

scuola ticinese

media e tecnologie:
verso un uso
consapevole



- 3 | Emanuele Berger
Luci e ombre della trasformazione digitale
- 5 | Gino Roncaglia
Scuola e mondo digitale: dalla frammentazione alla riconquista della complessità
- 11 | Intervista a Paul-Olivier Dehaye
Matematica, big data e opacità
- 17 | Eleonora Benecchi
Chi o cosa controlla ciò che non vediamo sul web?
- 25 | Giuseppe Riva
Il fenomeno degli influencer
- 31 | Daniele Parenti, Barbara Bonetti Matozzo
Educazione e uso dei dispositivi di comunicazione personali a scuola
- 35 | Cristiana Lavio
Per un'educazione all'uso consapevole dei media e delle tecnologie
- 41 | Intervista a Michela Bernasconi-Pilati
Che cosa c'è dietro l'invio di una fotografia intima
- 45 | Rosy Nardone
Il mondo dei videogiochi

Luci e ombre della trasformazione digitale

Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola e coordinatore del DECS

- 53 | Marianne Gujer, Claudio Dulio
Buona plastica, cattiva plastica
- 57 | Giuseppe Valli
Un'esperienza sull'insegnamento della scrittura
- 61 | Raffaella Castagnola Rossini
Ticino Lettura
- 65 | Gianluca Pusterla
Un Museo per tutti!

In un'epoca in cui nella società globale è in corso un imponente processo di trasformazione digitale, è lecito chiedersi in che misura la scuola ticinese sia in grado di preparare i giovani ad affrontare consapevolmente questo fenomeno.

Recentemente è stato pubblicato un rapporto della Commissione federale per l'infanzia e la gioventù, dal titolo "Crescere nell'era digitale", che offre un'analisi interessante e approfondita della "rivoluzione digitale" in atto, proponendo diverse raccomandazioni rivolte all'educazione di bambini e giovani.

La concomitanza di studi, articoli, interventi e numeri speciali, come quello di *Scuola ticinese*, non discendono da mode passeggere, ma sono il sintomo della consapevolezza della centralità di questa tematica per l'educazione dei giovani. Non a caso già nel 2012 il DECS aveva focalizzato l'attenzione su di essa, incaricando una commissione cantonale di redigere un rapporto (il rapporto "e-education") che delineasse le priorità in tale ambito per gli anni seguenti. In esso si rilevava come l'introduzione nell'istruzione di "risorse digitali per l'apprendimento" fosse una necessità, dettata dall'emergere della società dell'informazione, costituita sia da nuove tecnologie che dai *social networks*". Si metteva in particolare l'accento su come la natura stessa della conoscenza stesse mutando, passando dalla linearità strutturata e progressiva a una forma reticolare, distribuita e destrutturata, priva di un percorso predefinito. La scuola non poteva e non può ignorare questi mutamenti: deve continuamente interrogarsi, cercando di rielaborare alcuni contenuti e modalità didattiche così da poter garantire agli allievi lo sviluppo di competenze necessarie per usare e comprendere le mutazioni in atto.

Queste e altre riflessioni hanno portato il DECS alla creazione del Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD), e attraverso di esso a dare un impulso decisivo alla digitalizzazione delle scuole ticinesi, ciò che ha dato luogo alla definizione di una pianificazione pluriennale accompagnata da un investimento di 47 milioni di franchi. Accanto a ciò, come del resto il citato rapporto aveva già previsto, il CERDD, coinvolgendo anche il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) e l'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP), sta elaborando delle proposte di formazione iniziale e continua dei docenti, nonché di sostegno, in quanto le infrastrutture e gli strumenti tecnologici sono elementi necessari, ma non sufficienti, per lo sviluppo di competenze in ambito digitale, cercando di recuperare il ritardo che è stato purtroppo accumulato. Tali iniziative si iscrivono nel contesto di una riflessione approfondita, in corso, sulla tematica della digitalizzazione a scuola, che si propone di arricchire l'attuale Piano di studio della scuola dell'obbligo con un modello di competenza specifico.

Accanto a questi elementi, che lasciano intravedere soprattutto un grande potenziale positivo, negli ultimissimi anni il mondo dei *social network* ha però anche mostrato un vero e proprio "lato oscuro", di portata tale da minacciare le nostre democrazie. L'intervista al mate-



Scansionare il codice QR
per visualizzare il video
realizzato da
Shaya Pedrazzi,
4° anno di grafica – CSIA

matico attivista Paul-Olivier Dehaye (presente nell'approfondimento tematico del numero) affronta questo tema: in estrema sintesi, è stato scoperto che, grazie all'elaborazione statistica di decine di milioni di dati di persone che su Facebook hanno compilato un noto test psicologico, è ora possibile capire con grande precisione la personalità e le inclinazioni degli utenti attraverso i loro "like", i loro "post", eccetera. Questo consente di inviare a ogni utente dei messaggi mirati, non solo pubblicitari – sarebbe banale – ma anche e soprattutto di ordine politico, facendo breccia sulle sue debolezze, inclinazioni, indecisioni, per influenzare il suo comportamento politico. Tecniche di per sé già note a chi nei secoli ha praticato la manipolazione psicologica e la propaganda, ma ora immensamente amplificate grazie proprio ai *social network*, che consentono di raggiungere milioni di persone in pochi secondi. Secondo molti osservatori, tra cui lo stesso Dehaye, ma anche il quotidiano britannico *The Guardian*, queste tecniche manipolatorie avrebbero influenzato l'elezione di Trump, e l'uscita della Gran Bretagna dall'Europa. E, siccome le agenzie in grado di usare queste tecniche sono sul mercato e vendono i propri servizi, nulla lascia intendere che essi non siano acquistabili e utilizzabili anche su piani meno ampi, come ad esempio un cantone svizzero.

Questi fatti inquietanti si sommano alle considerazioni precedenti, e affiancano temi già presenti da un po' di tempo, e particolarmente rilevanti per gli allievi, come la gestione dello *smartphone* e del tempo *online*, il rispetto di sé e dell'altro, l'appartenenza a una *chat* di gruppo, eccetera.

Tutto ciò induce alla conclusione che un'educazione robusta alle risorse digitali non sia solo importante, ma urgente, in quanto necessaria alla formazione di cittadini consapevoli e responsabili. E si situa di conseguenza nel cuore di quelle che sono le finalità stesse della scuola.

Che fare dunque? È possibile fare di più rispetto a quanto già indicato? Il citato rapporto della Commissione nazionale offre degli spunti particolarmente stimolanti, sia teorici che pratici. In particolare, la psicologa zurighese Sarah Genner propone un modello globale di competenze in parte inedito, che combina competenze tecniche (di cui fanno parte tutti gli apprendimenti tradizionali) con competenze sociali e personali, a cui si affiancano i valori fondamentali, come la *responsabilità*, *onestà*, *correttezza* e molto al-

tro. Le *competenze digitali* non vengono trattate come a sé stanti, ma sono integrate in tre grandi gruppi di competenze. Tale visione va certamente analizzata più in profondità, ma potrebbe essere di aiuto per articolare le attuali riflessioni sulla formazione alle competenze digitali con la formazione generale e disciplinare del Piano di studio della scuola dell'obbligo, attualmente in fase di rivisitazione.

Per il momento, questo numero di *Scuola ticinese* intende fornire come sempre uno stimolo alla riflessione, attraverso contributi teorici, proposte operative e testimonianze, sapendo che questo tema più che altri è e resterà in divenire.

Bibliografia

AA.VV. (2019). *Crescere nell'era digitale*. Berna: Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFG). Disponibile da: <https://www.ekk.admin.ch/it>

DECS - Divisione della scuola (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS. Disponibile da: <http://www.ti.ch/pianodistudio>

Gruppo di lavoro "Nuove tecnologie nell'insegnamento – e-education" (2012). *Rapporto conclusivo – e-education*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS). Disponibile da: <https://www4.ti.ch/decs/e-education/home/presentazione>



Scuola e mondo digitale: dalla frammentazione alla riconquista della complessità

Gino Roncaglia, Università della Tuscia

| 5

L'incontro fra scuola e mondo digitale è già avvenuto da tempo: dapprima – a partire dalla metà degli anni '80 – in forma assai cauta, con i primi programmi e CD-ROM educativi; poi attraverso una progressiva crescita tanto delle tecnologie quanto dei contenuti digitali usati nella didattica e nell'apprendimento. Crescita che negli ultimi anni è accompagnata da due fenomeni di cui è davvero difficile sopravvalutare l'importanza: la diffusione dei dispositivi mobili, e il collegamento continuo alla rete.

Le studentesse e gli studenti che frequentano oggi le nostre scuole sono perennemente connessi, e vivono in un ecosistema della comunicazione radicalmente diverso da quello dei loro genitori. Ma che caratteristiche ha questo ecosistema, se considerato dal punto di vista delle esigenze di formazione e apprendimento? Quali tipologie di contenuti ospita, quali problemi pone, quali pratiche di apprendimento suggerisce?

Rispondere a queste domande è fondamentale non tanto per decidere se sia o no opportuno che la scuola si apra maggiormente al digitale – credo sia pacifico che la scuola non possa ignorare o emarginare le pratiche di comunicazione e di gestione dell'informazione adottate ormai dalla quasi totalità dei suoi utenti – quanto per capire come farlo, con quali obiettivi formativi e di apprendimento, attraverso l'uso di quali contenuti.

Nel mio ultimo libro (Gino Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza 2018) ho cercato di argomentare che il bisogno formativo fondamentale al quale la scuola deve oggi rispondere è la riconquista e l'estensione all'ecosistema digitale della capacità di riconoscere, comprendere, selezionare, produrre, utilizzare, valutare, conservare nel tempo informazioni strutturate e complesse. E che per farlo, e per utilizzare bene risorse educative e contenuti digitali, è essenziale distinguere fra tipologie diverse di contenuti di apprendimento, utilizzando *sia* risorse strutturate e curricolari (che recuperano e sviluppano anche nel nuovo ecosistema digitale l'eredità del libro di testo), *sia* risorse granulari e integrative, che sono quelle oggi prevalenti in rete.

Queste tesi si basano su alcune considerazioni legate allo sviluppo complessivo del mondo digitale, e in particolare dell'ecosistema di rete. Considerazioni che proverò a riassumere in questa sede, ringraziando l'editore per l'autorizzazione all'inclusione (con qualche piccola modifica) di alcuni passi del libro, che costituiscono l'asse portante della mia argomentazione. Ri-

mando naturalmente al libro stesso per un approfondimento delle idee qui sinteticamente riassunte e delle loro conseguenze sull'organizzazione della didattica e dell'apprendimento.

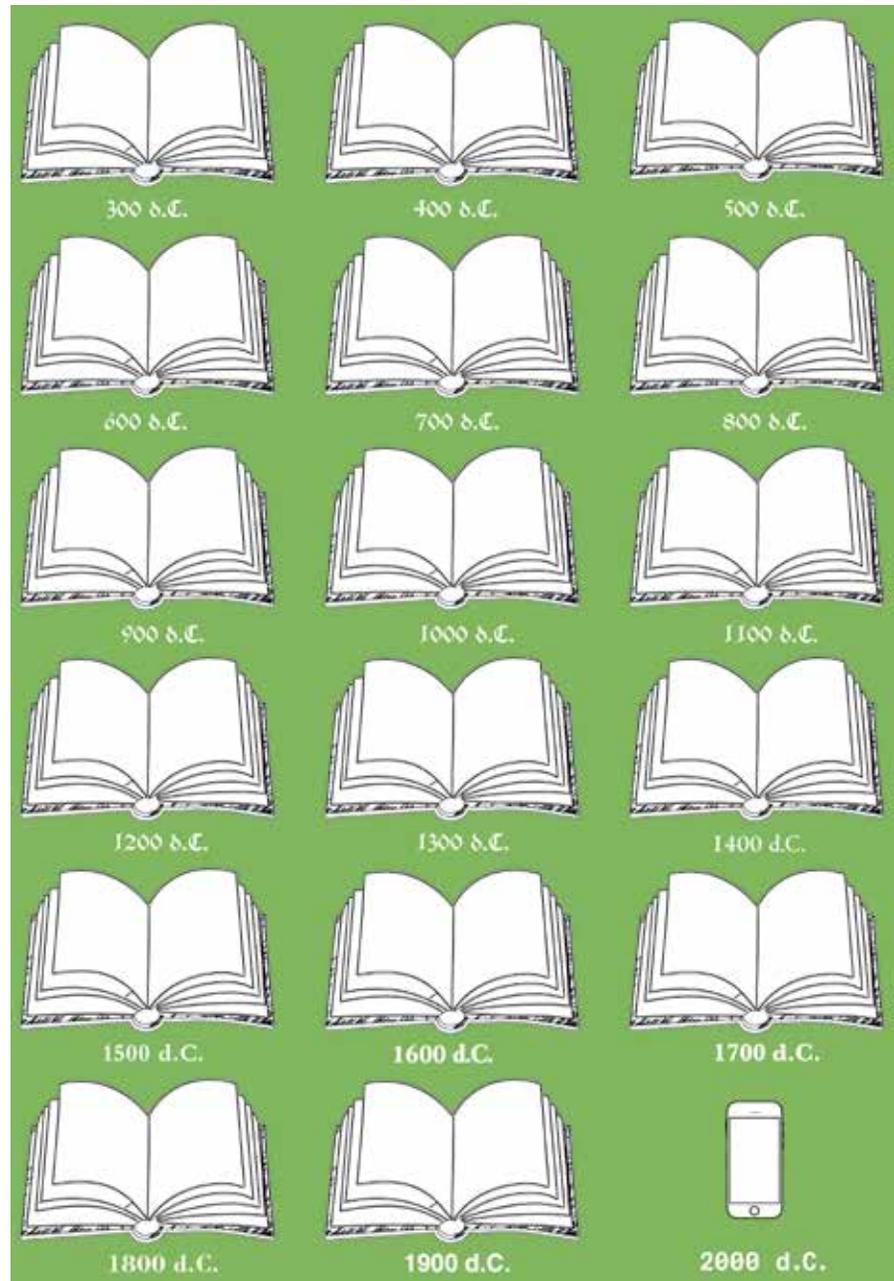
Internet nasce – con il nome di ARPANET – fra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70, ma inizialmente è soprattutto un progetto di ricerca (con importanti ricadute militari). La situazione cambia solo una decina di anni dopo, all'inizio degli anni '80. Nella prima metà degli anni '80 Internet è popolato da tribù ancora abbastanza ristrette di utenti, composte prevalentemente da ricercatori, fortemente legati alle loro istituzioni di provenienza. Le fonti di 'cibo' informativo sono scarse e inizialmente poco organizzate: per trovare contenuti utili occorre spostarsi dall'una all'altra, perché non esistono ancora strumenti che integrino efficacemente risorse inserite in rete da istituzioni diverse e su server diversi. In un certo senso, e con i forti limiti di tutte le analogie di questo tipo, potremmo paragonare i primi utenti di Internet a una delle prime forme di organizzazione sociale, quella dei cacciatori-raccoglitori: dipendenti da risorse informative disperse e in parte occasionali, che vanno reperite in maniera faticosa, spostandosi da server a server; nella maggior parte dei casi ancora incapaci di inserire in rete e 'coltivare' autonomamente informazioni: un compito che inizialmente solo istituzioni dotate di risorse informatiche abbastanza sviluppate sono in grado di svolgere. Nella seconda metà degli anni '80 i cacciatori-raccoglitori aumentano di numero e cambiano in parte fisionomia: home computer come il Commodore 64, lo ZX Spectrum, il Commodore Amiga, aprono le porte dell'informatica a una nuova generazione di utenti, spesso giovanissimi. Per molti di loro il computer è solo uno strumento per utilizzare videogiochi; numerosi altri, però, ne scoprono abbastanza presto le potenzialità comunicative. Bastano un accoppiatore acustico (una specie di 'guanto' per la cornetta del telefono, che permetteva di usare un qualunque apparecchio telefonico per trasmettere e ricevere contenuti digitali in forma di segnali acustici codificati e decodificati dal computer) o uno dei primi – e ancora lentissimi – modem, per lanciarsi alla scoperta del mondo dei BBS: i Bulletin Board System, server amatoriali che consentono di caricare e scaricare file e scambiarsi messaggi attraverso sistemi abbastanza rudimentali di bacheca elettronica.

In questi territori, oggi dimenticati ma cronologicamente non troppo lontani, si muovevano i primi vir-

tuosi della comunicazione digitale: saltando da una rete all'altra attraverso gateway, utilizzando servizi di 'redial' che permettevano di raggiungere numeri telefonici esteri (inclusi quelli dei BBS) dall'interno di sistemi raggiunti via rete, in un incastro di collegamenti talvolta meravigliosamente intricato. Sempre di cacciatori-raccoglitori si trattava, ma in questi casi la caccia non era rivolta solo a risorse informative classiche: altrettanto ambite erano le informazioni sulla struttura della rete, sui servizi disponibili, sui numeri e i parametri d'accesso. Si cominciava a mappare il territorio. Il giovanissimo protagonista del film *War Games*, capace di collegarsi al supercomputer militare del NORAD (ma anche al sistema informatico della scuola) attraverso un accoppiatore acustico e un microcomputer ormai dimenticato, l'IMSAI 8080, rappresenta uno dei primi modelli – il film è del 1983 – di questa nuova generazione di utenti.

Gli anni dei cacciatori-raccoglitori sono gli anni della nascita della complessità orizzontale: quelli in cui da una pluralità di reti diverse, che sperimentano forme diverse di interconnessione l'una con l'altra, emerge progressivamente 'la' rete. E sono anche gli anni in cui qualcosa comincia a cambiare nel rapporto fra giovani generazioni e tecnologia: i nuovi territori esplorati attraverso home e personal computer costituiscono un ambiente informativo ancora poco sviluppato ma già chiaramente alternativo rispetto a quello tradizionale. Il problema del rapporto fra la scuola e questo 'nuovo mondo' è ancora appena accennato, ma gli osservatori più attenti ne colgono subito la centralità.

Il passo successivo è la trasformazione degli spazi di rete in insediamenti informativi organizzati e più stabili. Quando, nel marzo 1989, Tim Berners-Lee presenta al management del CERN un memo dal titolo *Information Management: a Proposal*, il suo scopo è quello di dotare una particolare comunità di cacciatori-raccoglitori in rete – quella impegnata nella ricerca scientifica: una comunità, dunque, indubbiamente più evoluta delle altre e che oltre a procurarsi informazioni comincia anche a scambiarle in forma organizzata – di un'arma in più: la possibilità di creare documenti on-line capaci di integrare contenuti multimediali e collegati fra loro in forma ipertestuale. Tim Berners Lee lavora su questa idea, con l'aiuto di Robert Cailliau, e scrive le specifiche che avrebbero portato, nell'agosto 1991, all'apertura del primo sito web. Nei cinque anni successivi il web si trasforma, da proposta di un piccolo



Milo Frapolli
4° anno di grafica – CSIA

gruppo di ricercatori, nella ‘killing application’ di Internet, completamente organizzata attorno a un nuovo concetto: quello appunto di ‘sito web’.

L’idea di ‘sito’ ha una evidente connotazione di stabilità geografica. Dal nomadismo dei primi cacciatori-raccoglitori si passa a una situazione decisamente più organizzata e stabile: possiamo dire che la prima fase di sviluppo del web è caratterizzata dalla progressiva costruzione di insediamenti informativi, e dunque da una prima ‘urbanizzazione’ degli spazi di rete. Non è forse solo un caso se il primo servizio a larga diffusione dedicato alla gestione di pagine personali degli utenti (in seguito acquistato da Yahoo! e destinato a sopravvivere fino al 2009) sceglie il nome di ‘GeoCities’, e adotta la metafora degli insediamenti urbani per differenziare siti di natura diversa: ‘Atene’ diventa così l’insieme delle pagine dedicate all’ambito umanistico, ‘Area 51’ designa quelle legate alla fantascienza, ‘Nashville’ quelle dedicate alla musica country, ‘Silicon Valley’ quelle dedicate all’ambito informatico e tecnologico, e così via.

Nei suoi primi dieci-quindici anni di vita il mondo del web – quello che oggi siamo abituati a chiamare ‘Web 1.0’ – è segnato dal progressivo sviluppo della ‘coltivazione organizzata’ di informazione, completamente incentrata sul concetto-chiave rappresentato dal sito. I siti si danno una struttura interna, che ruota attorno alla ‘home page’, e cercano di ‘catturare’ una propria popolazione di utenti e di trattenerla il più a lungo possibile (il modello è quello dello *sticky site*, capace di offrire al suo interno un numero di servizi informativi sufficiente a renderlo attraente per utenti relativamente stanziali). Molte delle metafore spaziali che siamo abituati a collegare al web nascono in questo periodo. All’inizio del nuovo millennio, dunque, i cacciatori-raccoglitori on-line si sono inurbati e vivono prevalentemente di agricoltura e pastorizia informativa.

La tappa seguente è rappresentata dal passaggio all’età dell’artigianato e del commercio, e avviene con il progressivo e pressoché simultaneo sviluppo da un lato del cosiddetto *user generated content*, dall’altro dei feed (a partire dai feed RSS).

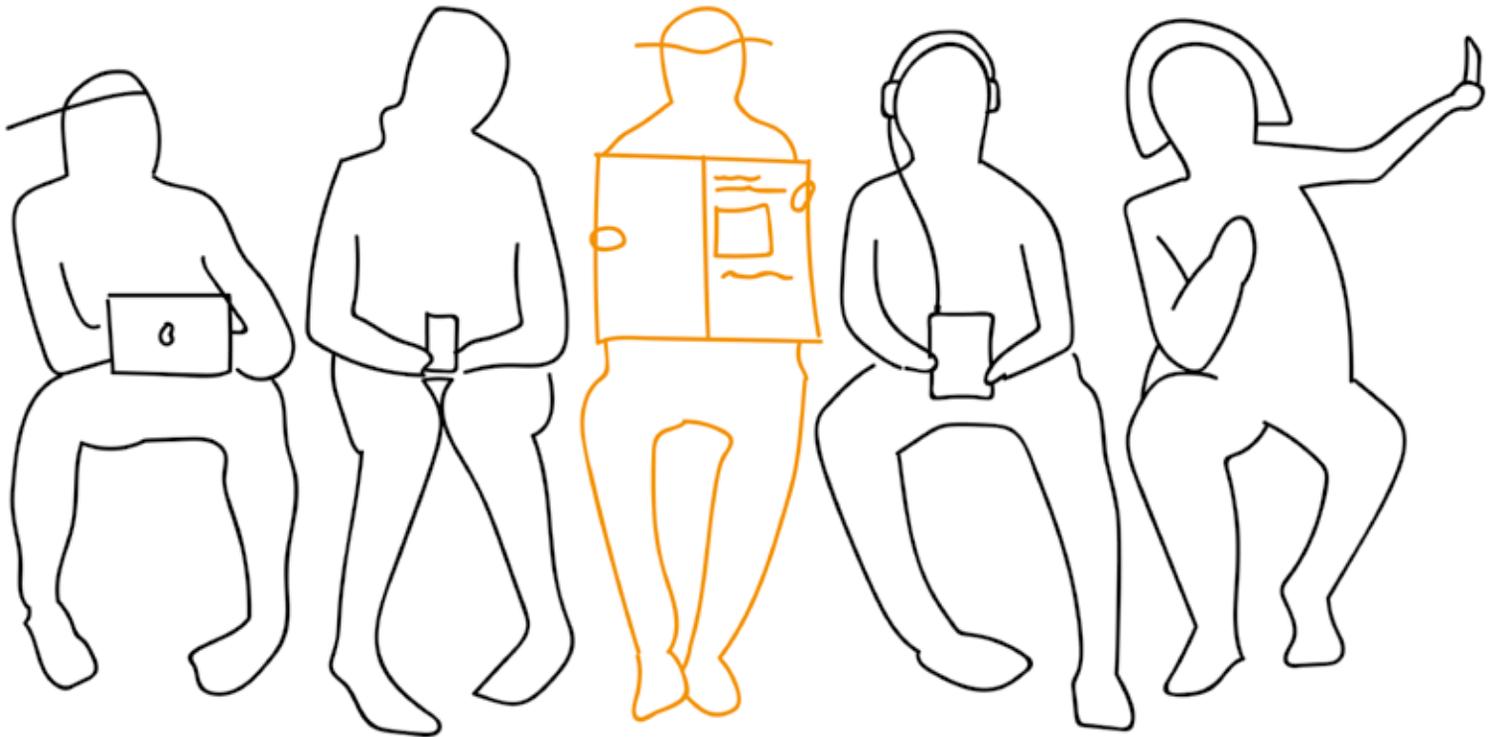
Quello di ‘feed’ può sembrare un concetto tecnico, ma nasconde in realtà un elemento fondamentale nel passaggio dal Web 1.0 al Web 2.0, o – per usare la metafora che ho proposto poc’anzi – nel favorire lo sviluppo del ‘commercio’ informativo. Un feed non è altro che una successione di singoli oggetti informativi *granulari*,

concatenati e organizzati in modo da favorirne la circolazione da un sito all’altro. Possiamo paragonarlo a una sorta di ‘carovana’ di informazione: i feed organizzano così – ad esempio – la successione dei nostri messaggi di stato su un social network come Facebook, e permettono di ‘trasportarli’ sulle pagine visualizzate dai nostri contatti, dove – sulla base di precise regole di gerarchia e successione – i nostri prodotti si incontrano con quelli degli altri (e con gli immancabili messaggi pubblicitari) e si organizzano in un nuovo feed composito.

La granularità è una caratteristica essenziale non già del digitale in generale (ricordiamo che il digitale, di per sé, è solo un formato di codifica dell’informazione, del tutto neutrale rispetto alla sua lunghezza o complessità), ma di *questo* modello di circolazione dell’informazione. I prodotti dell’artigianato informativo viaggiano organizzati in carovane, ma ogni carro della carovana corrisponde a un singolo contenuto, di norma poco complesso. La granularità è insomma strettamente legata sia alla produzione ancora largamente artigianale dei contenuti, sia alle caratteristiche specifiche dello strumento (i feed) più frequentemente utilizzato per farli circolare, sia infine ai limiti di banda che caratterizzavano (e che in parte continuano a caratterizzare, in particolare nel contesto scolastico) la rete di inizio millennio. Lo sviluppo dei dispositivi mobili e dei collegamenti in mobilità ha ulteriormente rafforzato questa tendenza, favorendo a sua volta il prevalere di contenuti brevi e capaci di circolare rapidamente rispetto ad oggetti informativi più strutturati e complessi.

Dai siti stanziali siamo dunque passati a un modello degli spazi di rete molto più commerciale e dinamico, ma lo sviluppo riguarda ancora una volta la complessità orizzontale più che quella dei singoli oggetti informativi: a generare valore non sono più i siti ‘sticky’ ma la capacità di produrre informazione ‘virale’, in grado cioè di viaggiare ed essere replicata; questa informazione resta però breve e poco strutturata. Gli strumenti per produrre contenuti si moltiplicano, ma come si è visto il livello resta artigianale più che industriale: l’intelligenza artificiale e la produzione automatica di contenuti informativi articolati e complessi sono certo prospettive di cui cominciamo a capire il rilievo, ma si tratta di prospettive la cui diffusione sistematica è ancora abbastanza lontana.

