

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM
ANNO LVI • SETTEMBRE/DICEMBRE 2018

DOSSIER
TEMPI E SPAZI PER EDUCARE

2018/3
RSE

COMITATO DI DIREZIONE

PINA DEL CORE
MARCELLA FARINA
MARIA ANTONIA CHINELLO
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
MARIA SPÓLNİK

COMITATO SCIENTIFICO

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)
MARIAN NOWAK (POLAND)
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)
MICHELE PELLERREY (ITALIA)
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

COMITATO DI REDAZIONE

ELIANE ANSCHAU PETRI
CETTINA CACCIATO INSILLA
PIERA CAVAGLIÀ
HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARIA ANTONIA CHINELLO
SYLWIA CIEŻKOWSKA
PINA DEL CORE
ALBERTINE ILUNGA NKULU
MARCELLA FARINA
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS
MARIA KO HA FONG
RACHELE LANFRANCHI
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
ANTONELLA MENEGHETTI
ENRICA OTTONE
MICHAELA PITTEROVÀ
PIERA RUFFINATTO
MARTHA SÉIDE
ROSANGELA SIBOLDI
ALESSANDRA SMERILLI
MARIA TERESA SPIGA
MARIA SPÓLNİK
MILENA STEVANI

DIRETTORE RESPONSABILE

MARIA ANTONIA CHINELLO

COORDINATORE SCIENTIFICO

MARCELLA FARINA

SEGRETARIA DI REDAZIONE

RACHELE LANFRANCHI

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"AUXILIUM" DI ROMA

DIREZIONE

Via Cremolino 141
00166 Roma

Tel. 06.6157201
Fax 06.615720248

E-mail
rivista@pfse-auxilium.org
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet
<http://rivista.pfse-auxilium.org/>

Informativa GDPR 2016/679

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA
ALLA UNIONE STAMPA
PERIODICA
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione
e stampa
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LVI NUMERO 3 • SETTEMBRE/DICEMBRE 2018

Poste Italiane Spa
Sped. in abb. postale d.l. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



DOSSIER

TEMPI E SPAZI DELL'EDUCARE

Times and places for educating

Introduzione al Dossier

Introduction to the Dossier

Martha Séide

314-316

In cammino oltre la competenza

Beyond competence

Giorgio Chiosso

317-329

**Il futuro della rete: educazione
e cittadinanza digitale**

The future of the network: education and digital citizenship

Pier Cesare Rivoltella

330-339

**Education à la participation civile par les droits
de l'homme et la recherche du bien commun**Education to civil participation reflecting on human
rights and the search for the common good*Philippe Richard*

340-356

**Il recupero della categoria temporale
in educazione: una considerazione pedagogica
a partire da una riflessione****di J. Domènech Francesch**Recovery of the temporal category in education:
a pedagogical consideration starting
from a reflection by J. Domènech Francesch*Theodora Alloumbe - Piera Ruffinatto*

357-373

**Discernere per vivere bene il proprio tempo.
Proposta educativa alla luce degli
orientamenti pastorali di papa Francesco**

Discerning how to live in your time well.

| | |
|---|---------|
| Educational proposal in the light of the pastoral guidelines of papa Francesco <i>Martha Séide</i> | 374-391 |
|---|---------|

SISTEMA PREVENTIVO OGGI

Giovanni Battista Montini - Paolo VI e la Famiglia Salesiana.

Scommessa sulle risorse della pedagogia salesiana

John Baptist Montini - Paul VI and the Salesian Family. Confidence in the resourcefulness of salesian pedagogy

Rachele Lanfranchi 394-412

ALTRI STUDI

Co-costruttori di una nuova creazione: la pedagogia nella prevenzione del disagio dei presbiteri di area Sud Americana

Co-builders of a new creation: research for pedagogical motives in an institutional intervention for the prevention of disability in priests/religious

Elvira Lozupone 414-435

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

| | |
|---|---------|
| Recensioni e segnalazioni | 438-465 |
| Libri ricevuti | 466-467 |
| Indice dell'annata 2018 | 470-478 |
| Norme per i collaboratori della Rivista | 480-481 |

