

ALESSANDRO SORIANI

# SOTTOBANCO

L'INFLUENZA DELLE TECNOLOGIE SUL CLIMA DI CLASSE



MEDIA  
E  
TECNOLOGIE  
PER  
LA  
DIDATTICA

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

## Media e tecnologie per la didattica

Collana diretta da Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi

La collana si rivolge a quanti, operando nei settori dell'educazione e della formazione, sono interessati a una riflessione profonda sulla relazione tra conoscenza, azione e tecnologie. Queste modificano la concezione del mondo e gli artefatti tecnologici si collocano in modo "ambiguo" tra la persona e l'ambiente; in alcuni casi sono esterne alla persona, in altri sono quasi parte della persona, come a formare un corpo esteso.

La didattica e le tecnologie sono legate a doppio filo. Le tecnologie dell'educazione non sono un settore specialistico, ma un filo rosso che attraversa la didattica stessa. E questo da differenti prospettive. Le tecnologie e i media modificano modalità operative e culturali della società; influiscono sulle concettualizzazioni e sugli stili di studio e di conoscenza di studenti e adulti. I processi di mediazione nella didattica prendono forma grazie agli artefatti tecnologici che a un tempo strutturano e sono strutturati dai processi didattici.

Le nuove tecnologie modificano e rivoluzionano la relazione tra formale informale.

Partendo da tali presupposti la collana intende indagare vari versanti.

Il primo è quello del legame tra media, linguaggi, conoscenza e didattica. La ricerca dovrà esplorare, con un approccio sia teorico, sia sperimentale, come la presenza dei media intervenga sulle strutture del pensiero e come le pratiche didattiche interagiscano con i dispositivi sottesi, analizzando il legame con la professionalità docente, da un lato, e con nuove modalità di apprendimento dall'altro.

Il secondo versante è relativo al ruolo degli artefatti tecnologici nella mediazione didattica. Analizzerà l'impatto delle Tecnologie dell'Educazione nella progettazione, nell'insegnamento, nella documentazione e nella pratiche organizzative della scuola.

Lo spettro è molto ampio e non limitato alle nuove tecnologie; ampio spazio avranno, comunque, l'*e-learning*, il digitale in classe, il *web 2.0*, l'*IA*.

Il terzo versante intende indagare l'ambito tradizionalmente indicato con il termine *Media Education*. Esso riguarda l'integrazione dei *media* nel curriculum nella duplice dimensione dell'analisi critica e della produzione creativa e si allarga a comprendere i temi della cittadinanza digitale, dell'etica dei media, del consumo responsabile, nonché la declinazione del rapporto tra i media e il processo educativo/formativo nell'extra-scuola, nella prevenzione, nel lavoro sociale, nelle organizzazioni.

Per l'esplorazione dei tre versanti si darà voce non solo ad autori italiani, ma saranno anche proposti al pubblico italiano alcune significative produzioni della pubblicistica internazionale. Inoltre la collana sarà attenta ai territori di confine tra differenti discipline. Non solo, quindi, la pedagogia e la didattica, ma anche il mondo delle neuroscienze, delle scienze cognitive e dell'ingegneria dell'informazione.

## Comitato scientifico

Evelyne Bévort, CLEMI Paris,  
Antonio Calvani, Università di Firenze  
Ulla Carlsson, Goteborg University  
Renza Cerri, Università di Genova  
Bill Cope, University of Illinois at Urbana-Champaign,  
Juan de Pablo Pons, Universidad de Sevilla,  
Floriana Falcinelli, Università di Perugia  
Monica Fantin, Universidade General de Santa Caterina,  
Riccardo Fragnito, Università telematica Pegaso  
Paolo Frignani, Università di Ferrara  
Luciano Galliani, Università di Padova  
Paul James Gee, University of Arizona,  
Walter Geerts, Universiteit Antwerpen,

Patrizia Maria Margherita Ghislandi, Università di Trento  
Luigi Guerra, Università di Bologna  
Mary Kalantzis, University of Illinois at Urbana-Champaign,  
Diane Laurillard, University of London,  
Roberto Maragliano, Università di Roma Tre  
Eleonora Marino, Università di Palermo  
Vittorio Midoro, ITD, Genova  
Paolo Paolini, Politecnico di Milano  
Vitor Reia-Baptista, Universidade de Algarve,  
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica di Milano  
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata  
Maurizio Sibilio, Università di Salerno  
Guglielmo Trentin, ITD, Genova



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

ALESSANDRO SORIANI

# SOTTOBANCO

L'INFLUENZA DELLE TECNOLOGIE SUL CLIMA DI CLASSE

MEDIA  
E

TECNOLOGIE

PER  
LA  
DIDATTICA

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin".

*In copertina: Lezione di galateo telefonico, Crawford School, 1952.*

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*  
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891786210

# Indice

<b>Presentazione</b> , di <i>Luigi Guerra</i>	pag.	9
<b>Introduzione</b>	»	11
<b>Ringraziamenti</b>	»	14

## **Parte prima** **Quadro teorico di riferimento**

<b>1. Essere cittadini digitali</b>	»	17
1.1 Tecnologie, media nuove tecnologie e nuovi media: la necessità di chiarire i termini	»	18
<i>1.1.1 Tecnologia e tecnica</i>	»	18
<i>1.1.2 Media e nuovi media</i>	»	20
1.2 Le tecnologie e i media nella società	»	22
1.3 Media o Digital? Education o Literacy?	»	25
1.4 Le origini della Cittadinanza Digitale	»	31
1.5 Cittadinanza Digitale	»	35
1.6 Conclusioni	»	39
<b>2. Il clima sociale degli ambienti di apprendimento</b>	»	41
2.1 La classe: un sistema ambiente aperto	»	41
2.2 Clima di classe	»	45
2.3 Clima scolastico	»	47
2.4 Clima sociale degli ambienti di apprendimento	»	48
2.5 Fattori che influenzano il clima	»	50
2.6 La possibile influenza dei contesti digitali sul clima di classe	»	53
2.7 Conclusioni	»	58
<b>3. Adolescenti nell'era digitale</b>	»	59
3.1 Adolescenza: l'età della transizione	»	60
3.2 Essere nativi digitali? È complicato!	»	64
3.3 Paure, speranze e sfide dell'adolescenza connessa	»	67
3.4 Quanto sono connessi i giovani? Per far cosa?	»	71

3.5 Contesti digitali e relazioni: quale il ruolo della scuola?	»	76
3.5.1 <i>Contesti digitali ufficiali e non ufficiali</i>	»	77
3.5.2 <i>Dinamiche relazionali formali e informali</i>	»	79
3.6 Conclusioni	»	80

## **Parte seconda**

### **La ricerca**

<b>4. Impianto metodologico</b>	»	85
4.1 Un metodo misto	»	85
4.2 Caratteristiche della ricerca: una cotutela tra Francia e Italia	»	87
4.3 Oggetto della ricerca e definizione del problema	»	88
4.4 Le domande della ricerca	»	89
4.5 Le ipotesi	»	89
4.6 Le fasi della ricerca	»	90
4.7 Il gruppo di riferimento	»	92
4.8 Gli strumenti della ricerca	»	93
4.8.1 <i>Osservazione con diario</i>	»	94
4.8.2 <i>Questionario ad insegnanti</i>	»	95
4.8.3 <i>Questionario a studenti</i>	»	96
4.8.4 <i>Interviste individuali semi-strutturate con insegnanti</i>	»	97
4.8.5 <i>Interviste di gruppo semi-strutturate con studenti</i>	»	98
<b>5. Descrizione dei contesti scolastici</b>	»	100
5.1 Negli istituti scolastici di riferimento	»	101
5.1.1 <i>Connessione internet, dotazione delle aule e altri strumenti/dispositivi digitali</i>	»	102
5.1.2 <i>Contesti Digitali Ufficiali (CDN)</i>	»	104
5.1.3 <i>Politiche d'istituto che regolamentano la gestione dei dispositivi personali e dei CDN</i>	»	106
5.2 Dalle osservazioni	»	106
5.2.1 <i>Clima sociale delle classi: il ruolo degli insegnanti</i>	»	107
5.2.2 <i>Dinamiche relazionali informali: la presenza di sottogruppi</i>	»	108
5.2.3 <i>Uso dei dispositivi personali e dei CDNU</i>	»	109
<b>6. Il punto di vista degli insegnanti</b>	»	110
6.1 Anagrafica e rapporto personale con dispositivi digitali	»	110
6.2 Contesti Digitali Ufficiali: usi e pratiche	»	112
6.2.1 <i>Dinamiche Relazionali Formali con gli alunni</i>	»	114
6.2.2 <i>Dinamiche Relazionali Formali con i genitori</i>	»	116
6.2.3 <i>Dinamiche Relazionali Formali con i colleghi insegnanti</i>	»	118

6.3	Dinamiche relazionali in CDU: quale influenza sul piano cognitivo	»	119
6.4	Dinamiche relazionali in CDU: quale influenza sul piano relazionale	»	121
6.4.1	<i>Rapporto studente-genitori</i>	»	122
6.4.2	<i>Rapporto genitori-genitori</i>	»	122
6.4.3	<i>Rapporto insegnante-genitori</i>	»	125
6.4.4	<i>Rapporto insegnante-insegnante</i>	»	126
6.4.5	<i>Rapporto insegnante-studente</i>	»	128
6.4.6	<i>Rapporto studente-studente</i>	»	129
6.5	Contesti Digitali Non Ufficiali: usi e pratiche	»	132
6.6	Dinamiche relazionali in CDNU: quale influenza sul piano cognitivo	»	134
6.7	Dinamiche relazionali in CDNU: quale influenza sul piano relazionale	»	136
6.7.1	<i>Rapporto insegnante-genitori</i>	»	136
6.7.2	<i>Rapporto insegnante-insegnante</i>	»	139
6.7.3	<i>Rapporto insegnante-studente</i>	»	141
6.7.4	<i>Rapporto studente-studente</i>	»	145
6.8	Altri fenomeni emersi	»	152
6.8.1	<i>Equilibrio fra sfera privata e lavoro: fin dove arriva la giurisdizione della scuola</i>	»	153
6.8.2	<i>Ambiguità fra divieto e impossibilità a vietare</i>	»	156
6.8.3	<i>Regolamenti scolastici e negoziazione con studenti</i>	»	158
6.8.4	<i>Importanza della formazione degli insegnanti</i>	»	159
6.8.5	<i>Importanza nello sviluppare percorsi di MIL con gli studenti</i>	»	161
<b>7.</b>	<b>Il punto di vista degli studenti</b>	»	163
7.1	Anagrafica e rapporto personale con dispositivi digitali	»	163
7.1.1	<i>Dispositivi in possesso degli alunni e delle alunne</i>	»	164
7.1.2	<i>Pratiche quotidiane</i>	»	166
7.1.3	<i>Percezioni dei genitori e controllo parentale</i>	»	171
7.2	Uso dei dispositivi personali a scuola	»	177
7.3	Contesti Digitali Ufficiali e Clima Sociale dell'Ambiente Classe	»	178
7.3.1	<i>Dinamiche relazionali con professori</i>	»	178
7.3.2	<i>Dinamiche relazionali con compagni di classe</i>	»	180
7.3.3	<i>Episodi spiacevoli e positivi su CDU</i>	»	182
7.4	Contesti Digitali Non Ufficiali e Clima sociale dell'Ambiente Classe	»	186
7.4.1	<i>Contesti Digitali Non Ufficiali: usi e pratiche</i>	»	186
7.4.2	<i>Dinamiche relazionali con insegnanti</i>	»	188
7.4.3	<i>Dinamiche relazionali con compagni di classe</i>	»	190
7.4.4	<i>Le chat di gruppo e i sottogruppi</i>	»	191



7.4.5 Episodi spiacevoli su CDNU	»	199
7.4.6 Episodi positivi su CDNU	»	208
7.5 Altri fenomeni emersi	»	213
7.5.1 Visioni e percezioni del mondo offline ed online	»	214
7.5.2 Definizione di clima sociale della classe secondo gli studenti	»	221
7.5.3 Percezioni del clima sociale della classe	»	222
7.5.4 Negoziare le regole	»	224
7.5.5 Tema della responsabilità del registro elettronico	»	227
7.5.6 Ruolo degli insegnanti nella gestione dei problemi	»	229
<b>Conclusioni</b>	»	233
Il quadro contestuale	»	233
Dagli insegnanti. Vietare ciò che non si può impedire?	»	236
Dagli alunni. Una complessità celata “sottobanco”	»	241
Prospettive future	»	248
<b>Bibliografia</b>	»	253
<b>Allegati</b>		
<b>Questionario Insegnanti</b>	»	261
<b>Questionario Studenti</b>	»	267

# Presentazione

di *Luigi Guerra*

Il saggio di Soriani interviene nel dibattito contemporaneo sulle prospettive e sulle forme della rivoluzione digitale in ambito educativo prendendo in esame una dimensione non sufficientemente approfondita dalla letteratura scientifica in argomento: quella relativa alle nuove componenti di socializzazione connesse con l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione.

L'introduzione delle nuove tecnologie appare essere infatti per lo più studiata nel suo costituire nuovi ambienti per l'apprendimento funzionali sia ad una più incisiva trasmissione dei contenuti disciplinari (direzione di lavoro privilegiata dal mercato editoriale e tecnologico), sia a supportare metodologie attive e co-costruttive di acquisizione delle competenze (locus privilegiato dalla teorizzazione e dalla sperimentazione didattica). Resta meno analizzato e discusso sul piano pedagogico il significato dell'uso sociale che i ragazzi fanno degli strumenti di comunicazione, a partire dal telefonino, nella vita parallela che conducono, per dirla con l'autore del libro, "sotto il banco", a fianco dei libri di testo e/o sugli stessi schermi attraverso i quali stanno seguendo le lezioni, ma su finestre personali che sfuggono al controllo del docente.

L'argomento è ovviamente esplosivo, occupa talvolta le pagine dei giornali, entra non di rado in polemiche tra famiglia e scuola: la prima normalmente più concessiva e affezionata all'idea di poter mantenere un controllo teorico costante dei figli, la seconda generalmente preoccupata dal fattore di distrazione e di evasione sostanziale dalla frequenza rappresentato dalla doppia vita sociale condotta contemporaneamente dagli allievi. Questi ultimi risultano progressivamente essere in classe e fuori classe. Nello stesso gruppo dei presenti, ma a livello virtuale o anche in altri gruppi fisicamente assenti. Il piano sul quale avviene normalmente la discussione è quello disciplinare: di qui la nascita di regolamenti, la promulgazione di divieti, la ricerca di alleanze tra insegnanti e genitori, lo scontro tra concezioni indulgenti dirette a difendere complessivamente la valenza educativa positiva dei nuovi strumenti e posizioni ancorate a interpretazioni consolidate di come si studia e ci si comporta a scuola, anche con sconfinamenti nel luddismo.

Il tema dell'educazione ad una cittadinanza digitale nella quale le nuove forme di comunicazione possono costituire strumenti importanti di partecipazione culturale, sociale e politica, a livello dei singoli e dei gruppi, rimane invece normalmente assente. In altri termini, se la maggioranza delle realtà formative ha cominciato da

tempo a porre il problema di come si apprende attraverso le nuove tecnologie e di conseguenza ad insegnarne un uso efficiente e consistente, non altrettanto sta avvenendo sul piano del come si costruisce e si partecipa alla vita sociale attraverso le tecnologie stesse. Eppure, socializzazione e apprendimento viaggiano insieme. Le dinamiche relazionali determinano il clima sociale degli ambienti di apprendimento e ne ostacolano o ne favoriscono il successo in funzione della loro qualità.

Il volume affronta per l'appunto il tema degli strumenti e degli ambienti digitali nell'esperienza educativa degli studenti dal punto di vista socio-relazionale. Cerca di fotografare la situazione senza proporsi di fornire risposte alla domanda circa l'accettazione o il divieto del telefonino in classe, ma raccogliendo elementi di conoscenza e di valutazione del fenomeno nella consapevolezza della sua continua trasformazione e della necessità di cominciare a parlarne in termini approfonditi.

Soriani documenta le opinioni in proposito di un discreto gruppo di studenti di età preadolescenziale, raccolte in alcune scuole secondarie di primo grado italiane e francesi, e dei loro insegnanti. Dai materiali raccolti emergono poche certezze e molte domande. Si indaga sull'influenza fra le relazioni mediate dalle strumentazioni e dai contesti digitali e il clima sociale degli ambienti di apprendimento. Ci si interroga sul livello di dipendenza degli studenti dalle relazioni mediate da contesti digitali per soddisfare i loro bisogni relazionali. Si raccolgono riflessioni sul ruolo della scuola all'interno di questo problema. Le risposte che emergono sono da iscriversi in un quadro di complessità e di problematicità.

L'unica certezza, in un contesto caratterizzato da una forte varietà per quanto riguarda le percezioni, le rappresentazioni teoriche e le soluzioni concrete, è che il fenomeno deve uscire dal recinto dei contrastanti approcci ideologici nel quale finora è stato relegato per essere affrontato sul piano teorico e su quello sperimentale superando l'attuale situazione di sostanziale impreparazione in cui si trovano gli insegnanti, i genitori e in definitiva anche gli allievi.

# Introduzione

Lo scenario è quello di un'aula di collège collocato nella cintura esterna degli arrondissements di Parigi e sono quasi le undici del mattino. È l'ora di matematica e i giovani alunni di una classe quarta, equivalente al terzo anno di secondaria di primo grado in Italia, sono impegnati in una verifica. C'è silenzio, tutti sembrano concentrati sui loro compiti.

La professoressa è china sul computer installato di fianco alla cattedra intenta ad aggiornare il registro di classe mentre un ragazzo, in ultima fila, richiama l'attenzione di una sua compagna: ha bisogno di aiuto e le sta chiedendo di fargli copiare un esercizio. La giovane guarda furtivamente verso la cattedra poi si volta di nuovo verso il compagno e compie un gesto inequivocabile: chiude il pugno come se facesse finta di tener stretto qualcosa e agita il pollice sopra le dita rannicchiate come se stesse scrivendo un messaggio su uno smartphone immaginario. Il ragazzo fa un cenno di intesa, estrae il suo cellulare e scatta una foto al proprio compito che invia alla ragazza, la quale si volta di nuovo verso di lui, gli sorride e muove il labiale dicendo "*attends*".

L'ora finisce, la classe consegna il compito ordinatamente e tutti escono dall'aula incamminandosi nel corridoio: i due ragazzi si guardano complici e si sorridono mentre si raccontano com'è andato il compito.

Quello appena proposto è uno spaccato di vita di classe osservato durante la ricerca di dottorato descritta nella presente pubblicazione, il quale esemplifica chiaramente una problematica esistente e molto comune: le tecnologie digitali nella scuola di oggi non rappresentano solo un potente motore di cambiamento per quelli che sono i processi didattici ma vanno anche a influenzare sensibilmente gli equilibri relazionali fra i diversi attori coinvolti nella relazione educativa.

Queste pagine hanno pertanto come oggetto quello di indagare, secondo una prospettiva fenomenologico-qualitativa, il rapporto fra le relazioni mediate da Contesti Digitali Ufficiali, cioè messi a disposizione direttamente dalla scuola, o Non Ufficiali, cioè spontaneamente utilizzati dai soggetti e il Clima Sociale degli Ambienti di Apprendimento, in particolare delle classi di istituti secondari di primo grado (in Italia) e di collège (in Francia).

L'utilizzo di chat di gruppo sia da parte di allievi sia da parte di insegnanti o genitori, il fatto che la maggior parte degli allievi non si separi dal proprio cellulare

né mentre lavora da casa ai propri compiti, né quando si trova a scuola, sono solo alcune delle problematiche legate alla presenza delle tecnologie nella scuola. Problematiche che si stanno affermando come sempre più presenti e sempre più complesse nella loro gestione e che necessitano di essere prese in considerazione con sguardo critico, approfondito, non inquisitore, ma nemmeno lassista o troppo benevolo.

Scopo del volume è tracciare una fenomenologia dettagliata di questo vero e proprio universo nascosto, tinto di una complessità celata, che possa aiutare i professionisti dell'educazione e gli adulti che orbitano attorno al mondo della scuola a comprendere meglio le dinamiche in gioco e a poter averne maggior consapevolezza. Ulteriore scopo, è quello di sollevare una riflessione sulla mancanza di considerazione delle relazioni mediate da contesti digitali fra gli elementi che determinano, o che hanno un qualche tipo di influenza, sul clima sociale degli ambienti di apprendimento.

Esiste un'influenza delle tecnologie sulle dinamiche relazionali che intercorrono fra studenti e studenti e fra studenti ed insegnanti? Di che rapporto si tratta? Di che dinamiche si tratta? Che tipo di tecnologie sono in gioco?

Esiste un rapporto di influenza fra le relazioni mediate da contesti digitali e il clima sociale di un ambiente di apprendimento? Che tipo di rapporto?

Quanto gli studenti dipendono dalle relazioni mediate da contesti digitali per soddisfare i loro bisogni relazionali?

Che percezione hanno studenti ed insegnanti delle dinamiche relazionali mediate da contesti digitali? E come vedono il ruolo della scuola all'interno di questa problematica?

Nel tentativo di fornire una risposta a queste domande, le quali hanno guidato l'intero percorso di indagine, è stata proposta una suddivisione della presente dissertazione in due grandi parti: la prima dedicata al tracciare il quadro teorico di riferimento e la seconda dedicata alla descrizione del lavoro di ricerca empirica e all'esposizione delle prime riflessioni che ne discendono.

La prima parte è a sua volta suddivisa in tre capitoli. Nel primo sarà compiuta una disambiguazione delle terminologie che saranno utilizzate in tutta l'opera partendo dalla definizione di termini quali tecnologie, media, nuove tecnologie, nuovi media e media digitali per arrivare a concetti più complessi come quelli di Media Education, Media Literacy e Cittadinanza Digitale.

Il secondo capitolo affronta in profondità il tema del clima sociale degli ambienti di apprendimento, illustrandone la definizione e le differenze con altri concetti quali clima di scuola e clima di classe mostrando come, fra i diversi elementi che lo influenzano, quello delle relazioni mediate da contesti digitali non sia presente.

Il terzo capitolo affronta invece il complesso e sfaccettato tema dell'adolescenza e di come questa sia perturbata dall'avvento dei media digitali: essere adolescenti "è complicato" (boyd, 2014) ed esserlo nell'era digitale lo è ancora di più. I giovani

pre-adolescenti in età da scuola secondaria di primo grado o collège entrano in contatto con le tecnologie sempre più precocemente e questo influenza il loro essere, le loro identità, le loro relazioni ed anche le loro vite scolastiche che si giocano attraverso il connubio di ambienti reali e digitali.

La seconda parte del testo ha lo scopo di presentare in dettaglio il percorso di ricerca, illustrandone l'impianto metodologico, il contesto internazionale dove si è svolta l'indagine, la popolazione interessata e tutta la fenomenologia delle problematiche e delle potenzialità sul piano cognitivo, ma soprattutto relazionale, emerse dalle osservazioni, dai questionari e dalle interviste svolte con alunni ed insegnanti dei quattro istituti scolastici coinvolti (due in Italia e due in Francia).

La ricerca è stata condotta attraverso un metodo misto che ha visto la co-presenza di strumenti di indagine provenienti sia da approcci prettamente quantitativi (un questionario rivolto a studenti ed insegnanti), sia da approcci più qualitativi (sessioni d'osservazione con diario, interviste individuali semi-strutturate con docenti ed interviste di gruppo con alunni).

Il quadro che ne emerge, sebbene sia connotato da una forte varietà in termini di percezioni, preconcetti, rappresentazioni e pratiche, si iscrive all'interno di un percorso di riflessione che ha l'intento di far emergere criticamente, discostandosi da una visione troppo apocalittica o eccessivamente naïve, un fenomeno il quale, il più delle volte rimane, si potrebbe dire, celato, nascosto, "sotto-banco".

Fenomeno che però esiste, che permane, che si manifesta con forza e che spesso coglie impreparati insegnanti e genitori, i quali si trovano a dover gestire situazioni di conflitto quando ormai è troppo tardi, attraverso strategie più vicine al divieto e all'interdizione, quando invece potrebbero rappresentare nuovi spazi per il dialogo e nuove inusitate opportunità educative.

## Ringraziamenti

*Approfitto di questo piccolo spazio per esprimere i miei più sentiti e sinceri ringraziamenti verso le persone che hanno contribuito alla pubblicazione di questo volume.*

*Alessandra, Alice, Mariangela, Marta e Marta, amiche e colleghe del trentesimo ciclo, che sono state fonte infinita di confronto, sostegno, risate e motivazione.*

*Elena, Federica, Giada, Luca e Manuela, colleghi e colleghe pazienti e presenti che hanno saputo infondermi motivazione e determinazione.*

*La professoressa Laurence Labardens-Corroy, senza il cui sostegno, guida e confronto non sarebbe stato possibile lo sconfinamento della mia ricerca oltralpe.*

*Il professor Luigi Guerra, vera guida e maestro, che ha seguito il mio percorso di crescita professionale fin dalle mie prime incursioni nel mondo della pedagogia: la sua fiducia nel mio lavoro e la sua opera di continuo confronto e scaffolding sono state fondamentali.*

*Grazie ancora,  
Alessandro Soriani*

**Parte prima**  
**Quadro teorico di riferimento**





# 1. Essere cittadini digitali

*“Una volta, la presenza fisica era un requisito essenziale per l’esperienza diretta. Per esempio, se si voleva vedere e ascoltare un presidente che parlava nel suo ufficio, bisognava esserci. Se si leggeva il suo discorso sul giornale, o se si ascoltava un resoconto dato da un’altra persona presente all’avvenimento, ciò che si leggeva o si ascoltava era tutt’al più un’informazione di seconda mano. Un tempo, le comunicazioni dal vivo e quelle mediate erano molto diverse fra loro. Oggi non è più così.”* (Meyrowitz, 1986, p. 1).

Con queste parole tratte da *Oltre il senso del luogo*, saggio sull’impatto dei media elettronici sul comportamento sociale, Joshua Meyrowitz poneva l’attenzione sul dirrompente avvicinamento delle distanze fisiche e, con esse, delle possibili interazioni fra attori sociali e di come questa vicinanza abbia un’inevitabile influenza sul comportamento sociale. Questa vicinanza, oggi, è forse ancora più evidente con l’avvento delle tecnologie digitali, di Internet e dei social media che hanno letteralmente trasformato il modo in cui gli individui si informano, lavorano, studiano, interagiscono e partecipano alla vita comunitaria “intorno” ad essi; ovvero, il modo in cui vivono ed esercitiamo il loro essere cittadini. Si presentano, quindi, alla società nuove sfide da affrontare soprattutto in termini di reale partecipazione rispetto a questa pluralità di contesti che si abitano contemporaneamente: è infatti registrabile uno spostamento del problema della reale compartecipazione in una direzione di complessità e problematicità.

Il capitolo si pone l’obiettivo di presentare il peso del cambiamento che le tecnologie hanno portato alla società, tentando di mettere in evidenza come esse influenzano non solamente sulla costruzione di conoscenza, ma soprattutto in termini di dinamiche di socializzazione. Inoltre, lo studio analizza i concetti di alfabetizzazione digitale (Digital Literacy) e di alfabetizzazione ai media e all’informazione (Media and Information Literacy) e come diversi soggetti fra cui accademici, policy makers e industrie del settore, abbiano dibattuto sul concetto di cittadinanza digitale, ponendo come elemento cardine, fra gli altri, quello della socializzazione.

## 1.1 Tecnologie, media, nuove tecnologie e nuovi media: la necessità di chiarire i termini

Mariagrazia Contini ricorda che *“l’uso spregiudicato e bugiardo delle parole va denunciato, attraverso una resistenza che, giorno per giorno, contesto per contesto, ‘rinomini’ le parole logore e le riscatti attraverso pratiche al cui interno siano ravvisabili le parole intere, coincidenti col loro significato più pieno e profondo.”* (Contini, 2009, p. 16)

Prima di addentrarsi nell’esposizione di qualunque argomento introduttivo al presente percorso di ricerca, in linea con questo suggerimento e senza aver la pretesa di presentare un nuovo punto di vista al dibattito sul tema, si ritiene importante spendere qualche parola per chiarire alcuni dei termini che in questa sede verranno usati con ricorrenza e che, forse, sono più a rischio rispetto a questo processo di “logoramento”.

Sembra infatti diventata prassi comune vedere parole come “tecnologia” e “media” (spesso accompagnate da aggettivi quali “nuovi” o “digitali”) usate come semplici aggettivi o con accezioni che non le rivestono dei loro significati più profondi.

### 1.1.1 Tecnologia e tecnica

Il primo concetto che si tenterà di problematizzare è quello di “tecnologia”. Col tempo, infatti, è diventato sinonimo di progresso scientifico ed economico: qualche cosa che pare legato a un discorso inerente alle scienze matematiche, meccaniche, informatiche, piuttosto che alle scienze umane. Sostiene Luigi Guerra nel suo saggio “Educazione e tecnologie: per un modello didattico problematico” (Guerra, 2010a), che il termine “tecnologia” viene utilizzato spesso in maniera riduttiva per riferirsi in maniera generica ad una o più macchine collegate fra loro. Inoltre, se accanto si aggiunge, come già anticipato poche righe sopra, l’aggettivo “nuove”, ecco che il tutto si tinge di tinte più informatiche, più telematiche, che riportano immediatamente alla mente un mondo fatto di computer e smartphone costantemente connessi alla grande rete del world wide web.

Il termine *tecnologia*, però, racchiude un senso più complesso: deriva dal greco *τέχνη-λογία*, parola composta dall’unione delle parole *τέχνη*, che significa arte o tecnica<sup>1</sup>, e *λογία* che vuol dire discorso su, ragionamento intorno a qualcosa. Alla luce di questi significati diventa quindi più chiaro il significato del termine originale: la tecnologia sarebbe dunque lo studio sistematico o il ragionamento intorno all’uso di un’arte - cioè di un saper fare, di una tecnica - e della sua applicazione.

<sup>1</sup> *Téchne* è un termine altrettanto complesso: Platone considerava fra le arti, fra le “*technai*”, alcune discipline come la scultura, la pittura, ma anche la medicina, la politica, l’agricoltura. Aristotele, invece proponeva una distinzione fra “*praxis*”, cioè prassi fine a sé stessa, e una “*téchne*”, cioè un’arte, un saper fare che miri ad un fine. Col tempo, poi, i termini arte e tecnica sono andati a scollarsi ma è interessante osservare che provengono dalla medesima radice.

Guerra (2010a) sottolinea come l'area di significato della tecnologia racchiuda tre livelli di riflessione: l'analisi descrittiva delle tecniche; la comparazione di tecniche diverse per rivelarne l'efficacia e l'efficienza; e per ultimo, l'identificazione e l'analisi dei modelli culturali, politici, sociali, o pedagogici all'interno dei quali vengono usate e si collocano le tecniche. Tali modelli, ricorda Guerra, e questo è un passo molto importante che ci verrà in aiuto anche più avanti, possono essere utilizzati o giustificati in maniera più o meno dichiarata: una popolazione che utilizza una certa tecnica può averne più o meno consapevolezza. Come dire che il senso del termine "tecnologia" si gioca proprio sul campo di questo rapporto: il rapporto fra modelli culturali e tecniche, fra società e tecnica.

Umberto Galimberti si è soffermato a lungo sul senso della tecnica e su cosa rappresenta per la nostra civiltà arrivando a sostenere che "la tecnica, da *strumento* nelle mani dell'uomo per dominare la natura" sia diventata "l'*ambiente* dell'uomo, ciò che lo circonda e lo costituisce" (Galimberti, 1999, p. 36), infatti, prosegue il filosofo, "*finché la strumentazione tecnica disponibile era appena sufficiente per raggiungere quei fini in cui si esprimeva la soddisfazione degli umani bisogni, la tecnica era un semplice mezzo il cui significato era interamente assorbito dal fine, ma quando la tecnica aumenta quantitativamente al punto da rendersi disponibile per la realizzazione di qualsiasi fine, allora muta qualitativamente lo scenario, perché non è più il fine a condizionare la rappresentazione, la ricerca, l'acquisizione dei mezzi tecnici, ma sarà la cresciuta disponibilità dei mezzi tecnici a dispiegare il ventaglio di qualsivoglia fine che per loro tramite può essere raggiunto. Così la tecnica da mezzo diventa fine, non perché la tecnica si proponga qualcosa, ma perché tutti gli scopi e i fini che gli uomini si pongono non si lasciano raggiungere se non attraverso la mediazione tecnica*" (ibidem, p.37).

In questo senso, il discorso è davvero molto attuale e ci tocca molto da vicino: Jaron Lanier, informatico e scrittore, parla di "lock-in" riferendosi al limitato range di azioni ed esperienze che sono percorribili quando un utente interagisce con un software (Lanier, 2010). Gardner, riprendendo questo concetto, denuncia il fatto che le decisioni, molte volte arbitrarie, dei programmatori determinano le possibilità espressive e creative di un utente (Gardner & Davis, 2014). Ed è proprio in questo snodo che si articola un concetto cardine che vorremmo evidenziare: le tecniche sono un prodotto culturale poiché sono accettate e promosse dalla società e, come tali, non sono neutre poiché sempre storicizzate. Ma, come argomentano Galimberti, Lanier e Gardner, le scelte tecniche, in questo caso le tecnologie adottate, determinano e influenzano le possibilità di interazione e di espressione e quindi la cultura stessa.

In sintesi, una tecnologia sarebbe quindi un prodotto culturale, un modo di pensare, usare e riflettere intorno ad una tecnica che, in un qualche modo, agevola o comunque influisce sul nostro modo di vivere: quello fra cultura e tecnologia è, insomma, un rapporto di reciproca influenza.

Dovrebbe ora apparire più evidente perché usare il termine "tecnologie" per riferirsi ai dispositivi digitali rappresenta una semplificazione alla quale si ricorre quotidianamente e che, ormai, si è imposta. Il termine dovrebbe piuttosto aprire a un uso ben particolare di tali dispositivi o comunque ad una particolare *formae mentis*

nell'approcciarsi ad essi: la componente "logos" testimonia la necessità di un'operazione di riflessione, di discernimento e di scelta consapevole che, in quanto soggetti pensanti destinati ad agire in un mondo ormai dominato dalla tecnica, abbiamo la possibilità e la responsabilità di svolgere.

### **1.1.2 Media e nuovi media**

Per secoli e secoli gli uomini hanno comunicato tra loro verbalmente, faccia a faccia. Questo tipo di comunicazione è connotato da caratteristiche ben definite (Riva, 2004):

- una "contiguità spazio-temporale": i soggetti che interagiscono tra loro sono all'interno dello stesso sistema spaziotemporale;
- una "struttura dialogica": i soggetti comunicano l'uno con l'altro seguendo un paradigma di interazione bidirezionale in cui l'emittente può in qualunque momento diventare ricevente e viceversa;
- una "molteplicità di canali comunicativi": l'interazione fra due soggetti avviene in parallelo su diversi piani o canali comunicativi (verbale, paralinguistico, prossemico, cinesico...)

L'uomo, a partire dall'invenzione della scrittura fino ad arrivare all'epoca di internet e dei social network, ha sempre cercato di rompere questa barriera spazio-temporale e c'è riuscito ponendo qualcosa in mezzo: un medium che modificasse e trasformasse radicalmente la situazione comunicativa.

Ogni medium, ogni tecnica di comunicazione, ha portato con sé sconvolgenti rivoluzioni culturali: prima la scrittura, che Socrate considerava come una minaccia e come elemento di corruzione alla memoria umana, poi la carta stampata, che ha rivoluzionato il sistema di diffusione della conoscenza e dello scibile umano, fino ad arrivare alla radio, al telefono e alla televisione in grado di accorciare distanze enormi facendoci, usando le parole di Marshall McLuhan, sentire tutti parte di un grande "villaggio globale" (McLuhan, 1964).

McLuhan, anticipando l'epoca di internet, considerava i media come un'estensione degli organi di senso umano. Secondo il suo punto di vista ogni medium altera il modo in cui gli uomini vedono e percepiscono il mondo. I media dunque sono un qualche cosa che si pone in mezzo, fra due o più soggetti interagenti, andando a sostituire l'esperienza diretta della comunicazione con un'esperienza mediata, non diretta. In tal senso, oltre a rendere possibili nuove forme di comunicazione o interazione, i media inevitabilmente influiscono sugli stessi processi comunicativi che facilitano, trasformandoli in maniera più o meno evidente.

Come suggeriscono Shannon e Weaver nella loro teoria dei "canali" comunicativi, i media non sono quindi oggetti neutri (Shannon & Weaver, 1949). Particolarmente interessante per capire la portata di questa "non neutralità" è il modello delle tre dimensioni proposto proprio da Riva (ibidem p. 18) che vede ogni medium caratterizzato appunto dalle seguenti componenti che, grazie alla loro interazione, danno forma al processo comunicativo.

Secondo Riva, per prima vi è la dimensione “fisica” che comprende le caratteristiche naturali e strutturali del medium: ad esempio la pagina di un libro, la tastiera o lo schermo di un computer. In secondo luogo, vi è la dimensione “simbolica”: l’insieme dei significati espressi attraverso i simboli che sono veicolati dal medium, si pensi ad esempio a particolari costrutti linguistici e culturali o semplicemente alle famose emoticon, ormai onnipresenti. In ultima istanza si trova la dimensione “pragmatica”: l’insieme delle attitudini che i soggetti adoperano quando utilizzano un certo medium, ad esempio l’uso di un certo strumento piuttosto che di un altro per comunicare un messaggio a qualcuno.

Tali dimensioni, messe a sistema tra loro, possono istanziare cambiamenti profondi tra le pratiche comunicative di una certa popolazione che possono influire su determinati processi anche su larga scala. Un esempio classico e uno più recente: il telefono e WhatsApp. Parlare al telefono, rispetto al parlare tramite telegrafo introduceva un netto cambio della dimensione simbolica: se prima si era costretti a comunicare tramite linguaggio morse, successivamente è diventato possibile comunicare direttamente a voce. Anche la dimensione fisica e pragmatica dell’atto comunicativo era diversa: la testina e il nastro furono sostituiti dalla cornetta telefonica e questo rese la comunicazione più snella, più sincrona, più diretta.

Quando invece tramite l’applicazione di messaggistica istantanea WhatsApp è stato possibile inviare registrazioni audio come messaggi si è assistito a quella che potrebbe essere definita come una variazione alla dimensione fisica di un medium: una specie di ritorno al morse in termini di a-sincronicità. Tale variazione ha inevitabilmente influito anche sulla dimensione pragmatica poiché non ha cambiato semplicemente la postura con la quale gli utenti mandavano i messaggi (diventa possibile parlare attraverso un messaggio, cosa prima impensabile) ma anche la dimensione simbolica (non è più possibile mandare emoticon, ma attraverso il messaggio audio possono darsi, ad esempio, azioni quali il ridere o il far sentire suoni che prima era necessario riprodurre solamente in forma scritta attraverso onomatopee).

I progressi compiuti nelle scienze informatiche e il rapidissimo sviluppo dei dispositivi elettronici e digitali ha alzato ulteriormente l’asticella: oggi i nuovi media sono dappertutto. Internet è accessibile da qualunque computer, smartphone o dispositivo wearable (ovvero dispositivi digitali che si possono indossare, come smartwatch o altre amenità).

Per nuovi media, si intendono quei media che sono passati per un processo di digitalizzazione che ha portato ad una mutazione fisica della natura stessa dei supporti: si pensi ad esempio alla stampa tradizionale o digitale. Tale moto evolutivo ha portato con sé tutt’una serie di nuove possibilità, dette *affordances*, legate a questi nuovi strumenti (ad esempio l’interattività, la multimedialità dei supporti digitali, la fruibilità on-demand e istantanea, la possibilità di condividere facilmente contenuti e la portabilità di tali dispositivi). Quest’ampliamento di possibilità ha aperto a nuovi usi, nuovi modelli culturali di massa e tutto ciò ha portato inevitabilmente anche a una percezione di questo cambiamento, da parte della società e della realtà accademica, non del tutto uniforme: utilizzando due polarità care a Umberto Eco, è possibile ritrovare alcuni punti di vista più “apocalittici” che tendono a considerare i nuovi media e la cultura di massa, come “*una aberrazione transitoria e limitata*”, come

*“il segno di una caduta irrecuperabile, di fronte alla quale l’uomo di cultura (ultimo superstite della preistoria destinato ad estinguersi) non può che dare una testimonianza estrema in termini di Apocalisse”* ed altri più integrati. Quest’ultimi, in maniera più ottimistica, vedono *“la televisione, il giornale, la radio, il cinema e il fumetto, il romanzo popolare e il Reader’s Digest”* come strumenti che *“mettono ormai i beni culturali a disposizione di tutti, rendendo amabile e leggero l’assorbimento delle nozioni e la ricezione di informazioni”*. Quella fra apocalittici e integrati è una battaglia che si gioca sul campo della profondità contro la superficialità, della cieca resistenza contro il cieco ottimismo: lo stesso Eco ricorda che sono due facce della stessa medaglia, due atteggiamenti che possono coesistere<sup>2</sup>.

Si sollevano, a questo punto, una serie di interrogativi che si lasceranno volutamente aperti allo scopo di incitare alla riflessione: ha senso parlare di nuove tecnologie o nuovi media? Quanto sono effettivamente nuove queste tecnologie? Cosa ci sarà domani di ancora più nuovo? Queste nuove tecnologie e questi nuovi media sono da salutare come un incondizionato miglioramento o un inesorabile ed inarrestabile peggioramento della situazione? E rispetto a quali aspetti o punti di vista?

Naturalmente non è possibile dare risposte a queste domande ma si può ricordare che ogni medium o soluzione tecnologica ha rappresentato un’innovazione e uno spiazzamento rispetto agli usi precedenti e questo è possibile riconoscerlo solamente guardandosi indietro.

Alessandro Baricco, nel suo libro *I barbari. Saggio sulla mutazione* (Baricco, 2006), porta un esempio alquanto pertinente che descrive lo spiazzamento davanti al così-detto “nuovo”, riportando la trascrizione di una recensione che un celebre critico musicale scrisse sulla Nona di Beethoven per una delle riviste più autorevoli del tempo: *“Eleganza, purezza e misura, che erano i principi della nostra arte, si sono gradualmente arresi al nuovo stile, frivolo e affrettato, che questi tempi, dal talento superficiale, hanno adottato. Cervelli che, per educazione e abitudine, non riescono a pensare a qualcosa d’altro che i vestiti, la moda, il gossip, la lettura di romanzi e la dissipazione morale, fanno fatica a provare i piaceri, più elaborati e meno febbrili, della scienza e dell’arte. Beethoven scrive per quei cervelli, e in questo pare che abbia un certo successo, se devo credere agli elogi che, da ogni parte, sento fiorire per questo suo ultimo lavoro”*.

Come dire che, da sempre, nella storia dell’umanità il nuovo, il cambiamento, ha sempre rappresentato un terreno scivoloso. Terreno che una parte di noi ha sempre perseguito e cercato, mentre un’altra parte, con moto di diffidenza, ha sempre allontanato e rifiutato.

## 1.2 Le tecnologie e i media nella società

Le Tecnologie per l’Informazione e per la Comunicazione, le cosiddette TIC, nel corso degli ultimi trent’anni hanno visto una rapidissima evoluzione. Soprattutto con

<sup>2</sup> Consultato l’1 Dicembre 2018 da: <https://www.insidemarketing.it/eco-apocalittici-integrati/>.

L'avvento e lo sviluppo di internet su scala mondiale, le tecnologie digitali, da strumenti concepiti come semplici ausili al calcolo o al lavoro esecutivo hanno sempre più assunto un ruolo chiave nei processi comunicativi e collaborativi. Oggi, nel pieno corso di quella che viene definita Società della Conoscenza<sup>3</sup>, si può affermare che i nuovi media e le TIC, hanno portato ad una vera e propria rivoluzione: un profondo cambiamento dei processi con cui le persone di quasi tutto il mondo comunicano, lavorano o apprendono (OECD, 2015).

Alcuni fra i più illustri sociologi della comunicazione come Thompson o Slevin sono concordi nel riconoscere che lo sviluppo dei media ha profondamente e irrimediabilmente cambiato la natura dei processi comunicativi della società contemporanea (Thompson, 1995). La vera rivoluzione, secondo Slevin, starebbe nel fatto che, grazie ad internet, si sarebbe resa possibile una condizione per la quale diversi modelli semiotici e linguaggi comunicativi avrebbero trovato un'integrazione e una convergenza che, prima della diffusione del world wide web, l'umanità non aveva mai visto (Slevin, 2000). Questa convergenza, secondo lo studioso, avrebbe perturbato così profondamente i processi comunicativi fra individui ed organizzazioni da modificare altrettanto profondamente i modelli di trasmissione culturale oggi in uso.

Le tecnologie, infatti, ricoprono un ruolo così centrale nella costruzione e nella diffusione dei saperi da rendere necessario non più solamente il possesso di strumenti digitali, ma anche una sufficiente qualità di connessione ai servizi online, unita ad una capacità di utilizzo e alfabetizzazione all'uso di tali strumentazioni. Il fenomeno chiamato Digital Divide<sup>4</sup>, ovvero quell'insieme di dinamiche di discriminazione, disuguaglianza e limitazione all'uso degli strumenti digitali che vanno appunto a creare un "divario" fra gli individui in relazione alla loro possibilità d'uso delle nuove tecnologie, non è più semplicemente legato ad un mancato accesso ai dispositivi o alla rete ma è, usando le parole di Martin Hilbert, passato ad un livello successivo basato su una relativa universalizzazione dei dispositivi tecnologici e di un'evoluzione continua delle differenze relative alle capacità comunicative degli utenti (Hilbert, 2014). In altre parole, sempre più individui hanno accesso alle tecnologie ("relativa universalizzazione dei dispositivi tecnologici") ma questo trend non è necessariamente collegato con la capacità da parte degli stessi di trarne effettivo beneficio per il loro stare-in-società.

<sup>3</sup> Il termine "società della conoscenza" per identificare la società contemporanea risale al marzo del 2000, quando il Consiglio Europeo, riunitosi a Lisbona, sottolineò la necessità di "accelerare il transito verso una società della conoscenza" (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000). Attraverso questo termine si intende quindi una società che riconosca nella conoscenza, ossia in un bene immateriale, l'elemento determinante per la crescita e lo sviluppo di un paese (Guerra, 2010b).

<sup>4</sup> Il termine "Digital Divide" è stato utilizzato per la volta in un discorso che Al Gore, allora vice-presidente degli Stati Uniti d'America, tenne il 10 ottobre 1996 in merito alle differenze di accesso ai servizi telematici tra il popolo americano: "... *that our children will never be separated by a digital divide.*" (Traduzione in italiano: "...che i nostri figli non siano mai separati da un divario digitale"). Il termine venne poi ripreso e formalizzato dal Dipartimento del Commercio degli Stati Uniti d'America nel 1999, definendolo come "il divario tra quelli che hanno accesso alle nuove tecnologie e quelli che non lo hanno".



I nuovi media e le TIC sono dunque entrati in modo massiccio nella quotidianità della vita delle persone: è infatti sempre più alto il numero di famiglie in possesso di computer o altri dispositivi in grado di accedere alla rete e questo ha comportato inevitabilmente, da un lato, ad un aumento del numero di individui (fra cui anche bambini e giovani) con possibilità di accesso a queste tecnologie e, dall'altro, ad un generale abbassamento dell'età in cui questi ultimi accedono ad internet lontano dal controllo e dalla supervisione dei genitori (OECD, 2015).

Questo numero sempre più crescente di bambini e ragazzi in costante interazione fra loro (ma anche con altri) attraverso forme di mediazione digitali è fonte di forti preoccupazioni: in effetti, alle tecnologie e ai nuovi media è riconosciuto un peso consistente anche nei processi comunicativi e di socializzazione, entrambi fattori cardine per lo sviluppo di bambini e degli adolescenti.

Per comprendere meglio questa rilevanza ci si avvale di due concetti che provengono da campi scientifici differenti: quello di Socializzazione ai Media, introdotto da Letizia Caronia, che ha le sue radici nel terreno delle Scienze dell'Educazione, e quello di Culture Partecipative, introdotto da Henry Jenkins, che fa riferimento invece al un campo delle Scienze della Comunicazione: entrambi questi costrutti sottolineano e rimarcano la rilevanza del ruolo dei media nei processi di costruzione di relazioni, di saperi e di competenze legate alla sfera sociale dei soggetti coinvolti.

Caronia introduce il concetto ricordando al lettore quanto *“i media contribuiscano alla costruzione di mondi in comune, di culture specifiche”*, avvertendolo che *“la non competenza nell'uso e nel consumo dei media” può sfociare in forme di “non competenza sociale”* (Caronia, 2002, p. 13). La nozione di socializzazione ai media costruita dalla ricercatrice concerne il *“processo attraverso cui i bambini acquisiscono conoscenze, saperi e competenze circa i media tramite la loro partecipazione a un mondo sociale che ha elaborato specifiche idee culturali relative ai media, ai loro usi, i loro contenuti, il loro ruolo nella vita quotidiana”* (ibidem, p. 87). Si sostiene quindi il processo di elaborazione ed interpretazione di un certo contenuto mediatico non si esaurisca con il semplice atto del consumo di tale prodotto (ad esempio del guardare la televisione) ma è corredato da un insieme di discorsi attorno a quell'esperienza che, in un qualche modo, interessano il soggetto. I media diventano quindi *“vie d'accesso alle culture specifiche di comunità specifiche in quanto sono ancoraggi di conversazioni, perché inaugurano discorsi, facilitano incontri sociali, sono pre-testi per fare o parlare insieme ad altri”* (ibidem, p. 14). Ecco quindi emergere una dimensione delle tecnologie digitali e dei media che mette in luce l'importanza di una capacità comunicativa e di socializzazione dei soggetti: i media possono essere allo stesso tempo il luogo (anche virtuale) dove questi scambi avvengono ma possono anche essere gli oggetti stessi (e molto di più) di questi cambi relazionali: un vero e proprio ponte per l'interpretazione della realtà circostante e per l'interazione quotidiana.

Jenkins deriva il concetto di cultura partecipativa da quello di cultura espresso da Raymond Williams, il quale definisce quest'ultima come qualcosa di “ordinario” (William, 1958), come, cioè, la somma totale delle esperienze umane, di ciò che gli uomini creano e fanno insieme. Per Jenkins una cultura partecipativa descrive quelli che sono, a volte, gli aspetti più ordinari e comuni delle vite delle persone nell'era

digitale (Jenkins, Ito, & boyd, 2016). Tutto, quindi, diventa cultura: dagli elementi artistici più elevati e raffinati agli aspetti più mondani e più vicini alla quotidianità delle persone o al loro modo di trarne beneficio e divertimento (videogiochi, fumetti e cinema compresi).

Il ricercatore americano definisce una cultura partecipativa come *“una cultura con barriere relativamente basse per l’espressione artistica e l’impegno civico, che dà un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni e prevede una qualche forma di mentorship informale, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti”* (Jenkins, 2010, p. 57). La componente di connessione, di socializzazione, di “partecipazione” fra utenti è un elemento principe; ne è prova il fatto che lo stesso Jenkins annovera fra le diverse forme di cultura partecipativa l’*affiliazione* a community online (forum, comunità di pratica online, social network...), l’*espressione creativa* attraverso nuove forme di produzione multimediale (fanzine, modding, mash-ups), il *problem solving di tipo collaborativo* per sviluppare nuove conoscenze attraverso il costante confronto online e, infine, la *circolazione* e la condivisione di media o di contenuti tramite personal blog, podcasting o canali YouTube: tutte forme di interazione sociale che è facile osservare online quotidianamente. A conclusione di questo approfondimento sulle culture partecipative si segnalano due ultimi aspetti che saranno utili più avanti: il primo, che esse per essere considerate tali devono attivare connessioni significative per i loro membri (l’autore parla infatti di “meaningful connections”) e il secondo, che queste connessioni significative non hanno necessariamente effetti positivi (un esempio sono i siti pro-anorexia).

Se da un lato, dunque, i media sarebbero solo una parte dell’insieme, un “pre-testo” per sviluppare un pensiero produttivo di senso o per promuovere ed alimentare uno scambio relazionale, dall’altro rappresenterebbero un possibile territorio dove poter incontrarsi, dove, grazie a connessioni fra persone che sono “significative”, poter creare e costruire nuove direzioni di senso, negoziare significati e trasmettere contenuti, saperi o semplicemente nuovi punti di vista ad altri in maniera partecipata.

È per questo motivo che la riflessione educativa intorno a quest’universo non può arrestarsi e deve anzi addentrarsi.

### **1.3 Media o Digital? Education o Literacy?**

Il titolo di questa sezione denuncia una situazione familiare agli studiosi nell’ambito dei media studies. Nel dibattito internazionale intorno a queste tematiche è raro trovare un’uniformità sulle terminologie e spesso l’impressione è quella di vedere che le diverse istituzioni chiamano con nomi diversi concetti analoghi. Quale differenza c’è fra Media Education (ME) e Media Literacy (ML)? E fra Media Literacy e Digital Literacy (DL)? Quale sarebbe, invece, la differenza fra Digital Literacy e

Digital Wisdom<sup>5</sup>? Perché, infine, ultimamente si sente parlare di Media and Information Literacy (MIL) o di Digital Citizenship (DC)? In queste pagine si tenterà di ripercorrere il percorso che ha portato alla definizione di questi termini cercando di disambiguare le diverse definizioni con lo scopo di trarne i concetti principali.

La prima importante distinzione, o il primo importante chiarimento, da affrontare è quella che interessa la differenza fra Media Education e Media Literacy. Se la parola “educazione” ci riporta immediatamente ad una dimensione di “azione” educativa, di “prassi” finalizzata ad agire su certo tipo di target in modo che questo, al termine di questo processo (poiché si tratta di un processo, questo è importante sottolinearlo), abbia una maggiore consapevolezza intorno ad un determinato argomento, attitudine o valore, la parola “literacy” (in italiano, “alfabetizzazione”) è più complessa da inquadrare.

Cosa comporta l’essere alfabetizzati? Cosa significa alfabetizzazione? Il termine deriva da alfabetizzare, cioè, insegnare l’alfabeto; quando una persona era in grado di leggere e di scrivere, poteva dirsi alfabetizzato e per secoli questo termine è stato fortemente legato ad un’idea di classe privilegiata rispetto ad una società dove la maggior parte di persone non sapevano né leggere né scrivere.

Il concetto è stato esplorato anche da un’importante voce della Media Education come Sonia Livingstone (Livingstone, Van Couvering, & Thumin, 2008), la quale afferma che con la diffusione su larga scala dell’istruzione sempre più persone, anche di classi sociali più basse, sono entrate in possesso delle abilità del leggere e dello scrivere e che a causa di questo livellamento il concetto di alfabetizzazione è mutato per identificare ancora una volta una distinzione culturale fra classi di persone che avessero familiarità con l’alta letteratura e una cultura alta e persone solamente in grado di leggere e scrivere ma che non avessero accesso a quest’ultime.

Infine, con lo sviluppo dell’industria mediatica, si è assistito a un’ulteriore evoluzione del termine: si parla oggi, appunto, di “media literacy”, concetto che descrive le abilità e le competenze necessarie per leggere, produrre, diffondere, giudicare e riflettere sui media (Trultsch-Wijnen, Murru, & Papaioannou, 2017).

È importante ricordare che all’interno del dibattito internazionale non è possibile trovare una definizione univoca e condivisa di questi concetti: molto spesso le espressioni Media Education e Media Literacy sono usate come sinonimi, ma hanno una connotazione differente. David Buckingham offre un’interessante visione di questa distinzione: *“Yet in practice, media literacy is being defined rather more broadly, as a kind of cultural competence – a matter of understanding of how the media work, of being able to access and evaluate what you see, and to match it to your needs as a consumer. [...] Education is seen here as one (although by no means the only) way of ‘promoting’ media literacy.”*<sup>6</sup> (Buckingham, 2005, p.4).

<sup>5</sup> In italiano “saggezza digitale”, Digital Wisdom è un’espressione coniata da Marc Prensky, autore conosciuto anche per le sue riflessioni circa le differenze fra nativi digitali e immigrati digitali (Prensky, 2001): questo concetto verrà esplorato più avanti con maggiore attenzione.

<sup>6</sup> “Nella pratica, l’alfabetizzazione ai media è stata definita in maniera molto ampia come una sorta di competenza culturale – come qualcosa che concerne il capire come funzionano i media, l’essere in grado di avere accesso e di valutare quel che si vede, ed integrare queste

L'autore afferma che la differenza fra ML e ME è analoga a quella che passa fra mezzo e fine: la Media Education sarebbe quindi uno, non l'unico, dei modi con cui si può promuovere un'alfabetizzazione ai media, alfabetizzazione vista non semplicemente come saper leggere e scrivere nei media ma come una vera e propria competenza culturale che necessita anche la comprensione, l'accesso e la capacità di valutare i media in base ai propri bisogni.

Un'ulteriore fonte di confusione intorno al termine "Media Education", ma questo interessa in maniera circoscritta il dibattito italiano, è da individuare proprio nel processo di traduzione che ha subito nella nostra lingua. Come tradurre? Educazione "ai" media? Educazione "con" i media? Educazione "per" i media?

Questa divergenza di preposizioni, che apparentemente può sembrare di poca importanza, rivela la complessità con cui a livello operativo e teorico la ME viene pensata all'interno del dibattito scientifico. Rivoltella identifica in questa divergenza tre differenti spazi e prospettive del pensare la ME che chiama "contesti" (Rivoltella, 2001). Il primo, il contesto critico, è quello in cui la ME è vista come educazione "ai" media. In questa prospettiva i media sono visti come supporto e come oggetto di studio, cioè come elementi che veicolano conoscenze, saperi – e quindi come strumenti utili per introdurre o approcciare particolari argomenti – ma anche modelli culturali e sistemi valoriali – media, quindi, come elemento da studiare, da comprendere per comprendere anche la società intorno a noi.

Il secondo, il contesto tecnologico, è quello in cui la ME è vista come educazione "con" i media. Secondo questa prospettiva i media sarebbero quindi visti come *"una risorsa per l'educazione, come strumenti per reinventare la didattica in modo da farle superare lo schema obsoleto della lezione frontale e del primato didattico dell'insegnante"* (Rivoltella, 2001, p.54).

Per completare il quadro, il terzo ed ultimo contesto, quello tecnologico (o metodologico) è quello che vede la ME come educazione "per" (o "dentro", o "attraverso") i media. In questo caso i media sono visti come "macchine espressive" ovvero, mezzo necessario da padroneggiare per poter davvero scrivere ed esprimere la propria creatività.

Ancora, rimanendo nell'ambito delle divergenze sulle traduzioni, Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale (SIREM) ha optato per una denominazione che vede, appunto, l'assenza di preposizioni.

Il dibattito scientifico che ha avuto luogo a cavallo fra il dominio delle scienze della comunicazione, della sociologia, dell'informatica e della pedagogia ha coniato nel tempo altri concetti come quello di Media Competence o Media Wisdom: concetti, questi, che rimandano l'uno ad un'idea più legata ad aspetti pragmatici o di performance e l'altro a un'idea più legata ad aspetti olistici. Tale divergenza di termini, che descrivono concetti che paiono andare oltre sia la semplice acquisizione di abilità sia dello stesso processo di alfabetizzazione, è causata principalmente da come il tema della ML è visto ed affrontato nei differenti paesi (in Germania, Svezia, Italia e Franca, ad esempio, si parla più di "competenza mediatica" – media

ultime dimensioni con i propri bisogni come consumatore. [...] L'educazione è vista qui come un modo, non l'unico, di "promuovere" l'alfabetizzazione ai media." Traduzione nostra.

competence –, mentre in Danimarca, Austria, Germania ed Olanda si preferiscono termini più traducibili come “saggezza mediatica” – media wisdom) (Trultsch-Wijnen et al., 2017).

Prima di addentrarsi in una più dettagliata presentazione e descrizione delle definizioni e degli scopi della ME si affronterà un’ultima divergenza terminologica che prende forma con l’introduzione del termine “Digital”.

Fino a questo momento si sono esplorate le differenze e i concetti dietro i termini “Media Education”, “Media Literacy”, “Media Competence” e “Media Wisdom”, ma è sempre più presente la tendenza, sia a livello mediatico sia a livello di dibattito accademico, sia fra i policy makers di parlare di “Digital Competence”, “Digital Literacy” ma anche “Digital Intelligence” o “Digital Wisdom”. Ma cosa cambia realmente?

L’aggettivo “digitale” è divenuto una presenza sempre più costante principalmente a causa del fatto che l’accesso e la diffusione della conoscenza, come anche la fruizione e la produzione di prodotti culturali avviene soprattutto per mezzo di strumenti digitali: internet, il web 2.0, il nascente web 3.0 fondato sempre più sulla mediazione di un’intelligenza artificiale che filtra le enormi quantità di dati presenti online, i social network, l’internet delle cose (Internet of Things) sono divenuti strumenti base per poter informarsi, ma anche per la partecipazione alla vita comunitaria e lavorativa.

Nel 2006, l’Unione Europea, nell’individuare e formalizzare le otto competenze chiave per un apprendimento permanente, include anche la “competenza digitale” definendola come l’ *“uso sicuro e critico della tecnologia dell’informazione e della comunicazione in ambito lavorativo, nel tempo libero e per comunicare.”*<sup>7</sup> Questo passaggio è, a nostro parere, piuttosto importante perché si tratta di una delle prime occasioni in cui si ragiona, a livello internazionale, sulle competenze necessarie per poter usare correttamente le tecnologie digitali e sugli scopi che tale competenza dovrebbe avere. La definizione proposta dalla UE, in questo contesto, è piuttosto rilevante perché accoglie dentro di sé diversi concetti: innanzi tutto il fatto che venga proposta come “competenza” e non in altri termini, ci riporta ad un’idea di un sapere applicato, non fine a se stesso. A questo proposito, si desidera ricordare che il concetto di competenza è complesso ed è stato da sempre oggetto di divergenze, di dibattiti e di differenti visioni. Senza pretesa di offrire una panoramica esaustiva delle definizioni del termine se ne presenteranno alcune che, a nostro parere, sono abbastanza illuminanti circa la problematizzazione dietro questo concetto.

Rey et al. intendono la competenza come una capacità personale di adattamento a situazioni inedite in maniera nuova e non stereotipata (Rey, Carrette, Defrance, & Khan, 2003). Gli autori individuano quattro proprietà che caratterizzano la competenza: l’adattabilità (intesa come capacità di affrontare una situazione inedita), la singolarità (intesa come la capacità di una persona di adeguarsi ad una situazione), la non-visibilità (intesa come impossibilità di vedere l’effettiva presenza di una

<sup>7</sup> Raccomandazione 2006/962/CE relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente. Consultato l’1 Dicembre 2018 da: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>

competenza ma solo gli effetti di tale competenza) e la mobilitazione e combinazione dei saperi (intesa come la necessità di fare appello e combinare più saperi, e abilità).

Perrenoud, invece, identifica la competenza come la capacità di un soggetto di attivare e far agire tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse. Alla domanda “Teste piene o teste ben fatte?” risponde con un semplice ma allo stesso tempo rivelatore: “entrambe!” cioè, teste ben fatte, piene e che sanno agire (Perrenoud, 2000).

Al momento, a conclusione di questo breve approfondimento, ci si limiterà a sottolineare tre elementi che si ritengono importanti per continuare il discorso: in primo luogo, l’idea di una competenza che è complessa, costituita da più componenti (saperi, abilità, attitudini), in secondo luogo, l’idea situazionale di competenza, e per ultimo, la presenza del termine “affettivo” come elemento che espande il concetto di competenza anche in un dominio che esula dal solo quadro cognitivo.

Tornando all’analisi della proposta dell’UE sulla competenza digitale, si desidera porre l’attenzione su un secondo aspetto dopo quello appena analizzato dell’uso del termine “competenza”, ovvero l’idea di accostare a questo concetto una proposta di modalità d’uso delle tecnologie che sia “sicuro e critico”: dunque una capacità d’uso di queste ultime che supera l’utilizzo in termini puramente strumentali per introdurre un’idea di uso responsabile, sicuro e critico.

Il terzo ed ultimo elemento di interesse sono gli scopi – gli obiettivi – della competenza digitale, che si trovano tracciati sommariamente nella frase: “in ambito lavorativo, nel tempo libero e per comunicare”. Emerge un’idea di competenza digitale che supera le cornici utilitaristiche le quali vedono la tecnologia e i media digitali come strumenti necessari non solamente per uno sviluppo professionale. Secondo questa visione gli strumenti digitali sono considerati come *milieux* per le relazioni sociali e per attività ricreative.

Un’altra denominazione diffusa che vale la pena analizzare è quella di “digital wisdom”. Prensky parla di saggezza digitale per definire un nuovo passo evolutivo necessario oggi da parte del genere umano: non si tratterebbe quindi del mero saper maneggiare e usare in maniera efficace la tecnologia, quanto piuttosto della capacità, data dall’espansione della nostra mente da parte delle tecnologie, di prendere decisioni più sagge (Prensky, 2012b, 2012a).

In questi termini, essere saggi digitali significa andare a potenziare e rafforzare le caratteristiche e le capacità tipiche della nostra natura umana con le tecnologie esistenti, ma anche saper riconoscere contesti d’azione e di attività dove la sola mente umana non potrebbe svolgere un determinato compito senza un supporto e, di conseguenza, servirsene adeguatamente.

Si prosegue l’opera di disambiguazione con un ulteriore termine in uso, quello di “digital intelligence”. Questa forma di intelligenza, indagata soprattutto nell’ambito delle neuroscienze<sup>8</sup>, si baserebbe sul fatto che la mente umana e l’attività cerebrale subiscono una serie di radicali modifiche in presenza dell’utilizzo dei

<sup>8</sup> Questo concetto è stato formalizzato per la prima volta da Antonio Battro, neuroscienziato del Massachusetts Institute of Technology (Battro & Denham, 2007).

media digitali. In particolare, alcune parti del cervello come l'amigdala (responsabile della gestione delle emozioni) o alcune zone periferiche di materia bianca (dove avrebbe sede il controllo neuromotorio) subirebbero modifiche date dall'intensa attività su social network da parte dei soggetti<sup>9</sup>. Non è ancora chiaro se questo passaggio evolutivo del nostro cervello sia legato ad un effettivo aumento delle capacità emozionali o sensomotorie ed ad un conseguente beneficio da parte di chi sviluppa queste aree – come asseriscono alcuni neuro-digital-ottimisti come Mark Prensky (Prensky, 2012a) o Paolo Ferri – o se invece, come afferma per esempio Manfred Spitzer tutto ciò porti ad un'atrofizzazione dell'organo cerebrale che si ritrova, proprio come un farebbe un muscolo che non viene utilizzato, non più in grado di svolgere certe operazioni che invece prima erano automatiche e naturali (Spitzer, 2013).

Il dibattito è ancora aperto. Certo è che il cervello umano sta mutando velocemente a causa dell'interazione con i media digitali, tanto che perfino Howard Gardner, esperto internazionale di intelligenze multiple, si è interrogato sull'esistenza di un'ulteriore intelligenza, quella digitale appunto, affermando quanto segue: *"I have always conceded that, in the end, the decision about what counts as an intelligence is a judgment call and not an algorithmic conclusion. So far, I am sticking to my 8 intelligences but I can readily foresee a time when the list could grow, or when the boundaries among the intelligences might be reconfigured."*<sup>10</sup> (Gardner, 2003, p. 10).

Rimane aperta dunque la questione riguardo a quale sarà il fattore scatenante di una riconfigurazione delle intelligenze. A nostro parere, senza formulare previsioni più o meno ottimistiche o apocalittiche, le tecnologie potrebbero davvero incarnare un fattore perturbante di questo equilibrio.

Come si è mostrato, a fronte di un parco relativamente ampio di termini spesso usati come sinonimi, si celano sfumature e sfaccettature che evidenziano analogie e differenze rispetto al loro significato. Potrebbe essere anche a causa di questa situazione che si giunti, nell'ultimo periodo, a coniare ed utilizzare concetti più ampi (detti altrimenti concetti "ombrello") ai quali fare riferimento per parlare di una necessità, di un bisogno, che tutti i cittadini di questa società hanno. Bisogni e necessità che sempre di più sarà necessario affrontare in termini di un'alfabetizzazione ai media digitali e all'informazione allo scopo di poter partecipare con più consapevolezza alla società. Concetti come "Digital and Media Literacy" (DML), come "Media and Information Literacy" (MIL) o come "Digital Citizenship" (DC) sono sorti proprio

<sup>9</sup> In particolare v'è una ricerca dell'UCL, coordinata dal prof. Geraint Rees, che ha dimostrato una correlazione fra il numero di amici su Facebook di alcuni soggetti test e la dimensione dell'amigdala, anche se non è ancora chiaro che forma di correlazione sia. Consultato l'1 Dicembre 2018 da: <http://www.ucl.ac.uk/news/news-articles/1110/11101801-facebook-friends-linked-to-size-of-brain>

<sup>10</sup> "Ho sempre ammesso il fatto che, alla fine, la decisione riguardo a ciò che può essere considerato un'intelligenza è il frutto di un giudizio e non di un algoritmo matematico. Fino a questo momento rimango fedele alle mie 8 intelligenze, ma posso facilmente immaginare un futuro in cui questa lista possa in effetti crescere, o possa porsi il problema di riconfigurare i confini di queste intelligenze." Traduzione nostra.

per dare una risposta in questo senso. Nelle prossime pagine si tenterà di ripercorrere storicamente le definizioni, gli elementi fondamentali e i passi più rilevanti a livello ufficiale.

## 1.4 Le origini della Cittadinanza Digitale

Come sottolinea Rivoltella, è giusto ricordare che *“si lavora pedagogicamente sui media prima ancora che una definizione di ME venisse formalizzata”* (Rivoltella, 2001, p. 17). Fin dal periodo del cineforum, negli anni ‘40, infatti, si ragionava su possibili campi di riflessione intorno alla pratica della fruizione di film, ma è a partire da qualche decennio più tardi, negli anni ‘70, che si inizia a “lavorare” davvero ad una definizione di ME. Si inizierà questo percorso che porterà a comprendere come il concetto di cittadinanza digitale sia legato anche ad aspetti di ME, presentando in dettaglio come, a livello ufficiale, si sia ragionato su queste definizioni partendo proprio da quella di Media Education, passando poi per quella di Digital and Media Literacy e per quella di Media and Information Literacy.

Si può trovare una delle prime menzioni ufficiali del termine “Media Education” in un documento redatto nel 1973 da un’organizzazione affiliata all’UNESCO, il Conseil International du Cinéma et de la Télévision. In quel documento viene proposta una prima definizione di ME, la quale viene tratteggiata come: *“lo studio, l’insegnamento e l’apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione considerati come specifica ed autonoma disciplina nell’ambito della teoria e della pratica pedagogica, in opposizione all’uso di questi mezzi come sussidi didattici per le aree consuete del sapere”*<sup>11</sup> (Pavlic, 1987, p. 32).

L’aspetto più rilevante di questa prima definizione, oltre al fatto che la scuola viene identificata come luogo esclusivo dove intercorre questa pratica, è che viene posta l’attenzione sulla necessità di un lavoro pedagogico che vedrebbe i media non più semplicemente relegati a supporto didattico per altre aree disciplinari (come ad esempio può essere l’utilizzo di un documentario per trattare di un argomento storico), ma come vera e propria disciplina autonoma. Viene quindi proposta una ME che si pone nei confronti dei media promuovendo una riflessione verso quest’ultimi, rifiutando, o comunque resistendo ad una visione dei media come semplici mezzi per veicolare saperi.

Parigi, 1979. La stessa organizzazione, ovvero il Conseil International du Cinéma et de la Télévision, propone una seconda e più completa definizione di ME : *“La Media Education comprende lo studio – e per esso si intende il suo apprendimento e insegnamento in vari modi e ad ogni livello: primario, secondario e postse-*

<sup>11</sup> La traduzione in italiano di questa definizione è ad opera di Pier Cesare Rivoltella che, in nella sua opera “Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare”, ripercorre le radici e i diversi approcci che la ME ha avuto nel corso del suo sviluppo per disegnarne un profilo disciplinare scientificamente fondato a cavallo fra le scienze dell’educazione e le scienze della comunicazione. (Rivoltella, 2001)



*condario, nell'educazione degli adulti e nell'educazione continua e in ogni circostanza – della storia, della creatività, dell'uso e della valutazione dei media come arti pratiche e tecniche; così come del ruolo svolto dai media nella società, del loro impatto sociale, delle implicazioni che derivano dalla comunicazione, dalla partecipazione e dalla modificazione delle modalità di percezione che i media comportano; nonché dell'accesso ai media e del lavoro creativo che con essi si può svolgere” (Ranucci, 1994, p. 201).*

Se posta a confronto con la prima definizione, ci si accorge subito del tentativo di fornire una definizione più ampia che prendesse in considerazione non solo il contesto di educazione formale ma anche quello non-formale ed informale. C'è riferimento ad un'idea di ME che sia oggetto di una formazione continua e permanente e anche alla necessità di porsi verso i media vedendoli come un prodotto socio-culturale ma anche come elemento agente nel processo di produzione socio-culturale stesso. Importante, inoltre, sottolineare l'uso certamente non casuale dei due termini “comunicazione” e “partecipazione” come a riconoscere il ruolo dei media nello sviluppo dei soggetti non solamente sul piano cognitivo ma anche socio-relazionale e politico-partecipativo.

Nel 1982 si trova traccia di un ulteriore passo evolutivo, ad opera dell'UNESCO, di questo concetto con la dichiarazione di Grünwald. Esiste un passo celebre di quella dichiarazione che ci è necessario per comprendere il terreno nel quale questo discorso intorno ai media, con la necessità di disegnare i contorni di una ME, si iscrive: “Piuttosto che condannare o esaltare l'indubbio potere dei media, noi dobbiamo accettare il loro significativo impatto e la loro penetrazione nel mondo intero come un fatto indiscutibile ed anche apprezzare la loro importanza come un elemento della cultura del nostro tempo. I sistemi politici ed educativi dovranno essere consapevoli del loro obbligo di promuovere nei cittadini una comprensione critica del fenomeno della comunicazione moderna” (UNESCO, 1982).

Fino a quel momento i media erano sempre stati visti, e questo è vero in larga misura anche oggi, con grossa diffidenza dalla comunità scientifica e dalla società in generale; originariamente il bisogno di formalizzare un'educazione ai media è nata proprio dall'esigenza di fornire i soggetti in corso di educazione (specialmente i bambini) di quegli strumenti per potersi difendere dal potere influenzante dei media. Alcuni ricercatori, fra cui Len Masterman, definiscono questo approccio come “inoculatorio”. Secondo questa visione i media sono visti come un ago che inocula messaggi e visioni della società nei suoi spettatori. L'intento, pertanto, sarebbe di operare un'azione di educazione ad uno sguardo critico in tutti i soggetti, specialmente i bambini, in modo che possano essere immuni al potere influenzante e omologante della “siringa/media”. Ebbene, con la dichiarazione di Grundwald, viene esplicitata proprio la volontà di andare oltre questo paradigma, riconoscendo il potere indiscusso dei media non semplicemente come fattore di potenziale rischio ma anche come fattore di produzione culturale. Rimane inoltre da segnalare il fatto che in quelle righe viene esplicitata e rimarcata l'importanza del ruolo dei sistemi politici, i quali sono posti come egualmente responsabili di fianco ai sistemi educativi dello sviluppo, da parte dei cittadini, di una comprensione critica dei processi di comunicazione.

Ma è con la conferenza di Toulouse, nel 1990, che viene fatta una sintesi di tutti gli stimoli lanciati precedentemente intorno al tema identificando quattro principali strategie che la ME dovrebbe mantenere come direzioni metodologiche e deontologiche (Ranucci, 1994): primo, la necessità di includere tutti i tipi di media, senza alcuna distinzione fra media tipici di una “high culture” e di una “low culture”, includendo quindi nel discorso anche nuovi media e nuovi fenomeni legati ad esempio la cultura pop; secondo, il definitivo distacco da un approccio difensivo/moralistico nei confronti dei media a favore della promozione di una visione più attiva del ruolo dello spettatore nella costruzione dei significati dei messaggi che vengono fruiti; terzo, un’apertura verso i professionisti dei media in termini di collaborazione per poter arrivare a produrre contenuti di qualità, anche utili ad una formazione del pubblico; quarto, il riconoscimento della democratizzazione dei percorsi di Media Education come occasione per poter arricchire e riformulare percorsi di educazione tradizionali (formali o non).

Si tenterà ora di approfondire il concetto di “Digital and Media Literacy” (DML) e come questo si inserisca nel percorso che si sta portando avanti. Sebbene come si è già provato a evidenziare vi sia una distinzione tra ML e DL, una parte di autori sono soliti metterle in relazione a causa delle profonde analogie e intersezioni che è possibile scorgere se messe a confronto.

Renee Hobbs, ricercatrice dell’università di Rhode Island nel suo recente libro *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative* (Hobbs, 2016) preferisce usare i due termini insieme per riferirsi ad essi. Hobbs ripercorre la storia di come si sia arrivato a questo termine identificando come prima definizione del concetto di DML quella prodotta collettivamente da chi partecipò, nel 1992, all’ Aspen Media Literacy Leadership Institute. In quella sede la DML è stata definita come l’abilità di accedere, analizzare, valutare e comunicare messaggi in un’ampia varietà di forme. Il secondo passo identificato dalla professoressa Hobbs è quello offerto dalla definizione del Center for Media Literacy che offre una visione di questo concetto più aperta verso la dimensione di cittadinanza e democratizzazione: si parla, infatti, di una disciplina che mira a “*costruire una comprensione del ruolo dei media nella società, insieme ad abilità considerate essenziali per i cittadini di una democrazia, come l’indagine e l’espressione del sé*”. Infine, nel suo libro *Digital and Media Literacy: A Plan of Action* (Hobbs, 2010), Renee Hobbs ricorda come tale concetto includa specifiche competenze come l’abilità di: “(1) *make responsible choices and access information by locating and sharing materials and comprehending ideas*; (2) *analyze messages by identifying the author, purpose, and point of view and evaluating the quality and credibility of the content*; (3) *create content in a variety of forms, making use of language, images, and sounds and using digital tools and technologies*; (4) *reflect on one’s own conduct and communication behavior by applying social responsibility and ethical principles*; and (5) *take social*

*action by working individually and collaboratively to share knowledge and solve problems in the family, workplace, and community*”<sup>12</sup> (Hobbs, 2010, pp. vii–viii).

Un’ultima precisazione: l’autrice motiva la difficoltà nel trovare o nel raggiungere una definizione unica di questi concetti ricordando che tale operazione sarebbe quasi impossibile visto e considerato che “i cambiamenti dei media digitali e delle tecnologie ristrutturano in continuazione la cultura” (Hobbs, 2016, p. 4) e propone di considerare la comunità formatasi intorno alla DML come una “grande tenda” per poter lavorare con più efficacia su obiettivi comuni, con differenti stakeholders dalle diverse prospettive.

È su questo terreno che inizia a diffondersi, ad opera dell’UNESCO, la denominazione di “Media and Information Literacy”. Il termine compare per la prima volta nel 2011 nella Dichiarazione di Fez<sup>13</sup> dove si fa appello alla necessità, dettata dalla sempre più presente e rilevante convergenza fra le tecnologie di comunicazione nell’era digitale, di espandere il termine “Media Literacy” in “Media and Information Literacy”. Lo scopo è quello di “*ottenere uno sviluppo umano sostenibile, di costruire società civili partecipative, e contribuire alla consolidazione di una pace mondiale, di libertà, di democrazie e di governance sostenibili, nonché di favorire una conoscenza interculturale costruttiva, che favorisca il dialogo e occasioni di reciproca comprensione*”<sup>14</sup>. È evidente fin da subito la declinazione dal taglio “civico” che UNESCO ha voluto dare al concetto di MIL: la competenza tecnica pare quasi cedere lo spazio ad un piano valoriale in linea con i principi di convivenza nel rispetto dei diritti umani e dell’ascolto reciproco.

La seconda tappa del percorso è da individuarsi nel meeting internazionale organizzato sempre dall’UNESCO a Parigi nel 2014, dove viene stilata la *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*<sup>15</sup>. Questo documento, al quale i partecipanti dell’evento hanno potuto lavorare collettivamente, pone l’enfasi sull’importanza che il digitale ha assunto nella società e richiama tutti gli stakeholder (scuole di ogni genere e grado, università, enti di formazione, comunità di ricerca, enti pubblici e privati e decision makers) ad impegnarsi nel riconoscere che le competenze legate alla MIL devono far parte dell’agenda digitale dei diversi paesi ed incluse nella dimensione etica dei diritti umani (Frau-Meigs, 2017).

<sup>12</sup> “(1) compiere scelte responsabili e di accedere a informazioni attraverso l’individuazione e la condivisione di materiali e di idee; (2) analizzare messaggi identificandone gli autori, gli scopi, e il punto di vista al fine di valutarne la qualità e la credibilità dei contenuti; (3) creare contenuti in una multi varietà di forme, facendo uso di linguaggi, immagini, e suoni, servendosi di strumenti digitali e delle nuove tecnologie; (4) riflettere sulla propria condotta e sul proprio stile comunicazionale applicando modelli di responsabilità sociale e principi etici; (5) compiere azioni nella società attraverso un lavoro individuale e collaborativo mirato a condividere saperi e a risolvere i problemi nei diversi contesti in cui si è immersi.” Nostra traduzione.

<sup>13</sup> Consultato l’1 Dicembre 2018 da <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>

<sup>14</sup> Traduzione ad opera del sottoscritto.

<sup>15</sup> Consultato l’1 Dicembre 2018 da: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris\\_mil\\_declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf)

Secondo la lettura offerta da Trultsch-Wijnen, Murru e Papaioannou (2017), i principali concetti e valori che dovrebbero guidare politiche di MIL sono cinque:

- Integrazione nella media education di studi e riflessioni su film, arti visive e culturali;
- “information processing” e “management skills” per sviluppare le possibilità lavorative;
- La promozione di partecipazione civica e politica anche attraverso forme di e-democracy;
- Etica e sicurezza nel consumo dei media;
- Abilità tecniche e di produzione di contenuti.

Come si può osservare in questa schematizzazione è possibile trovare molte delle componenti presenti in altre concettualizzazioni descritte sommariamente in questa sede, ma si desidera porre l'attenzione al terzo punto in elenco che sottolinea la rilevanza della promozione, attraverso la MIL, di una partecipazione civica e politica da parte dei soggetti. Come dire che il processo di MIL è strettamente collegato con il concetto dell'esercitare la propria cittadinanza, sia in termini di una migliore comprensione del mondo e delle proprie comunità, sia attraverso le nuove forme di partecipazione (ma anche le nuove sfide) offerte dall'era digitale.

## 1.5 Cittadinanza Digitale

Quello della Cittadinanza Digitale è un concetto ampiamente esplorato sia in ambito scientifico che politico. Numerose sono le organizzazioni private, pubbliche o internazionali che hanno fatto sentire la loro voce in merito attraverso la formalizzazione del termine stesso, delle competenze ad essa associate o tramite la progettazione e l'implementazione di programmi curricolari a livello nazionale. Il minimo comune denominatore di queste diverse iniziative progettuali è quello di riservare uno spazio molto importante proprio alle soft-skills e alle competenze comunicazionali e relazionali rivestendole della stessa nobiltà di quelle più hard e tecniche.