Il web in cui viviamo oggi è il web dei feed granulari che costituiscono la struttura portante dei social network (anche se il loro uso avviene spesso in forme non



Shaya Pedrazzi
4° anno di grafica – CSIA

direttamente percepibili dagli utenti), il web dell'artigianato e del commercio, il web che scopre la mobilità, il web in cui la banda disponibile, pur se progressivamente maggiore, è ancora limitata. Anche per queste ragioni, il web di oggi è ancora caratterizzato da forte granularità e frammentazione dei contenuti. Abbiamo dato ai nuovi territori della rete un'articolazione orizzontale assai sofisticata, ma i singoli edifici informativi restano, con poche eccezioni, bassi e poco strutturati. Abbiamo creato un'enorme complessità orizzontale, e l'abbiamo portata dai computer su scrivania al mondo dei dispositivi mobili, che ci accompagnano in ogni momento, ma non siamo ancora all'era delle cattedrali. Se il paragone che ho provato a illustrare ha un qualche valore, i passi successivi, i passi che ci aspettano (e che aspettano, in particolare, le risorse digitali per la formazione e l'apprendimento), sono da un lato quelli rappresentati dalla costruzione di complessità verticale e dal progressivo affiancamento di contenuti strutturati e complessi a contenuti granulari e frammentati; dall'altro, il passaggio dall'artigianato dell'informazione online all'età delle cattedrali e – in prospettiva – all'età industriale.

I contenuti digitali oggi prevalenti in rete vengono prodotti da una pluralità di soggetti e si muovono attraverso una pluralità di strade, integrano codici comunicativi diversi (testo, immagini, audio, video) e sono dunque

multicodicali, sono interattivi e sempre più spesso on-demand (possono dunque essere selezionati e modificati in dipendenza dal contesto e dalla volontà dell'utente), ma – come abbiamo visto – sono ancora caratterizzati da una forte granularità e frammentazione.

I nostri studenti sono quindi molto bravi – molto più delle generazioni precedenti – nell'integrare comunicazioni testuali, visive e sonore e nel muoversi da un'informazione all'altra. E sono molto bravi a interagire velocemente con l'informazione ricevuta. Sono però decisamente meno bravi nel reperire, produrre, valutare, gestire informazione complessa e strutturata. In passato la complessità da gestire era prevalentemente testuale, e questo era vero perfino nell'ambito delle discipline scientifiche, pur legate ai propri specifici linguaggi formali. Oggi è la natura stessa dell'informazione con cui lavoriamo e delle sue modalità di codifica e di elaborazione a essere cambiata. Un cambiamento – come si è detto – legato non solo e non tanto alla mole dell'informazione disponibile, quanto alla varietà delle sue tipologie e all'uso contemporaneo di più codici comunicativi, associati al fatto che una quantità crescente dell'informazione che ci raggiunge è composta da messaggi brevi e granulari che percepiamo come rivolti direttamente a noi, o comunque di nostro immediato interesse: messaggi nati dall'interazione, e che a loro volta richiedono a gran voce interazione.

All'idea di selezione e scelta volontaria di contenuti complessi e articolati (un libro, un film, un disco), ai quali dedicare un'attenzione protratta e insieme protetta dall'assalto di altri contenuti, si sostituisce l'impressione che sia l'informazione a inseguirci, e che lo faccia in forme assai più varie, frammentate e disordinate di quanto non avvenisse in passato. Le interconnessioni ci sono, in forma di link e rimandi, in forma di intertestualità, in forma di flussi informativi separati e riconoscibili ma capaci di integrazione; sono però così diversificate e numerose da consentirne solo una fruizione occasionale, spesso casuale. Persi in un negozio ricco di un'infinita varietà di coloratissime caramelle informative, diminuiscono le competenze legate alla produzione di piatti elaborati e di menu completi. Leggere un libro diventa un'azione – letteralmente – troppo impegnativa: richiede risorse di tempo e di attenzione superiori a quelle di fatto disponibili.

Attenzione: non dobbiamo affatto considerare questa situazione solo in negativo, come tende a fare la nutrita schiera dei profeti dell'apocalisse digitale. La varietà dei contenuti, dei canali, dei codici comunicativi, delle forme di organizzazione dei contenuti rappresenta un arricchimento, non un impoverimento dell'orizzonte informativo. La rivoluzione digitale rappresenta un vantaggio e non uno svantaggio nel lavoro di interpretazione del mondo che costituisce in fondo il vero obiettivo di qualunque processo formativo. La stessa richiesta continua di interazione con l'informazione costituisce una sfida da affrontare e non da rifiutare.

E tuttavia occorre riconoscere che questa situazione pone al sistema formativo – in modi completamente nuovi e con forza assai maggiore – un compito trasversale assai impegnativo: quello di 'digerire' la frammentazione e la dispersione dell'informazione e di elaborarla; quello di utilizzare i contenuti molecolari anche – anzi, soprattutto – per costruire strutture informative via via più complesse; in una parola, quello di superare la frammentazione e riconquistare complessità. È questo, credo, il bisogno formativo principale, assolutamente trasversale rispetto ai vari ordini e gradi scolastici, al quale qualunque sistema formativo deve oggi rispondere. Ed è rispetto a questo bisogno formativo che vanno innanzitutto valutati gli strumenti e i contenuti di apprendimento proposti, le metodologie adottate, le pratiche di apprendimento proposte.



Matematica, big data e opacità

Intervista a Paul-Olivier Dehaye, co-fondatore di PersonalData.IO

Poco più di un anno fa le inchieste giornalistiche del *Guardian*, del *New York Times* e dell'*Observer* richiamavano l'attenzione su una società di consulenza fino a quel momento poco o per nulla conosciuta: Cambridge Analytica. Attiva nel campo della consulenza in comunicazione, la società britannica fondata nel 2013 prometteva ai propri clienti di influenzare il comportamento di utenti, elettori o consumatori ricorrendo a un metodo che combinava il *data mining* e la psicomatria. Specializzata nel ricavare profili psicologici dai dati generati dagli utenti dei *social network*, la società si è trovata al centro di uno scandalo che ha coinvolto Facebook, la campagna elettorale del presidente americano Donald Trump e il voto sulla Brexit.

La metodologia di analisi di Cambridge Analytica è stata infatti messa in campo per generare messaggi, *banner* e annunci mirati destinati a influenzare l'elettorato britannico e americano. Finalità discutibili, come discutibile è il procedimento che ha permesso a Cambridge Analytica di accumulare la massa di dati necessaria a sviluppare e rendere operativi i propri algoritmi psicomatrici. Ricorrendo a un'applicazione apparentemente innocua – *ThisIsYourDigitalLife* – la società di comunicazione inglese è in effetti riuscita ad acquisire i dati personali e di navigazione (like, pagine seguite, interessi, profilo psicologico ottenuto attraverso un test validato) di 270 mila utenti di Facebook che avevano volontariamente scaricato l'app. Facendo poi leva sulle policies molto permissive in materia di utilizzo e protezione dei dati del social network, Cambridge Analytica aveva ottenuto anche informazioni sugli 'amici' degli utenti di *ThisIsYourDigitalLife*, senza che questi ultimi fossero al corrente dell'operazione, portando così il numero di profili coinvolti a 50 milioni (lievitati poi, dopo i primi accertamenti, a 87 milioni).

Senza voler approfondire le implicazioni legali o politiche, il caso Cambridge Analytica è significativo in quanto ha messo in luce problemi e contraddizioni della nostra relazione con il mondo digitale e con le tecnologie informatiche: dalla capacità predittiva dei metodi di analisi che ricorrono ad algoritmi e all'intelligenza artificiale, alla capacità dei *social network* di influenzare i nostri comportamenti e le nostre decisioni; dalle potenzialità offerte dalla rete e dai dispositivi mobili, alle possibili derive nel campo della protezione dei dati e della privacy. Seguendo il filo rosso di questo numero dedicato all'uso consapevole dei media e delle tecnologie, la redazione di Scuola ticinese si è rivolta a Paul-Olivier Dehaye. Matematico di formazione (ha studiato a Stanford, è stato ricercatore a Oxford e ha insegnato a Zurigo) Dehaye è fondatore di PersonalData.IO, un'organizzazione no-profit attiva nel campo dei diritti digitali e in particolare della protezione dei dati.

Matematico di formazione e attivista per la protezione dei dati per vocazione. Come si spiega il legame tra questi due centri di interesse a prima vista lontani l'uno dall'altro?

Ad avermi spinto a intraprendere gli studi in matematica è stato uno spiccato interesse per quegli ambiti che riguardano la gestione dell'informazione, quali la teoria dei numeri o la crittografia. Ad appassionarmi però non sono stati i soli aspetti teorici o tecnici. Le implicazioni sociali ed etiche della disciplina mi hanno infatti da sempre interpellato. Credo che oggi i matematici debbano assumersi notevoli responsabilità. Pensate ad esempio alla crisi finanziaria del 2008: i limiti, gli insuccessi e gli eccessi dei modelli matematici applicati ai mercati erano ben noti tra gli specialisti. In pochi però hanno voluto esporsi o assumersi delle responsabilità una volta scoppiata la crisi. È un'attitudine questa che si applica anche a tutte quelle tecniche di *data mining*, *machine learning* o di intelligenza artificiale basate sugli algoritmi. Sono descritte e vendute come fantastiche, anche se in realtà applicano principi matematici piuttosto semplici, sono spesso piene di errori e sono totalmente opache per la maggior parte di chi le utilizza. Chi produce innovazione scientifica e tecnologica non può quindi astenersi dall'interrogarsi criticamente sulle teorie e sugli strumenti che produce, ai quali deve sottoporre un'autocritica che tenga conto anche della dimensione 'umana' o 'umanistica'. Nel mio caso, questo esercizio di autocritica lo svolgo occupandomi di protezione dei dati personali.

Una delle azioni di attivista per la protezione dei dati da lei condotta si è occupata di una piattaforma di e-learning. Se ho ben capito, le è stato possibile dimostrare che l'uso dei dati raccolti dalla società che gestisce la piattaforma non era né trasparente né finalizzato a scopi unicamente didattici. Potrebbe spiegarci meglio il caso?

Il fatto che i dati raccolti dalla piattaforma attraverso i propri utenti fossero utilizzati anche a scopo commerciale era noto a tutti gli attori coinvolti ed esplicitamente dichiarato nei contratti. Il vero problema tuttavia si trovava altrove. All'epoca, nel 2014, insegnavo matematica in un'università che utilizzava questa piattaforma americana di e-learning (basata sui principi del *Massive Open Online Course*, MOOC). L'introduzione dello strumento digitale non era stata pre-

ceduta da nessun dibattito o approfondimento sulle condizioni d'uso delle informazioni raccolte sugli studenti – e sugli insegnanti – oppure sulle possibili ricadute, anche negative, in termini di protezione dei dati personali. Un modo di procedere che mi ha molto preoccupato, a mio parere per nulla corretto e di sicuro poco 'sano'... non solo per l'istituto universitario dove lavoravo, ma anche per l'insieme del sistema educativo. Per me era infatti chiaro che, una volta imboccata la strada di un utilizzo poco consapevole del nuovo strumento digitale di apprendimento, sarebbe stato molto difficile tornare indietro o cambiare direzione. Sulla scorta di queste considerazioni ho quindi deciso di proporre sulla piattaforma un corso online che tematizzasse diversi aspetti legati all'e-learning, dai modelli di business alla questione della protezione dei dati personali.

Avevo ad esempio l'intenzione di mostrare che la piattaforma MOOC eludeva le leggi europee sulla privacy. Il che mi ha causato non pochi problemi: i contenuti del mio corso sono stati censurati, sono stato citato dalla società, ho subito dei tentativi di diffamazione... e sono stato anche indagato dalla mia università. Quando però ho cercato di accedere ai miei dati personali per chiarire i miei intenti e difendermi, la società in questione si è rifiutata di rispettare i suoi obblighi contrattuali nonostante i miei ripetuti tentativi di mediazione e il ricorso alle vie legali.

Come detto, questo avveniva cinque anni fa e devo dire che il grado di consapevolezza attorno alla questione era ancora molto basso. Mi sono quindi ritrovato ad affrontare praticamente solo una riflessione critica che, ripeto, non coinvolgeva unicamente la piattaforma di e-learning, ma voleva spingere la comunità universitaria e la società civile a confrontarsi criticamente con questi nuovi strumenti educativi digitali.

Prima di entrare nel vivo degli aspetti educativi, una piccola provocazione: Who cares... in che misura un cittadino medio che non ha nulla da nascondere deve occuparsi dell'uso (commerciale o meno) dei suoi dati personali?

I suggerimenti di Google, YouTube o Booking sono molto comodi... Perché dunque dovremmo preoccuparci o addirittura mobilitarci?

La vera posta in gioco è la libertà. La nostra, ma anche quella delle generazioni future. Sono d'accordo con lei quando dice che le funzionalità appena evocate sono



Kiya Chiaratto
4° anno di grafica – CSIA

molto pratiche. Credo tuttavia che a noi spetti la responsabilità di decidere se le attuali condizioni di utilizzo dei *social network*, dei motori di ricerca, ecc. corrispondono a quelle che vorremmo dare ai nostri figli. Sono poi convinto che il fatto di trasmettere i nostri dati a dei giganti commerciali indebolisca, in un certo senso, la facoltà di disporre liberamente del nostro destino individuale e collettivo. Mi spingerei perfino ad affermare che è la nostra sovranità a essere messa in

discussione. È accettabile che i nostri dati siano registrati su dei server impiantati ai quattro angoli del pianeta? È accettabile che in sostanza non ci sia alcun modo di appropriarsene, così da verificare chi li usa e come sono utilizzati? In un paese come la Svizzera, molto attento all'esercizio dei diritti democratici, questa perdita di sovranità dovrebbe interrogare ogni cittadina e ogni cittadino. Anche perché accade rapidamente e impercettibilmente.

Ritornando agli aspetti educativi, e lasciando da parte il caso disfunzionale di cui parlavamo poco fa, in che misura big data, intelligenza artificiale, machine learning, ecc. possono essere integrati ai processi di insegnamento e di apprendimento? Quali opportunità offrono ai sistemi educativi e alla scuola?

La rete, l'informatica e gli strumenti digitali offrono senza dubbio molteplici opportunità. Il modo con il quale queste opportunità sono sfruttate in campo educativo è però molto rigido, direi quasi 'robotico' o 'meccanico': si ricorre allo strumento digitale per inquadrare gli utenti in un dato sistema, il che appare molto riduttivo rispetto alla 'persona' che sta al centro dei processi educativi. Ci si limita dunque a sviluppare strumenti per automatizzare la correzione di compiti o esercitazioni, per ottimizzare i flussi di lavoro o per profilare minuziosamente l'allievo ricorrendo ai suoi dati personali e ai suoi risultati scolastici. Il mondo digitale offre tuttavia potenzialità che possono contribuire a incoraggiare la creatività oppure lo spirito critico. Un'attitudine quest'ultima che dovrebbe poi essere rivolta verso lo stesso mondo digitale. Sono difatti un grande sostenitore della necessità di applicare una profonda riflessione critica, perfino introspettiva, a quelle che chiamiamo nuove tecnologie (anche se in realtà appartengono ormai alla nostra quotidianità).

Vorrei cambiare per un attimo prospettiva. Spesso sentiamo dire o leggiamo sui giornali che l'educazione è l'unico antidoto alle fake news. Cosa ne pensa di quest'affermazione?

È illusorio pensare che esista un'unica soluzione al problema delle *fake news*. Allo stesso tempo però, ritengo che la soluzione passi inevitabilmente dall'educazione. Bisogna capire che cosa c'è di nuovo nel fenomeno. Di sicuro, la novità non consiste nell'esistenza di informazioni false o nella circolazione di voci non confermate. Nuova invece è la sensazione di una perdita totale di controllo provata a fronte dello 'tsunami' di false informazioni che ci investe. Questa massa di *fake news* cancella la nostra capacità di adottare uno sguardo critico su quello che ci è detto e raccontato: come collettività siamo sempre più in difficoltà nell'identificare e smantellare le informazioni false. Accade perché siamo isolati, perché le *fake news* sono indirizzate a pubblici diversi utilizzando metodi

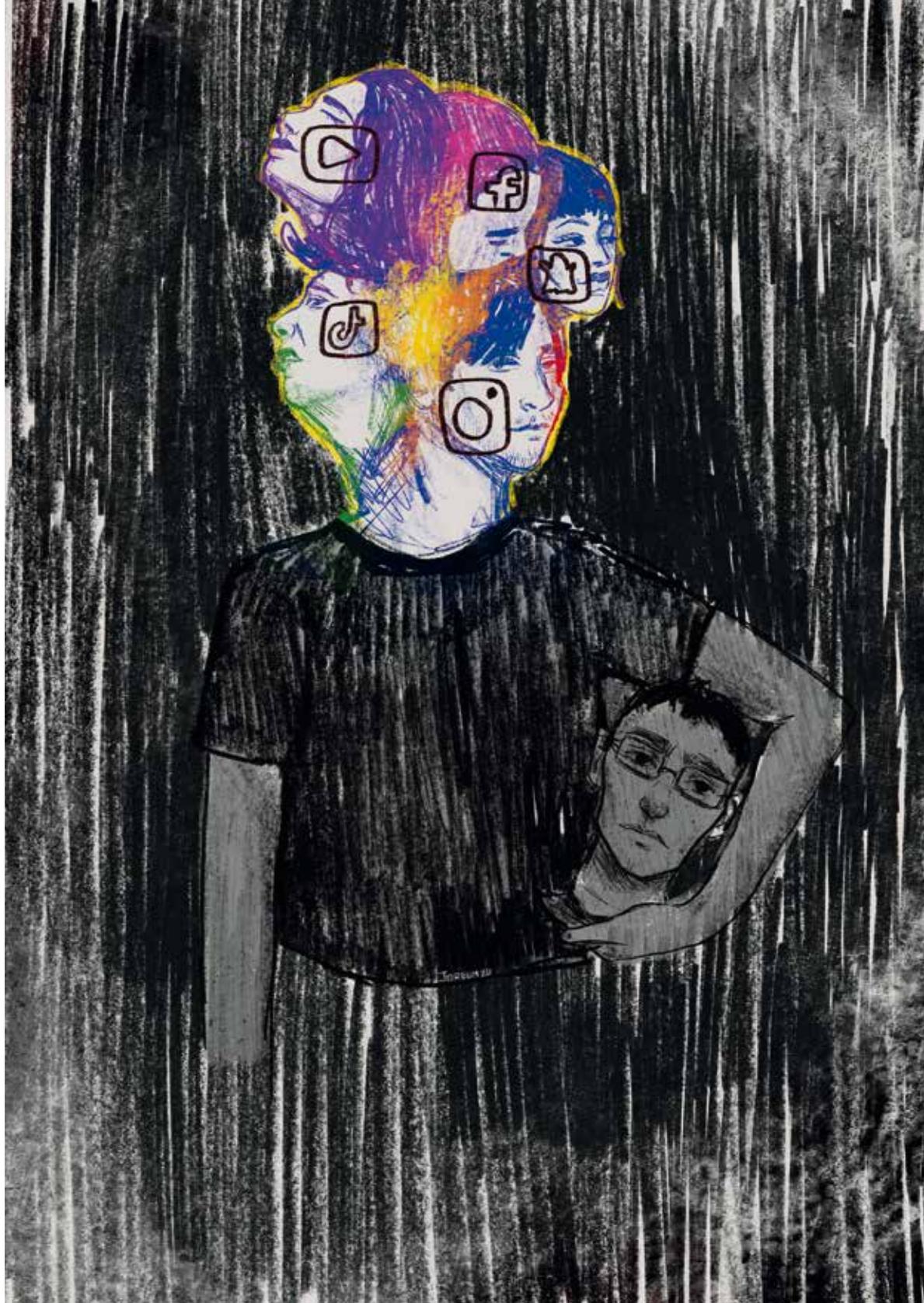
molto precisi, che ricorrono al *data mining* e alla psicologia. Per riallacciarmi alla sua domanda, credo che l'educazione sia fondamentale poiché ci permette di decostruire questo ecosistema poco o per nulla trasparente, di capirne le logiche interne e i meccanismi di funzionamento.

Un intervento educativo svolto attraverso la comprensione e la decostruzione di un ecosistema molto complesso e poco trasparente non rischia di diventare, per così dire, 'astratto' e quindi poco efficace?

Il rischio è reale. Capire il modo di funzionamento del sistema è necessario, ma non sufficiente. Occorre anche confrontarsi con dei casi concreti utilizzando come punto di entrata, ad esempio, i dati personali prodotti e trasmessi ai motori di ricerca piuttosto che ai *social network*. Bisogna mostrare quali sono le informazioni che generiamo volontariamente o involontariamente, mostrare come questi dati sono utilizzati, spiegare perché un certo contenuto ci appare sullo schermo di una pagina web senza che lo abbiamo richiesto. In altre parole: dobbiamo riuscire a portare in primo piano quanto avviene invece sotto la superficie del mondo digitale. Dobbiamo confrontarci concretamente con questa realtà opaca, così da rendere l'approccio educativo più efficace.

Si tratta allora di sviluppare nuove competenze in campo digitale? Oppure la scuola dispone già di strumenti educativi adeguati, derivati dalle sue finalità tradizionali?

Sono convinto che la vera sfida consista nell'adattare e nel trasporre nel mondo digitale principi, valori e pratiche educative che già esistono. Sono d'accordo con lei quando sembra suggerire che le finalità perseguite dalla scuola siano adeguate ad affrontare la sfida... penso allo spirito critico, alla conoscenza della storia, alla trasmissione dei valori democratici, ecc. La rete e le cosiddette nuove tecnologie agiscono tuttavia in un ambiente terribilmente opaco. Se siamo in grado di costruire dei percorsi educativi molto efficaci nel mondo offline, lo stesso non si può dire del mondo online. Questa incapacità è data proprio dalla mancanza di trasparenza. Possiamo sforzarci di spiegare e di educare, ma fino a quando non romperemo il muro di opacità che caratterizza il mondo digitale, avremo mani e piedi legati.



Giona Sciaroni
4° anno di grafica – CSIA

Potrebbe spiegarci meglio questa idea?

Prendo come esempio quello dei dati, con i quali sono confrontato quotidianamente. Un approccio educativo deve permetterci di scoprire cosa accade ai dati personali che affidiamo ai *social network* e ad altre piattaforme o servizi digitali. E il primo passo consiste nel potervi accedere, cosa che al momento non è ancora possibile. Ho di recente assistito una giornalista che ha voluto confrontarsi con i dati personali as-

sociati al suo profilo di Tinder. L'ho aiutata nel compito, non facile, di ottenere tutti o perlomeno una buona parte dei dati registrati dall'applicazione. La giornalista, da parte sua, si è confrontata con l'enorme massa di informazioni personali, spesso riguardanti la sfera intima e affettiva, consegnate – a volte inconsiamente – a Tinder (dati di movimento, *likes*, liste di contatti, ecc.). Il racconto giornalistico nato da questo esercizio concreto e autoriflessivo ci fornisce un esempio su

come avvicinarci con spirito critico alle raccolte di dati che ci concernono. Il che rappresenta già di per sé un atto educativo. Naturalmente il presupposto fondamentale è quella trasparenza che, come dicevo, per ora non esiste.

Adottando un orizzonte temporale di cinque-dieci anni, come immagina l'evoluzione nel campo dell'utilizzo e, rispettivamente, della protezione dei dati personali?

Inizio con l'osservare che negli ultimi anni sono stati fatti notevoli progressi. In materia di leggi e regolamentazioni l'Unione europea ha introdotto nel 2018 il nuovo regolamento europeo sulla protezione dei dati (GDPR) che influenzerà anche la Svizzera. La consapevolezza dell'opinione pubblica si è poi rafforzata, grazie anche ad alcuni scandali molto mediatizzati. A mio parere la società civile, i regolatori e i legislatori hanno quindi fatto dei passi avanti. Occorre tuttavia che questi attori trovino un modo per agire insieme e, quando lo avranno trovato, saranno molto potenti e potranno sostenere cittadine e cittadini nell'esercizio dei loro diritti in materia di protezione dei dati personali. Nella mia visione a medio termine, assisteremo a un'accelerazione di questa tendenza nei prossimi cinque anni, che produrrà effetti concreti nei successivi cinque, quando ci saremo riappropriati degli strumenti attualmente nelle mani delle società che gestiscono i motori di ricerca, i *social network* o altri servizi digitali.

Ha menzionato poco fa i 'grandi scandali'. È trascorso poco più di un anno dal caso Cambridge Analytica, di cui lei si è occupato da vicino. Senza entrare nel merito delle responsabilità penali e delle implicazioni politiche, cosa ci ha rivelato Cambridge Analytica?

Credo che nel 'dopo Cambridge Analytica' non sia più possibile qualificare le piattaforme digitali come inoffensive o considerarle come un semplice spazio di gioco. La situazione è ben più seria. Le rivelazioni sull'utilizzo abusivo e illegale di dati personali raccolti tramite applicazioni e *social network* ci hanno resi più ricettivi... soprattutto la politica lo è diventata. I politici hanno preso coscienza dei rischi in termini di perdita di controllo e di sovranità. Certamente non tutto è risolto, anzi. Cambridge Analytica ha però aperto una porta che ci permetterà di fare notevoli passi avanti.



Chi o cosa controlla ciò che non vediamo sul web?

Eleonora Benecchi, docente presso l'Università della Svizzera italiana

L'ultima cosa che pensiamo quando ci troviamo a riflettere sui contenuti che circolano, apparentemente incontrollati, sul Web e soprattutto sui social media è quello che non vediamo. Rendiamo questo concetto più concreto. Perché quando apriamo la nostra pagina Facebook, se ne abbiamo una, non vediamo come prima cosa delle immagini pornografiche o violente? Viviamo in un'epoca in cui l'illusione che le persone non postino online foto di nudo, video erotici, immagini di violenza inflitta o subita, è svanita da tempo. Sappiamo che le persone pubblicano online questo tipo di materiale, le ricerche ci dicono che molti lo fanno anche tramite social media e, dunque, come mai questo tipo di immagini non invadono le nostre bacheche? Perché esiste una costante moderazione dei contenuti che sono pubblicati online. Ed ecco allora una questione direttamente collegata, ma rimossa dal pensiero comune: chi o cosa controlla cosa vediamo, ma soprattutto cosa non vediamo sul Web? Molti sono convinti che si tratti di un controllo automatizzato affidato ai famigerati algoritmi di cui così tanto, ma con così poca chiarezza, si sente parlare. Ogni piattaforma social li utilizza per mettere ordine nel flusso costante e confuso di contenuti pubblicati online, quindi questi algoritmi saranno probabilmente utilizzati anche per garantire la 'sicurezza' degli utenti, evitare di esporli a immagini indesiderate o che violano le regole del sito a cui sono iscritti.