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

DOSSIER
TEMPI E SPAZI DELL'EDUCARE

RSE

IL FUTURO DELLA RETE: EDUCAZIONE E CITTADINANZA DIGITALE

THE FUTURE OF THE NETWORK:
EDUCATION AND DIGITAL CITIZENSHIP

PIER CESARE RIVOLTELLA¹

DOSSIER

1. La storia della comunicazione umana: rotture o continuità?

Osserviamo le tre prime pagine di giornale in Fig.1. La prima a sinistra è del *Daily Courant*, il primo quotidiano inglese, che inizia la sua pubblicazione nel 1702 (lo stesso anno del numero da cui è tratta la pagina riprodotta). Al centro, invece, riportiamo la prima pagina di *The World*, quotidiano dell'Oregon, negli Stati Uniti, fondato nel 1878: la pagina in questione è tratta da un'edizione del 1896. Infine riportiamo una prima pagina del *Corriere della Sera*, oggi.

Quel che si nota è che la prima a sinistra è organizzata su due colonne, senza significative interruzioni di paragrafo; la prima colonna inizia con un capolettera, come se si trattasse di un libro, e anche l'organizzazione del testo sembra suggerire più il formato del libro che non quello del quotidiano. Nel '700 le informazioni viaggiano a mezzo *Pony Express*, spesso arrivano in redazione molti giorni dopo che i fatti sono accaduti: questo comporta che la scrittura giornalistica sia narrativa, come quella dei romanzi. Ben diverso è il caso della seconda pagina. Nel 1878 il telegrafo di Morse era stato già inventato e utilizzato con successo durante la Guerra di Secessione americana, poi comincia a essere sfruttato anche dalla carta stampata. I dispacci in codice Morse sono sintetici, ma hanno il pregio di arrivare tempestivamente. Il giornalismo può finalmente costruirsi a ridosso degli avvenimenti e lo fa con uno stile, appunto, telegrafico: periodi brevi, racconto sintetico, commento.² Nella pagina del *Corriere della Sera*, infine, oltre a un uso decisamente più comunicativo della titolazione, si registra la presenza efficace delle immagini: grazie a una fotografia posso raccontare meglio e in modo più efficace e allo stesso tempo si ridefiniscono spazio e ruolo del testo scritto.

Tuttavia, al netto di queste differenze, si coglie nelle tre pagine una indiscutibile continuità, suggerita dalla centralità del testo scritto: il giornale, certo, si modifica, integra quel che i nuovi media (il telegrafo, la fotografia)

hanno da fornire, ma rimane costruito sulla scrittura alfabetica. Si tratta di una continuità che attraversa e sostiene per millenni tutta la storia della cultura umana e che non viene compromessa dalle invenzioni che pure, dall'avvento della scrittura fonetica al digitale, hanno più volte interessato il nostro modo di produrre e di ricevere messaggi.

Questa consapevolezza produce effetti sul modo in cui pensiamo la storia della comunicazione. Normalmente, il paradigma più diffuso è quello discontinuista, che prende corpo nell'idea che la storia della comunicazione sarebbe una storia di rivoluzioni: la rivoluzione alfabetica, tipografica, digitale. In questo modo di pensare, ogni rivoluzione rappresenta una rottura che comporta che la fase successiva sia completamente diversa dalla precedente. Il caso da cui siamo partiti, invece, suggerisce un'ipotesi differente, continuista: il processo di mediamorfosi,³ più che per rivoluzioni, procede per rime-

diazioni.⁴ Ogni medium successivo ri-media il precedente, ovvero ne riprende lo specifico ripensandolo e riarticolandolo in nuova forma, ma il dato di fondo è quello di una continuità, di una permanenza. Questa permanenza, seguendo Derrida, si può affermare sia rappresentata dalla centralità della parola (logocentrismo), in particolare dalla parola scritta (grafocentrismo).

2. Media-strumenti, media-ambienti, media-tessuto connettivo

Sulla base di questa premessa, proviamo a pensare al processo di ri-mediazione come a un processo di riarticolazione di significato ai media precedenti che lavora su tre metafore che si riferiscono ad altrettante concettualizzazioni dei media: lo strumento, l'ambiente, il tessuto connettivo.