Tale rilevanza è importantissima al fine del lavoro di ricerca perché anticipa quanto, per i cittadini di domani (come per quelli di oggi), i media digitali abbiano apportato un radicale cambiamento del modo in cui i soggetti si relazionano. La capacità di utilizzare correttamente ed eticamente i mezzi di comunicazione digitali per comunicare, entrare in relazione e collaborare con altre persone diventa quindi una competenza fondamentale per i cittadini di quest'era digitale e le agenzie educative di ogni livello e grado, in sinergia con i decision maker e altri attori pubblici e privati, dovranno sempre più operare per educare i soggetti in questo senso.

A tal titolo è necessario citare i contributi più rilevanti, come quello di Mark Ribble, fondatore del Digital Citizenship Institute, che definisce la Digital Citizenship come l'insieme delle norme per un corretto comportamento in relazione all'uso della tecnologia e propone, appunto, nove aree generali di comportamenti corretti

(Netiquette, Accesso digitale, Norme di diritto legale, Alfabetizzazione digitale, Comunicazione digitale, Commercio elettronico, Diritti e doveri digitali, Sicurezza digitale, Salute e benessere digitali), divise in tre macro categorie (Rispetta te stesso/gli altri, Educa te stesso/connettiti con gli altri, Proteggi te stesso/gli altri), che, se rispettate, opererebbero per costituire una buona cittadinanza digitale (Ribble, Bailey, & Ross, 2004).

O ancora l'iniziativa commissionata dall'ufficio del commissariato per l'eSafety del governo Australiano, chiamata *Digital Citizenship* tratta il tema della cittadinanza digitale fornendo agli insegnanti una serie di materiali e di schede-lezioni basati su tre principi chiave: "Engage positively", "Know your online world" e "Choose conciously"<sup>16</sup>. Il riferimento alla dimensione partecipativa e comunicazionale è evidente fin dalle poche righe descrittive che sono sul sito ufficiale del progetto: "*Digital citizenship is about confident and positive engagement with digital technology. A digital citizen is a person with the skills and knowledge to effectively use digital technologies to participate in society, communicate with others and create and consume digital content.*"<sup>17</sup>

Proseguendo, il progetto l'ONG americana Common Sense affronta il tema della cittadinanza digitale e lo fa proponendo una serie di curriculum scolastici per le fasce d'età (0-2, 3-5, 6-8 e 9-12), completi di schede-lezioni e materiali didattici con l'obiettivo di promuovere l'empowerment di studenti nel compiere scelte online che siano etiche, sicure e intelligenti<sup>18</sup>. Tutti i materiali didattici sono stati progettati secondo una concettualizzazione di competenze suddivise in otto aree: "*Internet Safety*", "*Privacy & Security*", "*Relationship & Communication*", "*Cyberbullying & Digital Drama*", "*Digital Footprints & Reputation*", "*Self-Image & Identity*", "*Information Literacy*" e, infine, "*Creative Credit & Copyright*". Il modo in cui è stata dettagliata l'area "relationships & communication" denota anche in questo caso quanto sia rilevante la dimensione relazionale in un'ottica di cittadinanza digitale. Nella pagina descrittiva dell'area in esame si può leggere quanto, al suo interno, sia presente il tema dell'effetto concreto legato ad azioni di relazione che avvengono a distanza, tramite contesti digitali: "*When kids connect with each other from a distance or through a screen name, it can affect the way they behave. For example,*

<sup>16</sup> <https://www.esafety.gov.au> (consultato l'1 Dicembre 2018)

<sup>17</sup> "La cittadinanza digitale concerne un uso consapevole e positivo delle tecnologie digitali. Un cittadino digitale è una persona dotata di abilità e conoscenze per poter partecipare nella società, comunicare con altri soggetti e creare e consumare contenuti digitali" Nostra traduzione da: <https://www.esafety.gov.au/education-resources/classroom-resources/digital-citizenship> (consultato l'1 Dicembre 2018)

<sup>18</sup> Consultato l'1 Dicembre 2018 da : <https://www.commonsense.org/education/digital-citizenship>

*their actions can feel removed from consequences or free from discovery. When people are anonymous, it's easier to behave irresponsibly, cruelly, or unethically. Others may simply misinterpret the tone and context of messages or posts.”<sup>19</sup>*

Concludendo questo excursus assolutamente non esaustivo delle numerose iniziative sparse per il globo, citiamo una delle poche azioni progettuali in corso d’opera sul territorio europeo. Si tratta del progetto *Digital Citizenship Education*, intrapreso nel 2015, ed ancora in corso di sviluppo, dal Consiglio d’Europa, che ha identificato una definizione di cittadinanza digitale e dieci “digital domains”, suddivisi in tre aree, che rappresentano le aree di competenza che tutti i cittadini dell’era digitale dovrebbero possedere per partecipare attivamente e responsabilmente nelle comunità in cui sono immersi.

### *I dieci "Digital Domains" - CoE*

<b>Being online</b>	
Access and Inclusion	This domain includes a range of competences necessary for overcoming different forms of the digital divide and opening digital spaces to minorities and different opinions.
Learning and Creativity	This domain concerns the willingness to learn and the attitude towards learning through digital environments throughout life, and the capacity to develop and express different forms of creativity with different tools in different contexts.
Media and Information Literacy	This domain concerns one's own abilities of interpreting, critically understanding and expressing one's own creativity through digital media.
<b>Wellbeing online</b>	
Ethics and empathy	This domain concerns online ethical behaviour and interaction with others based on skills such as the ability to recognise and understand the feelings and perspectives of others. Empathy constitutes an essential requirement for positive online interaction and for realising the possibilities that the digital world affords.
Health and Wellbeing	This domain concerns one's awareness of the issues and the opportunities that can affect his/her wellness in a digitally rich world. Digital citizens inhabit both virtual

<sup>19</sup> “Quando i bambini si connettono tra loro, a distanza, attraverso uno schermo ed un nickname può avvenire un cambiamento nei loro comportamenti. Per esempio, le loro azioni possono parere libere da conseguenze o impossibili da scoprire. Quando infatti le persone sono anonime, diventa più facile comportarsi irresponsabilmente, crudelmente, o in maniera non etica. Altri, più semplicemente, possono male interpretare il tono e il contesto di un post o di un messaggio.” Nostra traduzione da: <https://www.commonsense.org/education/digital-citizenship/relationships-and-communication> (consultato l’1 Dicembre 2018)

	and real spaces. For this reason, the basic skills of digital competence are not sufficient. Individuals also require a set of attitudes, skills, values and knowledge that render them more aware of issues of health and wellbeing.
e-Presence and communication	This domain refers to the development of digital citizens' personal and interpersonal qualities that help them in building and keeping online images of themselves and online interactions that are positive, coherent and consistent.
<b>It's my right</b>	
Active Participation	This domain relates to the competences that citizens need to be fully aware of how they interact within the digital environments they inhabit in order to make responsible decisions, whilst participating actively and positively in the democratic cultures in which they live.
Rights and Responsibilités	This domain concerns digital citizen's awareness and understanding of their rights and responsibilities in the online world. As citizens enjoy rights and responsibilities in the physical world, digital citizens in the online world also have certain rights and responsibilities.
Privacy and Security	This domain covers two different concepts: Privacy concerns mainly the personal protection of one's own and others' online information, while Security is more related to one's own awareness of online actions and behaviour.
Consumer Awareness	The World Wide Web, with all its dimensions like social media or other virtual social spaces are environments where often the fact of being digital citizens means also being users, being consumers.

---

Si riporta qui la definizione proposta: *“Digital Citizenship [...] refers to: competent and positive engagement with digital technologies (creating, working, sharing, socializing, investigating, playing, communicating and learning); participating actively and responsibly (values, attitudes, skills, knowledge) in communities (local, national, global) at all levels (political, economic, social, cultural and intercultural); being involved in a double process of lifelong learning (in formal, informal, non-formal settings); and continuously defending human rights”*<sup>20</sup> (Frau-Meigs, O’Neill, Soriani, & Tomé, 2017).

<sup>20</sup> “La Cittadinanza Digitale si riferisce all’abilità di impegnarsi in maniera competente e positiva con le tecnologie digitali (creare, lavorare, condividere, socializzare, indagare, giocare, comunicare e imparare); partecipare attivamente e responsabilmente (valori, abilità, attitudini, conoscenze e comprensione critica) alle comunità (locali, nazionali, globali) in tutti i livelli (politico, economico, sociale, culturale e interculturale); essere coinvolto in un doppio processo di apprendimento lungo tutto l’arco della vita (in contesti formali, informali e non formali) e difendere in ogni momento i diritti umani e la dignità di tutti i soggetti” Traduzione nostra.

Di particolare interesse è l'idea, presente nella definizione, che la DC comprenda anche abilità come il socializzare e il comunicare positivamente e in maniera competente anche attraverso le tecnologie. Questo trend è testimoniato anche dalla presenza fra i 10 digital domains di aree di competenza come "Access and Inclusion", che comprende l'idea di inclusione come elemento fondamentale per la costruzione di un mondo digitale aperto a tutti; "Ethics and Empathy", che richiama a una serie di competenze riguardanti la sfera emozionale ma soprattutto relazionale; ed infine, "e-Presence and Communication", in cui si rileva un'attenzione particolare ai processi comunicazionali mediati dalle tecnologie e dagli spazi virtuali di socializzazione.

## 1.6 Conclusioni

In questa prima parte di riflessione si è tentato di illustrare come i media digitali abbiano influito sul processo di cambiamento della società e della cultura nell'era digitale. In particolare, dopo aver chiarito il significato dei termini "tecnologie", "media", "nuove tecnologie" e "nuovi media", si è messo in evidenza come vi sia un rapporto di reciproca influenza fra cultura e tecnologia. Questo rapporto biunivoco ha portato il mondo della ricerca a interessarsi allo studio dei media e delle TIC facendo nascere un filone di studi che ha dato vita a discipline simili tra di loro, spesso nominate come se fossero sinonimi, come la "Media Education", la "Media Literacy" o la "Digital Literacy", fino ad arrivare a concetti più ampi come "Digital and Media Literacy", "Media and Information Literacy", concetti che hanno sempre più spostato il focus da una comprensione critica, arricchita da un utilizzo tecnico e consapevole dei media, verso obiettivi di partecipazione attiva alla società e ai mondi digitali in cui i cittadini sono ormai totalmente immersi. È per questo motivo che si è analizzato come i più importanti enti internazionali hanno trattato il tema della cittadinanza digitale.

All'interno dei framework di cittadinanza digitale individuati, è stata riscontrata una compresenza di competenze più tecnico-scientifiche (legate ad una componente più "hard", che potremmo definire del "saper fare") e di elementi più vicini al dominio delle soft-skills<sup>21</sup>: abilità, saperi, attitudini e valori che valorizzano ad esempio le capacità comunicative, relazionali, pro-sociali ed emozionali dei futuri cittadini digitali.

<sup>21</sup> Per un approfondimento del termine *soft skills* si rimanda alla riflessione di Miriam L. Matteson, Lorien Anderson, and Cynthia Boyden che nel loro paper dal titolo "*Soft skills*": A Phrase in Search of Meaning, evidenziano la complessità del termine e tentano di tracciare una possibile definizione che aiuti a capire con più precisione il significato che si cela dietro ad un termine così nebuloso (Matteson, Anderson, & Boyden, 2016).



Prendendo però in esame i piani di riforma nazionali per l'innovazione digitale delle scuole nei due paesi di cui si interessa questa ricerca<sup>22</sup> è osservabile una spaccatura tra quelli che sono i modelli internazionali ed europei di competenze per una cittadinanza digitale e la reale implementazione di tali modelli nei sistemi scolastici. Purtroppo, i due piani ministeriali sembrano non rivolgere particolari attenzioni al ruolo della scuola verso i processi socio-relazionali e verso la mediazione su di essi agita dalle tecnologie.

Spesso le azioni sembrano non andare oltre il semplice livello di “approvvigionamento digitale” in cui il focus pare essere meramente quello di fornire alle scuole mezzi e strumentazioni digitali, di fornire ai professori la formazione per un livello di confidenza base verso queste tecnologie applicate ai processi di apprendimento o ancora, di fornire fisicamente agli studenti stessi tali dispositivi.

Ci sembra, in conclusione, trascurato il fatto di calcolare o di dare la giusta importanza ad una riflessione intorno a come questi strumenti possono pesare sulle dinamiche relazionali fra gli attori coinvolti nelle classi stesse e, in ultima istanza, su come queste relazioni influenzino il clima sociale delle classi.

<sup>22</sup> Per quel che concerne il piano italiano, è possibile consultare il disegno di legge, e una versione in sintesi, dal sito ufficiale de “La Buona Scuola”: <https://labuonascuola.gov.it/> (consultato l'1 Dicembre 2018). Quello francese è consultabile, nella sua presentazione al pubblico, attraverso il portale di presentazione specificamente progettato: <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/> (consultato l'1 Dicembre 2018).

## 2. Il clima sociale degli ambienti di apprendimento

Il concetto di “clima” negli ambienti di apprendimento è complesso ed estremamente ricco di definizioni, interpretazioni e posizioni che differiscono tra loro.

La riflessione intorno al tema del clima di classe fonda le sue radici nei primi anni del '900 con le considerazioni di Perry e Dewey (Dewey, 1927; Perry, 1908), i quali considerano l'ambiente scuola come un elemento in continuità e reciproca influenza con lo spazio e il contesto in cui la scuola è inserita. Il tema ha mantenuto un certo grado di ambiguità anche nei termini stessi con cui viene evocato: nella letteratura scientifica anglosassone il clima di classe viene spesso denominato come “classroom climate”, “social climate of the classroom” o come “classroom environment”. In quella francese viene denominato “climat de classe”, “environnement scolaire”, “atmosphère” o “milieu”, mentre in quella spagnola “convivencia escolar”. Questa tendenza a mantenere una visione non completamente definita od uniforme di tale concetto è riscontrabile anche in ambito italiano dove spesso lo si trova associato al concetto di “setting di classe” o ad altri di natura più ecologica come ad esempio “atmosfera in classe” o “ambiente di classe”.

Questo capitolo è dedicato ad un approfondimento su quello che si intende per clima di classe, nel tentativo di metterne in evidenza le diverse concettualizzazioni e definizioni. L'accento è posto sugli aspetti che lo influenzano e che ne vengono influenzati, con particolare attenzione all'importanza del ruolo ricoperto dagli elementi socio-relazionali e dagli elementi contestuali che operano in un ambiente come quello della classe o della scuola.

Si tenterà infine di rimarcare come e perché l'influenza delle tecnologie – e dei contesti digitali – sulle dinamiche relazionali sia un fattore scarsamente preso in considerazione nelle riflessioni intorno agli elementi che giocano un ruolo nella determinazione, o che semplicemente influenzano, il clima di classe.

### 2.1 La classe: un sistema ambiente aperto

Come anticipato, è presente una difficoltà nell'identificare una terminologia univoca per esprimere il concetto di clima di classe. Si può ipotizzare che questa difficoltà nel trovare una nomenclatura comune e condivisa sia il sintomo di una divergenza di significati o di un mancato accordo sulla loro reale natura.

Si procederà ora nel tentativo di chiarire quest'ambiguità. Il Clima di Classe (d'ora in avanti abbreviato con la sigla CDC) pare essere affiancato da altri concetti,

utilizzati soprattutto fuori dall'Italia, che sembrano andare in una direzione differente. È infatti possibile imbattersi in un nutritissimo corpus di letteratura che predilige parlare in termini più generali di Clima Scolastico: si vedano come esempio a riguardo il rapporto sul *Climat Scolaire* ad opera dell'*Observatoire International de la Violence à l'École* del ministero dell'educazione francese (Debarbieux et al., 2012) o il rapporto dell'OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments* (OECD, 2009).

Osservando sommariamente e superficialmente i due termini in questione potrebbe sembrare che il CDC sia un concetto circoscritto al solo ambiente classe, che consideri solamente variabili ed elementi interni ad essa, senza nessuna considerazione per i contesti in cui è inserita, e che, per logica, il Clima Scolastico sia associato ad un'idea più estesa del CDC che includa fattori esterni alla classe stessa, legati al contesto scuola.

Tale distinzione rischia di generare confusione in quanto, andando a vedere in dettaglio quello che si intende per CDC e per Clima Scolastico, appare evidente che in entrambe le concettualizzazioni sono rilevabili diverse convergenze e analogie. Convergenze e analogie che sono riscontrabili principalmente fra i diversi elementi individuati come determinanti per i due "climi": come verrà mostrato, infatti, in entrambe le concettualizzazioni è possibile osservare la presenza sia di fattori interni la classe, sia di fattori interni alla scuola, sia di fattori esterni legati al contesto scolastico e al tessuto socio-culturale in cui un istituto si colloca.

Per questo motivo, appare più sensato ed esaustivo riferirsi a questa idea di clima, parlando più in generale di "*clima sociale degli ambienti educativi*" (Allodi, 2010; Brookover et al., 1978).

Ma cosa si intende per clima di classe? E perché è importante capirlo ai fini di questa ricerca? Per dare una risposta a queste domande è opportuno cercare di comprendere da cosa nasce questo termine o, in altre parole, come si è arrivati a ragionare intorno al concetto di CDC. Per questo motivo si reputa significativo analizzare quattro diversi input che hanno influenzato la ricerca e il discorso scientifico intorno a questo concetto.

Il primo punto di vista può essere individuato nel concetto di "ambiente di apprendimento" proposto da John Dewey nella sua opera ormai centenaria *Democrazia e Educazione*. Per Dewey, un ambiente non è semplicemente qualcosa che circonda, che sta intorno, un individuo ma, piuttosto, che "*denota propriamente le continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive*" (Dewey, 1916, p. 54). In altri termini, ambiente in senso deweyano è qualcosa costituito dall'insieme delle condizioni che effettivamente influenzano, cambiano, mutano gli individui. Condizioni che "*promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività*" di un soggetto. L'ambiente è dunque considerato un "mediatore" che gioca un ruolo fondamentale nel facilitare od ostacolare l'apprendimento degli studenti e delle studentesse.

Questa idea di ambiente applicata al contesto classe offre un totale cambio di prospettiva rispetto a un'idea di classe come entità totalmente scollata dalla società che invece sta "fuori", nel mondo. Dewey fonda una visione dell'apprendimento come processo fortemente connesso e in continua relazione con il contesto sociale e

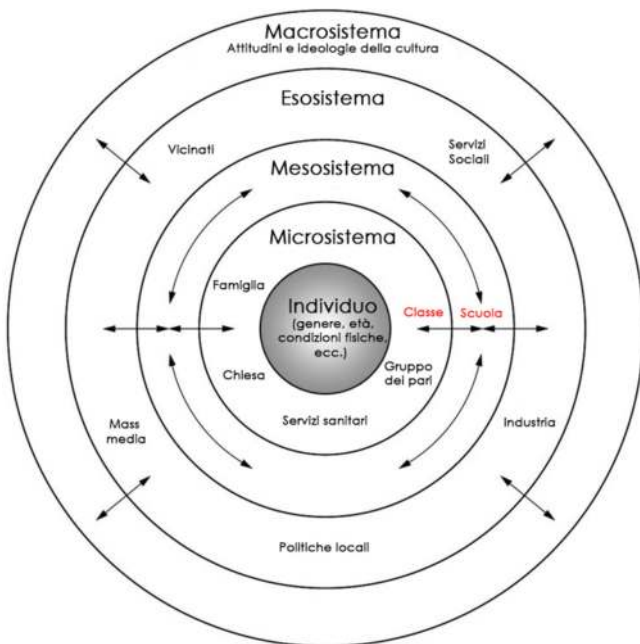
comunitario in cui gli studenti sono inseriti: per il filosofo americano c'è apprendimento vero solo se tale processo è realmente immerso, situato e contestualizzato nel tessuto sociale intorno all'allievo e dovrebbe promuovere un cambiamento sociale che vada in una direzione di sviluppo di comunità coese e democratiche.

Qualche anno più tardi, nel 1939, Lewin, Lippitt e White pubblicarono uno studio che segnò un ulteriore passo importante per lo sviluppo del concetto di clima di classe: *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates* (Lewin, Lippitt, & White, 1939). Con un'attenzione particolare verso i comportamenti aggressivi, la sperimentazione attuata dai tre ricercatori americani prevedeva l'osservazione di come il clima sociale, come la produttività degli alunni di diversi gruppi classe, cambiasse a seconda dello stile di leadership dell'insegnante (che poteva essere autoritario, democratico o lassista): ciò che stato rilevato è che lo stesso gruppo di ragazzi si comportava in maniera più o meno aggressiva in accordo con lo stile di leadership delle attività didattiche, progredendo o regredendo a seconda di uno stile o dell'altro. Come afferma anche Kanizsa (2007), l'apporto di Lewin al dibattito è importante per due ragioni: la prima è l'aver iniziato un lavoro sistematico intorno al tema del clima sociale delle classi, operazione che ha messo in evidenza il bisogno di approfondire e di studiare con più precisione questo campo e la seconda è quella di aver dimostrato il ruolo centrale dell'insegnante nell'ecologia degli elementi che possono influenzare il clima di classe.

Il terzo punto di vista fra quelli presentati è quello di Urie Bronfenbrenner che, con la sua teoria dell'ecologia dello sviluppo umano<sup>1</sup> (Bronfenbrenner, 1979), ha indagato a fondo, in maniera innovativa, le interazioni individuo-ambiente sottolineando come esista una complementarietà, un "adattamento reciproco", fra un soggetto e gli ambienti che lo circondano. Questa teoria è particolarmente significativa perché apre il terreno a tre modi di intendere lo studio dello sviluppo umano all'interno di un sistema di interazione soggetto-ambiente: la prima è che i soggetti sono considerati individui attivi e non elementi passivi totalmente modellati dall'ambiente circostante; la seconda è che l'interazione fra soggetto e ambiente è connotata da un adattamento bilaterale di reciproca influenza e contaminazione; la terza è che il concetto stesso di ambiente viene problematizzato in maniera ulteriore non limitandosi a comprendere i soli luoghi in cui i soggetti sono direttamente inseriti ma estendendolo, includendo anche tutte le relazioni esistenti tra i molteplici sistemi ambientali di cui gli spazi di partenza fanno parte<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Il significato del termine "ecologia" che si assume nelle pagine della seguente dissertazione deriva dall'ambito sociologico. Ecologia, in tal senso, rappresenta un modo di studiare ed osservare un fenomeno considerando, nella loro complessità, tutte le interazioni e le reciproche contaminazioni fra il fenomeno stesso e i diversi contesti presenti negli ambienti ad esso circostanti.

<sup>2</sup> Bronfenbrenner pensa gli ambienti secondo una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra. Per "microsistema" intende le relazioni tra il soggetto e l'ambiente in cui esso ha esperienza diretta. Per "mesosistema" intende due o più contesti ambientali a cui il soggetto partecipa attivamente (motivo per cui l'ambiente scuola è stato collocato in questo elemento). Per "esosistema" intende una o più situazioni ambientali a cui il soggetto non par-



*Schema del modello ecologico di Bronfenbrenner*

In altre parole, applicando questo pensiero al concetto di CDC, alunni ed insegnanti intrattengono una relazione di reciproca influenza con l'ambiente classe, il quale è esso stesso determinato e caratterizzato dagli ambienti ad esso circostante, primo fra tutti la scuola ed estendendo, il quartiere, la città e così via.

Il quarto punto di vista è rappresentato dal lavoro, in ambito psicologico, di Carl Rogers sull'importanza del mantenere un'attenzione verso le dinamiche relazionali inclusive, empatiche e autentiche all'interno dei processi didattici. Nella sua opera *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become* (Rogers, 1969), dove si trovano espressi gli elementi fondamentali del suo pensiero pedagogico, Rogers sottolinea quanto valga coinvolgere non solo l'intelletto ma anche il sentimento – vale a dire la dimensione emozionale – ai fini di giungere ad un apprendimento più significativo. Per Rogers l'educazione si gioca sul piano dell'impegno personale nella relazione con l'altro, sulla capacità di entrare in empatia, cioè di comprendere i sentimenti dei propri studenti e delle proprie studentesse, e sull'intenzionalità di aiutare i soggetti a maturare sotto questi aspetti. Questa prospettiva è da ritenere utile

tecipa in maniera diretta ma dove hanno luogo eventi che in un qualche modo hanno un'influenza sugli ambienti con cui esso ha contatto. Per "macrosistema" intende il contesto più ampio, che struttura, condiziona ed influisce su tutti i sistemi ambientali contenuti in esso.

ai fini dell'esposizione poiché riveste di un'importanza centrale la dimensione relazionale ed emozionale dei processi educativi.

Mettendo a sistema i quattro pensieri presentanti si può intuire come, nel tracciare un profilo di quello che è il CDC, sia evidente la forte correlazione fra diversi fattori in sinergia "ecologica" tra loro: l'importanza del ruolo dell'insegnante, l'importanza di riuscire ad attivare percorsi di apprendimento che prendano in considerazione sia aspetti cognitivi adeguati sia aspetti relazionali, l'influenza dell'ambiente o meglio degli ambienti e, infine, l'attenzione verso i processi inclusivi e democratici all'interno delle dinamiche di classe.

A supporto di ciò, Giorgio Chiari, nel suo volume *Climi di classe e apprendimento* ricorda quanto sia opportuno far vivere agli studenti un'esperienza di "micro-democrazia" all'interno della loro classe: un'esperienza, cioè, connotata dall'uguaglianza delle opportunità educative e di valutazione, da giustizia, coerenza, responsabilità verso il compito prefisso, dal rispetto reciproco, dalla lontananza da messaggi contraddittori, da un pensiero positivo verso le sfide che si presentano e da un clima collaborativo e costruttivo (Chiari, 1994).

In conclusione, emerge un'immagine della classe come "sistema ambientale" (Moos, 1979) ovvero, proseguendo illustrando il pensiero di Moos, come sistema organizzato secondo quattro variabili: ambiente fisico, fattori di organizzazione, caratteristiche degli attori della classe e clima sociale.

Secondo questa visione, l'ultimo punto, il "clima sociale", non rappresenta semplicemente una delle quattro variabili ambientali in gioco ma è da considerarsi come "*principale mediatore delle influenze degli altri tre*" (Moos, 1979, p.10). Un sistema che però lo studioso considera aperto: costituito e determinato, cioè, da fattori interni (norme, dinamiche relazionali all'interno della classe, politiche educative a livello di istituto scolastico, ecc.) e da fattori esterni (ruolo dei contesti familiari degli alunni, ruolo dei contesti extra scolastici, ecc.) (Renati & Zanetti, 2009).

## 2.2 Clima di classe

Secondo il punto di vista di Parker e Kaltsounis, il clima di classe fa riferimento a quella specifica atmosfera socio-politica che si viene a creare all'interno della classe fra insegnanti e alunni e fra gli alunni stessi. Questa dinamica, nell'ottica dei due ricercatori, sarebbe costituita da diversi elementi: procedure decisionali, modelli di partecipazione degli studenti, modalità di trattamento di problematicità controverse che emergono, modalità di risposta alle opinioni degli studenti e infine, modelli delle interazioni degli attori della classe (Parker & Kaltsounis, 1986). Questa proposta di definizione è perfettamente in linea con il principio evidenziato anche da Chiari di dare importanza alla dimensione partecipativa degli alunni e al fatto che il CDC abbia un ruolo rilevante all'interno dei processi di sviluppo di competenze civiche negli alunni. Ulteriore aspetto di interesse è il valore che viene dato proprio

alla dimensione relazionale di questo aspetto: dimensione che comprende e che considera allo stesso livello di influenza sia le relazioni di tipo verticale (cioè fra insegnanti ed alunni), sia orizzontali (cioè fra pari).

Altre ricerche in ambito di gestione della classe condotte ad esempio da Marzano et al. (2003) e da Sink e Spencer (2005) offrono ulteriori sguardi su questo concetto mettendone in risalto l'aspetto interazionale all'interno della classe.

Marzano et al. definiscono il CDC come la personalità sociale, emozionale ed accademica della classe. Tale "personalità" sarebbe basata, secondo i tre ricercatori, sull'atmosfera caratterizzata dalle interazioni che gli individui hanno all'interno dell'ambiente classe (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). In questa prospettiva emerge un'attenzione verso le dimensioni sociali, emozionali e cognitive a testimonianza del fatto che il CDC oltre a coinvolgere la sfera socio-relazionale ed emotiva, è e rimane ancorato anche a dinamiche di apprendimento. Questo pensiero è condiviso anche da Renati e Zanetti che definiscono il CDC come *"il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali, e di co-costruzione di obiettivi cognitivi"* (Renati & Zanetti, 2009, p. 51).

Similarmente, Sink e Spencer pensano il clima di classe come l'insieme delle dinamiche di una classe – o di altri ambienti di apprendimento circoscritti – inclusi fattori quali le modalità attraverso cui gli studenti (i ricercatori parlano di bambini) percepiscono ed esperiscono le caratteristiche di questo milieu (Sink & Spencer, 2005).

Da questa seconda definizione emerge una concettualizzazione di CDC che risulta fortemente connessa alla percezione dello stesso da parte dei soggetti coinvolti. Considerazione rafforzata ulteriormente dal contributo di Reid e Radhakrishnan, secondo i quali il CDC sarebbe il riflesso delle opinioni degli studenti sulle loro esperienze didattico-accademiche (Reid & Radhakrishnan, 2003). Tale visione includerebbe anche, secondo Barr, la percezione delle regole interne alla classe, la percezione delle interazioni fra pari e le interazioni con gli insegnanti e il coinvolgimento degli alunni stessi (Barr, 2016). L'apertura di una prospettiva come questa è da tenere assolutamente in considerazione poiché introduce un'ulteriore riflessione: ogni studente possiede una sua personale percezione, che potrà variare nel corso del tempo, di quello che è l'ambiente classe e che il clima di classe sarebbe la risultante di tutte queste percezioni. Kanizsa sostiene questa tesi riconoscendo la "mutevolezza" (Genovese & Kanizsa, 1989, p. 96) del clima sociale del gruppo classe, gruppo che possiede una sua "storia" che evolve e che è soggetto a continue rinegoziazioni fra gli attori che si muovono all'interno di esso.

In completo accordo con le considerazioni appena esposte si colloca il punto di vista di Adelman e Taylor: anch'essi sostengono che il concetto di clima di classe faccia riferimento ad una percezione della qualità del setting; percezione che, in maniera fluida (capace, cioè, di "fluttuare" anche giornalmente), emerge ecologicamente dalla complessa interazione di una serie di fattori ambientali (l'autore parla di elementi fisici, materiali, organizzativi, operazionali, e di variabili sociali). Per i due ricercatori si costituirebbe, via via, una relazione di influenza reciproca fra il clima della classe (o della scuola) e una cultura scolastica che sarebbe la risultante

di valori, aspettative, regole, ideali, tradizioni e rituali presenti nel contesto scolastico. Tale rete appena descritta si colloca, secondo la visione dei due psicologi, all'interno dei contesti circostanti la scuola, siano essi politici, sociali, culturali o economici. Il contributo di Adelman e Taylor è di particolare interesse perché in esso viene messa in luce la visione ecologica del sistema classe: caratteristica che emerge fortemente anche dalla definizione proposta da Susan Ambrose e il suo gruppo di ricerca di San Francisco, i quali vedono il CDC come l'insieme degli ambienti intellettuali, sociali, emozionali e fisici in cui gli studenti imparano (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010).

Com'è possibile osservare dalla raccolta di queste definizioni proposte, il concetto di clima di classe si presenta come estremamente articolato. Eccone i tratti più rilevanti:

- Importanza e centralità del ruolo dell'insegnante;
- Importanza dei processi normativi e partecipativi attivi in classe e nella scuola;
- Necessità di considerare, come parimenti importanti, fattori cognitivi, fattori affettivi e fattori relazionali, sia fra alunni e alunni, sia fra alunni ed insegnanti, che fra insegnanti ed insegnanti;
- Necessità di riconoscere che il clima di classe sia legato alla percezione degli attori e che sia connotato da un certo grado di mutevolezza;
- Necessità di considerare sia il setting fisico della classe e della scuola, sia i contesti sociali, culturali, economici, valoriali degli ambienti intorno agli alunni.

Collegando questi punti, emerge un'immagine di clima di classe come di un concetto che non sia semplicemente circoscritta entro le mura della classe ma che rompe questa dimensione spaziale (e temporale) e sconfinando comprendendo anche i contesti, gli spazi, i tempi e gli scambi socio-relazionali in cui la classe è inserita. Come afferma anche Kanizsa con queste parole, “[...] fare scuola non si esaurisce nel fare ‘didattica’; infatti implica una costante e ‘integrata’ attenzione alle dimensioni socio-affettive e più in particolare alle relazioni affettive nella classe tra insegnante e allievi e degli allievi tra loro” (Genovese & Kanizsa, 1989, p. 11): la dimensione relazionale assume un ruolo importante che è bene non sottovalutare.

## 2.3 Clima scolastico

Il *National School Climate Center* di New York propone una definizione di clima scolastico come il riflesso dei giudizi che studenti, personale scolastico e genitori hanno delle loro esperienze di vita quotidiane che hanno a che fare con la scuola, siano essere di natura accademica, sociale, emozionale, civica o etica (Cohen, D'Alessandro, Thapa, & Guffey, 2012). Secondo questa prospettiva, il clima scolastico si fonda su una serie di esperienze soggettive messe a sistema con quelle del resto degli attori sociali presenti nella scuola. Si tratta di una concettualizzazione fortemente connessa al tema della promozione della sicurezza all'interno delle



scuole, all'incoraggiamento verso relazioni sane e a una motivazione intrinseca all'apprendimento.

Cohen e i suoi colleghi individuano cinque elementi che costituiscono il clima scolastico:

- *Le relazioni*: questo elemento testimonia l'attenzione riposta verso atteggiamenti di rispetto verso la diversità, verso l'attivazione di percorsi di decision making partecipati, dinamiche di apprendimento cooperativo e collaborativo ma anche un'attenzione verso il senso della comunità scolastica, promuovendo sia fra gli studenti, sia fra i genitori il valore del supporto, dell'aiuto reciproco e di programmi di assistenza per le famiglie;
- *L'insegnamento e l'apprendimento*: questo elemento focalizza l'attenzione verso le dinamiche più accademiche, ricordando l'importanza della qualità dell'istruzione di un istituto scolastico, senza però trascurare il fattore sociale, emozionale, motivazionale e di sviluppo sia professionale che personale di tutti i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento;
- *La sicurezza*: questo elemento include nel discorso la sicurezza intesa sia come sicurezza fisica, sia come sicurezza emozionale. Non si tratta di mantenere semplicemente un'attenzione verso il modellamento di ambienti scolastici sicuri, accessibili e ben regolati, ma anche e soprattutto ambienti scolastici inclusivi ed accoglienti verso le differenze;
- *L'ambiente fisico*: questo elemento prevede la promozione di ambienti che siano puliti, dotati di materiali e strumentazioni adeguate e ricchi di offerte extra-scolastiche;
- *Il sentimento di appartenenza*: questo elemento evoca l'importanza della sensazione di essere parte di una comunità, quella scolastica, fatta di insegnanti accoglienti, coerenti e competenti e di alunni entusiasti, motivati e in empatia fra loro.

L'OECD, nel suo rapporto *Creating effective teaching and learning environment* (2009), identifica, fra gli aspetti che definiscono il clima scolastico i seguenti elementi: l'ambiente fisico, il sistema sociale, le relazioni fra dirigenti scolastici, insegnanti e allievi, il senso di comunità, il morale degli studenti e degli insegnanti, le norme e le regole fra i pari e la sicurezza scolastica.

## 2.4 Clima sociale degli ambienti di apprendimento

Se si pongono a confronto le immagini di clima di classe e di clima scolastico tracciate fino a questo punto è possibile osservare più analogie che divergenze. In entrambe le concettualizzazioni sono riscontrabili, fra gli elementi fondanti, una serie di punti: l'importanza degli ambienti, le dinamiche cognitive, affettive e relazionali che coinvolgono insegnanti e studenti, e l'influenza del contesto socio-culturale, con particolare attenzione al ruolo delle famiglie.

Si può concludere affermando che piuttosto che parlare di clima di classe o di clima scolastico potrebbe essere più appropriato utilizzare una terminologia più comprensiva ed ampia che accolga in maniera più problematicista le diverse dimensioni in gioco. Per questo motivo appare appropriata la denominazione offerta da Mara Allodi, del Dipartimento di Educazione speciale dell'Università di Stoccolma, la quale parla di "Clima sociale degli ambienti di apprendimento" (Allodi, 2010). Allodi afferma che il clima sociale nei setting educativi è modellato dalle relazioni fra insegnanti e allievi e fra allievi stessi, e si riferisce alle caratteristiche psico-sociali degli ambienti di apprendimento. Il clima sociale degli ambienti di apprendimento include, secondo la ricercatrice, elementi come: relazioni interpersonali; Relazioni insegnante-studenti; Relazioni fra pari; Aspettative e comportamenti degli insegnanti e degli alunni; Stile comunicativo degli insegnanti; Modalità e strategie di gestione della classe; Dinamiche di gruppo.

Inoltre, si avvale dei seguenti concetti per indirizzare lo stile e l'andamento di questo "clima": Senso di auto-efficacia e auto-concettualizzazione; Fiducia; Sistemi valoriali; Struttura organizzata per obiettivi; Tensione fra partecipazione ed esclusione; Tensione fra cooperazione e competizione; Tensione fra sistemi gerarchici e sistemi democratici.

È possibile, in conclusione, identificare due spunti di riflessione che contribuiscono a mettere maggiore chiarezza sul concetto di clima sociale degli ambienti educativi. Per prima cosa, il fatto che il clima sociale sia considerato come elemento cardine nella costruzione di un processo educativo completo ed efficace: la Allodi, infatti, definisce il concetto di clima sociale come *"la qualità e la quantità delle relazioni che si danno all'interno degli ambienti di apprendimento"* e lo identifica come *"un fattore essenziale nei processi educativi"* (Allodi, 2010, p. 93). Il secondo spunto interessa il concetto di ambiente che, in quest'ottica, viene considerato come la "sinergia ecologica" dei contesti ambientali dove il processo di apprendimento "si dà".

Sembra dunque adeguato, a fronte di quanto esposto finora, riferirsi al concetto di "clima" con la terminologia di "Clima Sociale degli Ambienti di Apprendimento". Denominazione che sembra rispecchiare in maniera più appropriata tutti gli elementi in gioco in questo complesso sistema fatto di continui scambi, contaminazioni, relazioni, norme, credenze, aspettative, percezioni, rituali che orbitano intorno gli attori sul palcoscenico della relazione educativa formale: insegnanti e studenti in primis, ma anche familiari, personale scolastico e altri soggetti che interagiscono e che, in un qualche modo, influenzano questi soggetti.

## 2.5 Fattori che influenzano il clima

Come già stato illustrato brevemente, sono molti gli studi e le ricerche scientifiche che riconoscono il peso e l'influenza del clima sociale degli ambienti di apprendimento (d'ora in avanti CSAA) sui processi d'apprendimento, sulla qualità delle relazioni e sulla qualità della vita a scuola e nelle sue classi.

Moos (1979) aveva concluso che un buon ambiente sociale all'interno di un setting di apprendimento può effettivamente influire sugli atteggiamenti, sugli stati d'animo, sui comportamenti e sulle performance degli studenti oltre che, più in generale, del loro benessere e dell'immagine che hanno di loro stessi.

Kathryn Wentzel (1997), ricercatrice dell'Università di Maryland, attraverso uno studio svolto su 248 alunni fra gli 11 e 14 anni, ha dimostrato come un clima di classe positivo e volto alla cura della relazione educativa sia un fattore favorevole allo sviluppo di un buon apprendimento e di un benessere generale degli studenti.

Jason Barr, in una sua recente pubblicazione di analisi del clima positivo in classe, afferma che molteplici ricerche hanno mostrato che le percezioni degli studenti rispetto al CDC hanno un forte impatto sull'apprendimento, sulla motivazione, sulla soddisfazione e sui risultati didattici (Barr, 2016).

Ma quali sono i fattori identificati fra quelli determinanti il CSAA?

Prima di procedere è doveroso fare una premessa: la ricerca descritta in queste pagine si riferisce, come target, alla fascia 11-16 anni, ovvero a studenti in età di scuola secondaria di primo grado o di collège francese. I contributi che saranno presentati qui di seguito non faranno necessariamente tutti riferimento a tale fascia ma saranno comunque utili per avere un quadro il più possibile completo delle diverse dimensioni che giocano un ruolo nella determinazione del clima sociale in un ambiente di classe.

Fraser e Treagust (1986) tramite la sperimentazione di uno strumento per misurare la qualità degli ambienti di apprendimento nei college e nelle università americane, ricerca che ha visto coinvolto 372 studenti, 20 insegnanti per un totale di 34 gruppi classe, identificano sette dimensioni interne di consistenza che determinano il clima di classe negli ambienti di educazione superiore.

- *Personalizzazione*: l'insegnante si adopera per creare opportunità di interazione alunno-insegnante significative e si preoccupa espressamente delle condizioni degli studenti;
- *Individualizzazione*: gli alunni sono incoraggiati a prendere decisioni in maniera autonoma e sono trattati diversamente in base alle loro abilità, alle loro specificità ed ai loro interessi;
- *Coinvolgimento*: l'insegnante incoraggia la partecipazione attiva degli studenti;
- *Coesione fra studenti*: gli studenti si conoscono tra loro, si aiutano e sono amichevoli l'uno con l'altro;
- *Soddisfazione*: gli studenti sono soddisfatti e apprezzano la loro classe;
- *Orientamento verso il compito*: le attività proposte alla classe sono chiare, ben organizzate e strutturate adeguatamente;

- *Innovatività*: l'insegnante si avvale di metodi di insegnamento, attività didattiche e altri tipi di proposte educative, uniche ed innovative.

Si noti come sia presente l'elemento della coesione fra gli studenti, a testimonianza del fatto che le relazioni fra pari sono un aspetto chiave nelle dinamiche di determinazione del clima sociale negli ambienti di apprendimento.

Winston, Vahala, Nichols, Gillis e Rome (1994) hanno lavorato allo sviluppo di un altro strumento per misurare l'ambiente di classe dei college americani e ne hanno tratto una scala composta di sei elementi in gradi di influire sul clima percepito dagli studenti:

- *Cathectic Learning Environment*: descrive un ambiente che gli studenti percepiscono come pregno di atmosfera accademica, in grado, cioè, di stimolare la partecipazione attiva degli studenti nella classe e di incoraggiarli a confrontarsi con i compagni per comprendere le loro opinioni e punti di vista;
- *Attenzione professionale*: descrive la percezione degli studenti verso l'atteggiamento dell'insegnante che sarebbe preoccupato ed attento ai loro bisogni ed esigenze;
- *Ambiente ostile*: descrive un ambiente che gli studenti percepiscono come ostile, fortemente competitivo e rigido, dove si non si sentono a loro agio nemmeno per chiedere chiarimenti o per esprimere opinioni;
- *Rigore accademico*: descrive un ambiente che gli alunni percepiscono come fortemente connotato da complesse sfide intellettuali;
- *Affiliazione*: descrive un ambiente che gli studenti percepiscono come più ricco di interazioni informali fra di essi che metta al centro lo studente e che promuova un mutuo supporto e un'atmosfera amichevole;
- *Struttura*: descrive un ambiente che gli studenti percepiscono come connotato da criteri di valutazione chiari, ben strutturati ed equi.

Si desidera portare l'attenzione su un punto in particolare, il quinto, denominato "affiliazione". L'elemento in esame è di particolare interesse poiché in esso viene riconosciuta l'influenza sul clima in un ambiente educativo proveniente dal fatto di promuovere dinamiche relazionali informali e atmosfere amichevoli.

Franco Chiari (1994), più volte citato in queste pagine, nel suo progetto di monitoraggio dei climi di classe, ispirato al "consistency management"<sup>3</sup> di Freiberg

<sup>3</sup> Il concetto di Consistency Management è una strategia di gestione della classe che "deve ispirarsi all'armonia, vale a dire alla coerenza fra obiettivi e procedure, fra valori e norme; inoltre deve fondarsi su un forte senso di identità scolastica, di accettazione degli altri, di autonomia e responsabilità; su una pluralità di metodi didattici, sul lavoro di gruppo, sul controllo del proprio comportamento – verbale e non verbale – da parte dell'insegnante, sul feedback e sulla conoscenza del proprio profilo e stile di insegnamento, su una forte collaborazione da parte delle famiglie." (Chiari, 1994, pp. 12–13)

(1983), traccia un profilo di diversi elementi che determinano e agiscono sul clima di classe, affinché possa dirsi positivo.

- Il comportamento di leadership democratico;
- Il comportamento verbale dell'insegnante;
- Il rispetto per gli studenti;
- L'interazione fra pari;
- La discussione aperta;
- La partecipazione degli studenti;
- La cooperazione;
- L'ambiente fisico della classe, costituito dalla struttura e dall'organizzazione degli ambienti fisici, come sono disposti i banchi, l'ampiezza degli spazi.

Per Chiari, *“l'uguaglianza delle opportunità educative passa attraverso l'uguaglianza delle opportunità interazionali”* (Chiari, 1994, p. 16); il ricercatore, infatti, dà infatti molta importanza alle interazioni fra pari e alla promozione di ambienti che favoriscano lo scambio relazionale e il lavoro cooperativo. Solo un'ulteriore osservazione: Chiari, come anche gli altri punti di vista descritti in questa sezione, si sofferma a considerare gli ambienti solo ed esclusivamente come spazi fisici.

Creemers e Reezigt (1999), nel loro studio *The role of school and classroom climate in elementary school learning environment*, individuano quattro elementi che influenzano i risultati degli studenti in termini di apprendimento e di comportamento a scuola:

- Aspettative riguardo ai risultati degli alunni (sia da parte degli insegnanti sia da parte degli alunni stessi);
- Ambiente classe ordinato;
- Ambiente fisico e setting adeguato;
- Buone relazioni in classe (sia fra insegnanti ed alunni sia fra pari).

Anche in questo caso appare evidente come i due ricercatori evocino la dimensione relazionale fra i fattori che giocano un ruolo nella determinazione del clima di classe.

Per Polito (2000) il clima di classe dipende da una serie di elementi che sono identificati nei seguenti:

- Rete delle dinamiche affettive degli studenti;
- Motivazioni degli studenti a stare insieme;
- Collaborazione fra alunni in vista di obiettivi comuni;
- Apprendimento reciproco;
- Norme e regole di classe e di scuola;
- Modalità di funzionamento del gruppo classe.

Appare di interesse particolare l'attenzione che Polito riversa alla componente relazionale esistente fra gli studenti: egli cita infatti l'importanza del considerare l'insieme delle reti affettive fra i soggetti della classe, le motivazioni che li legano a condividere esperienze e stare insieme, la collaborazione e le modalità secondo le quali il gruppo classe funziona ed evolve.

Secondo la visione di Roberta Renati e Maria Assunta Zanetti (Renati & Zanetti, 2009), già espressa nel corso di questo capitolo, gli elementi che influenzano il clima sociale di una classe, e di conseguenza il benessere dello studente, sarebbero:

- Il ruolo dell'insegnante, visto come un facilitatore dei processi di socializzazione e di apprendimento;
- Il contesto normativo della classe, in cui l'insegnante è il principale mediatore;
- Le politiche scolastiche, che influenzano inevitabilmente anche le regole all'interno delle diverse classi;
- Il ruolo dei contesti familiari e dei contesti extra-scolastici, fondamentale per comprendere tutt'una parte di vissuti, valori e comportamenti che si riflettono, naturalmente, anche in classe.

L'elemento che più risulta di interesse all'interno di questa prospettiva è la presenza così esplicita del ruolo dei contesti extra-scolastici e familiari: questi sono considerati come fattori che determinano fortemente il comportamento degli studenti in classe, la loro motivazione all'apprendimento e, più in generale, il loro benessere.

In conclusione, come si è tentato di dimostrare, la promozione di un CSAA positivo e fecondo dipende da diversi fattori. Fra questi si desidera volgere un'attenzione particolare verso due in particolare: le relazioni fra pari, che richiama la sfera emozionale-relazionale e l'importanza del contesto ambientale, elemento, questo, con molteplici rimandi alla dimensione socio-contestuale.

Nelle ricerche riportate, che possono essere annoverate fra gli studi più rilevanti riguardo a questo tema, pare però essere trascurata tutta quella parte di relazioni che si danno "a cavallo" fra i contesti scolastici ed extra-scolastici. Relazioni che spesso avvengono negli interstizi creatisi grazie alla presenza sempre più costante dei contesti digitali.

## **2.6 La possibile influenza dei contesti digitali sul clima di classe**

Nonostante la presenza di una florida letteratura circa l'impatto delle tecnologie digitali sui processi di apprendimento è difficile trovare contributi che analizzino l'influenza delle TIC, e degli spazi virtuali di socializzazione, sul CSAA.

Per quanto riguarda il filone, senz'altro più ricco di contributi ma che non verranno illustrati in questa sede, degli studi sulle tecnologie dell'educazione, alcuni sviluppi degni di nota provengono dal campo dei *Mobile Learning Studies*. In modo

particolarmente attivo negli ultimi anni, in questo campo, si è tentato di indagare come i dispositivi *mobile* potessero supportare l'apprendimento nei contesti d'educazione formale e non formale.

In linea con la visione proposta da Pachler, Bachmair e Cook, ricercatori del *London Mobile Learning Group* (2010), Maria Ranieri e Michelle Pieri (2014), ricercatrici dell'Università di Firenze, in una loro recente pubblicazione sul tema del *mobile learning*, offrono una panoramica delle dimensioni teoretiche, dei modelli pedagogici e delle possibili applicazioni in campo didattico delle tecnologie portatili. Oltre al fatto di rimarcare il potenziale didattico dato dalla presenza nei contesti educativi dei dispositivi mobile i quali, grazie soprattutto alla possibilità di poter accedere al world wide web, stimolerebbero la costruzione della conoscenza seguendo un approccio più socio-costruttivista, quello che emerge come elemento di interesse è che tali strumenti sono considerati come veri e propri "ambienti" grazie ai quali sarebbe possibile trovare quotidianamente, in classe, una vastissima quantità di stimoli culturali, sociali e pedagogici utili allo sviluppo di un processo di apprendimento.

Risulta più difficile, invece, il reperimento di studi che mettano in luce le possibili correlazioni fra le dinamiche relazionali negli ambienti educativi e le tecnologie.

Da cosa è causata questa carenza, che appare effettivamente ingiustificata, vista la presenza sempre più pervasiva di questi strumenti nel mondo della scuola e soprattutto nelle vite dei giovani?

In primo luogo, indagare in un terreno così di "frontiera", così vicino alla sfera dell'"intimità", pone di fronte ad una serie di sfide di natura sia metodologica sia etica. Com'è possibile cogliere gli andamenti delle relazioni mediate da contesti digitali (social network, messaggistica, piattaforme di lavoro digitale scolastiche) nella loro totalità? Quanto è lecito "infiltrarsi" nelle conversazioni dei soggetti per coglierne le dinamiche affettive e relazionali? Quanto, poi, sarebbe possibile ricondurre tali dinamiche, ammesso che si possano leggere nella loro completezza, all'andamento del CSAA?

Nonostante sia avviato già da tempo un ragionamento intorno a come le TIC influenzino i processi comunicativi grazie agli studi appartenenti al campo della *Computer Mediated Communication*<sup>4</sup> (d'ora in avanti CMC), questi interrogativi hanno sfiorato solo in maniera tangente la ricerca sul tema.

Gli studi riguardo alle dinamiche comunicative mediate da piattaforme informatiche risalgono ai primi anni '80 quando, appunto, le prime forme di comunicazione di questo tipo iniziavano a manifestarsi e consolidarsi come prassi nelle aziende, nelle università e nelle case delle persone: i primi ricercatori hanno affrontato questo fenomeno cercando di analizzarne principalmente i contesti, gli aspetti organizzativi e le ricadute sulle dinamiche interpersonali. Si vedano, a titolo di esempio, i contributi di Naomi Baron (1984) su come l'uso del computer come medium linguistico influenzi il modo di comunicare delle persone, di Gratz e Salem (Gratz & Salem,

<sup>4</sup> Termine "ombrello" che identifica la disciplina proveniente dalle scienze della comunicazione che ha indagato e studiato i pattern comunicativi mediati dalla tecnologia, più precisamente dai computer.

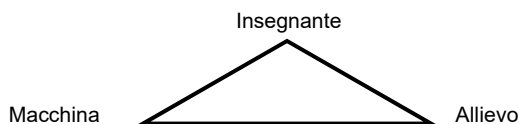
1984), i quali puntano a sottolineare come la CMC porti con sé grandi opportunità ma anche la necessità di gestire queste dinamiche comunicative con attenzione per evitare rischi o quelli più comprensivi di Joseph Walther (Walther, 1996; Walther & Burgoon, 1992), connotati da un approccio più psico-sociale, che esaminano più approfonditamente come i soggetti gestiscono le loro relazioni interpersonali e come costruiscono le loro percezioni riguardo ad esse.

Michel Metz sostiene che la comunicazione mediata dalle tecnologie rappresenta un vero e proprio cambio di paradigma nella normale comunicazione interpersonale: *“In order to demonstrate how CMC is distinct within its own context, we must first acknowledge that it is not merely a channel through which people communicate. CMC is unique in that it is perhaps the only medium that its users change the very nature of communication”* (Metz, 1994, p. 47). In altre parole, la CMC non è da considerarsi semplicemente una forma di comunicazione alternativa ma rappresenta a tutti gli effetti un cambiamento della natura stessa dei processi comunicativi. Vi sono alcuni elementi che caratterizzano questo tipo di comunicazione. I soggetti hanno bisogno di uno strumento per entrare in comunicazione, la comunicazione è mediata da uno o più strumenti, ed infine, questa può essere sincrona o asincrona.

La comunicazione, essendo mediata, è connotata dal fatto che i soggetti comunicanti abbiano a disposizione meno canali comunicativi rispetto alla comunicazione diretta, la quale ne offre un numero maggiore tutti insieme, ad esempio, se i due soggetti non si possono vedere o sentire, in un qualche modo potranno compensare questa limitazione attraverso l'uso di emoticon, gif, video, immagini, a corollario della conversazione. Inoltre, la mediazione da parte di un medium apre tutt'una serie di prospettive che modificano sensibilmente il modo di comunicare. Il fatto che, prendendo come esempio la comunicazione mediata da Social Network, vi sia uno schermo collocato fra i soggetti, che quindi non possono vedersi direttamente, può scatenare differenti percezioni rispetto allo scambio comunicativo: alcuni potranno percepire questa distanza come una sicurezza, come un “catalizzatore” in grado di abbassare l'energia di attivazione (cioè la fatica, l'imbarazzo, la paura di dire certe cose), altri potranno vedere la stessa distanza come una condizione di lontananza che può inibire i rapporti e la confidenza. Ancora, questa mediazione permette ai soggetti di poter scegliere fra canali comunicativi differenti e tempi di risposta con una libertà ed una possibilità che prima erano solamente immaginabili.

Galliani (1999) affronta questo problema parlando di come gli “ambienti formativi multimediali” vengono determinati da un uso integrato delle TIC. Secondo l'autore i sistemi educativi e gli ambienti didattici saranno sempre più connotati da un rapporto di comunicazione educativa trilaterale. L'autore propone un modello della relazione educativa che vede gli elementi coinvolti (l'insegnante, l'allievo e la macchina) agli estremi di un triangolo rettangolo come il seguente:





*Modello di comunicazione educativa trilaterale*

In tale modello la “qualità educativa” della comunicazione è la risultante delle relazioni che vanno a crearsi fra i vertici del triangolo, lungo i suoi lati. L’insegnante cessa di essere il solo ed unico polo “altro” rispetto allo studente poiché l’elemento “macchina” arricchisce il sistema di un’ulteriore dimensione di complessità. L’autore fotografa dunque la delicatezza di questa situazione e il potenziale impatto sulla qualità didattica e relazionale che si riflette nell’ambiente didattico affermando che quello che si produce fra Macchina e Allievo è un “*dialogo ad alto rischio*”, il cui controllo sulla qualità didattica è “*reso difficile a causa della pluralità linguistica e tecnologica delle fonti informative e dei processi di elaborazione delle informazioni medesime*” (Galliani et al., 1999, p. 12). Per quel che riguarda gli equilibri relazionali, Galliani spende queste parole a testimonianza della necessità di un’attenzione particolare alla mediazione che un insegnante è chiamato ad esercitare: “*Il rapporto insegnante-allievo e le sue modalità [...] hanno sempre segnato la riflessione pedagogica e la pratica didattica, ma non v’è dubbio che un ambiente formativo tecnologico, in cui privilegiato è il rapporto macchina-allievo, obbliga a ridefinire la relazione insegnante-allievo [...] e in fondo, più complessivamente, il sistema di relazioni comunicative e di interazioni educative e didattiche*” (Galliani et al., 1999, p. 27).

Proseguendo nella rassegna è possibile trovare alcuni studi, più recenti, che considerano il rapporto fra le nuove tecnologie di comunicazione (prevalentemente instant-messaging o social media) e contesti educativi, anche se la maggior parte di essi si concentrano sull’analisi di gruppi classe universitari e sono principalmente volti a tracciarne l’impatto sulla didattica e sulla motivazione degli studenti.

Scornavacca, Huff e Marshall, della Victoria University di Wellington, hanno svolto uno studio in Nuova Zelanda coinvolgendo 1’200 studenti universitari e testando una piattaforma didattica di messaggistica istantanea chiamata TXT-2-LRN la quale ha permesso agli studenti di interagire con altri studenti e con i loro docenti attraverso l’invio automatico di SMS. I tre ricercatori hanno scoperto che questo tipo di interazione ha aiutato gli studenti a partecipare in maniera più attiva e a collaborare tra di loro sia durante i lavori proposti nelle lezioni che nei momenti al di fuori di esse (Scornavacca, Huff, & Marshall, 2009).

In Israele, Dan Bouhnik e Mor Deshen, ricercatori dell’Università di Bar-Ilan, hanno svolto una serie di interviste qualitative con insegnanti dal liceo all’università che usavano WhatsApp come strumento per comunicare con i propri studenti (Bouhnik & Deshen, 2014). I due hanno fatto emergere il ruolo della celebre applicazione di messaggistica istantanea sia come piattaforma utile per l’apprendimento sia come facilitatrice dei processi comunicativi sostenendo che essa può favorire elementi come la formazione di un’atmosfera sociale positiva in seno alla classe, una

maggiore condivisione ed un dialogo più aperto fra insegnante e studenti e fra studenti e studenti.

Un altro esempio di riflessione intorno all'uso di social media in contesti scolastici proviene dal lavoro di David Perry, assistente-professore di Emerging Media and Communications presso la University of Texas di Dallas<sup>5</sup>, il quale ha sperimentato l'uso di Twitter per assegnare compiti e incoraggiare il senso di appartenenza da parte degli studenti verso la classe: l'esito dell'esperienza ha portato, nonostante le prime titubanze del professore, ad ammettere che l'immediatezza dei messaggi via Twitter ha aiutato gli studenti ad avere risultati migliori e a sentirsi maggiormente parte di una vera e propria comunità (J. R. Young, 2008).

In linea con queste ricerche, si presenta in ultima istanza il lavoro di Sheelah M. Sweeny, ricercatrice dell'Università di Boston, la quale si interessa di processi di alfabetizzazione alla scrittura per mezzo delle nuove tecnologie. La professoressa dedica un'attenzione di riguardo alla dimensione relazionale degli usi delle TIC in contesti educativi formali, riconoscendo che messaggi o altre forme di messaggistica istantanea possono essere usati per creare vere e proprie comunità in cui i diversi soggetti possono condividere le loro idee e le loro difficoltà come scrittori; queste comunità, secondo la Sweeny, oltre a rafforzare il senso di appartenenza del gruppo, possono fornire supporto motivazionale ai singoli individui (Sweeny, 2010).

È possibile, altresì, trovare esempi di studi che mettono in luce anche aspetti negativi della presenza di tecnologie e di internet a scuola. Sana, Weston e Cepeda (2013), ad esempio, studiando una serie di contesti universitari canadesi hanno scoperto che gli studenti i quali usavano un computer portatile durante i corsi, come gli alunni a loro vicini, ottenevano risultati peggiori dei loro compagni senza laptop. Ancora, sempre in ambito universitario, altri studi (Barak, Lipson, & Lerman, 2006; Driver, 2002; Wurst, Smarkola, & Gaffney, 2008) hanno messo in risalto quanto gli studenti che usino computer portatili o altri dispositivi digitali dotati di accesso ad Internet abbiano una tendenza a distrarsi o a usare tali strumenti per usi non didattici durante i tempi di lezione: senza dubbio studi da tenere in considerazione per non rischiare di avere una visione troppo *naïve* della problematica.

In sintesi, appare particolarmente interessante il punto di vista di Sonia Livingstone, la quale, supportata da autori come Gee (2008), Jenkins (2006), Merchant (2007), Shaffer et al. (2005) e Squire (2005), considera l'utilizzo delle TIC come uno strumento utile per sviluppare le *soft skills* in contesti educativi formali e informali. Secondo Livingstone, la spinta e l'entusiasmo da parte dei giovani nell'utilizzo dei media digitali possono effettivamente favorire forme di apprendimento cooperativo e stimolare le motivazioni personali degli studenti ma il vero problema sarebbe la difficoltà di cogliere con chiarezza questi benefici. Difficoltà che sarebbe causata "*più dalle limitate aspettative dei pedagogisti e degli insegnanti che dalle scarse potenzialità delle TIC stesse*" (Livingstone, 2009, p. 107).

<sup>5</sup> È possibile leggere un resoconto dettagliato della sua esperienza il seguente link: <http://academhack.outsidethetext.com/home/2008/twitter-for-academia/> (consultato l'1 Dicembre 2018).

## 2.7 Conclusioni

In questo secondo capitolo si è affrontato il tema del Clima Sociale degli Ambienti di Apprendimento. In un primo momento si è cercato di comprendere quali potessero essere le differenze fra clima di classe e clima scolastico, cercando di chiarire le diverse definizioni e concezioni intorno questi concetti. Successivamente si è mostrato che, data l'impossibilità nel pensare gli spazi classe come ambienti isolati dal contesto – o meglio – dai contesti circostanti, appare più esaustivo ed adeguato riferirsi al “clima” di classe attraverso un concetto più ampio: ovvero quello di CSAA.

Dovendone riportare una definizione comprensiva, si può definire il concetto di CSAA come l'insieme delle percezioni degli scambi, delle contaminazioni, delle relazioni, delle norme, delle credenze, delle aspettative, e dei rituali che i soggetti impegnati in una relazione educativa hanno: insegnanti e studenti in primis, ma anche familiari, personale scolastico e altri soggetti che, in un qualche modo, influenzano gli ambienti educativi e le relazioni che vi hanno luogo.

Dopo aver analizzato in dettaglio, osservando diversi studi relativi, come e da cosa il CSAA può essere influenzato, si è rimarcata l'assenza delle dinamiche relazionali mediate da tecnologie fra i fattori che lo influenzano.

Nonostante gli studi nel campo della Computer Mediated Communication abbiano indagato a lungo gli effetti delle tecnologie sulle dinamiche comunicative e relazionali, rafforzati anche dagli studi più recenti nel campo dei Mobile Learning Studies, non sembrano esserci ricerche direttamente rivolte ad indagare l'influenza delle dinamiche relazionali mediate da contesti digitali di socializzazione sul clima sociale degli ambienti di apprendimento.

Per questo motivo l'obiettivo di questa tesi appare quanto mai attuale e necessario: le relazioni che avvengono in contesti digitali, relazioni che rompono gli schemi canonici e che vanno oltre i tempi e i luoghi della classe e della scuola, influenzano fortemente lo sviluppo identitario di un soggetto<sup>6</sup>, e questo fattore necessita di essere preso in considerazione fra i fattori influenzanti il CSAA.

<sup>6</sup> Howard Gardner e la sua collega Katie Davis, nella recente pubblicazione tradotta anche in italiano come *Generazione APP. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale* (Gardner & Davis, 2014), oltre a sottolineare come la sfera relazionale giochi un ruolo chiave nel determinare un buon clima di apprendimento, asseriscono che i media digitali, strumenti che donano accesso a molteplici spazi virtuali anche contemporaneamente, hanno un'influenza sullo sviluppo dell'identità, dell'immaginazione e dell'intimità dei giovani.

### 3. Adolescenti nell'era digitale

Francesco Sole è uno degli YouTuber Italiani con più seguito. Attivo già dal 2013 e tornato sotto i riflettori recentemente, nel luglio del 2017, dopo un periodo di silenzio, Gabriele Dotti (Francesco è un nome d'arte) basa la sua attività sulla celebre piattaforma di hosting video sulla produzione di considerazioni rivolte ad un target pre-adolescenziale/adolescenziale riguardanti la vita sentimentale dei giovani e delle giovani di oggi. I suoi video hanno titoli come *L'amore ai tempi di Whatsapp*<sup>1</sup>, *Se mi lasci ti cancello (dagli amici) #FACEBOOK 1*<sup>2</sup> o *Scusa ma ti metto "Mi piace" #FACEBOOK 2*<sup>3</sup> e sono connotati da un linguaggio semplice, ironico, molto diretto e vicino a quello delle giovani generazioni. A suo modo, Francesco Sole è un maestro in quello che fa: attraverso argomentazioni superficiali che spesso abbracciano e danno voce al "luogo comune" ed all'opinione generalmente condivisa dai ragazzi, i suoi video raggiungono spesso condivisioni e numero di visite altissime.

A titolo introduttivo del presente capitolo, che tratta la tematica dell'adolescenza nell'era digitale, ci sembra opportuno citare proprio una delle ultime produzioni dello YouTuber in questione. *Sei la mia notifica preferita* è una "poesia" tratta dal suo libro di recente pubblicazione *Ti voglio bene. #POESIE* (Sole, 2017), pubblicizzato con una manovra commerciale davvero scaltra sul suo canale ufficiale. Sorvolando sui toni stucchevoli del video dove compare anche la sua fidanzata Sofia Viscardi – altra YouTuber di tendenza – ecco qui riportato una parte del testo della "poesia":

*Siamo sempre più connessi / e meno distanti / anche se a volte quando ceni / non guardi in faccia chi hai davanti / e ti ritrovi da sola / in mezzo alla gente / pensando a chi non c'è / pensando se ti sente*

*E mentre il mondo balla io rimango fermo / aspettando un messaggio / fissando lo schermo / perdendomi un po' troppo in una tua vecchia foto / che mi fa stare bene anche se non te lo dico*

<sup>1</sup> Link al video dal canale Youtube ufficiale di Francesco Sole: <https://www.youtube.com/watch?v=E3UhVEOz034> (consultato l'1 Dicembre 2018)

<sup>2</sup> Link al video dal canale Youtube ufficiale di Francesco Sole: <https://www.youtube.com/watch?v=PW8FXFlcaSs> (consultato l'1 Dicembre 2018)

<sup>3</sup> Link al video dal canale Youtube ufficiale di Francesco Sole: [https://www.youtube.com/watch?v=Or2\\_0\\_78aDU](https://www.youtube.com/watch?v=Or2_0_78aDU) (consultato l'1 Dicembre 2018)

*Nella vita degli altri / non c'è mai uno sbaglio / se fidarsi è bene / ma screenshottare è meglio / sempre tutti pronti a darti un nuovo consiglio / scrivendo cose a caso che non c'entrano il bersaglio*

*E dicono che / guardo troppo il cellulare ma io guardo te / e cosa vuoi che ti dica / sei la mia notifica preferita*

Il brano sopra riportato è stato scelto per dare rilevanza ad un aspetto importante dell'adolescenza e della pre-adolescenza di oggi: la componente digitale data dalle tecnologie *mobile*. Si tratta di un aspetto talmente presente da passare, nel testo, quasi inosservato, scontato, tale da giustificare scelte retoriche come “sei la mia notifica preferita” o “fidarsi è bene, ma screenshottare<sup>4</sup> è meglio”. Altro elemento di riflessione che viene suggerito analizzando meglio il testo del componimento è l'importanza della dimensione relazionale-affettiva: tutto ruota intorno all'uso del cellulare per avere un contatto con la persona che rappresenta l'oggetto del desiderio. L'autore non fissa semplicemente schermo, sta guardando la persona.

In questo capitolo dunque è affrontato il tema dell'adolescenza cercando di capire con più dettaglio che cosa significa essere adolescenti e pre-adolescenti nell'era digitale, quali problematiche stanno affrontando i ragazzi oggi, che ruolo hanno i contesti di educazione formale, non-formale e informale in questo processo.

### **3.1 Adolescenza: l'età della transizione**

Il concetto di adolescenza e suoi i confini sono stati oggetto di dibattito da molto tempo: psicologi, antropologi, sociologi e medici hanno studiato a lungo e approfonditamente questa fase evolutiva senza però riuscire ad elaborare un discorso dalla conclusione del tutto netta ed uniforme. Si cercherà ora di ripercorrere le tappe principali di questo “percorso” per poter avere un quadro generale più completo di come il tema dell'adolescenza sia stato considerato nel tempo.

L'ambito della psicologia genetica, di cui Hall fu uno dei massimi esponenti, considera l'adolescenza come un'evoluzione indipendente da variabili ambientali o culturali. Molto peso è riconosciuto al percorso interno che il bambino affronta (fatto di traumi causati dal cambiamento fisico) e che lo porta fino ad avere una maggior consapevolezza di sé (Hall, 1904).

Diametralmente opposto, invece, è il punto di vista offerto da antropologi e sociologi come Mead o Malinowsky i quali hanno riportato, storicamente, il dibattito ad una dimensione che considerasse l'adolescenza come strettamente dipendente da fenomeni socio-culturali piuttosto che da fenomeni biologici (Palmonari, 1991).

<sup>4</sup> Screenshottare deriva dalla parola inglese “screen shot” ovvero cattura dello schermo. È quell'operazione che si compie per scattare una foto dello schermo del cellulare o di altri dispositivi per poter salvarne il contenuto, solitamente immagini o parti di conversazioni di chat. Invece che usare il costrutto “salvare un'immagine dello schermo” si preferisce usare l'abbreviazione “screenshottare”.

Si è giunti in seguito ad una visione più integrata del fenomeno adolescenziale con il contributo, in ambito psicanalitico, di Erik Erikson il quale prende in considerazione l'importanza dello sviluppo pulsionale (in particolar modo delle pulsioni sessuali) dei soggetti in relazione, però, a fattori sociali ed ambientali (Erikson, 1968).

Ancora, nell'ambito della paleobiologia<sup>5</sup> si considera l'adolescenza come un intervallo del ciclo di vita determinato dall'inizio dello sviluppo delle capacità riproduttive e dalla fine della crescita fisica di un soggetto (Stambler, 2017), mentre in ambito biologico si attua una distinzione fra pubertà, che sarebbe riconducibile ad un percorso di sviluppo ormonale che culmina con la maturazione degli organi sessuali, e adolescenza, che invece sarebbe definita come lo sviluppo cognitivo e la maturazione di comportamenti sociali (Schulz & Sisk, 2006).

La difficoltà di non riuscire a giungere ad una definizione univoca, però, non deve portare a pensare che non vi sia una convergenza di elementi. Gli studiosi sono concordi nell'identificare tre fenomeni che interessano la fase adolescenziale: uno biologico, la pubertà, che ha un suo riconosciuto peso sociale e psicologico; uno cognitivo, dato dallo sviluppo di un pensiero formale sempre più complesso e raffinato; e uno socio-psicologico, dato dall'evoluzione del sé di ogni soggetto (Palmonari, 1991).

Augusto Palmonari considera l'adolescenza come *“quella fase dell'esistenza umana che segna la transizione dall'infanzia allo stato adulto”* (Palmonari, 1991) e la fa coincidere con la fascia d'età compresa fra i 12 e i 18 anni<sup>6</sup>.

Palmonari individua come inizio della fase adolescenziale il momento in cui un ragazzo o una ragazza incomincia a vivere le prime esperienze psichiche, fisiche ed emozionali legate alla pubertà e, parallelamente, ne identifica la conclusione con il momento in cui il soggetto riesce a stabilire con il mondo che lo circonda rapporti stabili e significativi. Si nota immediatamente un certo grado di indefinitezza nel delineare in maniera esatta quella che è per una persona questa fase di sviluppo: da un lato essa viene fatta incominciare con una manifestazione fisica che interessa in prima istanza il corpo del soggetto, in questo caso la pubertà, e dall'altro, viene fatta terminare col raggiungimento di uno status che interessa principalmente la dimensione relazionale del soggetto, cioè il fatto di stabilire rapporti stabili e significativi con le persone, i gruppi di pari e altri soggetti come istituzioni o altri costrutti sociali che lo circondano. Tale indefinitezza rivela la complessità di questa fase che ogni individuo è chiamato a vivere, la quale è determinata da una serie di fattori che, in maniera sistemica, la definiscono nel suo inizio, nel suo svolgimento e nella sua

<sup>5</sup> Campo di studi vicino all'archeologia, alla paleontologia e alla biologia che confronta le diverse specie umane, nel corso della loro evoluzione, attraverso criteri di cambiamento nella struttura scheletrica.

<sup>6</sup> Gli anni esatti della fascia d'età che corrisponde all'adolescenza non sono uniformi in tutti gli studi e le definizioni di essa: ad esempio, secondo Bogin, l'adolescenza inizia a 10 anni per le ragazze e 12 per i maschi, per terminare vicino ai 20 anni (Bogin, 2015). Secondo Blos (1962), invece, l'adolescenza sarebbe divisa in tre fasi: prima adolescenza (11-13 anni), fase intermedia (14-18 anni), e tarda adolescenza (19-21 anni).

conclusione. Inoltre, il professore bolognese sottolinea come l'adolescenza sia un momento in cui il soggetto compie un importantissimo lavoro cognitivo ed emozionale di negoziazione della propria identità e del proprio modo di rapportarsi con l'altro da sé; lavoro che, è bene ricordare, non assumerà una conformazione definitiva con l'ingresso nell'età adulta ma continuerà a subire continue evoluzioni e ri-negoziazioni.

Se, dunque, l'adolescenza coincide col manifestarsi della pubertà, il suo inizio non è determinato semplicemente dal mutamento biologico connesso ad essa ma, a tale dinamica, si aggiungono anche "esperienze emozionali molto intense" che spingono i soggetti a ricercare una serie di nuovi assetti di equilibrio nel rapporto con sé stessi, con gli adulti di riferimento, con i pari e con le figure circostanti. Questa ricerca di equilibrio è fortemente influenzata anche dal contesto socio-culturale in cui si colloca: le ricerche in campo medico di Tanner sul fenomeno chiamato "tendenza secolare" (Tanner, 1962, 1978), ad esempio, hanno dimostrato come negli ultimi cent'anni si sia assistito ad una maturazione sempre più precoce degli individui, con conseguente anticipazione dell'età della maturazione sessuale degli stessi. Tale visione prende in considerazione anche un fenomeno che interessa in modo particolare i paesi occidentali i quali, forti di un grande sviluppo economico, condizione che porta con sé numerosi aspetti positivi come ad esempio una migliore alimentazione o un'attenzione più efficace al processo fisiologico di crescita dei bambini, ha prodotto nel tempo individui che maturano sempre più precocemente. Il fenomeno porta con sé diverse conseguenze: una fra tutte, il problema dell'integrazione di questi individui nella società. Integrazione che appare sempre più ritardata, soprattutto se si considera l'ingresso dei ragazzi e delle ragazze nel mercato del lavoro, e che causa una dilatazione del tempo in cui i soggetti si ritrovano a non essere ancora investiti dello status di adulti.

Questo prolungamento dell'ingresso nel modo adulto è diventato un fenomeno sempre più frequente sia fra uomini che donne: un recente studio compiuto da Settersen, Furstenberg e Rumbaut, ricercatori dell'Università di Chicago ha evidenziato come, gli adolescenti della seconda metà del XX secolo, diversamente da quelli della prima metà, intraprendono percorsi di studio più lunghi con lo scopo di ottenere una migliore preparazione per il mondo del lavoro. Questo comporta che altri tipi di scelte, come lo sposarsi o costruire una famiglia, sono rinviata sempre più nel tempo (Settersen Jr., Furstenberg, & Rumbaut, 2005).

Galimberti, in un passo introduttivo a *L'ospite inquietante*, saggio sul nichilismo e i giovani, traccia un profilo di questa forma di "dilatazione" dell'età adolescenziale come età del "non-ancora-adulto". In linea col pensiero di Tanner, il filosofo italiano, sostiene che all'origine di questa deformazione vi siano prevalentemente fattori culturali. Secondo Galimberti, questa tendenza è causata da una società "che non impiega il massimo della sua forza biologica", ovvero "quella che i giovani esprimono dai quindici ai trent'anni", che non fa niente per creare occasioni di coinvolgimento per quest'ultimi, ma piuttosto che tarpa loro le ali e smorza in essi la speranza di potersi realizzare (Galimberti, 2007, p. 13).

Andando oltre questa visione nichilista della società e dell'adolescenza, che pure è utile per avere un quadro più chiaro del peso che può avere l'influenza socio-culturale su tale periodo di sviluppo, è opportuno volgere l'attenzione a quello che essere adolescenti può significare per i diretti protagonisti di questa fase di transizione delle loro vite.

Quando un soggetto si appresta alla fase di abbandono del suo status di bambino vive una sensazione di struggimento, di sofferenza e di nostalgia per la perdita imminente della spensieratezza della sua condizione. E allo stesso tempo prova rabbia, tensione verso il cambiamento, desiderio di affrettare i tempi e di crescere. Utilizzando le parole della psicoterapeuta Anna Salvo, *“ogni ragazzo e ogni ragazza è, in genere, un soggetto che, da una parte, lotta per conquistare distanza e autonomia e, dall'altra, rimpiange in modo segreto e sotterraneo le sicurezze dell'infanzia”* (Iaquinta & Salvo, 2017, p. 20).

Questo struggimento interno, questa lotta alla ricerca di equilibri identitari e relazionali, viene definita dallo psicanalista Donald Winnicott come *“lotta per consistere”*. Ossia come *“lotta per instaurare una identità personale, non per adattarsi ad un ruolo assegnato, ma per affrontare tutto quanto deve essere affrontato”* (Winnicott, 1961, p. 114). Questa fase si manifesta attraverso continui conflitti con gli adulti di riferimento, i genitori in primis. L'adolescente ha bisogno di questo conflitto per poter tracciare i confini della propria identità: i genitori e gli adulti intorno a lui non devono impedire i tumulti causati da questo stato conflittuale ma, anzi, sono chiamati a resistervi, ad offrire un piano di confronto che sia autentico e che li aiuti a costruire, in maniera dialogica, un modello della loro personalità.

L'identità di questi “soggetti in-itinerare” si gioca non solamente nel rapporto con i genitori ma anche con il gruppo dei pari. Tutto il percorso dell'adolescenza è un percorso di “distaccamento” e di ricerca di autonomia: distaccamento dal nucleo familiare e autonomia espressa dal bisogno di cercare relazioni al di fuori di esso, con i propri pari.

Per poter leggere meglio questa tensione, questa “tempesta emotiva”, l'approccio psicoanalitico è senza dubbio uno dei più utili e uno di quelli che ha saputo meglio offrire un punto di vista che gettasse luce su questo “mondo interno” così difficile da interpretare. Erikson elabora un modello dei problemi che i ragazzi e le ragazze in fase adolescenziale debbono affrontare, problemi causati dal fatto che essi – i soggetti – appartengono “a” e vivono “in” un contesto sociale e culturale (Erikson, 1968). Secondo lo studioso, i giovani non sarebbero semplicemente preoccupati ad affrontare i cambiamenti dello sviluppo fisico, fra cui la gestione delle pulsioni sessuali, ma sarebbero preoccupati soprattutto per come i loro pari li vedono e li considerano.

Per un adolescente essere riconosciuto dai propri pari, essere accettato, stringere le prime amicizie e le prime relazioni sentimentali è una vera e propria conquista, poiché significa emanciparsi dal rapporto coi genitori, ed è un fenomeno non estraneo a meccanismi di chiusura (Iaquinta & Salvo, 2017). Entrare in relazione coi pari, entrare in un gruppo, significa condividere con i propri simili, visioni, idee, atteggiamenti, modi di parlare e di vestire. Vuol dire identificarsi con il gruppo e considerarlo come un territorio da difendere (in questo senso la chiusura): questo spazio



diviene pertanto luogo di dinamiche “noi-contro-loro”. “Loro”, in questa accezione, può significare gli adulti, i genitori ma anche altri gruppi di pari. Per un ragazzo o una ragazza, far parte di un gruppo è un atto che gli dona forza e sicurezza a fronte di una personalità che ancora non è formata: per questo è così importante, a prescindere che all’interno di esso vi sia una reale comunicazione.

### 3.2 Essere nativi digitali? È complicato!

Tutte le dinamiche appena esposte sono rese ancora più complesse dall’introduzione, in questo già ampio e colorito quadro, delle tecnologie dell’informazione e della conoscenza, dai nuovi media digitali, dall’uso costante e continuo dei dispositivi mobile e dai social network (Bille, Tagliaferro, Volante, & Pisano, 2015).

Come osserva anche Salvo, molto si gioca sul piano virtuale delle relazioni: “*il gruppo dei pari è un luogo in molti sensi: fisico, quasi geografico (ogni gruppo ha un luogo preciso in cui si incontra); temporale (i componenti si vedono con scadenze quasi rituali); psichico (è una delle componenti principali del sistema identitario); virtuale (i social network rappresentano una nuova modalità di fare gruppo)*” (Iaquinta & Salvo, 2017, p. 32).

Gli adolescenti di oggi sono accomunati dal fatto di essere tutti nati in un momento storico che non ha permesso loro di vivere ed esperire direttamente un mondo senza internet e senza i media digitali. Mark Prensky introdusse il concetto di *Digital Natives*, in italiano, nativi digitali, nel 2001 per descrivere una certa categoria di giovani, cresciuti con le nuove tecnologie a loro disposizione, in grado di pensare e processare informazioni in una maniera differente rispetto ai loro predecessori (Prensky, 2001). In questa prima definizione il termine *digital native* proviene dal concetto di *native speaker*, ossia madrelingua, e si riallaccia al fatto che una lingua madre si impara e si padroneggia in una maniera differente rispetto ad una lingua straniera. Avere una lingua madre significa pensare, ragionare, sognare – perfino – in quell’idioma e questo influenza inevitabilmente la matrice culturale di un soggetto: seguendo questo parallelismo, un nativo digitale avrebbe quindi una visione della realtà e una cultura fortemente influenzata dai media digitali, sarebbe dunque un *native speaker* del linguaggio digitale.

Per quanto riguarda i soggetti che fanno parte del resto della popolazione, quella che ha conosciuto un mondo senza tecnologie, essi vengono denominati da Prensky *Digital Immigrants*, immigrati digitali, in contrapposizione, appunto, al termine “nativi”. Un immigrato digitale sarebbe quindi una persona costretta ad imparare un modo per adattarsi al nuovo ambiente digitale la quale, in un qualche modo, manterrà sempre un “accento diverso” che tradirà il fatto del non appartenere pienamente a quella cultura e di avere, anzi, un piede nel passato.