Ci sono voluti due documentari, *The moderators* di Ciaran Cassidy e Adrian Chen, e *The Cleaners* di Hans Block e Moritz Riesebeck, per portare alla luce il lato umano che nutre l'industria sommersa della moderazione online. Ignora. Cancella. Ignora. Cancella. Sono le parole che sentiamo più spesso nei due documentari in questione. Sono anche i due confini estremi dello spazio in cui si muovono i cosiddetti 'moderatori' o 'pulitori': le persone che ripuliscono la Rete dalla 'sporcizia', ovvero da tutti i contenuti che violano le regole di condotta delle piattaforme online che li hanno assunti. Stiamo parlando di individui che lavorano per alcune delle aziende più popolari al mondo, da Facebook, a Youtube, passando per Instagram, ma che non possono parlare del loro lavoro, né di chi li ha impiegati per svolgerlo. Quello che scopriamo guardando questi documentari, ma anche leggendo le inchieste che negli ultimi anni sono state pubblicate sulla moderazione dei contenuti online, è che esiste una vera e propria economia ombra sviluppata attorno alla scintillante e ampiamente promossa industria dei social

media. Eppure, come sostenuto dalla scrittrice e fotografa americana Susan Sontag, riflettere su quello che i media (di cui i social media e il Web più in generale fanno parte) mostrano o nascondono, su quello che si decide di pubblicare o di non pubblicare, è fondamentale per il progresso culturale e sociale. Perché le immagini non possono creare una posizione morale, ma possono rafforzarla: "Immagini come quella che nel 1972 comparve sulle prime pagine di quasi tutti i quotidiani del mondo – la bambina sud vietnamita che, irrorata dal napalm americano, correva su una strada verso l'obiettivo, a braccia aperte e urlando di dolore – contribuirono probabilmente ad accrescere l'avversione dell'opinione pubblica alla guerra" scrive la Sontag (*Sulla Fotografia*, 1977). Si tratta di una riflessione complessa e la stessa Sontag nel corso della sua vita cambierà radicalmente idea. Negli anni Settanta afferma che il sovraffollamento di immagini violente, come le foto di guerra, rischia di anestetizzare e paralizzare chi le guarda, mentre alla fine della sua vita assume una posizione contraria: nel suo ultimo saggio *Davanti al dolore degli altri* (2003) invita a "lasciarsi ossessionare dalle immagini più atroci [...]. Quelle immagini dicono: ecco ciò che gli esseri umani sono capaci di fare, ciò che – entusiasti e convinti d'essere nel giusto – possono prestarsi a fare. Non dimentichiamolo". Al di là di quale posizione decidiamo di condividere è chiaro che il lavoro di chi ogni giorno è chiamato a scegliere cosa deve essere visto e cosa deve essere nascosto sul Web non può e non deve essere mantenuto segreto. Dovrebbe invece essere oggetto di dibattito pubblico, un dibattito che è politico, ma anche etico e culturale. Questo, però, non sarà possibile fino a che non avremo informazioni concrete su cosa questo tipo di moderazione online comporta, su come le persone che svolgono questo lavoro sono effettivamente formate, da chi dipendono, quali influenze culturali e politiche subiscono.

Iniziamo dunque la nostra riflessione sul tema della moderazione online da ciò che sappiamo, grazie alle informazioni fornite dai già citati documentari di inchiesta e da inchieste giornalistiche vere e proprie, tra cui *Inside Facebook* di Hannes Grassegger e Till Krause.

Cosa fanno, in pratica, questi moderatori della Rete? Rispondono alle segnalazioni degli utenti (definite in gergo 'tickets') valutando se la segnalazione è legittima e decidendo poi se il video o l'immagine accusata di violare i codici di condotta del social media può rima-

1	0.000000	Apple_14:a9:bc	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.183? Tell 0.0.0.0
2	0.000971	Apple_90:eb:e9	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.138 (Reply)
3	0.004160	0.0.0.0	255.255.255.255	DHCP	342	DHCP Discover - Transaction ID 0...
4	0.306940	Apple_14:a9:bc	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.183? Tell 0.0.0.0
5	0.309041	172.16.8.1	172.16.9.255	CUPS	190	ipp://172.16.8.1:631/printers/StampanteBS09...
6	0.310943	fe80::1838:e22d:f835:331a	ff02::16	ICMPv6	110	Multicast Listener Report Message v2
7	0.314817	172.16.9.190	224.0.0.251	MDNS	409	Standard query 0x0000 PTR _compan...
8	0.320529	fe80::10d1:2c39:5698:ad68	ff02::1b	MDNS	429	Standard query 0x0000 PTR _compan...
9	0.614441	Apple_14:a9:bc	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.183? Tell 0.0.0.0
10	0.617005	fe80::1838:e22d:f835:331a	ff02::1b	MDNS	234	Standard query response 0x0000 PTR...
11	0.922329	172.16.9.209	239.255.255.250	SSDP	167	M-SEARCH * HTTP/1.1
12	0.924124	Apple_14:a9:bc	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.183 (Request)
13	0.936879	fe80::6233:4bff:fe17:ad09	ff02::1b	MDNS	1504	Standard query response 0x0000 TXT...
14	0.939280	172.16.9.144	239.255.255.250	SSDP	217	M-SEARCH * HTTP/1.1
15	0.942532	172.16.9.209	239.255.255.250	SSDP	167	M-SEARCH * HTTP/1.1
16	0.944422	fe80::6233:4bff:fe17:ad09	ff02::16	ICMPv6	110	Multicast Listener Report Message v2
17	0.946452	172.16.9.209	239.255.255.250	SSDP	164	M-SEARCH * HTTP/1.1
18	1.230656	Apple_14:a9:bc	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.183 (Request)
19	1.234900	0.0.0.0	255.255.255.255	DHCP	342	DHCP Request - Transaction ID 0x...
20	1.235887	Apple_17:ad:09	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.216? Tell 0.0.0.0
21	1.237825	172.16.9.209	239.255.255.250	SSDP	164	M-SEARCH * HTTP/1.1
22	1.239793	172.16.8.1	172.16.9.255	CUPS	190	ipp://172.16.8.1:631/printers/Archivio (idle)
23	1.240819	Apple_4e:1a:69	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.80 (Request)
24	1.536022	Apple_14:a9:bc	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.183 (Request)
25	1.544107	fe80::1838:e22d:f835:331a	ff02::1b	MDNS	680	Standard query 0x0000 PTR _airport._tcp...
26	1.548955	fe80::1838:e22d:f835:331a	ff02::1b	MDNS	287	Standard query response 0x0000 PTR...
27	1.555447	172.16.9.183	224.0.0.251	MDNS	267	Standard query response 0x0000 PTR...
28	1.556508	Apple_14:a9:bc	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.254? Tell 172.16.9.183
29	1.571545	172.16.8.1	224.0.0.251	MDNS	1490	Standard query response 0x0000 A, cache...
30	1.583430	172.16.8.1	224.0.0.251	MDNS	1374	Standard query response 0x0000 TXT...
31	1.587220	172.16.8.1	224.0.0.251	MDNS	1335	Standard query response 0x0000 TXT
32	1.610386	172.16.8.1	224.0.0.251	MDNS	1401	Standard query response 0x0000 TXT
33	1.623559	172.16.8.1	224.0.0.251	MDNS	1365	Standard query response 0x0000 TXT
34	1.635134	172.16.8.1	224.0.0.251	MDNS	1377	Standard query response 0x0000 TXT
35	1.845063	Apple_17:ad:09	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.216? Tell 0.0.0.0
36	2.155262	fe80::1838:e22d:f835:331a	ff02::1b	MDNS	636	Standard query 0x0000 ANY MacBook...
37	2.163532	172.16.9.183	224.0.0.251	MDNS	616	Standard query 0x0000 ANY MacBook...
38	2.165712	fe80::6233:4bff:fe17:ad09	ff02::1b	MDNS	190	Standard query 0x0000 PTR _apple-mob...
39	2.166825	Apple_45:73:f7	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.142 (Reply)
40	2.173249	fe80::1838:e22d:f835:331a	ff02::1b	MDNS	636	Standard query 0x0000 ANY MacBook...
41	2.180184	172.16.9.183	224.0.0.251	MDNS	616	Standard query 0x0000 ANY MacBook...
42	2.182773	KyoceraD_02:59:7e	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.183? Tell 172.16.8.230
43	1.838924	SamsungE_cf:ea:29	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.109 (Reply)
44	2.143814	Apple_4f:1e:9c	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.78? Tell 0.0.0.0
45	2.159812	172.16.9.222	224.0.0.251	MDNS	467	Standard query 0x0000 PTR _homekit._tcp...
46	2.448780	Apple_4f:1e:9c	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.78? Tell 0.0.0.0
47	2.452049	172.16.9.55	239.255.255.250	SSDP	170	M-SEARCH * HTTP/1.1
48	2.453304	Apple_04:5a:4c	Unicast	00:01:00		func=UI; SNAP, OUI 0x0060ID...
49	2.454560	Apple_04:5a:4c	Unicast	00:01:00		func=UI; SNAP, OUI 0x0060ID...
50	2.455674	Apple_04:5a:4c	Unicast	00:01:00		func=UI; SNAP, OUI 0x0060ID...
51	2.457831	Apple_04:5a:4c	Broadcast	XID	60	Standard nat; Type 1 LLC (Class I LLC);...
52	2.459373	Apple_8b:7a:37	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.8.1? Tell 172.16.9.222
53	2.462323	fe80::1ceb:639d:83cf:68c3	ff02::1b	MDNS	300	Standard query 0x0000 PTR _airport...
54	2.463371	Apple_7d:4c:09	Broadcast	XID	60	Standard nat; Type 1 LLC (Class I LLC);...
55	2.470754	0.0.0.0	255.255.255.255	DHCP	342	DHCP Request - Transaction ID 0...
56	2.471848	Apple_8b:7a:37	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.254? Tell 172.16.9.222
57	2.472961	Apple_4f:1e:9c	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.9.78? Tell 0.0.0.0
58	2.474557	fe80::1c62:de36:99e2:765c	ff02::1b	MDNS	602	Router solicitation
59	2.475559	Apple_7d:4c:09	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.178 (Request)
60	2.477497	172.16.9.178	224.0.0.251	MDNS	112	Standard query 0x0000 PTR _sleep-proxy...
61	3.065587	172.16.9.216	255.255.255.255	LSN	200	Dropbox LAN sync Discovery Protocol
62	3.067730	172.16.9.216	172.16.9.255	LSN	200	Dropbox LAN sync Discovery Protocol
63	3.069678	172.16.9.55	239.255.255.250	SSDP	170	M-SEARCH * HTTP/1.1
64	3.070693	Apple_7d:4c:09	Broadcast	ARP	60	Who has 172.16.8.1? Tell 172.16.9.178
65	3.079421	172.16.8.1	224.0.0.251	MDNS	242	Standard query response 0x0000 PTR...
66	3.079424	172.16.9.222	224.0.0.251	MDNS	546	Standard query 0x0000 PTR _homekit._tcp...
67	3.084567	fe80::d271:2d:b901:2cc3	ff02::1b	MDNS	588	Standard query 0x0000 PTR _homekit._tcp...
68	3.087682	172.16.9.55	239.255.255.250	SSDP	170	M-SEARCH * HTTP/1.1
69	3.371070	Apple_4f:1e:9c	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.78 (Request)
70	3.372736	172.16.9.227	224.0.0.251	MDNS	136	Standard query 0x0000 PTR_%9E5E7CB...
71	3.377387	fe80::1ceb:639d:83cf:68c3	ff02::1b	MDNS	280	Standard query 0x0000 PTR _smb._tcp...
81	3.679613	Apple_57:6c:55	Broadcast	ARP	60	Gratuitous ARP for 172.16.9.154 (Reply)

nere online o deve essere rimossa. Ecco che già si profila il primo problema legato a questo tipo di sistema: il regolamento di social come Facebook è *user based regulation*: i contenuti non sono regolamentati prima della pubblicazione, ma solo dopo. Dunque le immagini o i video ‘incriminati’ sono già online e visibili a tutti, prima che vengano eventualmente rimossi. In questo contesto, non stupisce che a maggio 2018 il video di un omicidio sia rimasto online su Facebook per due ore. La vicenda, aspramente criticata dalla politica e dai media, ha spinto il CEO Mark Zuckerberg a richiedere l’assunzione di altri 3’000 moderatori che andranno ad aggiungersi al cosiddetto *Community Operations Team* nel tentativo di “rendere la comunità di Facebook più sicura per tutti”. C’è evidentemente un problema di numeri in questo sistema. Facebook afferma di avere 7’500 moderatori nel mondo, di cui 1’200 solo in Germania, e pare che abbia previsto di assumerne altri 3’000 entro il 2019. Tuttavia la mole di lavoro che queste persone si trovano a dovere gestire è impari. Secondo i dati pubblicati dalle principali inchieste svolte sul tema, tra cui la già citata *Inside Facebook*, sono più di 6 milioni i ‘ticket’ generati ogni settimana. I moderatori intervistati dai cineasti tedeschi di *The Cleaners* guadagnano da 1 a 3 dollari l’ora per moderare una media di 8’000 ticket al giorno. Una realtà che si ripete in altre parti del mondo. Perché l’industria ombra della pulizia digitale non opera solo in Paesi in via di sviluppo, ma anche nella moderna Germania, dove a Berlino ed Essen si trovano due dei più grandi centri di moderazione di Facebook al mondo, come documentato dall’inchiesta del giornale tedesco *Süddeutsche Zeitung* (SZ). Perché proprio la Germania? Paradossalmente perché in questo Paese le leggi sull’hate speech e sulla moderazione dei contenuti online sono particolarmente rigide. Da gennaio 2017, il *Netzwerkdurchsetzungsgesetz* (NetzDG) obbliga Facebook, Twitter e YouTube a rimuovere hate speech, fake news, e materiali illegali entro 24 ore di tempo o pagare multe fino a 60 milioni di dollari. Questo impone alle piattaforme online di operare una costante e rigida moderazione dei contenuti pubblicati per cui sono ritenuti responsabili. Di fatto questo tipo di legislazione mette Facebook e compagni allo stesso livello della stampa, assegnando a queste piattaforme un ruolo editoriale e dunque imponendo un certo livello di responsabilità sui contenuti pubblicati. Il risultato è che i moderatori sembrano non essere mai abbastanza. Ma questo è anche dovuto al fatto, come abbiamo visto,

che la mole di lavoro richiesta a ogni moderatore esige ritmi di gestione disumani. La questione è reale e stringente. Nell’ultimo anno video di suicidi, omicidi, sesso esplicito, violenza inflitta o subita sono stati diffusi con una frequenza allarmante sul social media più popolare in occidente e con oltre 2 miliardi di iscritti al mondo. Questo ci porta al secondo problema collegato alla scelta di affidare al controllo umano la moderazione online. Il ruolo di moderatore è spesso presentato come un lavoro prettamente tecnico: ci sono dei protocolli e delle linee guida da seguire per decidere quali segnalazioni accettare e quali rifiutare. Nel documentario *The Moderators*, una delle poche fonti disponibili che ci mostra (con occhio critico) il processo di formazione attraverso cui i neo-assunti devono passare per diventare moderatori, vediamo che il lavoro di moderazione viene presentato come qualcosa di neutrale: a stimolo risposta. Vediamo anche che le persone assunte per questo tipo di lavoro non hanno idea di cosa andranno concretamente a fare e nessuna esperienza in materia di moderazione di contenuti online o offline. Eppure viene chiesto loro di “essere estremamente bravi a giudicare le cose, capirle fino in fondo, perché non sono concessi errori”. Nessun errore è concesso a persone che spesso sono al loro primo impiego e non hanno alcuna esperienza in materia. Una visione quanto mai idealistica. Meno idealistico è il lavoro effettivo che i moderatori andranno a svolgere. Sebbene sia presentato come un lavoro simile a chi assegna i ratings ai film hollywoodiani, categorizzare i diversi contenuti e bloccare quello che potrebbe essere lesivo della sensibilità dell’utente comune, di fatto implica guardare immagini o video di abusi, spesso su minori, torture, omicidi, suicidi, scenari di guerra, decapitazioni, ogni giorno più ore al giorno. Ecco allora che se scendiamo nel concreto delle storie personali dei moderatori capiamo che una giornata tipo consiste nel guardare fino a 8’000 immagini o video di autolesionismo, spesso senza ricevere alcun supporto psicologico e rimanendo di fatto invisibili al mondo. Nelle Filippine il moderatore che si è trovato in questa situazione, più volte denunciata ai suoi capi diretti come ‘ingestibile’, ha finito per suicidarsi. Ma perché manca il supporto psicologico o quello che viene offerto non è sufficiente? Perché le denunce interne sono inascoltate o non vengono formalmente presentate? Il motivo è strutturale: come denunciato da varie inchieste aperte contro il sistema di moderazione di giganti come Facebook e Youtube,

le persone responsabili della moderazione spesso sono formate in maniera superficiale per il lavoro che sono chiamate a svolgere e nella quasi totalità dei casi non sono assunte direttamente dalle aziende, ma da compagnie terze, in outsourcing: i cosiddetti ‘clienti’, che sono entità astratte e innominabili, a meno che non si voglia rischiare una denuncia per violazione degli obblighi contrattuali. Perché tutta questa segretezza? Perché le grandi aziende che dominano il mercato del Web non vogliono pubblicizzare il fatto che i contenuti che ognuno di noi individualmente posta su profili spesso privati sono visti da altri esseri umani chiamati a giudicarne l’appropriatezza: i moderatori hanno accesso a un enorme numero di dati sensibili relativi agli utenti che pubblicano contenuti. In questo senso l’outsourcing è una pratica che deresponsabilizza l’azienda principale nel caso dovessero sorgere problemi e che lascia i lavoratori senza garanzie o supporto. La segretezza ha però anche a che fare con un secondo aspetto, relativo all’impatto che il lavoro di moderazione ha su chi lo svolge. I contenuti pubblicati online dagli utenti sono un prodotto preziosissimo, che tuttavia, come molti prodotti di grande valore, genera anche dei sotto-prodotti indesiderati, delle scorie, se vogliamo. Queste scorie devono essere gestite. La vera domanda, però, è ‘come’; e la risposta non è scontata. Al momento questi sotto-prodotti indesiderati vengono gestiti in outsourcing, ovvero scaricati su lavoratori precari e Paesi in via di sviluppo. Le persone adibite a trattare e smaltire le nostre scorie non sono adeguatamente protette e tutelate. Non si tratta solo di abuso del precariato, ma anche di un vero e proprio abuso mentale: le condizioni lavorative dei moderatori di contenuti online hanno effetti devastanti anche sul piano psicologico, come documentato dalle inchieste del Wall Street Journal (*The Worst Job in Technology: Staring at Human Depravity to Keep it off Facebook*, 27 Dicembre 2017) e comprovato dalle sempre più frequenti denunce nei confronti delle compagnie di Silicon Valley da parte di ex-moderatori che dichiarano di avere subito irreparabili danni fisici e psicologici a causa del lavoro che sono stati chiamati a svolgere. Nel solo 2017 già tre denunce sono finite in tribunale: due contro Microsoft e una contro Facebook. Poche se si pensa al numero di moderatori attivi al mondo, che si aggirano intorno ai 150’000 secondo dati raccolti da Al Jazeera nel 2017, ma molte se consideriamo l’enorme difficoltà di portare avanti denunce di questo tipo quando si è assunti in

outsourcing per fare un lavoro di cui nessuno sa nulla. Eppure questo tipo di lavoro continua ad attirare molte persone. Non solo per motivazioni economiche, ma anche per ragioni sociali e morali. “Noi siamo l’ultimo baluardo della sicurezza online”, “senza di noi la Rete sarebbe un luogo meno sicuro”, “le nostre scelte possono salvare o condannare le persone”, “senza regole ci sarebbe il caos, dobbiamo avere occhi ovunque”, sono solo alcune delle frasi che i moderatori intervistati in *The Cleaners* e *The Moderators* usano per giustificare il loro attaccamento a un lavoro che appare quanto meno brutale a un occhio esterno.

Poniamo dunque il caso che il lavoro dei moderatori online fosse ‘messo in sicurezza’, e che le aziende che dominano la socializzazione online prendessero davvero su di sé la responsabilità della moderazione, informando pienamente riguardo alle richieste e alle caratteristiche del lavoro che offrono, formando adeguatamente il personale e fornendogli il supporto psicologico necessario. Problema risolto? Evidentemente no, perché le questioni sollevate dalla moderazione dei contenuti online non sono solo di natura individuale, ovvero non riguardano solo le condizioni lavorative e gli eventuali danni, psicologici e fisici, che i ‘pulitori della Rete’ possono subire nel corso della loro opera.

Una delle domande al cuore di tutte le ricerche sul ruolo dei moderatori della Rete ha una natura più generale e attiene alla sfera culturale e politica, oltre che etica: i cosiddetti ‘moderatori’ agiscono semplicemente come un servizio di pubblica utilità che difende la sicurezza e il benessere degli utenti, e dunque in maniera neutrale, o le loro decisioni sono di fatto decisioni ‘editoriali’ e dunque hanno un impatto pesante sulla libertà di espressione in Rete?

Fino a che punto è legittimo rimuovere le immagini di un bombardamento su civili, perché oggettivamente violente, quando la documentazione di tale violenza può rappresentare un atto politico contro la dittatura responsabile di tale atto?

Siamo d’accordo che un’immagine di Donald Trump ritratto nudo e ‘debole’ da parte di un’artista impegnata in una critica politica debba essere rimossa perché offende la virilità del personaggio pubblico? O questo è forse un atto di censura determinato anche dalle origini culturali e dalle credenze religiose di una moderatrice che non è stata formata per svolgere un ruolo editoriale, ma solo per eseguire un compito meccanico?

Qual è la differenza tra hate speech e free speech in questo ambito?

Si tratta di domande che precedono e vanno ben al di là dell'arrivo e dello sviluppo dei social media. Il problema della moderazione online, infatti, non nasce con loro. Questo tipo di discussioni esisteva già ai tempi dei forum, ovvero le comunità di discussione online, quando ancora Facebook, Youtube, Instagram e Twitter non erano neanche dei progetti in fase di sviluppo. La differenza è che a quei tempi veniva ancora attuata una moderazione a priori: i commenti, le immagini, i video postati, venivano sottoposti a controllo prima di essere pubblicati. Il ritmo di pubblicazione era più lento, così come maggiore era la nostra capacità di attesa. Chi si ricorda l'inconfondibile suono del modem a 56k che si connette alla Rete per dare al computer di casa accesso a Internet, sa bene quanta pazienza la Rete chiedesse ai suoi utenti. Oggi, dato il numero di contenuti pubblicati sui social ogni minuto, affidare a degli umani questo tipo di moderazione a priori sarebbe impensabile: i ritardi nella pubblicazione di commenti e risposte non sarebbero considerati accettabili. I news media applicano ancora la moderazione a priori, ma è evidente che in questo caso i contenuti pubblicati sono controllati 'dall'alto' e la moderazione riguarda i commenti dei lettori, non in generale i contenuti pubblicati online dagli utenti. Inoltre la moderazione a priori in questo caso è necessaria, dato che i media di informazione sono responsabili non solo dell'articolo che pubblicano, ma anche dei commenti che appaiono sulle loro pagine, trattandosi sempre di contenuti 'editoriali'. Ecco perché leggi come quella tedesca sono così importanti, dato che richiamano Facebook e i social media alla loro responsabilità editoriale. Da parte loro invece i social stanno tentando tutte le strade possibili per rifiutare di mettersi in una posizione di questo tipo, perché accettare un ruolo editoriale significherebbe assumere in prima persona e con piena responsabilità il compito della moderazione dei contenuti pubblicati dagli utenti.

Quella che viene offerta al momento è una moderazione 'umana', e dunque imperfetta, svolta a posteriori e senza che sia chiaro chi dovrebbe prendersi la responsabilità delle scelte attuate. Non sono responsabili i social, che assumono in outsourcing, né le compagnie terze, che sono solo dei tramiti, ma neppure possiamo pensare che la responsabilità possa essere individuale. Perché a ben guardare le linee guida e i modelli decisio-

nali a cui i moderatori fanno riferimento sono imposti dall'alto. Il problema è chi c'è 'in alto'? Chi decide cosa si deve eliminare e cosa invece deve rimanere online?

Alcuni suggeriscono una soluzione tecnologica: se i moderatori umani non sono sufficienti a garantire la sicurezza degli utenti sul Web e se, d'altra parte, il lavoro di moderazione ha un impatto così negativo su chi lo svolge, si dovrebbe investire su dei moderatori 'robotici'. Il problema sta proprio nella parola 'investire'. Allo stato attuale l'intelligenza artificiale non è ancora in grado di interpretare il contesto nel quale i contenuti sono pubblicati o a cui sono legati e neppure le cosiddette zone grigie, collegate ad esempio all'uso di ironia o delle forme satiriche. L'iconica foto della bambina che corre nuda per salvarsi dagli orrori della guerra in Vietnam sarebbe inevitabilmente eliminata da un filtro tecnologico programmato per eliminare il connubio nudità/minori. La moderazione automatica dei contenuti esiste, ma è all'inizio del suo sviluppo: i software messi a punto dalle aziende leader del settore, Twitter e Youtube, sono ancora poco sofisticati e incapaci di prendere decisioni complesse. Alcuni social applicano delle soluzioni intermedie, ma verrebbe da dire che sono solo soluzioni di comodo: in America Google fa segnalare i contenuti violenti o di hate speech come di bassa qualità in modo che finiscano in fondo alle classifiche di ranking.

Al momento è la moderazione umana in grado di ripulire le nostre bacheche dai contenuti indesiderati e di proteggere la nostra esperienza online dagli orrori pubblicati in Rete. Tuttavia dobbiamo trovare un modo di tutelare i moderatori, perché questo lavoro, necessario, non si trasformi in una forma di abuso su chi lo pratica. Il primo passo è senza dubbio portare questo problema alla luce, farlo emergere come oggetto di discussione pubblica. Cominciamo con il rompere il velo di segretezza che avvolge la circolazione e la moderazione dei contenuti online. Diamo un volto e una storia alle persone a cui è affidato il compito di garantire la nostra sicurezza online. Chiediamoci se stiamo affidando questo compito alle persone giuste, se le stiamo formando nel modo giusto, se stiamo chiedendo loro un impegno equo. Bisogna pretendere trasparenza rispetto a tutto il processo di moderazione dei contenuti online, a partire dalla formulazione delle linee guida che i moderatori, ultimo anello di questa catena, sono tenuti a seguire. Più rivolgiamo la nostra attenzione a questo tema, più le aziende del Web dovranno rendere



conto, pubblicamente, di come gestiscono e controllano quello che vediamo, e soprattutto quello che non vediamo, online. Non solo, come accade adesso, dopo uno scandalo o una denuncia arrivata sulle prime pagine dei giornali. Moderazione umana o tecnologica? Controllo privato o pubblico della circolazione dei contenuti? Qualunque soluzione decideremo di implementare e su qualunque strada decideremo di investire, fondamentale è che sia il risultato di una discussione pubblica e informata che ci coinvolga in quanto cittadini prima ancora che utenti della Rete.

La scuola è senza dubbio uno dei luoghi centrali in cui aprire e sviluppare il dibattito su questa realtà poco conosciuta: i giovani, infatti, sono al tempo stesso gli utenti più assidui della Rete e i cittadini del futuro. Per questo occorre stimolarli a sviluppare spirito critico nei confronti delle grandi aziende del web anche informandoli su come i contenuti del Web vengono filtrati e controllati, soprattutto quando queste pratiche comportano la violazione di diritti umani.



Il fenomeno degli influencer

Giuseppe Riva, docente di psicologia e nuove tecnologie della comunicazione presso l'Università Cattolica di Milano

Chi è un ‘influencer’? Secondo l’enciclopedia Treccani, che ha dal 2014 una voce dedicata a questo argomento, un influencer è un “personaggio popolare in Rete, che ha la capacità di influenzare i comportamenti e le scelte di un determinato gruppo di utenti e, in particolare, di potenziali consumatori, e viene utilizzato nell’ambito delle strategie di comunicazione e di marketing”.