L'idea dei media-strumenti è alla base di uno dei libri che hanno segnato in profondità il dibattito contemporaneo sui media: *Understanding the Media*,

Fig. 1 - Prime pagine di quotidiano a confronto



RIASSUNTO

L'articolo mette a tema il rapporto tra lo sviluppo recente della comunicazione digitale e l'educazione. Muovendo da una posizione continuista in merito alla storia dei media, esso ricostruisce l'evoluzione dei media contemporanei facendo vedere come essi siano stati volta a volta concettualizzati come strumenti, ambienti, tessuto connettivo. La *Media Literacy*, in questo contesto, va pensata come un sistema di competenze tecnologiche, di linguaggio e di cittadinanza. In chiusura se ne fornisce una declinazione operativa attraverso l'indicazione di quattro attenzioni preferenziali (spa-

zio, tempo, relazione, contenuto) che vengono poi distribuite nelle diverse età evolutive secondo il suggerimento di Serge Tisseron.

Parole chiave

Mediamorfosi, Media Literacy, Curricolo mediale, Cittadinanza digitale.

SUMMARY

This article highlights the relationship between recent developments in digital communication and education. Moving from a continuous position on the history of the media, it reconstructs the evolution of contemporary media by showing how they have been conceptualized as instruments, environments and connective tissue. *Media Literacy*, in

di M. McLuhan.⁵ Insieme all'idea che esistano media caldi e freddi e al celebre adagio: "Il mezzo è il messaggio", McLuhan vi sostiene l'altra fortunatissima idea in base alla quale i media sarebbero da pensare come protesi dei nostri sensi. La radio un prolungamento dell'orecchio, la televisione dell'occhio.

Quest'idea produce una prima concettualizzazione dei media digitali come tecnologie della distanza. Infatti, la protesizzazione che essi garantiscono riguardo ai nostri organi di senso consente alla comunicazione di emanciparsi dal luogo fisico e di contrarsi nel tempo.⁶

La promessa della prima diffusione di era *everywhere and anytime*: essa ha alimentato tanto la nascita e lo

sviluppo dell'e-learning che la comparsa del telelavoro. Negli anni '90 del secolo scorso questa promessa funziona in termini quasi salvifici ridisegnando i confini della formazione e dell'apprendimento: la prima diviene possibile anche durante il tempo lavorativo, il secondo si estende a occupare tempi sempre più adatti alle esigenze individuali. Oggi ci si è accorti a distanza di oltre due decenni che la reperibilità a qualunque costo e la riconcettualizzazione del tempo libero come possibile tempo lavorativo non recavano in sé un'opportunità di salvezza ma una vera e propria condanna.

Proprio la diffusione dei *Learning Management System*, le cosiddette "piattaforma e-learning", guida la transizione a una nuova idea dei media co-

this context, should be thought of as a system of technological skills, language and citizenship. In closing it provides an operational declination by indicating four preferential attentions (space, time, relation, content) that are then distributed in a different evolutionary age according to the suggestion of Serge Tisseron.

Key words

Mediamorphosis, Media Literacy, Media Curriculum, Digital Citizenship.

RESUMEN

El artículo se centra en la relación entre el reciente desarrollo de la comunicación digital y la educación. Moviéndose desde una posición continua en la historia de los medios,

reconstruye la evolución de los medios contemporáneos al mostrar su conceptualización como instrumentos, ambientes y tejido conectivo. La alfabetización mediática, en este contexto, debe considerarse como un sistema de habilidades tecnológicas, lenguaje y ciudadanía. Para concluir, proporciona una declinación operativa a través de la indicación de cuatro atenciones preferenciales (espacio, tiempo, relación, contenido) que luego se distribuyen en las diferentes edades evolutivas, según la sugerencia de Serge Tisseron.

Palabras claves

Mediamórfosis, Media Literacy, Currículo medial, Ciudadanía digital.

me ambienti. È un aspetto che è già presente nei *Newsgroup*, nelle prime *community on line*, nei *MUDs*: affrancandosi dallo spazio fisico, la comunicazione on line si propone come una nuova forma di spazio sociale. Ma in fondo anche in e da “si entra e si esce”, assecondando l’idea che la Rete e le sue applicazioni si possano pensare come un mondo parallelo a quello reale:⁷ un ambiente in cui incontrare persone, lavorare, produrre apprendimento. Cambia la rappresentazione dei media digitali che, da tecnologie della distanza, vengono riconcettualizzati come tecnologie di gruppo.⁸ Se questi ambienti servono a collaborare e a condividere, essi possono verosimilmente essere un valido supporto non solo per il lavoro