Il punto di vista proposto da Prensky ha letteralmente spaccato in due la critica e il dibattito scientifico: se da un lato è stato accolto con entusiasmo e come stimolo per poter avanzare proposte educative sempre più mirate ed efficaci, dall’altro è stato oggetto di numerose critiche (Carr, 2010; Casati, 2013; Spitzer, 2013; Thomas, 2011). Quest’ultime, in particolare, hanno messo in discussione, a ragione, il fatto

che essere nativi digitali non significa acquisire automaticamente una piena competenza rispetto all'uso critico e consapevole delle tecnologie, e che l'uso sconsiderato dei media digitali può influire negativamente sul cervello umano portandolo addirittura ad atrofizzarsi.

Anche danah boyd<sup>7</sup>, esperta di giovani e nuovi media, ha speso parole contro l'uso del termine di "nativo digitale", mettendo in guardia dall'uso di metafore semplicatrici che non problematizzano a sufficienza il complesso delle sfide che gli adolescenti sono chiamati ad affrontare in un mondo sempre più connesso (boyd, 2014).

Lo stesso Prensky, accogliendo le critiche che nel corso dei 15 anni successivi gli sono state mosse, è tornato a ragionare sul concetto di nativo digitale rimarcando l'importanza di una distinzione fra *digital natives* e *digital immigrants*, spostando il focus da una questione di competenze tecniche ad una questione culturale. Secondo questa visione aggiornata, un immigrato digitale è una persona a cavallo fra due culture, una persona, cioè, che si trova in un contesto tecnologico "nuovo" ma che conserva attitudini legate al suo contesto culturale precedente. Un nativo digitale, invece, non ha altre culture di riferimento che possono influenzare le sue attitudini se non quella in cui è immerso e in cui vive. Per questo motivo un nativo digitale si trova più a suo agio (pur non essendo necessariamente più bravo) con le nuove pratiche legate all'uso dei nuovi media.

Per riferirsi a questa categoria generazionale sono state usate diverse denominazioni: *generazione google*, *millennials*, *generazione hashtag*, *screenagers*, sono solamente alcune delle terminologie che si possono trovare, ma, cercando di andare oltre il bisogno di fissare necessariamente un nuovo neologismo che fotografi adeguatamente questo fenomeno, è doveroso mettere in evidenza il carattere più importante che segna questa differenza generazionale. Differenza che si gioca proprio nella divergenza fra le culture e le attitudini dei soggetti: più che due tipi competenze diverse, l'aspetto più importante è rappresentato dalle due differenti prospettive che influenzano il modo in cui gli individui si informano, apprendono, partecipano alla comunità, comunicano, intessono relazioni e crescono.

In altre parole, è necessario sfatare il mito che i nativi digitali siano più competenti nell'uso delle tecnologie solo perché parlano l'idioma digitale come lingua naturale. È sbagliato pensare che fra essi vi sia un'uniformità di competenze<sup>8</sup>, come è

<sup>7</sup> Il nome e cognome della ricercatrice americana è riportato in minuscolo perché la ricercatrice stessa ha scelto di presentarsi senza lettere maiuscole come forma di protesta verso la tendenza a dare più importanza alla prima persona singolare nella lingua anglofona. Come si può leggere nel suo stesso blog: "*I was always bothered by the fact that the first person singular pronoun is capitalized in english - i always thought it was quite self-righteous. Or, as Douglas Adams noted, 'Capital letters were always the best way of dealing with things you didn't have a good answer to.' Ever since i was a kid, i was told that the world does not revolve around me, yet our written culture is telling me something entirely different. Why not capitalize 'we' or 'they'?*" (Blog ufficiale di danah boyd, consultato l'1 Dicembre 2018 da: <https://www.danah.org/name.html>)

<sup>8</sup> Ricerche hanno mostrato che esiste un divario di know-how tecnologico fra adolescenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati e privilegiati (Caliandro, 2014).

sbagliato pensare che essi siano in grado di usare i media digitali in maniera davvero approfondita solo perché sono *nativi digitali*, o pensare che siano completamente degli sprovveduti che non sanno proteggersi dalle minacce presenti sul web (boyd, 2014).

Questa serie di false credenze ha contribuito a creare, soprattutto in genitori ed insegnanti, un atteggiamento di preoccupazione, di “panico morale” utilizzando le parole di Maura Manca (2016b), intorno all’idea di adolescente eternamente connesso: c’è la tendenza a pensare che i giovani, succubi di un mondo ormai del tutto digitalizzato, saranno catturati nel vortice del determinismo tecnologico che li influenzerà in maniera negativa, seducendoli con facili promesse di maggior successo e maggior connessione, per poi tradirli e trasformarli in ottusi consumatori di prodotti sempre più omologati, ormai incapaci di avere relazioni significative al di fuori della rete. D’altro canto, è possibile imbattersi anche visioni più utopistiche che pensano sia sufficiente offrire più opportunità digitali possibili in mondo da permettere, in maniera naturale, una trasformazione della società e del mondo verso una direzione di magnificenza e miglioramento assoluto: queste visioni vedono i giovani come gli unici detentori della chiave per il futuro, futuro che li vedrà assoluti protagonisti di un mondo in cui le tecnologie saranno naturalmente al servizio dell’uomo e offriranno solo vantaggi.

Ma, come ricorda la boyd, “nessuna di queste retoriche estreme aiuta a capire cosa succeda realmente quando vengono adottate delle nuove tecnologie su larga scala. La realtà è sfumata e intricata, piena di pro e di contro. Vivere in un mondo in rete è complicato” (boyd, 2014, p. 44).

Per questo motivo non è tanto importante capire come chiamare questa nuova generazione, poco importa se si usano denominazioni come *generazione Y, Z, App o Hashtag*, quanto piuttosto accettare l’idea che esistono grosse differenze fra chi è cresciuto in un tempo senza internet e è cresciuto o sta crescendo oggi. Le differenze non stanno nelle pratiche in sé, quanto piuttosto nel modo in cui le stesse pratiche vengono affrontate: si tratta di una differenza culturale.

Oggi, questa frattura è ancora molto evidente e ancora giocata su un piano *internet/non-internet*, poiché genitori ed insegnanti appartengono ad un mondo che, usando le parole di Stephen King nella sua famosa saga *La Torre Nera*, non era ancora “andato avanti”. Ma, anche quando non esisteranno più immigrati digitali, vi sarà sempre una qualche forma di differenza culturale che creerà divergenze rispetto all’uso degli strumenti che verranno introdotti e che faranno “andare avanti il mondo” ulteriormente: ci saranno sempre nuove generazioni X2, o Gamma, o chiamate con chissà quale denominazione e la sfida non sarà capirne il nome, ma riconoscerne gli elementi culturali che le caratterizzano per riuscire ad andare incontro ai loro reali bisogni, per far fronte ai reali rischi e poter tracciare meglio un progetto educativo intorno ai “nuovi giovani”.

### 3.3 Paure, speranze e sfide dell'adolescenza connessa

Qualche anno fa, sulle bacheche dei social network di migliaia di utenti comparse questa foto:



*Gruppo di ragazzi al Rijksmuseum di Amsterdam*

L'immagine, scattata al Rijksmuseum di Amsterdam, immortalava un gruppo di ragazzi e ragazze seduti su una panchina di una delle sale del museo, collocata proprio di fronte allo splendido dipinto di Rembrandt *Ronda di notte*. Unico particolare che stona: nessuno sta guardando il quadro. Tutti i ragazzi sono infatti chini con lo sguardo sui loro cellulari, intenti a guardarne gli schermi e a scrivervi sopra. La foto suscitò immediatamente non poco scalpore e diventò "virale" su tutti i social network: in poco tempo migliaia di utenti scandalizzati condividerono la fotografia accompagnandola con commenti come *"una perfetta metafora della nostra era"*, *"la fine della civiltà"* o *"ecco un triste dipinto della nostra società"*. Lo scopo di queste persone era denunciare una situazione che loro trovavano insopportabile e profondamente sbagliata, ovvero la totale dipendenza dei giovani dai cellulari. Dipendenza così forte e radicata da impedire loro di godere di uno spettacolo unico come quello offerto dal pennello del pittore olandese.

Qualche anno dopo emerse la vera storia legata a quest'immagine<sup>9</sup>: quando fu scattata quella fotografia, il Rijksmuseum aveva da poco adottato una nuova app che permetteva ai suoi ospiti di ottenere una guida alle opere esposte consultabile direttamente dai loro cellulari. Qualche istante prima dello scatto, quegli stessi ragazzi stavano osservando attentamente il quadro per poter compiere, successivamente, una piccola attività suggerita dal loro insegnante che prevedeva, appunto, la consultazione dell'app ufficiale dai loro smartphone.

Oltre al fatto di ricordare che non solamente gli adolescenti, ma anche (e soprattutto) gli adulti, possono incappare in un cattivo uso dei social media, il motivo per cui si è deciso di presentare questo aneddoto è per porre in evidenza un tema da sempre ricorrente quando una novità è introdotta nella società: ovvero, la diffidenza e la sfiducia verso le novità, o meglio, in questo caso, verso le pratiche dei giovani.

Steven Pinker sosteneva che uno dei grandi fallimenti della natura umana è quello di detestare tutto quello che i giovani fanno solamente perché i vecchi non ne sono abituati o hanno difficoltà ad impararlo. Esiste effettivamente una tendenza a considerare il passato, con le sue pratiche, le sue tradizioni e i suoi riti, secondo una visione idilliaca che lo vede, in un qualche modo, migliore, non ancora stravolto dalla tecnologia. Umberto Galimberti, nelle righe che sono riportate qui di seguito, descrive perfettamente questo scenario, suggerendo, allo stesso tempo, un atteggiamento da mantenere di fronte al nuovo: *“Il futuro [...] non abolisce il passato, ma lo riassume sotto uno sguardo nuovo. Non più la nostalgia che, idealizzando il tempo trascorso, lo fissa nella sua immobile perfezione come età dell'oro che offriva gioie non più fruibili, ma la memoria, che guarda al passato come al tempo in cui è stato possibile accumulare quelle esperienze che consentono di muoversi con più agilità nel presente”* (Galimberti, 1999, p. 73).

In queste righe Galimberti denuncia, come si è detto, la tendenza umana a idealizzare nostalgicamente come *“età dell'oro”* un passato che non c'è più e che non può più tornare: un passato *“connotato dalla semplicità della natura”* – o dalla genuinità di un'epoca senza internet, ad esempio – contro un presente, invece, fortemente perturbato *“dall'artificiosità della tecnica”*, dall'invasione dei media digitali. Ma l'autore non si ferma a questo livello e suggerisce l'attitudine con la quale sarebbe necessario porsi per affrontare tale futuro: non nostalgia, ma memoria, che in questo caso è intesa come forza progettuale spinta verso il futuro che si basa, però, sugli insegnamenti del passato e sulla lettura del presente. Questo dovrebbe essere l'atteggiamento di adulti ed educatori rispetto alle nuove pratiche introdotte con l'avvento dei social media.

Cosa significa dunque, essere adolescenti nell'era digitale? È cambiato qualcosa rispetto al passato? I nuovi media sono *“strumenti neutri”* o invece hanno cambiato radicalmente il modo di vivere? Quali sono le paure, le speranze e le sfide che gli adolescenti devono affrontare nell'era digitale?

<sup>9</sup> Seguendo questo link è possibile leggere l'articolo che illustra in dettaglio l'intera vicenda: <https://medium.com/@josepicardoshs/technology-and-the-death-of-civilisation-5e831b3f8b5> (consultato l'1 Dicembre 2018).

boyd, in un'intervista rilasciata a Microsoft Research<sup>10</sup>, presenta il suo lavoro di ricerca confluito nella pubblicazione dal titolo *It's complicated!* affermando che quando ha iniziato ad intervistare gli adolescenti americani sulle loro pratiche mediatiche, si è accorta di un fatto molto importante: la maggior parte degli adolescenti tende a svolgere pratiche *online* che costituiscono un'estensione delle pratiche *offline* che svolgerebbero comunque. E da questo punto di vista è facile capire il motivo per cui i ragazzi e le ragazze di questa generazione passano molto del loro tempo sui loro cellulari, su tablet o sui computer portatili: non è perché sono dipendenti da questi strumenti, o perché sono dipendenti da internet ma è perché sono dipendenti dalle relazioni con i loro pari. Per essi il contatto continuo, fatto di messaggi, condivisioni di foto, *storie* su Instagram o su Snapchat, gruppi di WhatsApp non è percepito tanto come una fuga dalla realtà, quanto una *immersione* nella loro realtà costituita dal gruppo, così importante, dei pari. Non guardo il cellulare ma guardo te, canta, appunto, Francesco Sole.

Le paure, le speranze e le sfide che gli adolescenti di oggi devono affrontare dunque sono le medesime di quelle degli adolescenti che abitavano il mondo prima di internet, ma è il terreno di gioco ad essere cambiato: i nuovi media hanno aggiunto a questa "partita" un ulteriore livello di complessità, cosicché oggi, i giovani in età pre-adolescenziale e adolescenziale sono chiamati a trovare un equilibrio fra il mondo connesso e quello non connesso mentre si occupano del loro sviluppo identitario, cognitivo, emozionale e relazionale.

Secondo Erikson, per un soggetto, sviluppare un'identità sana significa avere un senso del sé sfaccettato ma coerente, che sia appagante per la persona e al tempo stesso riconosciuto, valorizzato e incoraggiato dalla comunità intorno ad esso (Erikson, 1968). Un compito che l'adolescente "combatte" su due fronti: quello personale e quello in relazione con i suoi pari.

Ci sono due voci, contrastanti, che esprimono ciascuna un punto di vista differente in merito a come i social media possono influenzare lo sviluppo dell'identità di un ragazzo.

La più ottimistica, che però non trascurava aspetti di criticità verso un uso sconsigliato delle tecnologie, di cui si fanno portavoce autori come Sherry Turkle (1995), Paolo Ferri (2014), Mark Prensky (2012a), danah boyd (2014; 2014), vede lo spazio online come un vero e proprio campo di prova, un parco giochi, per l'identità. Un luogo, cioè, dove i soggetti possono sperimentare liberamente, senza troppe ripercussioni e in un ambiente sicuro, tratti ed aspetti della loro personalità che altrimenti, nel mondo disconnesso, avrebbero difficoltà a permettersi. Questo potere simulativo potrebbe aiutare i soggetti ad acquisire confidenza con aspetti della loro identità che vivono con sofferenza: la stessa boyd, ad esempio, afferma che è solo grazie al supporto ricevuto dalle comunità online con cui intratteneva relazioni virtuali che è riuscita ad accettare la sua identità come donna omosessuale e *geek*.

<sup>10</sup> Pagina di Microsoft Research dedicata alle interviste di danah boyd, consultata l'1 Dicembre 2018 .

L'altra visione, che si pone in una prospettiva più critica e meno ottimistica, annovera voci come quella Howard Gardner e Katie Davis (2014) e di Daniel Goleman (2014). Gardner e Davis sostengono la tesi che oggi i giovani siano così immersi nella tecnologia e nell'uso delle app che persino un processo come lo sviluppo della loro identità sia determinato da esse. Sebbene ci sia più apertura verso la diversità (oggi è infatti molto più facile rispetto ad un tempo identificarsi come *geek* o come *gay* senza essere emarginati) gli studiosi denunciano un appiattimento di queste identità, le quali sarebbero sempre più "confezionate" e determinate all'interno delle possibilità offerte dalle app, che sono tante, ma rimangono limitate.

In questo senso, un'identità confezionata sarebbe l'esito di un percorso di costruzione identitaria che riduce al minimo l'attenzione verso la dimensione introspettiva e l'attenzione verso i conflitti interni, riducendo al minimo anche la riflessione e la progettualità personale. Usando le parole di Gardner, "*la vita in una società piena di app [e di tecnologie] non solo influenza molti piccoli aspetti dell'identità di una persona, ma incoraggia anche un senso del sé confezionato*" (Gardner & Davis, 2014, p. 66).

I giovani sono nel costante tentativo di presentare un'immagine digitale di loro stessi che sia appetibile e desiderabile: è il loro modo di relazionarsi e cercare conferme della validità della loro identità. Per i giovani la presenza online è diventata un elemento così intrecciato con le loro vite che ormai, come sostiene Gardner, per essi non esiste più la distinzione con il mondo disconnesso. Questa strettissima correlazione online/offline, però, non deve essere interpretata come una corrispondenza diretta al 100%. Gli adolescenti infatti (ma non solo essi!), adottano strategie per mostrare ai loro pubblici (o come li chiama la Boyd, *publics*) solamente quegli aspetti della loro vita che vogliono mostrare, a testimonianza dell'intenzionalità adoperata dai soggetti nel forgiare la loro identità online come loro se la immaginano.

Per descrivere meglio questa tensione fra il privato e il pubblico, Serge Tisseron riprende il concetto lacaniano di *extimité*, per connotarlo di un nuovo significato collegato proprio al gioco intimità/bisogno di conferme tipico degli spazi virtuali. Per Tisseron, il concetto di *extimité* descrive il comportamento di soggetti che concedono parti della loro vita intima nel dominio del pubblico per averne un ritorno circa il loro valore (Tisseron, 2011). È un concetto diverso dal mero esibizionismo o dal conformismo poiché è un'azione che contribuisce alla costruzione di un senso di autostima e alla creazione di un senso d'intimità più ricco di collegamenti con altri soggetti.

Un altro elemento che minerebbe lo sviluppo di un'identità sana sarebbe proprio la mancanza di tempo per riflettere e compiere un'immersione in sé stessi per raggiungere una più profonda e completa consapevolezza di sé.

Secondo Goleman, i giovani avrebbero difficoltà ad entrare in contatto con le loro emozioni poiché, sempre più distratti dai social e dal contatto perenne con il mondo connesso, avrebbero perso la capacità di riflettere, di concentrarsi e di mantenere l'attenzione. Durante i lunghi pomeriggi i ragazzi sono in costante comunicazione con i loro compagni o i loro amici, condividono selfie, immagini, battute scherzose per mantenere una continua comunicazione. L'uso del cellulare ha riem-

pito tutti gli interstizi temporali che un tempo erano ritenuti “morti”, come ad esempio l’attesa in coda ad una cassa o alla fermata di una metro e questo ha portato ad un “rumore di fondo” continuo in grado di perturbare l’operazione di introspezione dei giovani in loro stessi. C’è sempre l’ultimo filmato da vedere, l’ultima gif da condividere o il messaggio a cui rispondere e quando questo non dovesse esserci, allora si estrae il telefono per vedere se ci sono altre notifiche o per iniziare una nuova discussione. Ma, come osserva Erikson, in assenza degli spazi e dei tempi per riflettere sulle possibilità del proprio essere, i giovani rischiano di mettere in gioco in maniera prematura le loro stesse identità. In questo modo diventa più difficile per loro il raggiungimento di un senso del sé soddisfacente che li realizzi appieno (Erikson, 1968).

Un ulteriore rischio è rappresentato dalla dipendenza da social network: alcuni studi provenienti dal campo delle neuroscienze riguardo alla *Social Network Site Addiction* (Greenfield, 1999; Schou Andreassen & Pallesen, 2014; K. S. Young, 2009) sostengono la tesi che il continuo rifugiarsi nei social network, alla ricerca di “like”, o di altri tipi di conferme, è da ricercarsi nel fatto che ad ogni anche minima conferma, like, richiesta di amicizia, condivisione o messaggio, il cervello umano rilasci una dose di dopamina. La dopamina è una sostanza secreta dal cervello responsabile della sensazione di appagamento, di euforia e di piacere ed è fortemente connessa all’idea di un meccanismo di ricompensa. Tale sostanza crea una vera e propria dipendenza: per questo motivo i soggetti sono portati a replicare l’azione che ha portato all’incremento di produzione di dopamina per poterne beneficiare ancora e ancora e ancora... Il fenomeno di dipendenza da internet e da social network non è assolutamente da sottovalutare e gioca senz’altro un ruolo chiave nel modo in cui gli adolescenti fanno uso di tali strumenti.

### **3.4 Quanto sono connessi i giovani? Per far cosa?**

L’Osservatorio sulle Tendenze e Comportamenti degli Adolescenti ha svolto un’indagine nel 2016 (Manca, 2016a) raccogliendo dati da circa 7’000 ragazzi e ragazze fra i 13 e i 18 anni in 11 città distribuite in tutta Italia. Da tale ricerca emergono alcuni dati interessanti:

- La percentuale di adolescenti con almeno un profilo su un social network è del 95%;
- I ragazzi possono avere da uno fino a 5-6 profili sui social media e utilizzare almeno 2-3 app di instant messaging;
- L’11% del campione ha almeno un profilo finto che tengono segreto dai genitori;
- Il 18% dichiara di accettare tutte le richieste di contatto o d’amicizia senza nessuna discriminazione;
- La maggior parte del campione è in possesso di uno smartphone di ultima generazione con accesso continuo alla rete e la metà di loro anche un tablet;
- Gli adolescenti dichiarano di spendere in media 7 ore con lo smartphone in mano, fino ad un massimo di 13 ore al giorno;



- Il 71,5% del campione utilizza lo smartphone anche durante l'orario scolastico;
- Il 12% di loro ha il cellulare costantemente a portata di mano;
- Il 10% dichiara di svegliarsi durante la notte per consultare notifiche e leggere messaggi;
- Il 64% teme gli si possa scaricare il telefono o che diventi inutilizzabile mentre si trova fuori casa. Questa sensazione genera nel 32% del campione ansia, rabbia e frustrazione;

Dati, questi, certamente interessanti che danno una fotografia alquanto rappresentativa di quella che è la fascia degli adolescenti connessi. Per quanto riguarda le pratiche che essi svolgono, il rapporto prosegue elencando altri dati:

- In media, sarebbero dai 3 agli 8 i selfie scattati al giorno da un adolescente. Il 31% di essi si scatta foto per ricordo, l'11% per noia e l'8,5% per scherzare o ridere;
- Il 15,5% condivide ogni selfie che fa sui social network o su whatsapp;
- Il 10% si è scattato almeno un selfie pericoloso. Ovvero un autoscatto fatto in un contesto tanto spettacolare quanto di pericolo. Il fenomeno pare essere davvero molto sviluppato in India, con un numero di "morti-da selfie" che si attesta a 76, mentre negli Stati Uniti, e Russia, il numero è intorno alla decina<sup>11</sup>;
- Il 18% ha condiviso post allo scopo di proseguire o partecipare a catene sui social, tipo "drinking nomination" o altre sfide per mostrare magrezza o parti del corpo (si vedano ad esempio sfide come il "bikini bridge", "thigh gap" o "la sfida della clavicola"<sup>12</sup>);
- Il 6,3% ha dichiarato di aver subito dinamiche di cyberbullismo (a fronte di un 18% che invece ha subito bullismo tradizionale);
- Il 14% usa sistematicamente internet e altre applicazioni web per giocare scommesse online (a fronte di un 29% che si reca direttamente ai centri per scommesse);

Per quanto riguarda, invece, le azioni che coinvolgono la sfera intima:

- Il 18% a subito tentativi di adescamento online da parte di sconosciuti;

<sup>11</sup> Per ulteriori informazioni e dati più precisi consultare: <https://www.diregiovani.it/2016/11/21/62973-morte-da-selfie-autoscatti-pericolosi.dg/> (consultato l'1 Dicembre 2018).

<sup>12</sup> La sfida denominata "Drinking Nomination" è stato un fenomeno virale in Europa nel 2013: consiste nel riprendersi mentre si beve una certa quantità d'alcool, caricare il filmato s'un social network, nominando alla fine della bevuta alcuni amici che dovranno poi, a loro volta, bere e fare la stessa cosa. Il "bikini bridge", il "thigh gap" e la "sfida della clavicola" invece sono sfide, che interessano in particolar modo le ragazze: lo scopo di queste sfide è mostrare la magrezza: se si è abbastanza magre, lo slip rimarrà sospeso dalla pancia in corrispondenza delle anche, o le proprie gambe, chiuse, saranno abbastanza magre da creare uno spazio sotto l'inguine o, ancora, alcune monete potranno essere accumulate nella conca che si crea fra la clavicola e il petto.

- Il 4% dichiara di fare uso di applicazioni di messaggistica istantanea (ad esempio Whatsapp) per fare sesso online;
- Il 2% ha fatto sesso davanti ad una webcam;
- Il 10% degli adolescenti si è scattato selfie intimi o senza vestiti, mentre il 3% dichiara che ha pubblicato almeno una volta queste foto sui social, pubblicamente, per mettersi in mostra;
- L'1,1% dichiara di aver subito dinamiche di vendetta pornografica, ovvero, di aver visto pubblicato apertamente materiale personale che lo (o la) ritraeva in atteggiamenti sessuali espliciti come forma di vendetta per conflitti personali;
- Il numero di soggetti, soprattutto ragazze, ricattate con quest'ultima dinamica sarebbe altissimo ma la ricerca non è riuscita ad identificarne un numero approssimativo;
- Il 4,5% dichiara di aver pubblicato, con scopi prevaricatori, foto hard raffiguranti amici o amiche;

Il rapporto fa emergere un quadro delle attività online dei giovani piuttosto allarmante, soprattutto se considerato che, sempre secondo tale rapporto, il 94% dei genitori non controlla il cellulare dei propri figli, né le loro pratiche online. Ma, sebbene lo scenario appena dipinto possa apparire decisamente apocalittico, le percentuali dei casi più gravi si attestano a livelli ancora relativamente bassi, soprattutto considerando il fatto che esiste una nutrita bibliografia di ricerche che vede gli adolescenti come soggetti assolutamente in grado di mettere in campo strategie per selezionare i propri "pubblici" e proteggere autonomamente la loro privacy (Ito et al., 2010; Livingstone, 2005; Livingstone et al., 2008).

Considerando dati su più ampia scala, ma in ambito britannico, il rapporto dell'OFCOM *Children and parents: media use and attitudes report* (2016), traccia un profilo dettagliato degli usi, delle attitudini e delle conoscenze in possesso dai giovani in età 3-15 in relazione ai media digitali. La ricerca in questione, oltre a mantenere un tono meno allarmistico, appare, in effetti, davvero interessante ai fini di questa tesi poiché include, come suo target più alto, alunni in età da scuola secondaria di primo grado.

È in aumento il numero di bambini in possesso di tablet e di dispositivi digitali: i tablet sarebbero lo strumento più diffuso, seguiti dallo smartphone e dal laptop. Inoltre, viene segnalato che il 20% dei soggetti navigano sul web solo ed esclusivamente attraverso un tablet o uno smartphone, dato particolarmente di interesse poiché denuncia la tendenza, sempre più diffusa, di un uso privato di internet, lontano dal controllo dei genitori.

La volontà di avere uno smartphone si manifesta ad 11 anni e, rispetto al 2015, i soggetti nella fascia 5-15 che hanno e usano uno smartphone sono aumentati raggiungendo una percentuale del 41%.

Il 23% di bambini fra gli 8 e gli 11 anni e il 72% degli alunni nella fascia 12-15 hanno un profilo sui social: andando ad osservare più attentamente questa statistica

si osserva che fra i 10 e gli 11 anni c'è un aumento di bambini con profilo sui social che va dal 21% al 43%, mentre fra i 12 e i 13 l'aumento si attesta dal 50% al 74%.

Una lettura che vale la pena sottolineare è quella relativa ai dati di utilizzo in termini orari di questi social network: l'11%, considerando la fascia 8-11, e il 28%, per la fascia 12-15, continua a intrattenere relazioni digitali e scambi di messaggi anche dopo le 10 di sera, raggiungendo un picco del 2% che continua fino a mezzanotte.

Per quanto riguarda il tipo di piattaforme in uso, sebbene Facebook rimanga la piattaforma social preferita si stanno diffondendo altri social network come Snapchat, WhatsApp, Facebook Messenger e Instagram.

Dal rapporto dell'OFCOM è possibile evincere anche il livello di conoscenza e consapevolezza che i bambini hanno rispetto alle loro stesse pratiche mediatiche. Ecco l'immagine dei giovani che emerge:

- Sono più propensi ad applicare dinamiche di pensiero critico in circostanze in cui è loro domandato esplicitamente di farlo, come compiti o ricerche, rispetto a semplici azioni di intrattenimento;
- Sono più propensi a utilizzare esclusivamente app o siti che hanno già usato in precedenza;
- Affermano di essere cauti nella scelta dei siti e prudenti rispetto alle informazioni di sé stessi che danno online;
- Credono di poter facilmente cancellare le informazioni di sé stessi che vogliono, anche se questo non sempre è possibile;
- Sono più propensi ad accettare amicizie con persone che conoscono solamente online;
- Si rivolgono sempre più frequentemente a Google per avere informazioni che possono essere ritenute affidabili (anche se la fonte principale rimane il sito della BBC);

Per quanto riguarda invece gli aspetti più connessi con la sicurezza online e i casi di molestie tramite il www il rapporto conferma che il numero di ragazzi che dichiarano di aver avuto esperienze negative online (relative a contenuti sessuali) negli ultimi anni è ancora abbastanza basso (circa il 10% nella fascia 8-11 e il 19% nella fascia 12-15), mentre quasi un terzo dichiara di aver incontrato episodi di *hate-speech*<sup>13</sup> online.

I casi di cyberbullismo interessano maggiormente la fascia d'età 12-15 (il 13%) rispetto a quella 8-11 (11%), più soggetta invece a forme di bullismo tradizionale. Cyberbullismo che avviene prevalentemente tramite social media, messaggistica istantanea o videogiochi online: da questo punto di vista, la ricerca suggerisce anche che l'aumento delle possibilità relazionali offerte da nuove piattaforme sempre in sviluppo continuo sta portando a nuove forme di bullismo digitale.

<sup>13</sup> Il termine *Hate Speech*, così come definito dal consiglio dei ministri, copre tutte le forme di espressione che diffondono, incitano, promuovono o giustificano odio, xenofobia, antisemitismo o altre forme di odio basate sull'intolleranza, incluso: nazionalismo ed etnocentrismo aggressivo, discriminazione contro minoranze o immigrati (COE, 1997).

Infine, per quanto concerne il controllo parentale, si è registrato un aumento della preoccupazione nei genitori riguardo al tempo che i loro figli passano davanti allo schermo e ai tipi di contenuti che possono incontrare online. Ultimi dati, fortunatamente consolanti: sempre più genitori attuano strategie di mediazione di internet con i loro figli, usando filtri e altri tipi di servizi per limitare l'accesso a siti con materiali non adatti a minori e, soprattutto, sono aumentati, fino a raggiungere la ragguardevole percentuale dell'84%, i genitori che parlano con i loro bambini di come poter gestire i rischi che possono sorgere online.

In Francia, lo studio *Junior Connect 2017* condotto da Ipsos<sup>14</sup> sui giovani della "generazione Z", come vengono chiamati i ragazzi dai 13 ai 19 anni, mette in luce alcuni aspetti totalmente in linea con quanto esposto già fino ad ora:

- I giovani sono connessi mediamente 15 ore alla settimana, ben un'ora e mezzo in più rispetto ai dati del 2015. Il dato è interessante poiché il numero sarebbe nettamente superiore rispetto alle fasce 1-6 e 7-12, che arriverebbero a circa 6 ore a settimana;
- L'81% dei giovani 13-19 possiede uno smartphone, dato in aumento rispetto al 77% nel 2015;
- YouTube è diventato il social network più frequentato (con una percentuale del 96% di cui il 79% ha un profilo registrato), davanti a Facebook (77%) e Snapchat (57%).

Dato abbastanza curioso, che verrà confermato anche dai dati della presente ricerca di tesi, WhatsApp non sembra avere molto seguito in Francia, probabilmente a causa del fatto che gli SMS in terra francese sono sempre stati gratuiti<sup>15</sup>.

Quello che è riscontrabile in tutti i rapporti appena presentati è un avvicinamento ai nuovi media, da parte dei giovani, che negli anni si fa sempre più precoce. Sempre prima i giovani entrano in possesso di uno o più dispositivi personali portabili: la portabilità è un aspetto assolutamente da non sottovalutare poiché permette ai ragazzi di essere connessi costantemente, da ogni luogo – anche a scuola – e, spesso, anche lontano dallo sguardo dei propri genitori.

L'uso principale che ne viene fatto è, a parte svolgere ricerche per motivi didattici, principalmente ricreativo: l'uso di uno o più social network e di servizi di messaggistica istantanea testimonia la volontà dei ragazzi e delle ragazze di cercare costante contatto con i propri pari.

<sup>14</sup> Lo studio è reperibile al seguente indirizzo: <http://www.ipsos.fr/communiquer/2017-03-14-junior-connect-2017-jeunes-ont-toujours-vie-derriere-ecrans> (consultato l'1 Dicembre 2018).

<sup>15</sup> Uno dei motivi del successo di WhatsApp in Italia è stato proprio il fatto che ha permesso per la prima volta di inviare messaggi in maniera gratuita, limitando, di fatto, il traffico di SMS (AGCOM, 2016).

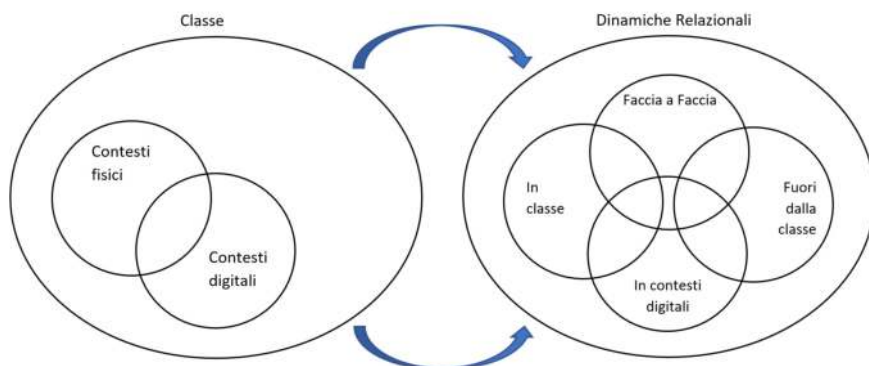
### 3.5 Contesti digitali e relazioni: quale il ruolo della scuola?

Utilizzando una metafora cara a Goffman (1956), la scuola è divenuta teatro di una fittissima e complessissima rete di relazioni che avvengono su diversi piani, con diverse modalità e diverse tempistiche. Se nel mondo “prima di internet” era senza dubbio più facile strutturare un modello delle dinamiche relazionali intorno alla scuola, con l’introduzione dei media digitali e dei dispositivi portatili quest’operazione si complica sensibilmente. Oggi, alunni, insegnanti, genitori, e altre figure legate al mondo dell’educazione formale intessono senza sosta una rete relazionale che va, usando le parole di Meyrowitz (Meyrowitz, 1986), ben “*oltre il senso del luogo*”, verso una dimensione in cui le classiche cornici spaziali e temporali perdono la loro caratteristica di delimitare e di essere il solo ed unico “palcoscenico” per gli scambi relazionali che intercorrono. Attraverso, infatti, SMS, audio-messaggi, immagini o filmati condivisi in contesti digitali ufficiali (cioè messi a disposizione dagli stessi istituti scolastici) o non-ufficiali (cioè quelli utilizzati spontaneamente dagli utenti come ad esempio chat di gruppo, o social network), i concetti di ambiente classe e di rapporto fra pari e fra alunno-insegnante assumono una dimensione di complessità inedita e problematica. Le situazioni al confine fra “ufficialità” e “non ufficialità” si fanno sempre più numerose e le istituzioni scolastiche catalogano questi momenti, questi conflitti, come qualcosa al limite, se non al di là, della loro giurisdizione. La situazione è vera anche dall’altro punto di vista: come emerge dalle interviste condotte nel corso dell’indagine, le situazioni che hanno luogo online sono spesso viste dagli studenti stessi come situazioni private, intime, le quali, sebbene sfocino facilmente in conflitti che hanno luogo anche in classe, non devono vedere l’intervento degli insegnanti o dei dirigenti scolastici.

Come si è già accennato, Dewey ricorda che il concetto di ambiente non si limita a significare semplicemente ciò che circonda un individuo, ma “*denota propriamente le continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive*” (Dewey, 1916, p. 54). In questo senso, l’ambiente sarebbe un concetto costituito dall’insieme delle condizioni che effettivamente mutano gli individui, che “*promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività*” di un soggetto.

Pensare, dunque, che le dinamiche relazionali - formali e informali - che passano attraverso contesti digitali - ufficiali e non ufficiali - non siano da considerare nell’ecologia degli scambi relazionali significherebbe trascurare una grossa parte di cose che accadono e che, supportati da Dewey, si può dire che “mutano” gli individui di un gruppo classe o, in altre parole, che influiscano sul clima sociale di quella classe.

Nell’immagine sottostante è rappresentata una schematizzazione che può aiutare a comprendere meglio la complessità degli equilibri in gioco.



*Modello dialogico Classe/Dinamiche relazionali*

Secondo la visione proposta, l'ambiente classe è costituito da contesti fisici e da una serie di contesti digitali che sono tutti in relazione tra loro e, per così dire, si intersecano provocando effetti l'uno in direzione dell'altro e viceversa. L'insieme delle dinamiche relazionali, invece, accoglie dentro sé quattro sotto insiemi: quello delle dinamiche relazionali in classe, quello delle dinamiche relazionali al di fuori della classe, quello delle dinamiche relazionali che avvengono faccia a faccia e quello delle dinamiche relazionali che avvengono in contesti digitali.

I due macro insiemi sono da considerarsi in un rapporto di reciproca influenza: l'uno è influenzato all'altro e viceversa.

L'introduzione delle TIC nelle scuole è cominciata e si avranno sempre più scuole connesse, dotate di strumentazioni tecnologiche e di piattaforme di lavoro virtuale. Insieme a tutto questo esiste, e sarà sempre più presente, tutto quello che succede "sottobanco" con i dispositivi personali in possesso degli studenti. Ai fini di comprendere meglio questa difficile dinamica e per leggere più facilmente il lavoro di ricerca, è importante attuare un'operazione di chiarimento dei termini che si andranno ad utilizzare.

### **3.5.1 Contesti digitali ufficiali e non ufficiali**

La prima classificazione da affrontare riguarda la distinzione fra contesti digitali ufficiali (CDU) e non ufficiali (CDNU).

Della categoria dei CDU fanno parte tutte le tecnologie o spazi virtuali, che gli istituti scolastici mettono a disposizione ad alunni, insegnanti e famiglie. Questi contesti digitali sono ambienti "ufficiali", nel senso che sono ufficialmente riconosciuti come validi per il lavoro e lo scambio di comunicazioni aventi a che fare con tutto quello che concerne la vita scolastica. Fanno parte di questa categorizzazione piattaforme per la gestione del registro elettronico, piattaforme di Learning Content Management System (LCMS), ossia piattaforme di e-learning per gestire classi e corsi

in digitale, o ancora, piattaforme per la gestione della comunicazione insegnante-genitore-alunni e altri spazi virtuali ufficialmente forniti dalla scuola come ad esempio servizi per il cloud computing.

È importante sottolineare come, sebbene qualche anno fa fosse piuttosto comune trovare piattaforme dedicate ad un solo ambito (ad esempio una per il registro elettronico, una per la gestione delle lezioni virtuali, una per il repository), il trend degli ultimi anni sia diventato quello di sviluppare piattaforme che siano omnicomprendenti di tutti i servizi, come ad esempio Google Educational o il francese ENT (Espace Numerique de Travail), che implementano in un unico pacchetto strumenti per la gestione del registro elettronico, di gestione dei corsi, di repository in cloud, o di comunicazione con studenti e famiglie. In tabella è riportata una schematizzazione di alcune delle piattaforme, divise per tipologia.

<b>Contesti Digitali Ufficiali</b>	
Piattaforme di gestione del registro elettronico e comunicazione scuola-famiglia LCMS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro Elettronico Spaggiari - Classe Viva<sup>16</sup></li> <li>• Pronote<sup>17</sup></li> <li>• Espace Numerique de Travail (ENT)<sup>18</sup></li> <li>• Espace Numerique de Travail</li> <li>• Moodle</li> <li>• Google Classroom</li> <li>• ATutor</li> </ul>
Altri servizi messi a disposizione ufficialmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Email scolastica</li> <li>• Cloud repository (Dropbox, Google Drive, ecc...)</li> </ul>

Nella seconda categoria, ovvero i CDNU, vengono inclusi tutti quegli ambienti virtuali e tutte quelle tecnologie digitali spontaneamente usate da alunni, insegnanti, genitori ed altri attori del mondo dell'educazione formale che non sono riconosciute, né messe a disposizione in maniera ufficiale, dalla scuola come istituzione. Alcuni esempi di CDNU possono essere servizi di messaggistica istantanea come SMS, chat di gruppo di WhatsApp o su Facebook Messenger, o altri social network come Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter o YouTube.

<sup>16</sup> Sito ufficiale di Classe Viva: <https://web.spaggiari.eu/home/app/default/login.php> (consultato l'1 Dicembre 2018).

<sup>17</sup> Sito ufficiale di Pronote: <http://www.index-education.com/fr/logiciel-gestion-vie-scolaire.php> (consultato l'1 Dicembre 2018).

<sup>18</sup> ENT è una piattaforma adottata dal governo francese e fornita in dotazione a tutte le scuole francesi che permette loro di gestire la comunicazione con le famiglie, la gestione del registro elettronico e fornisce anche un servizio di classe virtuale e di repository online. Sito ufficiale di ENT <http://eduscol.education.fr/cid55726/qu-est-ent.html> (consultato l'1 Dicembre 2018).

---

### **Contesti Digitali Non Ufficiali**

---

Servizi di messaggistica istantanea più usati	<ul style="list-style-type: none"><li>• Whatsapp</li><li>• Facebook messenger</li><li>• SMS</li><li>• Skype</li></ul>
Social network più usati	<ul style="list-style-type: none"><li>• Facebook</li><li>• Instagram</li><li>• Snapchat</li><li>• YouTube</li></ul>

---

Questi contesti digitali si collocano in una vera e propria continuità con quelli reali, disconnessi, come la scuola o come i contesti extra-scolastici e familiari. Gli scambi relazionali che avvengono fra insegnanti, scolari e genitori non appartengono mai in maniera esclusiva ai soli ambienti offline o ai soli ambienti online poiché le persone impegnate nella relazione sono le medesime e se viene comunicata un'informazione, ad esempio un brutto voto, tramite un'email o una piattaforma apposita, questa avrà ugualmente delle conseguenze sulle loro relazioni ed azioni nel mondo "reale".

### **3.5.2 Dinamiche relazionali formali e informali**

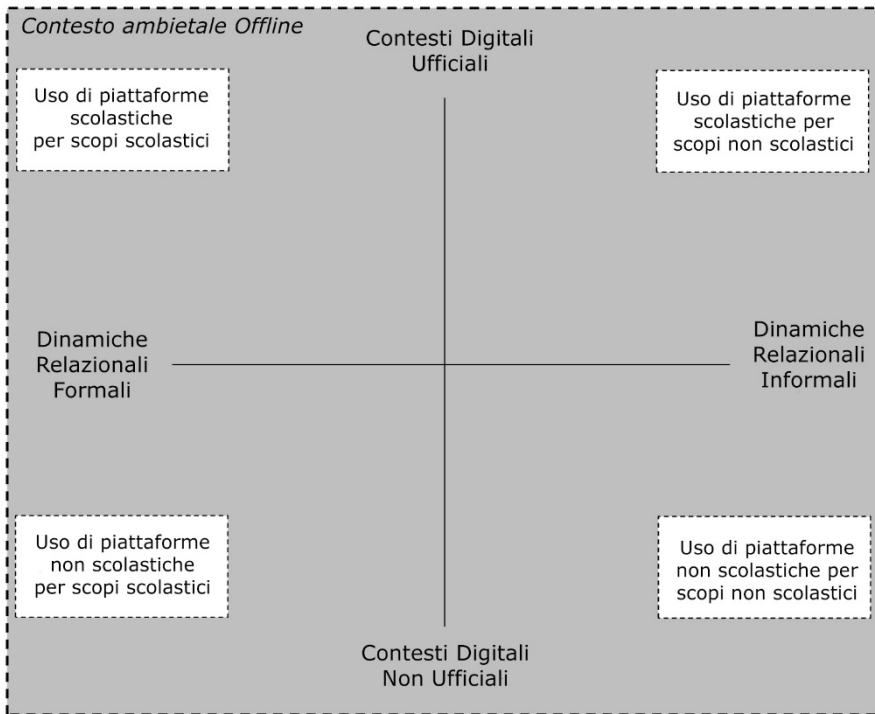
All'interno degli ambienti appena descritti hanno luogo una grandissima quantità di scambi relazionali categorizzabili secondo due polarità: scambi che riguardano le dinamiche di vita scolastica ufficiali, che verranno denominati "formali" (DRF, Dinamiche Relazionali Formali) e dinamiche relazionali "informali" (DRI) che non riguardano necessariamente scambi relazionali ufficiali ma che sono collegati al mondo della scuola poiché interessano i soggetti che fanno parte del gruppo classe.

Possono darsi DRF sia in CDU che in CDNU, come allo stesso modo possono verificarsi DRI sia in CDU che in CDNU. Lo schema sottostante aiuta a capire come queste polarità possono entrare in relazione fra di loro e in che rapporto sono con il contesto ambientale offline, che fa da cornice a tutto:

Questa complessa sinergia di elementi rende possibile l'innescarsi di dinamiche spesso difficili da identificare e tantomeno da gestire: situazioni dove la sfera formale e quella informale si mescolano e dove la giurisdizione dell'istituzione scuola – e, con essa, quella degli insegnanti – fatica a delinearsi o comunque ad essere chiara.

È sempre più facile sorprendere studenti copiare durante le verifiche grazie a cellulari o utilizzare gruppi di WhatsApp per scambiarsi i compiti per casa o darsi consigli o, ancora, trovare forum ed altri gruppi di discussione su piattaforme scolastiche ufficiali che accolgono non solo di lavori di gruppo ma anche di veri e propri conflitti, i quali spesso finiscono per ripercuotersi in classe.





*Schema delle dinamiche relazionali e ambientali*

### 3.6 Conclusioni

In questo capitolo si è affrontato il delicato tema dell'adolescenza, età durante la quale i ragazzi sono impegnati ad affrontare una serie di sfide su diversi fronti. Non solo i ragazzi sono impegnati ad affrontare un percorso scolastico più complesso rispetto alle loro precedenti esperienze nella scuola primaria, ma sono anche impegnati nello sviluppo delle loro identità e nella negoziazione del loro ruolo nei diversi gruppi di pari che frequentano. Per sottolineare la complessità di questa fase evolutiva, Sherif, Sherif e Murphy (1964) definiscono l'adolescenza come un *"laboratorio sociale"* di formazione della propria identità che si attua attraverso il confronto sociale. Il passaggio dalle scuole primarie a secondarie, spesso in concomitanza all'inizio della fase adolescenziale, è accompagnato da una serie di cambiamenti che interessano sia aspetti più legati alla sfera cognitiva (cambia la scuola, cambia la classe, cambiano le materie e i professori), sia aspetti più strettamente collegati alla sfera relazionale (cambiano i compagni, si instaurano relazioni amicali sempre più significative e si tenta di rivendicare sempre più autonomia dai propri genitori). Questo è il momento in cui ci si affaccia all'adolescenza, un momento di transizione

complesso e unico per tutti i ragazzi e le ragazze che, oggi, è reso ancora più complesso dai contesti digitali e dai dispositivi tecnologici in possesso ormai dalla maggior parte dei giovani: strumenti che contribuiscono a sovrapporre allo scenario appena descritto nuove forme di interazione e di relazione. Ed è proprio all'interno del quadro appena descritto che si manifestano, da parte dei giovani e delle giovani, le prime esperienze con le tecnologie lontane dal controllo parentale, esperienze incitate anche da scuola sempre più digitalizzate e dal bisogno di mantenere una relazione e una costante approvazione da parte del gruppo dei pari.

L'essere adolescenti nell'era digitale è più che mai "complicato": sempre prima i giovani entrano in possesso di tecnologie personali in grado di farli entrare in costante relazione gli uni con gli altri e questo li espone oltre che a nuove possibilità di esprimere loro stessi anche a nuovi rischi e a nuove sfide. Senza dubbio la scuola gioca un ruolo chiave nella dinamica educativa degli adolescenti, scuola che accoglie al suo interno tecnologie e contesti digitali ufficiali e non ufficiali entro i quali si sviluppano dinamiche relazionali formali ed informali. Questo complesso sistema di elementi rende possibile l'innescarsi di situazioni spesso difficili da identificare e gestire: situazioni dove la sfera formale e informale si mescolano, dove la giurisdizione delle figure scolastiche fatica a delinearci, ma che non bisogna trascurare né fingere che non siano presenti o che non abbiano un effetto.



**Parte seconda**  
**La ricerca**



## 4. Impianto metodologico

Il capitolo presenta l'impianto metodologico che sorregge l'intero percorso di ricerca dottorale.

Nella prima parte è affrontato il tema dell'annoso dibattito fra differenti paradigmi di ricerca educativa: in tale sezione viene illustrata e motivata la scelta di procedere secondo un metodo misto connotato da plurimi strumenti di indagine provenienti sia da approcci prettamente quantitativi (come ad esempio il questionario), sia qualitativi (come l'osservazione con diario, l'intervista individuale semi-strutturata o l'intervista di gruppo).

Nella seconda parte è possibile trovare una descrizione delle caratteristiche del progetto di ricerca, la quale si iscrive all'interno di un percorso di dottorato in cotutela internazionale e che ha visto il coinvolgimento di istituti scolastici secondari di primo grado in due paesi europei: Francia e Italia.

L'oggetto e la definizione del problema del presente lavoro sono argomento della terza parte di questo capitolo, mentre nelle sezioni successive è possibile trovare una panoramica dettagliata sulle domande di ricerca (quarta parte) e sulle ipotesi che hanno guidato e direzionato l'intera indagine (quinta parte).

La sesta parte del capitolo fornisce un quadro generale delle fasi della ricerca, che si è sviluppata nel corso di quattro anni e che ha indagato il fenomeno del rapporto fra le relazioni mediate da contesti digitali e il clima sociale degli ambienti di apprendimento in una precisa popolazione che è stata presa come gruppo di riferimento. È possibile trovare, dunque, una descrizione di tale gruppo nella settima parte di questo capitolo seguita, infine, da una descrizione dettagliata degli strumenti utilizzati per la raccolta dati.

### 4.1 Un metodo misto

Data la natura del tema della ricerca, ovvero l'indagine del rapporto fra le relazioni mediate da contesti digitali e il clima sociale degli ambienti di apprendimento, la scelta di adottare un approccio metodologico esclusivamente quantitativo o qualitativo è parsa riduttiva e poco adatta a cogliere appieno la complessità e le specificità del fenomeno indagato.

Storicamente, come ricorda Vannini (2009), nel corso del lungo dibattito che ha interessato la ricerca educativa si sono delineati due grandi riferimenti paradigmatici

che hanno avuto lo scopo di identificare e connotare scientificamente i principali approcci alla ricerca empirica in educazione: il primo paradigma, di matrice *positivista e sperimentale*, mira ad una visione ontologica di una specifica realtà, osservabile e oggettivabile nella sua totalità, in cui al suo interno è possibile cogliere rapporti di causa-effetto generalizzabili a contesti più ampi, secondo una prospettiva detta *nomotetica*<sup>1</sup>; il secondo paradigma, di matrice *costruttivista e fenomenologica*, mira ad una visione ontologica articolata in più realtà, costituite e negoziate dai diversi soggetti che vi fanno parte. Contrariamente al primo paradigma, maggiormente orientato verso una generalizzazione, lo sguardo del ricercatore mantiene, in questo caso, una prospettiva idiografica che riconosce l'unicità e l'assoluta originalità dell'oggetto di studio: è uno sguardo che punta ad un approccio "*olistico, finalizzato a comprendere l'immagine complessiva del contesto sociale che viene studiato*", che si concentra sulle "*relazioni all'interno di un sistema o di una subcultura*", che fa riferimento alle "*interazioni personali immediate dirette in un dato contesto*" e che si "*focalizza sulla comprensione del contesto sociale piuttosto che sulla previsione ed il controllo*" (Janesick, 1998, p. 91).

Gage (1989) sostiene che questa divergenza ha dato luogo a quella che per anni è stata una vera e propria "guerra dei paradigmi": un dibattito che ha visto la comunità scientifica discutere su quale fosse il paradigma metodologico più valido ed autorevole. Sarebbe da privilegiare uno fra approccio *quantitativo-sperimentale* – cioè mirato a studiare le relazioni all'interno di un sistema ben definito per poter spiegare, descrivere e prevedere eventi – o piuttosto un approccio *qualitativo-fenomenologico*, che invece punta ad una comprensione approfondita dei fenomeni?

Il dibattito e la discussione intorno a questi interrogativi è ancora aperto e, senza pretesa di ripercorrere ripercorrerne tutte le tappe, si segnala la necessità espressa anche dalle voci più autorevoli della ricerca in campo metodologico, di "*attenuare l'enfasi con cui è stato dibattuto il confronto tra 'vecchi' e 'nuovi' paradigmi teorici*" (Vannini, 2009, p. 8) al fine di cercare possibili strade di integrazione tra essi. Pelleray ha espresso un'apertura verso un'integrazione in questa direzione che concili diverse metodologie di indagine e diversi impianti teorici (Pelleray, 1994), mentre il concetto di "metodi misti" o "modelli di ricerca misti" è stato sostenuto da molti fra cui Tashakkori e Teddlie (1998), Mertens (2005), Greene (2002, 2008) o ancora, più recentemente da Johnson (2014) e Creswell (2015).

Greene (2002), in particolare, approfondisce il concetto di "metodi misti" offrendo una categorizzazione di particolare interesse che aiuta a comprenderne meglio le meccaniche. Vi sarebbero, secondo il ricercatore, due tipologie di metodi misti: quelli "coordinati" e quelli "integrati". Il primo modello è costituito da una prima fase che prevede una raccolta di dati attraverso strategie prettamente quantitative in modo da avere una panoramica generale del campo e una seconda fase di ulteriore approfondimento che, invece, utilizza metodi di indagine qualitativi per poter leggere ed analizzare i dati più in profondità. Il secondo modello prevede invece un "mix" di diversi

<sup>1</sup> Secondo Demetrio (1992, p. 8), "*una ricerca è [...] nomotetica quando lo scopo del ricercatore si concentra sull'esame del maggior numero di situazioni considerabili fra loro analogabili, per appurare se in esse esistono delle continuità comportamentali e fenomeniche tali da consentire di avanzare [...] generalizzazioni empiriche*".

metodi che vedrebbe un disegno di ricerca mescolare ed alternare metodologie provenienti da approcci quantitativi e qualitativi nell'arco di tutte le fasi della ricerca.

In conclusione, la tendenza è quella di considerare entrambi gli approcci alla ricerca come ugualmente validi ed insignibili della stessa dignità: l'elemento che deve fungere da motore di una scelta metodologia piuttosto che di un'altra non deve essere la simpatia del ricercatore per un metodo in particolare (Coggi & Ricchiardi, 2015, p. 30) quanto piuttosto gli scopi e le finalità dell'indagine stessa. Sono questi ultimi che devono svolgere, infatti, funzione regolativa sull'intero processo della ricerca, definendone sia gli aspetti più pratici (come ad esempio, la scelta degli strumenti per la raccolta dati), sia gli aspetti più etici e metodologici (Lucisano & Salerni, 2002).

È stato proprio alla luce di queste considerazioni che si è iniziato a riflettere sul percorso metodologico più adatto a dare una risposta all'oggetto di indagine, riflessione questa, che ha inevitabilmente influenzato anche la scelta degli strumenti di raccolta dati, nonché la definizione dell'intero impianto. La ricerca descritta in queste pagine, pur mantenendo un taglio prevalentemente qualitativo, si è avvalsa di metodi di indagine misti secondo una prospettiva "integrata", ossia seguendo un percorso "blended" che mescolasse metodi quantitativi e qualitativi nelle diverse fasi.

## **4.2 Caratteristiche della ricerca: una cotutela tra Francia e Italia**

Il progetto di ricerca, sviluppatosi nei quattro anni che vanno dall'ottobre del 2014 al marzo del 2018, è stato sorretto dall'impalcatura di percorso di cotutela internazionale fra la scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna e l'École Doctorale 267 Arts et Médias del dipartimento ICM (Institut de la Communication et des Médias) presso l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

L'intero percorso è stato supervisionato, in Italia, da Luigi Guerra, professore ordinario nel settore scientifico disciplinare M-PED/03 Didattica e Pedagogia Speciale, esperto nel campo delle tecnologie dell'educazione mentre, in Francia, da mme Laurence Corroy, vicepresidente del Consiglio di Dipartimento e professoressa ordinaria specializzata nei temi della media education, delle pratiche mediatiche degli adolescenti e del consumo mediatico dei giovani.

La cotutela, formalizzata ufficialmente all'inizio del secondo anno italiano di dottorato, è stata motivata principalmente da due elementi.

In prima istanza l'aspetto scientifico. L'oggetto della ricerca, il quale, in breve, si pone di indagare il rapporto fra le relazioni mediate da contesti digitali e il clima sociale negli ambienti d'apprendimento scolastici, si colloca pienamente all'interno del dibattito scientifico che interessa la Media and Information Literacy. Questo posizionamento è giustificato dal fatto che, nell'ambito del percorso di ricerca, l'utilizzo dei media digitali è studiato e approfondito dal punto di vista dell'impatto relazionale all'interno di contesti educativi formali.

Si è già discusso della natura del campo della Media Education ma è doveroso ricordare che si tratta di una disciplina a cavallo fra le scienze dell'educazione e le



scienze della comunicazione: appare dunque chiara la necessità di affrontare un percorso di ricerca pluridisciplinare con un approccio altrettanto plurale.

In secondo luogo, l'internazionalizzazione della ricerca è corroborata dal fatto che sia in Francia sia in Italia, paesi che hanno ospitato l'indagine, si sia presentata una situazione analoga che ha permesso di porre le due realtà contestuali su un piano di affinità e di paragonabilità. Dal 2015, infatti, sono in corso in entrambi i paesi, riforme scolastiche che interessano la digitalizzazione delle scuole con un focus particolare per gli istituti secondari di primo grado: il *Piano Nazionale Scuola Digitale* e il *Plan Numérique pour l'Éducation*. L'allineamento di queste due riforme ha dato luogo ad un terreno particolarmente fertile dove svolgere un percorso di ricerca come quello illustrato in queste pagine: percorso che intende indagare un fenomeno in via di sviluppo – l'introduzione dei media digitali e dei dispositivi personali nelle scuole – il quale vede gli attori coinvolti impegnati in nuove e sempre più complesse sfide.

### 4.3 Oggetto della ricerca e definizione del problema

Il lavoro ha come oggetto quello di *indagare* (mantenendo una dimensione descrittiva) il rapporto fra due entità: la prima, rappresentata dalle relazioni mediate da contesti digitali formali e informali, mentre la seconda, è rappresentata dal clima sociale degli ambienti di apprendimento, in particolare negli istituti secondari di primo grado (in Italia) e nei collège (in Francia).

Le giovani e i giovani pre-adolescenti hanno sempre più occasioni di scambiare relazioni tramite piattaforme di lavoro scolastiche ufficiali e altri ambienti di socializzazione virtuale come ad esempio social network o servizi di messaggistica istantanea. Questa fitta e costante rete relazionale si colloca in una dimensione che non è né arginata dalle mura della classe, né relegata agli orari scolastici.

Per illustrare meglio questo concetto pare utile affidarsi ad un frammento di Democrazia e Educazione di John Dewey che nel 1916 scriveva: *“Un certo numero di persone non diventano società perché vivono fisicamente vicine, come un uomo non cessa di essere socialmente influenzato da altri. Un libro o una lettera può costituire un'associazione più intima fra esseri umani che distano migliaia di chilometri l'uno dall'altro, di quanto non esista fra conviventi sotto lo stesso tetto”* (Dewey, 1916, p. 47). In queste righe il filosofo americano esprime il suo interesse verso una problematica che ancora oggi, oltre un secolo più tardi, è ancora vivissima e forse ancora più rilevante. L'influenza delle relazioni mediate da contesti digitali all'interno di una comunità di persone. Allo scopo di chiarire ulteriormente questo concetto, si ripropongono qui di seguito le stesse righe del pedagogista americano ma riformulate per poterne meglio cogliere la potenza e l'attualità: *“Una classe non instaura necessariamente un buon clima sociale solamente perché ogni giorno alunni ed insegnanti si ritrovano fisicamente nello stesso spazio, come un adolescente, tornato a casa, non cessa di essere socialmente influenzato dai suoi pari. Un messaggio, una storia di Instagram, o un post su un social network può costituire un'associazione più intima fra ragazzi e ragazze che frequentano classi o scuole diverse, di quanto non esista fra compagni all'interno della stessa classe”*.

L'utilizzo di chat di gruppo sia da parte di allievi che da parte di insegnanti o genitori, il fatto che la maggior parte degli allievi non si separi dal proprio cellulare né mentre lavora da casa ai propri compiti, né quando si trova a scuola, sono solo alcune delle problematiche legate alla presenza delle tecnologie nella scuola. Problematiche che si stanno affermando come sempre più presenti e sempre più complesse nella loro gestione, le quali necessitano di essere prese in considerazione con sguardo critico, approfondito e non inquisitore né lassista. Uno dei più importanti problemi legati a questa tematica risiede nel fatto che siccome, di norma, nei regolamenti scolastici l'uso delle tecnologie è permesso solo per scopi didattici (e non per scopi ricreativi, di svago o meramente relazionali), la tendenza è quella di ignorare il fenomeno o, al limite, punirlo senza avviare un percorso di dialogo o ascolto.

Il presente lavoro, nell'avvalersi di uno sguardo molteplice proveniente sia dal campo delle scienze dell'educazione sia da quello delle scienze della comunicazione, affronta la tematica da un punto di vista prevalentemente pedagogico-educativo. L'intento, però, è quello di prendere le distanze dagli aspetti più didattici che ne possono discendere, già ampiamente indagati, per andare in una direzione diversa, meno esplorata.

Scopo della ricerca è dunque quello di tracciare una fenomenologia dettagliata di questo vero e proprio universo nascosto che possa aiutare i professionisti dell'educazione e gli adulti che orbitano attorno al mondo della scuola a comprendere meglio le dinamiche in gioco e poter agire conseguentemente con maggior consapevolezza.

Ulteriore scopo: sollevare una riflessione sulla mancanza di considerazione delle relazioni mediate da contesti digitali fra gli elementi che determinano, o che hanno un qualche tipo di influenza, sul clima sociale degli ambienti di apprendimento.

## 4.4 Le domande della ricerca

Visti gli obiettivi e gli scopi dell'indagine qui illustrata, si presentano ora le domande che hanno portato alla definizione della problematica e dalle quali si è partiti per tentare di costruire una risposta il più possibile problematizzata e strutturata.

- Esiste un'influenza delle tecnologie sulle dinamiche relazionali che intercorrono fra studenti e studenti e fra studenti ed insegnanti? Di che rapporto si tratta? Di che dinamiche si tratta? E che tipo di tecnologie sono in gioco?
- Esiste un rapporto di influenza fra le relazioni mediate da contesti digitali e il clima sociale di un ambiente di apprendimento? Che tipo di rapporto?
- Quanto gli studenti dipendono dalle relazioni mediate da contesti digitali per soddisfare i loro bisogni relazionali?
- Che percezione hanno studenti ed insegnanti delle dinamiche relazionali mediate dai contesti digitali? E come vedono il ruolo della scuola?

## 4.5 Le ipotesi

La ricerca, dal taglio, come si è detto, prevalentemente qualitativo-fenomenologico, non è stata impostata al fine di validare o confutare ipotesi di partenza che

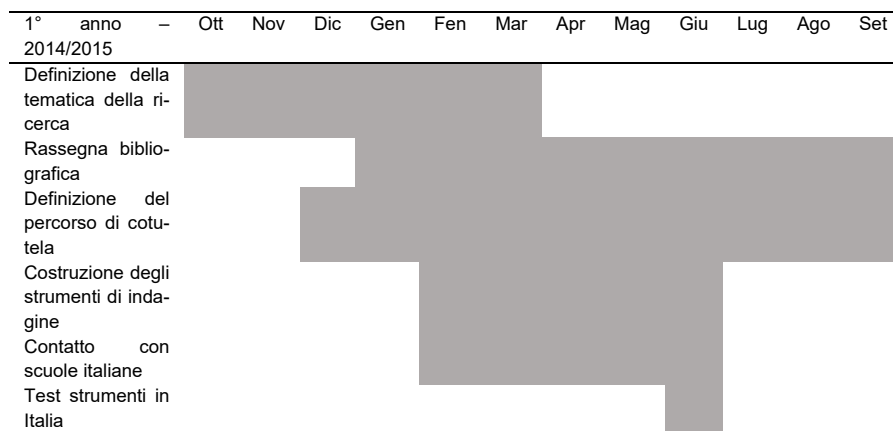
avrebbero dovuto orientare l'intera indagine. Piuttosto, l'intera indagine è impostata al fine di esplorare in dettaglio la problematica di partenza per poterne leggere meglio i tratti più evidenti e poterne così offrire una visione più chiara e lucida ai soggetti coinvolti nell'azione educativa.

È però doveroso segnalare che il presente percorso di ricerca si articola su di un'assunzione principale che ha orientato l'intero lavoro e che può rappresentare, a suo modo, un'ipotesi di partenza: si assume che il clima sociale degli ambienti di apprendimento possa essere determinato, fra gli altri elementi, anche dalle dinamiche relazionali (formali e informali) che intercorrono nei contesti digitali (ufficiali e non ufficiali).

Questa ipotesi ha orientato l'intero percorso di ricerca puntandolo in una direzione ben lungi dal voler dimostrare in maniera quantitativa e generalizzata l'influenza (ma soprattutto la cifra di quest'influenza) delle relazioni mediate da contesti digitali sul clima sociali negli ambienti di apprendimento, quanto piuttosto, quella di sollevare una riflessione sul fatto che questa dinamica non sia presa in considerazione nel dibattito su tema.

## 4.6 Le fasi della ricerca

Le fasi che hanno interessato il percorso di ricerca sono qui schematizzate sotto forma di diagramma di Gantt<sup>2</sup>, modalità di presentazione utile ad avere una visione panoramica ma dettagliata dei differenti passi svolti nei diversi anni nei quali la ricerca si è sviluppata.



<sup>2</sup> Il diagramma di Gantt è uno strumento di gestione di flusso di progetti ideato dall'ingegnere americano Henry Laurence Gantt nel 1917. Permette una visualizzazione dello sviluppo di un progetto spalmata nel tempo, in maniera diretta ed immediata. Per più informazioni: [https://it.wikipedia.org/wiki/Diagramma\\_di\\_Gantt](https://it.wikipedia.org/wiki/Diagramma_di_Gantt) (consultato l'1 Dicembre 2018).

2° anno 2015/2016	Ott	Nov	Dic	Gen	Fen	Mar	Apr	Mag	Giu	Lug	Ago	Set
Periodo di tutela svolto a Parigi												
Contatto con scuole francesi												
Traduzione strumenti in francese												
Test strumenti in Francia												
Raccolta dati												
Digitalizzazione diario di osservazione												

3° anno 2016/2017	Ott	Nov	Dic	Gen	Fen	Mar	Apr	Mag	Giu	Lug	Ago	Set
Digitalizzazione questionari												
Trascrizione interviste												
Elaborazione dati												
Scrittura finale lavoro di ricerca												

4° anno 2017/2018	Ott	Nov	Dic	Gen	Fen	Mar	Apr	Mag	Giu	Lug	Ago	Set
Scrittura finale lavoro di ricerca												
Restituzione dati negli istituti coinvolti												

È doveroso riportare alcune precisazioni che interessano la fase di raccolta dati:

- L'intervallo di tempo in cui questa fase ha avuto luogo si è articolato in 5 mesi: la scelta di condensare il tutto in un periodo così breve ed intenso è stata dettata dal fatto di poter raccogliere quante più informazioni possibili durante lo stesso anno scolastico per entrambi i paesi coinvolti in modo da avere dati congruenti;
- La scelta di condurre la raccolta durante la seconda metà dell'anno è stata dettata dal fatto che i gruppi classe, durante i primi mesi, dovevano ancora formarsi completamente e trovare un proprio equilibrio. Inoltre, intervistare alunni ed insegnanti dopo qualche mese ha permesso di attingere ad episodi che hanno avuto luogo anche nella prima metà dell'anno scolastico.

## 4.7 Il gruppo di riferimento

Prima di proseguire nella descrizione dei contesti scolastici che hanno partecipato alla ricerca è necessaria una breve precisazione di natura metodologica: per riferirsi alle scuole oggetto di indagine non verrà utilizzata la terminologia di “campione di ricerca”, ma piuttosto i termini “partecipanti alla ricerca” o “gruppo di riferimento”. La scelta è motivata dal fatto che gli istituti scolastici coinvolti non possono in alcun modo rappresentare statisticamente l’intera popolazione delle strutture scolastiche presenti nei territori francesi ed italiani e non sarebbe possibile giungere ad una generalizzazione assoluta dei risultati della ricerca (Mantovani, 1995).

La ricerca è connotata da un respiro internazionale corroborato dal percorso di cotutela fra Francia e Italia intrapreso dall’autore. Il gruppo di riferimento è infatti costituito da quattro istituti scolastici in totale: 8 classi provenienti da due collèges francesi, collocati nella città di Parigi, ed 8 classi da due istituti scolastici secondari di primo grado in Italia, a Bologna – quattro classi per ogni istituto.

Nella consapevolezza che la selezione degli istituti scolastici sia stata connotata da una certa dose d’approssimazione, si è tentato di definire le scuole partecipanti seguendo un criterio mirato ad ottenere un gruppo di riferimento che fosse il più possibile misto ed equilibrato. Sono stati contattati esclusivamente istituti scolastici pubblici che fossero collocati, nelle due città, né in zone troppo privilegiate né troppo svantaggiate a livello socio-economico e il cui bacino di utenza, in termini di famiglie beneficiarie dei servizi scolastici, non fosse né troppo elitario né troppo disagiato. Ulteriore criterio di scelta è stato il fatto che le scuole avessero avviato progetti didattici legati all’uso delle tecnologie e che avessero integrato sistemi di monitoraggio digitale delle attività didattiche.

Le scelte operate non hanno avuto l’intento di ottenere un gruppo di partecipanti che fosse comparabile a livello internazionale. Parigi è una capitale europea che conta oltre 2 milioni di abitanti e la cifra supera gli 11 milioni se si conta la zona di agglomerato urbano nella sua totalità, mentre Bologna è un capoluogo di provincia che conta circa 388’000 abitanti e arriva a quasi un milione includendo l’area urbana totale: è facile capire che non sarebbe stato possibile compiere un confronto tra i due contesti che fosse attendibile. Tale eterogeneità è però da considerarsi come utile al fine della costruzione di un gruppo di riferimento ampio e connotato da una pluralità di situazioni che il solo contesto bolognese, o il solo contesto parigino, non potevano garantire.

Sono state identificate un totale di 12 scuole che rispondessero ai criteri esposti, le quali sono poi state contattate singolarmente sino ad arrivare ad una selezione di 3 istituti scolastici italiani e 3 francesi: due strutture scolastiche per ogni paese sono poi entrate a far parte della ricerca definitiva, mentre le terze sono state interessate come istituti pilota al fine di testare la validità dei questionari e delle tracce delle interviste.

Un’ultima precisazione: mentre in Francia i collèges sono strutturati su quattro anni, in ordine decrescente dalla sesta alla terza, in Italia la scuola secondaria di primo grado è strutturata in tre annate, dalla prima alla terza. Per questo motivo, con

lo scopo di bilanciare il più possibile il gruppo, sono state considerate due classi terze per ogni scuola italiana in modo da avere in entrambi i paesi lo stesso numero di classi.

*Schema delle annate scolastiche in Francia e in Italia*

<b>Annate in Francia</b>	6°	5°	4°	3°
<b>Annate in Italia</b>	1°	2°	3°	/
<b>Range di età approssimativa</b>	11-12	12-13	13-14	14-15

Si elencano infine i criteri di selezioni interni ad ogni istituto:

- La scelta delle 4 classi è stata fatta dal dirigente scolastico di riferimento, il quale o la quale, ha operato la selezione in sinergia con figure tecniche che potessero identificare una classe per ogni livello che avesse almeno un insegnante disponibile a lasciare tempo per svolgere il questionario in classe;
- La scelta degli alunni che avrebbero poi partecipato alle interviste di gruppo è stata su base volontaria per poter avere studenti più motivati (solo in alcuni casi il gruppo di alunni è stato deciso a tavolino dall'insegnante e questo, come si vedrà, ha influito sul clima dell'intervista);
- La scelta degli insegnanti cui si è somministrato il questionario e che poi sono stati intervistati si è fondata sul fatto che avessero dato la loro disponibilità in termini di ore di lezione per poter somministrare il questionario alla loro classe. Altri insegnanti ed entrambi i dirigenti francesi sono stati coinvolti nell'indagine su base volontaria. Ciò ha permesso senza dubbio di avere una panoramica più completa del lato adulto dell'indagine.

## 4.8 Gli strumenti dalla ricerca

Come già accennato, la presente ricerca si è avvalsa di metodi di indagine misti secondo una prospettiva "integrata" che ha visto metodi quantitativi e qualitativi mescolati nelle diverse fasi.

In ogni istituto scolastico sono state svolte le medesime operazioni di raccolta dati che hanno visto il ricercatore essere presenza costante e continuativa per circa un periodo di 2 settimane. Questo periodo di tempo è stato utile per farsi conoscere dal corpo docente ed entrare in contatto con gli stessi alunni.

Nella tabella sottostante è possibile osservare una schematizzazione dei dati raccolti.

### *Resoconto dei dati raccolti*

<b>Strumento di raccolta dati</b>	<b>Informazioni</b>	<b>Italia</b>	<b>Francia</b>	<b>Totale</b>
Osservazione con diario	Un giorno di osservazione per ogni classe	8 classi	8 classi	16
Questionario a studenti	Un questionario posto direttamente dal ricercatore, durante la giornata di osservazione, ad ogni studente di ogni classe coinvolta.	178 alunni	187 alunni	365
Questionario ad insegnanti	Questionario posto direttamente dal ricercatore ad almeno un insegnante per ogni classe.	10 insegnanti	9 insegnanti	19
Interviste di gruppo con studenti	Interviste semi-strutturate della durata di 45-60 minuti, con gruppi di 10 alunni volontari.	8 gruppi	8 gruppi	16
Interviste individuali con insegnanti	Interviste individuali semi-strutturate della durata di 25-60 minuti con insegnanti o dirigenti scolastici.	8 insegnanti	10 insegnanti + 2 dirigenti	20

#### **4.8.1 Osservazione con diario**

È stata condotta in ogni classe una giornata di osservazione durante la quale il ricercatore ha seguito ed osservato la stessa classe per lo svolgersi dell'intera giornata: dall'ingresso alla campanella d'uscita, compresi gli intervalli eventuali.

Durante la giornata il ricercatore, stando seduto fra i banchi insieme agli alunni, ha preso nota dei seguenti elementi tramite l'uso di un diario di osservazione:

- Numero di alunni presenti;
- Disposizione dei banchi nella classe e disposizione degli alunni;
- Presenza di eventuali alunni con Bisogni Educativi Speciali;
- Presenza o meno di strumenti digitali e relative modalità d'utilizzo;
- Aneddoti sullo stile di insegnamento;
- Aneddoti sulla modalità di interazione fra alunni;
- Aneddoti sull'utilizzo da parte di alunni e di insegnanti di dispositivi personali.

La struttura del diario utilizzata ricalca il modello illustrato in questa immagine:

<i>Diario di osservazione</i>	<i>Paese:</i>	<i>Scuola:</i>	<i>Data:</i>	<i>Classe:</i>
<i>Ora:</i>	<i>Design Aula:</i>			
<i>Materia:</i>				
<i>Prof:</i>				
<i>Numero Alunni:</i>				
<i>B.E.S.:</i>				
<i>Osservazione:</i>				
<b>Orario</b>	<b>Azioni</b>	<b>Dialoghi</b>	<b>Note personali</b>	

Sebbene un solo giorno non sia stato sufficiente per poter cogliere nella loro complessità le dinamiche relazionali e il clima sociale all'interno della classe, la strategia di passare un'intera giornata insieme ad alunni e professori ha fortemente facilitato una serie di elementi che si sono rivelati importanti ai fini della ricerca. In primo luogo la scelta di somministrare il questionario durante la giornata di osservazione ha permesso al ricercatore di poter rispondere direttamente a domande in merito ad eventuali dubbi o incomprensioni circa il significato dei quesiti. In secondo luogo, il contatto e la vicinanza con i soggetti indagati, ha permesso e facilitato l'instaurarsi di un rapporto di fiducia che ha reso possibile un atteggiamento dei soggetti intervistati più rilassato, aperto e sincero.

### **4.8.2 Questionario ad insegnanti**

Il questionario rivolto agli insegnanti è stato somministrato nello stesso istante e con le stesse modalità di quello somministrato il questionario agli studenti: il ricercatore era presente al momento della compilazione, che è avvenuta in forma cartacea ed anonima, per poter rispondere ad eventuali necessità di chiarimento. Sono stati raccolti un totale di 19 questionari, 10 in Italia e 9 in Francia. Il numero è maggiore di 16 poiché due insegnanti italiani e uno francese hanno espresso il desiderio di partecipare all'indagine come soggetti in aggiunta.



Il questionario è stato strutturato in 5 parti per poter cogliere i seguenti aspetti e può essere consultato nella sua interezza presso la sezione “Allegati”:

- Aspetti anagrafici (*item 1-8*): in questa sezione sono rilevati dati in merito alla scuola, la classe, l’età, il genere, gli anni di servizio e la materia insegnata;
- Possesso di dispositivi (*item 9-13*): in questa sezione sono raggruppate domande aventi lo scopo di comprendere che tipo di dispositivi sono in possesso dagli intervistati;
- Dinamiche relazionali mediate da tecnologie (*item 14-57*): in questa sezione sono raggruppate domande aventi lo scopo di tracciare un profilo dei soggetti intervistati dal punto di vista di come utilizzano i diversi media digitali per comunicare con i colleghi, con gli studenti e con le loro famiglie;
- Contesti digitali presenti a scuola e regolamenti scolastici (*item 58-83*): sezione dedicata a indagare la presenza di contesti digitali ufficiali, messi a disposizione dalla scuola, ed eventuali regolamentazioni sul loro uso;
- Percezioni sulla mediazione delle tecnologie sul piano cognitivo e relazionale (*item 84-116*): l’ultima sezione è atta ad indagare la percezione che gli insegnanti hanno in merito all’influenza che le tecnologie possono avere sugli aspetti sia legati alla didattica e che legati alle dinamiche socio-relazionali della classe.

### **4.8.3 Questionario a studenti**

Durante la giornata di osservazione il ricercatore ha somministrato personalmente i questionari, in forma cartacea, ad ogni alunno presente in classe, rimanendo a disposizione dei ragazzi e delle ragazze per sciogliere dubbi o per rispondere ad eventuali domande di chiarimento su alcuni item. I questionari, ne sono stati raccolti un totale di 365 di cui 178 in Italia e 187 in Francia, erano anonimi, costituiti prevalentemente da domande chiuse con alcune domande aperte concepite per non influenzare le risposte dei soggetti e il tempo medio di compilazione è stato di circa 30 minuti. Il questionario è stato strutturato in 5 parti per poter cogliere i seguenti aspetti e può essere consultato nella sua interezza presso la sezione “Allegati”:

- Aspetti anagrafici (*item 1-12*): in questa sezione sono rilevati dati in merito alla scuola, la classe, l’età, il genere, il mestiere dei genitori, il numero di fratelli e la distanza da casa a scuola;
- Possesso di dispositivi e controllo parentale (*item 13-25*): in questa sezione sono raggruppate domande aventi lo scopo di comprendere che dispositivi sono in possesso degli intervistati e che tipo di mediazione è operata dai loro familiari;
- Dinamiche relazionali mediate da tecnologie (*item 26-78*): in questa sezione sono raggruppate domande aventi lo scopo di tracciare un profilo dei soggetti intervistati dal punto di vista dell’utilizzo dei diversi media digitali per comunicare;

- Dinamiche relazionali mediate da contesti digitali e contesti scolastici (*item 79-120*): sezione dedicata a indagare la relazione fra il contesto scolastico e l'utilizzo di strumenti e contesti digitali per attuare scambi relazionali;
- Clima sociale dell'ambiente scolastico (*item 121-146*): l'ultima sezione è atta ad indagare la percezione del clima sociale da parte dei singoli soggetti intervistati.

#### **4.8.4 Interviste individuali semi-strutturate con insegnanti**

Nell'ambito della ricerca, al fine di ottenere una visione più ampia ed approfondita dei dati provenienti dai questionari, è stato scelto di condurre delle interviste individuali con gli stessi insegnanti che avessero già precedentemente risposto ai questionari.

Sono state raccolte un totale di 20 interviste semi-strutturate, condotte in maniera individuale: 8 insegnanti italiani e 8 insegnanti francesi, ai quali si sono aggiunti su base volontaria altri due insegnanti francesi e i due dirigenti scolastici delle scuole parigine. Il punto di vista di questi ultimi è stato importantissimo per comprendere alcune dinamiche lontane dall'habitus del ricercatore.

##### *Traccia dell'intervista di gruppo semi-strutturata rivolta agli alunni*

<b>Accoglienza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ringraziamento per aver la disponibilità</li> <li>• Presentazione degli obiettivi dell'intervista</li> </ul>
<b>Contesti Digitali Ufficiali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avete ambienti digitali di lavoro "ufficiali" messi cioè a disposizione dalla scuola? Li usate davvero? Per cosa?</li> <li>• Li considerate utili sul piano cognitivo, per la costruzione della conoscenza e per il lavoro in classe?</li> <li>• Li considerate utili sul piano relazionale, per la qualità delle relazioni in classe?</li> <li>• Durante le lezioni usate ambienti digitali non ufficiali? Per cosa?</li> <li>• Li considerate utili sul piano cognitivo, per la costruzione della conoscenza e per il lavoro in classe?</li> <li>• Li considerate utili sul piano relazionale, per la qualità delle relazioni in classe?</li> </ul>
<b>Contesti Digitali Non Ufficiali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensa che durante le lezioni, i suoi studenti, a sua insaputa, utilizzino internet o i propri dispositivi personali per accedervi?</li> <li>• Lei trova che le interazioni degli studenti tramite questi ambienti non ufficiali siano una fonte di distrazione o una risorsa che possa favorire lo sviluppo di un buon clima di classe?</li> <li>• Ci sono stati episodi in cui le interazioni su ambienti digitali hanno contribuito positivamente? E negativamente?</li> </ul>

<p><b>Contesti digitali e relazioni</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In classe quello delle interazioni tramite ambienti digitali è un argomento che affrontate?</li> <li>• Ha mai avuto interazioni tramite ambienti digitali con i suoi studenti, colleghi, o genitori di studenti? (amicizie richieste su social network, messaggi ricevuti...)</li> <li>• È stata più un'occasione positiva o una fonte di problemi?</li> <li>• A suo parere bisognerebbe incitare o evitare queste forme di interazioni?</li> <li>• Nel suo lavoro professionale, di progettazione o di collaborazione coi colleghi, utilizza le tecnologie? Le considera strumenti utili?</li> </ul>
<p><b>Visioni e prospettive</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cosa potrebbe aiutare a migliorare il modo in cui la scuola tratta questa tematica?</li> <li>• Sarebbe meglio vietare del tutto o iniziare ad introdurre i dispositivi in classe?</li> <li>• Pensa che il fatto di negoziare insieme agli studenti delle regole potrebbe aiutare?</li> </ul>

#### **4.8.5 Interviste di gruppo semi-strutturate con studenti**

Il punto di vista degli alunni, in una ricerca come questa, è centrale e necessario. Per ogni classe è stata condotta un'intervista semi-strutturata di gruppo della durata media di 45-60 minuti. Ogni gruppo è stato costituito scegliendo fra gli alunni e le alunne che avessero espresso la loro volontà di partecipare all'intervista di gruppo. L'intervista si è svolta durante l'orario di lezione in un'aula appositamente predisposta con sedie messe in cerchio e un microfono posto al centro, collegato ad un registratore vocale. Durante la sessione, per fare in modo che i ragazzi si sentissero più liberi di parlare, non era presente nessun insegnante. È stata fatta la scelta di domandare espressamente la non presenza di personale docente durante le registrazioni delle interviste di gruppo; tale richiesta è stata posta come condizione all'adesione dell'intero progetto di ricerca viste le risposte piatte e il clima poco sincero che hanno connotato l'intervista di gruppo condotta come test dove, invece, l'insegnante era rimasto presente.