In realtà, come vedremo meglio nel corso dell’articolo, gli influencer sono la cartina di tornasole di una serie di significative trasformazioni che riguardano i processi di costruzione e condivisione della realtà sociale e della nostra identità sociale, che hanno la loro origine nei cambiamenti che la rete, e in particolare i social media, hanno portato con sé. Infatti, gli influencer sono uno degli effetti più visibili della ‘interrealtà’, la fusione tra il mondo digitale dei social media e il mondo fisico delle relazioni interpersonali (Riva, 2016a, b).

Cerco di essere più chiaro. Prima dei social media, era normale contrapporre il ‘mondo virtuale’ che includeva i mass-media e le tecnologie digitali al ‘mondo reale’, quello delle persone in carne ed ossa e delle relazioni faccia a faccia. E, in effetti, i due mondi erano chiaramente distinti (Riva 2016b).

Per esempio, che cosa implicava per il mondo dei mass media la mia decisione di cambiare canale? Cambiava il mio ‘mondo reale’: sul mio televisore appariva un programma differente. Ma a meno che la mia famiglia non facesse parte del campione di 5’000 famiglie utilizzato per le rilevazioni Auditel, la mia azione era totalmente invisibile al ‘mondo virtuale’ dei media. Lo stesso valeva per il mondo di Internet. Potevo creare un ‘nickname’ con cui accedere a una chat online e potevo essere chi volevo, anche essere donna nonostante io sia un uomo. E quando ne uscivo, la chat e quello che avevo fatto rimaneva solo nel ‘mondo virtuale’ di Internet mentre io continuavo a essere me stesso nel ‘mondo reale’. Oggi però la situazione è radicalmente cambiata (Riva 2016a, 2019).

Da una parte, quello che facciamo all’interno dei social media è immediatamente visibile sia agli ‘amici’ e/o ‘follower’, sia alle piattaforme social che lo registrano e lo analizzano per poi vendere i nostri dati ai propri inserzionisti.

Dall’altra, questi comportamenti si trasformano in un processo implicito o esplicito di confronto e costruzione sociale: i ‘like’ che mettiamo e/o i commenti che scriviamo mettono direttamente in relazione la nostra soggettività con quella degli altri membri della rete e con i contenuti mediali da essi prodotti.

Inoltre, come sottolinea la recente ricerca Telefono Azzurro–Doxa Kids sul rapporto fra i ragazzi e il mondo digitale (Ricerca Telefono Azzurro–Doxa Kids 2018, 611 interviste CAWI, ragazzi 12-18 anni) oggi le interazioni sociali passano prevalentemente attraverso i social media: il 60% dei ragazzi fra i 12 e i 18 anni trascorre più di due ore al giorno su social e chat, mentre il 4% è costantemente connesso. Per questo, il 43% dei giovani fra i 12 e i 18 anni e ben il 53% delle ragazze si sentirebbe ansioso, agitato o perso se fosse privato per una settimana dei social. In pratica, le persone con cui un adolescente o un giovane adulto è giornalmente in contatto attraverso i social media è ormai significativamente superiore a quelle che incontra faccia a faccia.

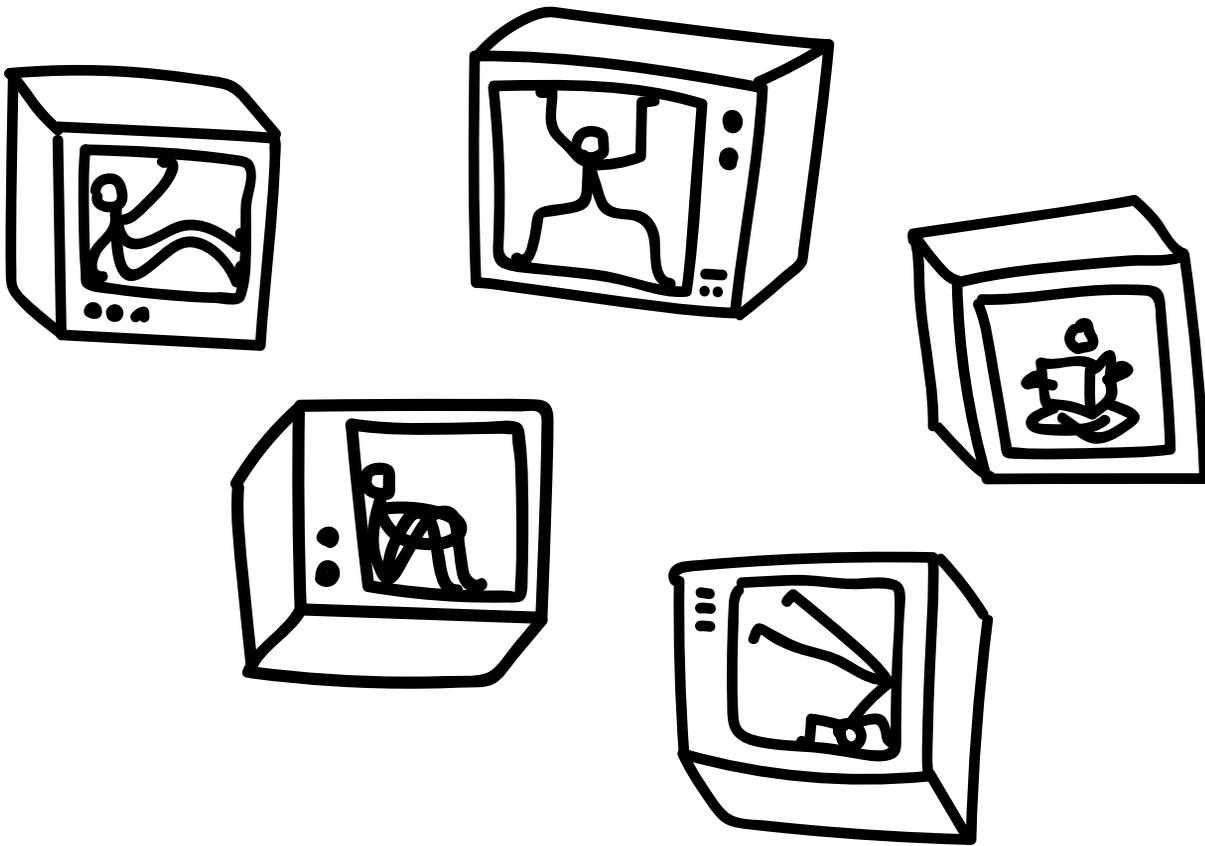
Questa situazione ha trasformato i social media in vere e proprie tecnologie di comunità (Rivoltella 2017) che, a seconda di come vengono utilizzate, possono potenziare, contrapporsi e/o sostituire le comunità fisiche. È una situazione completamente nuova che solo recentemente i ricercatori del mondo della comunicazione e delle scienze cognitive e sociali hanno incominciato a studiare, e di cui discuteremo gli effetti nelle prossime pagine.

Influencer: essere al centro delle nuove comunità digitali

Una delle principali conseguenze dello spostamento delle relazioni sociali nel mondo digitale è che oggi è più difficile riuscire a trovare e/o a costruire delle relazioni nelle comunità fisiche – la scuola, il bar, la piazza, l’oratorio – che hanno caratterizzato l’adolescenza degli attuali adulti. Il perché lo spiegano le neuroscienze e la psicologia sociale (Riva 2018).

La psicologia sociale ha sempre associato il concetto di comunità a quello di luogo: un ambito spaziale idealmente e materialmente delimitato, come una stanza o un’aula. Il concetto di ‘luogo’ è a sua volta legato a quello di azione: se sono in una stanza le mie possibilità di azione sono legate ai confini fisici dello spazio. In altre parole, se sono in salotto non posso prendere il piatto che è in cucina, ma devo spostarmi da uno spazio all’altro.

Le comunità nascono all’interno dei confini che caratterizzano i luoghi. E, in effetti, come hanno dimostrato recentemente i coniugi Moser con una scoperta che li ha portati a vincere il premio Nobel per la medicina nel 2014, la nostra mente è in grado di riconoscere intuitivamente la presenza di luoghi (Moser, Moser, & McNaughton, 2017). Nel cervello sono presenti infatti



Giulia Bassi
4° anno di grafica – CSIA

diversi neuroni che sono in grado di riconoscere immediatamente sia i confini che ci circondano (*place cells* e *grid cells*), sia la posizione di altre persone al loro interno (*social place cells*).

Non solo. La memoria autobiografica, che unifica le nostre diverse esperienze di vita identificandone un significato comune, utilizza proprio i luoghi – dagli incontri con altri significativi alle emozioni che abbiamo sperimentato al loro interno – per costruire una storia comune con gli altri membri della comunità.

Tuttavia è evidente che per i più giovani i luoghi fisici hanno perso di significato (Riva 2019). Per esempio, molti adulti si stupiscono nel vedere gruppi di adolescenti che al bar e in pizzeria non comunicano tra loro e continuano invece a consultare i social media o a inviare messaggi con il proprio cellulare. Allo stesso modo, si arrabbiano quando in sala da pranzo l'adolescente, invece di mangiare, risponde al messaggio appena ricevuto. Nell'ottica dell'adulto, i luoghi 'pizzeria' e 'sala da pranzo' rappresentano dei luoghi al cui interno l'adolescente dovrebbe focalizzare la propria attenzione per coglierne opportunità e vincoli.

Tuttavia gli adolescenti usano i media digitali proprio

per superare i confini che i luoghi impongono loro. Se sono in pizzeria seduto a fianco a una persona apparentemente poco interessante, perché perdere tempo a cercare di conoscerla meglio? Se sono in sala da pranzo e mi scrive la mia fidanzata, perché dovrei ignorare il suo messaggio e perdere un'opportunità di incontro e di relazione?

In altre parole, superare i confini dei luoghi è un vantaggio per il singolo, che ha più opportunità di scelta e può evitare il vincolo dei confini. Allo stesso tempo, però, è uno svantaggio per il gruppo, perché riduce le possibilità di conoscenza e di confronto che sono alla base della nascita e dello sviluppo delle comunità.

Ma se le comunità nascono molto meno di prima all'interno di luoghi fisici, dove nascono oggi le comunità? La risposta è semplice: all'interno delle comunità di pratica digitali (Riva 2019).

Che cos'è una comunità di pratica? La psicologia definisce una 'pratica' un modo di procedere abituale – un'abitudine – appreso con l'esperienza, che ci guida in maniera intuitiva e inconsapevole ogni volta che ci troviamo in una situazione simile a quella appresa. Le pratiche, oltre a riguardare un singolo individuo posso-

no coinvolgere l'attività di più persone. Infatti, come sottolineato dallo psicologo Etienne Wenger (2006), anche i membri di un gruppo, mediante l'esperienza comune, arrivano a condividere una cultura, un proprio linguaggio e un modo di esprimersi che viene definito 'comunità di pratica'. A caratterizzare una comunità di pratica è infatti l'insieme di conoscenze comuni, sia implicite sia esplicite, che mediano culturalmente l'azione dei suoi appartenenti. Ciò rende, almeno entro certi limiti, vicendevolmente prevedibili, integrabili e comprensibili i contributi di tutti.

A rendere una rete sociale fisica o digitale una comunità di pratica sono tre caratteristiche fondamentali (Wenger 2006): un impegno reciproco, un'impresa comune e un repertorio condiviso di risorse interpretative. Questi tre fattori generano un 'common ground', un insieme di credenze, obiettivi e conoscenze comuni di un apprendimento implicito, narrativo e situato a essere e ad agire come membro della rete.

Se queste caratteristiche sono comuni sia alle comunità di pratica fisiche sia a quelle digitali, quelle digitali hanno una differenza importante: i vantaggi del 'capitale sociale' generato dalla rete, se questa è molto grande, sono significativamente maggiori dei costi richiesti ai singoli individui per partecipare al gruppo (Riva 2018, 2019).

Il termine 'capitale sociale' è usato dalle scienze sociali per indicare il valore aggiunto che gli individui che entrano in un gruppo sperimentano per esserne parte. Questo nuovo valore è generato dagli aspetti psicologici (senso di comunità, *empowerment*), relazionali (sostegno sociale, partecipazione) e strutturali (norme e valori condivisi) della vita sociale. Quando le comunità di pratica sono sufficientemente grandi – e ciò è possibile solo per le comunità di pratica digitali – il costo complessivo che gli individui sperimentano per farne parte è significativamente inferiore al valore aggiunto che viene generato dall'attività comune. In parole più semplici, partecipare alla comunità di pratica può dare un vantaggio significativo di tipo sociale ed economico ai suoi membri. Tuttavia questi vantaggi non si distribuiscono in maniera uguale tra tutti i soggetti che compongono la comunità: chi si trova al centro della comunità di pratica ha la maggior parte dei vantaggi che questa genera.

La ricerca *Global Web Index* (www.globalwebindex.net), realizzata dalla società di consulenza inglese Trendstream, conferma sperimentalmente questo da-

to, oltre a chiarire che ad occupare la posizione centrale sono proprio gli influencer, persone popolari all'interno della comunità in grado di esercitare un influsso sulle scelte degli altri utenti. All'interno dei 32'000 nativi digitali intervistati in tutto il mondo, i soggetti al centro della comunità sono tra il 15 e il 20% dell'*audience* totale dei social media (il 19,4% in Italia), eppure i loro comportamenti hanno un'influenza significativa sul resto degli utenti. Tali soggetti sono persone che scrivono articoli online o su un blog almeno una volta al mese e utilizzano tutti i canali a loro disposizione per rendere informate e affidabili le loro opinioni. La parte rimanente degli utenti dei social media si esprime prevalentemente inoltrando link a contenuti già esistenti e, così facendo, contribuisce ad aumentare l'influenza.

Questa nuova situazione, che per molti genitori e insegnanti non è immediatamente evidente, sottolinea come oggi riuscire ad avere una posizione centrale all'interno di una comunità digitale stia diventando il sistema più veloce di mobilità sociale. Più di qualunque altro strumento attualmente disponibile (Riva 2018, 2019). Con un vantaggio significativo: quello che conta è essere al centro della comunità, non il perché.

Prima dell'interrealtà, della fusione tra online e offline, la mobilità sociale era legata principalmente al possesso di una serie di conoscenze, qualità o di competenze: sono un calciatore famoso perché sono molto bravo a giocare a calcio, sono uno scienziato famoso perché ho fatto grandi scoperte, sono una modella famosa perché sono molto bella ed elegante. Nel mondo dell'interrealtà, invece, non è necessario avere conoscenze o capacità particolari: basta che quello che faccio sia in grado di attrarre una rete di follower (Riva 2018). Perché sono buffo, perché sono simpatico, perché sono simile o opposto a loro posso comunque avere successo e diventare un influencer.

Voler essere influencer: opportunità e rischi

Ma esattamente che cosa fa un influencer? Tipicamente realizza contenuti digitali – immagini o video – in cui esprime la propria opinione su qualche argomento: abbigliamento (*fashion blogger*), cibo e cucina (*food blogger*), videogiochi (*vlogger*), viaggi (*travel blogger*). La maggior parte degli influencer utilizza Instagram o YouTube per creare la propria comunità, spesso integrando il proprio profilo con un blog in cui approfondire i contenuti dei diversi post.



Milo Frapoli
4° anno di grafica – CSIA

30 | **Bibliografia**

- Bärthel, M. (2018). YouTube channels, uploads and views: A statistical analysis of the past 10 years. *Convergence*, 24(1), pp. 16-32.
- Moser, E. I., Moser, M.-B., & McNaughton, B. L. (2017). Spatial representation in the hippocampal formation: a history. *Nature Neuroscience*, 20, 1448, doi: 10.1038/nn.4653.
- Riva, G. (2016a). *I social network*. Bologna: Il Mulino.
- Riva, G. (2016b). *Selfie. Narcisismo e Identità*. Bologna: Il Mulino.
- Riva, G. (2017). Educazione 2.0. Come usare le tecnologie a scuola. *Psicologia e Scuola*, 37, pp. 12-15.
- Riva, G. (2018). *Fake News. Vivere e sopravvivere in un mondo post-verità*. Bologna: Il Mulino.
- Riva, G. (2019). *Nativi Digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di Comunità*. Brescia: La Scuola.
- Severgnini, C. (2018). Quanto costa un influencer? *Sette*, 10 (8 marzo), pp. 16-19.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.

Per chi non conosce il mondo dei social influencer italiani, il punto di partenza è il sito Audisocial (www.audisocial.it) che attraverso una serie di parametri oggettivi – il numero di follower, il numero di interazioni, la quantità di contenuti prodotti, ecc. – elabora la classifica dei primi 100 social influencer. A parte alcuni nomi della classifica – Chiara Ferragni, Gianluca Vacchi e Selvaggia Lucarelli – la maggior parte degli altri influencer è praticamente sconosciuta a chi ha più di venticinque anni.

Eppure, come racconta Chiara Severgnini (2018) in una inchiesta per il settimanale *Sette*, fare il social influencer è una professione redditizia. Per postare contenuti concordati con uno sponsor, l'influencer viene pagato a seconda della dimensione della propria rete. I piccoli, con circa centomila follower vengono pagati fino a 500 euro a contenuto sponsorizzato. I medi, con circa cinquecentomila follower, da 500 a 5'000 euro. Mentre i grandi, con oltre un milione di follower, da 2'500 euro a 10'000 euro a contenuto.

Tuttavia, non è tutto oro quello che luccica (Riva 2018, 2019). Il problema principale è che, come abbiamo visto, i vantaggi delle reti sociali digitali sono distribuiti in maniera diseguale. Per cui, senza numeri significativi – da centomila follower in su – i vantaggi sono minimi. Solo che raggiungere queste cifre oggi è molto più difficile di qualche anno fa.

Un recente articolo del professore tedesco Mathias Bartl (2018) ha mostrato come oggi il 97% degli utilizzatori di YouTube non riesce attraverso la pubblicazione di video online a guadagnare abbastanza da superare la soglia di povertà. Dato che tipicamente si guadagnano tra gli 0,5 e 1 euro per ogni mille visualizzazioni di un video, anche raggiungere i venti milioni di visualizzazioni non garantisce più di dieci-ventimila euro di entrate.

Inoltre, riuscire a differenziarsi dagli altri influencer, ma allo stesso tempo diventare visibili per attrarre intorno a sé un esercito di follower, richiede un investimento di tempo e di denaro che non è certo alla portata di ogni adolescente. Il rischio è che per seguire questo obiettivo si abbandonino le altre alternative di crescita sociale come lo studio o l'impegno professionale. Un esempio in questo senso è la storia di Lissette Calveiro, giovane americana che per riuscire a essere notata su Instagram oltre ad aver rischiato di perdere il lavoro, ha speso per viaggi in località esotiche e per l'acquisto di abiti e scarpe quasi diecimila euro, finendo poi in

miseria (Riva 2018). La consapevolezza degli errori compiuti e di come sia facile per una adolescente decidere di rischiare tutto per cercare la fama digitale l'ha poi spinto a raccontare la propria vicenda ai media.

Si consideri poi che man mano che il giovane diventa visibile, tutta la sua attenzione e attività si concentra sul numero di follower, di 'mi piace' e di eventuali commenti negativi che riceve. Una delle conseguenze più comuni è la sindrome FOMO (*Fear Of Missing Out*), la paura di 'essere tagliati fuori' che caratterizza molti degli utenti dei social media, non solo i social influencer. Gli effetti sono impressionanti.

Infine, per mantenere ed espandere i propri follower il social influencer deve essere coerente con le aspettative che la propria rete – implicitamente o esplicitamente – condivide (Riva 2016b, 2018). Se non lo fa, il patto implicito con i follower termina immediatamente e viene subito messo in discussione. Questa esigenza, nel lungo periodo, può spingere il social influencer a essere sempre la copia di sé stesso anche quando, crescendo e cambiando, vorrebbe essere o dire qualcosa di diverso (Riva 2019). È un esempio di tutto questo la storia Marzia Bisognin. Marzia, 26 anni, famosa online con il soprannome di 'CutePie' è stata l'italiana più seguita su YouTube con oltre sette milioni di follower. Tuttavia a fine 2018, stufa della pressione e della necessità di essere sempre uguale a se stessa, ha deciso di uscire da YouTube. Il motivo lo spiega lei stessa: "È arrivato il momento di provare qualcosa di nuovo nella mia vita... ho bisogno di trovare la mia strada perché per molto tempo mi sono sentita come se stessi seguendo quella di qualcun altro, e penso che sia giunto il momento di darmi una possibilità con qualcos'altro... Penso che sia fantastico come le persone possano relazionarsi con gli altri online. Ma se permetti che ti tolga la vita, penso che non sia salutare".



Educazione e uso dei dispositivi di comunicazione personali a scuola

Daniele Parenti, direttore del Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD)
Barbara Bonetti Matozzo, collaboratrice aggiunta alla direzione del CERDD

I dispositivi di comunicazione personali (smartphone, tablet, ecc.) sono entrati in modo capillare nella quotidianità degli adulti e dei minori e questo ha confrontato la scuola con almeno due quesiti fondamentali: come regolamentare e gestire il possesso di tali strumenti a scuola e in tempo di scuola? Come contribuire all'educazione a un uso consapevole dei media e delle tecnologie che si afferma come un compito formativo essenziale e urgente da parte della società adulta?

Durante l'anno scolastico 2015-2016 un gruppo di lavoro istituito dal Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD) su incarico del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) si è chinato sul tema e ha elaborato un rapporto inerente all'uso dei dispositivi a scuola¹ che ha portato a delineare raccomandazioni sia in ambito pedagogico-didattico, sia in ambito di utilizzo (o non-utilizzo) in forma individuale. Il rapporto approfondisce diversi aspetti che concorrono a definire la problematica e i compiti educativi della scuola: dagli aspetti legali al possibile utilizzo in ambito disciplinare (con focus pedagogico didattico), al contributo per un'educazione all'uso consapevole. Dal rapporto si evince in primo luogo che il mandato educativo della scuola non può esimersi dal contribuire a formare futuri cittadini in grado di comprendere, confrontarsi e partecipare all'universo dei media e delle tecnologie. Tale responsabilità educativa, che appartiene anche – e in primis – alla famiglia, non si limita alla protezione, deve bensì mirare a sviluppare solide competenze in tale ambito: una consapevolezza che possa essere interiorizzata e armonizzata con le altre competenze trasversali e di formazione generale. Questa necessità educativa è definita nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*², nell'ambito di formazione generale “Tecnologie e media”:

- *sviluppo della sensibilità e dell'indipendenza di fronte ai media, alle tecnologie e a Internet, in relazione a quanto viene sollecitato per lo sviluppo della persona dell'allievo, alla sua assunzione di responsabilità sociali e nell'educazione alla cittadinanza;*
- *introduzione e formazione all'uso degli strumenti informatici, multimediali e della comunicazione digitale (utilizzazione nel lavoro scolastico di queste possibilità tecnologiche in funzione degli obiettivi formativi disciplinari, trasversali o pluridisciplinari, quali risorse che permettono di al-*

largare gli orizzonti della ricezione e della produzione degli allievi);

- *la conoscenza e il rispetto dei diritti e delle responsabilità di fronte ai media (proprietà intellettuale, libertà di espressione, distinzione fra pubblico e privato).*

Affinché questo sforzo educativo possa essere messo in pratica, è indispensabile che gli allievi abbiano la possibilità di utilizzare questo tipo di dispositivi a scuola; proibirne l'uso significherebbe infatti non solo venire meno a un indispensabile compito educativo, ma anche rinunciare a valorizzare opportunamente quello spazio privilegiato di confronto, di scambio e di crescita rappresentato dalla scuola.

È indispensabile sottolineare che anche in caso di eventi critici il ruolo della scuola non muta: ‘incidenti’ che si verificano attraverso l'uso dei dispositivi (insulti, bullismo, condivisione di immagini violente e/o pornografiche ecc.), perlopiù provocati da inconsapevolezza, richiedono un intervento educativo al pari di fatti analoghi che avvengano senza l'uso di tali strumenti. Si consideri inoltre che tali eventi negativi accadono spesso in contesti esterni alle aule e agli edifici scolastici; vi entrano tuttavia prepotentemente proprio perché la scuola è lo spazio in cui gli allievi vivono e imparano le relazioni.

Dal punto di vista pedagogico-didattico, il rapporto evidenzia come i dispositivi di informazione e comunicazione possano apportare un valore aggiunto nei processi di insegnamento e di apprendimento; importante è sempre considerarli e integrarli come strumenti al servizio della disciplina e degli approcci didattici e non viceversa. I docenti possono quindi invitare gli allievi a utilizzare questi strumenti in modo funzionale al processo di apprendimento. Nel rapporto si sottolinea l'importanza di sfruttare tali strumenti anche per contribuire a creare consapevolezza attorno a un utilizzo adeguato e mirato.

In coerenza con quanto evidenziato per gli aspetti educativi e didattici, il DECS si è confrontato con la necessità di adeguare il quadro normativo. Sulla base del rapporto sono state definite le seguenti norme generali, in considerazione delle quali il DECS ha chiesto alle sedi di scuola media di modificare i rispettivi regolamenti di istituto³:

1. *Nel perimetro dell'istituto scolastico i dispositivi tecnologici di comunicazione personali, se non spenti, devono essere non visibili e in modalità 'aereo'. L'attivazione di modalità che implicano la*

Note

¹ Dispositivi a scuola, Gruppo di lavoro CERDD, 2016.

² Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, 2015, pag. 44.

³ La parte in corsivo del punto 1 è facoltativa e va completata definendo i casi in cui è possibile scostarsi dalla regola definita nella frase precedente e designando l'istanza scolastica che decide quando è possibile farlo.



Milo Frapolli
4° anno di grafica – CSIA

- possibilità di comunicare nei momenti prima e dopo il tempo d'insegnamento, nonché nel tempo delle pause è decisa da xxx.*
2. *Le modalità inerenti all'uso didattico dei dispositivi devono essere espressamente autorizzate e coordinate dal docente.*
 3. *Riservato il punto 2, le modalità d'uso dei dispositivi nel quadro delle uscite didattiche sono decise dalla direzione di istituto e comunicate agli allievi prima di ogni uscita.*
 4. *I dispositivi non devono essere motivo di distrazione durante le attività didattiche, né devono essere utilizzati in modo inappropriato alla situazione. Qualora l'allievo/a ne faccia un uso non conforme alle regole stabilite, il dispositivo può essere ritirato, purché venga riconsegnato all'allievo/a prima del rientro a domicilio.*
 5. *In ogni caso fotografie, filmati e registrazioni necessitano il consenso delle persone che vengono ritratte o riprese, altrimenti vanno evitati o immediatamente cancellati.*
 6. *Agli insegnanti non è consentito sollecitare l'uso di piattaforme elettroniche o di sistemi di comunicazione da parte degli allievi in violazione dei limiti di età che queste piattaforme o sistemi di comunicazione si sono dati.*
- Queste indicazioni delineano un quadro di riferimento cantonale all'interno del quale le sedi possono elaborare delle regole che rispecchino l'approccio educativo di ogni realtà.
- Prima dell'integrazione di queste norme nei regolamenti di istituto, nel nostro Cantone le indicazioni che giungevano alle famiglie riguardo all'uso del cellulare a scuola variavano molto da sede a sede. Questo qua-

dro cantonale, a nostro modo di vedere, permette di superare il confronto tra proibizione e libertà assoluta di utilizzo. La strategia adottata è di fatto molto cauta e pragmatica ed è concentrata sul raggiungimento di obiettivi puramente educativi. Si fa in ogni caso notare che senza l'approvazione esplicita del docente/istituto il dispositivo (in particolare lo smartphone) non può essere, in alcun modo, utilizzato dallo studente nel perimetro dell'istituto scolastico. L'uso di tali strumenti è previsto quindi unicamente per fini prevalentemente pedagogici e didattici.

