppo				
2	Sperimentare l'uso di congegni, tecnologie, attrezzi....				
3	Studiare da solo				
4	Ascoltare le spiegazioni dell'insegnante				
5	Imparare dagli amici				
6	Imparare l'applicazione delle nuove conoscenze a casi pratici				
7	Ripetere a qualcuno quello che ho studiato				
8	Copiare				
9	Navigare in rete				
10	Studiare in silenzio				
11	Riflettere su quello che studio				
12	Imparare dall'esperienza				
13	Altro (specificare)				

66) Qual è il motivo principale per cui ti sei iscritto alla scuola superiore

- Per poi frequentare l'università
- Per accrescere la mia cultura
- Perché mi interessano le materie insegnate
- Per trovare un lavoro coerente con i miei interessi
- Per costruirmi una buona professionalità
- Perché lo volevano i miei genitori
- Per continuare a frequentare i miei amici
- Perché non troverei comunque lavoro
- Altro (specificare) _____

67) Quali sono i motivi che ti spingono a studiare di più una materia?

- L'interesse della materia
- La capacità degli insegnanti di fare lezioni interessanti
- Avere avuto buoni risultati in quella materia
- L'utilità della materia per il futuro
- La possibilità di studiare in gruppo
- La paura che incute il professore
- La simpatia del professore
- Altro (specificare) _____

68) Quanto pensi servano per la vita futura:

		Per niente	Poco	Parecchio	Molto
1	Il diploma				
2	Gli amici influenti				
3	Ciò che hai imparato				
4	L'aiuto della famiglia				
6	L'intraprendenza				
7	I tuoi risultati all'università				
8	I valori trasmessi dalla famiglia				
9	I valori trasmessi dalla scuola				
10	Quello che hai imparato dagli amici				
11	Altro (specificare)				

69) Cosa pensi di fare dopo la scuola?

- Cercare lavoro
- Andare all'università
- Non studiare e non lavorare (casalinga, ecc...)
- Altro (specificare) _____

70) Qual è la materia nella quale hai avuto il voto più alto nell'ultima pagella?

_____ VOTO: _____

71) Qual è la materia nella quale hai avuto il voto più basso nell'ultima pagella? _____ VOTO: _____