L'obiettivo dell'intervista semi-strutturata, la cui traccia è riportata nella tabella sottostante, è stato quello di indagare ulteriormente, andando più in profondità, gli elementi toccati dal questionario somministrato precedentemente: il motivo per cui è stato scelto di svolgere tali interviste con un gruppo è stato quello di poter instaurare un dialogo fra soggetti intervistati e ricercatore che fosse più aperto, sincero e sicuro possibile.

*Traccia dell'intervista di gruppo semi-strutturata rivolta agli alunni*

<b>Accoglienza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ringraziamento per aver la disponibilità</li> <li>• Giro di nomi dei presenti</li> <li>• Presentazione degli obiettivi dell'intervista</li> </ul>
<b>Contesti Digitali Ufficiali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensate siano utili? Perché?</li> <li>• Vi fanno sentire maggiormente uniti? Perché?</li> <li>• Avreste in menti altri usi di questi ambienti?</li> <li>• Avete i vostri dispositivi personali a scuola? Li usate (anche di nascosto)?</li> </ul>
<b>Contesti Digitali Non Ufficiali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali app/social network usate maggiormente?</li> <li>• Il comunicare attraverso chat, e social network aiuta a rendere più uniti? Perché?</li> </ul>
<b>Aneddoti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potete spiegarmi meglio le dinamiche relative alle chat di gruppo? Che effetto pensate che abbiano in classe?</li> <li>• Racconto di un episodio spiacevole legato alla tematica. Come vi siete sentiti?</li> <li>• Racconto di un episodio positivo, che ha favorito il loro stare in classe. Come vi siete sentiti?</li> </ul>
<b>Percezione del mondo online e offline</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto sentite di dipendere dal cellulare per le vostre relazioni?</li> <li>• È più facile dire qualcosa a qualcuno attraverso messaggio/social network? Perché?</li> <li>• Cambierebbe qualcosa se invece che un messaggio scritto fosse un audio messaggio?</li> <li>• Secondo voi ha lo stesso effetto?</li> <li>• Vi è mai capitato di riuscire a dire qualcosa a qualcuno solamente tramite cellulare (whatsapp/messaggio)?</li> </ul>
<b>Regolamentazioni e Clima sociale della classe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cellulari, social network e internet a scuola: se poteste scegliere voi le regole, cosa proporreste al vostro preside?</li> <li>• Cosa vuol dire per voi "star bene in classe"?</li> <li>• Cosa contribuirebbe a farvi stare meglio in classe?</li> </ul>

Sono state condotte 4 interviste di gruppo in ogni istituto scolastico coinvolto per un totale di 16 interviste (8 in Italia e 8 in Francia).

Si segnala che in una classe 6° di una delle scuole francesi, il gruppo che ha partecipato all'intervista è stato scelto a tavolino dall'insegnante poiché si trattava di una metà classe che in quel momento avrebbe dovuto svolgere l'ora di lingua straniera. Questo criterio di selezione, unito al fatto che gli alunni fossero del primo anno, ha influito in maniera negativa sulla qualità dell'intervista, che nonostante ciò ha comunque fornito dati rilevanti.

## 5. Descrizione dei contesti scolastici

Il principale obiettivo del capitolo è quello di presentare gli elementi di maggiore interesse emersi dall'incrocio dei diversi strumenti di raccolta dati utilizzati nella ricerca. Nella prima parte è presentata una descrizione dei diversi istituti interessati dall'indagine allo scopo di fornire un quadro il più possibile completo delle politiche, delle scelte e delle regolamentazioni scolastiche in vigore riguardanti le tecnologie e i dispositivi digitali.

Nella seconda parte sono illustrate alcune interessanti considerazioni emerse dalle sessioni di osservazione diretta nelle classi. Tale breve approfondimento, sebbene non connotato dello stesso grado di dettaglio e della stessa validità scientifica di un approccio etnografico “con tutti i crismi”, risulta di particolare utilità per mettere in risalto alcuni atteggiamenti ed alcune dinamiche che si sono potute osservare anche solamente in una sola giornata.

### ***Nota metodologica: legenda***

Una premessa è doverosa: al fine di rispettare la privacy degli studenti, dei loro genitori, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di qualunque altro attore in un qualche modo coinvolto nella ricerca, tutti i nomi e tutti i riferimenti che possano in un qualche modo far riconoscere ai lettori l'identità di soggetti o gli istituti scolastici che hanno gentilmente accettato di offrire la loro disponibilità nel partecipare all'indagine, sono stati opportunamente censurati o sostituiti con altri di fantasia.

Per questo motivo, quando vi sarà la necessità di citare un istituto scolastico, una classe, o una persona, siano essi alunni, insegnanti o dirigenti scolastici, verranno utilizzate delle sigle identificative.

Le scuole italiane saranno indicate dalla sigla “IT” e quelle francesi dalla “FR”, seguite da una cifra avente il solo scopo di distinguerle fra di loro: IT1, IT2, FR1, FR2.

Le classi coinvolte saranno indentificate dalla sigla dell'istituto scolastico, più un'ulteriore cifra che indica, in questo caso, l'anno. La lettera in aggiunta nelle classi terze serve semplicemente a distinguerle l'una dall'altra:

## *Nomenclatura usata per le scuole*

IT1-1	Scuola italiana 1, primo anno	FR1-1	Scuola francese 1, primo anno
IT1-2	Scuola italiana 1, secondo anno	FR1-2	Scuola francese 1, secondo anno
IT1-3/a	Scuola italiana 1, terzo anno (a)	FR1-3	Scuola francese 1, terzo anno
IT1-3/b	Scuola italiana 1, terzo anno (b)	FR1-4	Scuola francese 1, quarto anno
IT2-1	Scuola italiana 2, primo anno	FR2-1	Scuola francese 2, primo anno
IT2-2	Scuola italiana 2, secondo anno	FR2-2	Scuola francese 2, secondo anno
IT2-3/a	Scuola italiana 2, terzo anno (a)	FR2-3	Scuola francese 2, terzo anno
IT2-3/b	Scuola italiana 2, terzo anno (b)	FR2-4	Scuola francese 2, quarto anno

I soggetti intervistati e che hanno risposto ai questionari, saranno identificati dalla sigla dell'istituto scolastico, più un'ulteriore sigla, composta da una lettera ad indicare il ruolo del soggetto stesso: “p” per insegnante, “d” per dirigente scolastico ed “s” per studente. In coda alla sigla si troverà segnalato anche il genere, attraverso una “m”, o una “f”, abbreviazioni di maschio e femmina. La lettera “I” riportata nei dialoghi delle interviste, invece, rappresenta l'intervistatore.

### ***Nota metodologica: traduzioni dal francese***

Tutte le interviste, così come i frammenti di citazioni di risposte dai questionari sono qui tradotte, per comodità, in italiano. In alcuni sporadici casi è stata fatta la scelta di mantenere la terminologia in francese o per la mancanza di un effettivo corrispettivo in italiano o per rispettare appieno il senso della frase. Nei suddetti casi, il lettore troverà una spiegazione di questi termini in nota a piè pagina.

## **5.1 Negli istituti scolastici di riferimento**

Il presente paragrafo è consacrato alla presentazione dei quattro istituti scolastici coinvolti nell'indagine dal punto di vista della dotazione tecnologica, delle scelte e delle preferenze in termini di Contesti Digitali Ufficiali e di regolamenti d'istituto riguardo alla gestione dei dispositivi personali degli alunni. Questa cornice ha il fine di fornire la necessaria dimensione contestuale alle voci e al punto di vista dei soggetti protagonisti della ricerca.

Prima di procedere con l'analisi dettagliata delle situazioni nei diversi istituti, vi sono alcune differenze sostanziali nella gestione delle aule e delle classi fra gli istituti italiani e francesi che è opportuno illustrare.

Una prima divergenza riguarda la logistica delle aule. Mentre in Italia ciascuna classe ha la propria aula, che rimane fissa, e in cui i professori si danno il cambio, nei collèges francesi il concetto di “aula di classe” non esiste. Gli alunni di una classe sono chiamati, ogni ora, a cambiare fisicamente stanza per recarsi nell'aula dove potranno svolgere, ad esempio, la lezione di spagnolo o di matematica e dove i diversi professori rimangono fissi e accolgono le diverse classi ad ogni cambio d'ora.

Una seconda divergenza riguarda la gestione degli spazi scolastici e delle aule. Nelle scuole secondarie di primo grado italiane prese in esame, gli studenti, durante le pause, possono occupare gli spazi che desiderano con la sola condizione che vi sia

un insegnante a sorvegliare tale spazio: gli studenti e le studentesse, pertanto, possono scegliere se restare in aula, andare nel corridoio, nell'atrio o nel giardino. Nei collèges parigini, invece, durante le pause gli studenti sono obbligati a recarsi nella corte interna alla scuola o, in caso di maltempo, nell'atrio dove si ritrovano tutti gli altri alunni delle altre classi.

La terza divergenza che si segnala riguarda la presenza, nel sistema scolastico francese, di una serie di figure educative che in Italia non trovano alcuna corrispondenza: gli *assistantes d'éducation* (AED), spesso menzionati dagli studenti con il termine *surveillants*, e il *conseiller principal d'éducation*, abbreviato da tutti con la sigla CPE.

Mentre gli AED si occupano principalmente di sorveglianza degli spazi scolastici quali l'ingresso, la corte, i corridoi, e la *salle de permanence*<sup>1</sup>, il CPE è una figura più complessa che abbraccia più il ramo educativo rispetto a quello dell'istruzione. Si tratta di una figura incaricata di gestire l'organizzazione e l'animazione della vita scolastica: il suo compito è quello di organizzare i servizi e di coordinare la squadra di AED, ovvero il personale responsabile dei compiti di sorveglianza, per la gestione delle problematiche che possono sorgere all'interno delle mura scolastiche. Il CPE lavora in coordinazione con il personale docente e con il preside e vice preside nella valutazione degli studenti, nella gestione dei conflitti e delle problematiche legate alla scolarizzazione dei ragazzi e delle ragazze e contribuisce, inoltre, a consigliare gli allievi nella scelta del loro percorso di orientamento.

### **5.1.1 Connessione internet, dotazione delle aule e altri strumenti/dispositivi digitali**

Entrambi gli istituti scolastici Italiani sono dotati di connessione Internet in fibra ottica e di un'infrastruttura di accesso alla rete tramite Wi-Fi.

Gli istituti francesi sono anch'essi dotati di connessione ad Internet in fibra ottica con la sola differenza che, mentre in FR1 a tale connessione è possibile solamente accedervi tramite cavo LAN/Ethernet, in FR2 è presente la possibilità di attivare una copertura Wi-Fi temporanea attraverso l'utilizzo di 6 valigie-stazioni di ricarica per tablet (ciascuna contenente 16 tablet con sistema operativo Android), una per ogni ala dell'istituto.

<sup>1</sup> La *salle de permanence* è un'aula appositamente ricavata negli istituti scolastici dove poter alloggiare classi i cui insegnanti sono assenti e non avrebbero dunque un'aula dove recarsi, o dove ospitare alunni in soggetti a punizione che sono allontanati dalla classe.

### *Fornitura a disposizione delle scuole*

<b>Istituto</b>	<b>Connessione</b>	<b>Ethernet</b>	<b>Wi-Fi</b>
IT1	Sì	Sì	Sì
IT2	Sì	Sì	Sì
FR1	Sì	Sì	No
FR2	Sì	Sì	Solo tramite valigie-stazione

Per quanto riguarda la dotazione delle aule, anche in questo caso la situazione presenta delle differenze da istituto a istituto.

Nel primo istituto italiano, denominato IT1, sono presenti computer connessi a lavagne interattive multimediali in ogni aula. L'istituto ospita anche due aule-laboratorio di informatica: una modellata un setting più "classico", in cui file di banchi allineate ospitano computer fissi, e l'altra su un setting più sperimentale, con banchi semoventi, schermo in alta risoluzione touch screen, lavagna interattiva multimediale, stampante in 3D e postazioni PC predisposte per il lavoro in gruppo.

La scuola fornisce gli insegnanti di un tablet a testa, ad uso personale, per poter accedere a piattaforme ufficiali come ad esempio il registro elettronico o per poter documentare attività attraverso foto o video. Per quel che concerne gli strumenti in dotazione agli studenti, l'istituto mette a disposizione un certo numero di tablet e computer portatili che gli insegnanti possono richiedere per le loro lezioni: questi dispositivi sono custoditi a scuola, in armadi appositi che li ricaricano nei momenti di non utilizzo. Alcune classi, oggetto di sperimentazione, vedono gli studenti in possesso di tablet o computer portatili che possono effettivamente portare liberamente anche a casa.

Nel secondo istituto italiano, denominato IT2, sono analogamente presenti computer connessi a lavagne interattive multimediali in ogni aula, ed è presente un'aula appositamente designata all'uso di laboratorio di informatica, con computer fissi collocati su banchi disposti in file rivolte verso la cattedra. La scuola fornisce gli insegnanti di un tablet a testa, da utilizzare per poter accedere a piattaforme ufficiali o per la gestione del registro elettronico. Per quel che concerne gli strumenti in dotazione agli studenti, l'istituto mette a disposizione un certo numero di computer portatili (un modello denominato Chromebook, che possono essere usati solo attraverso un account Google e che si basano principalmente sull'uso delle applicazioni online della Google Suite) che gli insegnanti possono richiedere per le loro lezioni: questi dispositivi sono custoditi a scuola, in armadi appositi che li ricaricano nei momenti di non utilizzo.

Nel primo istituto francese, denominato FR1, ogni classe è attrezzata con un computer collegato ad un proiettore montato sul soffitto dell'aula che proietta l'immagine su una lavagna bianca. Questa configurazione è usata spesso dagli insegnanti in maniera creativa, dando vita a situazioni ibride in cui sull'immagine proiettata si aggiungono informazioni o altri commenti, a pennarello, direttamente sulla lavagna. Ogni classe ha l'allacciamento ad internet e un telefono fisso funzionante che spesso è usato dai professori per chiamare figure quali il vice-preside o il CPE.



Nell'istituto è presente un'aula-laboratorio di informatica con banchi disposti intorno al perimetro della classe in modo che l'insegnante possa osservare facilmente gli schermi degli alunni e un *centre de documentation et d'information* (CDI). Il CDI è uno spazio all'interno delle scuole francesi che funge da biblioteca, sala lettura, e spazio in cui gli alunni possono avere accesso ad Internet attraverso alcune postazioni controllate. Lo spazio è gestito da una figura apposita chiamata *professeur documentaliste* che si occupa di supervisionare gli accessi ai terminali internet e di organizzare, in accordo con altri professori, attività di educazione ai media e all'informazione.

L'istituto FR1 non mette a disposizione di alcun insegnante e di alcun studente strumentazioni digitali di altro tipo oltre a quelle già indicate.

Per completare il quadro, lo scenario all'interno del secondo istituto, denominato FR2, è del tutto analogo a quello di FR1 con la sola differenza delle dotazioni tecnologiche ad insegnanti ed alunni. Gli insegnanti che lo desiderano possono avere un tablet ad uso personale con cui sperimentare alcune app utili alla didattica e possono richiedere l'uso, durante le loro lezioni, di una delle 6 valigie-stazioni Wi-Fi contenenti 16 tablet ciascuna. Tali stazioni, una volta attivate, garantiscono una connessione Wi-Fi protetta per i tablet che contiene.

#### *Dotazione delle classi, degli insegnanti e degli studenti*

<b>Istituto</b>	<b>LIM</b>	<b>Dotazione a insegnanti</b>	<b>Dotazione ad alunni</b>
IT1	Sì	Tablet	Tablet o Laptop in condivisione
IT2	Sì	Tablet	Laptop in condivisione
FR1	Proiettori + Lavagne normali	No	No
FR2	Proiettori + Lavagne normali	Tablet (per chi lo vuole)	Tablet tramite valigie-stazione

### **5.1.2 Contesti Digitali Ufficiali (CDN)**

IT1 mette ufficialmente a disposizione del proprio personale, dei propri alunni e delle loro famiglie i seguenti strumenti digitali:

- una piattaforma per la gestione del registro elettronico (Portale KK) tramite la quale è possibile gestire attraverso una piattaforma unica le presenze e le assenze degli alunni, i voti, le note e i compiti. I genitori hanno accesso, tramite un account apposito, a queste informazioni;
- una piattaforma LCMS (Moodle) per la gestione vera e propria della didattica e delle lezioni. Tale piattaforma permette la comunicazione insegnante-alunno (I-A) ma anche la comunicazione alunno-alunno (A-A), nonché la completa possibilità di controllare accessi, dialoghi ed attività degli alunni;
- un account Google for Education che fornisce ad ogni insegnante e ad ogni alunno una casella email personale con la possibilità di accedere ai servizi

di Google Suite. Gli studenti hanno la casella di posta elettronica bloccata verso l'esterno e possono solamente comunicare con altri account interni. Anche in questo caso, gli amministratori del sistema possono in ogni momento avere accesso a tutti gli scambi che avvengono fra studenti;

IT2 mette ufficialmente a disposizione del proprio personale, dei propri alunni e delle loro famiglie i seguenti strumenti digitali:

- una piattaforma per la gestione del registro elettronico (FRAM): tramite questa è possibile gestire attraverso una piattaforma unica le presenze e le assenze degli alunni, i voti, le note e i compiti. I genitori hanno accesso, tramite un account apposito a queste informazioni, tranne che ai voti;
- un account Google for Education che fornisce ad ogni insegnante e ad ogni alunno una casella email personale con la possibilità di accedere ai servizi di Google Suite. Gli studenti hanno la casella di posta elettronica bloccata verso l'esterno e possono solamente comunicare con altri account interni. Anche in questo caso, gli amministratori del sistema possono in ogni momento avere accesso a tutti gli scambi che avvengono fra studenti;

La situazione negli istituti parigini è simile. FR1 e FR2 mettono ufficialmente a disposizione del proprio personale, dei propri alunni e delle loro famiglie i seguenti strumenti digitali:

- il comune di Parigi mette gratuitamente a disposizione degli istituti una piattaforma unica per la gestione dei collège dal nome *Paris Classe Numérique* (PCN). Questa piattaforma, spesso citata nelle interviste come ENT (*Espace Numérique de Travail*), deve essere usata in maniera mandatoria dagli istituti per gestire le iscrizioni degli studenti e per fornire dati aggiornati al ministero.

Attraverso PCN, tra le altre cose, è possibile anche creare un sito internet d'istituto, servizio, questo, che è stato utilizzato da entrambe le scuole francesi;

- all'interno del pacchetto di applicativi e servizi offerti dal ministero v'è anche un servizio di posta elettronica chiamato *Siècle* che provvede tutto il personale amministrativo, docente ed educativo di un indirizzo email personale ufficiale;
- i collège parigini sono considerati amministrativamente con lo statuto di Istituto Locale di Insegnamento Pubblico. Questo status permette ad essi di avere a disposizione un budget annuale per una serie di spese che possono spartire come meglio credono fra materiali di consumo, progetti didattici o formazione agli insegnanti, e piattaforme virtuali per la gestione della vita scolastica. In entrambi gli istituti è stata fatta la scelta di acquistare la licenza per una piattaforma sviluppata da terze parti dal nome PRONOTE<sup>2</sup>. Tramite PRONOTE le due scuole gestiscono tutti gli aspetti della vita scolastica degli

<sup>2</sup> Sito ufficiale di Index Education, la software house che sviluppa la piattaforma PRONOTE: <http://www.index-education.com/fr/pronote-info191-pronote-net.php> (consultato l'1 Dicembre 2018).

alunni (presenze-assenze, calendario delle lezioni, voti, pagelle, note di comportamento) e tutte le forme di comunicazione di cui necessitano (comunicazioni interne e circolari amministrative, scambi fra insegnanti-insegnanti, insegnanti-allievi, insegnanti-genitori, allievi-allievi). Entrambi i dirigenti scolastici hanno optato per questo servizio perché lo ritengono una scelta più efficiente e conveniente rispetto agli strumenti offerti dal Ministero Nazionale dell'Educazione.

### **5.1.3 Politiche d'istituto che regolamentano la gestione dei dispositivi personali e dei CDN**

A conclusione del quadro che si sta presentando, verranno descritte le politiche e le regole che i diversi istituti analizzati applicano in maniera ufficiale. La scelta di collocare questa doverosa precisazione nella presente sezione è dettata dal fatto che, specificando chiaramente quella che è la situazione ufficiale nelle scuole, potrà essere più facile comprendere il contesto all'interno del quale si collocano le scelte individuali dei singoli dirigenti scolastici ed insegnanti intervistati e, conseguentemente, notare eventuali divergenze, resistenze o eccezioni alle regole.

In nessuna delle scuole oggetto d'indagine sono previsti programmi che seguono l'approccio del Bring Your Own Device (BYOD), vale a dire, l'utilizzo di dispositivi personali degli studenti sollecitato e regolamentato dalla scuola, anche attraverso finanziamenti. Su questa stessa onda, nessuna delle scuole tollera l'utilizzo di dispositivi personali di studenti durante le lezioni o all'interno delle mura della scuola: il regolamento, concorde nei diversi istituti, prevede il ritiro immediato da parte degli insegnanti (o di altro personale come il CPE o l'AED) dei dispositivi per tutti quegli alunni sorpresi ad utilizzare il cellulare in aula, nei corridoi o negli atrii, per poi procedere alla restituzione solo in caso di avvenuto incontro con uno dei genitori.

F1 rappresenta un caso particolare in quanto, dal momento in cui sono stati presi i contatti con il dirigente al momento in cui la raccolta dati è effettivamente iniziata, è stato permesso a tutti gli alunni l'utilizzo dei propri dispositivi personali solo durante le pause e solo nella corte interna, ovvero, fuori dalle mura scolastiche.

## **5.2 Dalle osservazioni**

La fase di osservazione con diario è stato un momento decisamente circoscritto, limitato a una singola giornata di accompagnamento per ciascuna classe, che ha impegnato il ricercatore per un totale di 88 ore di presenza nelle aule. Questo breve arco temporale, sebbene del tutto insufficiente per poter collezionare dati che rispecchiassero le situazioni nelle classi nella loro interezza e le loro evoluzioni durante l'arco dell'anno, ha servito diversi obiettivi che il ricercatore si era posto: somministrare i questionari ad insegnanti ed alunni direttamente in presenza, farsi conoscere dai soggetti coinvolti per poter svolgere interviste più significative e, infine, avere un'idea del clima sociale delle classi e delle pratiche legate ai dispositivi digitali

all'interno delle mura scolastiche per poter andare più in profondità durante le interviste di gruppo con gli studenti.

Fatte queste premesse sulle criticità e le qualità della suddetta fase di raccolta dati, è possibile procedere col mettere in evidenza alcune dinamiche osservate nelle 16 classi che, a nostro parere, si rivelano interessanti per avere un'idea, anche se incompleta e del tutto parziale, di quello che è il rapporto degli alunni e degli insegnanti con le tecnologie digitali e il clima sociale nelle classi.

### **5.2.1 Clima sociale delle classi: il ruolo degli insegnanti**

Un primo elemento potutosi osservare è come il clima sociale dell'ambiente di una classe variasse nel corso della stessa giornata al cambiare degli insegnanti in cattedra. In ciascuna delle classi osservate si sono verificati, nell'arco del periodo di osservazione, sia episodi di vita di classe connotati da un clima più rilassato, sia più confusionario, senza però mai sfociare in litigi o conflitti.

Queste variazioni sono parse, in larga misura, di responsabilità degli insegnanti. Tale visione è in linea con la tesi delle già citate Renati e Zanetti (2009), le quali sottolineano la centralità del ruolo dell'insegnante nell'economia della produzione di un clima positivo in classe. Riportiamo qui un esempio, alquanto indicativo, su come il medesimo gruppo classe reagiva in maniera differente alla presenza di diversi professori a seconda del loro stile e del loro metodo di conduzione delle attività didattiche.

<b>Azioni</b>	<b>Dialoghi</b>	<b>Note personali</b>
La classe non è ancora ricomposta dal suo rientro in aula.	P - "oh! Allora! Oh! Allora, non si mangia, se poi almeno, offriste anche al prof..."	Tono del prof prima seriamente arrabbiato poi ironico.
M1 canzona il prof imitando il suo accento.		M1 ha cambiato completamente atteggiamento rispetto alla professoressa dell'ora precedente.
Il professore richiama ancora all'ordine.	P - "ooh! Cosa abbiamo detto?" M1 - "ma tu non sei un prof, prof"	Risposta di M1 dai toni molto arroganti

*(IT1-3/b)*

Simili "spaccati" di vita scolastica, sono vissuti dagli studenti con una certa consapevolezza come infatti emerge anche da questo frammento di intervista:

*F1 Ma tipo che con lui siamo molto più cattivi... è troppo schizzato... e quindi ci schizziamo anche noi...*

*F2 Eh, entra già molto agitato...*

*F3 Nella lezione di scienze invece...*

*I Eh, sì. Ho notato che c'era un po' di differenza.*

*F1 Rispetto alla XXX (nome di altra professoressa)...*

*I C'era un pochino più di confusione...*

*F1 Eh perché...*

*F2 Non diceva una cosa decisiva che si metteva a parlare di... di sale, cioè cosa c'entra?!*

(IT1-3/b)

## **5.2.2 Dinamiche relazionali informali: la presenza di sotto-gruppi**

Un secondo elemento, che a nostro parere è importante citare, è il fenomeno della suddivisione della classe in sotto-gruppi che appare più marcato ed evidente a partire dal secondo anno.

Pur senza mai sfociare in conflitti o litigi, all'interno delle classi sono stati riscontrati normali atteggiamenti di affinità fra compagni e compagne di classe, uniti a sporadici ma evidenti atteggiamenti di non considerazione verso alcuni soggetti.

I ragazzi con atteggiamenti più aggressivi o accomunati da interessi fuori dalla scuola come uno sport comune e le ragazze più *cool* e popolari erano spesso considerate e trattate come figure più al centro delle dinamiche relazionali informali potute osservate. Mentre i soggetti (sia ragazzi che ragazze) più introversi, insicuri o identificati come *geek* o *nerd*, sono risultati meno protagonisti delle dinamiche relazionali scatenatesi nelle giornate di osservazione.

L'aspetto più interessante è che queste DRI, come testimoniato in seguito dalle interviste, trovano corrispondenza anche in CDNU come ad esempio chat di gruppo su diverse piattaforme social.

*M1 Però magari si creano dei sottogruppi. Se uno vuole uscire con gli amici, che ne so va al cinema e non va con tutti e 25, perché magari non tutti gli stanno simpatici.*

*F1 Tipo c'è un pigiama party, si crea il gruppo con gli invitati che verrà eliminato dopo. [...]*

*F2 [...] e poi noi femmine avevamo tantissimi gruppi: 'femmine della seconda xx', 'Quelle belle' e anche 'Le youtuberine'.*

(IT2-2)

Negli stralci di intervista che mostriamo come esempio viene descritta all'intervistatore proprio questa dinamica: i soggetti raccontano come, a causa del fatto che non tutti si stiano simpatici a vicenda, si vengano a creare dei sottogruppi per potersi

coordinare ed incontrare o semplicemente per poter scambiare relazioni fra un gruppo ristretto di amiche.

### **5.2.3 Uso dei dispositivi personali e dei CDNU**

Ulteriore elemento che a nostro parere vale la pena mettere in evidenza è l'uso da parte dei soggetti dei dispositivi personali durante le lezioni o durante le pause. Nella tabella sottostante sono raccolti e numerati in base al numero di classi gli episodi in cui l'osservatore ha rilevato diversi momenti di particolare interesse.

<b>Episodio osservato</b>	<b>Numero di episodi rilevati</b>	<b>Numero delle classi</b>
Studenti che controllano di nascosto durante le lezioni i loro smartphone	37	10 su 16
Studenti che parlano di episodi avvenuti in Contesti Digitali Non Ufficiali	16	9 su 16
Studenti che hanno lo smartphone in tasca	16	7 su 16
Studenti che usano lo smartphone durante le pause	33	6 su 16
Smartphone che suonano durante le lezioni	5	5 su 16
Studenti che hanno lo smartphone sul banco	12	4 su 16
Studenti che copiano durante le verifiche attraverso lo smartphone	2	2 su 16

Dai dati schematizzati, appare piuttosto evidente che gli studenti e le studentesse osservate, nonostante perfettamente coscienti del fatto che fossero monitorati proprio rispetto a quel particolare aspetto, abbiano utilizzato, anche se lontano dagli occhi degli insegnanti, i loro dispositivi personali per scopi non didattici.

Considerato che in sole 88 ore di osservazione si sia potuto rilevare il numero di episodi sopracitati, appare chiaro che quello dell'uso e della gestione dei dispositivi digitali nelle classi, è senza dubbio una problematica che all'interno della popolazione interessata dalla ricerca esiste e che genera discorsi e scambi relazionali: in ben 9 classi su 16, infatti, sono stati rilevati frammenti di discorso riguardanti fatti accaduti in Contesti Digitali Non Ufficiali.

## 6. Il punto di vista degli insegnanti

Il capitolo è dedicato ad un approfondimento dei dati emersi dall'analisi incrociata dei questionari e delle interviste svolte con gli insegnanti delle classi coinvolte. È organizzato in modo tale da presentare una panoramica dell'anagrafica della popolazione, completa di un quadro della situazione sul possesso e sugli usi relativi ai dispositivi personali, ai Contesti Digitali Ufficiali e Non Ufficiali.

Sono inoltre raccolte le percezioni e le rappresentazioni sulle pratiche digitali dei giovani e sul ruolo e l'influenza dei CDU e dei CDNU sul piano didattico e relazionale.

In fase conclusiva saranno inoltre problematizzate e descritte ulteriori considerazioni emerse dalle interviste con gli insegnanti in merito a problematiche aggiuntive non del tutto previste in fase di stesura e progettazione degli strumenti di raccolta dati.

### 6.1 Anagrafica e rapporto personale con dispositivi digitali

Le caratteristiche anagrafiche degli insegnanti facenti parte della popolazione, sono connotate da una forte eterogeneità: il più giovane insegnante ha 27 anni e il più anziano 65, mentre per quanto riguarda gli anni di insegnamento alle spalle, questi vanno da 1 a 41.

Per quanto concerne i dispositivi personali posseduti dagli stessi insegnanti, nella tabella sottostante sono raccolte le risposte.

*Dispositivi posseduti dagli insegnanti*

Età	Anni di servizio	Scuola/ genere	Tablet	Mp3	PC	Smart phone	Laptop	E-rea- der
27	3	FR2-m	Si	No	No	Si	Si	No
32	8	FR1-f	No	No	No	Si	Si	No
34	9	FR2-f	No	No	No	Si	Si	No
37	1	IT1-f	Si	Si	No	Si	Si	Si
40	12	IT1-f	Si	Si	Si	Si	Si	No
40	17	FR2-f	Si	No	Si	Si	Si	No
41	14	IT2-f	Si	Si	No	Si	Si	No
41	17	FR1-f	Si	No	No	Si	Si	No

Età	Anni di servizio	Scuola/ genere	Tablet	Mp3	PC	Smartphone	Laptop	E-reader
43	18	FR2-m	No	No	No	Si	No	No
44	14	IT2-f	Si	No	No	Si	Si	No
47	23	FR1-m	Si	Si	Si	Si	Si	No
49	24	IT2-m	Si	No	No	Si	Si	Si
50	18	IT1-f	Si	Si	Si	Si	Si	Si
54	30	FR1-f	No	No	No	Si	Si	No
54	25	FR1-f	Si	No	No	Si	Si	No
60	28	IT2-f	Si	No	Si	Si	No	No
61	38	IT1-f	Si	No	No	Si	Si	No
61	37	IT1-f	Si	No	No	Si	Si	Si
65	41	IT1-m	Si	No	Si	Si	Si	Si
<b>Tot:</b>			<b>15</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>5</b>

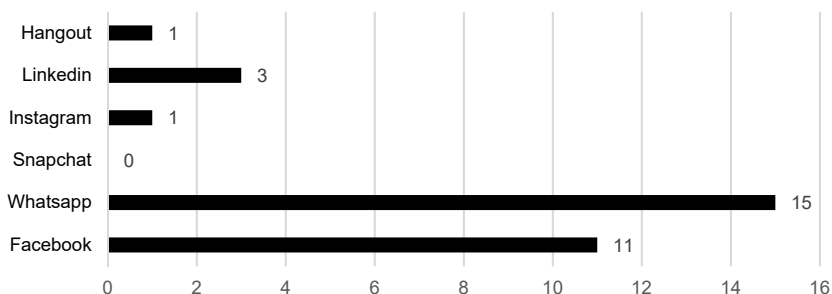
Non stupisce scoprire che i dispositivi più posseduti sono lo smartphone (con 19 soggetti su 19 che hanno dichiarato di possederlo), il computer portatile (17 su 19) e il tablet (15 su 19). In maniera analoga, non stupisce nemmeno scoprire che solamente 6 soggetti su 19 siano in possesso di un computer fisso in quanto si tratta di una tecnologia non portatile, sempre più legata ad un uso domestico e meno flessibile. Questo trend è confermato anche dalle risposte relative ai dispositivi più utilizzati dai soggetti per accedere ad internet: in testa alle preferenze è stato rilevato il computer portatile (13 su 19) e lo smartphone (8 su 19), mentre PC fisso (5 su 19) e Tablet (4 su 19) sono usati ma in maniera più moderata.

Le risposte relative alla domanda “*Quanto in una giornata, controlla gli aggiornamenti per email di lavoro, email personali, messaggi, audio messaggi e social network*”, si concentrano per lo più tra le 1-5 e le 6-10 volte al giorno e gli elementi più controllati sono email personali o di lavoro e messaggi sul telefono, mentre gli audio messaggi e social network sono tenuti meno monitorati rispetto al resto degli elementi.

Rimanendo in tema social network e contesti digitali di socializzazione, come si evince dal grafico che schematizza la domanda relativa, quelli più usati sono WhatsApp e Facebook, mentre si registra un allontanamento da piattaforme quali Instagram o Snapchat, applicativi indirizzati ad un pubblico più giovane.



### Social network più usati



Per i soggetti coinvolti i dispositivi personali rappresentano, in larga misura, una risorsa indispensabile: ben 13 insegnanti su 19, ovvero il 69%, hanno risposto in questo senso.

Cinque li ritengono una risorsa utile ma non indispensabile, mentre solamente un'insegnante ha risposto che rappresentano "una distrazione". Si segnala che, purtroppo, non è stato possibile intervistare, in seguito, quest'ultimo soggetto in quanto non ha dato la sua disponibilità.

## 6.2 Contesti Digitali Ufficiali: usi e pratiche

Dall'indagine emerge che la maggior parte degli insegnanti intervistati (16 su 19 ovvero l'89%) usa regolarmente Contesti Digitali Ufficiali a disposizione per il proprio lavoro nelle classi.

È bene ricordare che coloro che hanno risposto in maniera positiva a questa domanda si riferiscono in particolar modo alla gestione della vita scolastica attraverso applicativi come il registro elettronico i quali permettono di monitorare presenze, assenze o, ancora, lo storico dei compiti.

*I* Ok. Tu utilizzi gli spazi digitali di lavoro ufficiali?

*P* Sì, beh, sì... è un obbligo di servizio. Per segnare le assenze degli allievi e annotare i compiti. Fa parte dei nostri obblighi di servizio.

*I* Ah d'accordo.

*P* Sì, poi annotare i voti e fare le pagelle. Perché poi è anche molto comodo. Permette di guadagnare un sacco di tempo.

(FR2-p3-m)

*"Effettivamente utilizzo l'ENT soprattutto per controllare il mio calendario, perché a volte ci sono delle variazioni... vedere se ci sono delle lezioni di recupero..."*

*per i voti... trascriverli sull'ENT. Quello che è davvero comodo è consultare i giudizi degli allievi e anche attraverso il registro.”*

*(FR2-p4-m)*

*P Sì, beh, me ne servo. Abbiamo PRONOTE [...] per scrivere i compiti, dare i voti, comunicare con gli allievi, comunicare con i genitori... e poi permette di avere tutte le informazioni che servono sugli allievi... Il numero di telefono, la data di nascita, l'indirizzo... Tutto è lì sopra.*

*I E serve anche per fare l'appello?*

*P Esattamente... Fare l'appello per vedere chi è assente, chi è presente, chi è in ritardo... Chi è in infermeria... È molto completo in effetti.*

*I E tu lo utilizzi durante le tue lezioni?*

*P L'utilizzo durante le mie lezioni unicamente per la parte delle assenze [...] e quando gli allievi se ne vanno, lo uso per scrivere i compiti... Ma non lo uso direttamente durante le lezioni...*

*(FR1-p4-f)*

Dagli estratti di interviste proposti emerge un ulteriore trend: quello di considerare questi strumenti digitali come utili per la gestione della vita scolastica e come un risparmio di tempo.

Un caso particolare, rispetto al resto della popolazione, è rappresentato dagli insegnanti dell'istituto scolastico IT1, i quali sono i soli ad utilizzare in maniera perfettamente integrata alle loro attività didattiche quotidiane anche una piattaforma LCMS (implementata grazie a Moodle): scelta che ritengono assolutamente vincente ed adeguata.

*I Questi strumenti vengono utilizzati?*

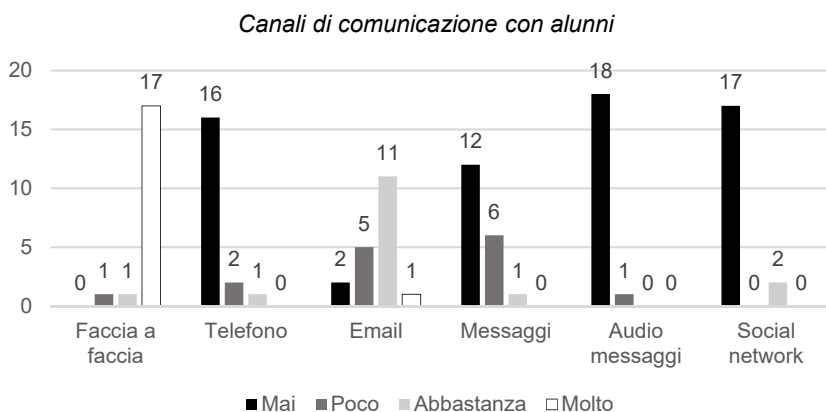
*P Sì, sì, sì. Diffusamente. Io li uso personalmente con tutte le mie classi. Quindi: le consegne, i compiti, il materiale di ricerca, le indicazioni per il lavoro, cioè.. viene messo tutto lì su<sup>3</sup>. [...] Però, fondamentalmente, diciamo che è Moodle quello che noi usiamo. Che poi non usiamo solo Moodle, ma usiamo anche la piattaforma di Google, con le sue app. Quindi anche quelle fanno parte del nostro lavoro.*

*(IT1-p1-m)*

<sup>3</sup> L'insegnante si riferisce alla piattaforma di registro elettronico in uso nel suo istituto.

## 6.2.1 Dinamiche Relazionali Formali con gli alunni

Prima di iniziare con l'analisi dettagliata delle Dinamiche Relazionali Formali (DRF) mediate da Contesti Digitali Ufficiali è opportuno osservare il grafico sottostante, nel quale sono presentati i canali di comunicazione usati più spesso dagli insegnanti per interfacciarsi con gli studenti.



Come è facile evincere, il canale preferito per la comunicazione con gli alunni è quello diretto, faccia a faccia. Il secondo più utilizzato è la posta elettronica, mentre ben sei insegnanti riportano che fanno ricorso “poche” volte all’uso dei messaggi: i canali ufficiali restano quelli più utilizzati, anche se vi sono eccezioni come l’uso, in questo caso, di messaggi o di social network. Chiamate telefoniche, audio messaggi e social network sono invece i mezzi meno utilizzati.

Si osserveranno ora le risposte inerenti alla tematica delle dinamiche relazionali formali (DRF) mediate da Contesti Digitali Ufficiali. In prima istanza si prenderanno in considerazione le DRF che gli insegnanti intessono con i propri alunni. Il 74% degli insegnanti (14 su 19) cui è stato somministrato il questionario ha risposto di usare le piattaforme ufficiali di lavoro per la comunicazione con i loro studenti. Principalmente il mezzo utilizzato maggiormente per questo tipo di comunicazione è l’indirizzo email istituzionale a cui gli insegnanti francesi affiancano la messaggistica fornita dalla piattaforma PRONOTE, come nel caso qui riportato.

*I* Ok, e quindi lo utilizzi (PRONOTE) per comunicare con loro (gli studenti)?

*P* Sì, un po', ma di fatto ho la tendenza ad utilizzare la mia casella di posta elettronica. Ho l'indirizzo email dei miei allievi, che ho chiesto loro all'inizio dell'anno, quindi invio loro delle mail direttamente.

*I* Ah interessante

*P Allora, potrei farlo via PRONOTE, ma ormai ho preso l'abitudine di farlo così...*

*I Ok, quindi preferisci usare la tua casella email*

*P Sì [...]*

*I E tutti hanno l'indirizzo email?*

*P Quasi, non tutti. In effetti, quello che poi faccio è che visto che trovo più semplice inviare le cose via mail, e quelli che non hanno l'indirizzo email, perché ce ne sono, lo duplico su PRONOTE.*

*(FR2-p1-f)*

Ciò che però desta interesse, e che emerge principalmente dalle interviste individuali, sono i motivi per cui i docenti utilizzano effettivamente tali piattaforme nella comunicazione insegnante-allievo. Osserviamo alcune parti di intervista significative:

*P Ma ogni tanto gli allievi la usano (la messaggeria) per sapere se... "sì, ignore, domani c'è lezione?"... "mi sono dimenticato di segnare l'esercizio, potrebbe dirmelo di nuovo..." cose così.*

*I E bisogna essere in linea insieme?*

*P No no... è una messaggeria normale*

*I Ah è come un'email*

*P Sì, ma si chiama... è più... è meno formale che l'email. È più un messaggio.. ma questo lo... si diciamo un tipo di discussione, sulla piattaforma si chiama discussione.*

*(FR2-p4-m)*

*"Per quanto mi riguarda, io rispondo quando loro mi fanno delle domande, quando c'è, ad esempio, una parte particolare della lezione che un allievo fa fatica a capire, quindi gli rispondo. Ma non è molto, saranno al massimo due e-mail a settimana. Non molto. Ho più di 360 allievi in totale. Saranno due o tre che mi mandano un messaggio alla settimana circa, non è una cosa molto sviluppata... Non lo utilizzano molto per comunicare. L'utilizzano molto per mandarmi dei lavori delle presentazioni, se no... ecco."*

*(FR1-p1-m)*

*"[...] diciamo che, non dico quotidianamente, ma settimanalmente, ricevo 4, 5 o 6 email di alunni che a metà pomeriggio: 'prof, ma non trovo... non riesco... mi dice... mi fa... E io in genere rispondo. Insomma non so adesso se i colleghi fanno proprio tutti così o meno però, mi viene abbastanza naturale rispondere istantaneamente"*

*(IT2-p1-m)*

Gli ADU, nella comunicazione insegnante-alunno, sono utilizzati principalmente per lo scambio di materiali didattici o per chiedere chiarimenti in merito a dubbi su attività inerenti alla scuola: fenomeno, questo, che però rimane ancora circoscritto e

non ancora completamente diffuso. Gli insegnanti, infatti, riportano un scarso utilizzo delle piattaforme ufficiali di comunicazione da parte degli studenti:

*P [...] possiamo parlare con loro, avere delle discussioni... ma non sono possibili discussioni dirette fra allievi. [...] Allievo-insegnante sì, è stato sbloccato da poco. Possono farci delle domande...*

*I E succede spesso?*

*P No. Per il momento non hanno l'abitudine, non se ne servono... e gli insegnanti lo utilizzano ancora poco... io lo uso piuttosto regolarmente per comunicare con l'amministrazione. E per comunicare, qualche volta, con alcuni genitori. Salvo il fatto che non tutti i genitori lo guardano. Delle volte si lascia un messaggio e... voilà! Nessuna risposta (risata).*

(FR2-p1-f)

*I mm... e, è capitato che gli alunni la contattassero tramite queste piattaforme per cose magari non...per compiti, o magari per chiarimenti... per domande...*

*P No... no, io cerco di fare tutto in classe. Anche perché ho talmente tante ore con loro che non...*

(IT1-p4-f)

## **6.2.2 Dinamiche Relazionali Formali con i genitori**

Altro aspetto da prendere in considerazione è quello delle dinamiche relazionali formali che gli insegnanti intessono con i genitori dei propri alunni attraverso Contesti Digitali Ufficiali.

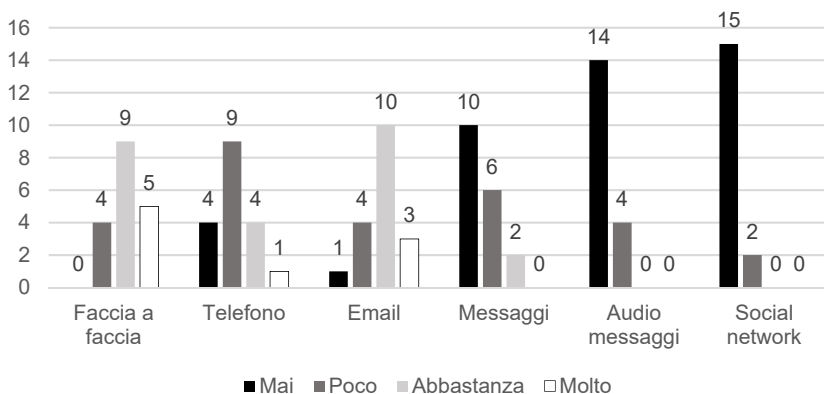
Prima di procedere con l'analisi è necessario osservare il grafico sottostante, nel quale sono presentati i canali di comunicazione usati più spesso dagli insegnanti per interfacciarsi con i genitori dei loro studenti.

Ciò che emerge con più chiarezza è che la comunicazione faccia a faccia rimane la più diffusa, seguita da quella via email e poi da quella telefonica: tutti canali connotati da ufficialità istituzionale. L'uso di canali meno ufficiali quali messaggi, audio messaggi o social network è meno frequente ma non completamente assente.

Dal questionario emerge che la maggior parte degli insegnanti si serve effettivamente dei CDU per entrare in comunicazione con i genitori: l'84% dei soggetti, 16 su 3, utilizza contesti digitali per comunicare con le famiglie.

Durante le interviste, però, sono emerse alcune criticità in merito all'utilizzo di tali strumenti nel contatto con i genitori. Tali criticità concernono principalmente la difficoltà di entrare in contatto con i genitori più problematici: riportiamo qui di seguito alcuni stralci di interviste che descrivono e che più rappresentano tali situazioni.

### Canali di comunicazione con genitori



*P Allora, in generale è il carnet. Se non funziona, poi uso PRONOTE e telefono allo stesso tempo, per esser sicuri che... perché non tutti usano PRONOTE. E non sono nemmeno sicuro che i genitori abbiano compreso bene l'utilità di PRONOTE.*

*I Ok*

*P Perché guardano i voti... di tanto in tanto i compiti da fare... ma si fermano lì. Non si mettono ad esplorare ulteriormente. E questo è il problema.*

*(FR2-p5-m)*

*I Quindi è più che altro utile (il registro elettronico) per una relazione con le famiglie?*

*P Sì, è più comodo per l'insegnante. Le relazioni con le famiglie sono più dirette, ma allo stesso tempo, le famiglie che non riuscivamo a vedere, non le vediamo lo stesso. Cioè... non cambia nulla. Ad esempio, con una studentessa: io ho inviato un sms e non mi rispondono... telefono e i genitori non mi rispondono. Sempre la segreteria! Invio un messaggio via Paris Classe Numerique e nemmeno lì. [...] poi il problema che c'è adesso è che non si sa più che maniera di comunicare scegliere. (risata) Abbiamo l'imbarazzo della scelta e quindi io multiplico... io mi ritrovo a replicare... è più lavoro ma forse da più risultati. Metto una nota nel carnet, scrivo sul PCN, scrivo una mail e poi, alla fine della fiera, o ho una risposta subito o non l'avrò mai.*

*(FR2-p2-f)*

*P Però il limite è che queste messaggeria non prevede alert automatici sulla... o meglio.. si accede alla piattaforma del registro elettronico solo digitando username e password e accedendo appositamente a quello spazio. Quindi se io scrivo un messaggio a una famiglia, oggi, nella casella del FRAN, può darsi che non la vedano mai. Alcuni, poiché, diciamo, il FRAN è in grado di riconoscere i loro*

*indirizzi di posta elettronica, hanno dato il consenso di ricevere un alert sui loro indirizzi di posta personale, quando c'è una comunicazione, allora, tramite quello riescono.*

*I Facilita un po'...*

*P Facilità un po', però, ecco... otto volte su dieci le famiglie degli alunni a cui tu vorresti mandare una comunicazione non hanno questa... dispositivo, questa familiarità, questa cosa... quindi non è un mezzo ancora così efficiente.*

*(IT2-p1-m)*

Dalle voci degli insegnanti emergono in particolare due tipi di difficoltà: la prima, meno incisiva, concerne lo sforzo nel moltiplicare i canali comunicativi per poter essere certi di raggiungere effettivamente i genitori interessati, mentre la seconda riguarda proprio l'irraggiungibilità di alcuni nuclei familiari che, per diverse ragioni, hanno difficoltà ad accedere alle piattaforme di lavoro scolastiche. Tuttavia, la responsabilità di quest'ultima non pare essere riposta nelle tecnologie utilizzate, quanto piuttosto nei genitori e nella loro deficienza nel seguire abbastanza da vicino la vita scolastica dei propri figli:

*“Dipende dai genitori. Quelli che sono davvero dietro i loro figli, che li seguono, che conoscono bene il sistema informatico... Bisogna anche dire che sono la maggior parte... Ecco tutti questi comunicano con te tramite PRONOTE. Gli altri invece...”*

*(FR1-p4-f)*

### **6.2.3 Dinamiche Relazionali Formali con i colleghi insegnanti**

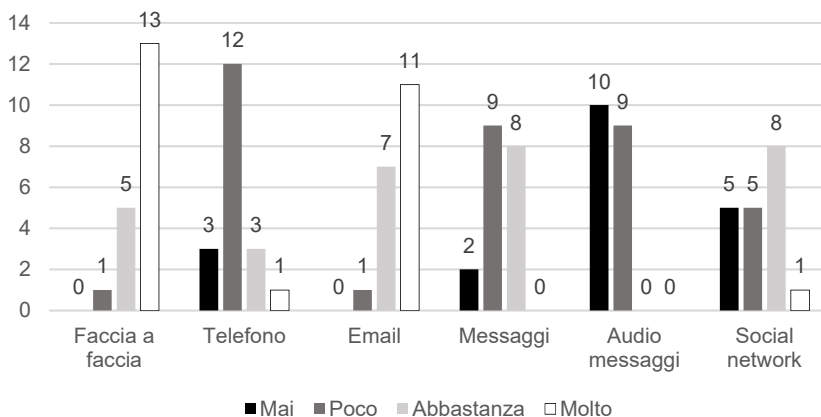
Un ultimo, ma non per questo meno importante, elemento è quello delle dinamiche relazionali che gli insegnanti intessono con i propri colleghi attraverso Contesti Digitali Ufficiali.

Analogamente agli altri casi visti, prima di procedere con l'analisi, si osserverà il grafico nel quale sono presentati i canali di comunicazione usati più spesso dagli insegnanti per questo tipo di scambio.

Analogamente alle altre dinamiche relazionali viste, anche in questo caso i canali ufficiali quali lo scambio diretto faccia a faccia e quello via posta elettronica appaiono come i più diffusi ed utilizzati. È però diversa la situazione se si considerano altre forme di comunicazione meno ufficiali, quali messaggi, audio messaggi o social network: gli insegnanti tendono ad utilizzare con più frequenza questo tipo di comunicazione per scambiare materiali, informazioni o per interessare altri scambi relazionali più informali, che non abbiano, quindi, necessariamente a che fare con faccende scolastiche<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Si segnala che tale tematica verrà affrontata più avanti in modo tale da poterla problematizzare con più completezza.

Canali di comunicazione con colleghi



P Mah, noi di comunicazioni ufficiali tra di noi... noi utilizziamo, se ci dobbiamo scambiare documenti, utilizziamo le mail. Noi abbiamo, nella scuola, un indirizzo email: cognome chiocciola ic XXX bo punto it.

I Ah ok, certo.

P Tutti noi siamo raggiungibili in quel modo lì. Quindi chiunque ci voglia dall'esterno contattare, e tra di noi, se abbiamo bisogno... io che tra l'altro sono vice preside, che debbo mandare o dare segnalazioni, fare delle raccomandazioni, eccetera, io ho l'indirizzario di tutti i docenti, e mando via mail.

(IT1-p4-f)

### 6.3 Dinamiche relazionali in CDU: quale influenza sul piano cognitivo

Si passerà ora a prendere in esame le percezioni degli insegnanti in merito all'influenza degli scambi fra diversi soggetti che avvengono su CDU a livello cognitivo.

Osservando il grafico sottostante è possibile notare come la maggior parte degli insegnanti consideri in maniera positiva la presenza e l'uso dei CDU come spazio di comunicazione utile allo sviluppo degli studenti da un punto di vista cognitivo. Dieci insegnanti ritengono l'influenza degli scambi tramite CDU poca ma positiva mentre nove molta e positiva.



### Influenza degli scambi tramite CDU sul piano cognitivo



Ecco elencate alcune delle motivazioni più esaustive circa il perché di queste risposte.

*Offrono nuove e vaste possibilità di reperire informazioni. Facilitano lo scambio e la condivisione con docenti e compagni.*

*Perché permette un confronto proficuo tra gli elaborati e i lavori di gruppo e una circolazione di idee e conoscenze.*

*Sono un modo per comunicare meglio.*

*Imparano ad usare mezzi che semplificano certi argomenti. Vedono oltre a sentire la lezione. Approfondiscono. Imparano praticamente.*

*Aiutano il lavoro di condivisione delle attività scolastiche con il linguaggio tipico degli studenti odierni*

*Tempestività della comunicazione. La possibilità di rivedere e documentarsi.*

*Permettono una condivisione di contenuti e metodologie. Facilitano l'accesso ai contenuti e alle strategie di apprendimento anche per alunni con difficoltà.*

*La scuola deve al passo ed inserita con la realtà.*

*Il mezzo è accattivante, interessante, moderno e utile.*

*Permette di sapere cosa succede nel college praticamente in tempo reale (contenuti dei corsi, i ritardi, le assenze, ecc)*

*Perché gli alunni assenti possono essere informati di cosa si è fatto in classe e poter così recuperare.*

*C'è l'aspetto pratico dell'insegnamento delle informazioni tradizionali (voti, ecc) ed è più rapido, ma la comunicazione orale resta privilegiata.*

*Perché, in una certa maniera, gli insegnanti si appropriano degli strumenti degli alunni, i quali sono loro familiari e coi quali si sentono a loro agio. Questo ha un impatto sulla relazione.*

*Penso che non abbiano influenza poiché gli allievi prestano poca attenzione con ciò che concerne il lavoro. L'aspetto digitale li diventerà per un po' e poi ci prenderanno l'abitudine e la cosa si ridimensionerà.*

Prendendo in esame alcune delle interviste, osserviamo quelle che sono le voci e i pensieri degli insegnanti a riguardo.

*I Bene... e... l'utilizzo di queste piattaforme... mi sembra di aver capito che lo consideri, diciamo, uno strumento utili sul piano cognitivo...*

*P Assolutamente, certo.*

*I E per quanto riguarda, invece, le relazioni tra gli allievi? E tra insegnante e allievo?*

*P Allora: eh... tra insegnante e allievo, sicuramente a me permette di passare una serie di documenti, non so anche basati su immagini, presentazioni, video, che non saprei come comunicare sulla carta.*

*[...] per me, dal punto di vista didattico è indispensabile. Per i ragazzi, potermi inviare i materiali, non tutti vengono richiesti in formato digitale, i loro compiti, ma quella quota che viene richiesta, me la inviano e la condividono, con me ma anche fra di loro, sulla base di incarichi specifici, lavori di gruppo e tutto il resto, possono condividere interi percorsi e anche questo... direi... è una grande risorsa.*

*(IT1-p1-m)*

*I Eh certo. E quindi gli strumenti comunque ufficiali li usi...*

*P Sì, sì. Sempre.*

*I E li trovi utili, sul piano cognitivo, per la costruzione della conoscenza, per il lavoro in classe...*

*P Assolutamente sì. Anche perché non saprei fare diversamente ormai (risata).*

*(IT1-p3-f)*

*I mmm... ma, tornando invece un attimo su...su Moodle e le altre piattaforme... li considera strumenti utili dal punto di vista cognitivo?*

*P Sì, sì, sì. Perché ci puoi caricare del materiale che loro poi possono utilizzare. Certo che è utile. Assolutamente.*

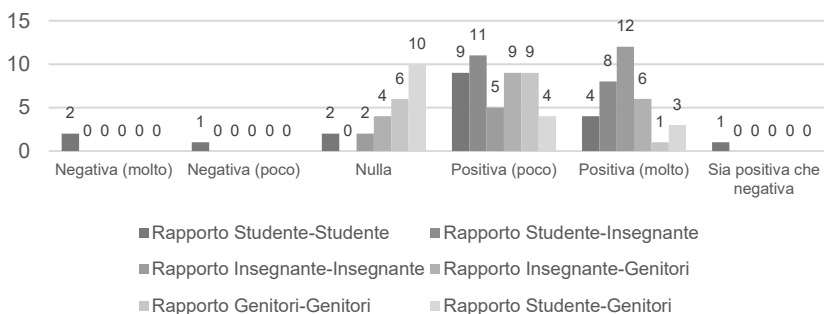
*(IT1-p4-f)*

Le voci degli insegnanti riportate sono accomunate dal fatto che la mediazione di scambi da parte di CDU sia un elemento che facilita lo sviluppo cognitivo degli studenti grazie soprattutto a una serie di strumenti a disposizione di professori ed alunni che aprono nuove opportunità didattiche e nuovi modi di organizzazione dei materiali o dei lavori.

## **6.4 Dinamiche relazionali in CDU: quale influenza sul piano relazionale**

Procedendo con l'analisi, prendiamo ora in considerazione alcune delle risposte in merito alle percezioni degli insegnanti sull'influenza degli scambi fra diversi soggetti che avvengono su CDU a livello relazionale.

### Influenza degli scambi tramite CDU sul piano relazionale



#### 6.4.1 Rapporto studente-genitori

Dieci insegnanti ritengono che i CDU non abbiano alcuna influenza sul rapporto studente-genitori, mentre sette ritengono che tale influenza sia positiva (quattro positiva poco, e tre positiva molto). In particolare, il secondo gruppo di insegnanti si riferisce all'uso del registro elettronico come mezzo che contribuisce a creare un rapporto più trasparente. A titolo esemplificativo citiamo questa insegnante francese.

*“Si perché già permette agli assenti di avere tutte le informazioni, permette ai genitori di avere tutte le informazioni perché ci sono alcuni studenti che dicono ai loro genitori che non c'è niente da fare... io controllo sempre che scrivono sul diario i compiti, ma... Se uno non controlla il diario... gli allievi, sono più di 25, se tu non verifici, alcuni non scrivono. Quindi quando i genitori controllano il diario e non vedono niente dicono: 'ah vabbè non c'è niente' e l'allievo dice: 'sì è vero non ho niente, nessun compito'. Solamente che, grazie a PRONOTE, è tutto trasparente. Tu sai quello che è stato fatto a lezione e sai quello che c'è da fare come lavoro casa.”*  
(FR1-p4-f)

#### 6.4.2 Rapporto genitori-genitori

6 ritengono l'influenza nulla, 6 poco positiva e 1 molto positiva. Poiché non esistono strumenti ufficiali per la comunicazione genitore-genitore, la motivazione di questo blocco risposte potrebbe essere da ricercarsi principalmente in due elementi: il primo è che gli insegnanti ignorino le dinamiche relazionali che avvengono su spazi digitali, e il secondo riguarda la rete relazionale che i genitori intessono su canali di comunicazione non ufficiali quali email personali, messaggi o chat di gruppo.

*I Esiste anche un gruppo di WhatsApp di genitori?*

*P Sicuramente ma io non ne faccio parte, non ne so nulla. È sempre nell'ambito di quella sfera informale che non... che la scuola non controlla, non sollecita...*

*(IT2-p1-m)*

*P I genitori, che io sappia, hanno ciascuno il proprio gruppo di classe. Sì... Dove si possono dire le peggio cose che (risata), ogni tanto mi arrivano delle notizie...*

*I Eh, sono mai arrivate, infatti, notizie? O venute fuori problematiche?*

*P Sì, ma sai, io ho una mamma di un bimbo di prima che conosco relativamente bene che ogni tanto mi dice "sai perché nel gruppo dei genitori di prima è venuto fuori che... allora te lo dico, per favore..."*

*(IT1-p4-f)*

Quello delle chat di gruppo fra genitori è un fenomeno che sembra essere accolto dagli insegnanti con molta diffidenza, soprattutto a causa delle situazioni spiacevoli che ha destato. È qui riportata un'intervista dove questa dimensione emerge con evidenza:

*P So che quasi tutti i genitori della classe, hanno un gruppo di WhatsApp.*

*I Come lo gestite voi insegnanti?*

*P Noi non siamo dentro. Noi lo sappiamo perché ogni tanto, quando ci sono le riunioni, vengono dei genitori e dicono: "ah perché nel gruppo di WhatsApp dei genitori è circolata questa notizia, è vera?"*

*I Ok.*

*P Ma noi non siamo dentro, assolutamente. È una cosa che hanno loro per passarsi delle informazioni*

*I Ed è una cosa che, solitamente, genera più problemi o facilita i rapporti?*

*P No, allora. Purtroppo io ho sempre avuto dei feedback negativi. Indirettamente, naturalmente, perché mi viene raccontato da genitori che conosco o anche in consiglio d'istituto, un genitore ci ha raccontato di un episodio spiacevolissimo che è accaduto... [...] ha raccontato che nel gruppo dei genitori della classe di sua figlia, alcuni genitori abbiano espresso dei giudizi poco corretti nei confronti di altri.*

*I Con i genitori di quegli stessi alunni?*

*P Certo! Che erano nel gruppo... quindi delle cose proprio terribili... infatti poi il consiglio di istituto ha deciso di scrivere una nota dicendo appunto che, insomma, i gruppi di WhatsApp, devono essere usati esclusivamente per il passaggio di informazioni utili relative alla vita della classe... alla vita scolastica.*

*(IT2-p4-f)*

In questo caso, particolarmente rilevante, la scuola ha deciso di regolamentare i gruppi di WhatsApp dei genitori esprimendo in una nota del consiglio di istituto il fatto che tali gruppi potessero essere usati solo a titolo di scambio per informazioni utili relative alla vita di classe. Si tratta senza dubbio di una problematica esistente

che spesso arriva ad influire in maniera negativa sui rapporti fra genitori e genitori e fra genitori ed insegnanti<sup>5</sup>.

Evidenziamo anche che, quello dei gruppi di WhatsApp fra genitori, è un fenomeno il quale interessa particolarmente il contesto italiano, considerato il fatto che nessun insegnante francese ne ha fatto menzione. Quando sollecitata da una domanda esplicita a riguardo, un'insegnante francese ha risposto di non essere a conoscenza dell'esistenza di gruppi di chat fra genitori, che essi comunicano via email e che non si sono mai presentati problemi.

*P Ah no, in Francia no... niente di tutto questo. Comunicano i genitori, sì, ma tramite email...*

*I Con voi?*

*P No, tra di loro... tra di loro... comunicano per email, si vedono... ma... non penso... sono quasi certa che non ci sia un gruppo WhatsApp o su Facebook, in ogni caso non abbiamo mai avuto problemi da questo lato.*

*(FR1-p2-f)*

Il fenomeno è di particolare interesse e potrebbe essere imputato al fatto che tramite chat di gruppo la comunicazione è più veloce ed immediata ma allo stesso tempo più fugace e confusa, in quanto avviene direttamente nella stessa discussione e grazie al semplice uso di un comune smartphone. Per email, invece, l'assenza dello stesso tipo di istantaneità, potrebbe influire inibendo il senso di immediatezza percepito, portando quindi gli utenti a ponderare maggiormente prima di inviare messaggi. Tale dinamica potrebbe essere responsabile del fatto che nei contesti dove non esistano chat di gruppo fra genitori, questo senso di impedimento, di situazione difficoltosa, o di dinamica problematica sia più limitato.

Per ultimo, si segnala che da alcuni soggetti ascoltati (si veda il frammento di intervista sottostante), viene riconosciuta l'utilità di tali ambienti soprattutto nel facilitare situazioni nelle quali i genitori attivano forme di coordinamento per poi rivolgersi al gruppo di insegnanti una volta chiariti i punti da discutere:

<sup>5</sup> Online, sono davvero numerosi gli articoli che affrontano il tema delle chat di gruppo fra genitori. Alcuni trattano l'argomento proponendo notizie di cronaca correlate ("WhatsApp, le chat dei genitori fanno male ai figli": [http://www.corriere.it/scuola/17\\_maggio\\_27/whatsapp-chat-genitori-fanno-male-figli-0161d622-4319-11e7-bf8f-efa16b87b247.shtml](http://www.corriere.it/scuola/17_maggio_27/whatsapp-chat-genitori-fanno-male-figli-0161d622-4319-11e7-bf8f-efa16b87b247.shtml)); "Mamme e papà, basta WhatsApp": l'alt dei presidi alle chat di classe": [http://www.repubblica.it/scuola/2016/10/11/news/mamme\\_e\\_papa\\_basta\\_whatsapp\\_1\\_alt\\_dei\\_presidi\\_alle\\_chat\\_di\\_classe-149516798/](http://www.repubblica.it/scuola/2016/10/11/news/mamme_e_papa_basta_whatsapp_1_alt_dei_presidi_alle_chat_di_classe-149516798/)) altri attraverso approfondimenti dal carattere più o meno giornalistico ("WhatsApp: guida per genitori analfabeti digitali": [http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2017-07-18/whatsapp-guida-genitori-analfabeti-digitali-131841.shtml?uuid=AE98rAzB&refresh\\_ce=1](http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2017-07-18/whatsapp-guida-genitori-analfabeti-digitali-131841.shtml?uuid=AE98rAzB&refresh_ce=1)); "Ho lasciato la chat dei genitori e sono tornato un uomo felice": [http://www.corriere.it/scuola/primaria/17\\_gennaio\\_25/ho-lasciato-chat-genitori-sono-tornato-uomo-felice-d10ccc00-e31b-11e6-91bb-de3c4de78c88.shtml](http://www.corriere.it/scuola/primaria/17_gennaio_25/ho-lasciato-chat-genitori-sono-tornato-uomo-felice-d10ccc00-e31b-11e6-91bb-de3c4de78c88.shtml)). Tutti gli articoli sono stati consultati l'1 Dicembre 2018.

*“Non so proprio niente, io non... guarda, ne ho già abbastanza di tutto il resto... di quella roba lì, dei genitori, proprio non... insomma, se non altro, si arrangiano loro. Se hanno delle cose, se le devono... si chiariscono tra di loro... e se ci sono delle cose da chiedere a noi docenti, ce le chiedono in via ufficiale tramite i rappresentanti dei genitori.”*

*(IT1-p4-f)*

*P Ci sono dei gruppi fra genitori eletti, i delegati, i rappresentanti.*

*I Ah, ok...*

*P In ogni scuola, in Francia, ci sono dei genitori che sono eletti dagli altri genitori che sono i rappresentanti dei genitori, eletti, e che vengono alle riunioni con il preside e gli insegnanti e... sì, che rappresentano i genitori con una voce... che votano... cose della scuola... e che propongono delle cose. E questi genitori qui, sì... sono molto ben connessi.*

*I Ah ok... d'accordo. E questo ha creato delle complicazioni?*

*P Con chi?*

*I Con le relazioni fra genitori e scuola...*

*P Ah ma no! È meglio... così abbiamo un ritorno sugli altri genitori... sì, poi ci sono delle complicazioni sui diversi dettagli ma è stabilito che a livello di istituto, anche alla scuola materna, per i più piccoli, ci devono essere dei genitori eletti che assistano ai consigli eccetera...*

*(FR1-p3-m)*

In conclusione si può ipotizzare che, nel quadro della popolazione intervistata, il tema degli scambi relazionali fra genitori attraverso strumenti di comunicazione digitali sia percepito come qualcosa di ancora coperto da un forte grado di non conoscenza e diffidenza che non è possibile ignorare: sarebbe pertanto interessante aprire prospettive di ricerca che indaghino su larga scala questo fenomeno per poter comprenderne meglio le dinamiche.

### **6.4.3 Rapporto insegnante-genitori**

Quattro insegnanti ritengono che i CDU non abbiano nessuna influenza sul rapporto con i genitori, nove ritengono questa influenza poco positiva, mentre sei molto positiva.

Questa particolare dinamica relazionale è già stata esplorata nelle pagine precedenti pertanto non ci si dilungherà in un'ulteriore analisi. Ci limitiamo a ricordare che gli insegnanti ritengono i CDU come strumenti utili per entrare in comunicazione con le famiglie ma che l'uso di queste piattaforme non favorisce, né in un qualche modo coadiuva, il contatto con i genitori difficili o problematici.

#### 6.4.4 Rapporto insegnante-insegnante

Due insegnanti ritengono quest'influenza nulla, cinque poco positiva e ben dodici molto positiva.

Coloro che la ritengono nulla o poco positiva sono insegnanti che lamentano una scarsa interazione coi propri colleghi in generale: sia online, sia offline. Questo trend è osservabile soprattutto tra la popolazione francese.

*I E nel tuo lavoro professionale, di pianificazione delle lezioni o di comunicazione con i tuoi colleghi, usi le tecnologie?*

*P Allora, con pochissimi colleghi... perché già con i colleghi di lettere non abbiamo molti scambi... facciamo un po' le cose separatamente... ho dei colleghi che ancora oggi rifiutano... non hanno la mail, per esempio. Quindi niente scambi di mail con loro... ma con alcuni insegnanti di questa scuola, sì, è possibile. Qualche volta lavoro col collega di tecnologie... usiamo un po' Google doc, sai la piattaforma Google, per i nostri scambi e....*

(FR2-p2-f)

*I Sei in comunicazione con i tuoi colleghi? Per un confronto?*

*P No. no no no no no no... perché ogni prof è libero. L'unica cosa, ci coordiniamo in terza per avere la stessa progressione. Poi dipende dei prof...mm.. possiamo indicare loro quello che stiamo facendo, questo o quell'argomento... che potrebbe interessare, ma per il resto no no. no. passare troppo tempo a coordinarsi, o fare non so bene cosa...no no no. Ognuno di noi ha già tante cose da fare.*

(FR2-p3-m)

*“Non troppo... [...] Potremmo eh? Ma lo facciamo solo in grammatica, in quarta... ma anche lì, molto poco perché ci vediamo. È un collège piccolo, quindi possiamo discuterne faccia a faccia, tra di noi... ma, ti dirò la verità: non lavoriamo molto insieme.”*

(FR1-p5-f)

Il quadro cambia nel contesto italiano dove, fra gli insegnanti facenti parte del campione, la collaborazione coi colleghi sembra essere più frequente e l'uso degli strumenti digitali più presente.

*“Tra colleghi, eh... c'è comunque il registro elettronico che prevede comunque delle comunicazioni che noi vediamo quotidianamente, la posta elettronica con l'account ufficiale è molto utilizzata. Io, se posso, evito di servirmi, anche con i colleghi, per questioni di lavoro, di social o di altre cose.”*

*(IT2-p1-m)*

*P Esatto. Già... se tu l'hai già, chiaramente, scaricato... quello del consiglio di classe l'ho già utilizzato varie volte, perciò... insomma non ho avuto problemi. Oppure puoi condividere su questo... appunto su FRAM, che è un cloud che condividiamo tutti insieme, io mi son fatta il consiglio di classe terza XX, e da lì è partita questa mia richiesta per lunedì prossimo di un consiglio di classe straordinario. [...] e loro mi possono rispondere...*

*I E loro decidono se rispondere a tutti, o...?*

*P Ah sì, mi devono mettere... siccome il FRAM arriva subito perché, quando noi apriamo il nostro registro, anche la posta elettronica in realtà la leggiamo quasi tutti i giorni, però quello ogni che apri il registro hai “una comunicazione”, “due comunicazioni”... è quasi obbligatorio.*

*(IT2-p2-f)*

*I E tutte le comunicazioni “vere” o ufficiali, passano anche per mail, per altri canali, oppure a volte utilizzate anche solo quello?*

*P Mah, noi di comunicazioni ufficiali tra di noi... noi utilizziamo, se ci dobbiamo scambiare documenti, utilizziamo le mail. Noi abbiamo, nella scuola, un indirizzo email: cognome chiocciola ic XX bo punto it,*

*I Ah ok, certo.*

*P Quindi tutti noi siamo raggiungibili in quel modo lì. Quindi chiunque ci voglia dall'esterno contattare, e tra di noi, se abbiamo bisogno... io che tra l'altro sono vice preside, che debbo, mandare o dare segnalazioni, fare delle raccomandazioni, eccetera, io ho l'indirizzario di tutti i docenti, e mando via mail.*

*(IT1-p4-f)*

Vi sono, però, anche segnalazioni di casi in cui questa comunicazione mediata da contesti digitali ha portato a fraintendimenti che ne hanno, in seguito, scoraggiato l'uso:

*“Non so se c'è qualcuno che pone una questione, la manda a tutti gli insegnanti poi ognuno risponde mandando una risposta a tutti, e... però anche lì ci sono a volte delle ambiguità e dei fraintendimenti. A me è capitato una volta di rispondere... io non rispondo mai, di solito perché non mi piace personalmente rispondere in questo modo, preferisco dire le cose a voce, faccia a faccia. Ho risposto di getto,*



*una volta, e mi sono pentita perché la mia risposta è stata fraintesa... e quindi... quella è stata la prima e l'unica volta. (risata) Non lo farò mai più.”*

*(IT2-p4-f)*

Si può concludere indicando come i CDU siano considerati, dal gruppo intervistato, come strumenti più utili per la coordinazione e la comunicazione di informazioni e meno per entrare in relazione con altri colleghi. Coordinazione e comunicazione che però non sono esenti da difetti ed alle quale si preferisce l'interazione faccia a faccia.

Ultima precisazione, che verrà approfondita più avanti, fra gli insegnanti italiani facenti parte della popolazione è diffuso l'utilizzo di gruppi di WhatsApp per comunicazioni sia formali che informali. Questa pratica non è affatto da sottovalutare poiché, come si vedrà, è percepita come un elemento che contribuisce a creare coesione e collaborazione fra colleghi.

### **6.4.5 Rapporto insegnante-studente**

Tutti e diciannove gli insegnanti ritengono l'influenza dei CDU sul piano relazionale positiva (undici poco e otto molto). In questo caso, essendo la presente dinamica stata già approfondita nel capitolo precedente e non ci si dilungherà pertanto nel commentare tali numeri, rimane comunque interessante evidenziare alcune dinamiche relazionali su CDU che a nostro parere sono significative.

Ci si riferisce in particolare a casi in cui il rapporto fra studente ed insegnante è stato valorizzato da scambi in contesti digitali, come ad esempio nel caso qui riportato in cui alcuni allievi hanno scritto una mail ad un'insegnante in periodo di riposo per gravidanza:

*“Capita, capita... Oppure una volta, l'anno scorso, ero assente perché sono stata incinta e ammalata... E a un allievo che m'ha scritto: ‘ma che cosa succede prof? Sta bene?’ Voilà ecco un esempio. Ma questo è super raro. Eh he eh...”*

*(FR1-p4-f)*

Un ulteriore caso alquanto significativo, qui riportato, ha visto un'insegnante riuscire a mettersi in contatto con un ragazzo problematico proprio attraverso un messaggio di posta elettronica:

*I Ci son stati episodi in cui sono passati attraverso questi canali e non sarebbero potuti passare di là... ?*

*P Certo. E sono stati risolutivi perché due anni fa, ad esempio, c'era un ragazzino, parliamo di una terza, che aveva già ripetuto un anno in prima e comunque si era integrato bene, un ragazzino extra-comunitario assolutamente abbandonato a sé, insomma, però sveglio, eccetera, che aveva cominciato a frequentare un gruppetto di bulletti, perché purtroppo si attraggono tra loro... allora io, proprio... così,*

senza saper né leggere né scrivere, dicendo: “caro, non ti vedo da qualche giorno, sono molto preoccupata. Non stai bene di salute?”

*I Perché non veniva più a scuola?*

*P Non veniva a scuola. Questo ha risvegliato in lui qualche cosa, mi ha scritto dicendo “prof, le prometto che vengo a scuola”... ehm... lui è arrivato e dopo abbiamo parlato. Quindi, il mio messaggio molto informale e se vogliamo anche molto diretto...*

*I E ha risposto sempre per email?*

*P Sempre attraverso email, sì, in questo caso loro avevano, era una terza che aveva già la propria email... ma avrei potuto farlo anche attraverso Moodle, però la mail era più diretta, perché in questo caso i ragazzini sì... questo fanciullo si leggeva la mail direttamente dal telefonino. E quindi era un messaggio che è arrivato direttamente. Lui è tornato a scuola, gli abbiamo parlato, ha mollato il gruppo che faceva fughino, eccetera, eccetera, e.... ed è riuscito a terminare la scuola, ha finito eccetera... e quindi è stato... ci siamo riusciti.*

*(IT1-p3-f)*

In ultima istanza presentiamo il frammento di intervista sottostante. Questo appare di particolare interesse poiché l’insegnante intervistata esprime il concetto che l’uso dei CDU non sia tanto un elemento che giovi l’aspetto cognitivo, quanto piuttosto qualcosa che favorisca il rapporto fra studenti ed insegnanti. Secondo il suo punto di vista, il mostrare competenza ed interesse per un linguaggio vicino a quello dei giovani facilita la relazione fra l’adulto ed i ragazzi.

*P Personalmente non penso che sia tanto un aiuto per il lavoro... per la lezione... per la qualità del... cioè per i loro progressi... non credo che sia questo, in particolare... penso che il primo vantaggio sia nella relazione insegnante-allievo.*

*I Ah, come mai?*

*P Perché da una parte, padroneggiamo gli stessi strumenti: perché non siamo più i professori che non sanno usare il computer... o loro che pensano di essere dei geni e noi no. Quindi abbiamo degli strumenti in comune. [...] In più quando gli chiedo dei lavori digitali, di inviarmi una mail, o di mandarmi un PowerPoint, o cose del genere... sono cose che a loro piacciono. Sono delle attività che non sono proprio classiche di scuola, ma un po’ diverse e innovative, e lo apprezzano, per cui, la relazione con loro è un po’ diversa.*

*(FR2-p1-f)*

### **6.4.6 Rapporto studente-studente**

Le risposte in merito a quest’ultimo gruppo rispecchiano la complessità e le differenti visioni degli insegnanti della popolazione della ricerca. Tre insegnanti ritengono quest’influenza negativa (due molto e uno poco), due la ritengono nulla, tredici positiva (nove poco e quattro molto). Segnaliamo anche la risposta di un insegnante

il quale ha collocato due croci in corrispondenza di “molto negativa” e “molto positiva”.

Vediamo in dettaglio alcuni punti di vista tratti dalle interviste, per comprendere ulteriormente la natura di queste risposte.

Coloro i quali ritengono l'influenza negativa o neutra si riferiscono, in modo particolare, al piano relazionale rispetto agli scambi su CDN:

*I Mm... e tra di loro comunicano?*

*P Sì... anche se ho i miei dubbi che comunichino prevalentemente con l'account ufficiale della scuola. Utilizzeranno gli altri social che...che... frequentano naturalmente e però, ecco... WhatsApp credo che sia ormai generalizzato. Assolutamente. Chi fosse escluso da WhatsApp o dal gruppo di classe, si sentirebbe veramente emarginato dal mondo.*

*(IT2-p1-m)*

*I E da un lato più relazionale?*

*P Con gli allievi o con...?*

*I Fra allievi e allievi...*

*P Ehm... In effetti fra di loro, possono mandarsi messaggi, ma non utilizzano questa piattaforma... Utilizzano piuttosto Facebook per mandarsi messaggi tra di loro. Quindi non so quanto effettivamente usino piattaforma per scriversi...*

*(FR1-p1-m)*

Quello delle comunicazioni mediate da CDNU e dei potenziali rischi ad essi collegati è un tema che ricorre spesso e che verrà analizzato in dettaglio più avanti. In questa sede ci si limiterà a far presente la problematica, evidenziando che non il pensiero degli insegnanti non è necessariamente legato ad una visione di queste interazioni del tutto negativa: qualcuno infatti ne riconosce le potenzialità.

*I Certo... e da un aspetto più relazionale, a livello relazionale, è qualcosa che va impedire...a creare delle complicazioni?*

*P No, credo che al contrario, faciliti molte cose. Facilita molte cose. Perché.. discutendo con i miei allievi di terza, mi sono reso conto che facilita, ma che può anche essere pericoloso. E questo penso che possiamo sottolinearlo. Questo vuol dire che avrai degli allievi che accetteranno, prendo il caso di Facebook perché lo capisco meglio, gli altri non li capisco... eh, Facebook... vuol dire che accettano facilmente degli amici... discutono con queste persone... in più mettono mi piace o non mi piace a degli elementi che alcuni postano sulle bacheche di Facebook... e quindi alla fine si ritrovano con un sacco di amici... c'è una connessione che si crea con altre persone, sia dentro che fuori alla scuola... e dopo, il pericolo, è che effettivamente il minimo rumor si propaga con una velocità estrema e non si cerca più di capire se è vero o se è falso, purché sia eccitante.*

*(FR2-p4-m)*

Procedendo con l'analisi, si osserveranno ora le motivazioni di chi ha risposto che l'influenza fosse positiva.

Alcuni insegnanti riconoscono ai CDU la qualità di stimolare, o comunque facilitare, la dimensione collaborativa dell'apprendimento soprattutto per la coordinazione fra gli alunni nei lavori di gruppo da casa o comunque in momenti trasversali alla vita scolastica.