Queste norme implicano la fine di un divieto generalizzato degli smartphone (anche per attività didattiche), che vigeva fino all'anno scolastico 2017/2018 nella maggior parte degli istituti scolastici. L'approccio scelto si "scontra" in un certo senso con la preoccupazione di proteggere i giovani dai possibili rischi legati all'utilizzo di tali dispositivi, in particolare in ambito di socializzazione: nonostante sia smentita dai dati statistici, permane per esempio la paura di un aumento dei casi di cyberbullismo proprio a causa del permesso di portare i dispositivi a scuola. Questa correlazione non è documentata da alcuna letteratura scientifica, prova ne è che in alcuni istituti in cui vigeva il divieto assoluto di portare gli smartphone si sono manifestati comunque casi di cyberbullismo, forse addirittura in maniera accresciuta rispetto ad altre situazioni. Al contrario del divieto, la disponibilità a entrare in materia sul possesso del telefonino e sull'educazione all'uso consapevole ha mostrato di essere pagante: gli allievi si sentono autorizzati a segnalare al più presto qualunque tipo di abuso o sospetto tale. Non dimentichiamo inoltre che, come già segnalato, la maggior parte di questi episodi avvengono fuori dal perimetro scolastico.

Una proibizione d'uso in territorio scolastico non comporta quindi necessariamente una diminuzione di questi eventi; al contrario la mancata disponibilità al confronto da parte della scuola potrebbe invece privare gli allievi del sostegno necessario a una risoluzione costruttiva di questi "incidenti".

L'approccio del DECS vuole abbracciare la complessità del fenomeno: parallelamente alle norme indicate, sono quindi state impostate diverse strategie e sono stati avviati numerosi cantieri per educare i nostri allievi all'uso consapevole delle tecnologie. In sintesi ecco i passi intrapresi:

- è stato sviluppato un modello di competenza per la scuola dell'obbligo, nell'ambito "tecnologie e me-

dia" articolato in tre aree (alfabetizzazione informatica, uso consapevole, orientamento al pensiero informatico) e ancorato al piano di studio (documento ancora in fase di consultazione all'interno di un gruppo di lavoro, che individuerà le modalità di applicazione di tale modello nell'ambito del piano di studio);

- sono state elaborate (e già sperimentate) delle proposte formative per i docenti per un'educazione all'uso consapevole dei media e delle tecnologie⁴;
- si sta sviluppando un protocollo per la gestione degli interventi più urgenti legati a un utilizzo scorretto o problematico di un dispositivo digitale (proposta ancora in elaborazione)⁵.

Anche gli istituti di formazione per docenti (il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI e l'Istituto universitario federale per la formazione professionale) prevedono corsi di formazione in ambito digitale (formazione di base e continua), in parte in collaborazione con il CERDD.

Conclusioni

Siamo convinti che la scuola debba concentrarsi sul suo ruolo educativo: un invito quest'ultimo rafforzato anche dalla chiara volontà recentemente espressa dal Parlamento. Approvando lo scorso 11 marzo il decreto legislativo concernente lo stanziamento di un credito d'investimento di 47,1 mio per l'informatizzazione delle scuole cantonali e l'adeguamento dei crediti a gestione corrente (annesso al messaggio n. 7547), il legislativo ha infatti aderito al rapporto della Commissione della gestione che, in sede di conclusioni, dichiarava: "Al di là dell'adeguamento delle infrastrutture – necessario ma non sufficiente per garantire lezioni innovative o un'educazione digitale – occorre considerare l'utilizzo degli strumenti multimediali sia da parte del formatore, sia da parte dello studente. Senza perdere di vista il fatto che fra gli obiettivi importanti vi è anche quello di preparare al meglio bambini e adolescenti al mondo digitale, educando in sostanza all'uso consapevole della tecnologia"⁶.

Note

⁴ Cfr. articolo alle pagg. 35-40.

⁵ Idem.

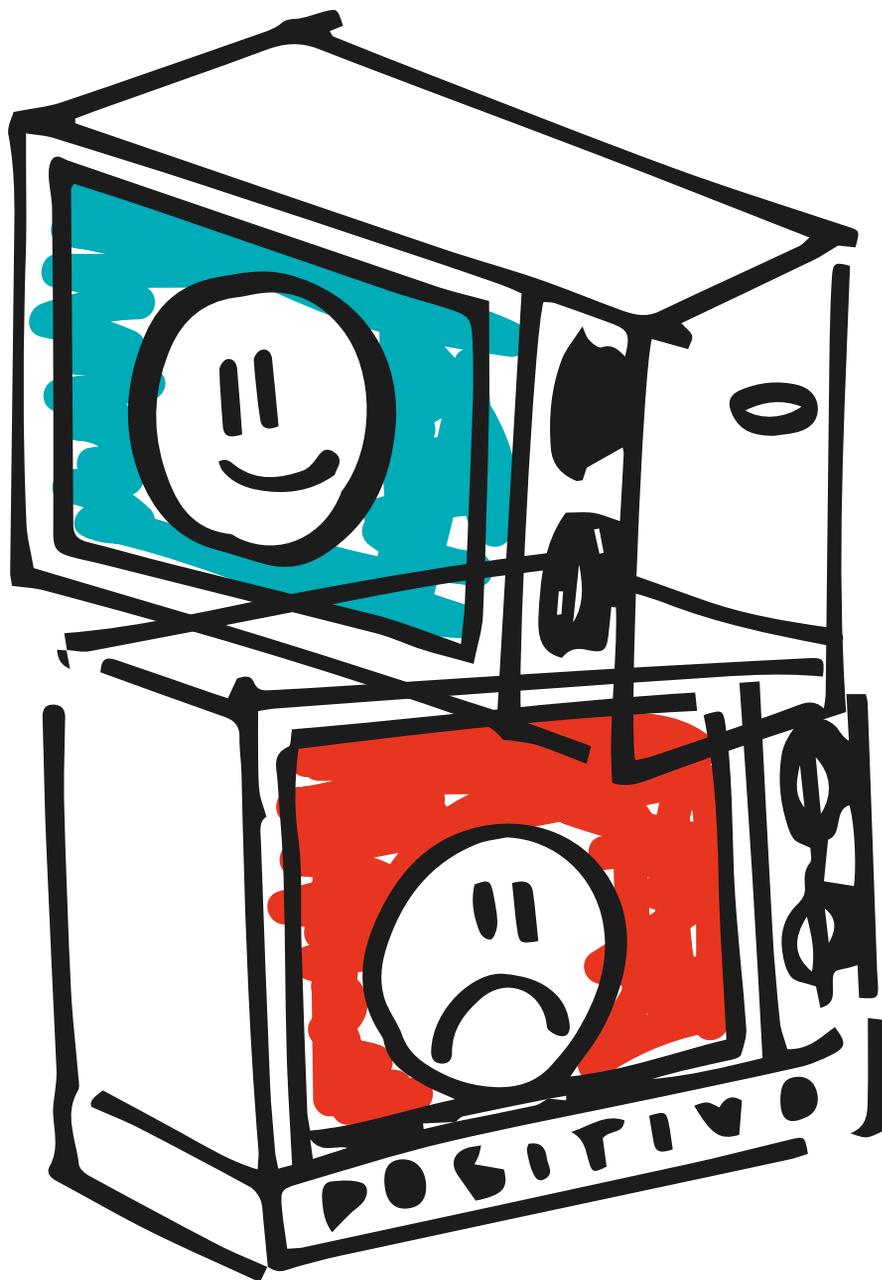
⁶ Rapporto della Commissione della gestione e delle finanze sul messaggio 20 giugno 2018 concernente la richiesta di stanziamento di un credito d'investimento di 47'100'000.– franchi per l'informatizzazione delle scuole cantonali e l'adeguamento dei crediti a gestione corrente dal 2019 per 110'000.– franchi, dal 2023 per 550'000.– franchi, pag. 7.



Per un'educazione all'uso consapevole dei media e delle tecnologie

Cristiana Lavio, esperta di media e tecnologie per la scuola media

Le proposte di formazione e di consulenza del Centro di risorse
didattiche e digitali (CERDD)



Dennis Magnoli
4° anno di grafica – CSIA

Nota

Il piano delle offerte relative all'uso consapevole dei media e delle tecnologie è stato elaborato da un gruppo di lavoro di cui fanno parte Michela Bernasconi-Pilati, Barbara Bonetti Matozzo, Cristiana Lavio e Daniele Parenti.

Un approccio che valorizza la relazione educativa

Il Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD) ha sviluppato¹ una proposta articolata di offerte di formazione e di consulenza relative all'uso consapevole dei media e delle tecnologie, allo scopo di rispondere con adeguatezza e continuità alle esigenze educative che si manifestano nella scuola, a più livelli e con aspettative diverse. L'approccio che il CERDD – in generale il DECS – intende promuovere è centrato sul ruolo dei docenti in quanto educatori e formatori, ma anche quali adulti di riferimento a contatto quotidiano con gli allievi. Un'e-

ducazione all'uso consapevole dei media digitali non può infatti limitarsi a iniziative e interventi sporadici da parte di istanze esterne alla scuola: queste semmai possono andare a completare il lavoro educativo, di formazione generale e di sviluppo del pensiero critico e riflessivo portato avanti non solo dai docenti di classe, ma anche dai docenti delle varie discipline, a sostegno di una consapevolezza nell'utilizzo di questi strumenti in un mondo in cui hanno un ruolo sempre più importante. La definizione stessa di uso consapevole è incompatibile con il concetto di interventi puntuali e isolati da un processo educativo globale, che si prestano invece maggiormente a momenti di sensibilizzazione e informazione. La consapevolezza nell'utilizzo delle tecnologie può essere sviluppata esclusivamente in un processo d'insieme che va inserito nelle dimensioni della *formazione generale* e delle *competenze trasversali* e interpella dunque prioritariamente la scuola.

Il docente che vede gli allievi nella quotidianità, che conosce personalmente ognuno con il proprio percorso formativo e relazionale, è competente nel costruire un discorso educativo coerente e costante, è competente nel modulare l'intervento a dipendenza della situazione, riconoscendo eventuali disagi, è competente nell'accogliere le parole espresse riprendendole in un altro momento, è competente nell'instaurare una rete collaborativa prendendo contatto con le figure di riferimento nel caso in cui si presentasse un problema da affrontare.

L'approccio che il CERDD propone in una visione strategica a lungo termine è pertanto basato principalmente sulla formazione dei docenti, affinché siano a loro agio nell'affrontare questa tematica affidandosi alle loro competenze educative, che valgono anche in tale ambito e che permettono di accompagnare e stimolare gli allievi a riflettere sull'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Formazione dei docenti e collaborazione tra scuola e famiglia

Il CERDD ha elaborato e sperimentato a partire dal 2016 delle proposte formative per i docenti, che prevedono un'introduzione di concetti teorici legati all'uso consapevole e un accompagnamento nell'ideazione e realizzazione di progetti pedagogico-didattici che stimolino negli allievi la riflessione, il confronto e la condivisione, con l'obiettivo di favorire l'acquisizione di competenze e di consapevolezza nel vivere quotidiano a contatto con le tecnologie.

Accanto a tale proposta di formazione continua, possono essere organizzati dei momenti di formazione puntuale rivolti ai docenti, centrati su temi specifici (per esempio sulle fake news, sugli influencer, sulle chat eccetera), e può venire offerto un sostegno alle sedi nella progettazione e animazione di spazi di riflessione e confronto nel contesto della collaborazione tra scuola e famiglia.

È responsabilità della scuola, oltre che dei genitori, sostenere i giovani nella loro crescita, che si svolge anche a contatto con i media digitali: questo nuovo compito educativo mette talvolta a disagio chi non ha particolare confidenza con la tecnologia; è dunque importante sgomberare il campo da un malinteso che talvolta si insinua spontaneamente tra coloro che si occupano di educazione, malinteso derivante dall'idea che la tecnologia appartenga al mondo degli specialisti e ancor più che i giovani siano quasi sempre maggiormente competenti degli adulti in questo ambito. In realtà spesso si confonde il termine 'smanettone' – voce ormai integrata nel dizionario italiano – con la parola 'esperto' (e quindi competente): è innegabile che i ragazzi sono molto aggiornati sulle novità riguardanti i media e le tecnologie, e che sanno utilizzare abilmente parecchie applicazioni, ma la conoscenza degli strumenti è nella maggior parte dei casi frammentaria e le competenze si sviluppano ad hoc, restando confinate entro lo scopo più immediato dell'utilizzo del mezzo². Gli adulti possono spaventarsi di fronte a tanta abilità, provando un senso di disorientamento e di "superamento", ma non devono dimenticare che educare non significa trasmettere conoscenze tecniche, bensì costruire un percorso di maturazione basato sulla condivisione delle esperienze, sulla fiducia, sull'ascolto e sulla promozione del benessere.

Due altre considerazioni vanno messe in rilievo. Da una parte, va riconosciuta la ricchezza storica che l'adulto possiede, avendo fatto esperienza sia della vita senza le tecnologie sia della vita con le tecnologie: una ricchezza che permette agli allievi di riflettere, con l'aiuto di chi è chiamato a educarli, sull'enorme cambiamento intervenuto nel corso degli ultimi decenni e dunque sulle alternative al mondo digitale. Dall'altro lato non andrebbe mancata l'occasione di valorizzare uno scambio intergenerazionale mai vissuto prima: il sapere del giovane in quanto "smanettone" è un'opportunità per l'adulto di entrare nella relazione educativa senza essere l'unico dispensatore di sapere, in una sorta di scambio tra competenze critiche e abilità tecniche, con un conseguente arricchimento reciproco.

Il corso di formazione continua

La ricerca di like, gli episodi di sexting, il fenomeno degli influencer, la gestione dei videogiochi o del tempo trascorso online, la comunicazione nelle chat o nei social media sono alcuni esempi di temi affrontabili in un percorso che vuole educare a un utilizzo consapevole dei media e delle tecnologie: i docenti partecipanti al corso proposto dal CERDD vengono accompagnati a creare delle occasioni di riflessione e di sensibilizzazione volte a rendere più consapevoli gli allievi rispetto alle loro esperienze.

Gli obiettivi di tale formazione continua – integrata nell'offerta del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI³ – sono i seguenti: permettere ai docenti di confrontarsi e approfondire le tematiche relative ai media digitali; sperimentare attività nel contesto di formazione generale 'media e tecnologie'; costruire una propria documentazione e una rete di riferimento composta di esperti e docenti competenti nell'ambito dell'educazione all'uso consapevole; sviluppare una visione dell'educazione all'uso consapevole che possa venire integrata nei progetti educativi del proprio istituto.

Il corso prevede in una prima parte un inquadramento teorico sul concetto di uso consapevole e la presentazione di percorsi educativi atti a sviluppare negli allievi le competenze per poter gestire in modo sano e costruttivo i media e le tecnologie. Si individuano poi le necessità e gli interessi di approfondimento tematico propri dei partecipanti e si lavora sulla pianificazione di attività di educazione all'uso consapevole indirizzate a più classi (attraverso il coinvolgimento di altri docenti della sede e/o l'organizzazione di giornate tematiche quali occasioni per avviare un approfondimento che si sviluppi nel corso dell'anno scolastico). I partecipanti vengono accompagnati nella costruzione del loro progetto con incontri nella propria sede concordati lungo il percorso formativo; un momento comune conclusivo permette infine di condividere le esperienze realizzate nei vari istituti. Complessivamente vengono organizzate 24 ore di incontri formativi per ogni singola sede.

Gli atelier tematici

Il CERDD propone ai docenti atelier che hanno una durata compresa tra le due e le quattro ore, in cui si affronta un tema particolare. Tale momento formativo ha un duplice scopo: da una parte si offrono degli spunti e del materiale per approfondire un determinato argomento;

Nota

² Si pensi anche all'espressione 'touch generation', che implica un'abitudine di utilizzo intuitivo dello strumento con il semplice movimento del dito.

³ Si veda il catalogo 2019-2020 dei corsi di formazione continua del DFA.

dall'altra si mostra un approccio che tematizza la complessità dei media digitali attraverso uno spazio di discussione aperto alle domande e alle esperienze che emergono dalla quotidianità dei giovani, per sviluppare consapevolezza, ponendo l'accento sulle risorse e sulle strategie applicabili, evitando con attenzione di mettere in risalto ciò che è negativo e di far leva sulle paure.

Le proposte di atelier approfondiscono i seguenti temi:

- la comunicazione nelle chat;
- il fenomeno degli influencer;
- le immagini private che diventano pubbliche (dal bisogno di like al sexting);
- le fake news;
- la gestione del tempo online (dalle chat ai videogiochi).

Altri temi possono essere sviluppati tenendo conto delle richieste delle sedi scolastiche.

Questi momenti formativi sono rivolti a un numero di docenti che varia tra i sei e i dodici partecipanti, non necessariamente dello stesso istituto.

La collaborazione tra scuola e famiglia

In linea con l'approccio portato avanti nella formazione dei docenti e indirettamente degli allievi, anche nelle relazioni con le famiglie il CERDD promuove delle modalità di coinvolgimento orientate all'educazione all'uso consapevole dei media e delle tecnologie, discostandosi pertanto da interventi di informazione e di sensibilizzazione già peraltro molto diffusi.

In quest'ottica, il CERDD si mette a disposizione delle sedi e dei docenti per co-costruire degli incontri serali destinati ai genitori, con l'intento di offrire uno spazio di discussione e di confronto per favorire uno scambio interattivo su temi legati all'uso dei media e delle tecnologie da parte degli allievi.

Consulenza e accompagnamento in sede

Anche nei casi in cui non si manifesta alcun episodio esplicito, può emergere all'interno delle sedi o delle classi l'interesse ad approfondire un determinato argomento. Spesso questo interesse è legato alla percezione di un utilizzo importante dei media in generale o di uno strumento in particolare, ritenuto "rischioso" o che potrebbe divenire problematico; può essere legato anche a un piccolo evento, magari già risolto, o a un disagio latente relativo all'uso dei media digitali: tali percezioni possono portare uno o più docenti a chiedere una consulenza per riflettere su quanto osservato.

Il CERDD affianca i docenti affinché possano sviluppare con gli allievi dei percorsi educativi a corta o lunga durata volti ad affrontare i nuclei tematici emersi o i segnali di disagio percepiti. L'approccio promosso mira alla tematizzazione e al confronto collettivo permettendo altresì di riconoscere e valorizzare le risorse già presenti nel sistema nonché di favorire la presa di coscienza da parte delle persone coinvolte rispetto alla propria capacità di agire e alle proprie competenze educative. Poiché ci si situa a un livello di individuazione precoce dei rischi, si propone un accompagnamento specifico alla situazione per ridurre al minimo la possibilità del concludersi di un problema e per aumentare la consapevolezza degli effetti di un determinato comportamento.

In questo genere di intervento si lavora dunque su due piani: si promuove un utilizzo consapevole dei media digitali attraverso spazi di discussione e di riflessione in riferimento a tematiche particolari e, allo stesso tempo, si lavora sull'anticipazione di possibili situazioni problematiche affinché i docenti (o le direzioni) possano preparare la gestione di eventi che non sono completamente inaspettati.

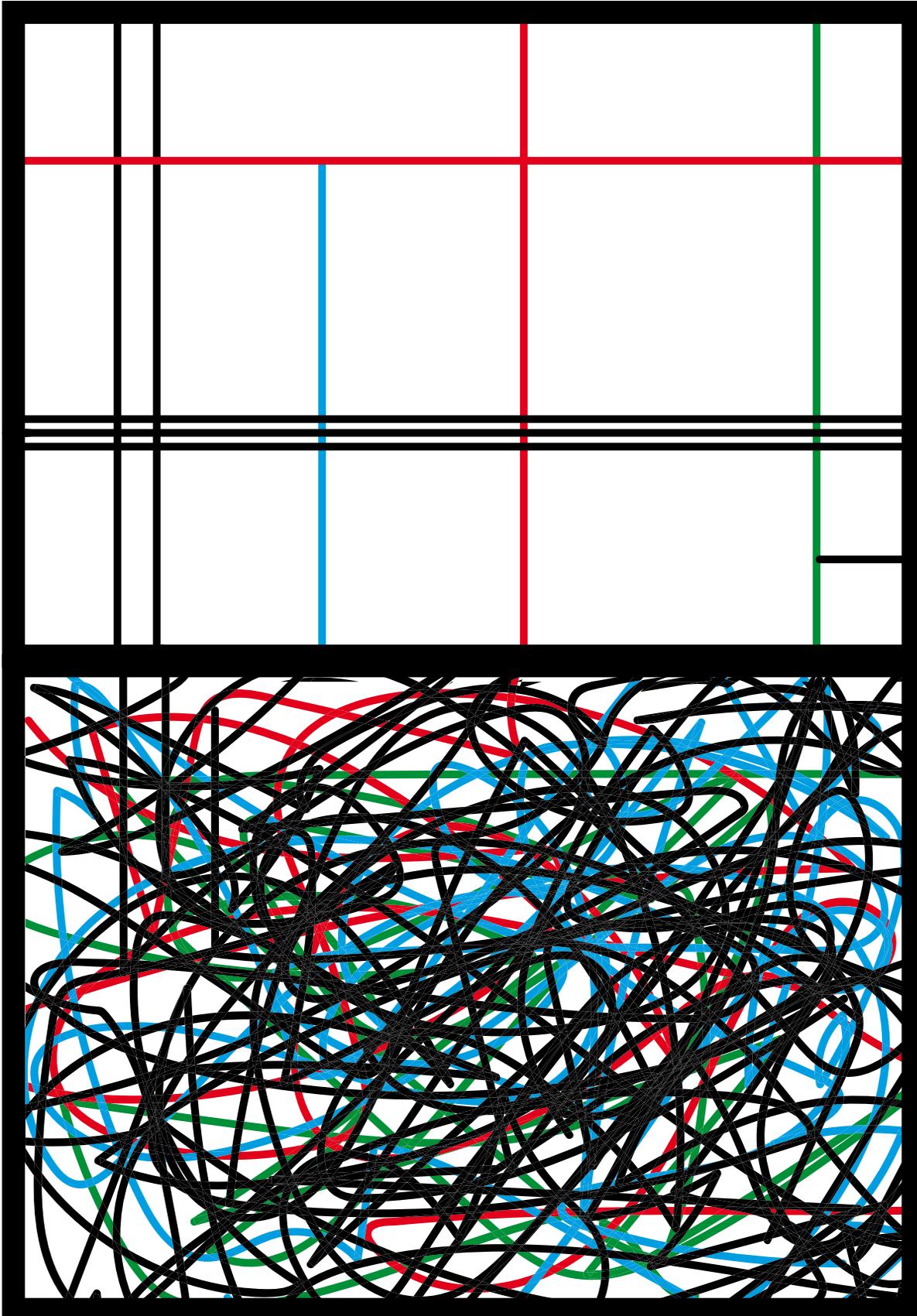
Il contesto in cui si attiva tale collaborazione con il CERDD è caratterizzato da un riconoscimento precoce del disagio: in questi casi è dunque già presente un'importante presa a carico da parte della scuola, che va valorizzata e sostenuta.

Gestione di una situazione problematica

Educare a un uso consapevole bambini e ragazzi che stanno crescendo non significa limitarsi a condannare un utilizzo che si rivela sbagliato, pericoloso, dannoso, irresponsabile – o semplicemente inconsapevole – di un dispositivo, non accettando alcun errore. Certamente occorre intervenire con fermezza di fronte a comportamenti lesivi verso gli altri o verso di sé, anche sanzionando quando necessario, in modo opportuno, un atto che danneggia qualcuno, ma occorre altresì cogliere un "incidente" di uso dei media digitali come un'occasione di riflessione e di crescita, e non con un senso di fallimento educativo o come una mera mancanza di attenzione.

L'elaborazione dell'errore è parte del processo educativo e sviluppa consapevolezza.

Nella scuola la massima "sbagliando s'impara" è più che mai veritiera, ma a volte si dimentica che questo principio vale anche sul piano educativo. La rielabora-



zione di una condizione di disagio introduce una fondamentale componente volta al benessere e all'apprendimento: la *riparazione*, come movimento ricostruttivo.

Va inoltre riconosciuto che tali inciampi, se ripresi in classe in un'ottica costruttiva, permettono di raggiungere molto spesso più persone per un solo circoscritto problema, creando una spirale virtuosa all'interno dell'istituto: tematizzare quanto è accaduto, nel rispetto delle persone e secondo i tempi appropriati, è un'opportunità preziosa, poiché è nelle situazioni concrete che si sperimentano le emozioni e le relazioni, riuscendo meglio a calarsi in ruoli diversi, per una comprensione più complessa della realtà.

Va infine sottolineato che imparare a utilizzare le tecnologie con consapevolezza significa anche imparare a uscire da situazioni difficili, poiché non bastano le informazioni e le regole per essere al riparo da "incidenti mediali". Su questo aspetto è fondamentale riflettere come educatori, affinché gli eventi problematici non vengano vissuti con un senso di impotenza e di scoraggiamento.

Per accompagnare le sedi nella gestione delle situazioni di urgenza il CERDD ha elaborato un modello di intervento che prevede un accompagnamento operativo per la direzione o il/i docente/i coinvolto/i e un *protocollo* per garantire una gestione attenta e coerente, che tenga conto di tutte le persone direttamente o indirettamente implicate nell'evento.

La decisione di sviluppare un protocollo è scaturita dall'analisi di varie situazioni verificatesi in passato in sedi scolastiche diverse: si è sviscerato ogni caso considerando attentamente quanto è accaduto e come è stato gestito, con i relativi punti di forza e di debolezza, le opportunità e i rischi. A seguito di questa analisi, si è dunque cercato di identificare le misure urgenti da intraprendere nel breve termine: fondamentale è risultato costruire tempestivamente una rete collaborativa stabilendo le varie responsabilità di intervento. In tali momenti in cui facilmente prende il sopravvento l'emotività e risulta difficile considerare la situazione nella sua complessità, in modo lucido e oggettivo, è indispensabile agire con coerenza, evitando di creare confusione e prestando anche molta attenzione alla comunicazione.

La messa in atto di tale misura di intervento è attualmente in fase di studio: occorre infatti considerare i servizi e le strutture già presenti sul territorio, con le loro relative procedure, affinché essa non si aggiunga a quanto esiste

già, ma venga integrata in un modello più ampio che contempli le diverse situazioni di crisi in una visione globale costruita con coerenza, senza tuttavia trascurare la specificità di ogni bisogno di intervento e le relative competenze necessarie.

Conclusioni

Il ventaglio di proposte elaborate da CERDD si fonda su un approccio che vuole valorizzare la relazione educativa tra docente e allievo: gli interventi sono modulati in funzione delle esigenze e dei centri di interesse che possono emergere da entrambe le parti; ogni sede ha la libertà di cogliere, tra le offerte formative e di consulenza, ciò che meglio si inserisce nei propri progetti educativi.