a distanza, ma anche per quello in presenza. Basti pensare alle applicazioni di *content sharing*, come *Drive* o *Dropbox*, e a come esse si configurino non solo come dei *repository* di contenuti digitali, ma anche come veri e propri ambienti di scrittura condivisa: e condividere l’elaborazione di un documento in *Drive* facilita la scrittura del gruppo anche se si sta lavorando nella stessa stanza. Oggi stiamo vivendo una nuova riconcettualizzazione dei media: essi sono sempre più pensati come un vero e proprio tessuto connettivo, in due sensi. In un primo senso i media sono per la società attuale un tessuto connettivo perché funzionano esattamente come la nostra pelle: tengono insieme

noi e gli oggetti di cui ci circondiamo rappresentando, secondo la bella immagine di De Kerkhove, la pelle della nostra cultura.⁹ Non solo. I media tengono insieme noi, funzionano da elemento di continuità della nostra memoria, sono un'estensione della nostra identità. È facile comprenderlo se pensiamo alla funzione svolta dal nostro *smartphone*, una memoria estesa¹⁰ che contiene immagini, testi, numeri di telefono, e che serve a ricostruire momenti e situazioni della nostra vita passata. Ecco perché, come racconta Maurizio Ferraris,¹¹ l'attore americano Tony Curtis lascia scritto nelle sue volontà di essere sepolto con il suo *I-phone*: proprio come l'anima per i Greci, il nostro *smartphone* o il nostro *tablet* custodiscono parte di ciò che ci costituisce come persone.

L'altro senso che si può attribuire ai media come tessuto connettivo è quello che ci porta a pensarli come qualcosa che istituisce e mantiene relazioni. Castells¹² parla al riguardo dei media come di vere e proprie sinapsi sociali: in effetti, grazie ai media digitali e sociali, noi entriamo a far parte di reti e gestiamo questa presenza. La connettività è quella garantita dalla connessione, è la capacità di fare rete, è la possibilità di mettere in relazione le diverse parti di un sistema ottenendo a livello macro qualcosa che è più della somma dei singoli elementi individuabili a livello micro. Anche in questo caso, come nei precedenti, l'idea dei media che si produce autorizza a riconcettualizzare le tecnologie: in questo caso come tec-

nologie di comunità. Con questo costrutto¹³ si fa riferimento alle tecnologie in quanto elementi per la (ri)costruzione della comunità. Si tratta di un'idea controintuitiva, dal momento che abitualmente esse vengono pensate piuttosto come qualcosa che indebolisce i legami: se siamo a tavola in due e ciascuno di noi ha il suo *smartphone* attivo, non siamo in due ma in quattro.¹⁴ Invece le tecnologie possono essere pensate anche come fattori di rafforzamento del legame e, in questo senso, si rendono disponibili a sviluppare un nuovo modello di progettazione e di intervento educativi, le tecnologie di comunità appunto.

3. Educare ai media oggi

Ragionare di educazione ai media oggi comporta di tenere sullo sfondo lo scenario della comunicazione che abbiamo sinteticamente descritto.

Il problema, a questo riguardo, non consiste tanto nel ritenere che i *Millennials* siano dei nativi digitali, ovvero esseri soggetti a una vera e propria forma di mutazione genetica che riconfigurerebbe il loro cervello fino a farne i prototipi di una nuova fase dell'evoluzione, l'*Homo Sapiens Digitalis*. Sul carattere neuromitologico di questa idea è già stato scritto molto e non serve tornarci.¹⁵ Il problema è un altro, e cioè il gap culturale che essi vivono rispetto alla società adulta: quest'ultima è in genere abbastanza incapace di pensare che la società in cui viviamo richiede una nuova alfabetizzazione, non riesce a leggere le nuove sfide della cultura digitale. In buona sostanza, si tratta

di passare dall'idea dei nativi digitali a quella della cittadinanza digitale. E ridefinire, di conseguenza, il compito delle agenzie educative.

Si colloca qui il problema dell'integrazione curricolare della *Media Literacy*, finalmente anche nel nostro Paese messo a tema dalla pubblicazione da parte del MIUR (Ministero per l'Istruzione, l'Università, la Ricerca) del *Framework dell'Educazione Civica Digitale* e da una più precisa attenzione alla competenza digitale nell'aggiornamento (giugno 2018) delle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo del Primo Ciclo di Istruzione*.