*I E da un punto di vista ...mmm... parlo degli strumenti formali, sempre... e da un punto di vista relazionale, cioè di scambi possibili attraverso questa piattaforma? Hai notato un miglioramento?*

*P Sì, soprattutto nella collaborazione, quando si impostano attività di gruppo... funziona molto, perché riescono autonomamente a gestirsi chi fa cosa all'interno di un'attività di gruppo. Per cui, avendo la possibilità di condividere il materiale, anche a casa, online, e la connessione, che mediamente ho visto che anche famiglie magari con maggior disagio, hanno... possono anche da casa gestirsi tutt'una serie di ... proprio tappe del lavoro, che a scuola per questioni di tempo non riusciamo a gestire interamente. Per cui questa è una risorsa fondamentale.*

*(IT1-p2-f)*

Particolarmente pertinente al discorso è il caso, citato da un'insegnante francese, di una piattaforma creata appositamente per permettere agli studenti di confrontarsi su alcune letture: si tratta di un forum al quale hanno accesso tutte le classi prime dell'istituto dove gli studenti possono commentare e discutere, in maniera del tutto facoltativa e libera, intorno ad alcune letture che sono chiamati a fare per una sfida di lettura.

*I Ah d'accordo... e pensi che questo abbia contribuito a migliorare le relazioni fra gli alunni?*

*P Sì, penso che abbia permesso... perché in questa sfida di lettura lavoriamo molto in classe, all'interno del nostro gruppo classe... ma questo ha permesso scambi fra allievi di classi differenti, parlando di libri. Cosa che non avrebbero mai fatto... cosa che non fanno per esempio quando sono nella corte. Non parlano certamente di libri, non è il loro argomento di discussione... ma anche a casa loro, si mettono a parlare di libri con questo forum. Cosa che difficilmente farebbero senza forum, da una classe all'altra, in un quadro che non sia con il loro insegnante.*

*I E avete notato delle differenze, parlo di voi come equipe di insegnanti, fra le relazioni tra le classi seste? Prima e dopo la creazione e l'uso del forum?*

*P No, è stato un plus, ma non ha troppo modificato le relazioni fra classe e classe. Forse tra allievo e allievo, che prima probabilmente non si parlavano e poi si sono avvicinati e confrontati... che prima si conoscevano meno. Ma se no, in generale, non ha troppo stravolto le dinamiche...*

*I Ok, quindi piuttosto ha contribuito a migliorare un livello di relazione più individuale, fra singoli allievi e singoli allievi.*

*P Sì, individuali, e nondimeno durante le lezioni.*

*I E a livello di classe? Hai notato che c'erano degli allievi che normalmente non parlano e messi sul forum invece parlavano?*

*P Sì. Sì... ci sono degli allievi che sono molto più chiacchieroni sul forum e, allo stesso modo, ci sono degli allievi che prendono molto spazio all'interno della classe, che parlano e parlano e poi che non hanno quasi utilizzato il forum... non sembra nemmeno la stessa persona che scrive sul forum e che parla in classe.*

*I Ah.. e tu consideri il forum uno strumento utile?*

*P Ah, beh... io penso che sia una cosa buona perché si appropriano di uno spazio: il professore non è là dentro e quindi hanno una relazione di lettura senza un adulto, dunque sono più autonomi.... Nella loro lettura.*

*(FR1-p3-m)*

In questo caso l'insegnante riporta l'effetto positivo della piattaforma ufficiale su alcune dinamiche relazionali fra alunni della stessa classe o di diverse classi.

## **6.5 Contesti Digitali Non Ufficiali: usi e pratiche**

Il paragrafo è dedicato all'analisi delle risposte degli insegnanti in merito agli usi dei Contesti Digitali Non Ufficiali e dei dispositivi personali nei contesti scolastici.

Le risposte più rilevanti relative l'uso dei dispositivi personali da parte degli insegnanti vedono i dispositivi personali usati come mezzi per scattare foto o fare registrazioni durante le lezioni (12 occorrenze, comportamento osservato anche in ben 4 classi), per svolgere alcune ricerche durante le lezioni (6 occorrenze) o sfruttando la possibilità degli smartphone di creare un *hotspot* e connettersi ad internet per poter in questo modo aver accesso alla piattaforma di registro elettronico (4 occorrenze).

Ecco un'insegnante che racconta la sua esperienza a riguardo:

*P Esatto, e a proposito di questo, un altro professore, la settimana scorsa mi ha detto "ho degli allievi che hanno fatto un piccolo sketch all'orale, li ho filmati... bisogna che lo metta sul blog, sul sito internet della scuola perché è bellissimo" gli ho detto: "ah, sì.. hai ragione, sarebbe bellissimo, ma in effetti non ci penso mai. E allora ci ho provato anch'io." [...]*

*I E mentre filmavi i tuoi allievi? La reazione degli allievi com'è stata?*

*P Ah sono ok... ah no, lo sanno ormai... sono abituati, ormai sono abituati*

*I Sì, ormai han capito che lavori così...*

*P Sì, lo sanno... la cosa non li disturba. Qualche anno fa sì [...], prima era sempre un "ah no no no... non voglio essere filmata... è fuori discussione!" dicevo "no no... è per lavorare, eccetera" e adesso gli allievi non reagiscono nemmeno più. Sono abituati*

*I E ci sono state delle reazioni da parte dei genitori?*

*P Dai genitori? Ho detto loro che sono filmati che restano dentro la mia classe, per aiutarmi nella valutazione... che non vanno su internet o chissà dove...*

*I E son tranquilli?*

*P Sì sì...*

*(FR2-p1-f)*

Ci dilunghiamo solo per indicare gli elementi di questo frammento di intervista più degni di attenzione:

- il fatto di essersi confrontata con un altro insegnante che aveva svolto alcune registrazioni in classe e di aver avuto l'idea di fare la stessa cosa;
- il fatto che all'inizio gli allievi fossero restii ad essere registrati, ma poi convinti dalle motivazioni dell'insegnante hanno accettato;
- il fatto che l'insegnante abbia comunicato la cosa con i genitori e che avesse avuto il loro consenso;
- il fatto che questi filmati restino privati.

Altro dato interessante: undici insegnanti hanno dichiarato di usare mail il proprio dispositivo personale a scuola, ma solo durante le pause, mentre due mai, in nessuna occasione.

Alcuni insegnanti, durante le interviste, hanno dichiarato di far utilizzare ai propri studenti, solamente in alcune occasioni circoscritte, i loro dispositivi personali. Per alcuni insegnanti la cosa non ha rappresentato problemi e, anzi, è vista come un modo per velocizzare alcuni processi di lavoro:

*P C'è anche un'altra cosa che faccio, che ho iniziato a fare dall'inizio dell'anno... ed è che quando faccio lezione, scrivo tutto alla lavagna, e qualche volta non ci rimane il tempo per ricopiare la lezione sui quaderni perché restano magari solo due minuti. Allora dico: "non è grave" prendo il mio telefono, scatto una foto alla lavagna, e dico "beh, finiremo domani"... e adesso mi capita che qualche allievo mi chieda "madame, posso prendere fuori il telefono per fare una foto alla lavagna?"*

*I Sì?*

*P E dico "d'accordo". E quindi fanno una foto della lezione che non hanno fatto in tempo a copiare per ricopiarla a casa. Perché mi hanno visto farlo e dicono "posso tirar fuori il mio telefono perché è per lavorare?" e dico "sì" e fanno una foto alla lavagna*

*(FR2-p1-f)*

*P io ho fatto attività in stile BYOD dove: "ragazzi adesso accendete il cellulare, andate sul vostro account della scuola, ricevete a questo modulo... rispondete a delle domande, poi le inviate..." facciamo così. Felicissimi. Eh... lavori di gruppo, dislocati in punti diversi... non solo della classe, ma fuori dall'aula, c'è un'anti aula con un'altra prof, quindi... c'è il temporizzatore. Il temporizzatore è autorizzato. Gli orologi non ce l'ha più nessuno, accedono il cellulare per guardare l'ora.*

*I Ah, come ruolo, nel lavoro di gruppo, c'è uno che deve guardare i tempi...*

*P La tempistica... quindi... “prof? Ci autorizza?”. Sì, usate. Oppure abbiamo fatto qualche ricerca di geografia, non c’era ancora la disponibilità di questi computerini, la rete andava sì e no... “ma prof, possiamo cercare qualche cosa su...” allora, uno per gruppo, magari, può avere il permesso. Cioè, comunque, sempre in modo quanto più controllato possibile, e solo per finalità didattiche, insomma.*  
(IT2-p1-m)

Per altri insegnanti, questo fenomeno suscita difficoltà soprattutto nella gestione dei possibili problemi legati ad un uso improprio di tali dispositivi causati dalla non sufficiente maturità degli allievi in età da collège.

*P A meno che gli allievi, come dicevo prima, non utilizzino i loro telefoni cellulari come calcolatrice... questo non mi disturba affatto. Oppure come macchina fotografica per fare una foto di un esperimento o di un lavoro di un compagno. Questo non mi disturberebbe affatto. Ma il problema è: cosa ci fanno poi? Voilà! Oltrepassano immediatamente i limiti, fotografano i prof, li registrano... quindi.. ecco... qui, durante le lezioni io li vieto, quando c’è un telefono portatile che suona dico immediatamente di rimmetterlo a posto. Non è possibile...*

*I Mmm...*

*P Oltrepassano i limiti immediatamente. Purtroppo. È un peccato perché potrebbe essere uno strumento interessante, anche... sarebbe bello se gli alunni, come all’università, registrassero le mie lezioni. Ma poi cosa ci fanno? .... Ecco, è questo che mi chiedo... voilà. Ecco all’università lo facevo anch’io, non avevo certo il cellulare, ma i dattafoni come questo (indica il registratore sul tavolo) ce n’erano una trentina sulla cattedra del prof e tutti registravano la lezione perché parlava troppo in fretta e non c’era il tempo di scrivere. A me questo non disturberebbe affatto... ma poi mi domando, alla loro età, cosa ci fanno? All’università c’è un po’ più di maturità e può essere che in quelle situazioni ci sia forse meno rischio... dico forse. Non è sicuro, ma... al collège... no no.. al collège... e poi credo che in ogni modo, per loro, telefono uguale divertimento.*

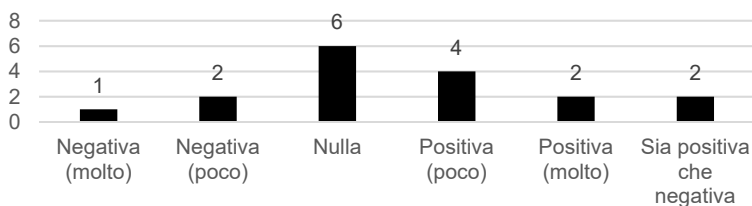
(FR1-p1-m)

## **6.6 Dinamiche relazionali in CDNU: quale influenza sul piano cognitivo**

Procediamo nell’analisi prendendo in esame le percezioni degli insegnanti in merito all’influenza degli scambi fra diversi soggetti che avvengono su CDNU a livello cognitivo.

Osservando il grafico sottostante è possibile notare una netta differenza rispetto alle risposte della stessa domanda, in merito però ai CDU. Se in quel caso le risposte propendevano verso una percezione positiva, in questo caso l’andamento degli istogrammi è più distribuito e le risposte sono più eterogenee.

### Influenza dei CDNU sul piano cognitivo



Sei soggetti ritengono quest'influenza nulla, sostenendo che i CDNU abbiano più effetto sul piano relazionale che cognitivo e che l'insegnamento orale e la presenza in classe sia il mezzo privilegiato per lo sviluppo di tale area:

*È uno strumento come un altro e l'insegnamento è innanzitutto orale. Credo che influenzino le relazioni e non l'aspetto cognitivo.*

Sei soggetti ritengono quest'influenza positiva, motivando le loro risposte sostenendo che possono essere mezzi di comunicazione i quali, se usati in maniera adeguata, potrebbero stimolare gli studenti ad una migliore motivazione o aprire nuove forme di collaborazione e lavoro fra insegnanti ed alunni anche oltre le mura scolastiche. Rimane però del tutto aperta la questione su cosa significhi effettivamente "usare in maniera adeguata" contesti digitali: il quadro d'uso corretto soprattutto in merito alle implicazioni relazionali di questi strumenti non è ancora chiaro e merita senza dubbio una ricerca più approfondita di altra natura.

*Se usati bene possono essere uno stimolo.*

*I ragazzi si esercitano ad usare mezzi attuali.*

*A volte il livello informale può aiutare la comunicazione tra docente e studente. Danno la possibilità di ricevere e rispondere a ogni esigenza.*

*Questo mostra loro che possiamo, che accettiamo e che abbiamo la volontà di avvicinarci a loro e che siamo disponibili anche fuori dalla classe.*

Tre soggetti ritengono l'influenza dei CDU negativa, considerando tali ambienti come poco controllabili e fonte di possibili distrazioni o problemi:

*Spesso i ragazzi sono inconsapevoli degli effetti di quello che possono fare sui social.*

*Sono ambienti poco controllabili.*

*Vengono purtroppo usati a livello ludico.*

*Molto tempo perso per comunicazioni che non portano niente alla lezione.*

Due soggetti, ancora, vedono questi ambienti sia come elementi positivi sia negativi, elogiandone i nuovi orizzonti di utilizzo e lamentando la difficoltà, da parte dei ragazzi, nel gestire la complessità di questi spazi sia in termini di effetti sulla



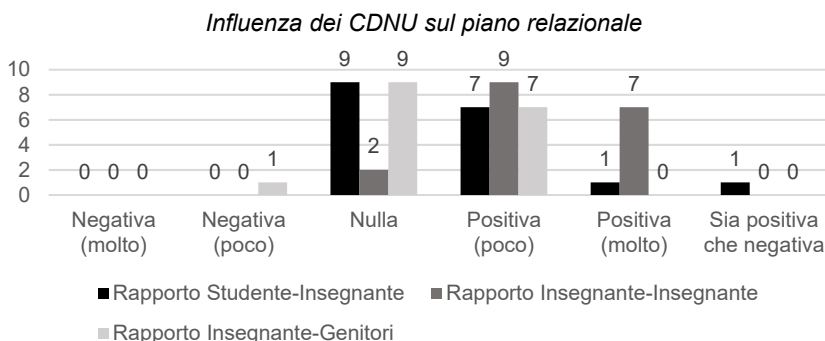
sfera emotiva, sia in termini di capacità di concentrazione. Inoltre viene menzionato il problema del copiare attraverso questi spazi.

*Forse i ragazzi non sono ancora del tutto capaci di gestire la sfera privata emotiva da soli.*

*L'influenza può essere molta ma sia positiva che negativa. Dipende molto dalla personalità dei singoli alunni. Positiva - confronto, scambio informazioni, rinforzo della socialità. Negativa - scambio improprio di compiti, distrazione continua, condizionamento delle relazioni*

## 6.7 Dinamiche relazionali in CDNU: quale influenza sul piano relazionale

Prenderemo ora in considerazione alcune delle risposte in merito alle percezioni degli insegnanti sull'influenza degli scambi fra diversi soggetti che avvengono su CDNU a livello relazionale, concentrandoci in particolare sulle dinamiche fra insegnanti-genitori, fra insegnanti-insegnanti e fra insegnanti-studenti.



### 6.7.1 Rapporto insegnante-genitori

Dalle risposte date nel questionario, la percezione di quest'influenza è per la maggior parte nulla (9 risposte) e poco positiva (7 risposte), mentre solamente una risposta è stata poco negativa. Le motivazioni di coloro che hanno risposto "nulla" sono fondamentalmente legate al fatto che i soggetti preferiscono non intrattenere relazioni con i genitori attraverso CDNU, ma solo tramite canali ufficiali.

*"sì, diciamo che non sono io che comunico spesso con i genitori... cioè la procedura di scrivere loro, sono soprattutto i genitori, qualche genitore, che compie la procedura di scrivermi sull'ENT e io, naturalmente, rispondo loro via ENT, sulla messaggeria istantanea dell'ENT"*

(FR2-p4-m)

*P* Però glielo mando da quella ufficiale... fino a quattro anni fa usavo la mia...

*I* Perché non esisteva ancora...?

*P* Perché non c'era quella di istituto e la usavo effettivamente molto meno. Da quando ho quella di istituto, faccio molto di più.

(IT2-p3-f)

Alcuni insegnanti evidenziano il fatto che questo tipo di comunicazione può portare a situazioni difficili da gestire, come ad esempio il fatto di ricevere email sulla casella personale in orari fuori da quelli normalmente considerati lavorativi.

*P* Questo è abbastanza nuovo, cominciamo ad averlo anche noi... [...] circa due, tre anni fa... prima non ricevevo mail, perché adesso loro possono inviarmi nelle email attraverso Paris Classe Numérique, quindi... poi io ho impostato la reinoltro delle mail sul mio indirizzo personale, quindi, bon.. ed effettivamente può capitare di ricevere una mail da un genitore alle 11 di sera del martedì che dice "mio figlio non ha avuto tempo di fare i suoi compiti per domani, vi prego di giustificarlo", oppure "perché avete messo 8 su 20 a mio figlio?"... e allora bisogna scrivere "ha preso 8 su 20 perché....eccetera".

*I* E in questi casi, quindi...

*P* Ah, in questi casi è problematico

*I* Eh sì immagino...

*P* Perché è più facile per loro inviare una mail... e quindi si concedono più libertà, cioè... si permettono più cose.

*I* Perché non è più possibile di avere degli incontri faccia a faccia?

*P* Sì, certo.. ma quando si tratta di un voto "perché ha preso questo voto?", i genitori non prendono un appuntamento.. capito? Si prende un appuntamento quando è qualcosa di importante... per spiegare come mai ha preso quel voto lì non si prende un appuntamento... e quindi in casi così, si permettono di...

(FR1-p3-m)

*P* Con i genitori, le comunicazioni avvengono, vabbè, via mail, perché loro hanno le nostre mail istituzionali e con il FRAM che è la piattaforma di registro elettronico.

*I* E basta? Non hanno mai provato a mettersi in contatto...?

*P* E basta. No... con i telefoni no, perché noi non lo diamo mai, il numero di cellulare. Errore da non fare. Io l'ho fatto anni fa, nell'altra scuola... Mai più! Perché alcuni non hanno il confine, proprio no. E quindi ti chiamano a tutte le ore del giorno e della notte per dirti delle cose che non riguardano la scuola, che riguardano i figli ma non la scuola.

(IT2-p4-f)

Per quanto riguarda invece le motivazioni degli insegnanti che hanno risposto in maniera positiva, esse sono principalmente correlate al fatto che gli strumenti non ufficiali sono considerati utili per facilitare un primo contatto con i genitori finalizzato a prendere accordi per un incontro diretto. Particolarmente interessanti sono le testimonianze riportate di seguito dove entrambe le insegnanti hanno acconsentito a comunicare con i genitori attraverso canali non ufficiali al fine di facilitare la relazione con i genitori:

*P Di scambi con i genitori, allora sono meno per telefono, li chiamo... visto che adesso ce ne sono alcuni che ho chiamato già parecchie volte e non ho nascosto il mio numero, mi possono richiamare.*

*I Ma dici col telefono cellulare?*

*P Sì sì..*

*I Ed è capitato che ti chiamassero?*

*P Sì sì... è capitato... cioè non è che abbia voglia che il venerdì sera qualcuno di chiami per parlare degli allievi ma... o se no invio loro dei messaggi, ma non con la mia email, con PRONOTE. Usiamo PRONOTE perché ci hanno chiesto di usare PRONOTE a livello di collège. Ma siccome uso la mia casella personale per comunicare con gli allievi, alcuni genitori la vanno a cercare e qualche volta mi hanno mandato qualche mail. Ma non è grave, è ok.*

*(FR2-p1-f)*

*P [...] con i genitori, invece, c'è soprattutto con i rappresentanti di classe un rapporto abbastanza frequente con le mail e in un paio di situazioni di disagio di alcuni ragazzini, ho dato la mia mail personale perché i genitori, insomma, riuscissero con me a prendere contatti, prendere contatti con lo psicologo, oppure ecco, quelli che non riuscivano fisicamente a venir qua, una prima fase, insomma, di comunicazione l'abbiamo gestita via mail.*

*I Per poi accordarsi e vedersi dal vivo...?*

*P Sì: fino all'anno scorso io dicevo no, perché appunto non voglio avere lavoro anche a casa, eh... però ho capito che per far funzionare alcune relazioni, purtroppo insomma, se il telefono diventa ancora più scomodo, bisogna insomma un minimo... cioè prima la mia legge era: non dare mai la mail ai genitori perché se no non si vive più. Secondo me se si mette in chiaro fin da subito che uso farne, che uso, insomma, ho piacere che se ne faccia, vedo che, da adulti, più o meno, rientriamo nelle regole.*

*I Un po' quindi ha contribuito a migliorare le relazioni*

*P Sì, sì... perché, appunto, c'erano delle difficoltà che andavano spiegate, che non sempre nell'ambito dei consigli di classe si ha il tempo di... di insomma, spiegare ai genitori... oppure non hanno la possibilità di lasciare il lavoro e venire qua, per cui per alcune comunicazioni, piuttosto che il semplice quadernino delle comunicazioni, rispetto al quale, nascondono, strappano pagine, leggono, non leggono, non controlliamo le firme... se ho bisogno, insomma, più velocemente, ricorro alla mail.*

*(IT1-p2-f)*

## 6.7.2 Rapporto insegnante-insegnante

Osservando il grafico che riporta le risposte del questionario, emerge, nel caso del rapporto insegnante-insegnante, un quadro più positivo rispetto a quello fra insegnante-genitori. Solamente due soggetti considerano l'influenza dei CDNU sul rapporto fra colleghi come nulla, mentre ben sedici sostengono che sia positiva (9 poco e 7 molto).

Principalmente gli intervistati si riferiscono ad CDNU quali servizi di messaggistica come semplici SMS o gruppi di WhatsApp: a tal proposito, come si era già accennato nella parte relativa ai CDU, è interessante notare come la creazione di un gruppo WhatsApp fra colleghi sia un fenomeno che si è presentato esclusivamente nelle scuole italiane.

Ecco alcune testimonianze:

*P Con i colleghi, invece, abbiamo i nostri gruppettini e i sotto gruppettini. Quindi c'è il gruppo ufficiale XXXX (nome della scuola), poi c'è il gruppo delle "cattive ragazze", poi c'è il gruppo di... abbiamo tutti i gruppi a seconda del... che rispondono poi ai gruppi di relazioni che abbiamo qua, in ambito lavorativo*

*I Su WhatsApp, giusto?*

*P Con... sì. Qui a scuola, sì, direi di sì. Abbiamo poi, no, anche condivisioni su Drive per questioni più, diciamo... allora abbiamo una cosa, non so se la posso dire. Adesso, abbiamo un progetto di scrittura che abbiamo condiviso anche su Drive. Una scrittura a più mani, per cui l'abbiamo usato anche per questa cosa, che è nato da uno scherzo, però insomma, sta prendendo piede.*

*I È un progetto didattico?*

*P No. No no, è un progetto che... siamo noi a... arrivati ad un certo punto e abbiamo detto "ah perché non ci becchiamo a scrivere?" e quindi stiamo... adesso siamo un po' arenati, comunque, abbiamo un progetto di scrittura di uno pseudo-romanzo, nato per gioco, però alla fine ci siamo, insomma, messi lì a scrivere e quindi per una condivisione più adeguata ci sembrava appunto che... fosse il caso che avvenisse, appunto, no... su... abbiamo iniziato con WhatsApp, però poi lo spazio era... eh... e quindi diventava un delirio, per cui abbiamo detto: "vabbè, creiamoci tutti quanti la condivisione in Drive", per cui i capitoli stanno andando avanti, condividendo un po'...*

(IT1-p2-f)

Il caso appena citato è molto interessante perché riporta la presenza di diversi gruppi e sottogruppi di WhatsApp, usati da altrettanti gruppi di insegnanti, a seconda delle relazioni che sono presenti nel contesto disconnesso. Il gruppo WhatsApp, in questo caso, è stato stimolo per una condivisione del tutto informale che in un secondo momento è sfociata in un progetto di scrittura collettiva completamente scollegato dalla vita scolastica e dagli impegni come insegnanti.

Altro caso interessante è quello riportato nelle righe sottostanti, dove viene descritto un gruppo di WhatsApp al quale appartengono tutti gli insegnanti dell'istituto: l'aspetto che viene rimarcato più volte è quello della rapidità e della flessibilità in termini di utilizzo.

*P Noi abbiamo una chat di insegnanti, però...*

*I Su Moodle?*

*P No, con WhatsApp.*

*I Tra tutti gli insegnanti?*

*P Sì*

*I Del consiglio di classe?*

*P No no, della scuola. Sì, sì... abbiamo un gruppo WhatsApp... si intitola "XXX XXX"*

*I ah! (risata) ... e quindi tutti gli insegnanti hanno WhatsApp?*

*P Diciamo che quelli che non hanno WhatsApp, ce ne sono alcuni, ovviamente, non sono lì. Però quando tu hai bisogno di contattare qualcuno velocemente, oppure quando devi fare una manifestazione... per esempio, ieri sera, la classe XX ha fatto uno spettacolo teatrale. Per cui la professoressa che li ha accompagnati, li ha preparati, gli ha fatto la foto... l'ha messa poi nel gruppo... i riscontri che ci sono stati... "bravi, complimenti", insomma: questa chat va dal "buon compleanno" a... alla comunicazione urgente... ma anche cose di servizio.*

*I Certo, certo...sì.*

*P Ad esempio, ieri o ieri l'altro, la squadra di XXX ha vinto il primo premio non so in quale gara. Per cui, è stato messo su... oltre che sul sito della scuola, la prima notizia è stata data tramite WhatsApp.*

*(IT1-p4-f)*

Come emerge dalla testimonianza sotto citata, il fenomeno del gruppo WhatsApp è presente anche nel secondo istituto italiano:

*P Eh, sì, so che c'è un gruppo di WhatsApp dei colleghi. Però io non sono dentro quel gruppo perché l'hanno fatto i colleghi di lettere. Per esempio...*

*I Ah... e ti senti esclusa? (risata)*

*P (risata)... no, no no! Nel senso che loro lo fanno anche per esigenze di lavoro... [...] so che loro lo utilizzano, sia per scherzare, ma anche per scambiarsi delle informazioni perché hanno lavorato molto insieme, quest'anno su vari progetti. Quindi lo usano come... noi utilizziamo, vabbè, le mail quando ci sono delle cose anche importanti di cui bisognerebbe forse parlarne meglio a voce... e allora, invece, se ne discute via mail.*

*(IT2-p4-f)*

Questi gruppi sono visti come fattori aggreganti che facilitano le relazioni fra colleghi. E anche se, su questi gruppi, passano comunicazioni più vicine alla dimensione scolastica, rimane sempre l'idea che le DRF debbano passare per email:

*P Allora... lo influenza. Perché noi, con un gruppetto di insegnanti, abbiamo un gruppo e ci scriviamo di tutto e di più. Quindi lo influenza, perché, con alcuni colleghi...*

*I Con tutti quelli della scuola?*

*P No, solo un gruppo... che è quello più legato da un rapporto di... amicizia, collaborazione... si è creato un gruppo. E qui passano, dai problemi di lavoro, ai problemi di... di... diciamo così, di tempo libero. Dalle battute, a tutto...*

*I Certo...*

*P Cioè, questo. E questo influenza... perché, bene o male, con la collega che è lì, non è detto che sempre riesco a avere tempo, appunto, per fare uno scambio, mentre qui può avvenire uno scambio. Ho trovato una cosa curiosa, e la metto in comunicazione con tutti, per cui su quello nasce... nasce...un dibattito. Anche su problemi della scuola, insomma... quindi c'è questo, dalla parte degli insegnanti. Quindi è servito. L'email è diventata più la comunicazione ufficiale. Attraverso l'email passa più quella ufficiale, su WhatsApp passa più quella... su Facebook, direi che ci sono molte cose ma non... non indirizzate prevalentemente a un rapporto coi colleghi o con la scuola.*

*(IT1-p1-m)*

Concetto questo, che emerge anche da questo stralcio di intervista con un professore del secondo istituto:

*P Non per questo, a lato, ci sono gruppi di WhatsApp, non so quelli del gruppo di lettere... perché si scrive... queste cose qua. E però, insomma, in generale, ci si chiede qualche informazione tecnica, "ti ricordi quando è il collegio...?" una cosa del genere, non so.. oppure, "qualcuno ha", non so, "un libro da prestarmi", oppure "una babysitter che non so come fare sabato sera"*

*I (risata) ok*

*P Su queste questioni, va bene, cioè... io accetto volentieri qualsiasi conversazione, però se fosse, "ma mi passi", non so, "una programmazione? Quello che hai fatto?" allora... sui canali ufficiali non ho problemi, su questi altri, insomma, mi sembra di mescolare il sacro con il profano. Ecco cioè... anche perché, rispetto alle questioni scolastiche, insomma, abbiamo anche una certa responsabilità. Potrebbe esserci chiesto conto di quello che comunichiamo o non comunichiamo ai colleghi, quindi, insomma, preferisco attenermi a una forma più controllabile, ufficiale, omologata..*

*(IT2-p-11)*

### **6.7.3 Rapporto insegnante-studente**

Nove insegnanti considerano l'influenza nulla, otto positiva (di cui 7 poco e 1 molto), mentre solamente uno ha risposto entrambe: sia positiva, sia negativa.

Prima di procedere ed approfondire le interviste individuali è opportuno sottolineare che il fenomeno delle dinamiche relazionali mediate da CDNU è connotato da

un alto grado di complessità e per questo motivo verrà affrontato per punti separati, in modo da aver un quadro più completo possibile. Ciascun punto descrive una tipologia di situazione e di comportamento che ha portato gli insegnanti a compiere scelte specifiche riguardo al tema.

**Insegnanti che pensano che non debbano esserci contatti tramite CDNU:** citiamo il caso di un insegnante che riporta un episodio spiacevole capitatogli dopo aver dato il suo numero personale a qualche genitore.

*“Sì, perché io mi rifiuto di usare il telefono. Rifiuto di utilizzare il mio telefono personale e mi rifiuto di chiamare dal collège, quindi solo forma scritta. E... in tutti i casi, quando i genitori vogliono un appuntamento, passiamo dal carnet di corrispondence. Quindi è in forma scritta sul carnet di corrispondence. È un modo per proteggermi perché qualche anno fa, in piena notte, sono stato svegliato da un allievo, per telefono, che aveva trovato il mio numero di telefono.”*

(FR2-p3-m)

La reazione dell’insegnante a queste telefonate è stata categorica ed in linea con il suo pensiero di non intraprendere dinamiche relazionali con alunni tramite CDNU:

*P Due o tre anni fa ho chiesto a delle classi se se ci andavano... e loro “ah sì, abbiamo visto il Facebook della CPE, del vice preside, di lei stesso...” Sì sì.. sono attenti a queste cose.*

*I E cos’ha risposto?*

*P Ho detto che era una violazione della vita privata, voilà. E che non devono provare a cercare di sapere chi siamo, cosa facciamo, ci deve essere rispetto...*

*I E hanno capito?*

*P Ah beh... devono capirlo! Perché è la vita in una società ed è la differenza fra degli adulti e loro. Tra degli insegnanti e loro. Anche se si parla di comunità scolastica, nell’educazione alla francese, è un problema del dopo ‘68, pensare che gli insegnanti siano sullo stesso piano degli allievi. No. E non devono intervenire su queste cose. Io ho spesso avvertito gli allievi che se vedo apparire qualcosa, procedo per vie legali. In particolare ho fatto una deposizione, in occasione di quelle chiamate nel cuore della notte, quattro anni fa..*

(FR2-p3-m)

Riportiamo un secondo esempio, dalle tinte meno radicali, a testimonianza di un pensiero piuttosto condiviso fra gli insegnanti, ovvero quello di non intraprendere scambi relazionali di alcun tipo su CDNU al fine di non mescolare il formale e l’informale. Interessante anche il pensiero che gli studenti stessi non vogliano farsi troppo vedere dagli insegnanti.

*P Non mescoliamo il formale e l’informale... cioè, io non li mescolo. Se voglio lavorare con loro, c’è PRONOTE. Se no, no... e poi... penso che nemmeno loro*

vogliono mischiare le due cose: cioè, io penso alle mie amiche che sono su Facebook, con 342 amici, che si sono sempre districate, nel corso degli anni, a non mettere come amiche le loro madri.

*I* (risata)

*P* Capito? Perché non voglio che sappiano che il bell'imbusto della situazione ha messo mi piace alla loro foto in costume da bagno... beh, qui è la stessa cosa.

(FR1-4-f)

**Insegnanti che accettano contatti tramite CDNU:** riportiamo qui esempi di insegnanti che hanno utilizzato CDNU per entrare in contatto con i loro allievi, in contesti di DRF. Il primo caso è un'insegnante di lettere italiana che ha accettato di partecipare ad un gruppo WhatsApp con alcune alunne della classe che in quel momento stavano lavorando ad un progetto didattico:

*P* ... ci siamo fatti WhatsApp! (ristata)... no.. con le ragazze. Abbiamo fatto un WhatsApp di gruppo, per il progetto che stiamo facendo, adesso della presentazione che abbiamo...

*I* Che è un progetto che coinvolge solo alcuni alunni?

*P* Solo alcune alunne della classe, una parte che si è data volontaria e disponibile, diciamo. Tre. [...]

*P* Una mia ragazza ha detto "facciamo così..." "va bene". Mi sono inserita...

*I* Ah, l'ha proposto una delle ragazze

*P* Sì. Una ragazza. Abbiamo fatto quello lì, in modo che... ad esempio, ieri l'altro mi hanno scritto e... per alcune incertezze, ho detto "tranquille, potete farlo..." ecco, perché loro, tutto sommato, lo vivono di più il telefonino, c'è poco da fare.... E allora... XXXX. (è il nome del gruppo di WhatsApp)

*I* Mmm e i genitori?

*P* Allora: i genitori sono consapevoli perché la mamma di una di queste bimbe è la rappresentante di classe che io ho coinvolto... [...]

*I* e com'è nato?

*P* In realtà io avevo fatto delle foto, di alcuni documenti storici su cui dovevamo appunto lavorare, e ho detto: "magari vi mando le foto su WhatsApp". Ecco perché è scattato WhatsApp. [...]

*P* E allora la XXXX (nome della studentessa) ha detto "prof facciamo così allora, facciamo un gruppo su WhatsApp, così lo vediamo tutte". Allora ecco, il gruppo si chiama "XXXX" ecco. Vedi? È stata così la cosa...

(IT2-p2-f)

Il secondo caso è un'insegnante di lingue straniere francese, più giovane, che ha creato un profilo social alternativo, su Facebook, dedicato esclusivamente a DRF con i suoi alunni.



*P Quando dico loro “mandatemi una mail su Facebook”, ho un profilo su Facebook come prof, “potete contattarmi anche lì sopra”... sono un po’ sorpresi, all’inizio... e gli piace quest’aspetto.*

*I Ah un profilo di Facebook professionale quindi?*

*P Sì sì, proprio un profilo Facebook apposta, in effetti, io sono in questa scuola da settembre, prima ero in periferia, e anche lì avevo un Facebook per gli allievi...*

*(FR2-p1-f)*

Entrambe le insegnanti non riportano alcun episodio di abuso di questi canali di comunicazione. La prima professoressa ha molti anni di esperienza alle spalle, conosce la classe fin dal primo anno e, anzi, descrive l’episodio come un momento che facilitato il lavoro e la connessione fra lei e quelle allieve. La seconda sottolinea quanto gli allievi siano piacevolmente sorpresi da questo suo comportamento.

**Insegnanti che accettano contatti su CDNU da ex studenti:** un trend piuttosto diffuso tra le risposte degli insegnanti è quello di accettare sui social network, in particolar modo su Facebook, le richieste di contatti da parte di ex-alunni per poter rimanere in contatto. Riportiamo qui due esempi:

*P Essenzialmente lo uso per mantenere i contatti con i miei vecchi allievi.*

*I Ah ok*

*P Questo è il mio uso di quel Facebook lì. Non scrivo niente, ma loro possono mandarmi dei messaggi e io rispondo. Per quelli che non hanno l’indirizzo email, manteniamo i contatti e mi mandano dei piccoli messaggi per mantenere il contatto. Per dire loro che li penso e possiamo rimanere in contatto per dire... “sei stato promosso? Come va al liceo? È tutto ok? Sei entrato all’università...?” ... mi mandano dei messaggi e bon... voilà. Ogni volta mi augurano buon anno, mi dicono che hanno preso dei bei voti... cose così... per tenere un legame. Per tenere un legame, non è per lezioni.*

*(FR2-p1-f)*

*Alcuni colleghi, so che hanno dato l’amicizia su Facebook agli alunni... io ho dato l’amicizia su Facebook a gli alunni che me l’hanno chiesto, quando sono diventati ex-alunni. Cioè, finita la terza media, se qualcuno vuol rimanere legato, non so, per qualche motivo... mi chiede l’amicizia... io non la chiedo a nessuno, ma la chiede a me, io sono disponibile... Facebook lo apro una volta alla settimana, sì e no e solo se ho qualche messaggio particolare, qualche cosa. Però, va bene, con gli stessi alunni, io francamente non mi sentirei di saper gestire bene questa relazione. In quella piattaforma.*

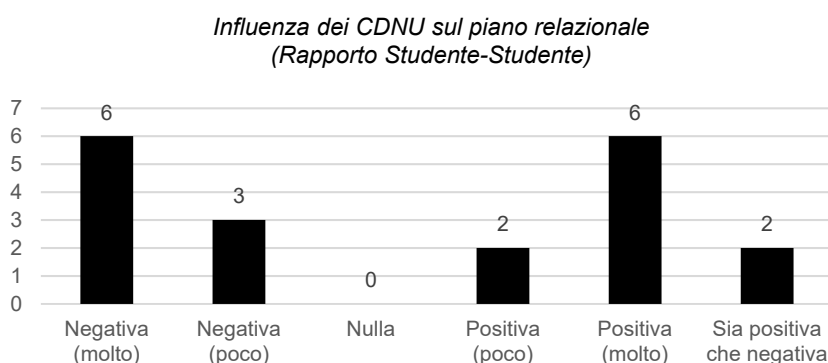
*(IT2-p1-m)*

In un qualche modo, gli insegnanti desiderano e si sentono autorizzati ad accettare le richieste degli ex alunni: nessuno sembra però considerare il fatto che questi

possano ancora avere contatti o legami con alunni ancora iscritti fungendo così da *Cavallo di Troia* verso la privacy degli ignari insegnanti.

### 6.7.4 Rapporto studente-studente

Le pratiche degli studenti sugli spazi che la scuola non può controllare rappresentano uno dei temi centrali e più delicati della presente ricerca. Dal questionario emerge che la popolazione di insegnanti considera l'influenza dei CDNU sul rapporto fra studenti in maniera piuttosto eterogenea e molto contrastante: sia molto negativa sia molto positiva.



Vi sono alcuni aspetti che potrebbero motivare un tale trend di risposte:

- la non conoscenza della situazione, in quanto sono spazi che sfuggono al controllo degli insegnanti;
- la presa di coscienza di tale dimensione relazionale che molto spesso avviene solo quando si presentano problemi in classe;
- la non completa consapevolezza di quanto, effettivamente, sia competenza della scuola o no, entrare in queste dinamiche conflittuali per risolverle.

A testimonianza del primo punto, che concerne la non conoscenza della situazione e la preoccupazione che questo comporta, riportiamo alcuni estratti di intervista rilevanti.

*“Sì.. beh, non sappiamo tutto quello che succede su Facebook.. ci son talmente tanti scambi... penso che, sì... penso che ci siano delle foto dei prof, dei video presi a lezioni... chissà cosa gira tra di loro!”*

*(FR2-p2-f)*

In questo dialogo, l'insegnante esprime ed ammette l'ignoranza verso quest'universo di scambi relazionali immaginando situazioni di filmati di insegnanti che girano online: "chissà cosa gira tra di loro!".

Un ulteriore esempio, a nostro parere più allarmante e discutibile, è quello citato da uno dei due dirigenti scolastici intervistati: in questo caso la CPE di una scuola in cui prima il dirigente faceva parte si spacciava per un alunno in modo da poter sondare quello che succedeva online, su questi spazi nascosti.

*"Non ho mai avuto occasione di addentrarmi in queste cose. Sì, ho sentito cose tipo "qualcuno mi ha inviato quest'immagine..." io non sono un esperto... quando ero nella scuola dov'ero prima, c'erano dei CPE che erano entrati nei social network, con uno pseudonimo, e si presentavano come uno dei ragazzi. Quindi erano al corrente di quello che il gruppo decideva. Anche qui, sono sicuro che ci sono tantissime cose che ruotano intorno al collège, dappertutto... ma non ne sono davvero al corrente. Non ho mai avuto l'occasione di intervenire..."*

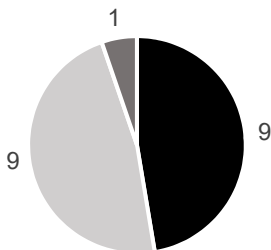
(FRI-d-m)

L'esempio riportato è deontologicamente alquanto discutibile e, in certa misura, comparabile al Grande Fratello di orwelliana memoria per l'invasione della privacy degli alunni che questo comporta, ma è stato citato dal dirigente come un fatto non grave e anzi che l'ha aiutato a capire meglio la situazione.

Questo velo di mistero e di non conoscenza, è spesso squarciato in maniera fin troppo eclatante e rumorosa da episodi spiacevoli come litigi, conflitti, minacce e altre dinamiche similari che vedono coinvolti gli studenti e, in alcuni casi, anche i loro familiari. Episodi, questi, che saltano immediatamente all'occhio degli insegnanti e che, per questo, contribuiscono a far considerare l'influenza delle dinamiche relazionali che avvengono su questi spazi in modo negativo.

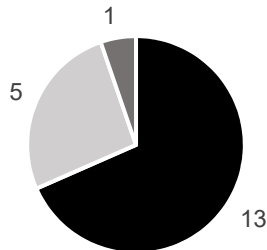
Facendo un confronto delle risposte date alle domande "Sono mai accadute situazioni spiacevoli collegate all'uso di CDU" e "Sono mai accadute situazioni spiacevoli collegate all'uso di CDNU" è possibile notare una leggera prevalenza per le situazioni spiacevoli nate dalla seconda categoria di ambienti, quella dei CDNU.

Sono accadute situazione spiacevoli su CDU?



■ Sì ■ No ■ Non so

Sono accadute situazione spiacevoli su CDNU?



■ Sì ■ No ■ Non so

Le situazioni spiacevoli nate da CDU sono ritenute meno gravi e più controllabili grazie al fatto che gli insegnanti hanno l'accesso completo al log di questi spazi:

*P* Diciamo che noi abbiamo una policy abbastanza ormai consolidata, per cui, chi viene qua sa che si usano le nuove tecnologie. Sa che per accedere alla tecnologia ci sono gli accessi pilotati. Cioè guidati, quindi che hanno un accesso e che gli accessi sono, in caso di necessità, tutti loggati. E questo è un grande deterrente. Perché da quando abbiamo fatto questo passaggio... viene premesso, "nessuno viene a vedere il tuo lavoro, se nessuno viene a lamentarsi del tuo lavoro". Cioè, è chiaro che, qualora ci fosse un problema, si affronta. No, è un deterrente... come...

*I* Contro il cattivo uso?

*P* Cioè io lo faccio vedere proprio durante le lezioni, in prima... "vedete? Qui c'è scritto nome e cognome... numero di quale computer... cos'è andato a vedere a che ora." Chiaro che nessuno va a vedere i log dei server o di Moodle... però: "sappiate che se succede una cretinata, c'è". E questo è stato il primo deterrente. Veramente utile. Per i genitori questa è, in parte, una sicurezza, cioè sanno che loro lo usano però c'è un controllo. Anche se, torno a dire, poi a casa però non c'è il controllo, per la maggioranza.

*I* Infatti...

*P* Perché poi ti vengono a dire: "ma io a casa faccio! Ma io a casa ci vado!". Non mi interessa: a scuola abbiamo delle regole...più che altro non è che abbiamo delle regole, a scuola dobbiamo dare un'educazione. Allora è chiaro che torna a ... però bisogna un attimo che loro imparino l'alfabeto anche dell'uso delle tecnologie.

(IT1-p1-m)

*I* Ah.. certo... e sono capitati episodi spiacevoli sul forum?

*P C'è stato, l'anno scorso all'inizio, un ragazzo che ha cominciato a criticare qualcuno e allora abbiamo solo scritto: "questo forum è per parlare di libri, se non dovete parlare di libri ma di altre cose..." e subito la cosa si è risolta.*

*I Ah, quindi è stato un intervento virtuale*

*P Sì, sì... io ho scritto: "attenzione! Noi possiamo leggere quello che scrivete... quindi deve rimanere una conversazione..."*

*I E in classe non ne avete parlato?*

*P No. In classe no. Anche perché poi la cosa si è risolta subito.*

*(FR1-p3-m)*

In effetti i casi di episodi spiacevoli legati all'uso di CDU sono episodi ritenuti come litigi minori dovuti a normali dinamiche di lavoro di gruppo, casi di password rubate che però non si sono mai più verificati e che son stati subito gestiti grazie a questo sistema di monitoraggio, oppure casi più legati alla distrazione di alcuni allievi che, avendo sincronizzato l'account Google personale per errore, si sono visti le proprie foto personali caricate nella cartella Drive condivisa con tutta la classe.

Per quanto riguarda le situazioni spiacevoli da CDN, la casistica si fa più colorata e differenziata e più orientata verso conflitti, litigi e malintesi. Nei casi scelti e qui riportati, emergono alcuni elementi di particolare interesse ai fini degli obiettivi di questa ricerca.

- La scelta di gestire il problema solo quando la scuola in un qualche modo è coinvolta, come emerge da questo estratto:

*I Ecco su questi spazi (non formali) ci sono state delle interazioni che hanno avuto un impatto positivo o piuttosto negativo?*

*P No, piuttosto negativo...*

*I Ma che cos'è successo?*

*P Allora qualche anno fa, mi ricordo che proprio dietro al collège c'era stata una rissa che era stata filmata e messa su Internet. Ecco un esempio. Poi ci son stati vari allievi che si sono fatti prendere la loro password di Facebook da altri i quali si sono approfittati di questo per inviare degli insulti ad altre persone. E insomma, sì, c'è stata tutta una polemica... tutta una storia... Ed è capitato varie volte qua. Sono piuttosto naif a quest'età.*

*I E come avete gestito la cosa?*

*P Mah abbiamo gestito la cosa perché l'allievo si è reso conto che il furto poteva esser avvenuto solo a scuola. Dunque abbiamo fatto una piccola indagine, e per esempio la storia del video che era su Internet, si è conclusa con un consiglio disciplinare: i genitori hanno denunciato la cosa alla polizia e l'allievo che aveva filmato la rissa e che aveva messo poi su Internet il video, è stato identificato e passato per una commissione che ha deciso di sospenderlo dal collège insieme a quelli della rissa.*

*(FR1-p1-m)*

- La difficoltà nel gestire situazioni di questo tipo:

*P Allora l'anno scorso, ed erano dei piccolini, erano una sesta... sì... beh c'è stata un'allieva che... ecco Facebook...! Gli avevano preso il suo telefono e gli avevano scritto delle cose non vere sul suo status di Facebook...e poi gli altri la guardavano male... è stato davvero problematico! Erano state delle sue amiche che erano andate a casa sua e che avevano combinato sta cosa. Essenzialmente erano delle amiche. E quindi, sì, incontrai i genitori...*

*I Quindi ha avuto effetto sulla classe?*

*P Su una parte della classe, sì... io feci molta attenzione al fatto che la cosa non si propagasse troppo. Convocai i genitori, per rileggere il fatto in un piccolo gruppo. Ma... questa fu una cosa problematica... ed erano una sesta... che avevano giocato a questa cosa, a scrivere delle cose... poi, sì, ci son state anche delle cose legate ai prof, delle cose scritte su Facebook su alcuni prof..*

*I Con allievi più grandi?*

*P Sì*

*I E in quel caso come avete gestito la cosa?*

*P Ah, è stata gestita molto male...*

*I Perché?*

*P Perché l'insegnante in questione non ha voluto che se ne parlasse, quindi è stata una cosa soffocata così. Ci fu un allievo, che fu identificato, che fu sospeso due giorni... ma fu tutto... non ci furono denunce in commissariato... niente, non c'è stato nemmeno un seguito. Solo una sospensione di due giorni dell'allievo...*

*I E non c'è stato davvero un percorso per discutere la cosa insieme all'allievo, o coi genitori?*

*P No... è stata soffocata lì.*

(FR1-p3-m)

- Il fatto che queste situazioni sconfinino nella vita di classe e che non siano relegate ai soli spazi digitali:

*P Sì sì... proprio in questa classe ci sono stati dei casi di minacce [...] tra due ragazze.*

*I E come l'avete gestita?*

*P Ma, non so bene perché non è successo direttamente con me, era un altro prof, che è il prof principale e... le ragazze alla fine l'hanno detto in classe, si sono lamentate e i genitori delle vittime l'hanno detto... ci son stati allievi che sono stati sospesi due giorni...eccetera... fra cui f1, che è una brava allieva, ma ogni tanto è strana... fa delle cose strane.*

*I Era la vittima?*

*P No, era f2...*

*I Ah ok... e pensa che la situazione sia un po' rientrata o sia stata gestita male?*

*P È stata gestita ma poi sono le ragazze tra di loro che... penso ci sia ancora una situazione anche piuttosto tesa.*

*I Mmm...*

*P Sì perché la settimana scorsa, alla fine della mia lezione, mercoledì, so sentito delle urla... ed era proprio fl, per terra, che si picchiava con l'altra ragazza. Ti giuro... c'era una ciocca di capelli così... per terra... lei ha i capelli lunghi...per terra... quindi sì... non è ancora finita.*

*(FR1-p5-f)*

Proseguendo nell'esposizione dei diversi punti di vista degli insegnanti rispetto alle DRI fra studenti in CDNU, si prenderanno ora in esame le percezioni rispetto all'ultima problematica emersa dalle interviste, ovvero la non completa consapevolezza di quanto, effettivamente, sia competenza della scuola o no, entrare in queste dinamiche conflittuali con lo scopo di risolverle.

Anche in questo caso il range di opinioni è piuttosto ampio e discordante. Vi sono insegnanti i quali ritengono queste dinamiche non di loro competenza:

*I Mmm... sì quindi non ci sono state occasioni per parlarne a livello di riflessione sull'utilizzo dei social network...*

*P No, no...*

*I Ok.. perché per te non ne hanno avuto bisogno?*

*P Beh, perché la scuola serve ad altre cose rispetto a parlare di internet. (risata) la scuola deve insegnare. [...]*

*...ma poi bon, riguardo ai loro battibecchi online non è che voglia troppo saperlo... ne parlo spesso con una mia collega di terza che va a vedere sui loro profili Facebook, che sono molto aperti, e.. fff... voilà... le loro preoccupazioni sono dei bla bla, delle foto, delle robe così... non sono cose molto interessanti, ecco... siamo molto lontani da quello che deve essere il nostro mestiere: insegnare.[...]*

*La scuola fa già abbastanza perché previene un certo numero di cose, ci sono gli interventi della polizia postale eccetera... ma il cuore della scuola non è quello di prevenire questa o quella cosa, o di far sì che questo o che quello. Il ruolo della scuola è quello di insegnare. E tralasciamo anche molte cose legate all'educazione nella scuola e quindi non è.. è uno dei problemi della nostra società. Si collega con il problema dell'educazione dei bambini.*

*(FR2-p3-m)*

*I Quindi anche quando sta succedendo o sono successe cose importanti, cioè non importanti... Cose che vanno a toccare la vita di classe, è una cosa che viene gestita dall'insegnante principale?*

*P Sì... sì e no. penso che sia una cosa che esuli dalle mie mansioni gestire i loro problemi. È la loro vita... sono spazi che sono al fuori dell'educazione nazionale, e dopo lì sono problemi dei loro genitori, sono i loro figli.*

*I Ok*

*P E poi non siamo lì alla sera per occuparci di loro, hanno anche dei genitori sti ragazzi qua... Dunque, se i genitori non sono capaci di sorvegliare i loro figli e quello che fanno su Facebook, su Twitter, su Instagram, su quelle cose lì.. bon, dopo*

*io li considero come se non... beh, sì, siamo informati. Quando ci sono casi di denuncia alla polizia, siamo informati, certo. Ma non spetta a noi gestire questo. Noi siamo qui per fare lezione, non siamo qui per parlare di questo genere di cose.*

*(FR1-p1-m)*

E vi sono, d'altro canto, insegnanti che invece pensano che sia assolutamente loro dovere fornire un supporto ai loro studenti in questo senso:

*“(il digitale) Esiste, e non possiamo impedirlo. Dunque è meglio cercare di controllarlo e per quello che concerne la scuola, visto che esiste e che non possiamo impedirlo, sarebbe meglio cercare di utilizzarlo positivamente. E sarà cruciale per me, che la scuola, fra gli apprendimenti che mette in atto con i suoi allievi, gli insegni giustamente a decifrare le immagini, gli insegni i pericoli dei social network, come interagire, come presentarsi, come gestire Facebook, come gestire Twitter, come gestire Instagram, come gestire Snapchat, come gestire Periscope, come gestire tutte queste cose... e questa è una grandissima parte dell'apprendimento. Dovrebbe essere, nel futuro, una grossa parte dell'apprendimento perché, se lo lasciamo... se lasciamo che tutte queste cose vadano in tutti i sensi, se ce ne disinteressiamo, andranno effettivamente in tutte le direzioni. E penso che questa sia una delle sfide più grandi della scuola, d'integrare tutte queste cose nella scuola e soprattutto di mettere in atto dei percorsi di apprendimento, fin dalle scuole primarie e dal collège, perché è il momento in cui diventano adolescenti, verso la sensibilizzazione ai problemi legati a queste cose, a come utilizzare queste cose, come interagire, come regolamentare queste cose, come decifrare le immagini, come non credere a tutto quello che vediamo su internet.”*

*(FR2-d-f)*

*“È una questione delicata, perché comunque abbiamo voglia di dare il nostro consiglio, il nostro punto di vista... è vero che abbiamo la tendenza a dir loro di fare attenzione, ma... penso che nonostante tutto, tutto questo debba venire innanzi tutto dalla famiglia... di sorvegliare l'accesso che hanno i loro figli, di spiegare loro che non possono pubblicare qualunque cosa... che son cose che rimangono, che non vanno più via... penso che si debba fare attenzione a questo. sì... ogni tanto mi capita di parlarne, così, in classe... ma solo a titolo preventivo, dicendo loro di fare attenzione.”*

*(FR2-p2-f)*

*“Perché, se giochi un po' a carte scoperte coi ragazzi, cioè dici: “Allora, io sono qua. Faccio un percorso di vita con voi, in cui prima di tutto cerco di farvi diventare persone che si sanno relazionare con il mondo intero che è la cosa forse più difficile in assoluto. (risata) Poi, cerco anche di farvi imparare ad avere un metodo di studio e imparare della roba. Ma la cosa è assolutamente congiunta. È assolutamente congiunta. Specie adesso, nel mondo di oggi. Se tu disgiungi le due cose fai molta più*



*fatica. Poi è chiaro che loro ti vedono a modo loro, tu sei sempre l'insegnante, eccetera. Però, per me, fare un cammino insieme, proprio diventare persone consapevoli di quello che ci aspetta fuori..."*

*(IT2-p2-f)*

*P Allora, la scuola non può, a mio parere, ignorare completamente quello che si svolge su questi mezzi di comunicazione al di fuori del tempo scolastico. Perché comunque, uno, interferiscono pesantemente con tutta l'attività scolastica, perché i ragazzini quando vengono a scuola il giorno dopo, sono allegri o tristi anche in base ai messaggi che hanno ricevuto, a le relazioni che stanno costruendo all'in fuori di questo. E seconda cosa, perché i protagonisti comunque si conoscono a scuola, si scambiano i numeri a scuola, cioè.. è la scuola.*

*I mmm..*

*P È tutto intrecciato! È a scuola che coltivano le loro relazioni che poi proseguono anche oltre il tempo scolastico. Certo, ci sono, insomma, questioni sempre delicate, perché da un lato c'è una privacy che gli stessi social, insomma, a un certo punto, mettono a disposizione perfino degli utenti così giovani, ci sono in mezzo le famiglie, c'è un tempo scuola che non può essere controllato al cento per cento dagli insegnanti... quindi è uno spazio, insomma, fluido o liquido... potremmo dire così. Che non è facile da gestire. Però direi, la chiave è comunque cercare di educare i ragazzi a una responsabilità delle loro relazioni, dei loro rapporti, dell'effetto di quello che loro dicono e fanno anche sugli altri. E, in questo, ci sentiamo più a nostro agio. Dopo, la tecnica e la tecnologia, insomma, è un ulteriore passo che non ci compete oltre un certo limite, credo. Però, almeno fino all'aspetto educativo... se posti delle foto così, o se scrivi dei commenti del genere... cioè dopo uno si offende...*

*(IT2-p1-m)*

## **6.8 Altri fenomeni emersi**

Senza nessuna pretesa di offrire generalizzazioni che possano in un qualche modo portare a conclusioni certe su larga scala, la presente sezione conclusiva del capitolo, svolge la funzione di collezionare e presentare in forma schematica e concisa problematiche collaterali ed elementi di riflessione di particolare interesse emersi dalle interviste individuali con gli insegnanti: l'obiettivo è quello di fornire più strumenti possibili per leggere il fenomeno con occhiali diversi, più consapevoli e attenti.

## **6.8.1 Equilibrio fra sfera privata e lavoro: fin dove arriva la giurisdizione della scuola?**

Uno dei motivi per cui gli insegnanti interpellati considerano il tema dei dispositivi personali e dell'utilizzo di CDNU in contesto scolastico come spinoso, problematico e da scoraggiare è perché questi sono vissuti come un possibile mezzo di invasione della sfera privata e dalla privacy.

Se tutto quello che è lavoro deve rimanere lavoro, ogni tecnologia che rompe i confini netti a cui fino a questo momento gli insegnanti erano abituati sarà inevitabilmente vista come un'intrusione, come qualcosa di cui diffidare e rifuggire.

*P Sì... sì e no. penso che sia una cosa che esuli dalle mie mansioni gestire i loro problemi. È la loro vita... sono spazi che sono al fuori dell'educazione nazionale, e dopo lì sono problemi dei loro genitori, sono i loro figli.*

*I Ok*

*P E poi non siamo lì alla sera per occuparci di loro, hanno anche dei genitori sti ragazzi qua... Dunque, se i genitori non sono capaci di sorvegliare i loro figli e quello che fanno su Facebook, su Twitter, su Instagram, su quelle cose lì.. bon, dopo io li considero come se non... beh, sì, siamo informati. Quando ci sono casi di denuncia alla polizia, siamo informati, certo. Ma non spetta a noi gestire questo. Noi siamo qui per fare lezione, non siamo qui per parlare di questo genere di cose.*

*(FR1-p1-m)*

*“Io penso che sia meglio evitare, in ogni caso, tutto quello che è social network. Per me, è più una cosa nell'ordine della vita privata. Per me è una cosa molto personale, anche se non sono molto attiva sui social network, ma in ogni caso... è vero che per me, in ogni caso, c'è comunque una rottura fra quella che è una rete con gli amici, e quello che è lavoro. E non mi disturba affatto uno scambio di email, o dare il mio numero di telefono... non mi disturba a questo livello... ma allo stesso tempo, sui social network, ci sono delle pubblicazioni di amici e di amici di amici... si crea una rete... non riusciamo a padroneggiare completamente tutto quello che succede lì sopra... e magari forse non abbiamo proprio voglia che uno studente qualsiasi veda lo scorrere di quello che possono pubblicare i suoi amici..”*

*(FR2-p2-f)*

Il senso di giurisdizione della scuola percepito si gioca proprio in questo equilibrio fra ciò che è privato e ciò che invece riguarda la vita scolastica. Dove si colloca questo confine che pare essere così labile e, allo stesso tempo, pare suscitare tanti problemi? La faccenda rappresenta una problematica realmente tangibile poiché, come afferma l'insegnante nel frammento di intervista sottostante, in ultima istanza, una lite che incomincia sui social dovrà in un qualche modo essere gestita dall'insegnante a scuola: gli insegnanti sarebbero quindi, comunque, sempre coinvolti.

*P Noi insegnanti siamo comunque coinvolti. Perché queste cose debordano sulle lezioni. Da un momento all'altro uno ha due ragazzi che iniziano a litigare...beh, se è un confronto in classe o nella corte, siamo certamente coinvolti. E se passa tramite social network, ci ritroveremmo comunque coinvolti perché dobbiamo... i ragazzi non hanno la misura, non hanno limiti... è il nostro mestiere. Bisogna che noi vediamo queste cose, perché al momento non ci sono politiche a riguardo. Nessuna politica!*

*I Certo...*

*P E io ho un grande problema riguardo a questo perché se tu guardi le condizioni di Facebook, non è minori di tredici anni. In sesta, nessuno degli allievi che ho ha tredici anni...*

*I Eh...*

*P Ci ritroviamo dunque confrontati ad un problema di su cui non abbiamo nessun mandato e che ci cade addosso, ma di cui non abbiamo colpa. La colpa, per me, ricade sui genitori. Danno un telefono con delle capacità ai loro figli, Facebook, ... senza dare loro le chiavi per...*

*(FR2-p5-m)*

Nello stralcio di intervista sottostante, la dirigente interpellata afferma che, finché i casi rimarranno pochi o comunque limitati ad un numero esiguo, ci sarà la possibilità di prendersi carico di essi singolarmente, ma nell'evenienza in cui si presenti uno scenario dove questa frequenza sia più alta allora la situazione diventerebbe ben più problematica. In questo frangente la dirigente ipotizza uno scenario in cui la scuola sarà costretta a delegare la risoluzione di questi conflitti al solo ruolo delle famiglie, usando proprio il confine fra sfera privata e sfera scolastica come motivazione:

*“Quindi un'allieva che ne insulta un'altra su Facebook... bon, in genere fanno degli screenshot, e vengono qui a mostrarci gli insulti, quindi in questi casi ci sono le prove... perché abbiamo almeno bisogno delle prove. E trattiamo queste cose come se avessero avuto luogo qui a scuola, almeno per il momento. Perché ce ne sono pochi. Ma se i casi dovessero moltiplicarsi, ne saremmo presto sommersi, e saremmo presto portati a trattare delle cose che sarebbero fuori dal dominio della scuola.... Perché è successo durante il weekend, è successo su un profilo di Facebook e dunque riguarderebbe più il privato che la scuola. Quindi, al momento siamo un po' nella nebbia, visto che ce ne sono pochi è gestibile, ma se la cosa dovesse moltiplicarsi, diventerebbe ingestibile e dovremmo prendere una decisione. E se dovessimo prendere una decisione, io ho la tendenza a pensare che, per molti casi, non riusciremmo ad entrare nella sfera privata e saremmo costretti a dire, “ascoltate, è la sfera privata. Sono i genitori che devono controllare il Facebook dei loro figli, e sta ai genitori intervenire se una insulta l'altra. Non sta alla scuola.” Ma non siamo ancora arrivati a questo. non ci siamo ancora arrivati... ma è vero che ora siamo nella nebbia.”*

*(FR2-d-f)*

Lo stimolo offerto apre davvero uno scenario inedito: cosa succederebbe se i casi di conflitto fossero così tanti da essere impossibili da gestire? Senza dubbio trovare una soluzione è fondamentale, ma la sola delega della faccenda alle famiglie non deve e non può essere l'unica strategia.

In ultima istanza, presentiamo anche alcune voci di insegnanti che offrono una visione *altra*, più ottimista ed aperta.

Nel primo esempio, a nostro parere, l'insegnante ha affrontato la problematica in maniera corretta e critica mantenendo la distanza, ma aprendo un dialogo, mentre la seconda sottolinea alcuni punti su cui sarebbe importante lavorare:

- il rapporto con le famiglie;
- la condivisione delle regole gli alunni;
- la formazione degli insegnanti.

*P No... no.. alcune volte, arriva qualche allievo e ti dice, "ah madame, ho visto che ha una figlia piccola perché ho visto la vostra foto Facebook" ecco, piccole cose così... mi è capitato... o delle richieste di amicizia che erano degli allievi.*

*I E come..?*

*P Ho rifiutato. Ho rifiutato spiegando che è giusto che ognuno conservi la sua propria vita privata, ma che potevamo, ovviamente, avere scambi in altre circostanze... e voilà, gli ho spiegato perché non volevo essere loro amica e voilà. Ma non è più capitato [...]. È vero che mi capitava abbastanza frequentemente di avere una richiesta di amicizia che veniva da uno degli allievi. E ho sempre delle richieste da parte di sconosciuti, bon, come tutti penso... beh, rifiuto sempre, ma può essere che uno di questi sia un allievo che cerca di infiltrarsi con un profilo falso... (risata)*  
(FR2-p2-f)

*P Ci vuole un dialogo più aperto, ma questo, penso che vada a toccare anche, l'argomento famiglie.*

*I mm... cioè?*

*P Il problema, qui, è che entriamo in un campo che non rientra pienamente né completamente nelle responsabilità della scuola, né nelle famiglie, né completamente del privato...*

*I È un po' mescolato..*

*P (risata) sì, è così... i genitori dicono che è una cosa di cui loro devono occuparsi... quando son cose che succedono a scuola, i prof dicono che sono loro che devono occuparsene... e visto che il ragazzo si ritrova in mezzo, ha l'impressione che è lui che se ne deve occupare...*

*I mmm... e che fare quindi?*

*P come ho detto prima, un dialogo più aperto, coinvolgere le famiglie, perché no, anche gli alunni e naturalmente formazione, per noi, che abbiamo sempre poca.*  
(FR2-p6-f)

## 6.8.2 Ambiguità fra divieto e impossibilità a vietare

Un secondo elemento di riflessione emerso con prepotenza dalle voci degli insegnanti è la presenza di una contraddizione che pesa in maniera importante nel quotidiano della vita scolastica: l'ambiguità, la frattura, fra il fatto che le tecnologie siano parte integrante delle vite degli alunni (ma anche dei professori stessi) e il fatto che nelle scuole siano categoricamente vietate o comunque messe all'indice.

Questo tema è connesso molto strettamente con il problema del controllo dei dispositivi personali nelle scuole.

Mentre alcuni insegnanti preferiscono continuare a vietare e scoraggiare l'uso di dispositivi personali in favore di un utilizzo più controllato dei dispositivi messi a disposizione dalla scuola, altri sottolineano e denunciano questa ambiguità di fondo suggerendo un percorso di integrazione.

*“Cioè allora, vietare e cassare completamente uno strumento che per loro è... una protesi ormai naturale, insomma, è diseducativo alla fine. Meglio cercare di inserirlo, con le dovute cautele e con un discorso didattico normale... ehm... gli aspetti punitivi ogni tanto devono scattare, cioè, un uso improprio ci può essere. Per me è molto pericoloso quello delle fotografie e dei filmati fatti in classe all'insaputa... cioè queste cose qua sono molto pesanti... per l'insegnante, per i compagni, eh...”*

(IT2-p1-m)

*P Quindi c'è un'ambiguità. Sempre. Da un lato non possiamo usarli e dall'altro beh... fa parte del nostro quotidiano... gli allievi, come del resto noi, sono sempre chinati sui loro telefoni e non hanno il permesso. E allo stesso tempo, li puniamo e li puniamo perché abbiamo troppa paura che gli allievi li utilizzino per fare brutte cose, per dei brutti motivi... per far arrabbiare i professori, per far arrabbiare i compagni... e ne avevo già discusso... e c'era... penso che fosse un prof di liceo, che diceva “io chiedo ai miei allievi di mettere i loro telefoni sui loro banchi. Vuol dire che so che ce l'hanno, nessun problema, è lì... e così, non suona, non lo usano...resterà sul banco... e poi magari lo possono usare per fare una foto o per qualunque altra cosa.” Quindi... de-drammatizzare la cosa. Finché sarà nascosto, segreto, in fondo allo zaino... lo mettiamo sul banco, è tutto ok, è il tuo telefono.. adesso non lo tocchi perché stiamo lavorando e stiamo facendo un'altra cosa... poi se ne abbiamo bisogno per le lezioni lo puoi usare...*

*I Mmm*

*P Ma ecco... per esempio... io sono una prof di collège. Sono obbligata a far rispettare le regole. Quindi dico: “i telefoni sono vietati”. Se ci giochi, se suona... te lo ritiro. E allo stesso tempo, se un allievo mi chiede “posso tirar fuori il mio telefono per fare una foto?” ... “sì sì... chiaramente” per me sì. Io penso che sia utile... quindi è proprio un'ambiguità*

(FR2-p1-f)

*P Mmm... beh, un primo passo potrebbe essere togliere il divieto del telefono portatile a scuola...*

*I Mmm potrebbe essere una soluzione...*

*P È certamente una soluzione! Io penso che almeno si potrebbe autorizzare gli allievi a utilizzare i loro telefoni in termini di... durante la pausa di mezzogiorno, ad esempio. [...]*

*Beh... non è certamente grazie al fatto che è vietato che gli allievi non usino il loro cellulare in classe. Non è una questione di vietare, è una questione di regole all'interno della classe, di... saremmo molto più sicuri che un allievo non utilizzi il suo cellulare se questo fosse posto in bella vista sul banco invece che nella sua tasca.*

*(FR2-p6-f)*

*P ... ma secondo me, rendere tutti molto consapevoli di che cosa, di come sono i ragazzi e di che cosa hanno per le mani... perché non si può dire “no, non si fa questo perché non si può fare...”, così, dogmaticamente...*

*I Certo...*

*P Sì, i ragazzi hanno a che fare con dei telefonini che delle volte son più belli di quelli che abbiamo noi, più tecnologici... ehm... hanno quindi una famiglia alle spalle che dà loro degli strumenti. Delle volte anche inconsapevolmente, eh? Perché il genitore che casca dal pero...che non capisce che cosa, eh...c'è anche quello! Però ci sono anche molti genitori che si mettono dei pensieri e fanno delle riflessioni. Secondo me, la naturalezza dell'utilizzo, in questi ultimi anni, di tutti questi strumenti, ha abbattuto completamente la problematica: nessuno naviga in Internet, nessuno cerca siti particolari, eh...cioè... non è più trasgressivo. Allora nel momento in cui non è più trasgressivo... e quindi, le relazioni, funzionano meglio. Poi chiaro che sì, l'episodio che...che, che capita c'è sempre, perché... le trasgressioni vengono viste e sentite da tutti quanti in maniera differente...*

*(IT1-p3-f)*

Vista e riconosciuta questa ambiguità, il percorso suggerito dagli insegnanti, in conclusione, sembra essere meno categorico e meno incline ad un divieto assoluto, quanto piuttosto più orientato ad un approccio che porti gli studenti ad un uso più critico e consapevole:

*“Vietare no... Cosa vietiamo ormai? Ci siam dentro fino al collo anche noi... (risata). Ci siam dentro fino al collo anche noi! Allora, io non ho mai risposto ad una chiamata, e non ho mai fatto una telefonata dal cellulare in classe... ecco penso che possiamo mostrare ai nostri ragazzi che sia possibile anche un uso non... non da drogati del cellulare ecco...”*

*(IT2-p3-f)*

### 6.8.3 Regolamenti scolastici e negoziazione con studenti

In merito ad una possibile una negoziazione delle regole sugli usi dei dispositivi personali nelle scuole e sulle limitazioni degli accessi ai CDNU, l'idea degli insegnanti sembra, anche in questo caso, connotata da un certo grado di eterogeneità.

Se da un lato l'idea di negoziare le regole sembra accolta con entusiasmo e fiducia, dall'altro c'è il timore che concedere troppe libertà agli alunni possa portare a situazioni in classe caotiche e difficili da gestire.

*P Se negoziamo le regole con gli studenti?*

*I Sì...*

*P Non moltissimo (risata)... nel senso che, c'è un regolamento di istituto che viene condiviso ed approvato alla fine anche dal consiglio dei docenti, ma anche dal consiglio di istituto. Quindi sono i genitori più che altro che sono coinvolti nella negoziazione. Agli alunni viene comunicato a inizio anno... però cioè non è che ci sia molta mediazione da fare sul fatto che il cellulare si debba usare come t'ho descritto oppure in un altro modo.*

*(IT2-p1-m)*

Nel caso appena citato, la negoziazione delle regole avviene principalmente con i genitori e viene esplicitato che una vera negoziazione con gli studenti, di fatto non esista e non possa sussistere. A nostro parere gli elementi interessanti, emersi in maniera piuttosto trasversale dalle interviste, sono due e ruotano intorno all'importanza del mantenere uno sguardo educativo che crei dialogo con genitori e studenti, ovvero:

- L'importanza di coinvolgere i genitori nella condivisione del regolamento;
- Il coinvolgere gli alunni in termini, però, di spiegazione approfondita e motivata delle regole, ascoltando il loro punto di vista e cercando di essere il più flessibili possibile.

*I Pensi che il fatto di negoziare, insieme ai genitori o agli alunni, delle regole... pensi che possa essere un motore di stimolo oppure...*

*P Sì sì, secondo me sì ma perché... se sono regole chiare e motivate, secondo me le famiglie, ma soprattutto poi i ragazzini non fanno troppa fatica a capire...*

*(IT1-p2-f)*

*“Sì, beh, ecco c'è... ehm.. con loro, insomma, stabilite le regole, sul caso singolo si cerca di capire, insomma, con un pochino di buonsenso qual è la situazione, qual è il contesto. Poi non è che siano abbinate al regolamento delle sanzioni... hai capito? Ad ogni tipo di trasgressione. Per cui, diciamo, si sa che il sequestro del cellulare è un elemento molto delicato perché o genitori possono impugnare anche un atto del genere, possono accusare l'insegnante... non dico di furto, ma insomma, di aver sottratto al ragazzo uno strumento che serve per la sua sicurezza quando è fuori dalla scuola...”*

In ultima istanza, portiamo il caso dell'istituto FR2 che, nel corso dell'indagine svolta, ha modificato il proprio regolamento andando incontro alle richieste degli alunni e degli insegnanti concedendo l'uso dei dispositivi personali da parte degli studenti solo ed esclusivamente durante le pause e nella corte interna.

*I e... allora, qui, se mi ricordo bene, i cellulari sono vietati, ma nella corte si possono usare?*

*P Sì, abbiamo cambiato le regole proprio quest'anno. Poche settimane fa, in effetti.*

*I Come mai?*

*P Perché sono i prof che me l'hanno chiesto. Me l'hanno chiesto perché era diventato difficile far rispettare il divieto totale. Lo usavano tutti nella corte.. bon, quindi ho detto sì... cerco di star lontano da queste... ho detto "bene..." voilà... era una domanda... no no... ho cambiato la regola perché... bisogna dirlo, è meglio così...non va male, ecco.. lo usavano un po' troppo nei corridoi, ecco così è meglio. Lo devo dire, francamente, che anche se potessero servirsene nei corridoi la cosa non mi disturberebbe più di così. [...]*

*Ecco voglio dire... bisogna rendersi conto che la strada per migliorare questa cosa non può che passare attraverso l'educazione... formare persone intelligenti che si rendano conto di come servirsene. Tipo quando sei in un appuntamento importante di togliere la suoneria... ecco... l'informatica è uno strumento che è molto complesso che richiede ancora più di riflessione educativa... e noi dobbiamo fare qualcosa... I genitori, ovviamente, in primis, ma anche le scuole.*

(FR1-d-m)

Questo esempio è testimone del fatto che una negoziazione, seppur entro certi limiti, è possibile e non causa eccessivi problemi: anzi, può aiutare a migliorare il clima sociale nelle classi e negli istituti.

#### **6.8.4 Importanza della formazione degli insegnanti**

Quello della formazione degli insegnanti è un tema ricorso più volte durante le interviste individuali, il quale ha assunto declinazioni principalmente in tre direzioni.

La prima riguarda l'importanza della formazione per sentirsi più a proprio agio nell'affrontare l'argomento tecnologico.

*“La formazione è fondamentale! Io penso che dovremmo continuare e moltiplicare i nostri sforzi. [...] (Sentirsi a proprio agio con le tecnologie)... dev'essere qualcosa che ci viene naturale, che ci viene facile, e devo dire...fa parte dell'essere insegnanti, saper utilizzare queste cose e correttamente... vedi? [...] penso che... se avessimo più formazione a riguardo sarebbe molto più facile.“*



(FR2-p1-f)

La seconda tratta della scarsa offerta di occasioni di formazione inerenti al tema. Mancanza che fa percepire la distanza fra allievi ed insegnanti come ancora più grande, soprattutto in termini di agilità nell'utilizzo e capacità di sentirsi a proprio agio in contesti digitali.

*“Almeno qui in Francia, non so in Italia... penso che ci siano ancora parecchi insegnanti che non sono abituati alle nuove tecnologie... in più abbiamo l'impressione, qualche volta, che ci siano imposte... soprattutto gli insegnanti che non son pratici, che bon voilà, dall'oggi al domani devono padroneggiare tutto perfettamente... non abbiamo la formazione! Non abbiamo la formazione... Ci ritroviamo con allievi che ci sono dentro fin da quando erano piccoli e che padroneggiano perfettamente e conoscono perfettamente gli strumenti... e penso che siamo in un'epoca in cui lo scarto tra professori e allievi è molto rilevante...”*

(FR2-p2-f)

Infine, la terza riguarda l'iniziativa di alcuni insegnanti nell'organizzare occasioni di formazione interna peer-to-peer.

*“Per gli altri insegnanti, noi stiamo facendo da anni, formazione. Poi come sempre c'è chi si ferma a prenotare il treno e l'aereo, per motivi personali, e c'è chi invece usa questo nell'ambito di spiegare che cos'è geografia o storia, tanto per fare un esempio. Eh... è difficile, però... torno a dire... è una strada che si sta muovendo. Cioè che noi siamo arrivati a sto punto, ma è anni e anni che ci lavoriamo. Che c'è un gruppo che si sta formando, un gruppo che ha acquisito molte competenze, un gruppo che discute... cioè... non c'è una... ecco, perdente è una persona sola.”*

(IT1-p1-m)

Nel frammento di intervista appena mostrata, veniamo a conoscenza dell'iniziativa di alcuni insegnanti dell'IT1, i quali, mettendo a frutto le competenze che hanno acquisito nel tempo grazie a collaborazioni con Università, formazioni esterne e altre occasioni di formazione, hanno organizzato a loro volta azioni di formazione rivolte a colleghi interni o esterni di altri istituti. *“Perdente è una persona sola”*: con queste parole l'insegnante descrive perfettamente la sua visione in merito a quello che la formazione insegnanti dovrebbe essere, motore di condivisione e di stimolo nel costruire comunità di pratica.

## 6.8.5 Importanza nello sviluppare percorsi di MIL con gli studenti

Il discorso fatto dagli insegnanti non comprende solamente la sfera del saper usare le tecnologie, ma anche e soprattutto la sfera del loro utilizzo critico e consapevole, al fine di usarle in modo proficuo, bilanciato, sicuro e per comunicare efficacemente con altri soggetti.

Più volte, i soggetti intervistati, hanno rimarcato l'importanza di intraprendere percorsi di un'Alfabetizzazione ai Media e all'Informazione (MIL) con i loro ragazzi.

In alcuni casi l'argomento è affrontato da esperti esterni come specialisti del tema o direttamente dalla polizia postale, la quale svolge laboratori a tappeto in tutte le scuole toccate dall'intervista:

*“Perché (gli studenti) non sono sempre sul pezzo rispetto a questo e soprattutto rispetto agli aspetti legali... non sanno che se pubblicano su internet la foto di qualcuno, beh, l'altra persona può denunciarli e ci possono essere dei grossi problemi per loro e per i loro genitori. Visto che non sono ancora maggiorenni, i genitori possono avere dei problemi. E, giustamente, è una cosa buona che la polizia venga a parlare di queste cose. Quando parlano di internet dicono: “voilà, se voi fate questo su internet potete avere tot anni di prigione, con tot euro di multa....”. “ah, davvero? È così grave?” “eh beh, sì... è così grave”... e questo spesso non lo capiscono... li aiuterebbe a comprendere meglio tutte queste cose.”*

*(FR1-p1-m)*

*P Eh.. ci sono laboratori, corsi, interventi anche di esperti esterni, che puntano a educare i ragazzi a un uso responsabile dei social e a un uso corretto. Li facciamo, spesso si basano anche sulla formazione di piccoli gruppi che poi, con un dialogo peer to peer, insomma con i compagni, riportano quello che è... quello che in questi anni hanno imparato, o sennò ci sono interventi della polizia postale, però insomma, alle volte sono più che altro sui rischi, veramente grossi, della rete... l'adescamento.*

*I mmm..*

*P Sì, interventi un po' più preventivi, ecco... invece per quanto riguarda la relazione che sviluppano tra di loro, quindi fra pari, che si conoscono, e tutto il resto... lì ci sono altri percorsi educativi, abbiamo altre associazioni e tutto quanto. E anche, abbiamo organizzato delle riunioni per i genitori, degli incontri formativi sull'utilizzo dei social e dei dispositivi.*

*(IT2-p1-m)*

Questa porzione di insegnanti ascoltati l'intervento di specialisti esterni come un elemento non solo positivo ma necessario, motivato dalle talvolta scarse competenze sull'argomento unite all'importanza che la MIL rappresenta per gli alunni.

Altri insegnanti affrontano questi temi direttamente nelle classi coi loro studenti, condividendo la visione sulla necessità di sviluppare e promuovere percorsi di MIL per aiutare la classe ad aumentare il grado di consapevolezza attorno alla problematica:

*P In prima c'è stata una cosa, un po' diversa, c'è stata una fotografia che ha girato, che abbiamo segnalato...*

*I E in quel caso lì che cos'avete fatto?*

*P Ah niente.... Intanto veniva la polizia postale, per fortuna, ed è venuta la settimana scorsa. È stata una lezione perfetta e ci stava a puntino. La facciamo in teatro a tutte le prime... e io l'ho detto ai genitori. Purtroppo, l'ho saputo il giorno dopo il consiglio di classe aperto ai genitori, però, siccome avevo delle convocazioni individuali, ai genitori l'abbiamo detto.*

*I E con i ragazzi poi ne avete parlato?*

*P Ah certo! Io ho parlato con i ragazzi. In classe assolutamente. Ho scoperto, ho detto "ma ragazzi...eh... siete perseguibili, proprio dalla legge! Eh?".*

*(IT2-p3-f)*

*"Penso che non manifestino il bisogno (di trattare l'argomento tecnologie in classe) perché credono di padroneggiare già il soggetto. In effetti è per questo. Perché quando cominciamo a parlarne, e questo cattura molto la loro attenzione perché si parla del loro quotidiano, Facebook, eccetera... eh... beh, capisci in fretta che credono di sapere le cose. E alla fine decostruiamo, insistendo molto soprattutto sui pericoli di internet e dei social network, le immagini e le rappresentazioni che si sono fatti... non faccio tanto ma ne parliamo"*

*(FR1-p4-m)*

*"Riguardo al digitale, parlo di internet... le ricerche su internet... questo non lo sanno troppo fare. Perché non hanno la procedura... scrivono qualcosa su internet, e prendono per buono il primo risultato... non guardano nemmeno cosa c'è dopo... e copiano ed incollano. Quindi questo lo facciamo in classe. Ed è compito nostro trattare queste cose, fare dei lavori a proposito di questo."*

*(FR2-p1-f)*

## 7. Il punto di vista degli studenti

Il capitolo, costruito su impianto omologo a quello relativo agli insegnanti, è dedicato ad un approfondimento dei dati emersi dall'analisi incrociata dei questionari e delle interviste di gruppo svolte con gli alunni delle classi coinvolte ed è organizzato in modo tale da presentare la panoramica dell'anagrafica della popolazione ed il quadro della situazione sul possesso e sugli usi relativi ai dispositivi personali, ai Contesti Digitali Ufficiali e Non Ufficiali.