L'accento è posto sulla complessità: ogni situazione che si presenta nella realtà va letta nella sua ampiezza, andando oltre la superficie. Non esistono ricette né soluzioni preconfezionate; si tratta di aiutare i giovani a crescere in questo mondo, sapendo che le tecnologie hanno reso la vita più facile e più difficile allo stesso tempo, con una costante attenzione verso l'uso che viene fatto dello strumento, ma anche con uno sguardo benevolo verso i possibili inciampi nella gestione di questi mezzi, che anche noi adulti stiamo scoprendo sempre più a fondo nelle loro implicazioni.



Che cosa c'è dietro l'invio di una fotografia intima

Intervista a **Michela Bernasconi-Pilati**, psicologa e psicoterapeuta

Di tanto in tanto si diffondono voci, nelle scuole, su fotografie intime inviate da ragazze a ragazzi: immagini del proprio corpo consegnate come un regalo prezioso o come un invito allo sguardo. È una realtà sommersa, che appartiene alla fase adolescenziale, di cui non si parla apertamente per proteggere le persone implicate, ma che preoccupa e interroga gli adulti.

Abbiamo posto alcune domande alla psicologa e psicoterapeuta Michela Bernasconi-Pilati, specialista per l'età evolutiva.

Quando si parla di uso consapevole dei media e delle tecnologie, si è portati a pensare che essere consapevoli significa essere informati dei rischi a cui si va incontro compiendo una determinata azione: “so bene che se invio a qualcuno una mia fotografia che io considero strettamente privata, qualcuno potrebbe magari farne un uso che mi danneggia e che mi ferisce”.

È dunque sufficiente essere coscienti dei rischi?

Sapere non è sinonimo di essere consapevoli.

Il sapere appartiene all'intelletto, alla ragione, mentre la consapevolezza è la combinazione tra mente e coscienza, tra il pensiero e le altre parti della persona.

La consapevolezza può manifestarsi con varie gradazioni di profondità e ampiezza: quella più evoluta è quella che ci permette di riconoscere meccanismi personali inconsci in vari ambiti della nostra realtà. Globalmente si può considerare che la consapevolezza favorisce un'armonizzazione della persona in tutto il suo essere con il suo vivere quotidiano.

È una condizione che si costruisce in maniera originale per ognuno di noi, conformemente alle nostre specificità.

In questa condizione di autenticità, la consapevolezza ci aiuta a orientarci, a scegliere, a valutare i rischi, a farci sentire sicuri; non ci limita, non ci offende, non ci opprime.

Nello specifico della domanda, direi che essere coscienti dei rischi è un primo passo verso la consapevolezza, in un percorso che deve però prevedere anche la valutazione delle conseguenze di una certa azione sia sul piano pratico sia su quello emotivo, per sé e per l'altro, ora e dopo; e ancora in questo percorso si deve sapere che la riparazione è possibile e necessaria.

Scegliere vuol dire anche potersi assumere delle responsabilità.

In età adulta senza troppi intoppi evolutivi e di personalità si può arrivare a essere soddisfacentemente consapevoli; in adolescenza il discorso è un po' diverso perché la presa di rischi è un elemento costruttivo dello sviluppo naturale. Ma è sicuramente nell'età evolutiva che si può iniziare a sviluppare la consapevolezza.

La fiducia è un elemento fondamentale nei rapporti con gli altri. Se venisse a mancare nelle relazioni significative, non ci sarebbe scambio autentico né crescita. Eppure quando si ha a che fare con i media, si invitano i ragazzi a non fidarsi di nessuno,

a non inviare nemmeno a un'amica né a un "partner" qualcosa di strettamente personale. Come dare coerenza a un discorso educativo che vuole proteggere e allo stesso tempo coltivare il valore della fiducia?

Concordo: la fiducia è un motore positivo di avvicinamento e di interazione, quindi fondamentale nella società umana.

Gli adulti, coscienti dei limiti naturali degli adolescenti nel valutare la realtà nella sua complessità e coscienti dei pericoli in cui si possono imbattere, tendono a proteggerli cercando di illuminare la parte non accessibile ai giovani. Non penso che sia sbagliato metterli in guardia, bisognerebbe però fare un passo ulteriore ed essere coerenti e rispettosi nell'affrontare delle situazioni di cattivo uso della fiducia.

Non può esserci ambiguità nel condannare comportamenti che ledono una persona: capire le buone ragioni che possono aver spinto qualcuno al non rispetto (specialmente se giovane) non vuole dire giustificare un gesto fatto male e in modo sbagliato.

Un adulto consapevole aiuta da una parte l'autore di un errore a riparare, dall'altra sostiene la "vittima" affinché non si identifichi unicamente con l'immagine rinviata o con l'emozione negativa correlata. Il rischio di vedere la parte come il tutto è alto specialmente in età adolescenziale e può portare a rimesse in discussione profonde e devastanti senza rendere giustizia alla realtà. La modalità degli adulti di considerare la possibilità di sbagliare nella vita è dunque fondamentale per definire la connotazione dell'intervento: quando nell'avvicinarsi al giovane, si considera l'intoppo come parte costitutiva del crescere, anche il senso di vergogna e di non valore si attenua per lasciare spazio a un'integrazione costruttiva dell'esperienza, per quanto essa possa essere negativa; quando invece l'adulto considera l'intoppo come una rovina, il rischio di ferita evolutiva per la vittima o di reiterazione di errori per chi ha sbagliato è alto. La fiducia è la colorazione di una relazione che è in costante movimento: si misura attraverso le risposte di coinvolgimento dell'altro ed è in questo scambio nel tempo che si costruisce. Non è comunque attraverso un atteggiamento esageratamente preoccupato che si favorisce la protezione.

Una ragazza invia un'immagine molto privata di sé a un ragazzo che le piace: è il suo modo per dimostrarli quanto è importante, come se fosse un



Jenna Siripan Criblez
4° anno di grafica – CSIA

pegno d'amore che rafforza il loro legame, oppure è un modo per farsi sentire apprezzata. Anche se stanno insieme da poco, anche se il loro stare insieme non significa avere una relazione, o anche se non stanno nemmeno insieme, per la ragazza si tratta di un gesto che ha delle motivazioni forti, non una leggerezza che compie per incoscienza.

È una situazione che talvolta accade, con conseguenze difficili da gestire e da superare nel caso in cui l'immagine viene mostrata ad altri o viene diffusa e commentata nei social media.

Che cosa può fare la scuola e che cosa possono fare i genitori per aiutare le ragazze e i ragazzi a proteggersi da comportamenti del genere, che si rivelano lesivi per sé e per l'altro?

Il bisogno di accettazione è naturale e importante, specialmente da parte dei coetanei e da persone esterne al nucleo familiare. Se prima il rispecchiamento che aiutava a definirsi era nei genitori o negli adulti di riferi-

mento, ora la ricerca di altri è fondamentale per confermare, consolidare o demolire quanto costruito prima. “Dimmi come mi vedi e quindi come sono”. Una nuova immagine di sé vuole farsi largo.

Non solo si è affezionati alla persona che ci piace, ma anche all'investimento che nei suoi confronti abbiamo fatto: vedere che l'investimento era sbagliato vuol dire essere disposti a perdere e a considerarsi fallibili. Competenze queste non facili da valorizzare in età adolescenziale.

A questo si aggiunge la peculiarità dei ragazzi di vivere il qui e ora: sono dei veri esperti. Gli adolescenti non hanno bisogno di corsi meditativi per imparare l'*hic et nunc*. Risulta quindi difficile conciliare questa qualità con la capacità di anticipare conseguenze dei propri gesti a breve o lungo termine.

Per non parlare dell'intensità dei vissuti, del loro essere sempre su di giri, sia in positivo sia in negativo; le mezzesure raramente sono sperimentate.

Il desiderio e la ricerca di piacere all'altro per poter governare le scelte personali a volte mettono gli adolescenti in situazioni difficili, ma spesso è a fin di bene. Oltre a mettere i giovani in guardia, credo che la scuola e gli adulti in generale possano aiutarli ad arginare i danni, affinché non raggiungano le profondità della loro identità ma restino confinati a comportamenti discutibili, ai quali certamente fanno seguito delle conseguenze, ma non una rimessa in discussione totale della persona. È importante aiutare i ragazzi ad ampliare e variare il loro bacino di raccolta di informazioni e di rimandi della loro immagine, a leggere sotto varie angolature quanto esperito, a contrapporsi e confrontarsi con spirito critico ai messaggi più o meno espliciti del mondo mediatico, coinvolgendoli in maniera autentica in un confronto che a volte potrebbe prendere la piega di uno scontro, senza aver paura di uscirne sconfitti o feriti, ma cresciuti anche in qualità di adulti. Accettare la sfida di cambiare con loro e grazie a loro, e non solo osservare da lontano, con distacco, il cambiamento dei ragazzi, quasi non ci concernesse, li aiuta a sentirsi parte di un sistema, importanti perché motori di cambiamento, non solo di preoccupazione o disturbo. Credo che sia illusorio immaginarsi che i ragazzi non cadano, ma insegnar loro a cadere meglio e soprattutto a rialzarsi è qualcosa che si può e che si deve sempre tentare di fare.

In queste situazioni, l'attenzione non va rivolta solo alle ragazze, bensì anche ai ragazzi. Come affrontare questo tema in classe e come aiutare i ragazzi a capire quali sono le implicazioni di un tale gesto, soprattutto sul piano emotivo?

La premessa a quanto segue è che il mondo dei giovani non è diviso in vittime, aggressori e individui neutri. In situazioni e in momenti diversi, ognuno può sentirsi e incarnare una di queste modalità di viveri in relazione agli altri, a volte sentendosi contemporaneamente l'uno o l'altro. Ognuno a modo suo si destreggia per meglio trovare una sua collocazione all'interno della società. Sono invece spesso le connotazioni attribuite dagli adulti a incastrare i ragazzi in certi ruoli difficili poi da scardinare.

I ragazzi hanno un atteggiamento diverso dalle ragazze nell'affrontare la crescita: per loro la fisicità della persona e il confronto (la sfida) tra pari hanno un impatto molto più pregnante; accade già prima dell'adolescenza, ma in questo periodo la specificità è data an-

che da un interesse sessuale per l'altro/a. In effetti vi sono di regola modalità intrinseche all'essere maschio o femmina nell'affrontare i cambiamenti e le relazioni, pur considerando le variazioni personali che sono evidentemente innumerevoli e giuste. Se diventare adulti è anche riuscire a integrare le varie componenti della propria persona, armonizzando le parti maschili e femminili, l'adolescenza corrisponde a un laboratorio di conoscenza e sperimentazione; è dunque importante guidare adeguatamente i giovani a una consapevolezza del proprio essere.

Il bisogno di riconoscimento di cui si parlava sopra, nei ragazzi maschi valorizza in egual misura il rimando delle/dei potenziali partner e quello degli spettatori o pari; in contemporanea c'è la conquista e c'è la dimostrazione di aver conquistato. Detto in altri termini una conquista silenziosa vale meno.

Da qui spesso la condivisione con altri per mostrare le proprie abilità, il proprio valore.

Il soggetto si mette al centro dell'attenzione e 'l'oggetto di attrazione' finisce in secondo piano. Spesso il fine principale è quello di sentirsi forti, capaci e sicuri e non certo quello di denigrare o infierire su qualcuno. Questa semmai è una conseguenza non prevista, un effetto secondario indesiderato. Ne consegue la difficoltà dell'adulto di far leva sulla consapevolezza di determinati gesti.

Lo spavento del giovane, lo sgomento, l'incapacità di far marcia indietro su qualcosa che sembrava utile per se stesso e che lo ha esposto sono da intralcio a un'integrazione dell'esperienza.

Se questi sentimenti, a volte di difficile accesso anche per il ragazzo stesso, non sono adeguatamente interpretati e accolti dagli adulti, possono portare a una negazione del dolore causato (agli altri e a sé) e quindi a un'impossibilità di elaborazione con una conseguente difficoltà di dialogo autentico e riparatorio. Occuparsi di chi ha sbagliato permette pure di meglio occuparsi di chi ha subito un'azione dolorosa.

Anche in un'ottica di prevenzione, la promozione al dialogo tra coetanei, di sesso uguale e di sesso diverso, è quanto di più efficace possa esserci per aumentare la consapevolezza di questi fenomeni; il confronto nelle differenze, il potersi raccontare, il potersi ascoltare sono la base per un incontro sano e costruttivo affinché ognuno possa comprendere l'altro e trovare le buone strategie per interagire ma anche per rispettarsi e per proteggersi vicendevolmente.



Il mondo dei videogiochi. L'arte complessa del narrare è in continua evoluzione

Rosy Nardone, ricercatrice in didattica e pedagogia speciale presso l'Università di Bologna

«Fino a non molto tempo fa, c'era solo la TV, che in teoria poteva rimaner confinata nella stanza dei genitori o chiusa in un armadio. Oggi ci sono gli smartphone e i tablet, che fanno parte della vita quotidiana delle famiglie. Per gli adulti i passatempi dell'infanzia hanno subito un'allarmante trasformazione in pochissimo tempo ma un bambino che oggi ha quattro anni non sa com'era il mondo prima: per lui è sempre stato possibile fare tante cose con un solo dito, e trovare centinaia di giochi in un piccolo oggetto tascabile.»

Hanna Rosin, *The Touch-Screen Generation*

Le diverse indagini statistiche nazionali, europee e internazionali, evidenziano come siano in aumento le famiglie che dispongono di un accesso a Internet da casa, di almeno un pc e di una pluralità di dispositivi, e di come – tra queste – quelle con almeno un minorenni siano le più tecnologiche. Ma emerge anche quanto sia ancora presente parte di popolazione adulta che non ha mai utilizzato Internet, indicando, tra i motivi, un “analfabetismo digitale”. Ne risulta, dunque, una fotografia sfaccettata e ambivalente, nonché contraddittoria: da una parte una presenza sempre più pervasiva di *device*, dall'altra una mancanza di modelli d'uso, di riflessione mediata da pratiche educative. Questo aumenta, in maniera esponenziale, se ci riferiamo al mondo videoludico, a testimonianza del fatto che lo scenario contemporaneo è caratterizzato sempre di più da complessi intrecci tra tradizione e innovazione, da crescenti e mutanti processi di cambiamento culturale tra reale e virtuale. Tutto ciò interroga profondamente l'agire educativo sulla necessità di nuove riflessioni e pratiche di costruzione delle nuove forme di cittadinanze digitali. Richiede una continua riflessione sulla necessità di un orientamento educativo e didattico in un mondo digitale in cui i bambini, le bambine, i giovani, insieme agli adulti di riferimento, devono sapersi muovere come cittadini consapevoli.

Nonostante siano in aumento coloro che appartengono alla generazione dei “genitori gamer” (ad es. circa il 58% dei genitori italiani), ovvero di mamme e papà che condividono l'esperienza e la passione per il videogiocare, questo nuovo “cortile virtuale” sembra manifestarsi ancora come uno dei territori di dis-alleanza educativa tra genitori e figli. Il momento del videogio-

co risulta essere, nell'esperienza condivisa, un detonatore di liti e conflitti familiari nella negoziazione del tempo di gioco (di più o di meno di un'ora?), del momento adatto (prima o dopo i compiti? Prima di cena o dopo?), di quante volte (solo nei giorni di fine settimana? Una o più volte nella settimana?) e del come (solo giochi offline oppure anche multiplayer?).

E se cambiassimo lo sguardo attraverso cui, come adulti (non) guardiamo l'esperienza videoludica? Se cominciasse a conoscere, a informarci di più, in maniera costruttiva e non pregiudiziale di che cosa sono i videogiochi, di quali molteplicità di modelli, storie, linguaggi, potenzialità li caratterizzano, in una varietà sempre più articolata e complessa?

Di che cosa parliamo quando parliamo di videogiochi?

I *videogames* sono oggetto contemporaneo delle attenzioni di studiosi dei più diversi ambiti disciplinari e di ricerca, dalle scienze informatiche, della comunicazione, a quelle dell'educazione e dell'apprendimento, coinvolgendo l'arte contemporanea dalla pittura al cinema, alla narrazione letteraria, divenendo il luogo esemplare, anche se virtuale, della complessità post-moderna. Rispecchiano il dualismo che caratterizza le nuove tecnologie: da una parte *personalizzano* l'utilizzo del *medium*, in quanto trasformano ciascuno in *attori solitari* nel contesto comunicativo, dall'altro sono portavoce di un *immaginario collettivo* in quanto – come afferma McLuhan – “qualunque gioco, come qualunque medium d'informazione, è un'estensione dell'individuo o del gruppo. I suoi effetti sul gruppo o sull'individuo consistono nel dare una nuova configurazione a quelle parti del gruppo o dell'individuo che non sono state estese. Un'opera d'arte non ha esistenza né funzione se non nei suoi effetti sugli uomini che la contemplano. E l'arte, come i giochi o arti popolari, e come i media di comunicazione, ha il potere di imporre i propri presupposti stabilendo nuovi rapporti e nuove posizioni nella comunità umana. L'arte, come i giochi, è un mezzo per trasporre esperienze. Ciò che abbiamo già visto o sentito in una certa situazione lo riceviamo improvvisamente in un materiale di tipo nuovo. Nello stesso modo i giochi trasformano in forme nuove esperienze consuete. [...] Se infine dovessimo chiederci: ‘I giochi sono dei mass-media?’ la risposta dovrebbe essere affermativa. I giochi sono situazioni escogitate per permettere la partecipazione simultanea di molte

Nota

¹ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, EST edizioni, Milano, 1997, pp. 258–260

persone a qualche schema significativa delle loro vite collettive”¹.

Il grande successo che hanno riscontrato fin dal loro primo arrivo sul mercato è sintomatico del fatto che il fattore ludico correlato alla multimedialità rappresenta una forte potenzialità da sviluppare tra processo cognitivo e processo percettivo. La loro pervasività in ogni ambito del panorama contemporaneo – dall'intrattenimento (*entertainment*) agli aspetti educativi e culturali (*edutainment*), alla politica, all'attivismo sociale (*news-games* e *subvergames*), all'*advocacy*, fino ad arrivare alla promozione e marketing (*advertising*) – genera una complessità di scambi di significato e di interazione tra tecnologia e ambiente culturale, sociale e artistico.

La parola *edutainment*, neologismo anglosassone, racchiude un concetto forte, che trova la sua radice etimologica nel rapporto tra educazione e gioco, *educational* ed *entertainment*: l'interazione tra il processo educativo e il fenomeno ludico è da sempre oggetto di un ricco dibattito pedagogico².

I videogiochi (come, in realtà, i giochi e i giocattoli tradizionali) sono un mezzo per comunicare, per rappresentare ruoli, relazioni, posizioni di potere, punti di vista nel mondo simulato o fantastico che sia: si pensi, per esempio, a giochi di società della tradizione, che hanno caratterizzato i momenti familiari di decenni, quali *Monopoli*, *Risiko*: hanno rappresentato “sul tavolo” logiche economiche, geografiche e politiche ben precise dell'epoca in cui sono stati creati. Oppure le stesse bambole e tutti i giocattoli che vanno a “definire” aspettative, ruoli di genere e professioni nella società. Nessun gioco è neutrale, nemmeno un videogioco. La sua strutturale dimensione di *immersività* richiede costantemente di “indossare” i panni di un protagonista piuttosto che di un altro, di assumere uno sguardo, un punto di vista, che conduce attraverso l'esplorazione di scenari, meccanismi, trame narrative, anche quando queste sono estremamente semplificate o quasi inesistenti, aderenti alla realtà, a eventi storici o anche di assoluta fantasia o fantascienza.

Quella tra gioco e cultura è una relazione strettissima, di forte reciprocità: il giocare modella comportamenti, valori sociali, confermandoli o negandoli. Sia che si faccia riferimento alla tesi di Callois³ che *tutto scade nel gioco*, ovvero che i giochi sarebbero dei residui di riti sociali, oppure a quella di Huizinga⁴ che *tutto nasce dal gioco*, che *il gioco è più antico della cultura*, ovvero che le pratiche sociali di una cultura dipendono

in gran parte dalla forza propulsiva del gioco, i giochi e il giocare raccontano e rivelano le contraddizioni e i paradossi del nostro tempo, generando mode e contesti che vanno a incidere sui valori comunitari.

Videogiocare è posizionarsi rispetto a un racconto, è “abitare” scenari differenti, mettersi nei panni dell'altro, simulare situazioni anche e spesso lontane da sé. A ogni schema ludico sottende un'ideologia, che rispecchia il pensiero di chi lo progetta. Come afferma Bittanti, “comprendere il testo videoludico significa anche tenere conto del contesto nel quale emerge, considerare le dinamiche sociali che innesca. [...] Il videogioco è una forma di ideologia visuale, al punto che [...] ogni videogioco veicola in forma implicita o esplicita contenuti politici, sociali e culturali”⁵.

Il videogioco può, così, diventare rappresentazione poetica o analisi storica, ma anche strumento promozionale o di propaganda, di formazione. Nel controverso scenario, dunque, dei modelli *v-ideologici* del nemico riconosciuto da abbattere e di un “noi siamo sempre i buoni”, nascono anche forme di sovversione di tali orientamenti, a testimonianza che la cultura dei videogame non è monolitica. Come sono molti gli autori e gli studi che hanno sottolineato i vantaggi e la centralità del gioco nello sviluppo cognitivo e sociale del bambino e dell'uomo, per cui nessuna delle definizioni date può riuscire a esprimere la molteplicità e l'ambiguità degli aspetti dell'attività ludica, così è importante precisare che attualmente, con il termine *videogioco*, non si intende più soltanto un prodotto ludico fine a se stesso, ma lo si può considerare un termine *ombrello*, che tiene sotto di sé i significati e le valenze più differenti, anche antinomiche.

Per la sua natura camaleontica, il gioco si presta ad essere vissuto come un'azione insignificante e banale, una pausa in cui si pone in *stand-by* il tempo della vita quotidiana, o, al contrario, come un atteggiamento di vita, un modo di porsi davanti al quotidiano e vivere le relazioni sociali: si può giocare “bene” o “male”, in modo aggressivo o cooperativo, in modo strutturato o senza alcuna organizzazione di regole preordinate. Nel gioco ci si può annoiare così come divertire, si possono provare emozioni forti, contrastanti, anche in un breve spazio di tempo, passando dal riso al pianto, dall'empatia alla rabbia, dal piacere al turbamento. Giocare è come vivere: il valore simbolico sta proprio in quel *come* che costituisce il ponte tra il giocare e il vivere, tra la simulazione e la realtà⁶.

Nota

1 M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, EST edizioni, Milano, 1997, pp. 258–260.

2 Cfr. Nardone R., *I nuovi scenari educ@tivi del Videogioco*, Ed. Junior, Bergamo, 2007.

3 Callois R., *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano, 1981.

4 Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1973.

5 Bittanti M., “V-ideologia o la macchina della Guerra”, in M. Bittanti (a cura di), *Gli strumenti del videogiocare*, Costa & Nolan, Milano, 2005, p. 10.

6 Cfr. Bettelheim B., *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano, 1986.

È per tali polisemie di significato e di natura *mediatica* che la pedagogia ha il compito e la necessità di raccogliere la sfida formativa del media-videogioco, le sue potenzialità e le sue valenze sia come oggetto esso stesso di formazione, sia come strumento formativo, come contenitore di informazioni. Le caratteristiche peculiari, intrinseche dell'oggetto/ambiente videoludico sono territori affini e propri delle esperienze educative e di apprendimento: l'*interattività* – che pone il soggetto/giocatore in un ruolo cognitivo ed emotivo attivo, partecipante e in relazione con l'avventura cognitiva in cui è immerso; la *simulazione* – che offre la grande possibilità di mettersi nei panni dell'altro da sé, per divergere dalla propria identità e “*mettersi in gioco*”, e anche per poter riconoscere l'altro in noi, le metafore della vita, ecc.; l'*ipermedialità* – che permette l'esperienza di codici espressivi eterogenei in modo simultaneo e integrato. E, di recente, sempre più la *transmedialità*, ovvero il passaggio di elementi comunicativi da un media ad un altro e la *crossmedialità*, come fenomeno in cui il passaggio da un media ad un altro avviene secondo una strategia precisa, minuziosamente definita e grazie alla quale media diversi scientemente convergono per comunicare un unico messaggio. Proprietà, queste ultime, che aprono alle potenzialità complesse della *cultura convergente* – così come la definisce Henry Jenkins – nei suoi aspetti di partecipazione e creazione di comunità, di nuove pratiche e tratti culturali che ritraggono come oggi ci relazioniamo ai mezzi di comunicazione, e come essi siano una continua ricerca di nuove forme di narrazioni di sé, di noi, della nostra società. E il videogioco, in questo, rappresenta uno degli anelli più sfaccettati e complessi delle forme di narrazione.

È necessario considerare, dunque, le sue valenze e i suoi significati formativi, secondo una prospettiva problematizzante, che ha l'obiettivo di costruire una riflessione critica sui modelli di mediazione didattica dell'educazione contemporanea. Non si può pensare di aiutare i propri figli, i propri studenti a elaborare una coscienza critica nei confronti dei media senza che, per primi, come adulti, ci si sia interrogati su ciò che i media rappresentano, senza aver cercato di comprendere quali meccanismi, economici, politici, sociali, determinano le scelte di chi produce i contenuti mediali. Nei genitori, come negli insegnanti, deve maturare l'importanza di considerare l'educazione mediale come un aspetto dei propri compiti educativi. Le parole di Patricia Marks

Greenfield, se pur datate, risultano ancora attuali ed efficaci per rappresentare il cambiamento di paradigma narrativo che contengono i videogiochi e a cui hanno contribuito, ovvero “è molto probabile che, prima dell'avvento dei videogiochi, una generazione istruita ed educata con il cinema e con la televisione non si sentisse a suo agio: infatti al mezzo di espressione più attivo, la scrittura, mancava il dinamismo visivo; la televisione sfruttava il dinamismo, ma su di essa lo spettatore non aveva possibilità d'intervento. I videogiochi sono quindi il primo mezzo che assomma dinamismo visivo e ruolo partecipativo attivo del bambino”⁷.

Una sfida educativa ancora tutta da giocare

I videogiochi e le *console* sono sempre più strumenti di uso quotidiano, attorno ai quali costruire relazioni tra minori, giovani e adulti, grazie alle quali negoziare e ratificare regole, norme, ruoli, identità, appartenenze e valori sia individuali sia collettivi, facendo esperienza di socialità e solitudine, di apprendimenti formali e informali⁸. La possibilità di considerarli territori e strumenti per costruire alleanze e percorsi educativi risulta strettamente connessa allo sviluppo di una nuova alfabetizzazione, di una *media literacy*, per la promozione di una conoscenza completa e approfondita dello strumento videoludico, tenendo conto sia dei rischi sia delle potenzialità. A casa, come a scuola, manca ancora un autentico e approfondito riconoscimento dello strumento come linguaggio, come esperienza narrativa, emotiva e cognitiva: a ostacolare tale considerazione sono i muri costruiti dai luoghi comuni che hanno dominato la scena critica fin dalla loro nascita, che li accusano di incitare alla violenza, di essere diseducativi, di far perdere tempo ai ragazzi e alle ragazze, distraendoli dal “vero sapere”, dall'apprendimento trasmesso a scuola. I processi formativi e gli ambiti educativi non possono rimanere sulla soglia, o, ancor più, restare al di fuori di questi territori di vita quotidiana, perché è anche lì che abitano i giovani, i bambini e le bambine di oggi; è lì che accadono nuove forme di cittadinanza; è forse lì, in quei territori, che l'umanità sta cercando talvolta nuove possibilità, nuove frontiere, talvolta, invece, si sta replicando come in uno specchio.