Nel *Framework* sono cinque le aree in cui viene articolata la competenza mediale: storia e cultura dei media, educazione ai media, educazione all'informazione, dati e *coding*, creatività ed espressione. È facile riconoscervi le domande classiche della *Media Education*:

- come operano i media? Qual è il loro potere e la loro influenza? (storia e cultura);
- quali i significati dei media? Come promuovere consapevolezza nell'uso personale che se fa? (educazione ai media);
- come sviluppare discernimento? Come creare le condizioni per un consumo critico e una ricerca consapevole dei contenuti? (educazione all'informazione);
- quali conoscenze, abilità, competenze? (dati e *coding*);
- come promuovere accesso e creatività ai e con i media? (creatività ed espressione).

Si tratta dei temi classici del pensiero critico e della responsabilità, del consumo attento e della consapevolezza, tanto più urgenti da rideclinare secondo le nuove caratteristiche della scena mediale attuale. Due aspetti in particolare meritano di essere tenuti in considerazione.

Il primo è una questione di messa a fuoco. L'obiettivo della *Media Education* oggi non è tanto quello di attrezzare i soggetti perché si difendano da singoli messaggi, quanto piuttosto di renderli consapevoli che pochi grandi player (*Google, Apple, Facebook, Amazon*) detengono la maggior parte delle informazioni circolanti nella semiosfera. È questo nuovo capitalismo digitale il vero problema mediaeducativo: esso si serve delle informazioni che gli regaliamo per costruire la nostra agenda e orientare le nostre scelte.¹⁶

La seconda questione è legata all'autorialità dei media digitali e sociali. È cambiato il nostro ruolo: non siamo più solo spettatori, ma anche autori; per pubblicare nel Web basta un clic; e non serve più la mediazione degli apparati per poterlo fare. Nella società della disintermediazione occorre alzare la soglia etica di chi comunica: le stesse responsabilità che fino a non molto tempo fa venivano richieste solo alle imprese dei media, oggi spettano al singolo, basta che possieda un *device* connesso.

Di fronte a questi compiti deve essere chiaro cosa non è *Media Education*. Non è:

- disprezzare i media, sviluppando un atteggiamento integralista e in-

- discriminatamente censorio;
- protezione, attraverso dispositivi di filtro, sistemi di controllo parentale, ecc.;
- produzione mediale, *media making*;
- sapere come funzionano gli strumenti;
- solo insegnare con i media, senza porsi il problema di educare ai media.

Alle posizioni conservatrici, strumentali, protettive, va sostituita una consapevolezza critica che prende corpo nel mediattivismo, nell'uso intelligente, in un approccio culturalista.

4. Il quadrato educativo e le 3 A di Tisseron

Se passiamo dalla cornice concettuale all'azione educativa concreta, un modo per articolare l'intervento educativo sui media è di ricondurlo a quello che in altre occasioni ho definito "quadrato educativo". Esso individua quattro attenzioni prioritarie nello spazio, nel tempo, nelle relazioni e nel contenuto. Si tratta di una modellizzazione che, a ben vedere, incrocia quella proposta da Tisseron¹⁷ quando parla della "regola del 3-6-9-12" a intendere che ogni età evolutiva richiede all'adulto delle attenzioni e che le età di passaggio potrebbero essere proprio i tre, i sei, i nove e i dodici anni. Prima dei tre anni il problema è rappresentato dallo spazio e dal tempo. Il bambino, a quell'età, ha bisogno di sviluppare un corretto rapporto con entrambe queste variabili. Il rapporto con lo spazio ha a che fare con la manipolazione degli oggetti, con l'esperienza dello spazio fisico che non si

può surrogare con quella vicariante che se ne fa quando si muovono oggetti artificiali su uno schermo. Invece il rapporto con il tempo comporta di sviluppare la capacità di controllarsi, di darsi dei limiti, di non protrarre oltre ogni attesa l'esperienza del consumo.

Fra i tre e i sei anni viene in primo piano il contenuto. Il bambino scopre i videogiochi e i cartoni animati: il problema del tempo (quanto può videogiocare?) continua a rimanere essenziale, ma insieme a esso si deve discutere cosa egli consumi, cosa guardi, con cosa giochi. Spesso il genitore si limita a controllare il tempo e non valuta adeguatamente l'impatto che alcuni videogiochi (particolarmente violenti, particolarmente espliciti nella rappresentazione della sessualità) possono avere sul piccolo videogiocatore. In questa direzione la numerazione PEGI aiuta, ma non evita al genitore di valutare personalmente il videogioco di suo figlio: le sensibilità individuali potrebbero, in alcuni casi, rendere inadatto un prodotto che invece di per sé sarebbe pensato per età persino inferiori.