Sono inoltre raccolte le percezioni e le rappresentazioni sulle pratiche digitali dei soggetti stessi e sul ruolo e l'influenza dei CDU e CNDU sul piano didattico e relazionale.

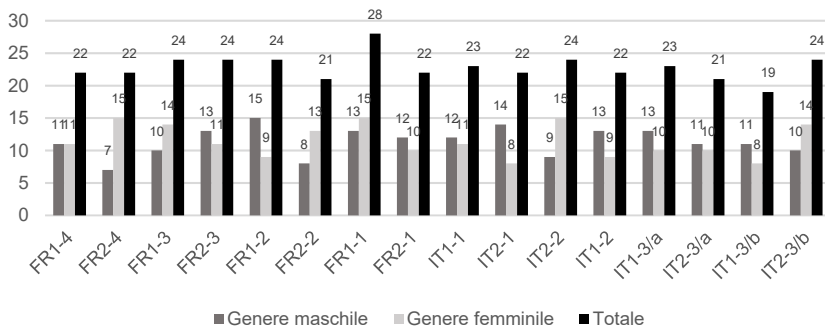
In fase conclusiva saranno inoltre problematizzate e descritte ulteriori considerazioni emerse dalle interviste con gli insegnanti in merito a problematiche aggiuntive non del tutto previste in fase di stesura e progettazione degli strumenti di raccolta dati.

### 7.1 Anagrafica e rapporto personale con dispositivi digitali

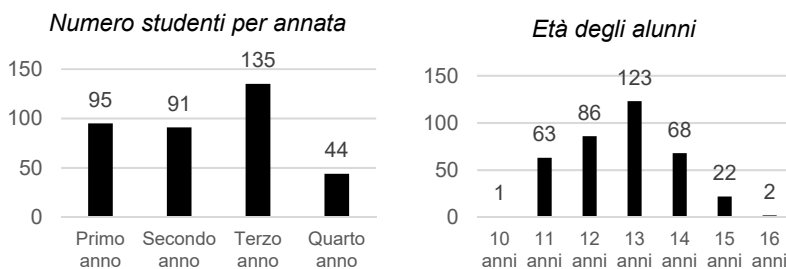
Le classi parte della popolazione interessata dall'indagine sono 16 in totale, 8 in Francia e 8 in Italia. Il numero totale di studenti che hanno risposto ai questionari è 365, suddiviso in maniera piuttosto equa sia in termini di provenienza (187 studenti francesi e 178 italiana) sia in termini di genere (183 di genere femminile e 182 maschile).

Il grafico sottostante mostra come la distribuzione dei numeri rispecchi in maniera coerente l'equilibrio di genere in termini di numeri anche nelle diverse classi.

### Composizione delle 16 classi



La distribuzione degli studenti e delle studentesse nelle diverse annate, così come le loro età, sono schematizzate nei due istogrammi sottostanti per facilitarne la lettura:

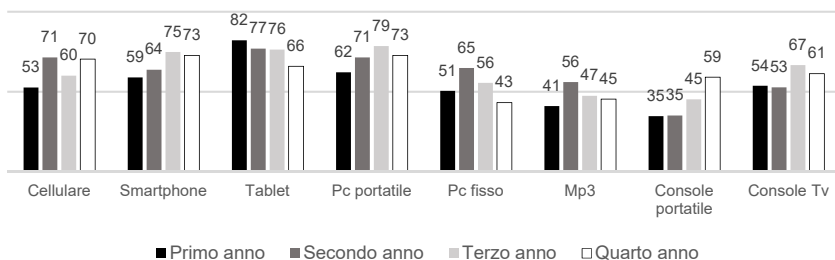


Risulta evidente che gli studenti del quarto anno siano in netta minoranza rispetto a quelli del terzo, i quali invece sono in superiorità numerica anche rispetto al numero di studenti del primo e secondo anno: questo squilibrio, riscontrabile anche nelle età è causato dal fatto che le classi del quarto anno esistono solamente in Francia e che, come si è già detto, in ognuno degli istituti italiani, per compensare questa differenza, è stata inclusa nella ricerca una classe terza in aggiunta.

### 7.1.1 Dispositivi in possesso degli alunni e dalle alunne

Nel grafico sottostante sono raffigurate, raggruppate per anno scolastico, le percentuali degli alunni che hanno dichiarato di essere in possesso dei dispositivi elencati.

### Dispositivi in possesso degli studenti (%)



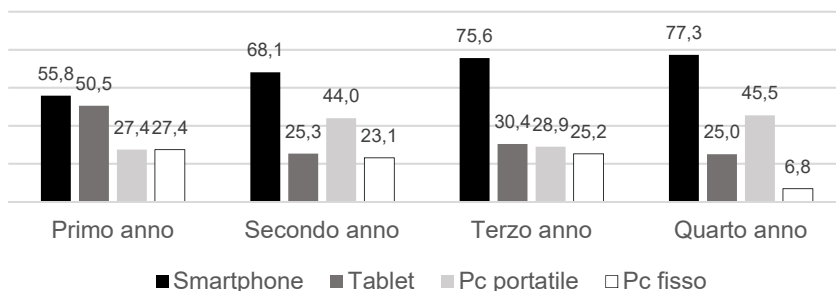
I numeri sono piuttosto omogenei e presentano, comparando il primo e l'ultimo anno, un aumento della percentuale di studenti in possesso di un telefono cellulare, di uno smartphone e di un computer portatile. Le percentuali, però, calano se si considerano dispositivi come tablet e computer fissi: questo calo non deve sorprendere in quanto quest'ultimi sono considerati device meno "personali" poiché usati maggiormente in condivisione con il resto del nucleo familiare. Largamente diffusi sono anche lettori Mp3 (molti alunni hanno specificato di avere lettori mp3 in grado di accedere a reti Wi-Fi), e console da gioco portatili e da televisione. Smartwatch e lettori di e-book rimangono poco diffusi, con numeri davvero esigui.

Filtrando le risposte in merito al diretto possesso di cellulari e smartphone ed isolando solo quelle che negative in entrambi i casi, è possibile ricavare un ulteriore dato alquanto rilevante. Il numero di studenti che non è in possesso né di un normale telefono cellulare, né di uno smartphone è davvero esiguo (16% al primo, 7% al secondo, 4% al terzo) e cala di annata in annata fino ad arrivare a zero per gli studenti del quarto anno.

Altro dato interessante è l'aumento, nel corso delle diverse annate, di studenti e studentesse che hanno a disposizione una connessione dati sul proprio dispositivo di telefonia per potersi connettere anche senza reti Wi-Fi: le percentuali nelle diverse annate si attestano sul 58% al primo anno, 62% al secondo, 73% al terzo e 77% al quarto.

I dispositivi dai quali i ragazzi e le ragazze si connettono più spesso sono schematizzati nel grafico sottostante.

### Dispositivi dai quale avviene più spesso l'accesso ad internet (%)



Alcune considerazioni:

- lo smartphone è decisamente lo strumento preferito. La percentuale del suo uso aumenta all'aumentare dell'età;
- il tablet è molto più utilizzato, in proporzione, durante il primo anno di scuola secondaria per poi calare all'aumentare dell'uso dello smartphone;
- è registrabile un tendenziale aumento dell'utilizzo del computer portatile e un netto calo dell'utilizzo del computer fisso.

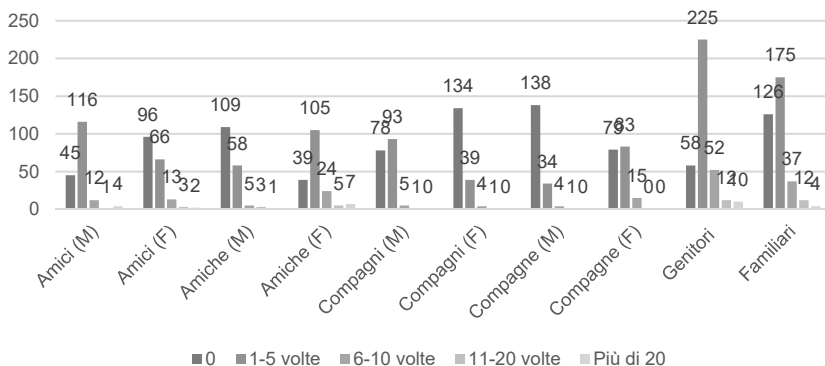
Gli studenti prediligono, pertanto, dispositivi portabili che possano essere usati senza dipendere da luoghi o spazi particolari.

## 7.1.2 Pratiche quotidiane

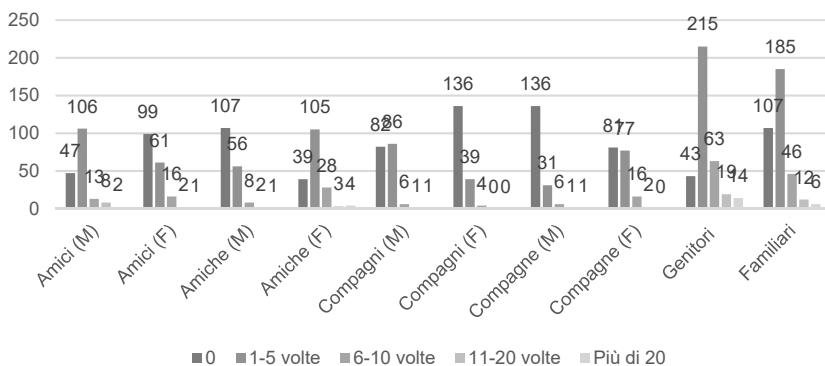
Si osserveranno ora le pratiche emerse dal questionario agli studenti in merito all'uso dei dispositivi personali per entrare in comunicazione con i propri pari o con altre figure parentali o familiari. In particolare, saranno analizzate le risposte alle domande incentrate nel comprendere le dinamiche relazionali tramite chiamate telefoniche, messaggi e audio-messaggi.

Prima di presentare i grafici è necessaria una premessa: è stato scelto di presentare i dati in istogramma separandoli per genere in tutti i casi tranne che in quelli sul rapporto coi genitori e coi familiari poiché in taluni casi non sono state rilevate importanti differenze nelle risposte date dagli studenti o dalle studentesse. Un trend alquanto prevedibile, osservabile in tutte le rappresentazioni grafiche che seguono, è infatti la preferenza da parte dei ragazzi e delle ragazze nel comunicare con amici, amiche o compagni e compagne dello stesso genere.

### Chiamate telefoniche fatte al giorno



### Chiamate telefoniche ricevute al giorno

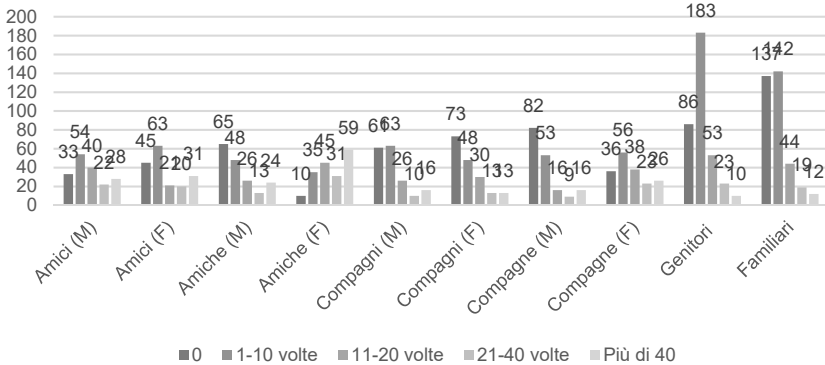


Dai due grafici si può osservare che la chiamata telefonica è tendenzialmente poco usata dai giovani e dalle giovani per comunicare tra di loro ed è, invece, piuttosto utilizzata per comunicare con genitori e parenti.

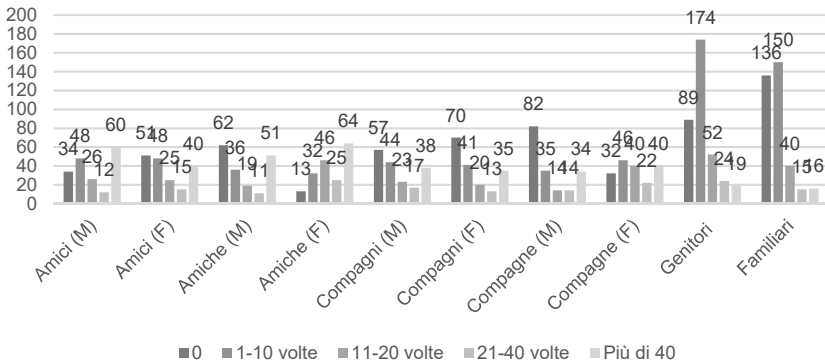
Per quando riguarda invece la comunicazione attraverso servizi di Instant Messaging (SMS, WhatsApp o altri social che lo consentono...), la situazione appare differente, con un netto aumento generale dell'utilizzo di questo medium per gli scambi relazionali: se nel precedente grafico le risposte sopra le sei volte al giorno sono rare, in quelli sottostanti sono molto più frequenti.



### Messaggi (SMS, Whatsapp, ecc...) inviati al giorno



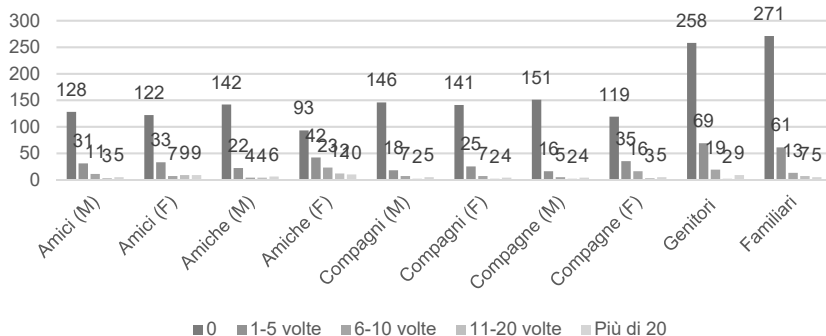
### Messaggi (SMS, Whatsapp, ecc...) ricevuti al giorno



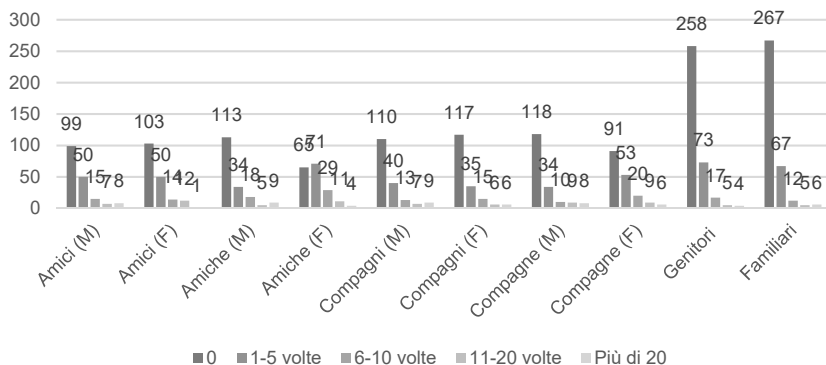
È inoltre interessante notare come le ragazze tendino ad utilizzare maggiormente i messaggi rispetto ai ragazzi e come lo scambio fra amici ed amiche sia più frequente rispetto a quello con altri compagni di classe. Quest'ultima distinzione è, a nostro parere, importante perché come si vedrà più avanti e come si è visto anche in alcune DRI fra insegnanti, sono largamente diffusi gruppi e sottogruppi amicali fra gli alunni della stessa classe: all'interno di questi sotto gruppi la comunicazione è più frequente in quanto molto spesso coadiuvata da altrettante chat di gruppo.

L'utilizzo, invece, di messaggi audio, ovvero messaggi pre-registrati e poi inviati tramite piattaforme come WhatsApp, Telegram o Facebook Messenger, appare essere meno frequente rispetto a quello dei semplici messaggi.

### Audio messaggi inviati in un giorno



### Audio messaggi ricevuti in un giorno



In merito alle preferenze su questo tipo di comunicazione, durante le interviste di gruppo, gli studenti e le studentesse hanno dato risposte contrastanti. Alcuni prediligono l'uso di questo tipo di messaggi soprattutto per scambi più complessi, come in casi in cui si chiede, ad esempio, aiuto per un compito, dove si debba raccontare un lungo episodio o dove si debba esprimere con maggiore articolazione le proprie emozioni:

*F1 Secondo me l'audio serve per spiegare una cosa... che scrivendo ci vorrebbe molto tempo... non so se tipo non ho capito il compito me lo spieghi...scrivendolo è lungo*

*F2 Non so... quando tipo vuoi scrivere qualcosa che è abbastanza complicata... magari per farglielo capire bene... anche magari.. insomma glielo dici con la tua voce... assumi delle sfumature.. che cambiano appunto l'idea*

(IT2-3/b)

*I Ah i messaggi audio... li usate?*

*F Io sì, ma per scrivere le cose lunghe tipo.. se ti chiedono.. non so esempio: com'è andata quando siete usciti tu e pinco pallino? cioè se tu ti devi mettere a scrivere è impossibile, allora... mandì il messaggio vocale...*

*(IT1-3/a)*

*F1 No, non è la stessa cosa, perché con un messaggio audio si può percepire, dal tono della voce, lo stato d'animo della persona che sta parlando. Per esempio se si tratta di uno scherzo e di qualcosa di serio...*

*(FR2-1)*

Altri, invece, trovano l'utilizzo di messaggi audio macchinoso e non abbastanza adeguato in condizioni in cui ci sono altre persone intorno:

*F1 Cioè magari quando mia sorella sta riposando... io sto facendo l'aerosol e partono a tutto volume... cioè li senton tutti.. è una gran palla!*

*M1 Si possono ascoltare...*

*F1 Sì e poi mi dà fastidio perché si stoppano se muovi il cellulare*

*F2 E poi, i messaggi normali, li puoi leggere molto più velocemente...*

*M2 Per me dà fastidio... perché anche quando lui manda qualche cavolata... io ho il volume al massimo e dopo si sente tutto...*

*(IT2-3/b)*

Infine alcuni riportano un senso di disagio nel loro utilizzo legato a due elementi: il primo quello di sentire la pressione e il non avere sufficiente tempo per riflettere ed esprimere un concetto, il secondo legato ad un senso di “angoscia” (Tisseron, 2008) del non sapere come questo messaggio potrà essere interpretato, o del non sapere se riceverà mai una risposta.

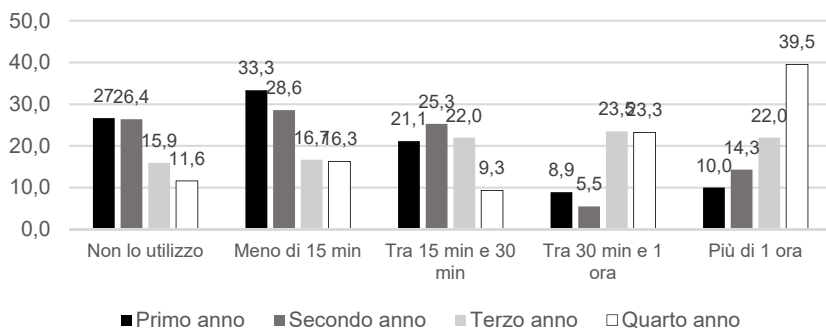
*F2 Con il messaggio audio, non abbiamo il tempo di riflettere e non sappiamo che cosa pensa il nostro interlocutore quando lo mandiamo. Con un messaggio audio ci limitiamo a dire qualcosa che sarà ascoltato, ma è tutto... così... in sospenso.*

*M Sì, infatti è meglio usare il messaggio per dire per esempio ti devo parlare e poi vedersi di persona.*

*(FR2-1)*

Ultimo dato presentato in questa sede è il tempo in cui i ragazzi sostengono di usare i loro dispositivi personali prima di addormentarsi. Questo dato è di particolare interesse per la ricerca poiché dona un'idea di quanto tempo i ragazzi e le ragazze passino da soli con i loro dispositivi.

### Quanto utilizzi lo smartphone prima di dormire? (%)



Dal grafico si può osservare come questo tempo aumenti all'aumentare dell'età del soggetto. Molto interessante anche il tipo di pratiche digitali prima di addormentarsi dichiarate: nella domanda del questionario relativa a quest'argomento 116 alunni hanno risposto di giocare col proprio smartphone, 144 di navigare su internet o su social e 153 di chattare o messaggiare con amici. Alla voce "altro", che ha avuto 66 risposte aperte, 36 soggetti specificano pratiche di natura digitale: qui di seguito sono riportate le risposte più rilevanti.

*Ascolto musica.*

*Chatto con le mie amiche mi devono dire qualcosa di importante.*

*Parlo con i miei amici.*

*Dico buona notte ai miei amici in chat.*

*Gioco ai videogiochi.*

*Guardo serie tv.*

*Guardo video su YouTube.*

*Leggo i messaggi non letti.*

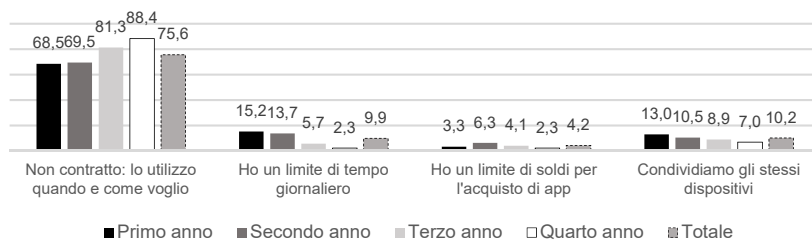
*Sto su Instagram.*

*Controllo WhatsApp e Snapchat.*

### 7.1.3 Percezioni dei genitori e controllo parentale

Un dato di forte interesse emerso dal questionario è quello del controllo parentale rispetto all'accesso ai dispositivi digitali e ad una connessione internet. Osserviamo il grafico che affronta il primo di questi due fenomeni.

### Come contratti l'uso dei tuoi dispositivi con i tuoi genitori (%)



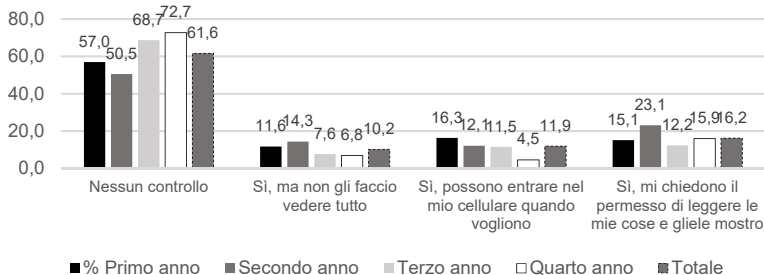
Grandissima parte degli alunni che hanno risposto al questionario (il 75,6%) affermano che non contrattano in nessun modo il loro accesso ai dispositivi: la percentuale aumenta di anno in anno a testimonianza del fatto che durante il primo anno scolastico è presente un maggior controllo rispetto al terzo e quarto anno.

Una percentuale prossima al 10% della popolazione afferma di avere un limite temporale giornaliero durante il quale poter accedere ai dispositivi posseduti: percentuale che, in linea con il dato precedente, si abbassa col procedere degli anni scolastici.

Questo calo graduale si riscontra anche fra gli studenti che condividono i dispositivi con i propri genitori, passando dal 13% durante il primo anno al 7% al quarto anno. Solo il 4,2% del totale degli alunni ha un limite di soldi mensile per l'acquisto di app, ma questo dato non deve ingannare: non significa che il restante 95,8% può acquistare liberamente tutte le app che desidera, ma che solamente una ristretta percentuale di ragazzi o ragazze dispone di un budget mensile per acquistare le applicazioni che desidera.

Osserviamo ora i dati relativi al secondo fenomeno citato, ovvero quello del controllo parentale in merito non più al solo accesso ai dispositivi ma all'uso fatto dai ragazzi:

### Controllo parentale sull'accesso ad internet (%)



Il 61% ha dichiarato di non avere nessun tipo di controllo o limite imposto dai propri genitori: tale percentuale passa dal 57% del primo al 72,7% dell'ultimo anno ponendo in evidenza un controllo da parte dei genitori sempre più basso al passare del tempo. Il 10,2% afferma di mostrare il contenuto del proprio cellulare ma solo parzialmente. L'11,9% degli studenti ammette che i propri genitori hanno accesso incondizionato ai loro dispositivi e possono quindi controllarli come e quando vogliono. Un restante 16,2% afferma di mostrare ai propri genitori il contenuto dei loro dispositivi, sotto loro richiesta.

Prima di procedere ulteriormente ci permettiamo una piccola digressione che vuole approfondire le risposte degli alunni alla domanda "Per i tuoi genitori i dispositivi digitali portatili sono...": il 67% degli studenti ha risposto in maniera moderata affermando che i loro genitori ritengono i dispositivi digitali portatili una risorsa utile ma non indispensabile, il 17% ha risposto "una cosa indispensabile", mentre il 16% ha risposto che i loro genitori li considerano una distrazione.

Le percezioni dei ragazzi rispetto a quest'argomento sono piuttosto interessanti. Ci si poteva aspettare che coloro che avessero risposto "una distrazione" o che avessero un controllo parentale maggiore, ma così non è stato: le statistiche sono del tutto in linea con quelle generali appena presentate e mantengono una tendenziale prevalenza verso il "non controllo" dei genitori. Trend, questo, confermato in seguito anche dalle interviste con gli alunni, dove è stato possibile indagare più approfonditamente questo tipo di dinamica.

Pur nella consapevolezza del possesso di una visione parziale e ristretta alla popolazione coinvolta dalla ricerca, presentiamo un tentativo di problematizzazione delle differenti tipologie di situazioni emerse, ognuna corredata da estratti tratti dalle interviste stesse.

## **A) Genitori che controllano le pratiche e i dispositivi dei loro figli**

1. *Studenti che mostrano tutto ai loro genitori senza opporsi*: alcuni studenti non sono affatto disturbati dal controllo da parte dei loro genitori poiché ritengono non avere nulla da nascondere.

*I Ma i vostri genitori hanno il controllo delle vostre pratiche online sui social o dei vostri cellulari?*

*F1 Sì, sì.. i miei genitori sì: non ho niente da nascondere.*

*F2 Sì, ogni tanto me lo guardano, non ci posso fare niente, ma voilà, va bene!  
(FR1-4)*

2. *Sensazione di imbarazzo e senso di protezione della privacy*: anche se vi sono studenti e studentesse ai quali non disturba il controllo parentale delle loro pratiche, una larghissima parte di questi mantiene la volontà di preservare la propria privacy rispetto agli scambi relazionali che intrattiene in con-

testi digitali. Questi alunni, oltre ad essere bravissimi a mantenere tale privacy, non vedono di buon occhio l'intrusione dei propri genitori nei loro dispositivi e, anzi, vivono questo controllo con imbarazzo, vergogna e rabbia:

*I I vostri genitori hanno accesso ai vostri telefoni portatili?*

*M1 A me, se i miei genitori prendessero il cellulare per vederlo, avrei finito!*

*T (risata)*

(FR1-3)

*F1 I miei no.. (non controllano WhatsApp) cioè se i miei controllassero il telefono io sarei... sarebbe la fine...*

*I Ti diserederebbero?*

*F1 Sì (risata) cioè no.. più che altro.... sarebbe imbarazzante.*

*M1 Anche i miei...*

*F2 Anche secondo me...*

*F3 No.... a me succede così, cioè quando io do il telefono in mano ai miei... cioè sono tipo così... tipo... "cosa stai facendo...?"*

(IT1-3/b)

3. *Ragazzi che non mostrano o nascondono alcuni contenuti ai genitori: alcuni studenti al fine di non condividere con i propri genitori i contenuti delle loro conversazioni decidono di non mostrare loro alcun tipo di materiale, nascondendo o cancellando chat e messaggi.*

*I Ma quindi i vostri genitori controllano molto?*

*T No..*

*F1 Sono io personalmente che non glielo faccio vedere*

*M1 Anche io*

*F2 A me lo tolgono ma non controllano*

*F3 Tipo fammi vedere una foto... fammi vedere quello la... ma non li faccio mai entrare sul mio telefono*

*I Ah ok... e sì, dimmi...*

*M2 Io invece ogni volta che c'è un messaggio... cioè duecento messaggi sul gruppo... subito i miei: "fa vedere fa vedere"... no, no... cellulare bloccato subito...*

*T (risata)*

*M2 Oppure a volte dicono: guarda che ti ritiro il cellulare... allora in quel momento, prendo la precauzione... cancello la chat...*

*M3 O la cronologia...*

(IT2-3/b)

*M2 A me è capitato alcune volte che... magari mi prendono il telefono, per vedere tipo un'app che c'ho io e loro non ce l'hanno, mi chiedono: "com'è?" e la provano.... però io intanto cancello tutte le chat...*

(IT1-3/b)

4. *Alunni che bloccano i loro genitori sui social in modo che non vedano alcuni tipi di contenuti: in questo caso alcuni ragazzi bloccano sui diversi social network i loro familiari per evitare che questi vedano le loro azioni (quali fotografie di profilo o messaggi di stato).*

*I Ah gli stati in che senso? di WhatsApp?*

*F Ah sì beh... comunque i miei genitori hanno WhatsApp e vedono..*

*M Io ho bloccato i miei genitori...*

*F E poi molto spesso mi chiedono perché hai pubblicato... e sono un po' fatti miei e a me da fastidio*

*F Mi dice "questo non mi piace.. cambialo..."*

*F Esatto, anche a me!*

*(IT2-3/b)*

*M Cioè io ho bloccato i miei genitori su WhatsApp... così non vedono.. tanto loro ce l'hanno da poco non sono pratici... vedono solo che no ho la foto profilo..*

*I Però se provano a scriverti?*

*M Tanto arriva il messaggio...*

*M No se li hai bloccati*

*M Cioè a loro lo fa partire... quindi loro pensano di averlo inviato mi chiedono: "hai ricevuto il messaggio?" e io: "Ah sì sì"*

*(IT2-3/a)*

5. *Genitori che basano il loro controllo sulla condivisione dei dispositivi: vi sono, inoltre, situazioni in cui i genitori decidono di controllare l'attività dei loro figli condividendo insieme a loro non semplicemente i dispositivi ma anche l'accesso ai social o alle chat di gruppo.*

*I Ah quindi voi due non avete lo smartphone... e come la vivete? Come fate?*

*F1 Cioè io.. più che altro... se devo più che altro scrivere alle mie compagne... uso il telefono di mia madre...*

*F2 Cioè diciamo che noi abbiamo fatto un gruppo di ragazze dove c'è sua madre...*

*F3 No no aspetta fammi capire... ma tua madre vede i messaggi che scriviamo?  
T (Brusio)*

*F2 Ma sì, non legge mica tutto eh...*

*I E tu invece?*

*F4 Sì in genere... alcune volte... uso quello di mia mamma... però in genere non mando niente perché comunque le vedo a scuola... però comunque sarebbe... sarebbe un po' meglio forse poter sentire... anche perché alcune cose per esempio i compiti alcune volte... sono un po' in dubbio.. e allora forse...*

*I Sì... quindi ti piacerebbe essere in questi gruppi comunque?*

*F Un po'... sì...*

*(IT1-2)*



Particolarmente interessante è la dinamica che si innesca quando F3 si rende conto che la madre di F1 sia nella chat insieme a loro: la cosa sembra disturbarla ma subito F2 smorza i toni dicendo che la madre di F1 non legge effettivamente tutti i messaggi ma è solo per tenerla controllata.

6. *Genitori che monitorano con attenzione e che ricorrono anche a strategie che coinvolgono le tecnologie stesse*: nel frammento di intervista sottostante è possibile osservare l'esempio di due ragazze, le cui madri controllano gli accessi delle loro figlie tramite WhatsApp<sup>1</sup> per poi chiarire come mai le ragazze si siano connesse.

*F1* Tipo io personalmente lo uso se devo avvisare i miei genitori... se succede qualcosa... non so... oppure devo uscire il pomeriggio con qualcuno e mi scrive... magari vado in bagno per mettermi d'accordo

*M* Ma tua mamma capisce che stai usando il telefono

*F1* Sì ma mia mamma dice che lo posso usare per le emergenze

*I* Come capisce? perché vede quando ti sei connessa?

*F1* Eh sì, vede se sono online

*F2* Anche mia madre me lo dice: "Ah ti sei connessa..."

*F1* Sì mi scrive "ah ti sei connessa cos'è successo?"... "no niente mamma un'emergenza..."

(IT2-3/b)

## **B) Genitori che non controllano le pratiche e i dispositivi dei loro figli**

1. *Genitori che basano il loro controllo su di un rapporto di fiducia*: alcuni alunni sostengono che i loro genitori non controllano le loro attività perché tra di loro si è instaurato un rapporto di fiducia.

*F* Beh, mia madre non viene a guardarmelo perché sa che non nascondo niente, è una questione di fiducia... lei si fida di me quindi non guarda.

(FR1-4)

2. *Genitori che non controllano le azioni digitali dei propri figli*: alcuni alunni sostengono, invece, che i loro genitori non controllano le loro attività online a causa di un disinteresse nei confronti di queste dinamiche.

*I* I vostri genitori hanno accesso ai vostri telefoni portatili?

*F1* Ah no!

*F2* No...

*F3* (risata) no...

<sup>1</sup> Attraverso questo servizio di messaggistica è infatti possibile vedere l'ultimo orario in cui un determinato contatto è entrato nell'applicazione: ciò significa che l'utente, in quell'istante era attivo.

*M1 Mmmmm assolutamente no.*

*M2,3 Assolutamente no! [...]*

*I E invece i tuoi genitori?*

*M2 Non ci guardano...se ne fregano*

*(FR1-3)*

3. Genitori *non abbastanza esperti di tecnologia da non comprendere appieno le dinamiche che avvengono in contesti digitali: esiste infine una terza categoria di genitori, i quali non controllano le attività digitali dei loro figli poiché non sono sufficientemente esperti di tecnologie per poter monitorarle.*

*I Ma i vostri genitori hanno il controllo delle vostre pratiche online sui social o dei vostri cellulari? [...]*

*M Francamente mia mamma non sa nemmeno cosa sia un social network.*

*(FR1-4)*

*M Dipende.*

*I Dipende? In che senso?*

*M Se me lo chiedono sono obbligato a darglielo*

*F I miei genitori non sanno usarlo il telefono.. non lo sanno usare. Cioè mia mamma non lo sa usare, mio papà un po' di più ma non ce la può fare.*

*(FR1-3)*

## **7.2 Uso dei dispositivi personali a scuola**

Dai questionari emerge che il 76% degli studenti e delle studentesse porta il proprio telefono a scuola e questa percentuale aumenta di anno in anno: il 58% per gli studenti del primo anno, il 74% per il secondo anno, l'86% per il terzo, fino ad arrivare al 86% per gli studenti e le studentesse del quarto anno.

Le motivazioni per le quali gli studenti e le studentesse portano i propri dispositivi personali con loro anche a scuola sono prevalentemente legate al fatto che i loro genitori, per questioni di sicurezza, lo pretendono (150 risposte) o al fatto che sono i ragazzi e le ragazze stesse a volerlo, per poterlo usare nelle pause e quando si annoiano (171 risposte).

Fra i 50 soggetti che hanno risposto "altro", troviamo motivazioni di tipo logistiche legate alla sincronizzazione e alla comunicazione coi genitori e motivazioni personali legate alla sfera relazionale. Riportiamo qui di seguito le più rilevanti:

*Al pomeriggio e a pranzo non vado a casa mia quindi dato che dopo mi serve lo porto anche a scuola.*

*È sempre meglio, in caso di incidente.*

*Per sicurezza, non si sa mai.*

*I miei genitori mi chiamano per chiedermi com'è andata a scuola.  
lo porto, considerando che a volte sono sola, per qualsiasi evenienza nel caso di  
bisogno.*

*Per contattare i miei genitori dopo scuola.*

*Perché' è comodo quando esco da scuola per avvertire i miei genitori se per  
esempio vado a casa di amici.*

*Per farsi degli SNAP cool e divertenti.*

*Per chattare con i miei amici.*

*È diventata un'abitudine. Non amo uscire di casa senza.*

*Per fare foto all'uscita o inviare dei messaggi fuori da scuola.*

*Per essere sicuro di non perdere nessun messaggio.*

Molto presente in queste risposte è il tema della sicurezza e della necessità del potersi appresso lo strumento: ben 23 alunni hanno infatti rimarcato l'esigenza di tenere sempre i propri dispositivi a portata di mano per bisogno in caso d'emergenza o per sentirsi più protetti dal fatto di essere sempre in condizione di contattare un familiare o un amico.

## **7.3 Contesti Digitali Ufficiali e Clima Sociale dell'Ambiente Classe**

Nel paragrafo è presentata un'analisi degli usi e delle pratiche degli studenti intervistati relative ai Contesti Digitali Ufficiali sia da un punto di vista di percezione sull'utilità di questi ambienti rispetto al piano cognitivo ed organizzativo del lavoro scolastico, sia dal punto di vista socio-relazionale. Il tentativo è quello di comprendere che tipo di relazione di influenza esista fra le pratiche socio-cognitive aventi luogo in contesti digitali ed il clima sociale all'interno delle classi.

Leggendo le parti di dialogo estratte dalle interviste di gruppo che verranno a mano a mano proposte appare chiaro come, fra i soggetti parte della popolazione vi sia una netta propensione all'utilizzo dei CDU per Dinamiche Relazionali Formali, unita ad un altrettanto netta preferenza verso CDNU per tutti gli altri scambi.

### **7.3.1 Dinamiche relazionali con professori**

I CDU sono utilizzati prevalentemente per scambiare con insegnanti materiali didattici, per consultare compiti e per inviare lavori o fare domande in caso di necessità.

*I E lo utilizzate per fare cosa?*

*F1 Per controllare che compiti dobbiamo fare per il giorno dopo.*

*I E lo fate spesso?*

*F2 Sì, tutti i giorni.*

*M2 Per controllare i voti che abbiamo avuto.*

*M3 Per verificare il nostro orario e se ci sono eventuali assenze dei professori..*

*I L'usate anche per scaricare i compiti da fare?*

*M1 Soprattutto per scaricare dei documenti che i nostri professori mettono a nostra disposizione sulla piattaforma. Ma, a volte, anche per rinviare agli insegnanti dei compiti "digitali".*

*I Avete dei scambi "virtuali" con i vostri insegnanti?*

*F1 Sì, ma generalmente via mail e con il professore d'inglese. [...] Ci dà la sua e-mail, ci invia i documenti per i compiti via mail e noi li facciamo al computer e glieli rinviama.*

*I Quindi vi danno spesso dei compiti digitali?*

*F1 Sì.*

*(FR2-3)*

*F1 Poi possiamo usare la messaggeria per inviare delle cose a dei prof, come per esempio, delle esposizioni.*

*I Anche per fare delle domande?*

*M1 Sì.*

*I E vi capita spesso di contattare gli insegnanti?*

*M2 Bah, sì.*

*M3 Il più delle volte è quando inviamo delle esposizioni, se no per esempio, quando abbiamo dimenticato qualcosa in palestra o dobbiamo chiedere qualcosa...*

*(FR1-1)*

*I Ma lo usate davvero?*

*T Sì.*

*M1 Lo uso come mail [...]*

*M2 Io no, cioè lo uso solo per comunicare con la prof e basta. [...]*

*F Anche per studiare.*

*M3 Io principalmente solo per mandare o ricevere ricerche o comunicare coi prof... per comunicare coi compagni c'è WhatsApp oppure chiamate.*

*(IT2-3/b)*

Nei tre frammenti di intervista appena mostrati sono descritti episodi legati allo scambio di materiali didattici o di compiti con insegnanti. Alcuni alunni, però, riconoscono l'utilità dei CDU anche come mezzo per poter entrare maggiormente in relazione con gli insegnanti pur sempre rimanendo in un ambito di richieste inerenti al mondo della scuola.

*F E poi praticamente la messaggistica (di Moodle) ci unisce un po' più con i prof... perché possiamo scrivere anche con i prof... per esempio con la nostra prof di italiano, se ci manca qualcosa le scriviamo... o se non abbiamo chiaro qualcosa lei ci risponde...*

*(IT1-2)*

### 7.3.2 Dinamiche relazionali con compagni di classe

Per quel che concerne le dinamiche relazionali fra studenti che avvengono su ADU, è osservabile in maniera piuttosto evidente e diffusa la propensione a non utilizzare questi ambienti nella comunicazione fra compagni e compagne.

*I* Ok ok, però dall'inizio dell'anno quante volte effettivamente lo avete utilizzato per comunicare coi prof?

*T* Una, due, poche, tre o quattro.

*F* Io, l'ho usato delle volte anche perché era una cosa nuova, se volevamo provare [...] perché alle elementari non ce l'avevamo.

*T* No, infatti.[...]

*I* E tra di voi lo usate?

*T* No, no... no...

*M* Abbiamo WhatsApp.

*T* Sì, infatti... WhatsApp.

(IT2-1)

*I* E lo utilizzate per comunicare tra di voi?

*F* Mmm no...

*M1* No.

*M2* Bon, si può fare... ma nessuno se ne serve.

*T* (risata)

(FR1-4)

*M1* Uno dei problemi della messaggistica di Moodle.. è che tu non vedi che hai ricevuto un messaggio finché non apri Moodle... cioè

*I* Ah non ci son notifiche...

*M1* Sì.. almeno credo che... forse si possono inserire però non so come si fa...

*I* Magari non ce l'hanno tutti...

*F* Sì poi noi entriamo su Moodle solo per fare i compiti... e c'è non ci giriamo spesso.. quindi è più comodo WhatsApp.. io credo...

*M* Sì sì.

*M* Per messaggiarsi... sì, per fare tipo trasferire qualcos'altro...

*F* Poi magari a estreme situazioni ci scriviamo su Moodle... però chissà quando lo guardiamo...

*I* Certo, certo..

*F* Tipo io se mi arriva un messaggio.. lo vedo tipo tre mesi dopo.. quindi.. a me no che non mi dicono oggi ti mando un messaggio e so che oggi ci devo guardare... anche perché di solito i messaggi sono della prof che li manda a tutti con scritto ho inserito un nuovo argomento...

(FR1-3/a)

I motivi di questa preferenza verso strumenti ed ambienti non ufficiali sono principalmente legati alla scomodità di quelli ufficiali per comunicare con i propri compagni. Un altro motivo menzionato in diverse interviste è quello che i dialoghi e gli scambi relazionali su ADU, oltre ad essere molto più “lenti” rispetto ad altre forme di comunicazione, sarebbero monitorati dagli insegnanti e quindi visti come “non sicuri”. Nel frammento di intervista sottostante, una studentessa elenca i tre punti per i quali preferisce non usare CDU per comunicare con le sue compagne ed i suoi compagni:

- Sono strumenti “lenti” e scomodi;
- Gli insegnanti possono monitorare le conversazioni;
- Non permettono la creazione e la gestione di chat di gruppo.

*I Mi avete detto che (tramite Moodle) avete la possibilità di comunicare...*

*F1 Sì ma più che altro usiamo WhatsApp.*

*I Ah, come mai?*

*F1 Sì perché comunque su Moodle, uno: è più lento... due: non si possono..*

*I In che senso è più lento?*

*F2 Più complicato.*

*F1 Due: comunque i prof vedono tutto quello che ci scriviamo.. e poi tre... non si possono fare chat di gruppo. [...]*

*F1 La modalità in cui tutta la classe può vedere quello che uno scrive è il forum...che più che altro lo usiamo... per esempio per le poesie, che ognuno carica la sua poesia e tutti la possono vedere.*

*F2 È complicato perché... bisogna cliccar dento, aspettare perché si carichi una cosa... e poi uscire...*

*(IT1-2)*

Altre motivazioni sono di natura più logica: vi sono studenti, infatti, i quali sostengono di utilizzare CDNU o comunque di non utilizzare strumenti ufficiali per DRI perché, allo scadere dei tre anni scolastici, l’indirizzo email istituzionale decade e con esso tutte le iscrizioni compiute sui diversi social.

*I Ok, diciamo per i canali di comunicazione tra di voi preferite usare altre cose..*

*T Sì... sì.*

*F1 Alla fine dei tre anni la mail sparisce.*

*F2 È un po' brutto, devi trasferire tutti i tuoi file su un'altra mail... io ne ho veramente tanti.*

*F3 E poi quando... ce l'hanno data che è stato in seconda... inizio della seconda, la prof ci ha detto anche che in questa mail non era possibile avere i social collegati alla mail.*

La maggior parte dei soggetti intervistati percepisce i CDU come spazi per il lavoro e per lo scambio con gli insegnanti e non come piattaforme che possono facilitare le relazioni fra pari:

I Dunque (i CDU) non vi fanno sentire più uniti, come classe...

M1 No, direi di no.

M2 No.. non questi spazi, cioè...

F1 Sì, infatti.

(IT2-3/a)

È altresì necessario riportare la presenza di una minoranza di studenti – per lo più appartenenti al primo anno – i quali utilizzano CDU per intrattenere scambi relazionali con compagni o compagne principalmente a causa del fatto che non sono in possesso di un dispositivo smartphone personale; nel frammento di intervista riportato sotto è possibile leggere la descrizione di tale dinamica.

I D'accordo... e poi utilizzate più PRONOTE per comunicare tra di voi, o piuttosto il telefono portatile?

F1 Io utilizzo più PRONOTE.

F2 Io più il telefono portatile.

I Perché?

F2 Mah... perché sul telefono non dobbiamo preoccuparci di essere connessi, invece su PRONOTE dobbiamo sempre connetterci, disconnetterci, connetterci... insomma...

I È un po' più pesante la procedura?

T Sì.

I E tu? Perché utilizzi più PRONOTE?

F1 Beh è a causa del mio telefono... non è troppo...come dire...

F2 Hi tech.

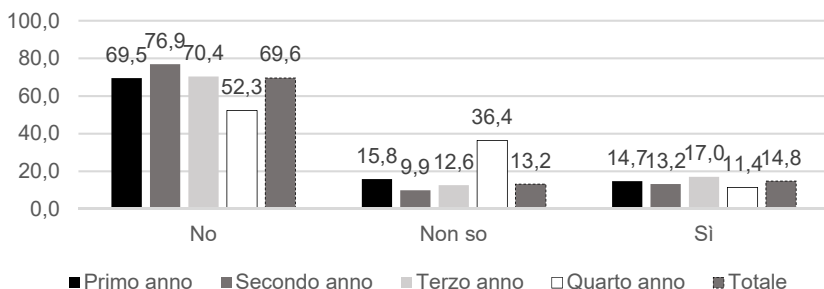
F1 Ecco. e quindi non posso scaricare le applicazioni e quindi... è un cellulare schifoso. Però, utilizzo più spesso il tablet... è da lì che accedo all'ENT.

(FR1-1)

### **7.3.3 Episodi spiacevoli e positivi su CDU**

Il trend che vede i CDU meno utilizzati come contesto per gli scambi relazionali fra ragazzi e ragazze trova un suo riscontro anche dal numero di alunni che hanno segnalato la presenza di episodi spiacevoli ivi sorti: numero che, come verrà mostrato più avanti, è decisamente inferiore rispetto a quello di episodi spiacevoli o dinamiche relazionali problematiche che si sono generate da CDNU.

### Episodi spiacevoli su CDU (%)



Dal grafico appare come evidente come vi sia un'ampia maggioranza di alunni che non hanno segnalato alcun episodio spiacevole nato da un Contesto Digitale Ufficiale (il 69,9%). Il 13,2% ha risposto "non so" e il restante 14,8% ha segnalato l'effettiva presenza di alcuni episodi spiacevoli. Le motivazioni dietro questi fatti sono principalmente legate a password rubate o a litigi causati da dinamiche di gruppo nel lavoro cooperativo online.

### Motivi dei fatti spiacevoli su CDU (numero casi)



Dalle interviste sono emersi racconti più specifici di questi episodi che aiutano a capire la tipologia di situazione: ne presentiamo tre fra i più esplicativi.

Il primo esempio riguarda un caso di insulto fra compagni di classe:

*M1 Ma sì... XXX mi fa arrabbiare. Mi manda delle cose sulla messaggeria...*

*I Chi?*

*M2 XXX, è un ragazzo della nostra classe.*

*I Questo sulla messaggeria di classe?*

*M2 Non dice a tutta classe però. Si può inviare un messaggio a una sola persona...o a più persone.*

*M1 Io il primo messaggio che ho avuto è stato con XXX e mi ha detto "ciao zingaro.. come va?"*



*F (risata)*

*I E cosa gli hai risposto?*

*M1 Bah, niente...*

*I Ma era uno scherzo?*

*M1 Beh, sì...sì... Ma ci sono degli scherzi che non sono simpatici...*

*(FRI-1)*

In pochi scambi, M1 racconta come un suo compagno di classe, col quale pare avere un rapporto connotato da un certo grado di conflittualità, gli abbia recapitato attraverso la messaggeria ufficiale alcune offese. L'episodio, anche se pare non abbia portato a particolari litigi in classe, lascia M1 con una sensazione di frustrazione e rancore "ma ci sono degli scherzi che non sono simpatici".

Il secondo esempio vede un'alunna che, nel tentativo di utilizzare la messaggeria di PRONOTE per mandare un messaggio scherzoso a tutta la classe, ha incluso erroneamente anche alcuni insegnanti.

*F1 Non sono proprio sicura ma... credo che fosse XXX, che aveva scritto una roba e credo che aveva messo anche madame XXX (una professoressa) nella conversazione...*

*F2 ...sì, aveva messo anche un'altra prof.*

*F1 Sì, aveva messo dei prof. [...]*

*I Ah... sulla messaggeria dite? Cioè che stava mandando delle cose a dei prof?*

*T Sì, su Pronote...*

*F3 Sì, ma non è andata proprio così... voleva mandare una cosa a tutta la classe e in realtà si è sbagliata e l'ha mandata ai prof. [...]*

*I E cos'è successo?*

*F1 Bah, s'è fatta sgridare... e ha preso una punizione... da mme XXX*

*M1 No, non le ha dato una punizione... le ha detto: "la prossima volta, se non sapete utilizzare PRONOTE, non lo toccate".*

*(FRI-1)*

Anche se l'episodio appena riportato non pare essere tanto incisivo è, a nostro parere, di una certa rilevanza perché sottolinea come i CDU siano spazi monitorati in maniera costante e continua dagli insegnanti. Questo controllo perennemente possibile potrebbe essere una delle cause che renderebbe tali strumenti meno appetibili per intessere normali scambi fra pari.

Il terzo ed ultimo esempio rilevante, invece, vede coinvolta una studentessa che, sbagliando alcune parametrizzazioni del proprio telefono con l'account Google, ha visto pubblicate tutte le foto salvate sul proprio dispositivo personale nella cartella condivisa con il resto della classe.

*F1 Sì io, su drive delle foto... che su drive, automaticamente.. si sono caricate tutte le foto sul mio telefono, compresi screen delle chat... foto...*

*I E cos'è successo in quel frangente?*  
*F1 Allora, io non lo sapevo... me lo ha detto lei... ha detto: "XXX ci sono tutte le tue foto su drive".. io lì..."cosa?"... e vabbè c'è stato un attimo di panico, io che vado nel panico...*  
*I E quanto è durata questa cosa?*  
*M1 Non ci vuole molto...*  
*F1 Non lo so io... io ho saputo quel giorno lì da lei..*  
*M1 No erché io, stavo navigando sul drive della classe... ho visto Google foto, allora ho cliccato e c'erano... tutte le foto di quasi tutti i compagni...*  
*F1 E soprattutto mie, perché io ne ho tipo duemila... però...*  
*I Ah c'erano anche le foto di altri compagni?*  
*F1 Sì, anche le sue e...[...]*  
*M1 C'erano anche della XXX e della XXX...*  
*M2 Anche delle mie?*  
*F2 Noooo...! Tu fai foto? fai foto? no, e allora... [...]*  
*I Ah va bene, e come l'hai gestita quella cosa lì? sei andata e... ?*  
*F1 Le ho cancellate, un po' io un po' lei... mi ha aiutato, nel giro di un secondo, erano tutte eliminate! [...] Allora abbiamo detto alla prof che si erano caricate, e lei ha detto che era colpa nostra... [...] ha detto "non è mai colpa dei vostri telefoni, è sempre colpa di chi li usa".*

*(IT1-3/a)*

L'ultimo episodio citato svela una dinamica molto particolare poiché in esso entrano in gioco diversi elementi tutti molto importanti.

Il primo è il tema della competenza digitale e di come questa possa essere sottovalutata da parte degli alunni stessi: F1 racconta infatti di come non si fosse minimamente accorta che le proprie foto fossero finite nella cartella condivisa di classe, fatto successo anche ad altri compagni che sottolinea come l'essere connessi o l'utilizzo continuo e costante delle TIC non comporti necessariamente, in maniera automatica, una competenza.

Il secondo elemento di riflessione è il senso di panico e di *pericolo avvertito* che la ragazza descrive per aver visto *leakate* le sue foto personali su una piattaforma di dominio pubblico. Il senso di *privacy* e di protezione verso le proprie informazioni o i propri contenuti è molto forte nei giovani: il fatto di scambiare continuamente foto o informazioni su profili social non deve essere interpretato semplicemente come una mancanza di competenze nel mantenere la propria *privacy*, quanto piuttosto come una selezione di contenuti che i giovani decidono di mostrare a differenti *pubblici* (boyd, 2014) per poterne ricevere l'approvazione.

## 7.4 Contesti Digitali Non Ufficiali e Clima Sociale dell'Ambiente Classe

In questo paragrafo verrà presentata un'analisi degli usi e delle pratiche degli studenti intervistati relative agli Contesti Digitali Non Ufficiali nel tentativo di comprendere che tipo di relazione di influenza esiste fra le pratiche su questi ambienti e il clima sociale dell'ambiente classe.

Il focus dell'intero paragrafo sarà centrato maggiormente sulle Dinamiche Relazionali Informali mediate da CDNU, poiché, come già anticipato nel paragrafo precedente anche dalle voci stesse degli alunni intervistati, esiste un'evidente preferenza questi ambienti soprattutto per quanto riguarda lo scambio relazionale fra pari.

### 7.4.1 Contesti Digitali Non Ufficiali: usi e pratiche

Nella tabella sottostante sono raccolte le risposte alla domanda del questionario "Quali social network usi?". La decisione di presentare le risposte divise per provenienza geografica piuttosto che per annata è stata dettata dal fatto che utilizzando tale chiave di lettura risulta più evidente la differenza nelle pratiche adoperate dagli alunni nell'uso dei social network.

*Social network più utilizzati*

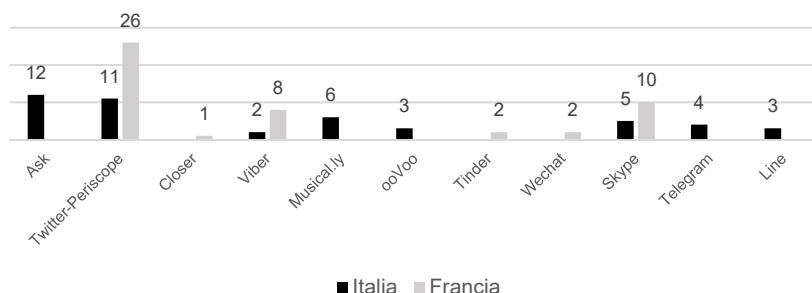
<b>Social Network</b>	<b>Italia</b>	<b>Francia</b>	<b>Totale</b>
Facebook	48	95	143
Whatsapp	169	60	229
Snapchat	72	106	178
Instagram	111	96	207
Youtube	156	135	291
Altro	40	61	101

Il dato di maggior interesse è l'uso dell'applicazione di messaggistica istantanea WhatsApp nettamente più diffuso in Italia rispetto alla Francia. Altri social network molto utilizzati sono Instagram, Snapchat e Facebook, il quale risulta maggiormente utilizzato dagli studenti francesi rispetto a quelli italiani, soprattutto nella sua funzione di Messenger.

Questi numeri sono assolutamente in linea con quanto già anticipato nel capitolo terzo, dove veniva affrontato il discorso del maggior utilizzo di WhatsApp fra gli studenti italiani imputandone la causa al fatto che, in passato, il costo degli SMS fosse motivo di migrazione verso soluzioni di messaggistica senza costi per singolo messaggio.

Interessante anche osservare le risposte aperte date dagli alunni a questa domanda dove sono state elencate altre piattaforme usate.

### Altri social network usati



Osservando il grafico emergono alcuni elementi di interesse:

- Ask.fm, social network tristemente famoso in tutto il mondo per alcuni casi di cronaca che hanno portato al suicidio alcuni suoi membri<sup>2</sup>, sembra essere ancora in uso, anche se solamente da alcuni studenti italiani;
- Le applicazioni Twitter-Periscope e Skype sono piuttosto diffuse soprattutto fra la popolazione francese della ricerca;
- È possibile riscontrare un utilizzo di applicazioni IM minori e meno diffuse come Viber, Closer, ooVoo, Telegram, WeChat e Line, ma si tratta di pochi casi, e sovente raggruppati all'interno di stesse classi;
- Segnaliamo infine che due studenti, un ragazzo e una ragazza, del quarto anno francese hanno dichiarato di utilizzare l'applicazione di dating online Tinder. Quest'app, vietata ai minori di 18 anni, permette di entrare in comunicazione con altre persone nelle vicinanze per poter organizzare incontri, ecco anche un frammento di intervista in cui se ne parla.

*I E quale programma, voglio dire quale app usata da casa vostra per comunicare?*

*M1 Messenger di Facebook.*

*M2 Tinder.*

*F1 Snapchat.*

*F2 Periscope.*

*I Ma... usate Tinder? Davvero?*

*M2 Sì, ogni tanto per "scorrere" qualche ragazza...*

*T (Brusio e risate)*

(FR2-4)

<sup>2</sup> Per alcuni approfondimenti consultare la pagina dell'iniziativa No Bullying <https://no-bullying.com/stories-of-7-teen-suicides-because-of-ask-fm-bullying/> (consultato l'1 Dicembre 2018) in cui sono elencati alcuni dei più eclatanti casi di Cyber Bullismo avvenuti sulla piattaforma Ask.fm.

L'uso di Tinder deve suscitare quanto meno la nostra preoccupazione poiché si tratta di un'applicazione fondata sulla geolocalizzazione e sulla condivisione di immagini personali: elementi che se uniti alla motivazione che spinge gli utenti al suo uso, debbono per lo più far risuonare un campanello d'allarme.

Rimane comunque la grande costante di variabilità rispetto alle piattaforme social usate dai pre-adolescenti. Se, al momento della pubblicazione di questo volume, si dovesse ripetere la stessa indagine certamente i numeri cambierebbero.

### **7.4.2 Dinamiche relazionali con insegnanti**

Anche se isolati a pochi casi, dalle osservazioni e dalle interviste sono emersi alcuni casi in cui alcuni alunni hanno raccontato il loro rapporto con gli insegnanti attraverso CDNU. Il primo esempio è quello di una classe italiana, una terza, che in seguito alla malattia di un professore ha tentato di mettersi in contatto con quest'ultimo, includendolo in una chat di gruppo su WhatsApp.

*I E quand'è l'ultima volta che avete comunicato con un insegnante... chiedendogli delle cose attraverso questo... Moodle?*

*M1 Ma cioè perché... più che altro...*

*F1 No su WhatsApp...*

*I Ah sì? E Com'è stata la dinamica?*

*F2 Ah niente, l'abbiamo messo nel gruppo di classe per chiedere di cambiar la verifica... perché una di noi aveva il suo numero...*

*F1 Però lui non ci ha...*

*F2 Non ci ha cagato... ecco [...]*

*M1 Praticamente, era in malattia il prof... allora... il giorno dopo dovevamo fare una verifica solo che... siccome lui era in malattia, non sapevamo se dovevamo farla... allora gli abbiamo mandato un messaggio chiedendo..*

*I Ah ok... e quante volte l'avete contattato?*

*M2 Due*

*F2 Una volta del gruppo e una volta quella che gli ha scritto lui... a nome di tutti...*

*I Quindi adesso lui è ancora nel gruppo?*

*T No, no...*

*F2 L'abbiam levato, cioè... non ci ascoltava....*

*(IT1-3/b)*

Gli alunni, entrati in possesso del numero di telefono del professore, hanno tentato di contattarlo per chiedergli l'effettiva presenza o meno di un compito in classe, ma il tentativo è stato vano: l'insegnante non ha dato risposta né attraverso il gruppo in cui era stato inserito, né tramite conversazione privata con un alunno che aveva provato a contattarlo a nome di tutti.

Il secondo episodio proviene dalle osservazioni e consiste in un frammento di dialogo avvenuto durante una lezione, in una classe del secondo anno.

<b>Azioni</b>	<b>Dialoghi</b>	<b>Note personali</b>
<i>Prima che il prof entri, alcuni alunni cambiano posto fra loro.</i>	<i>F1 si rivolge all'osservatore - "Perché durante l'ora di tecnica il prof non fa caso ai posti e tutti si siedono un po' dove vogliono".</i>	<i>Il clima sociale appare confusionario e più rumoroso rispetto alla lezione prima.</i>
<i>Entra il prof che si presenta all'osservatore</i>	<i>P - "Piacere, mi chiamo XXX" F2 - "XXX su Instagram. Ci stalkera!" F1 (rivolta all'osservatore) - "Il prof ci segue su Instagram e lo seguiamo anche noi (risata)"</i>	<i>Intervento di F2 a voce alta e tono molto ironico, quasi strafottente.</i>
<i>Nessuna reazione da parte dell'insegnante. [...] Inizia l'interrogazione e mentre l'interrogazione procede alcuni alunni tirano fuori cellulari per usarli di nascosto.</i>		<i>Durante l'interrogazione c'è molta confusione ma il professore non se ne preoccupa: solo ogni tanto fa un "shhht" e picchia sulla cattedra per chiamare il silenzio.</i>

(IT2-2)

Il frammento di osservazione appena riportato è un esempio di contatto su social fra alunni ed insegnante. Il professore, che non pare essere molto rispettato dagli alunni, i quali durante la lezione si comportano molto più maleducatamente rispetto all'ora precedente, viene apostrofato da una studentessa in maniera piuttosto ironica e chiamato con il suo nickname di Instagram.

Purtroppo, né le due studentesse intervenute nello scambio, né l'insegnante si sono resi disponibili per partecipare alle interviste, pertanto non è stato possibile approfondire ulteriormente questa dinamica. Si è però deciso di riportare questo momento poiché, a nostro parere, si tratta di un episodio in cui il clima sociale dell'ambiente classe presenta una perturbazione in cui è presente anche un elemento proveniente da un CDNU.

Non è possibile comprendere con precisione se questa perturbazione si possa imputare anche al contatto tramite social che è avvenuto fra insegnante ed alunni ma si può ipotizzare, in primo luogo, la presenza di un meccanismo che ha minato l'immagine e la stima che gli alunni avevano nei confronti di questo insegnante e, in

secondo luogo, che il contatto tramite Instagram possa aver corroborato questo processo.

### **7.4.3 Dinamiche relazionali con compagni di classe**

Un tema fortemente emerso dalle interviste con gli studenti è stato quello della preferenza nell'utilizzo di CDNU per intrattenere scambi relazionali con i propri pari.

Sono davvero numerosi i casi in cui, nelle interviste, è stato menzionato quest'argomento pertanto, essendo impossibilitati nel mostrarli tutti, verranno presentati solo gli estratti che metteranno maggiormente in risalto questa dinamica e le motivazioni ad essa legata.

*I Prima avete detto che non utilizzate l'ENT per comunicare tra di voi. Allora che cosa utilizzate per comunicare tra di voi?*

*F1 Messenger, Instagram, Skype e SMS*

*M1 Instagram, sì.*

(FR2-2)

*I E per comunicare tra di voi, usate PRONOTE?*

*M1 No, mai... anche se ci sarebbe la possibilità di farlo.*

*I Ah, potreste farlo? Questa funzionalità è disponibile?*

*M2 sì, ma preferiamo usare i nostri cellulari o smartphone. [...]*

*I Che app usate per comunicare?*

*F1 Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter... per messaggi, MMS, immagini.*

*I E per inviare i messaggi usate gli sms?*

*F1 Sì.*

(FR2-3)

*I E cosa usate più per comunicare tra di voi come classe?*

*T No...beh... il cellulare, sì il cellulare.*

*I E che cosa utilizzate... WhatsApp?*

*M1 Sì.*

*F1 O Instagram.*

*F2 O WhatsApp oppure anche Gmail...*

*F3 Oppure WhatsApp e Instagram.*

(IT1-1)

Dai frammenti proposti si comprende che quello di utilizzare social network o altri servizi di messaggistica istantanea non sia un fenomeno che interessa solo gli alunni più grandi, ma che sia diffuso anche fra quelli più giovani, anche fra gli studenti del primo anno già in possesso di un dispositivo personale.

Osserviamo un ultimo esempio tratto da una classe quarta di uno dei due collège francesi:

*I Hai detto che per comunicare con i tuoi compagni usi piuttosto Messenger?*

*M1 Sì, Messenger, WhatsApp, Snapchat, Instagram...*

*I Perché?*

*M2 Perché è più veloce e più pratico.*

*I Perché se no devi aprire la messaggeria?*

*M2 Sì, bisogna aprire PRONOTE dal computer e tutto... Invece queste app sono sul telefono direttamente.*

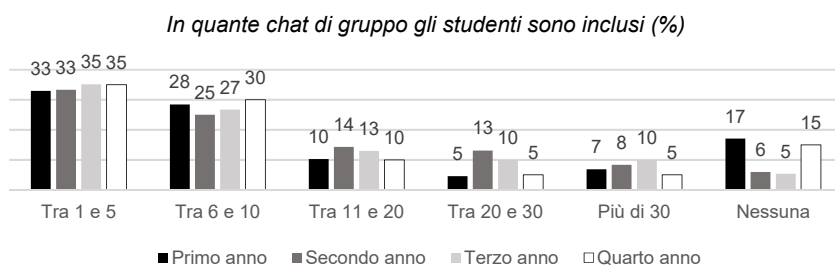
(FR2-4)

I soggetti intervistati prediligono i CDNU per comunicare tra loro soprattutto a causa della rapidità e la praticità che li connota. La scelta appare quindi naturale e verte in direzione dell'uso di quelle applicazioni che vengono utilizzate quotidianamente su quei dispositivi che sono continuamente nelle mani dei giovani.

#### 7.4.4 Le chat di gruppo e i sottogruppi

Ma quali sono gli usi che i ragazzi fanno di questi CDNU per comunicare? Immaginarsi uno scenario costituito da dinamiche relazionali individuali e fisse appare semplicistico e non corrispondente alla realtà. Realtà che sembra essere molto più complessa e connotata da un aspetto di costante mutevolezza.

Nel tentativo di comprendere questo fenomeno cominciamo con l'osservare il grafico relativo alla domanda del questionario "A quante chat di gruppo appartieni?".

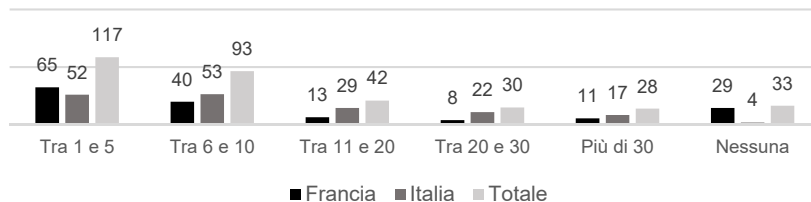


In questa prima visualizzazione è possibile rilevare una certa uniformità nelle risposte per gli studenti della stessa annata. Dalle percentuali, infatti, si può osservare che la maggior parte di allievi rientrano nel primo e secondo range di risposte, ovvero "Tra uno e cinque" e "Tra sei e dieci" chat di gruppo, ma segnaliamo comunque un'importante presenza di allievi facenti parte a più di dieci chat di gruppo.



Approfondendo ulteriormente la medesima domanda, si osservi il grafico successivo, il quale racconta lo stesso dato del precedente ma offrendo una visualizzazione divisa per paese di provenienza.

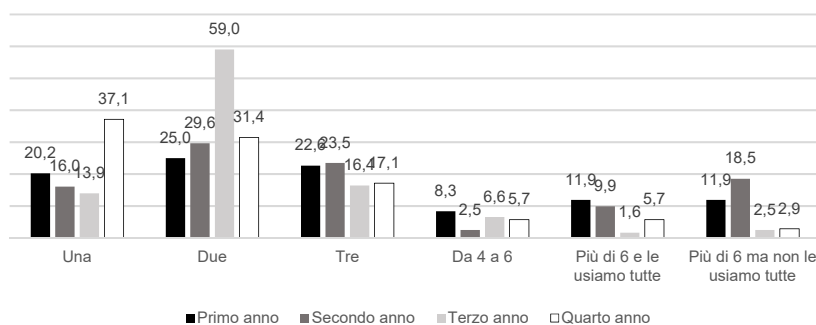
*Numero di chat di gruppo in cui gli studenti sono inclusi*



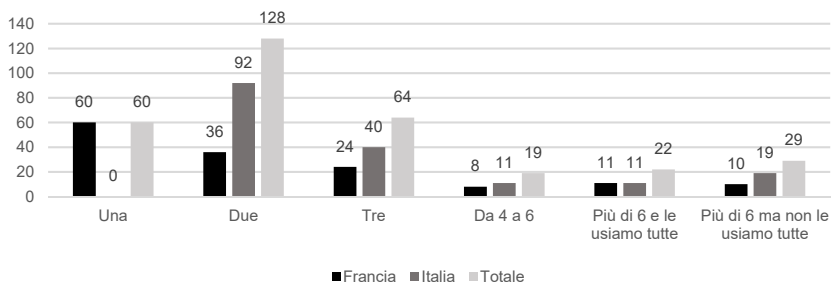
Dai dati rappresentati emerge che gli studenti italiani fanno parte, generalmente, ad un numero maggiore di chat di gruppo rispetto agli studenti francesi anche se questa maggioranza non è così schiacciante: viene infatti mantenuto un certo grado di comparabilità fra i due diversi paesi. Questo trend non deve stupirci e, anzi, si colloca in continuità con quanto sottolineato in precedenza rispetto all'uso da parte degli studenti francesi del servizio SMS, uso che col diffondersi di strumenti come appunto la chat di gruppo e i social media andrà sempre più ad affievolirsi.

Per quanto riguarda, invece, il fenomeno delle chat di gruppo fra compagni di classe, prendiamo in esame i seguenti grafici che schematizzano le risposte degli allievi compiendo, nel primo, una suddivisione in base all'anno scolastico e, nel secondo, in base al paese.

*Numero di chat di gruppo presenti nelle classi (%)*



### Numero di chat di gruppo presenti nelle classi



La tendenza alla creazione di più di una chat di gruppo per classe è diffusa sia nei primi anni, sia negli anni successivi, e ancora una volta pare essere un fenomeno più diffuso in Italia rispetto alla Francia. La maggior parte di alunni ha dichiarato di avere da uno a tre chat di gruppo per classe anche se è riscontrabile la presenza di ulteriori gruppi che in alcuni casi vengono aperti e abbandonati.

Osserviamo ora, attraverso l'analisi di alcune fra le selezioni di interviste più significative, come gli alunni descrivono le dinamiche intorno al fenomeno delle chat di gruppo. Verrà proposta, come già fatto nelle pagine precedenti, una presentazione delle differenti tipologie di situazioni emerse nel tentativo di offrire una visione il più possibile problematizzata dell'argomento.

#### Creazione di chat di gruppo

Esiste la tendenza, fra gli alunni intervistati, di creare chat di classe per discutere di alcuni argomenti inerenti alla scuola, principalmente per scambiarsi informazioni in merito alle lezioni o ai compiti.

*I Avete anche un gruppo di classe?*

*M1 Sì.*

*M2 Sono io che l'ho creato!*

*M1 Sì, (nome gruppo)*

*I È un gruppo? Non è una chat?*

*M1 Sì, un grande gruppo, tutta la classe.*

*[...]*

*I Ci sono tutti quanti in questo gruppo?*

*M2 Sì, tranne XXX che non ha il computer a casa sua.*

*F1 Nel gruppo ci sono solo quelli che hanno Facebook.*

*M2 Sì, lei non ha Facebook.*

*F2 Non ho Facebook, ma XXX mi presta il suo telefono per avere accesso al suo Facebook [...] così posso almeno vedere i compiti da fare.*

*(FR2-4)*

Spesso, nonostante gli intenti, questi gruppi diventano luogo prediletto per lo sviluppo di DRI, scherzi o chiacchiere per passare il tempo.

*I Avete formato dei gruppi di classe virtuali?*

*F1 Abbiamo formato dei gruppi Instagram o Messenger ma gli scambi e le discussioni non riguardano l'ambito della scuola e si limitano, in genere, alla sfera personale.*

*I E di cosa parlate in questi gruppi, di compiti..*

*M1 Sì, di compiti mai! In caso parliamo individualmente con alcune persone, ma nei gruppi è piuttosto "ciao, come va?"*

*M2 Possiamo parlare tra di noi se abbiamo bisogno d'aiuto o abbiamo dimenticato dei compiti da fare a casa.. ma è tutto!*

(FR2-1)

*I Avete formato un gruppo di classe virtuale?*

*F1 Sì, per esempio il gruppo d'italiano su Messenger de Facebook per le discussioni e i compiti.*

*I Quindi è per coordinarvi tra di voi? Ma allora ci sono anche persone di altre classi?*

*F2 No, solo quelli che fanno italiano ma sì, è vero sono gruppi di 2 classi insieme.*

*I Anche gli insegnanti partecipano?*

*F2 No.*

*I Perché è segreto?*

*M1 Sì, un po'.*

*I Vi aiuta veramente per la pratica della lingua o è piuttosto per divertirsi?*

*F1 è più per divertirsi, non è veramente utile per la materia...*

(FR2-3)

*I Quindi se ho ben capito utilizzate le chat di gruppo...*

*M Sì*

*I Per cosa?*

*M Bah, per divertirci, per scherzare... per parlare.... Cioè...sì*

*M Tra la classe...*

*M Ah ma in realtà anche non con della gente della classe.*

(FR1-3)

Negli esempi riportati, gli alunni ammettono che, per quanto li riguarda, le chat di gruppo sono principalmente un mezzo per parlare, divertirsi, scherzare o intrattenere durante i pomeriggi.

### *I sottogruppi*

Un altro comportamento alquanto diffuso è la creazione di molteplici sottogruppi all'interno di una stessa classe. Questa scelta è stata motivata dai soggetti intervistati da diverse ragioni: alcune più legate ad affinità amicali, come si può evincere dai

primi due estratti, altre legate più a dinamiche di genere, come emerge nel terzo estratto.

*I Ok... e non avete, per esempio, una chat di gruppo dove parlate...?*

*F1 No...*

*F2 Ma sì, su WhatsApp.*

*F1 Cioè sì, ma solo con gli amici... con tutta la classe no.*

*I Non avete una chatgroup di classe quindi?*

*F2 No.*

*F1 No, il gruppo è solo con gli amici, non l'abbiamo con tutta la classe*

*I Ah ok.*

*F2 In ogni caso...*

*F1 Cioè, allora, le ragazze hanno il numero delle ragazze e i ragazzi hanno i numeri dei ragazzi.*

*M1 In sintesi, siamo degli associati!*

*F2 (risata) ma no!*

(FR1-4)

*I Ah ecco! È per questo che non... ehm... esiste un gruppo di comunicazione virtuale tra voi della classe?*

*F Ehm...sì. Cioè, per messaggi?*

*I Sì.*

*F1 Ah sì, ne abbiamo uno tra noi amiche.*

*M1 Beh, di classe non ne abbiamo uno.*

*M2 Di classe no.*

*I Di classe no?*

*M2 Un gruppo con tutta la classe non ce l'abbiamo... no....*

*F1 No... sono dei gruppi di persone, magari di questa classe.*

(FR1-2)

*I E avete un gruppo di classe?*

*M1 Due.*

*F1 Tre.*

*F2 C'è quello delle femmine, ma anche quello dei maschi.*

*F1 Prima avevamo un gruppo con praticamente tutti, però...*

*I Quindi, c'è un gruppo di classe dove ci siete tutti?*

*T Sì.*

*I C'è qualcuno che non c'è in questi gruppi?*

*F2 Chi non ha il telefono, oppure chi abbandona per i mille messaggi.*

*I Tu hai abbandonato?*

*F1 Sì ma poi sono tornata.*

*M1 Abbiamo un gruppo che si chiama con il nome della nostra prof.*

*I E ci siete tutti su questo gruppo?*

*M1 No non tutti, solo alcuni di noi.*

*I E su questo gruppo vi scrivete vi lamentate e vi scambiate i compiti?*

*M1 Entrambi, cose inutili compiti.*

*(IT2-1)*

*Auto-esclusione dai gruppi*

In molti casi la gestione delle conversazioni tramite questi gruppi è caotica e confusionaria e spesso impedisce agli alunni di ottenere le informazioni che desiderano o semplicemente di seguire il filo della conversazione. Questo genera in alcuni casi situazioni in cui gli alunni decidono di abbandonare una chat per un periodo che può essere circoscritto nel tempo o definitivo.

*M1 Io WhatsApp non lo guardo mai... cioè sul gruppo 100 200 messaggi al giorno...*

*I Avete un gruppo di classe?*

*F1 Sì ma mandano più cose stupide che altro!*

*F2 Cioè a volte anche i compiti.*

*F1 Sì a volte anche i compiti poi mandano video... e non si capisce più niente.*

*F3 Cose che non sto a guardare entro scorro...*

*M Cento messaggi al giorno tipo: "eh ciao", "eh ciao"...*

*(IT2-3/b)*

*M1 Per esempio lei è stata esclusa perché postava troppe foto di XXX.*

*F2 No, mi sono autoesclusa perché non volevo fare parte del gruppo.*

*(FR2-4)*

*F1 Ma che fatica! Impossibile...tanto sul gruppo fan un casino... chiedi matematica e iniziano a parlare di calcio...*

*F2 Esatto...*

*M1 Quando c'è la partita...*

*F1 Cioè devi chiamarli proprio...*

*(IT1-3b)*

*I Avete detto che tra di voi per comunicare usate principalmente i cellulari, avete un gruppo di WhatsApp?*

*F1 Sì. Tanti...*

*M1 Anche più di uno, le femmine ho visto ne hanno tanti... un gruppo della classe ci sarebbe che si chiama compiti, che però...*

*F1 In molti si sono tolti perché non si parlava praticamente mai di compiti, si dilungavano in una marea di messaggi ed era insostenibile.*

*F2 E la gente dopo si stacca perché c'è magari qualcuno a cui dà fastidio che arrivino tutti quei messaggi in pochi minuti.*

*M1 Tipo saremo in 25 in classe e 20 sono su quel gruppo*

*(IT2-2)*

### *Esclusione di alcuni compagni dai gruppi*

Altro aspetto molto presente nelle interviste è quello dell'esclusione di alcuni alunni dalle chat di gruppo. Vi sono episodi che testimoniano una forma di auto-moderazione di queste chat in cui vengono eliminati e *bannati* alcuni studenti al fine di limitarne il comportamento non corretto.

*M1 E quelli che non ci piacciono, li cacciamo.*

*F1 Sì, ci sono 3 persone che sono state escluse*

*I Perché? [...]*

*F1 Mah perché c'erano delle persone che inviavano troppi messaggi inutili. Disturbavano.*

*(FR2-4)*

Ancora, vi sono esempi di esclusione dai gruppi di alcuni studenti perché impossibilitati ad accedere alle chat a causa del non possesso di un dispositivo adeguato.

*I Avete un gruppo di classe virtuale?*

*F1 Sì, su Instagram.*

*I C'è tutta la classe?*

*F1 No, solo quelli che hanno la possibilità di usare Instagram e in generale i social. Comunque su Instagram il numero di persone per ogni gruppo di discussione è limitato.*

*I Comunque non ci sono tutti gli alunni. Allora quelli che non possono usare i social e o che non sono presenti si sentono isolati o esclusi dalle dinamiche della classe o è solo qualcosa in più che non crea problemi?*

*F2 In un certo senso si autoescludono perché non hanno un conto, di solito perché i loro genitori non vogliono.*

*I Ma non è che si sentono tagliati fuori perché non possono partecipare?*

*F1 Non è che non li vogliamo, è che non possiamo. Loro non hanno un profilo*

*(FR2-2)*

Vi sono, pure, esempi più legati alle dinamiche relazionali di conflitto fra studenti della stessa classe. Nel frammento di intervista che segue, infatti, si legge il caso di un'alunna la quale, esclusa da una chat di gruppo, chiede ad una compagna di intercedere con un alunno per inserirla.

*F1 Lei l'anno scorso mi scriveva sempre di scrivere a XXX che è l'amministratore che di metterla nel gruppo perché lei non c'era.*

*F2 Eh vabbè, perché davano i compiti.*

*I E adesso c'è nel gruppo?*

*F2 Sì, alla fine l'abbiamo messa... ma tanto poi ne abbiamo creato un altro.*

*(IT2-3/a)*

In seguito, come si apprende dall'intervento di F2, una volta inserita questa ragazza è stato subito creato un secondo gruppo parallelo in cui quest'ultima è nuovamente esclusa.

Questo elemento ci svela una dinamica molto comune e presente: la mutevolezza e la fluidità dei gruppi all'interno di una classe che segue e ricalca le dinamiche relazionali che avvengono offline. Costantemente nascono gruppi nuovi, gruppi paralleli, gruppi segreti e gruppi legati ad eventi estemporanei che creano comunità provvisorie e mutevoli.

*F1 C'è il gruppo del sushi...*

*F2 Io non ci sono.*

*F1 No una volta siamo andati a mangiare il sushi ed è rimasto quel gruppo.*

*M1 Tipo inattivo da due mesi...*

*I Ed ogni tanto lo usate ancora?*

*F1 No.*

*M1 Quasi mai.*

*I Ah quindi fate un gruppo...*

*F Poi ce lo dimentichiamo.*

*M1 Poi magari ne facciamo un altro...*

*F1 Ogni tanto uno scrive dopo dei mesi.*

*F2 Ah ma allora esiste ancora questo gruppo .*

*F1 E allora tutti si tolgono.*

(IT2-1)

Mostriamo un ultimo esempio, tratto da una classe seconda italiana in cui, parlando con gli insegnanti, è emersa la presenza di forti dinamiche di conflitto fra gruppi interni alla classe.

*M1 Anche se conviene scrivere dei messaggi privati perché sui gruppi aspetti delle ore prima che qualcuno risponda!*

*I Ah ok.*

*F2 Ti bombardavano sempre di messaggi e poi noi femmine avevamo tantissimi gruppi: "femmine della XX", "Quelle belle", anche un altro "Le youtuberine"<sup>3</sup>.*

(IT2-2)

L'estratto di intervista, apparentemente di nessuna rilevanza, è invece particolarmente interessante poiché apre il tema di come si sentono quegli alunni che sono stati esclusi dai gruppi. Alla domanda del questionario "Sei escluso o ti senti escluso da questi gruppi?", due alunne hanno infatti risposto nel seguente modo:

*Io a volte mi sento esclusa perché fan gruppetto però col tempo sto cercando di socializzare con loro.*

<sup>3</sup> I nomi dei gruppi sono stati modificati ma sono stati mantenuti i significati dei nomi.

*Perché mi ignorano e mi rispondono male, ma questo solo alcune compagne, non dai miei amici.*

Le due ragazze si sentono escluse dalle amicizie e dalle dinamiche “dal vivo” della classe e lo sono, in una certa maniera, anche nelle DRI che avvengono in CDNU. Questa narrazione spinge a compiere una riflessione circa il grado di continuità e reciproca influenza presente fra gli ambienti online e quelli offline.