Se pensiamo al videogame come all'anello contemporaneo di una catena evolutiva della storia dell'*homo ludens* (*sapiens-videns-ludens-videoludens*), esso rappresenta la cultura del nostro tempo. Il mercato del prodotto videoludico è in continua espansione, sia rispetto

Note

7
Greenfield P. M., *Media e mente*, Armando, Milano, 1985, p.124

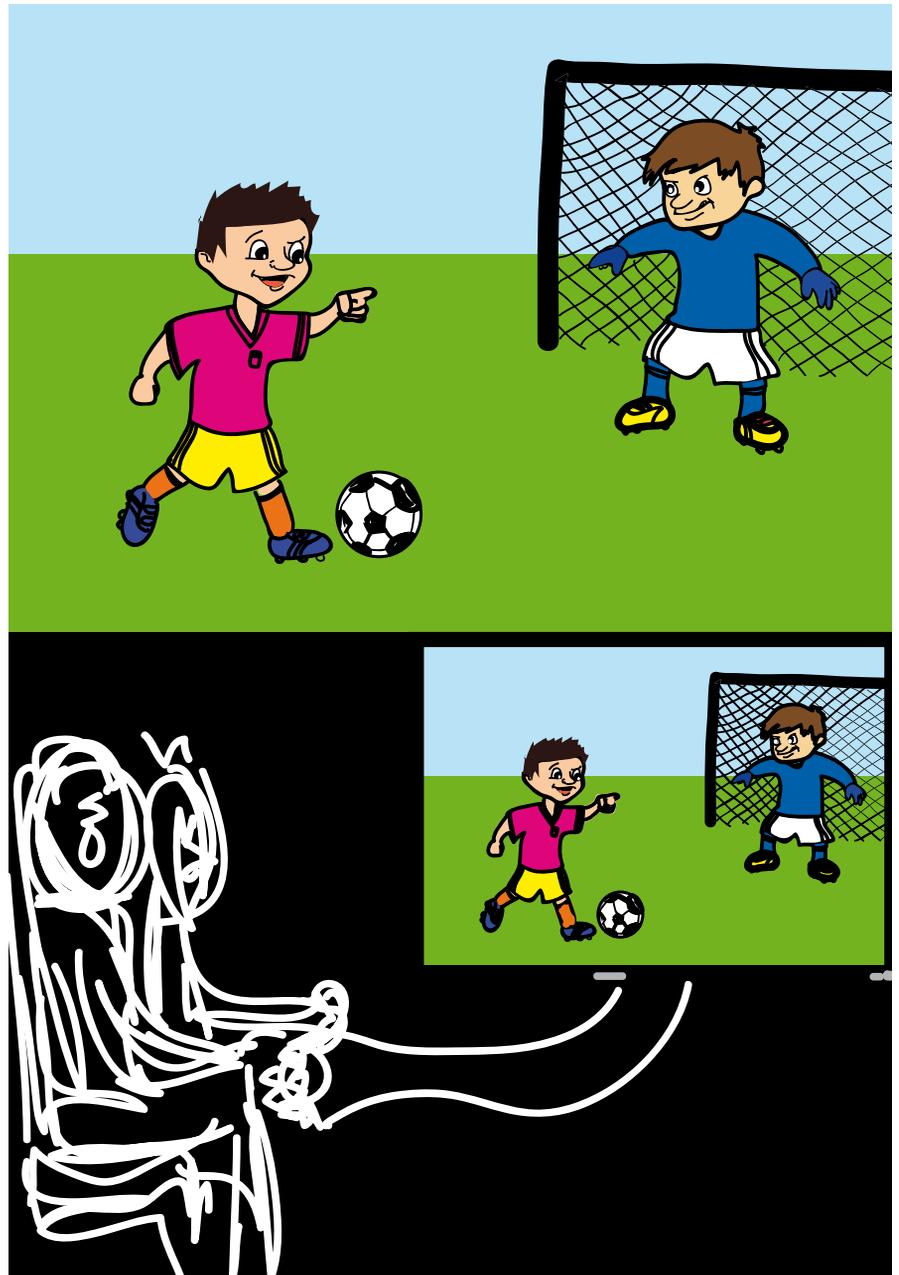
8
Cfr. Gentile D. & Walsh D. (2002), A normative study of family media habits in *Applied Developmental Psychology* n°23; Sorensen K. (2006), *Domestication: the enactment of technology in Berker T., Hartmann M., Punie Y., Ward K., Domestication of media technology*, Open University Press, Glasgow

alle tipologie di supporti tecnologici, sia rispetto alla differenziazione sempre più ampia di tematiche. Non ci sono solamente *sparatutto* e *picchiaduro* (creati in prevalenza tra gli anni '80 e '90), ma una sempre più diversificata proposta di titoli che consentono di immergersi in tematiche, narrazioni, esplorazioni ricche di bellezza, non solo estetica, ma anche emotiva. Le contaminazioni, gli attraversamenti, i richiami con altri media quali la letteratura, l'arte, il cinema, i giochi/giocattoli presenti nella quotidianità della propria cameretta sono caratteristiche di moltissimi videogiochi di qualità.

Non solo, ma le nuove frontiere delle *console* hanno rimesso in gioco il corpo e il movimento, ponendo la fisicità del giocatore in relazione dinamica con l'ambiente di simulazione virtuale, ponendo il videogiocatore in modelli di socialità nuova e anche di *scrittura* della trama ludica stessa.

È nel considerare il videogame come medium contemporaneo che si gioca la grande scommessa, non solo commerciale ed editoriale del prossimo futuro, ma quella decisamente più ampia che riguarda lo sviluppo culturale ed educativo della nostra società, e la sfida è rappresentata dall'assumere, come punto di partenza, la realtà virtuale non come deprivazione dello spazio-vita, ma come realtà aggiunta, come potenziamento della vita stessa. "Il videogame nasce con una duplice missione: simulare lo straordinario, ma anche l'ordinario. *Computer Space* (1971) e *Pong* (1972) ripropongono in forma ludica una battaglia spaziale tra astronavi (*l'impossibile*) e una partita di tennis (*il possibile*) rispettivamente. Questa dicotomia ha guidato l'evoluzione del medium dagli anni Settanta a oggi. Sorprendentemente, la riflessione critica ha sempre privilegiato l'aspetto 'straordinario' del videogame"⁹.

L'atteggiamento dei genitori (ma anche degli insegnanti) è spesso connotato da pregiudizi derivanti da una scarsa conoscenza diretta dei linguaggi dei media e delle tecnologie, dividendosi in quelli che Papert definisce *cybercritici*, che avvertono delle disastrose conseguenze nell'uso del computer e videogiochi, e i *cyberutopisti*, che invece ne decantano le meraviglie. Da una parte, dunque, c'è il contesto domestico, quale luogo primario di scoperta, di apprendimento e di utilizzo dei media: la famiglia, in quanto luogo privilegiato della mediazione tra pubblico e privato, dovrebbe diventare luogo di costruzione di modelli d'uso e soprattutto di concezioni di consumo. Dall'altra parte c'è la scuola, ancora troppo spesso legata a un processo



Alessia Pisanello
4° anno di grafica – CSIA

di apprendimento passivo, trasmissivo, caratterizzato dalla disparità tra alunni e insegnanti. Il modello di apprendimento videoludico, invece, risulta conforme all'apprendimento attivo e critico, in quanto mette in gioco l'esperienza, la riflessione prima, post e sull'azione, e favorisce il ciclo "esplora-ipotizza, esplora di nuovo-ripensa". A ciò si aggiunge la dimensione dell'*engagement*, che rappresenta la dimensione del coinvolgimento e dipende da diverse dimensioni qualitative come l'attrattività estetica, la novità, l'usabilità del mezzo, la capacità del giocatore di partecipare e

Nota

9
M. Bittanti, *Urbano troppo urbano. Vivere e morire a SimCity(1)*, in NOEMA - Tecnologia & Società, Noema Ideas n° 34



Elisa Carlotta Jauch Gonzalez
4° anno di grafica – CSIA

sentirsi coinvolto. La dimensione della motivazione è strettamente connessa al processo di apprendimento attivo e costruttivo: iniziando un videogioco, il soggetto è stimolato/motivato ad andare avanti, nonostante le difficoltà che incontra nel risolvere un enigma o un puzzle, perché incoraggiato a sentirsi partecipe in prima persona, a differenza di ciò che accade spesso in altre situazioni di apprendimento. In questo senso i videogiochi risultano essere una forma di intrattenimento unica poiché incoraggiano i giocatori a diventare parte del gioco stesso.

Nota

¹⁰
Cfr. Kress G., *Multimedialità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Progedit, Bari, 2001; Gee J. P., *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.

Imparare a utilizzare un videogioco, dunque, significa vivere una *nuova alfabetizzazione*. Nuova in quanto, comunemente, il termine “alfabetizzazione/literacy” fa riferimento alla capacità di “leggere e scrivere”. Nella contemporaneità, invece, è necessario intendere il concetto di alfabetizzare in senso più ampio, ovvero di *new media literacy*: il sistema di comunicazione non è composto solo dal linguaggio scritto e orale, bensì da immagini, simboli, grafici, diagrammi, che vengono utilizzati quotidianamente nella vita dell’uomo, e che possono essere utilizzati contemporaneamente, dando luogo, ad esempio, ai testi *multimodali* (in cui vi sono sia parole sia immagini, suoni, ecc.)¹⁰. Ci sono diversi modi di leggere e scrivere, e la comunicazione – afferma Kress – è sempre stata multimodale; tuttavia il grande potere attribuito alla parola, in particolare a quella scritta, nella storia sociale, ha comportato un’attenzione quasi esclusiva su di essa, considerando “testo” (degnò di essere studiato e insegnato) solo la produzione verbale e scritta di esso. Oggi, con lo sviluppo di complesse forme narrative e digitali, tutto questo non basta più: le competenze necessarie alla lettura di un fumetto, o delle pagine web, delle interfacce degli smartphone, e così via, sono altre rispetto a quelle necessarie per leggere un libro o una lettera. Non basta, dunque, saper leggere e scrivere, ma bisogna imparare a leggere e scrivere e comprendere i significati in ampi campi semiotici, che implicano non solo la decodificazione di parole, ma anche la comprensione delle interrelazioni tra immagini, colori, parole, disposizioni spaziali, suoni, ecc. In questo senso, il videogioco può essere considerato un testo multimodale per eccellenza, costituito da *inquadrature*, testi, immagini, relazioni tra elementi di diversa natura e funzione. Un complesso *bricolage* nell’attivazione di possibilità di meta-cognizione: storie da *navigare*, come modalità nuova di lettura e scrittura mentre si agisce e si esplorano i mondi in cui ci si immerge.

La vera sfida cognitiva per i giovani cittadini che nascono già multimediali è pertanto quella di integrare percorsi di apprendimento tradizionali con gli scenari offerti dai videogames, che devono essere collocati in una “valigia degli attrezzi” dell’insegnante contemporaneo, dell’educatore, del formatore, dell’operatore culturale.

La proposta è, dunque, quella di attuare un modello di “*multimedia education*”, ovvero educare ad apprendere nei videogiochi, con i videogiochi, e conoscere,

“smontare”, padroneggiare il linguaggio dei videogiochi. Il punto non è tanto a quale obiettivo di contenuto di apprendimento è funzionale un videogioco, ma è la possibilità didattica che offre l’esperienza videoludica quale complessa pratica formativa per allenarsi a un pensiero critico, un pensiero creativo e *divergente*, che avvicina ai linguaggi delle nuove tecnologie, gli scenari di competenza su cui si giocheranno in modo predominante le nuove generazioni.

È la possibilità, per dirla alla maniera illuminante di Morin, di riflettere sui media (il videogioco e la realtà virtuale di cui è portatore è il media contemporaneo per eccellenza), di conoscerli immergendosi ma offrendo anche, da parte degli adulti competenti dell’educazione, occasioni di riflessione, di metacoscienza. “Se io fossi un insegnante, un istitutore dei bambini – afferma Morin – direi tutte le mattine: *Avete visto la televisione? Parliamo di quello che avete visto alla televisione!* [...] In tutti i modi io penso che ognuno dovrebbe sapere come si monta un film...”. Queste parole del 1993 di Edgar Morin sono quanto mai attuali e necessarie da applicare all’esplosivo fenomeno dei videogiochi.

È necessario, infatti, partire da una maggiore consapevolezza e conoscenza di questi veri e propri media culturali, abbandonando preconcetti e snobismi, per poter costruire condivisione in famiglia come a scuola, a partire dal dialogo, dal riconoscimento dell’esperienza emotiva e cognitiva che i propri figli o studenti vivono mentre videogiocono: “com’è andata oggi la sessione di gioco?”, “quali difficoltà hai incontrato?”, “raccontami che cosa hai esplorato...” sono domande che possono aprire spazi inaspettati di confronto nella relazione educativa.

Se questo, poi, porta anche a spazi di videogiocate condivise, si possono abbattere stereotipi e pregiudizi: il fare insieme richiama sempre i concetti di scambio, interazione, dialogo, reciprocità, riconoscimento, scoperta.

Per non finire come gli adulti narrati da Rodari, convinti che la strada costruita non porta in nessun posto, ma, come risponde loro Martino Testadura, *non potete saperlo se non ci siete stati mai...*



Buona plastica, cattiva plastica

Marianne Gujer e Claudio Dulio, *éducation21*

La plastica è onnipresente. Siamo scioccati dalle segnalazioni di microplastica nel cibo e dalle immagini di rifiuti sulle spiagge. Allo stesso tempo, la plastica soddisfa innumerevoli desideri dei consumatori. Che ruolo gioca la plastica nella nostra vita? E come sarebbe un mondo senza plastica? Non ci sono risposte semplici.

Ma andiamo per ordine

Il petrolio greggio, il gas naturale o il carbone servono come materie prime per la plastica. Diversi processi e innumerevoli additivi consentono di produrre materie plastiche con proprietà molto diverse: possono essere modellate quasi a tempo indeterminato, possono essere elastiche e resistenti, possono essere trasformate in pellicole sottilissime, in resistenti tubi dell'acqua, in abbigliamento sportivo ad asciugatura rapida, in involucri per elettrodomestici resistenti agli urti, in utensili da cucina colorati e in molto altro ancora.

La plastica è ancora un materiale giovane. Nel 1907, lo scienziato belga Leo Hendrik Baekeland scoprì negli Stati Uniti la bachelite, che poi prese il suo nome. Poco dopo, con la produzione industriale di Berlino¹, inizia un'incredibile storia di successo. Dopo la Seconda guerra mondiale, l'uso della plastica si diffuse in modo esplosivo. Dagli anni Settanta in poi, la plastica ha iniziato la sua marcia trionfale come materiale da imballaggio, le pellicole di plastica hanno sostituito la carta e il cartone nell'industria alimentare. L'industria ha sempre sviluppato nuove forme di applicazione. Attrezzature, parti di automobili, mobili, rivestimenti per pavimenti, cosmetici, tecnologia medica e prodotti medicali: se ci si pensa non ci sono più ambiti né momenti del nostro vivere quotidiano privi di plastica.

Focalizziamo il problema

Nonostante la plastica in tutte le sue sfaccettature ci faciliti la vita per tanti aspetti, resta comunque un grosso problema soprattutto ambientale, ma non solo. Secondo alcuni scienziati americani², 8,3 miliardi di tonnellate di plastica sono state prodotte in tutto il mondo tra il 1950 e il 2015. 6,3 miliardi sono state gettate via, di cui 4,9 miliardi sono state depositate in discariche e nell'ambiente. In tutto il mondo, 8 milioni di tonnellate di plastica finiscono ogni anno in mare, il che corrisponde a un carico di un camion al minuto. Tendenza in aumento. Ci sono grandi quantità di microplastiche non solo negli oceani, ma anche in altre

acque e nel suolo. Si stima che in questo periodo solo il 9% è stato riciclato e il 12% incenerito. Il 40% della plastica prodotta annualmente viene utilizzata negli imballaggi. La produzione globale di plastica è gigantesca e l'inquinamento della plastica ha raggiunto proporzioni catastrofiche. I maggiori 'fornitori' di plastica nei mari sono il turismo, l'agricoltura, le acque reflue, la pesca e l'abrasione degli pneumatici delle auto. La maggior parte (80%) raggiunge il mare dalla terraferma attraverso i fiumi.

La plastica non si scompone in natura. Si disintegra semplicemente in pezzi sempre più piccoli che vengono distribuiti in tutto l'ambiente. Le immagini di intere isole di plastica galleggianti negli oceani hanno fatto il giro del mondo. Ma c'è anche la plastica appena visibile, e questa microplastica è ormai diffusa nei mari, nei laghi e nei suoli di tutto il mondo, come è stato dimostrato anche dal recente studio eseguito nel Ceresio, pubblicato in Ticino dal Dipartimento del territorio³.

Le conseguenze dell'inquinamento

Le macro, micro e nanoplastiche sono assorbite nell'organismo dagli animali e dagli esseri umani attraverso il cibo. Gli animali acquatici come balene, pesci e uccelli marini sono particolarmente contaminati dalla plastica. Questo può portare direttamente alla morte degli animali colpiti. Un altro motivo di preoccupazione è che le tossine presenti nella plastica entrano in questo modo nella catena alimentare e si depositano anche nell'uomo. In conclusione si può affermare che la plastica è un'invenzione geniale, ma il nostro modo di gestirla è una catastrofe.

La plastica a scuola e l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)

Affrontare a scuola il tema della plastica permette di toccare numerosi aspetti dello sviluppo sostenibile: ambientali, sociali ed economici. Si tratta di un materiale fantastico, versatile, pratico, economico, ma anche responsabile di gravi problemi ambientali e di rischi per la salute. La plastica è onnipresente, anche nella vita quotidiana degli allievi, tocca tutti i paesi del mondo e ci pone di fronte a grandi sfide attuali e future. Il tema offre le condizioni ideali per mettere in pratica con gli allievi delle competenze interdisciplinari quali pensare in modo sistemico, pensare in modo critico e costruttivo, cambiare prospettiva, riflettere sui propri valori e su quelli delle altre persone, pensare e

Note

¹ Grazie alla Legge della Grande Berlino (Gross-Berlin-Gesetz) del 1° ottobre 1920 Berlino divenne la più grande città industriale d'Europa.

² http://www.lescienze.it/news/2017/07/20/news/misurata_plastica_prodotta-3608023

³ Dipartimento del territorio (2018). *Studio della presenza di microplastiche nel Ceresio*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino (https://www4.ti.ch/fileadmin/DT/temi/microplastiche/documenti/Studio_microplastiche_Lago_Ceresio_novembre2018.pdf).

agire in modo anticipatorio, ecc. In breve: attuare l'educazione allo sviluppo sostenibile⁴.

Attuazione didattica

Le conoscenze spontanee degli allievi possono essere raccolte attraverso semplici domande: quali oggetti sono prodotti in plastica e perché? Oppure ponendo tre domande relative alla plastica e facendo posizionare per l'una o l'altra risposta⁵.

In seguito occorre lavorare insieme agli allievi su una domanda generale o complessa, che si presta particolarmente bene come introduzione all'ESS. Complesso significa che alla domanda non vi è una risposta inequivocabile, ma che ci sono diverse varianti possibili che vanno discusse. Pertanto, l'attenzione non è concentrata sulla risposta corretta, ma sulla ricerca congiunta di possibili soluzioni. Tali domande dovrebbero basarsi sul quotidiano degli allievi, toccare il maggior numero possibile di aspetti e interessi e incoraggiare la riflessione e l'azione. Alla fine della lezione sarebbe utile riprendere la domanda iniziale per verificare se e fino a che punto le idee degli allievi sono cambiate.

Esempi di domande:

- La plastica è preziosa?
- Come sarebbe il mondo se non ci fosse la plastica?
- Chi beneficia e chi è danneggiato dalla plastica?
- Come fa la microplastica a finire nella mia saliera?

Il tema della plastica è adatto a diverse materie e quindi si presta per l'insegnamento interdisciplinare: ad esempio, nell'area scienze naturali si possono esaminare la produzione e l'uso della plastica e gli effetti sulla natura. Ma non solo gli effetti sull'ambiente, anche quelli sulla nostra salute sono un problema. In matematica, vari calcoli potrebbero essere realizzati in relazione ai rifiuti di plastica e al riciclaggio. In geografia si potrebbe riflettere sul consumismo e sul nostro comportamento da consumatore e quindi da produttore di rifiuti. Ciò si presta anche per riflettere sulle abitudini sia a scuola sia a casa. Nell'educazione visiva o alle arti plastiche si potrebbe per esempio toccare il tema dell'*upcycling*, il riuso dei rifiuti plastici (ad es. design di oggetti) per arrivare a proprie creazioni.

Alcune idee e materiali:

- Raccogliere gli oggetti di plastica in classe e sistemarli in base alle categorie, ad esempio: funzione, forma, proprietà, indispensabile/superfluo, ecc.

- Una bottiglia in PET: il percorso dal petrolio alla bottiglia in PET, al riciclaggio e ai rifiuti. Conoscere le fasi di produzione, l'uso, lo smaltimento e le conseguenze per l'ambiente.
- Gioco di ruolo con i pro e i contro sull'uso della plastica come materiale da imballaggio (ad esempio nel commercio al dettaglio: consumatore, dettagliante, produttore, responsabile marketing, responsabile ambientale, ecc.).
- Visita di un impianto di incenerimento dei rifiuti o una stazione di riciclaggio.
- Cercare di non usare la plastica per un giorno, scambiare esperienze.
- Pianificare un progetto scolastico interdisciplinare sul tema della plastica: pensare a strategie per ridurre la produzione e il consumo di plastica.
- Evento informativo presso la scuola.
- Concorso per realizzare una campagna di pulizia dei rifiuti a scuola, nel Comune, in un parco o nella natura.
- Approccio RRRRR (5R) nella gestione della plastica: *Rethink*/ripensare, *Reduce*/evitare, *Reuse*/riutilizzare, *Recycle*/chiudere i cicli, *Replace*/sostituire materiali. Formulare una carta d'intenti e cercare di aderirvi durante l'anno scolastico.
- Set didattico *Un mondo di plastica*⁶. Questo fa riferimento al Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese ed è composto da un manifesto in formato A0, da una serie di 32 cartoline a colori e dai suggerimenti didattici per tutti i livelli di istruzione obbligatoria e secondaria II.
- Gioco di ruolo *Un gomito di plastica* per i primi due cicli⁷ che promuovono il pensiero sistemico. Grazie ai vari ruoli i bambini imparano in modo ludico come le decisioni di acquisto e il consumo di plastica sono collegati tra loro.

Conclusione

Tutti gli allievi hanno un riferimento alla 'plastica': che si tratti della penna a sfera, delle scarpe da ginnastica, della bottiglia in PET, della scocca del telefono cellulare o altro ancora. Pure il littering⁸ è un tema d'attualità che tocca da vicino tutti noi, anche gli allievi. Visto il ruolo importante della plastica nella nostra vita sembrerebbe impossibile avere un mondo senza. Ma è importante che anche la scuola affronti il problema del 'rifiuto plastica' che può essere trattato a tutti i livelli scolastici.

Note

4 <http://www.education21.ch/it/competenze-ess>

5 https://www.sachsen.schule/~sud/methodenkompendium/module/2/2_5.htm

6 <http://www.education21.ch/it/kit-ess>

7 <http://www.education21.ch/it/produzioni>

8 <https://www.bafu.admin.ch/bafu/it/home/temi/rifiuti/info-specialisti/politica-dei-rifiuti-e-provvedimenti/littering.html>



Scuola all'aperto

Aria fresca e un po' di movimento per le tue lezioni.

Una nuova aula senza pareti: svolgi anche tu le tue lezioni all'aria aperta.

Con il nostro supporto è ancora più semplice: wwf.ch/scuoladif fuori



Un'esperienza sull'insegnamento della scrittura: CQT e CORMIGLIO per la manutenzione del testo

Giuseppe Valli, già docente di italiano nella scuola media

| 57

Nelle classi di scuola media in cui ho insegnato italiano mi è sempre piaciuto creare una relazione un po' speciale, un codice identitario che mi unisse agli allievi. Nell'ultima parte del mio percorso professionale ho focalizzato l'attenzione sulle procedure legate all'insegnamento della scrittura. Prima un'avvertenza: occorre preparare il terreno, in modo che le idee possano attecchire ed il testo possa crescere rigoglioso. Quante letture stimolanti hanno acceso l'interesse per un argomento! Qui ci si sofferma sulla fase successiva: le idee sono già state messe a dimora, occorre pensare al raccolto. Così è nato il CQT, acrostico che indica il *controllo della qualità del testo*. La procedura che ho cercato di definire nasce dall'esperienza personale. Mi sono sempre sforzato di abbinare all'attività di insegnante una sfida: riuscire a pubblicare i miei testi. Ho avuto risultati alterni ma spesso, a fatica, sono riuscito. Volevo dare un esempio, in modo che i miei allievi sapessero che pure il loro insegnante si cimentava con la pagina bianca da riempire. Preparare un testo significativo non è mai una procedura lineare e richiede fatica, resistenza e motivazione. Si procede a strappi, attraverso revisioni successive. Ho cercato di prendere l'esempio dalla maratona, che è stata una grande passione negli anni passati. Non la si prepara mai per intero, ma si suddivide l'allenamento attraverso una serie di passaggi mirati. Mi aveva illuminato un libro di Murakami, grande scrittore e grande maratoneta: *L'arte di correre*. Come nella maratona il raggiungimento dei mitici 42,195 km è il momento culminante in cui si uniscono tasselli diversi in precedenza preparati, così nello scrivere è immaginabile focalizzare l'attenzione sugli elementi che rendono appetibile un testo e che devono incastrarsi nel modo migliore, come meccanismi di un orologio. Forse anche per questo mi piace rappresentare lo schema con un cerchio. O forse perché il cerchio, come un'arancia, si può suddividere in spicchi: hanno una loro autonomia, ma acquistano valore uniti l'uno all'altro.

Sviluppo – SVIL

Chiunque scriva a livello professionale o amatoriale, riceve delle indicazioni precise sulla lunghezza desiderata. Se viene richiesto un testo di 100 parole vi sarà una procedura ben diversa rispetto ad uno di 600. Questo se si utilizza il quaderno. Al computer non vi è nessun problema ad indicare il numero delle battute. Mi permetto di aggiungere un ulteriore elemento: l'esperienza di anni mi porta ad affermare che con l'abitudi-

ne non è un problema arrivare al numero richiesto. Nessuno dice più: non so cosa scrivere! La difficoltà è invece contraria: abituarti a tagliare per stare nei limiti eliminando le parti che mancano di brillantezza. Scrivere è come lavorare nel vigneto. Ad un certo punto occorre limitare i grappoli: lasciarne meno in modo che abbiano più zuccheri. Lo stesso per le parole.