Dopo i nove anni (nel nostro Paese, spesso anche prima) si colloca l'acquisto dello *smartphone* e la prima esperienza della Rete. Come si capisce è importante mantenere attenzione sui contenuti, ma il punto critico sono soprattutto le relazioni e anche lo spazio-tempo gioca il suo ruolo. Quando il consumo, come con gli *smartphone*, diviene un'esperienza che si svolge in larga parte in mobilità, lo spazio e il tempo non rappresen-

tano più variabili controllabili dall'adulto educatore. Il ragazzo entra in da dove vuole e ci rimane per quanto tempo vuole: tutto è sottratto allo sguardo del genitore o dell'educatore configurando un'esperienza di consumo totalmente diversa da quella che era propria di altre epoche in cui i media erano accessibili sostanzialmente dallo spazio domestico. Con la mobilità e la perdita del controllo sul consumo, il problema del contenuto (cosa navigano? Cosa scaricano?) diviene importante, ma certamente quel che più preoccupa sono le relazioni che potrebbero intrattenere. In primo piano vengono i temi dell'adescamento *on line*, della simulazione di identità: è importante iniziare a impostare con il bambino una riflessione seria su diritto di immagine e diritto di pubblicazione.

Questi temi e la centralità della relazione si impongono in modo via via più marcato dopo i dodici anni. In particolare sono i problemi della costruzione identitaria e dell'occupazione dello spazio pubblico a diventare cruciali in adolescenza in relazione con l'accesso ai social. Di fondamentale importanza in quest'ottica è la questione della reputazione, a due livelli.

Il primo livello inerisce le pratiche attraverso le quali nei social l'individuo ottiene riconoscimento da parte del gruppo. La Rete è, di solito, uno spazio di conformismo piuttosto che di libertà: dire quel che si pensa può risultare impopolare; invece, fare affermazioni che possono essere condivise dal gruppo comporta ricono-

scimento. Il meccanismo è particolarmente evidente nella misura in cui l'architettura dei social si organizza per silos, altamente omogenei per valori e idee al loro interno e tendenzialmente autoreferenziali. Nella mia cerchia ci sono persone che verosimilmente la pensano come me; è quindi facile per me ottenere consenso e gradimento per le mie affermazioni; e ciascuno di coloro che sono parte della mia cerchia molto probabilmente si sentiranno incoraggiati a confermare quello che io e gli altri della cerchia sembriamo sostenere.

A un secondo livello, invece, la reputazione ha a che fare con il fatto che la Rete non prevede il diritto all'oblio. Questo significa che occorre pensare molto bene a quello che si sta pubblicando prima di pubblicarlo: una volta pubblicato, il contenuto cessa di essere sotto il controllo di chi lo produce e rimuoverlo può rivelarsi un'impresa impossibile. Ecco perché in funzione della propria reputazione individuale occorre avere il pieno controllo di quel che si pubblica: una fotografia sciocca in adolescenza potrebbe costare molto cara anni dopo in occasione di un colloquio di lavoro.

4.1. Accompagnamento, alternanza, autoregolazione

Le questioni educative cui abbiamo fatto rapidamente cenno nella prima parte di questo paragrafo fanno da premessa a quel che si può dire del possibile intervento educativo.

Anche in questo caso mi faccio suggerire un'ipotesi di lavoro da Tisseron che indica all'educatore "tre A" da tenere in considerazione.

In primo luogo, una strategia per educare ai media è l'*alternanza*. Prendendo a prestito una metafora alimentare - resa celebre da Enrico Menduni¹⁸ nelle sue ricerche ad Abbadia S. Salvatore - la dieta dei consumi mediali deve essere varia.

Questo vuol dire che non è corretto fissarsi solo su un tipo di consumo (videogiocare per ore, o stare nei *social* anche di notte), ma occorre frequentarne diversi. Non vale solo per i media: si può parlare più in generale di dieta dei consumi culturali, o più semplicemente di dieta delle attività giornaliere. I consumi mediali vanno alternati con altri consumi: tempo all'aria aperta, attività fisiche, la lettura di un libro, ecc.