### 7.4.5 Episodi spiacevoli su CDNU

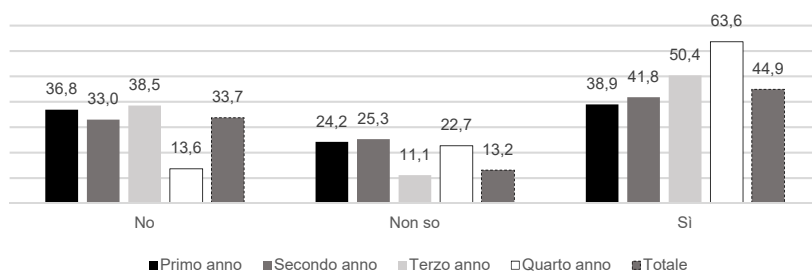
Come accennato nel paragrafo precedente, le chat di gruppo seguono dunque l’andamento delle dinamiche relazionali dal vivo ma, allo stesso tempo, le influenzano, in un qualche modo, a loro volta: rappresentano un luogo/non-luogo che funge da dimensione continua e parallela di comunicazione. Un continuo, ininterrotto e costante flusso di scambi relazionali che rompe, appunto, le barriere dello spazio e del tempo e che i giovani vivono come un’“estensione” della realtà in cui vivono. Una realtà, dunque, solo apparentemente libera da vincoli e da effetti sul mondo “disconnesso” che gioca un ruolo attivo e costante nella determinazione degli ambienti circostanti.

Nel tentativo di mettere in evidenza tale continuità, in questa sezione verrà approfondito il tema degli effetti che le relazioni mediate da CDNU hanno sul clima sociale di classe.

Il primo elemento affrontato sarà quello degli episodi spiacevoli incominciati su CDNU: ovvero forme di interazione fra pari che, appunto, sono connotate da un certo grado di conflittualità e che possono aver scatenato situazioni difficili da gestire anche in classe, in presenza.

Nel grafico sottostante sono raccolte le risposte alla domanda in merito alla presenza o meno di episodi spiacevoli sorti su CDNU.

*Episodi spiacevoli su CDNU (%)*

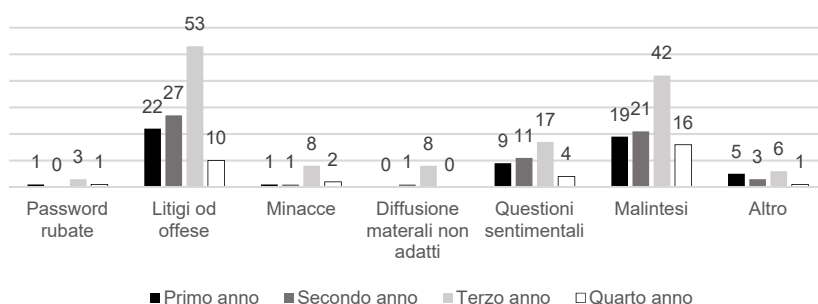




Comparato con il grafico relativo alle situazioni spiacevoli su CDU, il quadro in questo caso appare differente e più orientato verso le risposte positive che segnalano la maggior presenza di episodi problematici (il 44,9% rispetto al precedente 14,9%).

Risulta decisamente più nutrito anche il grafico relativo alle risposte in merito alle motivazioni legate agli episodi spiacevoli appena citati.

*Motivi dei fatti spiacevoli su CDNU (numero casi)*



“Litigi od offese” e “malintesi” risultano essere gli elementi di conflitto prevalenti ma è importante sottolineare fra questi anche la presenza di conflitti sorti da “questioni sentimentali”. Vediamo alcuni estratti di interviste che possono aiutare ad inquadrare meglio le variopinte tipologie di situazioni.

Un’ultima precisazione: è opportuno ricordare che questa categorizzazione proposta ha lo scopo di sottolineare alcuni elementi distintivi di determinate tipologie di situazioni allo scopo di riconoscerne meglio i tratti.

Affermare che un litigio sia il semplice esito di uno scambio su un ambiente digitale appare come un giudizio semplicistico e incompleto: non è infatti possibile imputare con esattezza la responsabilità dei diversi eventi conflittuali ad una o ad un’altra causa. I conflitti che sono qui riportati sono spesso causati da una serie di fattori (motivazioni personali, stati d’animo o aspettative non esplicitate) interni o esterni posti tra loro a sistema di cui certamente fanno parte anche ma non esclusivamente le DRI mediate da CDNU.

*Conflitto fra insegnanti e alunni:* in questo estratto di intervista viene menzionato il caso di un alunno del primo anno che ha filmato un suo insegnante e postato il video su Facebook corredandolo con alcuni commenti offensivi.

*F1 ...un alunno di quatrième aveva filmato un professore e aveva pubblicato il video su Facebook e nel video c’erano insulti contro il professore di musica. L’insegnante era riuscito non so come a vedere il video, lo ha denunciato e l’alunno è stato escluso definitivamente dall’istituto.*

*I Che reazione ha suscitato questo episodio?*

*F1 Il ragazzo non lo conoscevo direttamente. C’erano dei miei compagni che lo conoscevano. È successo 2 anni fa: ero in sixième et lui in quatrième. Comunque*

*lo prendevamo in giro perché ci sembrava stupido e pensavamo che avesse fatto una cosa stupida. Abbiamo commentato l'episodio anche con la nostra prof e anche lei diceva che aveva fatto una cretinata e nessuno capiva perché l'aveva fatto. Tra l'altro, dopo l'esclusione, è tornato per vendicarsi e bruciare la porta dell'istituto.*

*F2 Tutti si ricordano del tentativo di bruciare la porta.*

*(FR2-3)*

Il caso è di interesse soprattutto per la reazione dell'insegnante, il quale, venuto a sapere del filmato, ha denunciato alla polizia e fatto sospendere l'alunno, che si è vendicato tentando di bruciare la porta della scuola.

Un caso simile è rappresentato da questo alunno del quarto anno che ha postato su Snapchat un filmato di sé stesso mentre insultava pubblicamente un insegnante.

*I Fate anche delle foto in classe? E le postate?*

*M1 No, è proibito.*

*F1 No, è troppo crudele.*

*F2 È successo una volta e ci sono stati molti problemi.*

*M2 Ora le racconto: un ragazzo si è filmato mentre insultava una prof e l'ha pubblicato su Snap [...] La prof voleva fargli causa, ma poi ha deciso di non farlo perché avrebbe creato troppi problemi con...*

*I E quindi l'alunno è stato punito?*

*M2, F2 Sì, è stato punito, è stato escluso e dopo ha scritto sui muri della scuola: "CPE je te NIKE<sup>4</sup>" ma ha sbagliato a scrivere Nike.*

*F2 Sì, ha fatto un errore d'ortografia (risata) e poi ha dovuto scrivere sui muri che si scusava.*

*M2, F2 Sì, ha messo dei manifesti sui muri della scuola in cui c'era scritto: "Mi scuso, XXX (nome dell'alunno)".*

*I È stato il CPE a domandargli di farlo, di scusarsi?*

*F1 Sì, pubblicamente e di affiggerlo sui muri della scuola per mostrare che si scusava davanti a tutti.*

*I Mmmm.... E cosa ne pensate?*

*M1 Ha fatto male.*

*F2 Ha fatto male.*

*I D'accordo ha fatto male ma volevo sapere che cosa pensate del modo in cui gli insegnanti e la CPE hanno gestito la cosa. Se hanno reagito bene o male, ecco.*

*F1 Dopo tutti hanno preso in giro XXX perché c'erano le sue scuse sul muro e allora tutti lo prendevano in giro.*

*I Quindi pensate sia stato gestito male? E come l'avreste gestito voi?*

*M Sì, è stata un'umiliazione per la prof e per l'alunno*

*F3 Soprattutto per l'alunno.*

*(FR2-1)*

<sup>4</sup> La frase è usata come un eufemismo per non dire una parola non corretta. L'alunno usa NIKE al posto di "nique", dal verbo "niquer" che in gergo significa "fottere".

Entrambi i casi citati incarnano esempi di gestione discutibile della situazione da parte degli insegnanti: nel caso specifico, infatti, l'alunno è stato sospeso e forzato dalla CPE a chiedere pubblicamente scusa all'insegnante, fatto che non solo ha scatenato l'ilarità dell'intero istituto ma che è stato percepito come un'umiliazione per lo studente.

Conflitto sorto da cause legate alla “cosa sessuale”: alcuni conflitti sorgono da tensioni dovute ai primi casi di manifestazioni amorose o comunque ad elementi che richiamano la “cosa sessuale”, utilizzando un'espressione di Freud (1970). Dagli alunni stessi sono spesso menzionati aneddoti che rimandano alla sfera della sessualità, la quale si affaccia in modo “arcaico e poco dicibile” con “prepotenza e, insieme, indistinzione” (Iaquinta & Salvo, 2017) all'adolescenza causando spesso, come verrà approfondito più avanti, situazioni difficili da gestire o comunque vissute con imbarazzo.

*I Che cosa è successo?*

*F1 Sono le solite storie fra ragazze: “mi hai rubato il mio ragazzo”... “non è vero”... “ma sì, gli hai inviato questo e quello...”... e poi ragazze all'uscita della scuola che litigano e fanno risse...*

*F2 Capita spesso, sì*

*(FR2-3)*

*F1 Ci sono un sacco di problemi tra le ragazzine per delle cretinate come le gelosie e i litigi a causa dei ragazzi! Capita un giorno sì e l'altro pure (risata).*

*(FR2-1)*

*F1 Spesso, i social network, mistificano le cose... non so, mi ricordo che c'era [...] una ragazza che aveva un profilo falso... perché in realtà questa ragazza era innamorata di un ragazzo e quindi aveva creato un falso profilo di una ragazza per fargli credere che era una ragazza che stava male e invece era lei al telefono.*

*F2 (risata) è vero!*

*I Ah ok... e come son state gestite queste cose dagli insegnanti?*

*F1 Mah, gli insegnanti non hanno fatto niente...*

*F2 Non si occupano delle cose al di fuori della scuola... non si occupano dei telefoni*

*M1 E poi... dopo, è finita in una rissa, è così che si sono picchiati... alcuni si sono messi in mezzo alla rissa per proteggere la ragazza.*

*F1 Beh, comunque i prof si occupano solo delle cose all'interno del collège.*

*[...]*

*I E gli insegnanti si sono occupati di gestire la rissa nella corte?*

*F1 No, sono stati dei surveillants che si sono occupati della cosa, no?*

*F2 Ma in realtà non sapevano troppo di quello che stava succedendo, in effetti, dal momento che c'è una rissa separano le persone ma non è che cercano troppo di capirne il motivo*

*I Ok... quindi se ho capito bene avete avuto l'impressione che la vera fonte del problema non sia stata davvero trattata...*

*F1 È così, sì.*

*F2 Sì....*

*(FR1-3)*

Il caso appena citato solleva oltre ad una serie di potenziali conflitti che possono sorgere da dinamiche legate alla sfera della sessualità, anche una tipologia di episodi piuttosto comune e piuttosto conosciuta: quello della facilità nell'assumere false identità in contesti digitali.

Conflitto nato dall'esclusione su un gruppo: questo episodio si colloca in continuità con alcuni esempi, provenienti dalla classe IT2-2, già riportati in precedenza quando è stato affrontato il tema dei sotto gruppi di chat.

Approfondiamo ulteriormente questo caso, offrendo altri dettagli utili a capire come l'esclusione di una ragazza da un sotto gruppo ha portato ad una situazione conflittuale piuttosto importante.

*F1 La questione è molto differente, perché tra i maschi non so perché è più facile il rapporto, tra le femmine è complicato: con una mia compagna abbiamo avuto una litigata abbastanza pesante, parlavamo dei gruppi di WhatsApp, noi ci chiamavamo "Quelle belle". (nome cambiato)*

*I E questa ragazza non era nel gruppo?*

*F1 Sì quindi era un po'contro di noi.*

*M1 Direi contro di tutti...*

*T (risata)*

*F1 Io ho dato la mia opinione su questi gruppi e lei ha iniziato a darmi contro, a dirmi che l'avevo chiamata troia... ma esagerata a livelli assurdi! E... diciamo che c'è stato uno scontro in questa settimana tra me e lei.*

*I Ma in classe questo?*

*F1 Sì, infatti i prof volevano parlare di questi gruppi*

*I E i prof come hanno gestito questa cosa?*

*F1 Allora dopo io ho chiesto se potevamo parlare fuori dalla classe..*

*M1 Non è finita completamente lì.*

*(IT2-2)*

La ragazza, venuta a sapere dell'esistenza del gruppo esclusivo al quale facevano parte le altre ragazze, ha affrontato in classe una discussione faccia a faccia con le dirette interessate scatenando un conflitto verbale piuttosto acceso. Conflitto gestito poi dall'insegnante coordinatrice direttamente in classe:

*F1 Si perché poi abbiamo parlato della nostra discussione.*

*I In classe? con la prof?*

*F1 Sì.*

*M1 Ci piace interagire!*

F2 *Ci teneva la prof.*

F1 *Allora ad un certo punto visto che nella classe tutti davano le loro opinioni a me dava fastidio, quindi ho chiesto di uscire e di parlarne a voce [...] quindi siamo uscite io le ho chiesto scusa [...] lei anche e poi fine della storia.*

I *E i prof ne hanno voluto parlare, come mai?*

F1 *All'inizio dovevamo parlare dei gruppi (di chat) della classe, perché molti nostri compagni ci stavano male, poi questa nostra compagna ha detto: "Lei mi ha detto questo..."*

I *Quindi è venuto fuori direttamente in classe?*

F2 *Sì, con la prof di matematica che è la nostra coordinatrice [...] cioè comunque tutta questa situazione si è creata perché questa nostra compagna di classe è permalosa, la conosco dalle elementari! [...] Lei vuole essere al centro dell'attenzione...*

I *E secondo voi, i prof hanno gestito la cosa bene?*

F1 *Sì hanno fatto parlare noi quindi sì*

F3 *La questione si è risolta, e a questi gruppi adesso, anche se ci sono ancora, non ci diamo più troppa importanza*

I *Spiegami meglio...*

F *All'inizio anno magari uno faceva partire un pettegolezzo su un gruppo e da lì si litigava...*

M2 *Ma di brutto!*

I *Quindi i prof sentite che l'hanno gestita bene? perché vi hanno fatto parlare...*

M2 *Insomma parlando tra noi si sono risolte le cose.*

(IT2-2)

Contrariamente a quanto ci si sarebbe potuti aspettare, sono gli studenti stessi ad ammettere che in questo frangente la scelta dell'insegnante di affrontare apertamente il problema in classe è stata corretta e ha anzi aiutato a sbloccare la situazione in direzione di un dialogo diretto e personale fra le due parti interessate.

*Conflitti nati da CDNU videoludici:* quello dei videogiochi, specialmente nella loro parte che concerne il gioco online, è un altro tema emerso trasversalmente sia dalle osservazioni, sia dai questionari (il numero di studenti in possesso di console da gioco, infatti, non è affatto trascurabile), sia dalle interviste. Il medium videoludico è motore e scenario di un ricchissimo universo interazionale (socializzazione ai media) e costituisce insieme allo sport, al mondo dei media e al mondo di YouTube uno degli stimoli più importanti per costruzione di vere e proprie culture partecipative.

Il video gioco online non è semplicemente un'esperienza ludica racchiusa nel puro e semplice gameplay offerto dal titolo, ma si apre a una complessa rete di interazioni e meccaniche che vedono il videogiocatore coinvolto in complessi e talvolta duraturi scambi relazionali (il tema è talmente ricco ed esteso che varrebbe una ricerca a sé stante, ma possiamo rimandare ad alcuni autori che a nostro parere hanno

affrontato il tema con competenza e sguardo critico come James Paul Gee, Serge Tisseron, Thibault Philippette, Luca Papale, Francesco Alinovi e Damiano Felini).

Con questa complessità celata, non stupisce che possano generarsi conflitti, o che possano esserne alimentati di già latenti, anche da interazioni in contesti digitali videoludici, come è successo in questo caso riportato sotto.

*M1 Eh beh... io parlo di una cosa legata ad un videogioco... ci sono state due persone della classe che si sono insultate, son stati M2 e [...] un altro nostro amico che si chiama Mx... prima erano super amici... davvero erano sempre insieme e adesso molto meno perché, visto che hanno litigato...mentre giocavano...*

*I Cos'è successo, M2? (M2 è presente nell'intervista)*

*M2 Niente.... Nel gioco ... ce n'era uno che era più forte dell'altro e poi, ha cominciato a insultarmi sulle reti sociali e tutto il resto... a un certo punto gli ho detto stop e ... ma non è servito a niente.*

*I Che videogioco era?*

*M2 Clash of Clans, ma è una storia vecchia e...adesso abbiamo un po' tagliato i rapporti... eh... non ci parliamo più, cioè...*

*I Ma, è stato a causa di quella comunicazione che è avvenuta tramite il video gioco?*

*M2 Sì... mi ha insultato davanti a tutti, e tutti dicevano stop, stop, ma lui ha continuato quindi...*

*M1 È vero, era arrabbiato e ce l'aveva con tutti.*

*M3 E poi si sono picchiati, a lezione.*

*F1 Mx si è alzato e l'ha picchiato.*

(FRI-2)

L'episodio, di particolare rilevanza, vede due alunni giungere ad una lite in classe in seguito di una discussione iniziata proprio su un gioco online: la dinamica coinvolge anche il resto della classe poiché, come raccontano i soggetti, anche altri compagni tentano un avvicinamento e una negoziazione del conflitto proprio attraverso la chat di classe, sortendo però un effetto indesiderato che si riflette sul clima sociale dell'intera classe.

*I E, gli insegnanti, come l'hanno gestita?*

*M1 Eeeh, beh, l'hanno sospeso...*

*F1 Li hanno fatti parlare insieme e poi hanno dato a Mx una punizione, penso.*

*M1 Sì, penso di sì...*

*M2 Sì, Mx è stato punito... non è stata proprio una rissa, è stato lui che si è alzato e ha provato a picchiarmi... io non reagito troppo, insomma. I prof hanno reagito subito, ci hanno separato e ci hanno mandato immediatamente dalla CPE perché ci spiegassimo.. in tutti i casi, io...*

*M1 È vero... era veramente arrabbiato contro tutti... era cattivo con tutti, cioè... all'inizio era gentile quando stavamo insieme era simpatico.. adesso, mm... veramente, è arrabbiato eh....*

*F1 Poi gli abbiamo anche mandato un messaggio chiedendogli “perché sei arrabbiato?” e l’indomani mattina, durante l’ora di matematica, arriva, prende una sedia e [...] ce la lancia addosso... e.... gli abbiamo detto, cioè, “calmati” e poi ha sbattuto della roba sul banco e se né andato dalla lezione.*

*M2 Era davvero arrabbiato.*

*(FR1-2)*

Ulteriore aspetto di interesse è la gestione del conflitto da parte degli insegnanti i quali, in questo caso, si sono limitati a separare i due ragazzi e ad avvalersi dell’intervento specializzato della CPE.

Dalla classe ai CDNU: il caso presentato qui di seguito è particolarmente di rilievo poiché in esso viene narrata la dinamica di un litigio cominciato in classe e poi continuato ed amplificato sui social.

*M1 In effetti c’è stato un piccolo episodio tra ragazze di questa classe*

*F1 Oh, ma non stai mai zitto! Non metta il mio nome, non metta il mio nome.*

*M1 Allora, Fx... e F1... è stato a causa delle “fragole”.*

*I D’accordo... e questo litigio è cominciato per degli scambi che sono cominciati online? [...]*

*F1 All’inizio non è incominciato sui social network e poi è continuato sui social, e poi è di nuovo ritornato in classe*

*I E come gli insegnanti hanno gestito la cosa?*

*F1 Beh, siamo state tutte sospese, quindi... [...]*

*I E non hanno provato cercare di capire il perché di questa lite?*

*F1 No, hanno semplicemente dato la punizione.*

*I E pensate che la cosa sia stata gestita bene?*

*F1, M1, M2 No, in questo caso proprio no.*

*(FR1-4)*

Durante il racconto viene menzionata una strategia utilizzata dagli alunni per nascondere i fatti, o comunque non rivelare troppo, a soggetti esterni all’evento.

*I Ma perché avete detto che la questione non è stata gestita bene? Soprattutto visto che è un po’ sconfinata sui social... o può essere che sia stato proprio perché ha sconfinato sui social che è diventato pubblica?*

*F1 mmm... ma non è stato nemmeno quello, sono state delle allusioni. Se qualcuno non sapeva del fatto.. visto che erano allusioni... insomma bisognava proprio sapere. Gli estranei alla cosa non avrebbero mai capito.*

*(FR1-4)*

Questa strategia è chiamata *steganografia sociale* e si tratta di una tecnica di comunicazione di un determinato contenuto, attraverso un determinato mezzo (in questo caso un social network), che permette di nascondere il vero significato del messaggio alla maggior parte degli utenti: soltanto i soggetti interessati, o comunque

soggetti che conoscono bene la persona che ha scritto il messaggio saranno in grado di cogliere il vero significato del messaggio.

Ecco un altro esempio, sempre tratto dalle interviste:

*I Mi puoi fare un esempio?*

*M1 Sì, cioè puoi anche mettere degli stati che li capiscono solo alcuni*

*F1 Sì io....*

*I Cioè che se li leggessi io, non capirei mai?*

*F2 Sì, esatto, lo faccio sempre!*

*F1 Per esempio, fai finta che qualcuno mi ha lasciato... e io sullo stato scrivo... "ti odio tantissimo" e lo può capire solo lui...*

*M1 Però ad esempio F2 lo capisce.*

*F2 Non fai nomi, ma io lo capisco.*

*F1 Esatto non faccio nomi... però lui e lei lo potrebbero capire perché... mi conoscono e sanno di quello che parlo.*

*I Spiega meglio... per piacere.*

*F2 Per esempio facciamo finta che lui non lo sa... non lo capisce perché non sa cos'è successo...*

(IT1-1)

*Dai CDNU alla classe:* negli esempi riportati è possibile osservare come, in seguito a scambi relazionali avvenuti sui social, si siano scatenati e resi ancor più manifesti conflitti che sono poi continuati fra le mura della classe.

*F1 Un altro esempio è quello di una ragazza che si è offesa perché un ragazzo ... quando si crea una bio su Instagram, è una descrizione di sé stessi, come lo "stato", e allora questa ragazza si è offesa perché un ragazzo ha creato la sua bio ma non l'ha citata. Quindi si è arrabbiata, hanno litigato...*

*I Che cosa non aveva messo nella bio?*

*F1 Il suo nome. Di solito si mette il nome dei propri amici e lui non l'aveva citata tra i suoi amici. E allora lei si è arrabbiata, si sono insultati e quindi c'è stato un conflitto per questo...*

*M1 Ci sono litigi anche sulla posizione che si ha nella bio, per esempio se non si viene citati tra i primi e, soprattutto, ci sono conflitti tra i favorevoli e i contrari all'aggiunta o meno di una persona ad un gruppo di classe o scolastico.*

(FR2-1)

*F1 Iniziano a litigare... e poi vanno nella chat privata... così non danno fastidio alle altre persone...*

*M1 Perché ci sono dei nostri compagni che si odiano... un nostro compagno ha delle abitudini... un po' poco igieniche*

*F1 Allora tutti lo prendono in giro...*



*M1 E poi c'è questa ragazza... che è molto aggressiva... Che ogni volta che c'è un'occasione lo prende in giro... allora lui sta sempre zitto... però c'è una volta si è arrabbiato... ha iniziato un litigio... proprio grande... lanciando sedie proprio!*  
(IT1-1)

*F1 Allora, cioè... la storia, se mi ricordo bene, c'erano delle persone che avevano litigato per messaggio e tramite social network perché c'era stato un malinteso... per esempio una delle due persone aveva insultato l'altra sui social network.*

*F2 Sì e poi... beh, quando si sono incontrate si sono picchiate.*

*M1 Poi la cosa si è amplificata... sì, ci sono state altre persone sono entrate nella discussione [...] a supporto di uno o dell'altro, poi hanno cominciato a dire "sai quello a detto questo a quello." E poi la storia è continuata e continuata...e alla fine tutta la scuola ne era al corrente.*

(FR1-3)

Sottolineiamo alcuni elementi che emergono da questi episodi appena citati:

- la presenza di conflitti già pregressi, siano essi provenienti da contesti digitali o non, a segnalare il fatto che vi sia una corrispondenza fra ciò che succede fra le mura della classe e ciò che succede al di fuori di esse;
- il coinvolgimento di altri compagni nella dinamica che vanno a schierarsi con una parte o con l'altra, a testimonianza del fatto che i conflitti potrebbero amplificarsi e coinvolgere anche intere classi;
- la diffusione di questi episodi su un palcoscenico che spesso si rivela più grande di quello che i protagonisti immaginavano, come viene esplicitato nell'ultimo estratto ("alla fine tutta la scuola ne era al corrente").

## **7.4.6 Episodi positivi su CDNU**

Proseguiamo la riflessione in maniera analoga a quella relativa gli episodi spiacevoli cercando di osservare, invece, gli episodi positivi legati alle interazioni su CDNU.

*CDNU come mezzo per rimanere in contatto con compagni infortunati o ammalati:* uno dei primi esempi di episodi positivi di comunicazione attraverso CDNU riportato dagli studenti è quello relativo all'utilizzo di social network o chat di gruppo per mantenersi in contatto con compagni di classe assenti a causa di infortuni o di malattie.

*F1 Alcuni hanno fatto delle foto alla gita e le mettono sul gruppo di classe per mandarle agli altri.*

*I Ah non in classe quindi?*

*F1 Noi una volta, una nostra compagna ha fatto un video da mandare ad un nostro compagno in ospedale che stava male*

*I E i prof lo sapevano?*  
*F1 Sì sì eravamo in classe.*  
*M1 Io una volta ho fatto un video prima che iniziasse la lezione.*  
*I Un video di che tipo?*  
*M1 in cui salutavo facevo salutare i compagni prima della lezione.*

(IT2-1)

*CDNU come mezzo per aiutarsi nei compiti:* altro ambito di utilizzo positivo, è quello di impiegare i CDNU come ambiente per chiedere aiuto o aiutare altri compagni nello svolgimento dei compiti pomeridiani.

Nel primo esempio mostrato veniamo a conoscenza di una pratica diffusa in alcune delle classi intervistate: creare una serie di sottogruppi di chat, ognuno dedicato ad un ambito particolare dell'argomento compiti.

*F1 L'anno scorso io ero praticamente in tutti i gruppi. C'era: compiti, compiti fast, compiti foto, compiti plus... e uno magari doveva rispondere subito su compiti fast perché chiedeva i compiti, e invece rispondevano dopo dieci ore dicendo questi sono i compiti di matematica...*

*F2 è vero! Sì non funzionava molto, ma serviva almeno per capire chi li aveva fatti e poi lo smessaggiavi in privato.*

(IT2-2)

Le stesse alunne interpellate sono le prime a sostenere la difficoltà nella gestione di queste chat per poter scambiare agilmente i compiti, ma ne difendono in una certa misura l'utilità: il grande marasma presente nei gruppi permette loro di capire almeno a quali compagni rivolgersi per poter chiedere aiuto.

Questo clima di confusione è presente anche nel secondo estratto che proponiamo ma è accompagnato da una valutazione positiva sull'aiuto che i gruppi effettivamente forniscono in merito ai compiti.

*M1 Sì.. diciamo se uno è assente... chiede i compiti... allora li danno...*

*M2 Però delle volte... le persone care... molto amiche.. li danno.. gli altri... insomma... [...] se tipo uno chiede i compiti... alcune persone non hanno voglia di tirare fuori il diario non glieli dicono... alcuni sono gentili... prendono il diario e mandano una foto o li scrivono... ecco questo è utile.*

[...]

*I Quanto conta questa dinamica? cioè il fatto di poter farlo con tante persone contemporaneamente..*

*F1 Perché se magari.. quella persona ha il telefono spento tu puoi chiederla a un'altra... e così via... poi ad un certo punto se lo chiedi sul gruppo ci sono un sacco di persone che possono rispondere...*

*M3 Oppure magari nella classe... quando uno magari chiede un esercizio che non l'ha capito.. magari entrano dei dibattiti che magari sembrano essere utili.. cioè, nel senso che una persona non ha capito un esercizio... una persona glielo spiega, un'altra persona glielo spiega in un modo diverso e dopo si scontrano... ma non in*

*modo aggressivo.. tipo oh ho ragione io... ma nel senso che si aiutano a vicenda e magari capiscono meglio.*

*F1 Capiscono di più, nel senso che si confrontano.*

*M3 E si crea anche una nuova amicizia...*

*(IT1-1)*

L'ultima battuta di M3 è particolarmente interessante perché collega queste interazioni pomeridiane intorno all'argomento compiti, all'amicizia sostenendo che attraverso il confronto sulla chat può anche nascere o consolidarsi un rapporto, appunto, di amicizia.

*CDNU come mezzo per mantenersi in contatto:* in continuità con quanto appena evidenziato, alcuni alunni riportano casi in cui i contesti digitali, come ad esempio la chat di classe, hanno facilitato il tenersi in contatto coi propri compagni.

*M1 Sì, tipo ad esempio ieri...*

*I sì... dimmi pure.*

*M1 Ieri c'era... cioè non tutti... nel gruppo classe... però ieri c'era un rapper in tv... e ci siamo tutti aggiornati su quand'è che arrivava sul palco... eravamo lì a scriverci e poi commentavamo (risata)*

*M2 (risata) sì, da bon!*

*(IT2-3/b)*

*M1 Eh... bah, per esempio quando siamo sui social network... ci organizziamo per uscire... non so...*

*F1 Sì, esatto.. quando facciamo dei gruppi ...*

*M1 Su Facebook per esempio... bah... possiamo organizzare delle uscite.. se no, scherziamo o parliamo di diverse cose...*

*F1 O ci inviamo dei link.*

*M1 Sì.. dei link a dei video da mostrare a tutti e dire "guardate, questo è divertente..." delle cose così.*

*I Ok...*

*F1 E poi quando ci vediamo a scuola facciamo: "ah.. era bello il video che hai mandato..."*

*F2 (risata) è vero.*

*(FR1-3)*

Entrambi gli estratti raccontano uno spaccato della vita pomeridiana degli alunni e sono molto interessanti poiché mettono in evidenza la fitta, intensa e continua rete di DRI mediate da CDNU che intercorrono. Dinamiche, queste, che vanno dallo scambio di materiali divertenti, al mettersi d'accordo per incontrarsi ed organizzare delle uscite e che paiono avere un forte peso sulla coesione del gruppo di compagni dato che influenzano le relazioni in classe offrendo un terreno per continuare conversazioni già iniziate altrove.

Altri esempi che possiamo portare vedono i CDNU considerati come uno strumento per facilitare le amicizie:

*F1 Per esempio, qualche settimana fa, io e lei avevamo litigato.*

*F2 XXX, dai!*

*F1 E ci siamo riconciliate su Snapchat... ci siamo mandate dei messaggi e poi ci siamo incontrate e abbiamo fatto pace.*

*F2 Sì, è così... (risata) dai scema! (risata)*

*(FR2-1)*

*I Riuscireste a darmi qualche esempio?*

*F1 Beh, per esempio io e XXX non ci parlavamo e abbiamo cominciato a scriverci via SMS e per social network e poi siamo diventate amiche.*

*I D'accordo... e questo tipo di comunicazione sono focalizzate più che altro su dei contenuti scolastici?*

*F1 No...*

*F2 No...*

*M1 Dipende... qualche volta parliamo di scuola. Ci sono delle relazioni che sono più di scuola, e altre più per divertirsi...*

*(FR1-2)*

O addirittura la formazione di coppie amorose:

*F1 Anche con dei messaggi: per es. una ragazzina ha chiesto ad un amico se lei piaceva ad un suo amico. Il primo li ha messi in contatto, hanno cominciato a scambiarsi messaggi e telefonate, poi sono usciti insieme, hanno cominciato a frequentarsi, e adesso stanno insieme.*

*F2 Senza gli sms non sarebbe mai incominciata*

*F1 Mah, sì... non saprei, però è vero che all'inizio tutti ti vedono in giro per i corridoi e ti prendono in giro, mentre così la cosa è più riservata*

*(FR2-1)*

*F2 Ah sì! Sì sì! (risata)... dai dillo!*

*F3 Bah, quando.. ci sono due che si mettono insieme, in generale lo fanno sui social network..*

*M2 Ah bon.*

*F2 Bah, è vero, eh!*

*I E capita spesso?*

*F3 Sì, perché.. normalmente la gente... insomma perché al college è più... complicato. Con tutti che guardano tutti... quindi i messaggi funzionano bene.*

*Riascoltare meglio.*

*(FR1-2)*

CDNU come motore per facilitare il clima di classe: in ultima istanza, presentiamo alcuni estratti di interviste dove i ragazzi e le ragazze riflettono sull'effetto degli scambi relazionali che hanno tramite CDNU, sul clima sociale di classe.

Nel primo estratto i ragazzi riflettono sull'influenza che alcune DRI su CDNU hanno sul loro essere amici e compagni di classe e, pur ammettendo che la maggior parte di cose che circolano sui gruppi di classe non siano proprio utili o interessanti ai fini scolastici, riportano una visione dei CDNU come catalizzatore di legami relazionali più stretti fra di loro.

*I Il fatto di comunicare tra di voi attraverso SMS, attraverso Viber, chat eccetera... vi fa sentire un po' più uniti come classe?*

*M1 Sì.*

*F1 Sì.*

*F2 Bah sì... Forse non proprio con tutta la classe ma... sì... ci sentiamo più... cioè, in comunicazione. Sì, perché alcune volte, per esempio, qui a scuola, all'inizio non usciamo sempre insieme e ci siamo avvicinati solo... per esempio con XXX ci siamo solo scambiati il numero di telefono per vedere e adesso siamo molto amiche e si è creato un legame tra di noi.*

*F1 Ci sono anche delle persone, che in effetti, mandano delle cose che forse non sono molto interessanti ma poi vediamo un po' il loro punto di vista e... anche se non è poi così interessante è una cosa simpatica. Perché...*

*I Va a creare un po' di legami?*

*F1 Esatto, era quello che volevo dire.*

(FR1-1)

Nel seguente estratto, inoltre, è possibile osservare la medesima dinamica, estesa però anche al periodo delle vacanze: in questo caso, i CDNU sono utilizzati come strumenti per prolungare e continuare il rapporto con i compagni anche in un momento dove il gruppo classe è momentaneamente sciolto.

*I Ma vi chiedo una cosa, questo gruppo che voi fate... come può essere.. cioè pensate che l'essere nel gruppo insieme, con le altre persone della vostra classe, favorisca un po' il vostro stare in classe?*

*F1 Sì cioè però.. comunque non lo usiamo molto spesso.. tipo ieri.. “quali sono i compiti di inglese?” “esercizio uno a pagina effe..”, “grazie” “prego”...*

*F2 Cioè dipende ci sono alcune volte in cui nessuno ha niente da dire... altre che magari o abbiamo tanti compiti o siamo impegnati così allora...*

*F1 (risata) Però lo scriviamo lo stesso... “oddio quanti compiti... no ti prego...”*

*F2 Oppure cioè questa estate quando sono andata in vacanza... scrivevamo sul gruppo perché... cioè...*

*M1 Per sentirci.*

*F1 Sì, esatto... così li sentivo più vicini.*

*I Ok... e questo quindi ha contribuito a rendervi un po' più uniti?*

*M1,F2 Sì, sì...*

In conclusione di questo paragrafo tracciamo alcuni punti che possono essere d'aiuto in una comprensione più approfondita del fenomeno che stiamo analizzando.

- Gli alunni stessi sottolineano come il continuo relazionarsi tramite gruppi online influisca sul loro modo di stare insieme, ovvero, sul clima sociale della classe: influenza, questa, che può essere, come si è visto, sia negativa sia positiva;
- Le DRI e DRF in CDNU sono in un rapporto di reciproca influenza con le dinamiche relazionali che avvengono faccia a faccia, fra le mura della classe o al di fuori di esse;
- Più scambi relazionali non significa necessariamente ottenere una conversazione più autentica ed empatica: solo per il fatto che i CDNU offrano la possibilità di moltiplicare gli scambi relazionali non significa automaticamente che le relazioni diventino migliori, più significative o più autentiche. Questo dipende, fra gli altri fattori, anche dal tipo di mediazione che gli adulti intorno a loro compiono e dal tipo di riflessione verso cui i ragazzi sono spinti: in questo genitori ed insegnanti hanno un ruolo fondamentale;
- Il tema dell'inclusione dei compagni è certamente frequente e molto delicato: alcune classi con più problemi a livello di clima sociale erano fortemente connotate da dinamiche di scarsa inclusione sociale. Dinamiche, queste, che si manifestavano nella formazione di piccoli gruppi sia in presenza sia in CDNU e nella creazione di ristrette *élite* di ragazzi o ragazze con comportamenti di esclusione nei confronti di alunni più in difficoltà, o con più problemi di comportamento.

## 7.5 Altri fenomeni emersi

Analogamente a quanto svolto nel capitolo relativo agli insegnanti, senza nessuna pretesa di offrire generalizzazioni che possano in un qualche modo portare a conclusioni certe su larga scala, la sezione conclusiva del capitolo svolge la funzione di collezionare e presentare in forma schematica e concisa problematiche collaterali o elementi di riflessione di particolare interesse emersi dalle interviste di gruppo svolte con gli alunni delle diverse classi: lo scopo è piuttosto quello di fornire più strumenti possibili per leggere il fenomeno con occhiali diversi, più consapevoli e attenti.

## 7.5.1 Visioni e percezioni del mondo offline ed online

Amicizie virtuali: un primo elemento che presentiamo, emerso durante le interviste, è quello delle amicizie sorte e mantenute esclusivamente in contesti digitali<sup>5</sup>.

La percentuale di studenti che afferma di avere contatti amicali con persone solo attraverso il web vede un incremento progressivo delle percentuali, passando dal 28% del primo anno, al 33% del secondo, al 36% del terzo, sino ad arrivare al 47% del quarto. L'andamento conferma il fatto che si tratta di un fenomeno assolutamente e fortemente parte del quotidiano dei giovani preadolescenti.

*I Ok, intendevi contatti su Instagram tra compagni di classe?*

*F1 Non solo...*

*M1 Anche con altri.*

*F1 Anche con persone che non conosci... cioè per esempio... delle persone per esempio ti fanno delle richieste... cioè anche..*

*F2 Puoi inviare un messaggio a uno che ha Instagram..*

*F1 Per esempio una persona che ha Instagram... che vive in, non so, in Brasile... ti manda la richiesta di messaggio... tu puoi accettarla...e iniziare a chattarci.*

*M1 Cioè se vuoi ...*

*F1 Infatti... accetti o rifiuti. Ogni tanto capita... è divertente!*

(IT1-1)

Nel brano, i ragazzi raccontano con disinvoltura come gli capiti di aver contatti con persone sconosciute attraverso social come Instagram e che la cosa per loro non rappresenta tanto un problema, quanto piuttosto una fonte di divertimento e qualcosa che suscita la loro curiosità.

Tali comportamenti sono però accompagnati anche da una forte componente di criticità e consapevolezza dei pericoli che si possono celare in questo tipo di interazioni: elemento molto presente durante le interviste che è possibile osservare anche in questo estratto.

*I Aiuta a conoscere le persone?*

*M1 Mah sì... possiamo anche avvicinarci a persone che non conosciamo nemmeno.*

*F1, F2 Sì*

*F1 Virtualmente... si dice virtualmente*

*M1 Sì, sì...*

*F1 Le amicizie virtuali.*

<sup>5</sup> Il tema davvero molto vasto e delicato, e certamente meriterebbe un adeguato approfondimento che, in questa sede, non trova spazio. Ci limiteremo a presentare alcuni articoli di particolare interesse che trattano la tematica con un approccio adeguato e ricco di complessità: [https://www.researchgate.net/profile/Roberto\\_Baiocco/publication/279540261\\_On-line\\_friendship\\_Is\\_it\\_a\\_stimulation\\_or\\_a\\_social\\_disengagement\\_Amicizia\\_on-line\\_Disimpegno\\_o\\_stimolazione/links/56b4655408ae1f8aa45424d3.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Baiocco/publication/279540261_On-line_friendship_Is_it_a_stimulation_or_a_social_disengagement_Amicizia_on-line_Disimpegno_o_stimolazione/links/56b4655408ae1f8aa45424d3.pdf) e [https://www.francoangelini.it/Riviste/Scheda\\_rivista.aspx?IDarticolo=36089](https://www.francoangelini.it/Riviste/Scheda_rivista.aspx?IDarticolo=36089) (articoli consultati l'1 Dicembre 2018)

*I e... avete molti amici che non avete mai incontrato?*

*F1, F2 Sì*

*F2 Io non ne ho molti perché faccio attenzione, altrimenti*

*F1 Beh, io ne ho qualcuno ma... cioè... so che non sono dei pedofili, cioè voglio dire... so che sono... dei pericoli... cioè più che altro so che sono delle persone... sono piuttosto convinta... faccio davvero attenzione... devo proprio conoscerla! Come minimo, la persona, anche se non conosco nella realtà, cerco di guardare se abbiamo delle amicizie in comune...*

*F2 Esatto, poi non bisogna dare delle informazioni personali.*

*F1 (tono canzonatorio) "ah beh, ma certo, abito qui..."*

*F2 (tono canzonatorio) "ed ecco il mio numero di telefono".*

*F1 Finisco... "oggi alle quattro e 45 vieni eh?"*

*T (risata)*

*(FR1-3)*

Procedendo, i contatti con soggetti terzi "sconosciuti" non avvengono semplicemente attraverso i più comuni social network, come si può osservare dall'estratto di intervista appena riportato, ma anche attraverso videogiochi online.

*M1 Io se lo perdo (lo smartphone) è come se perdessi un amico.*

*T (risata)*

*M1 Sui giochi che faccio ho un sacco di amici...quindi...*

*I Hai un sacco di amici?*

*M1 Ho molti giochi, e su questi giochi molti amici virtuali... e poi ci sono dei giochi che ho finito che sono super difficili...*

*F1 A proposito di questo... ero sicura! Sicura!*

*I Certo, capisco bene... quindi usi molti giochi che danno la possibilità di avere degli amici virtuali?*

*M1 Di giocare online... più che altro... e quindi entrare in contatto con altri che giocano*

*I Tipo Clash of Clans?*

*M1 Sì... Clash Royale.*

*(FR1-1)*

*M1 Io ho dei contatti che sono maggiorenni di me... anche maggiorenni proprio diciott'anni o vent'anni... però non li ho mai conosciuti davvero, sono amici di Clash of Clans... di questo gioco*

*I Ah ok e sono diventati amici dove?*

*M1 Abbiamo creato un gruppo dove.. tu puoi...*

*I Sempre su WhatsApp?*

*M1 Sì*

*F1 Ma loro lo sanno che tu hai la loro stessa età?*

*M1 Sì.. alcuni hanno la mia stessa età.. altri son più grandi... però...*

*I E quindi di cosa parlate? sempre di questo gioco?*

*M1 Sì, di strategie sul gioco... cioè con alcuni siamo anche diventati amici*



(IT1-2)

*F1 Si ma molto spesso io.. [...] È più facile legare con le persone che ho conosciuto via internet... e poi non so ci siamo incontrati via Skype, così... Rispetto ad alcune persone che conosco a casa... lego più con le persone che ho conosciuto online... sarà perché loro hanno interessi diversi dai miei, perché non mi appassionano, perché non mi piace uscire, così... con queste ci parlo veramente poco, mentre con gli altri... mantengo anche un rapporto più stretto perché so che... ho fatto in un secondo... so che...ah non so... ha la stessa passione per lo stesso videogioco, per lo stesso fumetto... è più immediato*

(IT1-3/b)

Gli estratti appena riportati sono di interesse perché in essi vengono riportate alcune dinamiche che vale la pena sottolineare. In primo luogo il fatto di perdere il cellulare, per il ragazzo della prima intervista, rappresenta un grosso problema perché al suo interno vi sono molti dei suoi contatti con persone insieme alle quali gioca e, in secondo luogo, perché perderebbe gli avanzamenti che ha faticosamente raggiunto sui videogiochi nei quali interagisce con esse. Questo aspetto può apparire come marginale, ma il fatto di aver speso tempo, interagendo e avendo guadagnato una certa esperienza intorno a quei giochi, lo rendono ansioso al pensiero di non aver più accesso al proprio dispositivo perché non riuscirebbe più giocare e perderebbe quindi lo status e il riconoscimento faticosamente guadagnato nel gioco stesso.

Un terzo aspetto che emerge in particolar modo dal secondo e dal terzo frammento di interviste proposte consiste nel fatto che dal videogioco, o comunque dalla condivisione di una cultura partecipativa, i soggetti hanno esteso i rapporti con i loro compagni di clan o di discussione anche ad altri mezzi di comunicazione in modo da poter parlare più facilmente, in maniera più continuativa e meno vincolata all'ambiente videoludico. Nella seconda intervista l'argomento principale delle discussioni sembra essere la scelta delle diverse strategie da adottare in gioco ma lo stesso alunno ritiene il rapporto con alcuni di essi, un rapporto di amicizia. Nella terza, invece, emerge che il fatto di condividere le stesse passioni per gli stessi elementi culturali può essere un elemento che avvicina relazionalmente anche persone distanti o che comunque non si sono mai incontrate.

Comunicare attraverso CDNU. Più facile o più difficile?: ulteriore elemento emerso durante le interviste, è quello della percezione dei soggetti facenti parte della popolazione della ricerca rispetto alla facilità ed autenticità degli scambi relazionali mediati da CDNU.

Per raccogliere tali percezioni ci si è avvalso di due domande dal questionario, approfondite poi durante le interviste di gruppo. Alla domanda, "Pensi che sia più facile dire qualcosa a qualcuno tramite messaggio rispetto che faccia a faccia?", il 21,7 % del totale degli alunni ha risposto in maniera negativa, il 26,6% della popolazione ha risposto "è uguale", mentre il 49,4% in maniera positiva sostenendo che

effettivamente è più facile per loro comunicare attraverso un CDNU. Solo il 2% della popolazione ha risposto “dipende”.

- **Alunni che sostengono sia più facile faccia a faccia:** gli alunni che hanno questo pensiero considerano la comunicazione faccia a faccia più immediata, meno macchinosa in quanto scrivere lunghi messaggi è scomodo, e meno connotata da incomprensioni. Ecco alcune risposte aperte dal questionario:

*Ci vuole tanto a scrivere.*

*È più facile chiacchierare perché ci si innervosisce molto meno velocemente.*

*È più veloce dire le cose dal vivo.*

E alcuni estratti di intervista:

*F [...] è quando siamo in classe tutti insieme che ci sentiamo più “vicini”.*  
(FR2-2)

*F è meglio trovarsi di fronte alla persona, è forse più difficile ma è meglio: c'è una vera interazione, si è di fronte alla persona, si vede la sua reazione, si può veramente dire quello che si pensa invece di stare a battere sui tasti per scrivere dei messaggi. In più, mentre stiamo scrivendo un lungo messaggio, magari riceviamo nel frattempo altri messaggi di altre persone che ci interrompono e perdiamo il filo. Invece se parliamo direttamente possiamo essere sinceri, dire quello che pensiamo e l'altro ci risponde subito e magari riusciamo subito a riconciliarci o se è una cosa importante almeno è “diretta”, invece di aspettare.*

(FR2-1)

- **Alunni che sostengono sia uguale:** gli alunni che hanno espresso questo pensiero considerano che non vi siano sostanziali differenze fra la comunicazione faccia a faccia e quella mediata da un contesto digitale. Ecco alcune risposte aperte dal questionario:

*Alla fine è uguale perché dici comunque cose.*

*È come parlarsi dal vivo, quindi è la stessa cosa.*

*È la stessa cosa se lo dici in faccia o per messaggio perché tanto l'altra persona capisce e quello che vuoi dire arriva lo stesso.*

E alcuni estratti di intervista:

*F1 Per me è uguale... perché comunque glielo dici... gli fai sentire lo stesso qualcosa...*

(IT1-1)

*F1 Dicevo che è uguale perché se mi messaggia questa persona glielo dici in faccia...è sempre la persona che gli arriva il messaggio...sia che glielo dici dal vivo che in chat, è uguale...*

*F2 Perché alla fine.. lo insulti in chat o lo insulti dal vivo... è la stessa cosa... magari in chat, cioè forse secondo me ci soffre anche di più... perché stai lì a pensare... cioè c'hai il messaggio davanti quindi hai più tempo di elaborar l'insulto... e quindi magari ci stai più male... invece dal vivo... non lo so uno ti viene e ti insulta, tu agisci di istinto, con la rabbia... e quindi non pensi neanche a quello che ti ha detto.. cioè agisci subito. Cioè forse che per me ci stai più male in chat, ma alla fine hai sempre da elaborare lo stesso insulto. Comunque alla fine se tu sei quello a insultare è la stessa cosa.*

*(IT1-3/b)*

Nell'ultimo frammento di intervista presentato, F2 considera il comunicare qualcosa di spiacevole tramite un contesto digitale alla stessa stregua del comunicare il medesimo messaggio attraverso un dialogo faccia a faccia, anche se ammette che potrebbe avere un impatto diverso sul ricevente e portarlo a "rimuginare" sul messaggio senza la possibilità di un confronto diretto con la persona aumentando così il senso di ansia.

- **Alunni che sostengono sia più facile per chat:** la terza categoria di risposte comprende i soggetti che sostengono sia più facile comunicare qualcosa a qualcuno tramite un ambiente digitale, come ad esempio un messaggio o una chat.

Alcuni alunni ritengono più facile comunicare attraverso chat portando motivazioni più legate alla logistica e alla difficoltà di comunicare con qualcuno che non si incontra spesso.

*F1 Ma più che altro... per impossibilità di... cioè di vedere la persona dal vivo... perché forse alcune cose, ecco [...] piuttosto che non dirle meglio dirle per sms.*

*(IT2-3/a)*

Alcune motivazioni sono legate al fatto che la comunicazione faccia a faccia, genera in loro un'ansia nel vedere la reazione in diretta dell'altra persona:

*A volte certe cose sono troppo imbarazzanti o troppo personali per dirle in faccia.*

*Ci sono cose che mettono a disagio a dirle in faccia.*

*I E per voi, è più facile dire qualcosa a qualcuno in faccia o tramite sms o social network...?*

*F1 Sì.*

*M1, F1, F2 Sì, sì...*

*I E perché?*

*F1 Ma perché è... è meno stressante, cioè...*

*F2 Perché non sai come potrà reagire la persona...*

*F3 Perché faccia a faccia non sai poi come potrebbe reagire la persona. Per cui la risposta potrebbe essere, cioè... quando ti risponde potrebbe essere arrabbiata o... ferirti.*

*(FR1-2)*

*F1 È più facile perché non vedi subito la reazione dell'altro.*

*F2 È più facile perché hai più tempo per pensare a quello che vuoi dire, per trovare le parole giuste.*

*F3 Soprattutto se devo dire qualcosa di "sgradevole" almeno mi sento "protetta" dallo schermo.*

*(FR2-2)*

Altre motivazioni sono legate al fatto che la comunicazione tramite un ambiente digitale lascia più tempo per pensare a come reagire, riducendo quindi lo stress e l'ansia nella risposta.

*F1 Faccia a faccia è diverso perché assistiti alla reazione della persona direttamente e non hai tempo di pensare a come rispondere quindi anche l'altro vede subito come reagisci... invece, cioè, per messaggio ognuno è a casa sua, hai tempo di leggere, rileggere... puoi anche scrivere e cancellare, poi pensarci meglio e alla fine mandare. Cioè secondo me è più sicuro*

*M1 Sì, è vero, però l'altro vede che stai scrivendo per WhatsApp... e poi inizia a pensare "chissà cosa scrive..."*

*(IT1-2)*

Alcuni soggetti ritengono che la comunicazione attraverso contesti digitali sia connotata da una privacy più protetta che permette loro di avere scambi più discretamente senza che le persone intorno ad essi se ne accorgano.

*F1 Forse alcune cose preferirei dirle su WhatsApp, se ad esempio, l'unico momento in cui vedo una persona è davanti a tutti... se devo dirgli per esempio che mi piace... io preferisco dirlo su WhatsApp che dirlo proprio... cioè... davanti a tutti.*

*M1 Sì, che poi la gente vede che sei andata a parlare con lui e poi inizia a parlare e commentare.*

*F2 Esatto...*

*F1 Che se poi ti tronca così subito, ti fai la figura di merda tu... e rimani lì come una scema.*

*(IT1-3/a)*

- **Alunni che sostengono sia più facile per chat ma che sia meglio dirlo in faccia:** l'ultima categorizzazione che riportiamo è quella relativa alla maggior parte delle voci degli alunni e delle alunne e consiste nel considerare

la comunicazione attraverso un mezzo digitale più facile ma non come la scelta migliore in quanto meno corretta rispetto a quella faccia a faccia. Ecco alcune delle risposte più incisive, a riguardo, dai questionari:

*Credo che se hai da dire una cosa importante a qualcuno è scorretto dirlo in chat o per chiamata: è da codardi.*

*Dipende: le cose importanti è meglio dirle in faccia.*

*È più facile se hai problemi a relazionarti con le altre persone ma personalmente trovo che sia molto più bello e umano parlare di persona, scambiarsi contatto visivo e fisico.*

E dalle interviste:

*I Siete tutti d'accordo su questo punto?*

*F1 Sì, è più facile naturalmente anche se in realtà non si dovrebbe... sarebbe meglio parlare faccia a faccia.*

*I Quindi è più facile ma non è il modo migliore per comunicare soprattutto cose eventualmente "sgradevoli" per l'altro/a.*

*F3 E' una forma di debolezza [...] Comunque il modo migliore per dire le cose è quello diretto, faccia a faccia, tutti gli altri...*

(FR2-2)

*M Secondo me è meglio dirlo faccia a faccia... perché quando tu stai parlando con una persona... che sia cara... o che devi dirgli che non sei suo amico... se glielo dici faccia a faccia tu.. un po' gli fai capire i sentimenti che provi... tipo dall'espressione facciale... tipo se... se lui è tutto rosso... quella persona capisce che lui.. cioè che quella persona piace veramente a lui... quindi se noi lo mandiamo tramite messaggio... tipo scrivere, ti voglio bene... lei vede solo il messaggio.. non vede...*

(IT1-1)

Queste risposte denotano un grado di consapevolezza e di criticità rispetto al fenomeno in esame davvero degno di nota: se da un lato gli studenti ammettono che comunicare attraverso un mezzo digitale sia effettivamente più facile – per tutt'una serie di ragioni quali l'immediatezza, il fatto di non vedere la reazione della persona faccia a faccia, il fatto che ne disinibisca le paure dei primi contatti con una persona sconosciuta – dall'altro sono consapevoli che sia una scelta più corretta dal punto di vista etico che vada in una direzione di maggior rispetto verso l'altro. Questo senso di correttezza e di rispetto è ancora più rimarcato se gli studenti si riferiscono alla comunicazione di un qualcosa di importante.

## 7.5.2 Definizione di clima sociale della classe secondo gli studenti

Prima di procedere presentando come gli alunni percepiscono il loro essere in classe, è importante riportare le loro personali percezioni su cosa significhi stare bene in classe, ovvero su quali pensano che siano le caratteristiche di un buon clima sociale all'interno dell'ambiente classe.

*I Secondo voi, che cosa vuol dire “stare bene” in classe?*

*F1 Capirsi.*

*F2 Coccolarsi. [...]*

*F Aver un buon clima in classe... ecco.*

*M1 Significa stare bene con i compagni. E anche con i prof.*

*I Ah, bene. Quali sono le caratteristiche di un buon prof?*

*M1 Ti deve capire, deve insegnare bene e non essere troppo palloso.*

*I E quali sono le caratteristiche di un buon compagno di scuola?*

*M2 Una persona con cui si può ridere.*

*F1 Ridere, divertirsi, ma non in modo cattivo, almeno non troppo.*

*F2 Se si vuole prendere in giro qualcuno, ok ma entro certo limiti.*

*M2 Insomma per stare bene a scuola ci vuole un bel clima, bisogna parlarsi, non lasciare che le persone si isolino...*

*(FR2-4)*

*I Che cosa vuol dire per voi “stare bene” in classe?*

*F1 Uno, non sentirsi esclusi. Due, non sentirsi inferiori agli altri. Tre, riuscire a comunicare con tutti i compagni anche quelli che non sono degli amici.*

*F2 Esatto: andare d'accordo con tutti, sentirsi a proprio agio con gli altri, poter comunicare con tutti a farsi degli amici.*

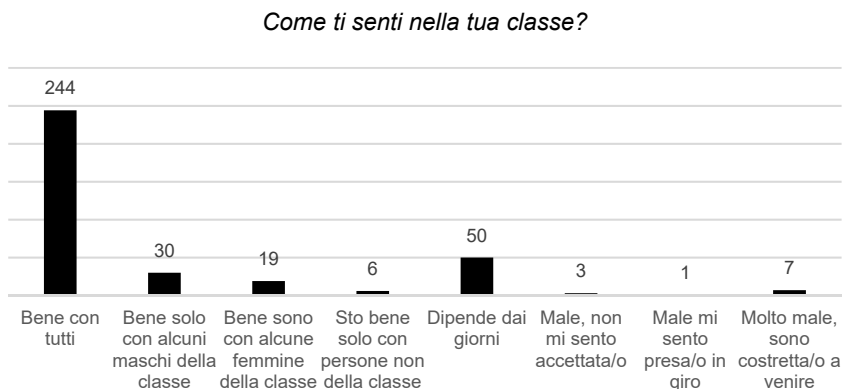
*F3 In certe classi ci sono delle persone che si sentono inferiori e quindi non vanno verso gli altri perché hanno paura e pensano che siano troppo popolari, [...] cioè francamente a volte ci sono delle classi dove ci son persone che si sentono inferiori e non dovrebbe essere così, non dovrebbero esserci livelli diversi. Tutti dovrebbero andare d'accordo con tutti e non far sentire inferiore nessuno.*

*(FR2-1)*

Nel primo estratto, gli alunni riportano quella che è la loro concezione di “stare bene in classe”: capirsi, avere cura l'uno dell'altro, riuscire a scherzare in maniera serena, avere degli insegnanti che li comprendono e non lasciare che qualcuno venga isolato. Nel secondo, invece, viene espresso con più precisione il concetto secondo il quale nessuno deve essere né considerato, né sentirsi inferiore.

### 7.5.3 Percezioni del clima sociale della classe

Nel grafico sottostante sono riportate, suddivise per i diversi gruppi, le risposte dei ragazzi e delle ragazze in merito a come si sentissero nelle loro classi da un punto di vista relazionale.



Osservando l'andamento delle risposte è possibile notare come la maggior parte di alunni abbia risposto "Bene, sono integrato con tutti", mentre vi sia una considerevole percentuale di alunni che hanno risposto "Dipende dai giorni".

Osserviamo più dettagliatamente le motivazioni più interessanti di tali risposte che sono state scritte dagli alunni in forma aperta.

**Bene con tutti:**

*Abbiamo un bel gruppo.*

*All'inizio non mi conosceva nessuno, non avevo troppa fiducia e sono stato cattivo con loro, ma questo è migliorato e ora un sacco di amici di tutti i generi.*

*Siamo una bella classe, c'è un buon ambiente e siamo uniti.*

*Nessuno ha pregiudizi nel rapportarsi con gli altri.*

*Ho rapporti molto stretti con molti, certo con qualcuno meno ma ci rispettiamo comunque.*

**Bene sono con alcuni compagni/e:**

*Alcuni miei compagni/e sono simpatici/che altri/e non molto.*

*Cerco di essere gentile e ben voluta da tutti ma è ovvio che c'è chi mi sta più simpatico e chi meno.*

*Ho fatto più amicizia con alcune persone che con altre.*

*I ragazzi a volte sono sgradevoli. Non si ha troppa voglia di parlare con loro.*

*In questi tre anni sono riuscita a conoscere tutti: qualcuno meglio e qualcuno peggio.*

Bene solo con persone fuori dalla classe:

*Le mie amiche non sono di questa classe.*

*Perché ho legato di più con altri fuori che sono i miei amici fuori.*

*Mi sono trasferita qui quest'anno e ho socializzato con le persone che mi stavano simpatiche ma i miei veri amici hanno 16 anni e li vedo nei weekend.*

*Mi sento meglio con quelli che ho conosciuto fuori perché mi capiscono di più.*

Dipende:

*Dipende: alcune volte ho l'impressione di non essere apprezzato dai miei compagni. Altre volte va bene. È aleatorio, penso.*

*Ci sono dei momenti che la mia classe è cool e altri che è tutto il contrario.*

*Dipende un po' dai giorni, dipende anche un po' dal mio umore.*

*Nei giorni di verifica mi sento impaurito.*

*Dipende dalle lezioni.*

*Perché magari io a volte sono lunatica e altri giorni sono gli altri che sono lunatici. O se no se qualcuno fa qualcosa o parla quando non voglio io mi arrangio e da lì nasce il litigio, ma ormai i miei amici mi conoscono.*

Male:

*Ci sono delle persone che mi fanno arrabbiare.*

*Alcune compagne mi istigano.*

*Con alcune ragazze non vado d'accordo perché si comportano da bimbe, o forse sono io che non ho il carattere.*

*Ci sono molte persone della classe che si sentono chissà chi, dicono bugie e altre cavolate su di me. Ti parlano male alle spalle e quindi preferisco non averci a che fare.*

*Mi sento a disagio con alcuni perché mi prendono in giro.*

*Ci sono delle persone che mi vogliono bene e altre che no, e ci sono persone a cui voglio bene e altre che no.*

*Delle volte non sono dell'umore e anche perché ogni tanto abbiamo qualche problema assai complicato tra noi compagne.*

*Le persone non mi considerano molto. Non fanno particolarmente caso a me.*

*Perché sono molto timida.*

*Perché non ho niente in comune coi miei compagni e poi non amo socializzare.*

*Perché sono asociale e non amo stare in gruppo se non con amici proprio stretti. Inoltre nessuno qui condivide le mie passioni.*

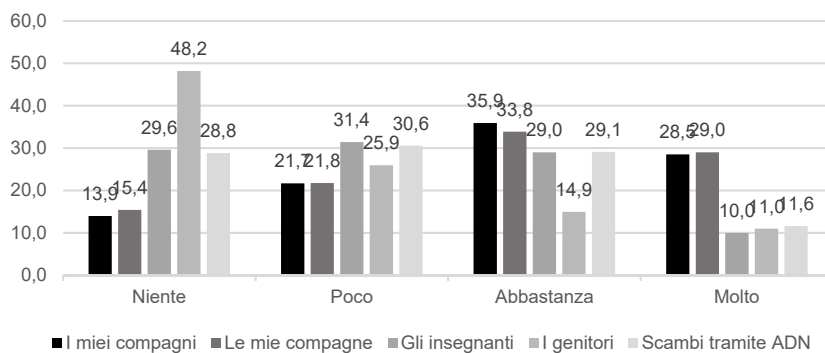
*Perché sono piuttosto io che non accetto gli altri.*

Dalle risposte si può evincere che motivi principali per cui gli alunni non si trovano bene nelle loro classi sono per lo più legati a situazioni conflittuali, casi di timidezza e di assenza di empatia da parte del resto del gruppo classe.

Procedendo con l'analisi è stato chiesto quanto il rapporto fra gli alunni e il resto della classe fosse influenzato dai compagni e dalle compagne, dagli insegnanti, dai genitori e dagli scambi relazionali tramite contesti digitali.



### Il tuo rapporto con la classe è influenzato da... (%)



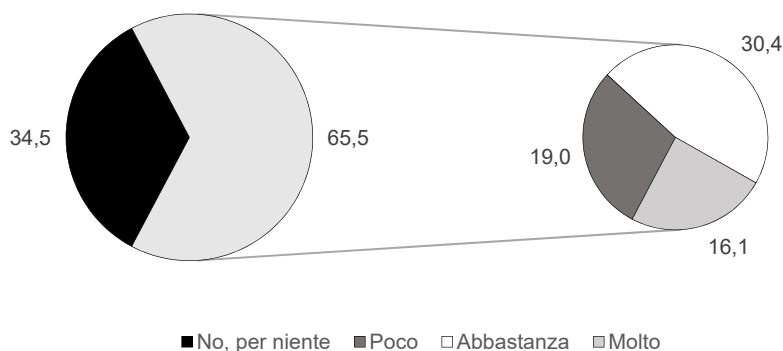
In linea con quanto emerso dall'analisi delle risposte precedenti, il rapporto con i compagni e con le compagne di classe rappresenta uno degli elementi che, secondo la popolazione interpellata, influenza di più lo stare in classe degli allievi. Più difficile da leggere è l'andamento del grafico in merito all'influenza degli insegnanti visto che le percentuali di risposte "niente" (29,6%), "poco" (31,4%) e "abbastanza" (29%) sono molto vicine fra loro: questa serie di dati si può interpretare come il riconoscimento effettivo dell'influenza degli insegnanti sul clima di classe ma da un punto di vista più marginale. L'andamento del grafico relativo all'influenza dei genitori verte in direzione di una prevalenza delle risposte "niente" (48%) con una buona percentuale di alunni che pensano che, in maniera marginale questi abbiano un effettivo ruolo in questa influenza: 25,9% poco, 14,9% abbastanza e 11% molto.

Per quanto riguarda infine gli istogrammi relativi all'influenza degli scambi tramite contesti digitali, questi seguono un andamento simile a quella degli insegnanti: il 28,8% ritiene che quest'influenza sia nulla, il 30,6% che sia presente, ma scarsa, il 29,1% abbastanza influente e l'11,6% molto influente. Si può concludere che gli studenti riconoscano una certa influenza da arte dei contesti digitali al loro stare in classe.

## 7.5.4 Negoziare le regole

Interrogati in merito alla domanda "Pensi che la possibilità di negoziare le regole in merito all'uso delle tecnologie digitali possa contribuire a migliorare il tuo essere in classe?", il 34,5% degli studenti ha risposto "No, per niente". Il restante 65,5% considera la possibilità di negoziare utile (il 19% poco, il 30,4% abbastanza e il 16,1% molto).

*Pensi che la possibilità di negoziare le regole in merito all'uso delle tecnologie digitali possa contribuire a migliorare il tuo essere in classe? (%)*



Secondo il 49,12% degli alunni il fatto di negoziare le regole in merito all'uso delle tecnologie digitali permetterebbe loro di imparare ad usare meglio internet e, secondo il 48%, di sfruttare meglio gli strumenti digitali e di imparare a fare più cose.

Il fatto che questi siano gli elementi più scelti rivela la consapevolezza degli alunni di quanto potrebbe essere fatto in più, nelle scuole, per sviluppare un'alfabetizzazione alla MIL: inoltre, da non sottovalutare, è il grosso ruolo degli insegnanti che questi primi due aspetti implicano. Imparare ad usare meglio internet o a sfruttare più consapevolmente le TIC sono azioni fondamentali che trovano un loro corrispettivo anche nelle riforme scolastiche in atto nei sistemi scolastici dei due paesi oggetto di indagine.

Dal punto di vista relazionale, il 41,05% degli alunni ritiene che una negoziazione in questo senso possa facilitare i processi di comunicazione fra pari, processi che, si è visto, hanno una grossa influenza per gli studenti stessi, sulle dinamiche relative alla costruzione di un clima sociale sereno e produttivo. La percentuale relativa, invece, agli insegnanti è del 32,28% risultando leggermente inferiore rispetto alla precedente.

Il 24,21% considera la negoziazione utile perché nei momenti liberi potrebbero giocare con i loro dispositivi e ciò contribuirebbe a farli sentire meglio, mentre il 14,39% ha risposto che tale negoziazione permetterebbe loro di copiare con più facilità durante le verifiche.

Sviluppando ulteriormente il tema delle percezioni degli alunni in merito all'argomento negoziazione, si possono polarizzare le risposte in due diverse tipologie: contrari e possibilisti.

*Contrari:* alcuni studenti che pensano che tale processo di negoziazione sull'uso delle tecnologie sia inutile o comunque non necessario.

*I dispositivi tecnologici distolgono l'attenzione e fanno male alla vista e al cervello, non appoggio l'uso eccessivo di tecnologie.*

*Non lavoreremmo più.*

*Non vedo come potrebbe essere necessario.*

*Penso che non servirebbe a niente e che non ci siano più persone che ascolterebbero le lezioni.*

*Personalmente ho notato un calo quando ho iniziato ad utilizzare maggiormente lo smartphone.*

Le motivazioni che il gruppo riporta nei questionari sono davvero interessanti e sono legate ad una visione dei possibili usi delle tecnologie in termini di “distrazione”: una parte degli studenti teme che il fatto di negoziare l’uso delle TIC possa portare ad uno scenario, forse esagerato, in cui non siano più in grado di limitarsi nell’uso delle stesse.

*M1 No io invece... durante la ricreazione i tablet non li farei usare...*

*I Non li faresti usare?*

*M1 Sì perché comunque...*

*F1 Dopo non si interagisce più...*

*M1 Dopo non si interagisce tra le persone... non si fa gruppo che sarebbe la cosa importante... in una classe.*

(IT1-2)

*Possibilisti:* altri studenti hanno un atteggiamento più critico e riflessivo e ritengono che un processo di negoziazione sia effettivamente il percorso da intraprendere per vivere la “scuola tecnologica” con più motivazione e più fiducia verso gli insegnanti.

Ecco alcune delle risposte più interessanti dai questionari:

*Creerebbe delle dinamiche di fiducia con i nostri prof.*

*Ci permetterebbe di studiare meglio.*

*Saremmo più motivati.*

*Imparare da ed insegnare ai prof come si utilizzano le nuove tecnologie.*

*Perché se capita che li usiamo è solo per mandare una foto che abbiamo fatto col cellulare o cose simili, cose utili alla lezione, non per fare quello che ci pare.*

E dalle interviste:

*I Immaginate la scuola dei vostri sogni, sempre in rapporto all'uso delle nuove tecnologie.*

*F1 Si dovrebbe lasciare più spazio agli alunni durante le lezioni per fare domande, chiedere chiarimenti, esprimere opinioni e idee.*

*F2 Una scuola di hacker! Dove possiamo imparare ad usare bene le tecnologie!*

*F1 In generale, sì. Pensano che sia un problema per il collège, ma se l'accettassero sarebbe già un progresso ma non dovremmo abusarne, usare sempre il telefono in cortile, per esempio, perché ci potrebbero essere dei problemi e potremmo perdere degli amici.*

*F2 Dici così perché non hai amici. (risate)*

*M1 Anche perché se delle persone ne abusano poi si potrebbe proibire a tutti di usare il telefono e non sarebbe giusto.*

*(FR2-1)*

Quello che emerge è un punto di vista significativamente connotato dalla consapevolezza dei limiti del sistema scolastico in rapporto alle tecnologie, dei rischi nel troppo uso e delle possibilità di utilizzo critico che si possono fare all'interno delle mura scolastiche.

Più volte è stata sottolineata l'importanza della negoziazione come motore per aumentare la loro motivazione, come occasione per instaurare un dialogo più aperto e più votato alla fiducia con i propri insegnanti e per poter stabilire un rapporto di reciproco apprendimento.

### **7.5.5 Tema della responsabilità del registro elettronico**

Un ulteriore elemento emerso trasversalmente dall'indagine è il tema della responsabilità individuale e come essa subisca una perturbazione con l'utilizzo del registro elettronico.

Le piattaforme che gestiscono i servizi di registro elettronico offrono, come già illustrato, l'accesso completo da parte dei genitori ai voti (salvo in alcuni casi), ai compiti, alle note e alle assenze dei propri figli da parte dei genitori.

Alcuni alunni pensano che la trasparenza offerta da questo strumento non sia per loro un elemento di disturbo e accettano questa meccanica come normale.

*M1 Io li trovo molto utili, perché possiamo vedere i nostri voti e anche discutere... se abbiamo dei compiti che abbiamo dimenticato, possiamo chiedere a un amico... o allora i prof, qualche volta, mettono i compiti su internet.*

*F1 Sì... e poi non è tanto diverso rispetto a cahier.. cioè, prima dovevi far vedere il quaderno in tutti i casi...*

*(FR1-2)*

*M1 I nostri genitori hanno una password per PRONOTE e possono accedere al nostro dossier scolastico e quindi anche ai vostri voti... sì.*

*I E questa cosa vi infastidisce? O lo trovate pratico? Qual è la vostra opinione, il vostro punto di vista?*

*M1 No, non è un problema.*

*F1 No, va bene... siamo abituati...*

*(FR2-3)*

*F1 Sì, perché i genitori... non è che abbiano accesso al nostro profilo, ma vedono... cioè.... Hanno un profilo genitore per poter comunicare con gli insegnanti, per esempio sapere se tutto va bene, e anche per vedere i nostri voti.*

*I Mm e vi disturba il fatto che i vostri genitori vedano subito tutto quello che succede in classe?*

*F1, F2 No... bah, no...*

*M1 In realtà i genitori possono vedere solo i voti. Sì... possono anche vedere i messaggi ma... dai, va bene... non mi disturba affatto! Per contro, se potessero leggere i messaggi della mia messaggeria, quello mi disturberebbe molto di più.*

*(FR1-1)*

Altri alunni vivono il registro elettronico e questa eccessiva trasparenza come un'invasione e un impedimento alla loro responsabilità individuale.

*F1 In effetti usiamo PRONOTE è più per le informazioni della scuola, e l'ENT, cioè PARIS CLASSE NUMERIQUE, può essere usato combinato a PRONOTE, o anche per inviarsi dei messaggi.. l'ENT è più per le nostre robe personali e PRONOTE è per le informazioni scolastiche*

*I Ok, e i vostri voti, le vostre note... sono su PRONOTE vero?*

*F1 Sì, sono su PRONOTE.*

*M1 Non vengono nemmeno da noi, delle volte gli insegnanti ci mettono delle note positive e direttamente, arrivano ai nostri genitori.*

*F2 Non è simpatico! Cioè, arrivare a casa e sapere che i tuoi genitori sanno di un brutto voto prima di te.*

*(FR2-2)*

*I Ah, sì, potete controllare i compiti da fare... e il fatto di avere tutti i voti e tutti i compiti da fare... tutta questa trasparenza vi dà fastidio?*

*M1 A volte, quando si hanno dei brutti voti, è difficile tornare a casa... (Risate)*

*F1 Cerchiamo di tornare a casa lentamente (risate), giochiamo a campana o saltiamo su un piede solo, facciamo delle deviazioni... Quando ho una nota torno a casa giocando a chou fleur<sup>6</sup>.*

*I Perché? Preferisci dirlo direttamente ai tuoi?*

*M1 No, preferirei che li togliessero... Per i voti e i compiti, va bene, ma per le note, gli avvertimenti e le punizioni, no... preferisco dirlo faccia a faccia e che non lo sappiano prima di me.*

*(FR2-4)*

Gli alunni qui citati esprimono il loro disappunto su questo tipo di DRF, totalmente continua e trasparente, della loro vita scolastica ai loro genitori.

Prima della digitalizzazione del registro elettronico, le forme di controllo consistevano in note sul diario o sul cahier da controfirmare, note sul registro cartaceo e

<sup>6</sup> Gioco tipico francese famoso per i tempi molto lunghi.

in cedolini da portare sempre controfirmate e voti scritti su appositi libretti. Esistevano quindi già forme di monitoraggio parentale ma queste lasciavano parecchio spazio sia agli studenti, che potevano nascondere i voti o mostrare solo una parte di contenuti, sia ai genitori, che potevano seguire più o meno da vicino la vita scolastica dei loro figli ma che potevano contare almeno sul momento di colloquio con gli insegnanti per avere il vero quadro completo.

Se da un lato, questa trasparenza facilita i genitori nel tenere monitorata la scolarità dei loro figli rispetto allo scenario precedente, dall'altro limita la responsabilità individuale degli alunni che in questo modo non hanno più nessun tipo di controllo su questa DRF: alcuni alunni riportano esattamente questa dinamica sostenendo che in alcuni casi avrebbero voluto comunicare in prima persona ai loro genitori l'esito di alcune verifiche o la presenza di note.

### **7.5.6 Ruolo degli insegnanti nella gestione dei problemi**

In ultima istanza presentiamo un elemento emerso davvero con frequenza durante le interviste di gruppo, ovvero il tema del ruolo degli insegnanti nella gestione dei problemi fra alunni.

Anche in questo caso le opinioni degli studenti sono discordanti: se per una parte di studenti, la mediazione degli insegnanti è vista come un'intrusione alla loro vita privata, l'altra parte ne riconosce l'utilità.

Nel frammento di intervista sottostante, alcuni alunni francesi esprimono il loro disappunto su un ipotetico controllo da parte degli AED sulle loro attività online.

*M2 Penso che i surveillants dovrebbero star su internet per sorvegliare quello che le persone fanno.*

*M2 Voilà.*

*F1 Cosa? Ma cosa dici? Quella è nostra vita privata!*

*M1 Saresti ancora più nella merda!*

*T (discussione accesa incomprensibile)*

*M1 I surveillants sono qui solo per controllare... non sono qui per sorvegliare le nostre vite private...*

*(FR1-4)*

Nell'ultima battuta di M1 è possibile trovare un riferimento molto interessante al concetto di vita scolastica e vita privata: l'affermazione dello studente vuole rimarcare una distinzione fra ciò che possono controllare gli adulti, ovvero la loro presenza a scuola, e ciò che non possono controllare, ovvero le loro attività su internet intese come loro vite private.

Questa distinzione fra "privato" e "pubblico" è presente anche in altre interviste fra cui quella riportata sotto.

*I Secondo voi quanto i prof devono inserirsi in queste cose?*

*F1 Molto.*

*M1 No non molto.*

*F2 A metà.*

*M2 Sì... fino ad un certo punto, dopo si entra in faccende un po' più private.*

*F2 Perché se noi litighiamo e i prof ci costringono a fare pace, secondo me non è giusto, se una persona mi sta antipatica io non voglio neanche vederla...*

*M2 Se sei obbligato, sei spinto ad odiare ancora di più quella persona perché io ci devo parlare per forza ma non voglio.*

*M3 Per me non dovrebbero intervenire per niente, cioè se iniziano a menarsi ovviamente sì, però direi che altrimenti siamo tutti abbastanza grandi da potercela risolvere, cioè il bullismo psicologico...*

*I Cioè state dicendo che quando c'è una situazione di palese non rispetto che causa dei problemi... allora dovrebbero?*

*F2 Se è bullismo è un conto, nella nostra classe non è che uno bullizzava l'altro semplicemente non erano d'accordo.*

*M3 Nella nostra classe non c'è mai stato bullismo.*

*F2 In questa situazione non devono intervenire, se la dovevano risolvere da soli, secondo me, certo finché non ci sono situazioni di bullismo o si menano.*

*M4 Secondo me i prof ti danno la spinta per cominciare, perché ad esempio se non avessimo parlato di quella cosa in classe non so quanto ne avremmo parlato.*

*F3 Cioè una via di mezzo, dovrebbero intervenire ma anche darci un po' di libertà.*

*(IT2-2)*

In particolare, gli alunni, si riferiscono ad un episodio trascorso che hanno vissuto direttamente e in cui hanno percepito l'intervento degli insegnanti come una forzatura.

Altri studenti, però, replicano sostenendo che negli episodi più forti, come casi di bullismo o di liti violente, un intervento degli insegnanti è necessario.

M4, nelle ultime battute della trascrizione, giunge ad un ragionamento che apre la strada per una giusta mediazione fra l'intervento degli insegnanti e la possibilità degli alunni di poter tentare una risoluzione del conflitto attivamente e in maniera indipendente:

*M4 Secondo me i prof ti danno la spinta per cominciare, perché ad esempio se non avessimo parlato di quella cosa in classe non so quanto ne avremmo parlato.*

*F3 Cioè una via di mezzo, dovrebbero intervenire ma anche darci un po' di libertà.*

Secondo gli alunni, dunque, una mediazione degli insegnanti è necessaria ma è altrettanto necessario che si trovi un equilibrio che non li faccia sentire come totalmente dipendenti da essi per poter risolvere situazioni conflittuali.

Riportiamo un ultimo caso, in cui gli alunni raccontano un episodio, avvenuto durante una gita scolastica, dove gli insegnanti hanno momentaneamente impedito ai ragazzi di comunicare con i loro genitori a causa di una situazione di emergenza.

*M1 Per esempio quando abbiamo fatto un incidente con il bus... che sei lontano dai tuoi genitori.. tipo alcuni giorni fa abbiamo fatto un incidente con il bus in gita e volevo scrivere un messaggio a mia madre*

*F1 E le prof si sono arrabbiate.*

*T Sì.*

*I Si sono arrabbiate per quale motivo?*

*F1 Perché magari dopo si preoccupavano e invece non ci eravamo fatti niente.*

*I In questo caso secondo voi le prof sono state giuste a dire di non scrivere?*

*F1 Sì, per me sì.*

*M2 Hanno fatto bene.*

*F2 Perché dopo lo dicevano ai rappresentanti e a tutti.*

*F3 Hanno fatto bene perché noi non sapevamo ancora com'era tutta la situazione...*

*M1 Insomma! è morto un ciclista...*

*F4 E l'ambulanza è arrivata dopo un'ora.*

*I Qualcuno di voi pensa che abbiano fatto bene...ho capito. E secondo voi perché ve l'hanno chiesto? Questo è uno dei motivi per cui l'uso del cellulare a scuola è così problematico... insomma ciascuno può scrivere quello che vuole...*

*M2 Perché ognuno poteva raccontare cose ed esagerare la situazione e far preoccupare ancora di più a casa.*

*I Molto interessante! Questa è una delle cose più difficili da gestire.*

*F3 Per me hanno fatto bene perché dopo, dopo un bel po' che siamo arrivati al posto hanno detto potete chiamare i genitori e dirgli che stiamo bene.*

*F2 Infatti, prima hanno avvisato la rappresentante di classe poi ci hanno dato il permesso.*

*I Quindi... dopo averle avvisate... vi hanno dato il permesso di chiamare.*

*M2 Per me hanno fatto bene a chiamare così tutte le madri sapevano già cos'era successo ed erano tutti più calmi.*

(IT2-1)

In questo caso gli insegnanti hanno spiegato la situazione agli alunni i quali, pur vivendo il fatto di non poter mandare messaggi come un divieto, hanno capito la gravità della situazione e non hanno percepito tale divieto come un'invasione nella loro sfera privata ma come una soluzione sensata per non far preoccupare inutilmente i genitori con un flusso di messaggi che avrebbe potuto generare confusione e ulteriori situazioni spiacevoli da gestire.





# Conclusioni

I giovani preadolescenti frequentanti le scuole secondarie di 1° grado vivono un periodo delicato: non sono semplicemente intenti ad affrontare percorso scolastico inedito e più impegnativo ma sono anche impegnati nel quotidiano compito di formare e negoziare le loro identità e i loro ruoli nei diversi gruppi di pari. Questo complesso scenario viene allargato dalle loro prime esperienze, lontano dagli occhi degli adulti, con le tecnologie: strumenti che vanno a sovrapporre all'universo relazionale appena menzionato una dimensione esistenziale che apre nuove forme di comunicazione mediate da contesti digitali (Corroy, 2016).