Correttezza – CORR

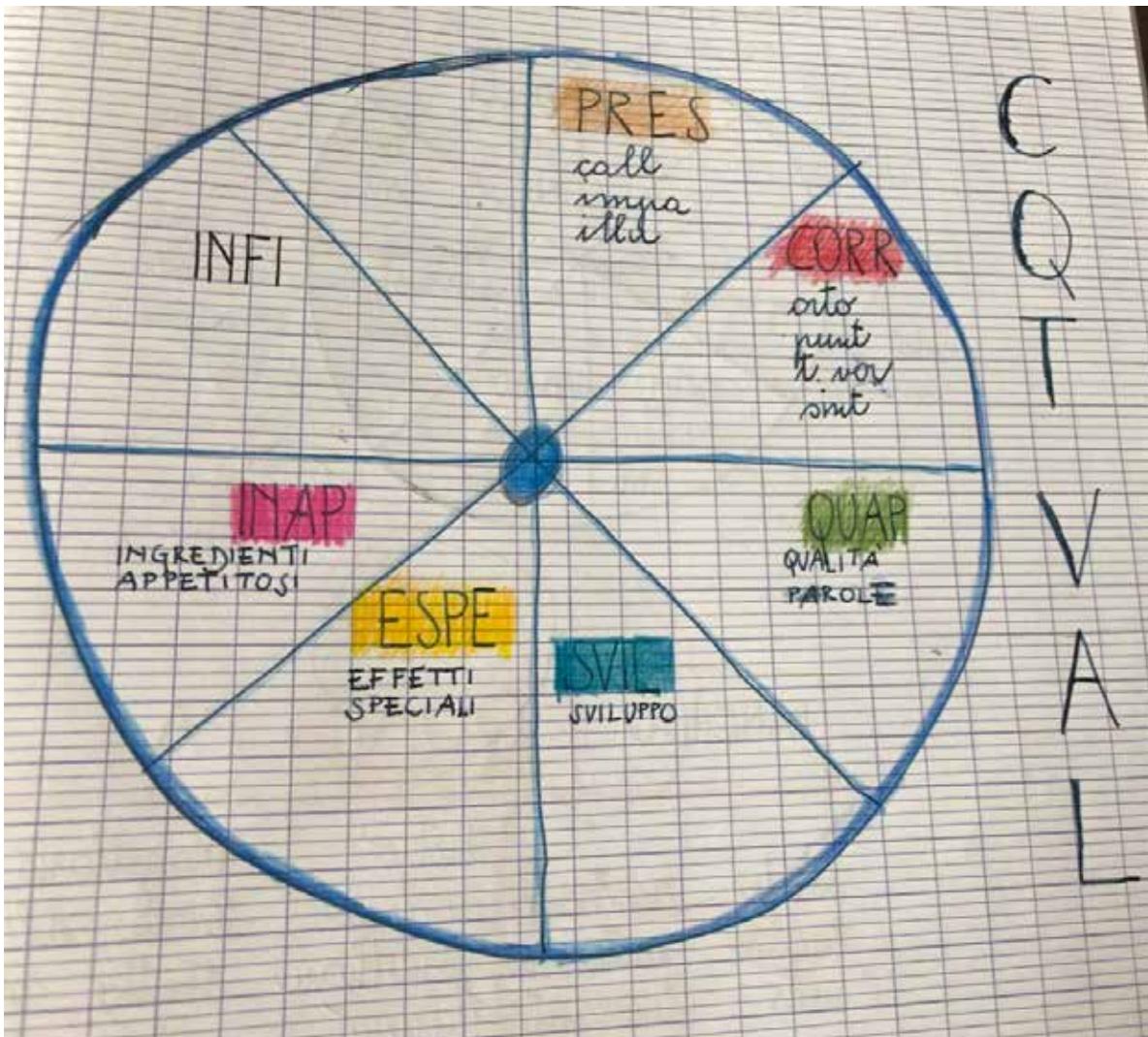
Un testo deve ricercare la massima correttezza. Vi sono molte insidie allorché si scrive. Il computer limita di molto il rischio ortografico, quasi lo azzerava, ma questo non basta affatto. Uno degli aspetti più delicati è quello della punteggiatura, anche perché vi è una componente soggettiva importante. La tendenza è quella di scrivere frasi lunghe, che poi risultano più insidiose da controllare. Altro aspetto delicato è quello dell'armonia dei tempi verbali, degli accordi tra soggetto e predicato, gli accenti, l'uso dell'h, doppie e... Importante che ciascuno si costruisca un profilo di rischio. E qui si introduce un elemento specifico del CQT: pretendere da chi scrive che alla fine siano segnalati almeno tre frammenti esaminati con particolare attenzione per evitare l'errore.

Presentazione – PRES

Posso costruire un ottimo testo, ma se è presentato in modo poco accurato nessuno avrà piacere ad affrontarlo. Se lo scrivo a mano dovrò badare alla calligrafia, in modo che vi sia un alto indice di leggibilità. In questo ambito inserirei pure il fatto di disporre di una penna stilografica di qualità, che non tradisca e scivoli lieve sul foglio. E poi margini netti, spazi bianchi in modo che le parole, scelte con cura, possano risplendere. Se potessi poi aggiungere un'illustrazione... Se procedo al computer acquistano importanza le spaziature regolari, la grandezza e la scelta del carattere (ma su questo punto ho sempre preferito imporre per evitare il rischio di spreco di tempo alla ricerca del font più grazioso o originale) e gli allineamenti. Insomma, occorre confezionare le frasi come se fossero destinate a un regalo importante.

Qualità parole – QUAP

La raccomandazione più comune in questo ambito è quella di indicare che bisogna evitare le ripetizioni. Troppo poco. La scelta delle parole di qualità richiede tempo e non sempre escono al primo colpo al momento



Schema del metodo CQT
VAL

dell'ideazione. Nella prima stesura si inseguono le idee che si accavallano nella mente, non si ha troppo tempo per perlustrare il proprio patrimonio lessicale alla ricerca della parola di prima qualità. Poi è il momento di passare al setaccio le scelte lessicali. Occorre chiedersi sempre: questa è la parola migliore che potevo usare? Un po' come la frutta sul banco del mercato: in bella vista la miglior qualità. Qui l'aiuto del cellulare è fantastico. Sul mio ho scaricato lo Zingarelli. Avere un volume in tasca offre sterminati margini di miglioramento.

Effetti speciali – ESPE

Creare degli effetti speciali fa lievitare la qualità del testo. Inserire similitudini e metafore non è immediato. Diciamo che è un'operazione cui ci si dedica quando gli argomenti sono già in pagina. Qui la creatività ci

deve condurre ad evitare combinazioni prevedibili tipo 'furbo come una volpe' o 'lento come una lumaca'. Un paio di effetti speciali sono come due gocce di profumo o di *eau de toilette* prima di uscire: non sono indispensabili, ma possono offrire un tocco particolare che resta impresso su chi entra in contatto con le nostre frasi. Meglio non eccedere però: troppi appesantiscono, ma almeno uno, nel proprio testo, impreziosisce. Questi i parametri che non mancano mai. Poi a seconda delle situazioni se ne possono inserire altri: *INFI*, ad esempio, acrostico di incipit e finale. Aprire e chiudere un testo è un po' come una partita a scacchi, come sosteneva Giuseppe Pontiggia. Se si parte bene, chi legge sarà invogliato a proseguire. Se si conclude al meglio è come lo scaccomatto: del testo resterà una piacevole sensazione di gradevolezza. *PERT* a indicare la pertinenza del testo rispetto alle richieste dell'insegnante.

ORIG per originalità di idee espresse. Riguardando antiche schede ho scoperto che in un caso avevo messo *ANAF*, per anafora. Evidentemente avevamo scoperto questa figura retorica in una poesia affrontata precedentemente. E altri ancora che ogni insegnante ritiene opportuno inserire, anche se è bene evitare di appesantire la procedura.

L'allievo consegnerà il quaderno quando avrà concluso il CQT che non deve essere svolto in modo sbrigativo. Bisogna prendersi il giusto tempo per la revisione. Per aumentare il grado di consapevolezza di questa procedura chiedevo sempre di mostrarmi per ogni voce su cosa si fossero soffermati. Il docente metterà poi un'indicazione di massima per ogni parametro. Un allievo può capire di aver avuto un'ottima correttezza ma una presentazione inadeguata o viceversa. Il docente a questo punto inserisce per ogni voce del CQT esplicitata un'indicazione di massima a parole, da ottimo a insufficiente per intenderci. Saprà così quali sono gli ambiti da perfezionare.

Però non è ancora tempo di voto, che arriva dopo il CORMIGLIO. Ovviamente è una parola che non esiste, un gergo usato nell'aula Valli. Però il concetto è abbastanza semplice. Vi possono essere nel testo degli errori evidenti. Questi vengono evidenziati, a margine il docente inserisce un numero progressivo e quel frammento deve essere ritoccato. Questa è la correzione classica e obbligata. Bisogna riconoscere i propri errori, mostrare di averli capiti e procedere alla riformulazione corretta. È il COR del CORMIGLIO. Però è anche vero che quando si rivede un testo a freddo, lo si fa in modo distaccato. È passato un po' di tempo dallo sforzo di redazione. La mente è così più fresca, non tanto per riscriverlo integralmente, ma per rifinire. Chiedere di scegliere una parte e provare autonomamente a migliorarla anche se non vi sono errori evidenti: questo è il MIGLIO.

È ora il momento del voto conclusivo che si otterrà bilanciando tre parametri: la situazione di partenza, con il testo consegnato al momento del CQT, l'attenzione e la cura con cui gli errori indicati dall'insegnante sono stati individuati e corretti, e ovviamente la parte, indicativamente da cinque a dieci righe consecutive, proposta come miglioramento. Una procedura troppo macchinosa? Effettivamente nel descriverla anche a chi scrive sorge questo dubbio, ma l'esperienza di anni suggerisce che una volta acquisito questo modo di procedere, poi diventa un automatismo. Mi piace immagi-

nare il CQT come un'impalcatura che facilita la costruzione del testo. Alla conclusione della scuola media non è più necessaria e si smonta tutto. Qualcosa forse rimarrà.

Raffaele La Capria, in occasione dell'uscita del suo libro, *Esercizi superficiali*, in un'intervista televisiva aveva proposto questa felice analogia con la quale mi piace concludere. Quando noi vediamo un anatroccolo muoversi leggero sulla superficie dell'acqua del lago siamo colpiti dalla leggerezza e dalla apparente facilità del suo movimento. Non ci rendiamo conto però della fatica che questo gli costa: con le zampe, che non vediamo, deve fare un duro sforzo per progredire. Chi scrive deve procedere in questo modo: presentare un testo che faccia pensare alla leggerezza, ben sapendo che per ottenerla non si può prescindere dalla fatica. Senza mai dimenticare che la scrittura, come la maratona, richiede allenamento costante con il vantaggio, però, di assenza di limiti anagrafici!



Ticino Lettura

Raffaella Castagnola Rossini, direttrice della Divisione della cultura e degli studi universitari

Nel corso del 2018 la Divisione della cultura e degli studi universitari ha dato avvio a un progetto di riflessione sulla promozione della pubblica lettura, condotto prevalentemente attraverso attività culturali diversificate che hanno via via assunto le forme di conferenza, mostra o pubblicazione. Le attività continueranno anche nei prossimi anni, integrando, nel limite del possibile, la componente dei dati oggettivi e statistici legati alla lettura pubblica raccolti dall'Osservatorio culturale.

Le attività sono distribuite sul territorio e si tengono nelle quattro sedi bibliotecarie cantonali. In parecchi casi, sono state organizzate in partenariato con enti esterni, che perseguono in parte gli stessi obiettivi del progetto Ticino Lettura e partecipano ai costi complessivi.

Parallelamente allo sviluppo delle forme e dei contenitori, si è deciso di procedere all'identificazione di alcuni temi portanti, quali la promozione di pubblicazioni e iniziative riguardanti la lingua italiana e la let-

tura, lo sviluppo del settore della poesia, lo studio del supporto librario materiale, le prospettive digitali della produzione e della fruizione culturale.

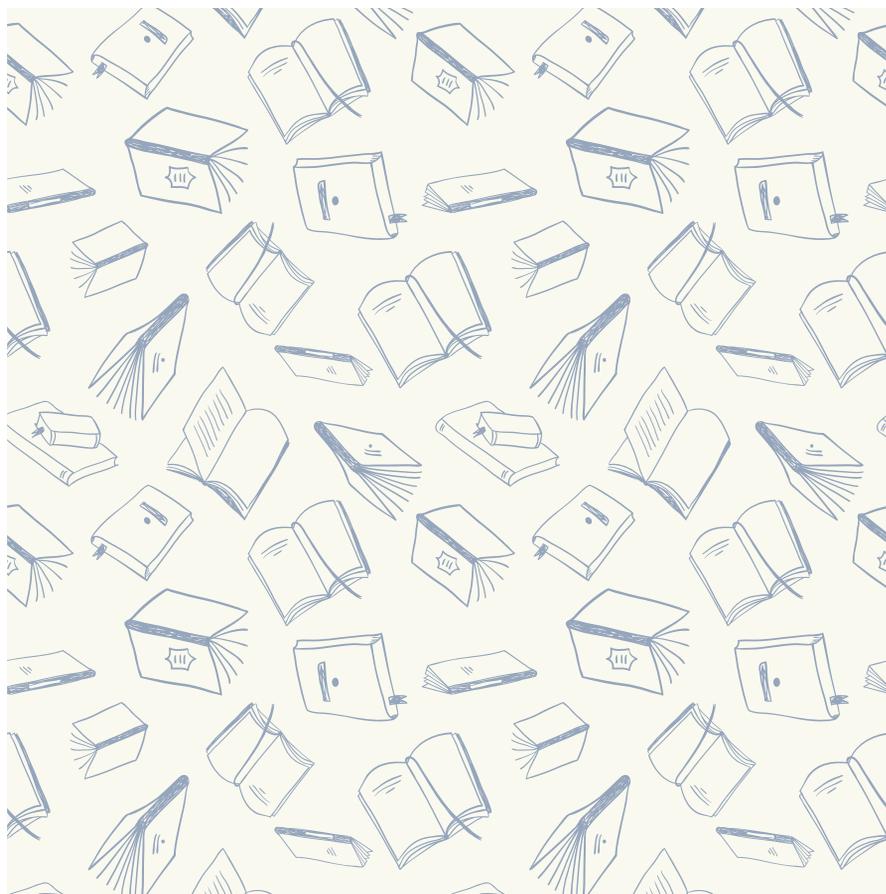
Nel 2019 Ticino Lettura seguirà tre percorsi, sostenuti con l'Aiuto federale per la lingua e la cultura italiana.

Il primo percorso si snoderà nelle sedi delle quattro biblioteche cantonali – Lugano, Locarno, Mendrisio, Bellinzona – lungo un ciclo di conferenze che permetterà di fare il punto sulla situazione della lettura con gli operatori del settore.

Ogni conferenza sarà animata da tre ospiti e prevede un tempo per la discussione su questi temi:

- *Gli editori*. Rappresentanti istituzionali del mondo dell'editoria, dall'Italia e dalla Svizzera italiana forniranno indicazioni riguardanti il mercato librario e su progetti che riguardano l'editoria, le sue prospettive e il tentativo di salvaguardarne qualche caratteristica fondante e storica.
- *Gli organizzatori di eventi* (festival, premi letterari). Rappresentanti dei comitati di alcuni festival o premi letterari, dalla Svizzera (italiana) e dall'Italia valuteranno le condizioni e i contesti nei quali queste iniziative si sviluppano, la loro sostenibilità e l'impatto che esse eventualmente hanno sulle pratiche di lettura.
- *I librai*. Rappresentanti delle librerie spiegheranno i problemi che incontrano: concentrazione verso catene e commercio online, difficoltà legate al carattere effimero delle novità, magazzini, rese, ecc. Accanto a questo genere di tendenza, verranno sondate le modalità di promozione della lettura dal punto di vista delle librerie, interessate a incentivare la lettura di opere 'di proprietà' a fronte di possibilità alternative in pieno sviluppo (biblioteche ma anche abbonamenti a piattaforme di prestito digitale).
- *I redattori di riviste specializzate e pagine culturali* (inserto Sole24 ore, Lettura, Robinson, Agora, pagine culturali dei quotidiani ticinesi, RSI, ecc.). Valuteranno lo spazio che la carta stampata e i media dedicano alla cultura e alla promozione di libri e pratiche di lettura, anche in riferimento da una parte a un certo misurabile declino del supporto in generale e, dall'altra, alla riduzione, osservabile in alcuni casi, dello spazio dedicato a questi contenuti nei periodici.
- *L'educazione alla lettura* (apprendere a leggere come apprendere a scrivere?). L'apporto a questa

©Stock.com/shtonado





©Stock.com/Connel_Design

conferenza sarà per necessità ‘misto’, nel senso che l’educazione alla lettura chiama probabilmente a raccolta vari interlocutori (non ultima la scuola).

Il secondo filone si concretizzerà in una ricerca sulla didattica della lettura nelle scuole, svolta in collaborazione con il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, che cercherà di indagare i seguenti ambiti:

- le principali tendenze relative alla lettura nel contesto globale e più specificamente nel Cantone Ticino;
- potenzialità e aspetti critici della crescita del digitale;
- prospettive per il futuro della lettura.

La ricerca sarà elaborata partendo da interviste a docenti e ragazzi sulle abitudini di lettura, dai dati PISA sulla verifica delle competenze degli studenti e da contributi di carattere qualitativo su temi quali l’importanza della lettura in generale e per l’apprendimento dell’italiano.

Il terzo filone riguarda iniziative di promozione della lettura e dell’italiano nelle scuole. Sotto il titolo *Incontra uno scrittore*, la Divisione della cultura e degli

studi universitari in collaborazione con la Divisione della scuola ha messo a disposizione delle sedi scolastiche di ogni ordine la possibilità di invitare uno scrittore di lingua italiana per uno o più incontri con gli allievi. Il progetto permette da un lato di sostenere le iniziative di numerose sedi scolastiche già attive in questo senso, e dall’altro di stimolare l’organizzazione di nuove.

Gli incontri sostenuti nel 2019 saranno più di 60 e coinvolgeranno all’incirca 40 autori e poeti. A oggi, hanno aderito 41 sedi scolastiche su tutto il territorio cantonale, di cui 17 scuole elementari e dell’infanzia, 21 scuole medie, due licei e l’Istituto delle scuole speciali del Sopraceneri. Visto il successo di proposte e di adesioni, l’iniziativa sarà rilanciata anche per l’anno scolastico 2019-2020.



CARAN D'ACHE

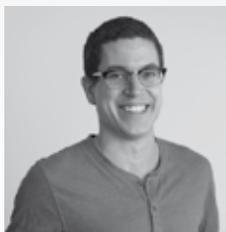
Genève



Petra Silvant

Studmattenweg 26
2532 Magglingen BE
mobile 079 607 80 68
tel 032 322 04 61
petra.silvant@carandache.com

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli

Zypressenstrasse 11
8003 Zürich
mobile 078 769 06 97
tel 052 222 14 44
peter.egli@carandache.com

Svizzera tedesca



Simone Hauck

Boöl 12B
8574 Oberhofen TG
mobile 079 541 34 65
tel 071 670 01 45
simone.hauck@carandache.com

Svizzera tedesca

atelier

Il corsi di disegno e di pittura „Caran d’Ache atelier“ vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici. Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti : Caran d’Ache assume i costi per l’animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.



Un Museo per tutti!

Gianluca Pusterla, Museo Vincenzo Vela



Attività didattica presso
il Museo Vincenzo Vela

Nel 2019 un museo non può essere solo un museo (salvo rari casi). Vivere di luce propria è difficile, seppur il materiale – leggasi le opere – sia di estrema qualità e rilevanza artistica. Non fa eccezione il Museo Vincenzo Vela a Ligornetto, di proprietà della Confederazione. Da una parte ci sono le mostre, i visitatori e soprattutto il ‘padrone di casa’ Vincenzo Vela (tra qualche mese, nel 2020, verrà celebrato il duecentesimo della sua nascita). Dall’altra tutta una serie di attività collaterali. “Il Museo dev’essere di tutti”, ci spiega la direttrice Gianna Mina. “Dobbiamo ricordare che Vela donò la sua proprietà con l’obiettivo che fosse aperta e accessibile alla cittadinanza”. Per questo motivo durante l’anno vengono organizzati tutta una serie di eventi. Il Museo è quindi accoglienza, quando a far visita ci sono i richiedenti l’asilo. È propedeutico, quando è animato dai malati di Alzheimer. Il Museo è anche divertimento, con eventi, concerti, spettacoli teatrali e momenti d’aggregazione. È dialogo. Ma è anche scuola e formazione. E proprio qui vogliamo arrivare. Avete già passeggiato tra le opere esposte a Ligornetto? Incontrerete tanti personaggi che hanno segnato la storia del nostro Paese. Da Stefano Franscini, statista soprafino e padre dell’educazione popolare ticinese, passando per il celebre Garibaldi e arrivando

fino a Napoleone, che spinse per la nascita della Repubblica e Cantone Ticino (con l’atto di Mediazione, siglato il 19 febbraio 1803). Senza dimenticare, ovviamente, l’eroico Guglielmo Tell. Tutte ‘facce’ che potrete ammirare all’interno delle sale. Capolavori ideati e realizzati a metà Ottocento da uno dei massimi scultori europei del XIX secolo.

L’arte come veicolo per dialogare e insegnare

“Vincenzo Vela ci racconta la storia Svizzera: una vivace esperienza di storia e civica” è il titolo di un’attività di mediazione culturale gestita da Sara Matasci. Si tratta di un ciclo di appuntamenti dedicato alle scolaresche del nostro Cantone (scuola dell’infanzia, elementare e media). La responsabile ci spiega che partendo dal bozzetto per il monumento all’Elvezia si possono toccare molti aspetti della formazione. Ovviamente la storia, con i personaggi raffigurati con maestria. La citata Elvezia, una donna con in mano una bandiera (personaggio raffigurato pure sulla moneta da due franchi), calpesta una corona che simboleggia la caduta della monarchia degli Asburgo. Sopra allo stendardo, invece, è in bella mostra il cappello indossato da Guglielmo Tell, simbolo del patriottismo e della resilienza svizzera, che con le sue azioni cacciò i balivi.



Attività didattica presso
il Museo Vincenzo Vela

Ma pure la geografia: com'è cambiato il Ticino in duecento anni? Radicalmente, lo si evince dalle fotografie che adornano le sale. E la civica, materia d'attualità e importante anche per analizzare e studiare il presente. L'opera, infatti, non fu realizzata, ma venne ideata per la piazza antistante Palazzo federale. E allora ecco che si parla di politica e dei politici. Della separazione dei poteri, principio fondamentale per uno Stato di diritto. Dei Consiglieri federali di oggi e di quelli del passato (tra cui Stefano Franscini). Chi sono? Senza dimenticare aspetti apparentemente più frivoli. Mettendo l'accento sulle capigliature – che il Vela modellava con estrema cura – possiamo vedere il cambiamento a livello di società e dei canoni di bellezza. Discorso simile per l'abbigliamento. Tutto con esempi concreti, spostandosi comodamente a piedi all'interno delle sale – ventitré – del Museo.

Anche con la mediazione si cerca di esaudire i desideri di Vela, la cui missione era di realizzare nella sua residenza signorile un museo, una scuola d'arte, un luogo di formazione, dunque, e di incidenza sulle giovani generazioni. “L'arte è un ottimo veicolo per la formazione dei ragazzi. Insieme, all'interno del Museo, possiamo parlare di svariati temi, confrontarci e dialogare, con il sorriso e in tutta serenità. Si tratta di studiare in

maniera attiva, uscendo da quelli che sono i canoni abituali e dare agli studenti tutta una serie di conoscenze storico-culturali. Ovviamente, è offerto un servizio personalizzato e disegnato in base alle esigenze e in accordo con i docenti”, conclude Matasci.

Sulle tracce di Vincenzo Vela

Il Servizio di mediazione culturale del Museo Vincenzo Vela è tra i più innovativi in Ticino e propone numerosi modi di affrontare le collezioni e le mostre temporanee. L'entrata al Museo e al parco è gratuita per tutte le scuole del Canton Ticino, incluse quelle superiori. Ai docenti il Servizio di mediazione culturale offre degli itinerari creativi per tutti i livelli scolastici (*menu*) o dei progetti speciali (*à la carte*). Chi desidera accompagnare le classi in modo autonomo può usufruire di visite preparatorie per docenti a cura del servizio di mediazione o prendere spunto dalle numerose pubblicazioni per i giovani. Durante l'anno vengono proposti alle scuole dei percorsi tematici legati alle mostre in corso e alla collezione permanente. Alle scuole viene inoltre offerta la possibilità di far cuocere i manufatti in argilla, creati con l'aiuto del personale del Museo all'interno dell'atelier, ripercorrendo i passaggi, ancora attuali, che svolgeva Vincenzo Vela.

Scoprire la grammatica dell'italiano

Insegni nella scuola elementare e hai voglia di proporre in modo innovativo la grammatica dell'italiano in classe, seguendo le indicazioni del Piano di studio? Sgrammit è un progetto pensato per te! Attraverso una serie di quaderni didattici ti aiuterà a portare l'attenzione delle tue allieve e dei tuoi allievi sulla lingua italiana in modo efficace e divertente.

Maggiori informazioni: www.sgrammit.ch



SalvioniEdizioni

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI



Quaderni rossi (uscita il 5.2019)

La punteggiatura



Quaderni blu (uscita dal 2020)

L'ortografia



Quaderni viola (uscita dal 2020)

**La grammatica
e il metalinguaggio**



Quaderni verdi (uscita dal 2020)

**Il testo narrativo
e il testo descrittivo**



Quaderni arancioni (uscita dal 2020)

**Il testo espositivo
e il testo argomentativo**



Quaderni gialli (uscita dal 2020)

**Il testo regolativo
e il testo funzionale**



Attività didattica presso
il Museo Vincenzo Vela

Allargare i propri orizzonti

Oggi, nel 2019, il Museo Vincenzo Vela di Ligornetto non è solo un museo. È molto di più, ma soprattutto si rivolge a ogni fascia della popolazione, dai più giovani ai più anziani. “Un museo dovrebbe essere un luogo in cui perdiamo la testa”, disse Marie-Alain Couturier, padre domenicano, artista e teorico dell’arte. È vero. Attenti solo a non fare la fine di Maria Antonietta. Anche di lei, della Rivoluzione francese e dell’Ancien régime, al Museo Vela ci sono riferimenti e tracce; andate a scoprirli, fantasticando e allargando i vostri orizzonti.

Per maggiori informazioni si può consultare il sito www.museo-vela.ch o scrivere alla responsabile del servizio di mediazione culturale Sara Matasci (sara.matasci@bak.admin.ch).



PROSSIMA EDIZIONE

venerdì 27 settembre

sabato 28 settembre

2019

LA FIDUCIA

Un'occasione di riflessione per i docenti, le famiglie e tutta la popolazione

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Cristiana Lavio, Claudio Biffi

Comitato di redazione

Rita Beltrami

Spartaco Calvo

Michela Crespi Branca

Matteo Ferrari

Brigitte Jörimann Vancheri

Giorgio Ostinelli

Daniele Parenti

Alma Pedretti

Luca Pedrini

Serena Ragazzi

Raffaele Regazzoni

Daniele Sartori

Massimo Scarpa

Michele Tamagni

Tiziana Zaninelli Vasina

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni

Divisione della scuola

6501 Bellinzona

tel. 091 814 18 11

fax 091 814 18 19

e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano

www.csia.ch

Kyrhian Balmelli

Cheyenne Martocchi

Pamela Mocettini

Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona

www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)

Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN
2504-2807