La seconda A è la A di *accompagnamento*. Non significa esigere dall'adulto una presenza fisica continuativa di fianco al minore. Non sarebbe sostenibile e tutto sommato nemmeno utile: per accompagnare non basta stare vicini, garantire la presenza fisica; accompagnare significa essere capaci di ascolto attivo e di rispecchiamento. Quindi, l'adulto che accompagna, sa come farsi presente, anche se solo in alcuni momenti della giornata: chiede al minore di verbalizzare le sue esperienze, discute con lui, si rende protagonista di esperienze di consumo condiviso (guardare insieme una partita, videogiocare, ecc.), non lascia mancare il suo commento. Ma certo, in questo caso, non si tratta di porsi sul pulpito, insegnare dall'alto: il moralismo verboso dell'adulto non è mai efficace. Occorre un atteggiamento più orizzontale; ser-

ve incontrare realmente il ragazzo sul suo terreno e lanciargli degli input con le armi dell'ironia, della battuta, della glossa.

Infine, la A di *autoregolazione*. È il contrario della protezione. Se proteggo il minore, provo a tenerlo lontano dai pericoli del digitale, con il risultato, però, di non consentirgli di crescere. La logica della protezione è nemica dell'*empowerment*: se il ragazzo è abituato a vedersi proteggere, non sviluppa da sé quelle risorse di autoconsapevolezza e autoefficacia che possono consentirgli di difendersi da sé. È questo che succede nell'*autoregolazione*. Ne è capace un ragazzo che è stato abituato a gestire in prima persona le sue responsabilità: diventa resiliente, si controlla, impara a pensare con la sua testa.

NOTE

¹ Pier Cesare Rivoltella insegna Didattica e Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento all'Università Cattolica di Milano dove dirige il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione, alla Tecnologia).

² Cf MATTELART Armand, *La comunicazione-mondo*, Milano, Il Saggiatore 1994.

³ Cf FIDLER Roger, *Mediamorfosi. Comprendere i nuovi media* [Mediamorphosis. Understanding new Media, Pine, Forge Press 1987], Milano, Guerini&Associati 2000.

⁴ Cf BOLTER Jay David - GRUSIN Richard, *Remediation. Competizione e integrazione tra vecchi e nuovi media* [Remediation. Understanding New Media, Cambridge, London,

The MIT Press 1999], tr. it. di Benedetta Genaro, Milano, Guerini&Associati 2003.

⁵ Cf McLUHAN Marshall, *Gli strumenti del comunicare* [Understanding Media, New York, McGraw-Hill 1964], Milano, Il Saggiatore 1967.

⁶ Cf MEYROWITZ Joshua, *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale* [No sense of place. The impact of electronic Media on social Behavior, New York, Oxford University Press 1985], tr. it. di Nadia Gabi, Bologna, Baskerville 1993.

⁷ Cf RIVOLTELLA Pier Cesare, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Trento, Erickson 2003.

⁸ Cf PARMIGIANI Davide, *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Trento, Erickson 2009.

⁹ Cf DE KERKHOVE Derrick, *La pelle della cultura. Un'indagine sulla nuova realtà elettronica*, Genova, Costa & Nolan 2000.

¹⁰ Cf SERRES Michel, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino, Bollati Boringhieri 2013.

¹¹ Cf FERRARIS Maurizio, *Anima e I-pad*. Parma, Guanda 2011.

¹² Cf CASTELLS Manuel, *Comunicazione e potere*, Milano, Università Bocconi Editore 2017.

¹³ Cf RIVOLTELLA Pier Cesare, *Tecnologie di comunità*, Brescia, Editrice La Scuola 2017.

¹⁴ Cf CARON André H. - CARONIA Letizia, *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Milano, Raffaello Cortina 2010.

¹⁵ Cf RIVOLTELLA Pier Cesare, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano, Raffaello Cortina 2012.

¹⁶ Cf Id., *Media Education. Idea, metodo, ricerca*, Brescia, Editrice La Scuola 2017.

¹⁷ Cf TISSERON Serge, *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, Brescia, Editrice La Scuola 2016.

¹⁸ Cf MENDUNI Enrico, *Un esperimento di riduzione contrattata del consumo televisivo infantile. La "dieta di Abbazia"*, in *Problemi dell'informazione* 2(1996) 337-353; Id., *Primi risultati della "dieta di Abbazia"*, in *Problemi dell'informazione* 3(1997) 393-341.