La ricerca presenta la testimonianza di 21 insegnanti e 365 ragazzi e ragazze, facenti parte di 4 istituti scolastici, in due città: una popolazione decisamente ristretta se comparata su scala nazionale o internazionale che però, grazie ad un'analisi profonda e dettagliata, ha potuto far emergere elementi di forte interesse all'interno di un quadro che, come si è potuto osservare, si è rivelato magmatico, ricco di pratiche, percezioni, preconcetti e sfumature spesso in contrasto.

## Il quadro contestuale

A Grunwald, nel 1982, veniva dichiarato quanto segue: *“Piuttosto che condannare o esaltare l'indubbio potere dei media, noi dobbiamo accettare il loro significativo impatto e la loro penetrazione nel mondo intero come un fatto indiscutibile ed anche apprezzare la loro importanza come un elemento della cultura del nostro tempo. I sistemi politici ed educativi dovranno essere consapevoli del loro obbligo di promuovere nei cittadini una comprensione critica del fenomeno della comunicazione moderna”* (UNESCO, 1982).

In tali righe un'organizzazione del calibro dell'UNESCO, ormai ben più di trent'anni fa, tentava di sottolineare l'importanza del considerare cultura e tecnologie nella prospettiva di un rapporto di reciproca influenza. Da quel momento la comunità di ricerca internazionale ha iniziato ad interessarsi allo studio dei media e delle tecnologie, rimarcando il ruolo delle agenzie educative formali e non formali nello sviluppo di una *“Media and Information Literacy”* per tutti i cittadini di oggi e di domani.

Nell'ottica di supportare tale sviluppo, ritenuto assolutamente necessario, numerosi enti internazionali hanno stilato framework di competenze per la cittadinanza digitale che concepiscono come altrettanto importanti per la formazione dei futuri

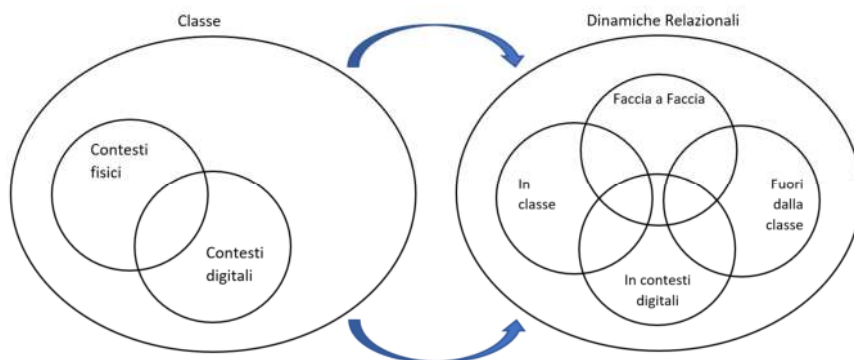
cittadini le competenze digitali di natura più tecnica e le competenze relazionali più legate alla sfera delle life-skills.

Purtroppo quest'attenzione verso la dimensione relazionale non è riscontrabile con così tanta enfasi nelle azioni ministeriali intraprese per la digitalizzazione dei sistemi scolastici dei paesi dove la ricerca ha avuto luogo (Francia e Italia).

In maniera analoga permane una scarsa attenzione e una scarsa considerazione, all'interno del dibattito scientifico, per l'influenza delle relazioni mediate da contesti digitali sul clima sociale degli ambienti di apprendimento le quali non sembrano essere considerate all'interno di questi equilibri: focus, questo, dell'intera ricerca.

La terminologia "Clima Sociale degli Ambienti di Apprendimento" (CSAA) è da ricercarsi nell'impossibilità del pensare gli spazi classe come ambienti isolati dai contesti circostanti. Appare pertanto più esauritivo ed adeguato riferirsi al "clima" di classe attraverso un concetto più ampio, ovvero quello di CSAA, concetto che si può definire come l'insieme delle percezioni degli scambi, delle contaminazioni, delle relazioni, delle norme, delle credenze, delle aspettative e dei rituali che i soggetti impegnati in una relazione educativa hanno: insegnanti e studenti in primis ma anche familiari, personale scolastico e altri soggetti che, in un qualche modo, influenzano gli ambienti educativi e le relazioni che vi hanno luogo.

Nel tentativo di esplorare in dettaglio questa problematica, la ricerca si è avvalsa di un modello di riferimento che potesse permettere di leggere le dinamiche relazionali (che possono avvenire in classe, fuori di essa, faccia a faccia o in contesti digitali) e l'ambiente classe (costituito da contesti fisici e digitali) nelle loro complessità.



*Modello dialogico Classe/Dinamiche relazionali*

I due macro insiemi sono da considerarsi in un rapporto di reciproca influenza: l'uno è influenzato dall'altro e viceversa. L'introduzione delle TIC nelle scuole è un fenomeno ancora agli albori ma evocativo di una serie di problematiche che andranno

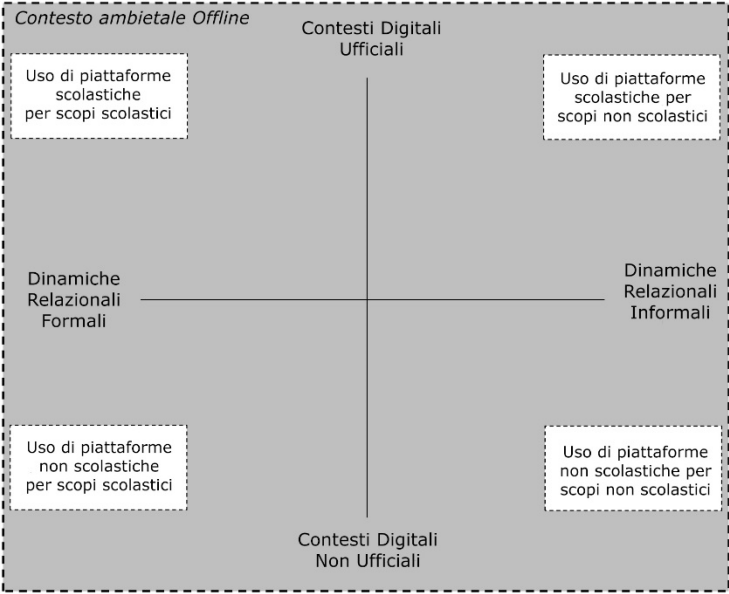
sempre più a delinearci: si avranno sempre più scuole connesse, dotate di strumentazioni tecnologiche e di piattaforme di lavoro virtuale e, insieme a tutto questo, saranno sempre più presenti dinamiche relazionali di una complessità celata che avverranno “sottobanco” grazie ai dispositivi personali in possesso degli studenti.

Un’ulteriore distinzione compiuta è quella fra Dinamiche Relazionali Formali (DRF) e Dinamiche Relazionali Informali (DRI) e fra Contesti Digitali Ufficiali (CDU) e Contesti Digitali Non Ufficiali (CDNU).

All’interno della ricerca, gli scambi che riguardano le dinamiche di vita scolastica ufficiali, sono stati denominati “formali” (DRF), mentre gli scambi che non riguardano necessariamente dinamiche relazionali ufficiali ma che sono collegati al mondo della scuola poiché interessano i soggetti che fanno parte del gruppo classe saranno denominati “informali” (DRI).

Per quel che concerne i contesti digitali, sono stati considerati CDU tutte quelle tecnologie e spazi virtuali che gli istituti scolastici mettono a disposizione ad alunni, insegnanti e alle famiglie. Questi contesti digitali sono ambienti “ufficiali”, nel senso che sono ufficialmente riconosciuti come validi per il lavoro e lo scambio di comunicazioni aventi a che fare con tutto quello che concerne la vita scolastica.

Similarmente, nella seconda categorizzazione di ambienti, i CDNU, vengono inclusi tutti quegli spazi virtuali e tutte quelle tecnologie digitali spontaneamente usate da alunni, insegnanti, genitori ed altri attori del mondo dell’educazione formale che non sono riconosciute, né messe a disposizione in maniera ufficiale, dalla scuola come istituzione.



*Schema delle dinamiche relazionali nei diversi contesti*

I contesti digitali appena descritti si collocano in una vera e propria continuità con quelli reali, disconnessi, delle scuole e dei contesti extra-scolastici e familiari abitati dai soggetti, all'interno dei quali, i soggetti possono intrattenere Dinamiche Relazionali Formali o Informali.

## **Dagli insegnanti. Vietare ciò che non si può impedire?**

Il gruppo di insegnanti che ha partecipato alla ricerca è tinto da una forte varietà di colori sia in termini di età, sia in termini di anni di servizio, sia in termini di discipline insegnate. Sono insegnanti “connessi”, che usano le tecnologie nelle loro vite private e che si connettono più spesso tramite laptop, in primis, e smartphone.

Per comunicare attraverso contesti digitali usano più volentieri e-mail e servizi di IM (principalmente SMS e WhatsApp), mentre per quel che riguarda la loro presenza sui social si registra una preferenza per la piattaforma di Mark Zuckerberg: più della metà è infatti iscritta a Facebook, anche se ne dichiara un uso sporadico e marginale.

La popolazione considera le TIC e i Contesti Digitali Ufficiali (CDU) come strumenti indispensabili e utili per il proprio mestiere di professionista nel mondo dell'educazione formale per i seguenti motivi:

- permettono di gestire più facilmente la vita scolastica degli allievi tramite piattaforme per la gestione elettronica del registro di classe;
- permettono nuove opportunità in termini didattici, aprendo prospettive in termini di chiarezza, trasparenza ed inclusione degli alunni con difficoltà o plusdotati;
- permettono di risparmiare risorse temporali ed economiche;
- permettono di organizzare in maniera efficiente i materiali didattici attraverso repository online sempre a disposizione.

Nonostante l'utilizzo dei dispositivi personali in classe susciti preoccupazione soprattutto a causa della non completa controllabilità che può portare a situazioni spiacevoli e particolarmente difficili da gestire, alcuni insegnanti hanno affermato di usare tablet o smartphone personali durante le lezioni a scopo didattico (ad esempio per compiere registrazioni di interrogazioni o filmare alcuni elementi della lezione da utilizzare poi per una riflessione insieme alla classe) o di permetterle addirittura l'uso in casi sporadici ai propri alunni, coscienti del fatto che fosse vietato (ad esempio per scattare fotografie alla lavagna se non rimane abbastanza tempo per ricopiare o filmare esperimenti particolarmente interessanti).

Per quanto riguarda le Dinamiche Relazionali Formali (DRF) con i propri alunni, gli insegnanti ritengono l'utilizzo di strumenti quali l'email istituzionale o altri CDU appositamente concepiti, utili da un punto di vista cognitivo principalmente per:

- scambiare materiali didattici;
- raccogliere e fornire feedback su compiti o esercitazioni;
  - rispondere a richieste di chiarimenti da parte degli alunni.

Anche dal punto vista relazionale l'influenza dei CDU è considerata in maniera positiva, poiché permette di:

- mantenere un contatto con la classe anche durante allontanamenti causati da malattie o periodi di maternità;
- avvicinare studenti particolarmente difficili e poter avviare interventi educativi attraverso un primo contatto virtuale;
- accorciare la distanza fra insegnanti e allievi, permettendo a quest'ultimi di lavorare in un terreno con cui si trovano più a loro agio e con cui sono più motivati.

Mentre in Francia gli insegnanti riportano una scarsa interazione con i colleghi degli istituti dove operano, che si riflette anche nello scarso uso di CDU per il coordinamento e lo scambio con essi, fra i soggetti italiani i CDU sono generalmente più utilizzati e considerati in maniera più positiva poiché sono visti come uno strumento in grado di:

- velocizzare i rapporti con i colleghi;
- aiutare nella coordinazione e nello scambio di informazioni;
- offrire una trasparenza e una traccia nelle comunicazioni che prima non poteva sussistere;

Gli insegnanti, però, riportano anche alcune criticità soprattutto in merito ai possibili fraintendimenti che possono naturalmente sorgere da una comunicazione mediata di questo tipo.

I CDU sono, inoltre, effettivamente utilizzati dagli insegnanti per comunicare con i genitori soprattutto come mezzo per creare un primo contatto con essi in modo da poterli incontrare dal vivo. Questi strumenti sono considerati come necessari ed utili per la comunicazione con le famiglie soprattutto perché permettono di moltiplicare i canali di scambio con esse. Alcuni insegnanti però hanno riportato alcune criticità quali:

- il permanere della difficoltà nel raggiungere i genitori particolarmente problematici;
- lo sforzo necessario, almeno in questa prima fase di co-presenza di diversi strumenti, di utilizzare più canali di comunicazione col rischio di creare confusione o di dimenticarne qualcuno.

I CDU sono percepiti, in generale, come strumenti utili anche per le dinamiche relazionali che intercorrono fra studenti e genitori, fra genitori e altri genitori e fra studenti e altri studenti.

Secondo gli insegnanti, nel rapporto fra studenti e genitori, i CDU hanno un impatto positivo perché contribuiscono a fornire uno strumento di monitoraggio più trasparente e più facilmente utilizzabile della vita scolastica dei loro figli.

Nel rapporto fra genitori ed altri genitori, gli insegnanti riportano il fatto che non esistono ancora CDU che permettano la gestione di questo tipo di comunicazione e che tale flusso di scambi relazionali ha luogo prevalentemente su canali non ufficiali,

come mailing list fra genitori organizzate dai rappresentanti di classe (soprattutto in Francia) o tramite chat di gruppo su servizi di IM come WhatsApp (più presenti nel contesto italiano).

Se da un lato a questi canali è riconosciuto il valore di stimolare i genitori ad una partecipazione più attiva della vita scolastica dei loro ragazzi, dall'altro destano (soprattutto nel contesto italiano) particolari preoccupazioni e sono percepiti con diffidenza a causa della scarsa conoscenza delle dinamiche che si scatenano e dei numerosi episodi di difficile gestione sorti da un uso non sempre corretto di questi ambienti. L'eccessiva immediatezza e facilità nel poter inviare messaggi sui cosiddetti "gruppi dei genitori" potrebbe essere infatti la scintilla di conflitti e incomprensioni con altri genitori o con gli insegnanti stessi.

Per quanto riguarda il rapporto fra studenti, i CDU sono visti in maniera positiva poiché stimolerebbero la dimensione di collaborazione, faciliterebbero la coordinazione degli alunni in lavori di gruppo a scuola o a casa, ed infine offrirebbero, a chi non ha dispositivi personali, la possibilità di un canale comunicativo ufficiale, sicuro e controllato.

In relazione all'influenza sul piano cognitivo dei Contesti Digitali Non Ufficiali (CDNU), le rappresentazioni degli insegnanti sono raggruppabili in tre tipologie.

Chi pensa che l'influenza sia nulla, motiva la scelta principalmente nel fatto che lo sviluppo cognitivo della classe debba giocarsi nella relazione dal vivo o, tutt'al più, su CDU e che i CDNU abbiano prevalentemente un impatto sul piano relazionale.

Coloro i quali pensano che l'influenza sia negativa motivano il loro pensiero sottolineando la scarsa controllabilità di questi ambienti, il fatto che molto spesso siano usati per svagarsi, il fatto che siano fonte di distrazione ed infine il fatto che i ragazzi siano spesso inconsapevoli dei rischi ad essi legati.

I sostenitori di un'influenza positiva, sebbene siano coscienti che i ragazzi non siano ancora del tutto in grado di gestire consapevolmente questi ambienti e che sia pertanto necessario sorvegliare attentamente queste dinamiche per poter, nel caso, intervenire motivano questa risposta sostenendo che, se usati in maniera adeguata, i CDNU possono:

- rappresentare un enorme stimolo alla motivazione verso l'apprendimento;
- sviluppare un'alfabetizzazione ai media attraverso un canale che i ragazzi sentono più loro;
- favorire il dialogo fra studenti ed insegnanti in modo da sciogliere più velocemente e agilmente situazioni di dubbio o piccole criticità nel lavoro di classe;
- costruire nuove condizioni di socializzazione per gli studenti, sia in termini relazionali, sia in termini collaborativi.

È importante compiere una duplice riflessione riguardo, in primo luogo, a cosa si intende per "effetti positivi" e, in secondo luogo, su cosa significhi effettivamente "usare in maniera adeguata".

In merito al primo elemento, ovvero gli “effetti positivi”, è opportuno ricordare che i fattori elencati, come lo stesso concetto di “effetto positivo”, siano in funzione di criteri preesistenti alle tecnologie e che queste abbiano assunto una vera e propria dimensione ambientale. Dimensione grazie alla quale i contesti digitali, posti in costante scambio con altri ambienti di differente natura (come, ad esempio, quelli offline quali classi, scuole, vicinati, eccetera), abbiamo contribuito ad avviare un percorso di cambiamento e rivoluzione quasi copernicana dell’universo cognitivo, relazionale ed emozionale dei soggetti che li abitano. Rimane pertanto difficile identificare a priori quelli che sono gli effetti positivi senza prima riconoscere e considerare questa trasformazione.

Procedendo col secondo elemento, resta aperta la questione su cosa significhi effettivamente “usare in maniera adeguata” i contesti digitali. Il quadro d’uso corretto, soprattutto in merito alle implicazioni relazionali di questi strumenti, non è ancora chiaro e merita senza dubbio una ricerca più approfondita di altra natura: secondo un certo tipo di visione, infatti, un uso adeguato delle TIC potrebbe portare verso uno scenario in cui vengano perpetuati modelli educativi “vecchi”, che intensifichino posizioni in linea con criteri preesistenti all’esistenza del digitale e quindi non del tutto adatti a cogliere pienamente le nuove sfide che si profilano sul piano pedagogico.

La ricerca ha indagato le rappresentazioni degli insegnanti circa l’influenza dei CDNU nelle dinamiche relazionali fra insegnanti e genitori, fra insegnanti ed altri colleghi, fra insegnanti e studenti e fra studenti e altri studenti.

Per quel che concerne le dinamiche relazionali con i genitori attraverso CDNU, alcuni insegnanti riconoscono che tali ambienti possano effettivamente facilitare i contatti con le famiglie più difficili da raggiungere ma la maggior parte preferisce non servirsene. Il motivo principale di questa posizione è da ricercarsi nel fatto che i Contesti Digitali Non Ufficiali siano ambienti fortemente ancorati ad una dimensione personale e che il loro utilizzo sia percepito come un elemento di potenziale rischio per la propria privacy.

L’influenza dei CDNU sulle le dinamiche relazionali fra colleghi è considerata in maniera positiva, soprattutto fra gli insegnanti italiani, fra i quali è stata registrata un’interazione più marcata rispetto a quelli francesi. Anche se per le comunicazioni più ufficiali e altre forme di DRF, i professori pensano sia più lecito l’utilizzo di CDU, un numero considerevole di essi intrattiene diversi scambi formali e informali attraverso CDNU, come ad esempio SMS o WhatsApp. I soggetti pensano che l’utilizzo di tali CDNU contribuisca a comunicare più velocemente fra colleghi, anche in caso di emergenze, e a rafforzare i legami amicali coi colleghi, attraverso la condivisione anche al di fuori degli orari scolastici.

Le opinioni degli insegnanti in merito all’influenza sul piano relazionale dei CDNU nel rapporto con gli studenti sono contrastanti e polarizzabili in due fazioni. Alcuni pensano che non debbano esserci né DRF né DRI attraverso CDNU perché:

- ciò li esporrebbe ad una violazione della loro privacy che potrebbe portare al verificarsi di episodi spiacevoli;



- non vogliono mescolare il campo del formale e dell'ufficiale con quello dell'informale e del non ufficiale;
- questo sconfinamento potrebbe essere vissuto con poco entusiasmo anche dagli alunni stessi.

Altri insegnanti hanno effettivamente intrapreso scelte diverse accettando il contatto con i propri allievi anche attraverso CDNU: dalla ricerca emergono testimonianze di soggetti che hanno creato profili social apposta per entrare in contatto digitalmente con le loro classi o altri che si servono di gruppi Facebook o chat di gruppo su WhatsApp per coordinare e facilitare alcune esperienze educative. Questa seconda fazione sostiene che servirsi di CDNU seguendo tali approcci abbia facilitato un avvicinamento e un dialogo con i propri alunni, ma ha sottolineato anche alcuni elementi per non incappare in situazioni spiacevoli, che in contesti come questi possono davvero essere comuni: la forte importanza di lavorare con i propri studenti per costruire un rapporto di fiducia e il fatto di sentirsi a proprio agio sia nel ruolo sia nell'uso delle tecnologie.

Per quanto concerne, infine, la percezione degli insegnanti a proposito dell'influenza dei CDNU sulle dinamiche relazionali fra studenti, la situazione è un po' più complessa in quanto si tratta di un fenomeno ancora poco conosciuto che suscita una grande diffidenza e su cui permane un'ambiguità rispetto a quanto e quale sia il ruolo della scuola né tantomeno degli insegnanti stessi.

La diffidenza degli insegnanti nasce in larga misura dal fatto che, nella maggior parte dei casi, essi vengono a sapere di questo tipo di scambi solo al manifestarsi, nelle classi, di episodi spiacevoli che hanno a che fare con l'interazione su CDNU da parte degli alunni.

Alcuni soggetti sono per il non dover gestire queste dinamiche a meno che la scuola o taluni insegnanti non siano direttamente coinvolti arrivando persino a sostenere che tutto ciò che non è insegnamento non deve essere di loro competenza.

Altri insegnanti, diversamente, ritengono importante gestire e tenere in costante considerazione anche questo fenomeno poiché potrebbe costituire un terreno fertile per percorsi di alfabetizzazione ai media e alle relazioni davvero efficaci. Secondo questi insegnanti è importante accettare che il loro ruolo vada oltre il mero insegnamento per vigilare e aprire spazi di dialogo con i propri ragazzi: le DRI degli studenti su CDNU non si possono né controllare né bandire completamente e sarebbe dunque sbagliato ed impossibile cercare, come afferma una delle dirigenti intervistate, di *“impedire quello che non si può vietare”*.

In merito a questa riflessione sorge dunque un interrogativo, non esplorato adeguatamente all'interno del percorso di ricerca ma anche apre certamente una prospettiva di interesse particolare: è possibile mantenere il ruolo di figura educativa anche in CDNU? In che misura? Quanto gli insegnanti devono giocare e “sporcarsi le mani” in questi spazi e quanto invece devono collocare una distanza, un vuoto, che non sia però semplice disinteresse?

In ultima istanza, per affrontare meglio il fenomeno dell'influenza delle relazioni mediate da contesti digitali sul clima sociale delle classi, gli insegnanti sottolineano l'importanza di tre strategie:

- promuovere questi temi, insieme a quelli della MIL, durante la formazione insegnanti ed investire più impegno in questo;
- condividere con gli studenti regolamenti e relative motivazioni in merito all'uso dei dispositivi personali e di contesti digitali;
- promuovere un dialogo più aperto con le famiglie.

## **Dagli alunni. Una complessità celata “sottobanco”**

I ragazzi e le ragazze (10-16 anni) che hanno partecipato alla ricerca costituiscono una popolazione connotata da un certo equilibrio sia in termini di genere che in termini di provenienza geografica.

Fra i dispositivi digitali più diffusi vi sono Smartphone, Laptop e Tablet. La percentuale di studenti che non è in possesso di un dispositivo di telefonia cala di anno scolastico in anno scolastico passando da circa il 16% del primo, allo 0% del quarto. Aumenta invece la percentuale di ragazzi e ragazze che dispongono di una connessione dati dai propri smartphone, che passa dal 57% del primo anno al 77% del quarto. In contrasto con quanto rilevato dagli insegnanti, i quali preferiscono connettersi generalmente tramite computer portatile, il dispositivo preferito dai ragazzi per connettersi alla rete è lo smartphone, che permette loro la fruizione di social network e altri servizi di IM in modo meno controllato dai genitori.

Per comunicare fra di loro, i giovani facenti parte della ricerca tendono a utilizzare maggiormente i servizi di IM (SMS, WhatsApp, Snapchat e Facebook Messenger), mentre per i contatti con le loro famiglie preferiscono utilizzare telefonate e messaggi. L'utilizzo di messaggi audio è meno diffuso ma comunque presente e ritenuto più comodo soprattutto per comunicare lunghi messaggi.

Altro dato interessante è la fruizione serale dello smartphone prima di addormentarsi, usato prevalentemente per chattare con amici, controllare aggiornamenti sui social network o vedere filmati su YouTube: pratica sempre più frequente all'aumentare dell'età.

Per i ragazzi e le ragazze, la perdita dei propri dispositivi rappresenta un vero e proprio disastro: in primo luogo perché perderebbero uno dei mezzi principali di comunicazione con i loro pari e in secondo luogo perché perderebbero quel “diario personale” che racchiude tutti i loro segreti e tesori più personali (foto, video, messaggi, contatti).

Anche se è stata rilevata una generale tendenza verso uno scarso controllo da parte dei genitori sui dispositivi ma soprattutto sulle pratiche dei loro figli, le scelte in merito al controllo parentale sull'accesso ai dispositivi e al www (con tutto quel che ne consegue in merito a social network, chat ed altri servizi di IM) sono polarizzabili in due macro comportamenti: genitori che attuano un controllo e genitori che non lo attuano.

All'interno della prima tipologia di comportamento, quella dei genitori che attuano un controllo, sono state identificate diverse strategie di risposta adottate dagli studenti, qui elencate:

- studenti che mostrano tutto ciò che fanno ai propri genitori senza opporre resistenza;
- studenti che mostrano solo alcuni contenuti nel tentativo di preservare la loro privacy, ad esempio cancellando messaggi o materiali audio e video di cui si vergognano prima di un controllo dichiarato;
- studenti che nascondono o proteggono tramite password, grazie all'utilizzo di software appositamente concepiti, alcuni contenuti per non mostrarli ai genitori durante i momenti di controllo;

Vi sono genitori, molto competenti dal punto di vista digitale, che monitorano l'accesso e l'uso dei dispositivi attraverso l'uso delle tecnologie stesse, ad esempio controllando gli orari d'accesso a WhatsApp o controllando status e foto di profilo: atteggiamento questo che sembra essere accettato con scarso entusiasmo da alcuni studenti e percepito come un'invasione della loro privacy.

Altri genitori, ai fini di esercitare un maggior controllo, non acquistano un dispositivo digitale da far usare in maniera esclusiva ai propri figli ma condividono i loro stessi smartphone: questa soluzione permette loro di monitorare non solo i tempi e i luoghi di accesso ma anche, in larga misura, il contenuto delle loro conversazioni; elemento, questo, che può permettere ad alcune problematiche o ad alcuni conflitti di emergere più facilmente e che, come facilmente prevedibile, non è troppo accettato dai figli, né dai loro compagni o amici.

All'interno della seconda tipologia, quella dei genitori che non attuano un controllo, sono state identificate diverse strategie di comportamento:

- genitori che non controllano le pratiche dei loro figli perché si basano su di un rapporto di fiducia con essi;
- genitori che non esercitano un controllo perché non sembrano interessati a quello che i loro figli fanno online;
- genitori che non controllano perché non sono abbastanza esperti di tecnologia per poter comprendere il funzionamento di uno smartphone.

Una casistica che non è emersa in maniera esplicita dall'indagine ma che è necessario citare per poter presentare un quadro il più completo possibile della situazione è quella dei genitori che non riescono ad esercitare un controllo sulle pratiche digitali dei propri figli a causa del rapporto conflittuale che hanno con essi.

Il conflitto genitori-figli non deve essere sinonimo di disagio, né essere un elemento da evitare a tutti i costi: anzi, un'eccessiva simbiosi tra genitori e figli connotata dall'assenza di litigi o discussioni è infatti da osservare con diffidenza. L'elemento conflittuale, nella sua componente di contrasto più sana, rimane assolutamente necessario ai fini di un corretto e sano sviluppo dell'adolescente.

Com'è possibile osservare, il quadro dipinto è estremamente eterogeneo e mostra la varietà degli scenari in cui alunni e genitori sono immersi. Siffatte varietà e disparità di situazioni rendono possibili scenari in cui, all'interno dei medesimi CDNU, alunni più controllati interagiscono con alunni meno controllati (con tutto quello che ne consegue in termini di potenziali episodi spiacevoli) e dove pertanto risulta difficile se non impossibile per gli adulti esercitare un controllo completo ed assoluto.

È importante, in ultima istanza, sottolineare un ulteriore elemento di riflessione emerso dalla ricerca: l'equilibrio fra privato e non privato nelle dinamiche relazionali che gli studenti hanno con i familiari nell'età del rifiuto e distacco da essi. Nella maggior parte dei casi, pur preferendo una risoluzione dei conflitti in prima persona, senza il coinvolgimento di alcun adulto che possa in un qualche modo perturbare la loro privacy, hanno un rapporto di fiducia e di dialogo con i propri genitori che permette loro di riportare e segnalare i casi particolarmente gravi legati all'utilizzo delle tecnologie (in particolare rispetto a conflitti sorti su CDNU).

Rimane dunque importante lavorare sull'educazione ad un uso critico e responsabile delle TIC, unico elemento che davvero può offrire strumenti sia ai ragazzi, sia ai genitori, per una gestione corretta e consapevole delle tecnologie digitali.

L'uso dei dispositivi personali a scuola è molto diffuso e la percentuale di alunni che ha dichiarato di farne uso durante gli orari scolastici aumenta di anno in anno, passando dal 58% del primo all'86% del quarto anno. I motivi principali elencati dagli alunni intervistati sono legati prevalentemente al rimanere in contatto con i propri compagni e i propri amici, al non annoiarsi durante gli spostamenti casa-scuola o durante le ore più noiose, o a questioni di sicurezza: avendo un dispositivo con loro possono in ogni momento contattare familiari per comunicare spostamenti, ritardi o eventuali problemi.

Per quanto riguarda l'influenza dei CDU sul clima sociale della classe, è stata registrata l'inclinazione da parte degli studenti ad utilizzare questi ambienti prevalentemente per scopi ufficiali ed una conseguente preferenza direzionata verso l'utilizzo di CDNU per tutte quelle DRI non direttamente collegate al contesto scolastico. Tali propensioni sono state motivate dalle seguenti argomentazioni:

- i CDU sono strumenti più scomodi e macchinosi per comunicare fra pari;
- i CDU sono monitorati dagli insegnanti e dunque non esiste una privacy delle conversazioni da essi mediate;
- i CDU a disposizione degli studenti non permettono un sistema di chat di gruppo in tempo reale;
- i CDU a disposizione degli studenti, in particolare la casella di posta elettronica istituzionale, decadono allo scadere della permanenza degli alunni in quella scuola. Questo rende gli studenti poco propensi ad utilizzarli per scopi "altri" dato il fatto che al passaggio in un'altra scuola perderebbero immediatamente anche l'accesso a tutti i servizi che hanno sottoscritto utilizzando quella casella email.

I ragazzi intervistati hanno riportato come utile l'uso dei CDU nelle seguenti situazioni:

- con gli insegnanti, soprattutto in termini di scambio di materiali didattici con essi, ma anche per entrare maggiormente in relazione con loro, sentirli più vicini e poter chiedere chiarimenti o delucidazioni su compiti o lavori da svolgere;
- con altri compagni, prevalentemente per la condivisione di materiali e per la coordinazione nei lavori di gruppo da svolgere a casa o durante le lezioni;
- con altri compagni, ma solo nel caso in cui non possono disporre di dispositivi personali per entrare in comunicazione con questi.

È stata inoltre rilevata una minore presenza di episodi spiacevoli correlati all'uso di CDU rispetto a quelli correlati a CDNU. Si può imputare la ragione di tale tendenza prevalentemente al fatto che gli studenti percepiscano su questi spazi un maggior controllo delle loro azioni da parte degli adulti.

Spostando il focus dell'analisi sui CDNU, ben più utilizzati rispetto ai CDU, i social network più fruiti dai e dalle preadolescenti che hanno fatto parte della popolazione della ricerca sono prevalentemente i servizi di IM (*Facebook Messenger* ed SMS prevalentemente in Francia, *WhatsApp* prevalentemente in Italia), *Instagram*, *Snapchat*, *Facebook*, ma anche *YouTube*, *Twitter* e *Ask.fm*. Di doverosa menzione sono due studenti i quali hanno dichiarato di usare *Tinder*, celebre applicazione di dating online interdetta ai minori di 18 anni.

I casi di utilizzo di CDNU da parte degli alunni con i loro insegnanti sono piuttosto rari anche se vi sono stati sporadici esempi che hanno visto scatenarsi un'interazione di questo tipo. In questi casi il contatto con i propri insegnanti sui social ha sempre alimentato e favorito le dinamiche relazionali già presenti: sia quelle di reciproca stima sia di mancanza di rispetto.

Entrando invece nel merito delle DRI con i compagni mediate da CDNU, dalla ricerca emerge che l'utilizzo di ambienti non ufficiali per le interazioni non formali sono una pratica largamente diffusa e presente in maniera trasversale in tutte le fasce d'età della popolazione intervistata.

I motivi di questa preferenza sono:

- la rapidità e la comodità di questi ambienti rispetto a quelli ufficiali;
- la privacy percepita come più alta rispetto all'uso di ambienti ufficiali, costantemente monitorati dagli adulti;
- il fatto che questi ambienti siano sempre raggiungibili dai dispositivi personali che hanno costantemente appresso;
- il fatto che i CDNU permettono loro una comunicazione molti/molti.

Similarmente, anche la pratica dell'utilizzo di chat di gruppo è largamente diffusa: la maggior parte di alunni intervistati sostengono di far parte ad un numero di chat di gruppo parallele che va da 1 a 10. Esiste la tendenza, soprattutto in Italia

rispetto alla Francia, di utilizzare maggiormente questo tipo di comunicazione attraverso *WhatsApp*, ma sono usate in larga misura anche le chat di *Instagram*, *Snapchat* o i semplici SMS. Nelle classi, questo si traduce in un uso intensivo delle chat di gruppo: è molto frequente che le classi ne abbiano almeno 2 o 3 attive, anche se in alcune di esse il numero sale ad oltre la decina. Gli alunni usano queste chat di gruppo prevalentemente per confrontarsi o per scambiare i compiti pomeridiani, per scherzare e divertirsi, rimanendo così in costante contatto oppure per accordarsi ed incontrarsi fuori dalla scuola.

Esiste anche, pratica peraltro molto diffusa, la tendenza a creare nuovi gruppi senza includere tutti i compagni allo scopo di coordinarsi con un gruppo ristretto per alcune consegne collettive, per organizzare uscite pomeridiane o semplicemente per avere un gruppo alternativo con gli amici o le amiche con cui si va più d'accordo, anche per commentare quello che succede negli altri gruppi.

La genesi, come il ciclo vitale di questi sottogruppi, è straordinariamente connotata da una forte componente di mutevolezza e di costante e veloce cambiamento. Si possono avere casi di alunni che escono spontaneamente dai gruppi per la troppa confusione e che poi vengono nuovamente inclusi, alunni che semplicemente sono esclusi poiché non hanno accesso alle tecnologie perché non hanno a disposizione uno smartphone, ma anche alunni che vengono esclusi da altri a causa della loro condotta che disturba il gruppo e, infine, alunni esclusi a causa di litigi o antipatie al di fuori dei contesti digitali.

Gli scambi in questi gruppi accentuano dinamiche di affinità o di esclusione che molto spesso possono trovare uno sfogo ed un riscontro tangibile anche nelle dinamiche relazionali “dal vivo” che avvengono in classe: dai racconti degli allievi emerge l'urgenza di compiere una riflessione circa il grado di continuità e reciproca influenza presente fra gli ambienti online e quelli offline.

Sono infatti molto numerosi gli episodi di casi spiacevoli riportati dagli alunni che hanno a che fare con CDNU: si tratta di episodi prevalentemente legati a litigi, offese o malintesi iniziati online e poi continuati in classe o, viceversa, iniziati in classe e poi amplificati online.

Gli studenti coinvolti dalla ricerca hanno riportato inoltre episodi di conflitti fra insegnanti ed alunni causati da video pubblicati online o da offese rivolte ad alcuni professori condivise pubblicamente sui social.

Ulteriore elemento molto presente nelle interviste è dato dalle interazioni fra studenti legati alla sfera sentimentale-sessuale: questa rappresenta un potente motore di socializzazione ma si trova anche, in molti casi, protagonista di conflitti legati ad esempio a casi di falsi profili creati per giocare scherzi o per sembrare più attraenti. Numerosi sono, inoltre, i conflitti nati dall'esclusione di ragazzi dalle dinamiche di gruppo della classe offline che in seguito avuto importanti ripercussioni anche online o, ancora, situazioni conflittuali nate in contesti digitali *altri* rispetto alle chat di gruppo, come ad esempio videogiochi online, e poi continuate fra le mura della classe. Casi di questo tipo testimoniano la rilevanza delle culture partecipative nelle dinamiche offline e l'importanza riposta nelle passioni verso contesti ritenuti apparentemente “inesistenti” o “lontani” ma che possono avere un fortissimo impatto sugli equilibri della classe.

La maggior parte degli episodi riportati dagli alunni risultano connotati da:

- la presenza di conflitti pregressi alimentati in un secondo luogo da scambi in contesti digitali, ambienti dove i ragazzi si sentono meno inibiti nell'esprimersi;
- il coinvolgimento di altri compagni nelle dinamiche conflittuali fino ad interessare anche classi intere;
- l'"espansione del palcoscenico" di tali conflitti, che spesso porta alla rapida diffusione presso un intero istituto scolastico di un fatto circoscritto a pochi alunni.

Non sono assenti nemmeno gli episodi positivi che vedono i CDNU come strumenti per:

- aiutarsi con i compiti pomeridiani;
- rimanere in contatto con compagni assenti;
- restare in costante contatto con il resto della classe anche al di fuori dell'aula, o durante le vacanze, portando il concetto di classe e di gruppo "oltre il senso del luogo" e del tempo;
- facilitare la formazione di nuove amicizie o nuovi rapporti sentimentali.

Tutta la fenomenologia legata alla creazione, allo sviluppo e al mantenimento dei rapporti sentimentali o legati alla sfera della sessualità è stata toccata solo in maniera tangente dall'indagine ma meriterebbe certamente un maggior approfondimento soprattutto per comprendere meglio le dinamiche di esclusività o di influenza all'interno del gruppo amicale o del gruppo classe che, come si è potuto osservare, intercorrono.

In sintesi, si può affermare che gli alunni percepiscono l'uso di questi ambienti come motore, catalizzatore ed elemento facilitatore per la costruzione di un clima sociale più rilassato e positivo.

Dall'indagine sono infine emerse altre tematiche rilevanti ai fini della ricerca. In primo luogo, il tema delle amicizie in contesti digitali: la percentuale di alunni che ha dichiarato di avere amicizie che nascono e si sviluppano in maniera esclusiva su ambienti virtuali aumenta di anno in anno, passando dal 28% del primo al 47% del quarto.

Ulteriore elemento di interesse riguarda il fatto che questo tipo di amicizie possono svilupparsi sia attraverso i più comuni social network (soprattutto tramite *Facebook* o *Instagram*) ma anche attraverso il mondo del gioco online. È importante sottolineare come alcune delle amicizie virtuali narrate dagli alunni siano sorte da determinati contesti digitali, per poi passare ed estendersi ad altri. Ad esempio, rapporti nati dalla chat di un videogioco online e continuati poi su di un gruppo *WhatsApp* creato appositamente per discutere di strategie di squadra usato poi per scambiare normali rapporti amicali.

Gli studenti e le studentesse si sono espressi anche in merito alla tematica della semplicità della comunicazione mediata da contesti digitali. I punti di vista sono stati, anche in questo caso, alquanto divergenti. Mentre alcuni alunni pensano che

sia più facile comunicare faccia a faccia grazie all'immediatezza di questo tipo di comunicazione e alla minor equivocabilità dei contenuti comunicati, altri sostengono che entrambe le forme di comunicazione siano del tutto equivalenti. Altri ancora, sostengono che sia più facile la comunicazione mediata da contesti digitali portando motivazioni legate alla difficoltà di comunicare con qualcuno difficile da incontrare, o al fatto che la comunicazione diretta possa generare un'ansia nel vedere la reazione dell'altra persona o, ancora, perché la percepiscono come una dinamica relazionale più "privata" ed "intima".

L'opinione, però, più interessante e condivisa è quella emersa quando i soggetti hanno iniziato a discutere tra loro durante le interviste: gli studenti, pur ritenendo la comunicazione mediata da un ambiente digitale più facile, ritengono che questa non sia necessariamente la forma più corretta ed "onorevole" per dire qualcosa a qualcuno, arrivando ad affermare la loro preferenza per una comunicazione faccia a faccia soprattutto per "cose importanti".

Il secondo grande tema affiorato è quello delle percezioni rispetto al clima di classe: secondo gli alunni, avere un buon clima sociale in classe, significa capirsi, avere cura l'uno dell'altro, riuscire a scherzare in maniera serena, avere degli insegnanti che comprendono le loro situazioni e non lasciare che qualcuno venga isolato, né considerato inferiore.

Di particolare interesse sono le percezioni che gli studenti hanno rispetto al tema dei conflitti, dei litigi e delle situazioni spiacevoli che sono avvenute o che possono darsi in classe: la situazione ideale che pare profilarsi non è quella di un'aula senza conflitti ma di un ambiente dove tali situazioni vengano affrontate, risolte e trasformate in momenti di confronto e dialogo. Come dire che un buon clima sociale all'interno dell'ambiente classe non è necessariamente esente da conflitti, ma viene determinato da come questi conflitti vengono considerati, affrontati, risolti.

Sebbene vi sia il pensiero condiviso che il benessere in classe sia legato maggiormente ai rapporti non virtuali con i compagni e con gli insegnanti, i soggetti riconoscono l'esistenza e una forte influenza sul clima sociale, all'interno della classe, delle dinamiche relazionali mediate da contesti digitali, specialmente quelli non ufficiali.

Il fatto di negoziare le regole sull'utilizzo delle TIC è percepito dagli studenti come un elemento che potrebbe favorire lo sviluppo di un'alfabetizzazione ai media e all'informazione (MIL) da parte del gruppo classe stesso. Ciò, oltre a costituire un rapporto insegnanti-alunni più aperto e sano, contribuirebbe a far sentire gli studenti maggiormente coinvolti in processi scolastici più democratici e partecipativi.

In questo senso, il parere dei soggetti intervistati è stato molto ancorato alla realtà e connotato da una visione equilibrata, critica e consapevole dei rischi e delle potenzialità che possono derivare da un'inclusione delle TIC nelle loro vite scolastiche, vedendo anche come cruciale e fondamentale il ruolo degli insegnanti come elemento catalizzatore per la facilitazione dei conflitti e come modelli educativi da seguire.



## Prospettive future

Meyrowitz scrive che un *“cambiamento sociale è sempre troppo complesso perché lo si possa attribuire ad un'unica causa e sempre troppo diversificato perché lo si possa ridurre ad un singolo processo”* (Meyrowitz, 1986, p. 522). Non sarà perciò questa la sede dove verrà assegnata la responsabilità ai contesti digitali per tutti i problemi o per tutti gli episodi positivi che avvengono nelle classi. Si ritiene però indispensabile sottolineare l'importanza del pensare le interazioni su questi spazi come parte attiva fra i diversi fattori influenzanti il clima sociale degli ambienti di apprendimento: nel corso della ricerca è stato rilevato, su più piani, un rapporto di reciproca influenza fra l'ambiente classe e i contesti digitali ad essa sovrapposti ed è pertanto necessario insistere nel mantenere una visione ecologica del rapporto fra pari, visione in cui convergono spazi reali e spazi virtuali.

Come afferma Pierpaolo Limone (2012, p. 16), *“La ricerca educativa si trova nella singolare situazione di studiare un sistema instabile, nel quale coesistono grandi spinte innovative e forti resistenze”*: cambiano le relazioni che gli strumenti digitali permettono di stabilire e cambiano anche gli ambienti educativi, anche se ad un ritmo diverso, più lento.

I contesti scolastici e più in particolare, nell'ottica della ricerca, gli istituti di formazione secondaria, sono via via diventati luoghi dove gli ambienti in cui sono immersi alunni, insegnanti e famiglie, sono sempre più connotati dall'intreccio e dalla strettissima co-presenza di contesti offline e contesti digitali. La presenza delle tecnologie e di CDU, messi a disposizione dalle scuole per facilitare percorsi di apprendimento o processi comunicativi, è affiancata dall'ulteriore presenza, non ufficiale, sotto banco, di CDNU utilizzati spontaneamente e in maniera non normata dai soggetti coinvolti nella relazione educativa.

Questa costante e fitta matassa di Dinamiche Relazionali Formali ed Informali che si dipana fra classe, scuola, contesti extra scolastici e contesti digitali costituisce un fenomeno ancora poco studiato e poco indagato in profondità proprio a causa della sua natura sfuggente e mutevole. Ed allo stesso tempo costituisce un'importante sfida educativa nella quale la posta in gioco è molto alta.

*“Ciò che è strano o estraneo [...] tende ad essere moralmente proibito e intellettualmente sospetto”* (Dewey, 1916, p. 60), queste parole di Dewey sono davvero fondamentali per poter leggere con altri occhiali la realtà di oggi.

Per gli insegnanti e gli altri adulti intorno al mondo della scuola, compresi i genitori e il mondo accademico, l'intera cosmologia di relazioni generata dall'interazione fra contesti offline e contesti digitali è effettivamente qualcosa di “strano”, di “estraneo” e di nuovo. La risposta più facile è quella di vietare, proibire, di mantenere un atteggiamento di diffidenza che spesso si traduce in goffi e lenti tentativi di controllo e di conseguenti punizioni verso quei ragazzi sorpresi, ad esempio, chini su un telefono in corridoio o, peggio, a lezione. O ancora, perpetuare l'utilizzo di strumenti e CDU obsoleti, dotati di scarsa usabilità e di scarse opportunità di utilizzo,

accompagnandoli con un atteggiamento di resistenza verso il cambiamento e l'innovazione.

Secondo Philippe Meirieu, la scuola sta facendo fronte a *scenari educativi nuovi* tramite *rituali vecchi* (Meirieu, 2015): gli scenari educativi nuovi evocati dal pedagogo francese sono scuole e classi ormai pervase dalla costante co-presenza delle tecnologie, le quali hanno su di esse un impatto diretto, non semplicemente sul piano didattico-ermeneutico ma anche su quello socio-relazionale. Trovare *nuovi rituali*, significa perciò:

- accogliere questa problematica e riconoscerla come tale, che significa anche includere, fra gli elementi che influenzano il clima sociale degli ambienti di apprendimento, le dinamiche relazionali (formali e informali) mediate da contesti digitali (ufficiali e non ufficiali);
- muovere passi verso una scuola fatta di insegnanti e dirigenti scolastici che si interessino a questo tema, che sappiano riconoscerlo, che sappiano dargli il giusto spazio e tentino il più possibile di trovare strategie per poterlo gestire al meglio;
- compiere una riflessione su come favorire l'esperienza di utilizzo dei CDU in modo da migliorarne l'usabilità da parte degli insegnanti ma soprattutto da parte degli alunni;
- lavorare per fornire agli insegnanti un'adeguata formazione in proposito, in modo che siano preparati sia da un punto di vista di competenze tecniche, sia pedagogiche. Insegnanti in grado, cioè, di cogliere l'elemento e lo spazio di innovazione (in senso lato, non solo meramente tecnologico) e che mettano in campo strategie che non vadano verso una dimensione di disinteresse e di divieto ma verso una dimensione di inclusione di tali istanze;
- lavorare per fornire agli studenti un'adeguata alfabetizzazione ai media e all'informazione che non si traduca semplicemente in una competenza cognitiva e tecnica ma anche e soprattutto socio-relazionale;
- promuovere un'educazione che non tralasci un'alfabetizzazione verso forme di tradizionali di relazione, in grado di testimoniare agli alunni come queste possano essere vettore per forme di interazione sane, equilibrate ed intrise di quella componente emozionale che potrà supportarli e guidarli nelle scelte e nei comportamenti sia in ambienti offline che online;
- aprire, infine, prospettive di ricerca su questa tematica, ancora agli albori e ancora ricca di problematicità, di possibilità di sviluppo e di nuove direzioni che andranno a definirsi nel tempo.



## Bibliografia

- AGCOM. (2016). *Relazione annuale 2016 sull'attività svolta e sui programmi di lavoro*. AGCOM.
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 88–104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Barak, M., Lipson, A., & Lerman, S. (2006). Wireless laptops as means for promoting active learning in large lecture halls. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 245–263.
- Baricco, A. (2006). *I barbari. Saggio sulla mutazione*. (Feltrinelli, Ed.). Milano.
- Baron, N. S. (1984). Computer mediated communication as a force in language change. *Visible Language*, 18, 118–141.
- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper*, 61. Retrieved from [https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA\\_Papers/IDEA\\_Papers/PaperIDEA\\_1.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA_Papers/IDEA_Papers/PaperIDEA_1.pdf)
- Battro, A., & Denham, P. J. (2007). *Hacia un intelligenza digital*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación. Retrieved from <http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/LibrosBD/pdf/SerieConfluencias-HaciaunaInteligenciaDigital.pdf>
- Bille, C., Tagliaferro, G., Volante, M., & Pisano, L. (2015). *I nuovi adolescenti e la fuga nel virtuale: genitori, educatori e insegnanti di fronte alle nuove tecnologie*. EDB.
- Blos, P. (1962). *On adolescence, a psychoanalytic interpretation*. Free Press of Glencoe.
- Bogin, B. (2015). Human growth and development. In M. P. Meuhlenbein (Ed.), *Basics in human evolution* (pp. 285–293). London: Academic Press.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217–231.
- boyd, danah. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Heaven and London: Yale University Press.
- boyd, danah, & Marwick, A. E. (2014). Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media. *New Media & Society*. Retrieved from <https://www.microsoft.com/en-us/research/publication/networked-privacy-how-teenagers-negotiate-context-in-social-media/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1162468>
- Buckingham, D. (2005). Constructing the “Media Competent” Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK. *Medienpädagogik*, 11. Retrieved from <http://www.medienpaed.com/article/view/70>
- Caliandro, A. (2014). Il mito dei nativi digitali. *Miti 2.0 - Societing.Org*. Retrieved from [http://www.etnografiadigitale.it/wp-content/uploads/2014/07/Il-mito-dei-Nativi-Digitali\\_Alessandro-Caliandro.pdf](http://www.etnografiadigitale.it/wp-content/uploads/2014/07/Il-mito-dei-Nativi-Digitali_Alessandro-Caliandro.pdf)
- Caronia, L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Carr, N. G. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton Company.
- Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*. Milano: Laterza.
- Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- COE. (1997). RECOMMENDATION No. R (97) 20. In *OF THE COMMITTEE OF MINISTERS TO MEMBER STATES ON “HATE SPEECH.”* Council of Europe Committee of Ministers.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2015). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen, J., D’Alessandro, A. H., Thapa, A., & Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary: August 2012. School Climate Brief*. New York: National School Climate Center.
- Consiglio Europeo di Lisbona. (2000). *Conclusioni della presidenza*. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)
- Contini, M. (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica*, 4(2). Retrieved from <https://rpd.unibo.it/article/viewFile/1699/1070>
- Corroy, L. (2016). *Education et médias, la créativité à l’ère du numérique*. London: Iste éditions.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environment. In H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Creswell, J. W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R. (2012). Le “Climat scolaire”: définition, effets et conditions d’amélioration. In *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l’enseignement scolaire* (p. 25). Ministère de l’éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l’École. Retrieved from <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (trad. It.). Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt and Company.

- Driver, M. (2002). Exploring student perceptions of group interactions and class satisfaction in the web-enhanced classroom. *The Internet & Higher Education*, 5, 35–55.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
- Ferri, P. (2014). *I nuovi bambini. Come educare i figli all'uso della tecnologia senza diffidenze e paure*. Milano: BUR.
- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classrooms. *Higher Education*, 15, 37–57.
- Frau-Meigs, D. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons*. New York: Routledge.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital Citizenship Education. Volume 1: Overview and new perspective*. Strasburgo: Council of Europe Publishing.
- Freiberg, H. J. (1983). Consistency: The key to classroom management. *British Journal of Teacher Education*, 9(1), 1–15.
- Freud, S. (1970). Adolescenza. In *Opere Vol. II* (Traduzione). Torino: Boringhieri.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Galliani, L., Luchi, F., & Varisco, B. M. (1999). *Ambienti multimediali di apprendimento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. Retrieved from <http://cte.dce.harvard.edu/~mdumais/BrainBasedLearningWebsite/documents/MIAfter20Years.pdf>
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. Yale University Press.
- Gee, J. P. (2008). Learning Theory, videogames, and popular culture. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 227–241). London: Cambridge University Press.
- Genovese, L., & Kanizsa, S. (1989). *Manuale di gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life* (1st ed.). University of Edinburgh.
- Goleman, D. (2014). *Focus: Come mantenersi concentrati nell'era della distrazione*. Milano: BUR.
- Gratz, R. D., & Salem, P. J. (1984). Technology and the crisis of self. *Communication Quarterly*, 32, 98–103.
- Greene, J. C. (2002). Mixing social inquiry methodologies. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 251–258). Washington D.C.: AERA.
- Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7–22.
- Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: a preliminary analysis. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 403–415.
- Guerra, L. (2010a). Educazione e tecnologie: per un modello didattico problematico. In *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica* (pp. 9–33). Edizioni Junior.
- Guerra, L. (Ed.). (2010b). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Parma: Edizioni Junior.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*.
- Hilbert, M. (2014). Technological information inequality as an incessantly moving target: The redistribution of information and communication capacities between 1986 and 2010. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(4), 821–835. <https://doi.org/10.1002/asi.23020>

- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington D.C.: Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2016). *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. (R. Hobbs, Ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Iaquinta, T., & Salvo, A. (2017). *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali, l'amore e il sesso*. Bologna: il Mulino.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., ... Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around and Geeking Around*. *Chemistry & ...* [https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01154\\_5.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01154_5.x)
- Janesick, V. J. (1998). *"Stretchin". Exercices for qualitative researchers*. London: Sage Publications London.
- Jenkins, H. (2006). *An occasional paper on Digital Media and Learning. Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. Chicago: The John D. and Catherine T. Macarthur Foundation.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo* (Tr. It. a). Milano: Guerini e Associati.
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, danah. (2016). *Participatory culture in a networked era : a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press.
- Johnson, R. B. (2014). *Mixed methods research design and analysis with validity: A primer*. Department of Professional Studies, University of South Alabama, USA.
- Kanizsa, S. (Ed.). (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Mondadori Bruno.
- Lanier, J. (2010). *Tu non sei un gadget*. Milano: Mondadori.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology, 10*(2), 271–299. Retrieved from [https://tu-dresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer\\_Schueler\\_Interaktion\\_SS\\_2011/Lewin\\_1939\\_original.pdf?lang=en](https://tu-dresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en)
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Livingstone, S. (2005). *Audiences and Publics: When Cultural Engagement Matters for the Public Sphere*. Intellect. Retrieved from <https://books.google.it/books?id=ESVm6KiOvhUC>
- Livingstone, S. (2009). *Ragazzi Online. Crescere con internet della società digitale*. (Traduzione). Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumin, N. (2008). *Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical and methodological issues*. (J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu, Eds.), *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Manca, M. (2016a). *ADOLESCENTI DIS-CONNESSI. SOCIAL E WEB 2.0: QUALI INSIDIE PER I GIOVANI? COMUNICATO STAMPA Osservatorio Tendenze e Comportamenti degli Adolescenti*. Retrieved from <http://www.adolescienza.it/wp-content/uploads/2016/02/Comunicato-stampa-Adolescenti-Dis-connessi.-Usi-e-abusi-della-rete.pdf>
- Manca, M. (2016b). *Generazione Hashtag*. (Alpes, Ed.). Roma.
- Mantovani, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alessandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. *Libraries and the Academy*, 16(1), 71–88.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. Essential McLuhan*. <https://doi.org/10.2307/2711172>
- Meirieu, P. (2015). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF.
- Merchant, G. (2007). Mind the Gap(s): Discourses and Discontinuity in Digital Literacies. *E-Learning and Digital Media*, 4(3), 241–255. <https://doi.org/10.2304/elea.2007.4.3.241>
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed method*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Metz, J. M. (1994). Computer mediated-communication: Literature review of a new context. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 2(2), 31–49. Retrieved from <http://www.helsinki.fi/science/optek/1994/n2/metz.txt>
- Meyrowitz, J. (1986). *No sense of place: The impact of electronic media on social behavior*. Oxford University Press.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass Inc Pub.
- N. L. Gage. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Teachers College Record*, 91(2), 135–150. <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TAL*. Teaching And Learning International Survey OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing. OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- OFCOM. (2016). *Children and parents: media use and attitudes report*. London: OFCOM. Retrieved from [https://www.ofcom.org.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf](https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf)
- Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York: Springer.
- Palmonari, A. (1991). Adolescenza. In *Enciclopedia delle scienze sociali*. Treccani. Retrieved from [http://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/)
- Parker, W. C., & Kaltsounis, T. (1986). Citizenship and law-related education. In V. A. Atwood (Ed.), *Elementary school social studies: Research as a guide to practice*. (pp. 14–33). Washington D.C.: National Council for the Social Studies.
- Pavlic, B. (1987). UNESCO and Media Education. *Educational Media International*, 24.
- Pellerey, M. (1994). La razionalità umana: dimensioni e condizioni di sviluppo. In B. Vertecchi (Ed.), *Formazione e curricolo* (pp. 47–67). Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Retrieved from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>
- Prensky, M. (2012a). *Brain gain: Technology and the quest for digital wisdom*. St. Martin's Press.



- Prensky, M. (2012b). *From Digital Natives to Digital Wisdom. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*.
- Ranieri, M., & Pieri, M. (2014). *Mobile learning: dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Unicopli.
- Ranucci, I. (1994). I media nel curricolo scolastico. In R. Maragliano, O. Martini, & S. Penge (Eds.), *I media e la formazione*. (pp. 199–212). Roma: NIS.
- Reid, L. D., & Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: the relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 9*(3), 263–275.
- Renati, R., & Zanetti, M. A. (2009). Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. *PSICOLOGIA e Scuola, maggio-giu*, 50–57.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Khan, S. (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: de Boeck.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital Citizenship. Addressing Appropriate Technology Behavior. *Learning & Leading with Technology, 32*(1), 6–12. Retrieved from <http://www.digitalcitizenship.net/uploads/1stLL.pdf>
- Riva, G. (2004). *Psicologia dei nuovi media*. Bologna: il Mulino.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education, 62*, 24–31.
- Schou Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). Social Network Site Addiction - An Overview. *Current Pharmaceutical Design, 20*(25), 4053–4061.
- Schulz, K., & Sisk, C. (2006). Pubertal hormones, the adolescent brain, and the maturation of social behaviors: Lessons from the Syrian hamster. *Molecular and Cellular Endocrinology, 254*.
- Scornavacca, E., Huff, S., & Marshall, S. (2009). Mobile phones in the classroom. *Communications of the ACM, 52*(4), 142. <https://doi.org/10.1145/1498765.1498803>
- Settersen Jr., R. A., Fustenberg, F. F., & Rumbaut, R. G. (2005). *On the frontier of Adulthood. Theory, research, and public policy*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00797308.2016.1277679>
- Shaffer, D., Squire, K. D., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan, 87*(2), 104–111.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sherif, M., Sherif, C. W., & Murphy, G. (1964). *Reference groups: Exploration into conformity and deviation of adolescents*. Harper and Row New York.
- Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2005). My class inventory: Short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling, 9*, 37–48.
- Slevin, J. (2000). *The Internet and Society*. Cambridge: Polity Press.
- Sole, F. (2017). *ti voglio bene. #POESIE*. Milano: Mondadori.
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. (Trad. Ita). Milano: Corbaccio.
- Squire, K. D. (2005). Changing the game. What happens when video games enter the classroom? *Innovate, 7*(6).
- Stambler, M. J. D. (2017). 100 Years of Adolescence and its Prehistory From Cave to Computer. *The Psychoanalytic Study of the Child, 70*(1), 22–39.

- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121–130.
- Tanner, J. M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Tanner, J. M. (1978). *Foetus Into Man: Physical Growth from Conception to Maturity*. (H. U. Press, Ed.). Harvard.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Thomas, M. (2011). *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies*. London: Routledge.
- Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity: a social theory of the media. The media and modernity A social theory of the media*. <https://doi.org/10.2307/591933>
- Tisseron, S. (2008). *Virtuel, mon amour. Penser, aimer, souffrir, à l'ère des nouvelles technologies*. Paris: Albin Michel.
- Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 1(88), 83–91.
- Trultsch-Wijnen, C. W., Murru, M. F., & Papaioannou, T. (2017). Definitions and values of media and information literacy in a historical context. In D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons*. New York: Routledge.
- Turkle, S. (1995). *Life on the Screen*. New York: Simon & Schuster.
- UNESCO. (1982). Gründwald Declaration on Media Education. Gründwald, Federal Republic of Germany.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia ... Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica*, 4, 1–27.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3–43.
- Walther, J. B., & Burgoon, J. K. (1992). Relational communication in computer-mediated interaction. *Human Communication Research*, 19, 50–88.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.
- William, R. (1958). Culture is ordinary. In B. Highmore (Ed.), *The everyday Life Reader* (pp. 91–100). London: Routledge.
- Winnicott, D. W. (1961). *Adolescence: struggling through the doldrums*. In *The Family and Individual Development*. New York: Routledge.
- Winston, R. B., Vahala, M. E., Nichols, E. C., Gillis, M. E., & Rome, K. D. (1994). A measure of college classroom climate: The college classroom environment scales. *Journal of College Student Development*, 35, 11–18.
- Wurst, C., Smarkola, C., & Gaffney, M. A. (2008). Ubiquitous laptop usage in higher education: effects on student achievement, student satisfaction, and constructivist measures in honors and traditional classrooms. *Computers & Education*, 51, 1766–1783.
- Young, J. R. (2008). A Professor's Tips for Using Twitter in the Classroom. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/a-professors-tips-for-using-twitter-in-the-classroom/3643>
- Young, K. S. (2009). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244.



## **Allegati**



# Questionario Insegnanti

<sup>1</sup> Paese:  FR  IT <sup>2</sup> Scuola: \_\_\_\_ <sup>3</sup> Classe: \_\_\_\_ <sup>4</sup> Data : \_\_/\_\_/\_\_ <sup>5</sup> Et : \_\_\_\_ <sup>6</sup> Sesso :  M  F

<sup>7</sup> Anni di servizio : \_\_\_\_\_ <sup>8</sup> Materie insegnate: \_\_\_\_\_

<sup>9</sup> Che dispositivi digitali possiede? (pi  di una risposta contemplata)

cellulare  smartphone  e-reader  tablet  smart watch  
 console da TV  lettore MP3  console portatile  PC fisso  PC portatile

<sup>10</sup> Che modello/i di smartphone possiede?

iPhone  Android  Windows Phone  non so

<sup>11</sup> Ha la possibilit  di avere internet senza wifi sul suo smartphone/tablet?  no  s 

<sup>12</sup> Se s , che contratto ha in termini di megabyte al mese? (1 risposta)

pochi megabyte, li finisco sempre  sufficienti, ma devo starci attenta/o  molti, non li finisco mai

<sup>13</sup> Nella vita privata utilizza internet pi  spesso con: (max 2 risposte)

smartphone  PC fisso  tablet  PC portatile

Quanto, in una giornata, controlla gli aggiornamenti per (metta una X sulla quantit )

	0	1-5	6-10	11-20	Pi� di 20
<sup>14</sup> Email lavoro					
<sup>15</sup> Email personali					
<sup>16</sup> Messaggi					
<sup>17</sup> Audio messaggi					
<sup>18</sup> Social network					
<sup>19,20</sup> Altro specificare					

<sup>21</sup> Per lei i dispositivi tecnologici sono: (1 risposta)

una cosa indispensabile  una risorsa utile ma non indispensabile  
 una distrazione  <sup>22</sup>Altro: \_\_\_\_\_

<sup>23</sup> Quali social network usa? (nessun limite alle risposte)

Facebook  Whatsapp  Snapchat  Instagram  Hangout  Youtube  
 LinkedIn  <sup>24</sup> Altri \_\_\_\_\_

**Quanto usa i seguenti canali per comunicare con i suoi COLLEGGHI ?** (metta una X sulla frequenza per ogni riga)

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto
<sup>25</sup> faccia a faccia				
<sup>26</sup> telefono				
<sup>27</sup> email				
<sup>28</sup> messaggi				
<sup>29</sup> audio messaggi				
<sup>30</sup> social network				
<sup>31</sup> Altro <i>specificare</i>				

**Quanto usa i seguenti canali per comunicare con i suoi STUDENTI ?** (metta una X sulla frequenza per ogni riga)

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto
<sup>32</sup> faccia a faccia				
<sup>33</sup> telefono				
<sup>34</sup> email				
<sup>35</sup> messaggi				
<sup>36</sup> audio messaggi				
<sup>37</sup> social network				
<sup>38</sup> Altro <i>specificare</i>				

**Quanto usa i seguenti canali per comunicare con i GENITORI dei suoi allievi ?**

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto
<sup>39</sup> faccia a faccia				
<sup>40</sup> telefono				
<sup>41</sup> email				
<sup>42</sup> messaggi				
<sup>43</sup> audio messaggi				
<sup>44</sup> social network				
<sup>45</sup> Altro <i>specificare</i>				

<sup>46</sup> Di solito, porta il suo telefono a scuola?  no  sì

**47 Come tiene il suo telefono di solito durante le giornate di scuola? (nessun limite)**

sempre con me, acceso e silenzioso  sempre con me, acceso e sulla cattedra  
 acceso, in aula insegnanti  sempre spento  spento, lo accendo solo quando sono fuori dalla classe  <sup>48</sup> altro \_\_\_\_\_

**Durante le lezioni, a scuola, le capita di rispondere a: (metta una X sulla frequenza)**

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto
<sup>49</sup> Telefonate fisse				
<sup>50</sup> Telefonate al cell.				
<sup>51</sup> email				
<sup>52</sup> messaggi				
<sup>53</sup> social network				
<sup>54</sup> messaggi audio				
<sup>55</sup> Altro (specificare):				

**56 Usa il suo telefono/smartphone, in classe per: (nessun limite alle risposte)**

no, non lo uso mai  lo consulto nelle pause per motivi personali  lo consulto in classe per fare qualche ricerca su internet  lo uso per farci foto o registrare filmati, a scopi didattici  <sup>57</sup> altro \_\_\_\_\_

**58 Usa strumenti tecnologici in classe durante le lezioni per: (nessun limite alle risposte)**

non le uso mai  per veicolare contenuti educativi  per riflettere sull'uso stesso delle tecnologie, in maniera critica  per creare insieme agli studenti contenuti digitali  <sup>59</sup> altro \_\_\_\_\_

**60 Il vostro istituto ha una connessione internet: (1 risposta)**

no  sì, una wifi e accessibile da tutti gli studenti a loro piacimento  
 sì, una wifi e accessibile solo da i dispositivi che la scuola mette a disposizione  
 sì, solo per gli insegnanti  non so

**61 Che dispositivi tecnologici mette a disposizione la scuola? (nessun limite alle risposte)**

nessuno, e non li usiamo mai  nessuno, gli studenti portano i loro  
 un tablet per ogni insegnante  un PC portatile per ogni insegnante  
 un tablet a testa per ogni studente della scuola  
 un tablet a testa per ogni studente ma solo in alcune classi  
 un certo numero di tablet in comune per tutti gli studenti  
 un PC-portatile a testa per ogni studente della scuola  
 un PC-portatile a testa per ogni studente ma solo in alcune classi  
 un certo numero di PC-portatili in comune con tutti gli studenti  
 una Lavagna interattiva multimediale per ogni classe  
 una Lavagna interattiva multimediale solo in certe classi  
 un'aula PC o un laboratorio di informatica  <sup>62</sup> altro \_\_\_\_\_



**63 La scuola mette a disposizione spazi virtuali per il lavoro con le classi?** (1 risposta)

no  sì ma non li uso  sì e li uso

**64 Se sì, quali?**

Registro elettronico  Classe virtuale  Google Classroom  Dropbox  <sup>65</sup> Altri: \_\_\_\_

**66 Ci sono piattaforme di comunicazione o spazi virtuali messi a disposizione dalla scuola usati per gestire le comunicazioni con i genitori o gli alunni?**

no  sì

**67 Usa queste piattaforme o spazi virtuali per comunicare con i genitori dei suoi alunni?**

no  sì

**68 Usa queste piattaforme o spazi virtuali per comunicare direttamente coi suoi alunni?**

no  sì

**69 Usa altri tipi di spazi virtuali non messi a disposizione dalla scuola per il lavoro con i suoi studenti o i loro genitori?**

no  sì

**70 Quali?**  Chat  Forum  Blog  Google Tools  DropBox  <sup>71</sup> Altri: \_\_\_\_

**72 Vi sono regolamenti scolastici che concernono l'uso dei dispositivi portatili ?**

no  sì, solo per gli alunni  sì, anche per alunni e personale

**73 Se sì, a che livello?**

scolastico (valide per tutta la scuola)  di classe (valide solo per alcune classi)

**74 Che linee guida, a livello scolastico, ci sono circa i dispositivi portatili a scuola?**

sono vietati, e vengono ritirati  sono vietati, ma si intima solo di metterli via

sono ammessi con restrizioni di tempi (es: durante le pause sono ammessi...)

sono ammessi con restrizioni di usi (es: durante certe attività didattiche si possono usare)  <sup>75</sup> altro \_\_\_\_\_

**Le regole d'uso e le politiche di intervento in merito all'uso dei telefonini, o di internet, sono negoziate con:**

	Non coinvolto	Coinvolto in parte	Coinvolto pienamente
<sup>76</sup> Preside			
<sup>77</sup> Insegnanti			
<sup>78</sup> Genitori degli alunni			
<sup>79</sup> Alunni			
<sup>80</sup> Esperti esterni			
<sup>81,82,83</sup> Altro ( <i>specificare</i> )			

**84 Sono mai accadute situazioni spiacevoli collegate all'uso degli spazi virtuali di lavoro "ufficiali"?**  no  sì

**85 Se sì, cosa?**

password rubate  litigi/offese online  minacce online

diffusione di materiali non adatti  <sup>86</sup> altro \_\_\_\_\_

**87 Sono mai accadute situazioni spiacevoli iniziate da scambi virtuali "non ufficiali"?**

no  sì

**88 Se sì, come sono cominciati?** (nessun limite alle risposte)

password rubate  litigi/offese online  minacce online

diffusione di materiali non adatti  questioni d'amore  malintesi  <sup>89</sup> altro: \_\_

**Secondo lei, i suoi allievi, nella loro vita, utilizzano internet e i loro dispositivi per :** (elenchi i primi 6 usi che le vengono in mente)

90,91,92,93,94,95 \_\_\_\_\_

**96 Secondo lei, i suoi allievi, portano i loro telefoni a scuola ?**

no  sì, ma non li usano  sì, e li usano continuamente di nascosto

**Pensa che gli scambi su spazi UFFICIALI abbiano un'influenza sul livello RELAZIONALE ...**

	Molto e negativa	Poco ma negativa	Nulla	Poco ma positiva	Molto e positiva
<sup>97</sup> Rapporto Studente/Studente					
<sup>98</sup> Rapporto Studente/Insegnante					
<sup>99</sup> Rapporto Insegnante/Insegnante					
<sup>100</sup> Rapporto Insegnante/Genitori					
<sup>101</sup> Rapporto Genitori/Genitori					
<sup>102</sup> Rapporto Studente/Genitori					

**Pensa che gli scambi su spazi INFORMALI abbiano un'influenza sul livello RELAZIONALE ...**

	Molto e negativa	Poco ma negativa	Nulla	Poco ma positiva	Molto e positiva
<sup>103</sup> Rapporto Studente/Studente					
<sup>104</sup> Rapporto Studente/Insegnante					
<sup>105</sup> Rapporto Insegnante/Insegnante					
<sup>106</sup> Rapporto Insegnante/Genitori					
<sup>107</sup> Rapporto Genitori/Genitori					
<sup>108</sup> Rapporto Studente/Genitori					

**109 Pensa che gli scambi su spazi UFFICIALI abbiano un'influenza sul livello COGNITIVO ...**

(1 risposta)

Molto e negativa  Poco ma negativa  Nulla

Poco ma positiva  Molto e positiva

**110 Perché?** \_\_\_\_\_

**111** Pensa che gli scambi su spazi **INFORMALI** abbiano un'influenza sul livello **COGNITIVO**

... (1 risposta)

Molto e negativa

Poco ma negativa

Nulla

Poco ma positiva

Molto e positiva

**112** Perché? \_\_\_\_\_

**Come le sembrano, vista la sua classe, i seguenti elementi?**

	Pessimo	Non buono	Buono	Molto buono
<sup>113</sup> Rendimento nella materia insegnata				
<sup>114</sup> Rapporti personali fra gli alunni				
<sup>115</sup> Rapporto fra classe e lei				
<sup>116</sup> Rapporto fra genitori e lei				

# Questionario Studenti

<sup>1</sup> Paese:  FR  IT <sup>2</sup> Scuola:  <sup>3</sup> Classe:  <sup>4</sup> Data: / / <sup>5</sup> Et :  <sup>6</sup> Sesso :  M  F

<sup>7</sup> Mestiere del padre:  <sup>8</sup> e della madre:  <sup>9</sup>

N  di fratelli/sorelle minori:  <sup>10</sup> e maggiori :

<sup>11</sup> Mezzo di trasporto per arrivare a scuola: (massimo 2 risposte)

piedi/bicicletta  mezzi pubblici (treno/bus...)  scuolabus  automobile

<sup>12</sup> Tempo medio per tragitto casa/scuola: (1 risposta)

meno di 5 min  tra 5 e 15 min  tra 15 e 30 min  pi  di 30 min

<sup>13</sup> A quali dispositivi digitali che possiedi in casa hai accesso? (non ci sono limiti)

cellulare  smartphone  e-reader  tablet  smart watch  console da TV  
 lettore MP3  console portatile  PC fisso  PC portatile

<sup>14</sup> Che modello/i di smartphone hai? (segna quelli che possiedi con una X le caselle, non ci sono limiti)

iPhone  Android  Windows Phone  non   uno smartphone  non so

<sup>15</sup> Con quanti Gb di spazio? (1 risposta)

meno di 1 gb  da 2 a 4 gb  da 4 a 8 gb  da 8 a 16 gb  pi  di 16 gb  non so

<sup>16</sup> Ne vorresti uno nuovo ?  no  s 

<sup>17</sup> Se s , perch ? (nessun limite alle risposte)

perch    vecchio e non ha tutte le funzioni che mi servono

perch  non ha abbastanza spazio

perch  i nuovi giochi non vanno bene

perch  ne voglio uno come i miei amici/amiche

perch  vorrei un iPhone

perch  vorrei un Android  perch  vorrei un windows-phone  perch    rotto

<sup>18</sup> Hai la possibilit  di avere internet senza wifi sul tuo smartphone/tablet ?  no  s 

<sup>19</sup> Se s , che tariffa hai di megabyte al mese? (1 risposta)

pochi megabyte, li finisco sempre

sufficienti, ma devo starci attenta/o  molti, non li finisco mai

<sup>20</sup> Usi internet pi  spesso con: (massimo 2 risposte)

smartphone  PC fisso  tablet  PC portatile

**21 I tuoi genitori controllano l'accesso e l'uso che fai di internet e dei social network?**

*(massimo 1 risposta)*

- no  sì, possono entrare nel mio cellulare quando vogliono  
 sì, ma non gli faccio vedere tutto  
 sì, mi chiedono di fargli leggere i messaggi e glieli mostro

**22 Come contratti il tuo accesso ad internet o ai social media coi tuoi genitori?**

*(nessun limite alle risposte)*

- Non contratto: lo utilizzo quando e come voglio  
 ho un limite di tempo (<sup>23</sup> specifica le ore per giorno : \_\_\_\_\_)  
 ho un limite di soldi per le app (<sup>24</sup> specifica al mese: \_\_\_€)  
 condividiamo gli stessi dispositivi  
 <sup>25</sup> altro \_\_\_\_\_

**26 Per i tuoi genitori i dispositivi tecnologici portatili sono:** *(1 risposta)*

- una cosa indispensabile  
 una risorsa utile ma non indispensabile  una distrazione

**Quante chiamate telefoniche FAI al giorno ?** *(metti una X sulla quantità per ogni riga)*

**Quante chiamate telefoniche RICEVI al giorno ?** *(metti una X sulla quantità per ogni riga)*

**Quanti messaggi (SMS/Whatsapp/...) INVII circa in una giornata?** *(metti una X sulla quantità per ogni riga)*

**Quanti messaggi (SMS/Whatsapp/...) RICEVI circa in una giornata?** *(metti una X sulla quantità per ogni riga)*

**Quanti messaggi audio INVII circa in una giornata?** *(metti una X sulla quantità per ogni riga)*

**Quanti messaggi audio RICEVI circa in una giornata?** *(metti una X sulla quantità per ogni riga)*

<i>(Tabella reiterata per le domande precedenti)</i>	0	1-10	11-20	21-40	Più di 40
Amici					
Amiche					
Compagni di classe					
Compagne di classe					
Genitori					
Familiari					
Altro <i>(specificare)</i>					

**75 Se non avessi la possibilità di usare il tuo cellulare/smartphone:** *(1 risposta)*

- sarebbe una tragedia: mi sarebbe impossibile mettermi in contatto coi miei amici/amiche  
 sarebbe ok, non ho bisogno di messaggi o chat per contattare i miei amici/amiche  
 troverei altri modi

**76 Prima di addormentarti, normalmente:** (fai una X sulle 3 opzioni più frequenti)

- leggo libri o fumetti  guardo un film con la mia famiglia  
 leggo libri o fumetti digitali  gioco col cellulare  
 navigo su internet  chatto o messaggio con amici  <sup>77</sup> altro \_\_\_\_\_

**78 Quanto tempo utilizzi il tuo smartphone prima di addormentarti?** (1 risposta)

- Non lo utilizzo  Tra 30 min e 1 ora  Meno di 15min  
 Più di 1 ora  Tra 15 min e 30 min

**79 Di solito, porti il tuo telefono a scuola?**  no  sì

**80 Se sì, perché?** (massimo 2 risposte)

- i miei genitori vogliono che l'abbia sempre con me  sono io che lo voglio  
 gli insegnanti ci hanno chiesto di portarlo  <sup>81</sup> altro \_\_\_\_\_

**82 Se no, perché?** (massimo 2 risposte)

- non mi serve  i miei genitori non vogliono  
 gli insegnanti me l'hanno ritirato  <sup>83</sup> altro \_\_\_\_\_

**84 Usi lo smartphone a scuola durante le lezioni?** (1 risposta)

- no  sì, ma siamo autorizzati  sì, di nascosto

**85 Se sì, quante volte durante una giornata, circa?** \_\_\_\_\_

**86 Per far cosa?** (nessun limite alle risposte)

- fare ricerche per alcune cose di scuola  scherzare su qualcosa/qualcuno  
 inviare foto o video  chattare  chiedere aiuto  giocare  <sup>87</sup> altro \_\_\_\_\_

**88 Usi lo smartphone a scuola durante le pause?** (1 risposta)

- no  sì, ma siamo autorizzati  sì, di nascosto

**89 Per far cosa?** (nessun limite alle risposte)

- fare ricerche per alcune cose di scuola  scherzare su qualcosa/qualcuno  
 inviare foto o video  chattare  chiedere aiuto  giocare  <sup>90</sup> altro \_\_\_\_\_

**91 Per te i dispositivi tecnologici portatili sono:** (1 risposta)

- una cosa indispensabile  una risorsa utile ma non indispensabile  
 una distrazione  <sup>92</sup> altro \_\_\_\_\_

**93 La scuola vi mette a disposizione delle piattaforme digitali per comunicare tra voi della classe?**  no  sì

**94 Su queste piattaforme, riuscite a comunicare in privato tra di voi?**  no  sì

**95 Su queste piattaforme, riuscite a comunicare in privato con gli insegnanti?**  no  sì

**96 Su queste piattaforme potete comunicare pubblicamente, in modo che tutta la classe possa vedere?**  no  sì

**97 Tu e la tua classe utilizzate questa piattaforma per:** (nessun limite alle risposte)

- fare i compiti  condividere risorse  discutere online  
 lavori di gruppo online  scherzare  <sup>98</sup> altro \_\_\_\_\_

99 **Sono mai accadute situazioni spiacevoli collegate all'uso di questi spazi "ufficiali"?**

no  sì

100 **Se sì, cosa?** (nessun limite alle risposte)

password rubate  litigi/offese online  minacce online

diffusione di materiali non adatti  <sup>101</sup> altro \_\_\_\_\_

102 **Quali social network usi?** (nessun limite alle risposte)

Facebook  Whatsapp  Snapchat  Instagram

Hangout  Youtube  <sup>103</sup> Altri \_\_\_\_\_

104 **Hai degli amici che conosci solo attraverso internet?**  no  sì

105 **Pensi che sia più facile dire qualcosa a qualcuno tramite messaggio rispetto che faccia-faccia?**  no  sì  è uguale

106 **Perché?** \_\_\_\_\_

107 **A quante chat di gruppo appartieni ?** (1 risposta)

tra 1-5  tra 20-30  tra 6-10  più 30  tra 11-20  nessuna

108 **Avete una chat di gruppo di classe?**

no  sì, creata da noi  sì, creata dagli insegnanti  sì, creata dai genitori

109 **In queste chat di gruppo, ci sono tutti gli alunni/e della vostra classe?** (nessun limite alle risposte)

no, per motivi tecnici (non hanno il telefono, non hanno internet, ...)

no, perché ci sono diversi gruppi (solo maschi, solo femmine, ecc...)

no, perché alcuni non hanno il permesso dei genitori

no, perché ci sono dei sotto-gruppi segreti

sì

110 **Quante chat di gruppo di classe avete?** (1 risposta)

zero  una  due  tre

da 4 a 6  più di 6 e le usiamo tutte  più di 6 ma non le usiamo tutte

111 **Per cosa usate principalmente questi gruppi?** (nessun limite alle risposte)

metterci d'accordo per uscire insieme  scherzare su qualcosa o qualcuno

inviare foto o video  chiedere aiuto per compiti  <sup>112</sup> altro \_\_\_\_\_

113 **Sei escluso o ti senti escluso da questi gruppi?**  no  sì

114 **Perché?** \_\_\_\_\_

115 **Gli insegnanti sono in questi gruppi?**

116 **I genitori sono in questi gruppi?**

no  no, ma leggono  sì  no  no, ma leggono  sì

117 **I vostri genitori hanno una loro chat di gruppo con gli altri genitori della vostra classe?**

no  sì  non lo so

118 **Ci sono stati dei litigi in classe iniziati da questi spazi online (chat di gruppo, social network...)?**  no  sì  non lo so

119 **Se sì, come sono cominciati?** (nessun limite alle risposte)

password rubate  litigi/offese online  minacce online

diffusione di materiali non adatti  questioni sentimentali  malintesi

<sup>120</sup> altro \_\_\_\_\_

121 **Come alunni, avete la possibilità di negoziare con i vostri insegnanti il vostro utilizzo dei dispositivi portatili, o di internet, in classe ?**

no  sì

**Pensi che questo possa contribuire a migliorare il tuo essere in classe?**

	No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto
122 Motivazione studio				
123 Venire a scuola				
124 Rendimento scolastico				
125 Rapporto con compagni di classe				
126 Rapporto con insegnanti				

127 **Perché?** (nessun limite alle risposte)

- potremmo imparare a usare meglio internet  
 potremmo sfruttare meglio gli strumenti e creare più cose  
 comunicheremmo con più facilità tra di noi  
 comunicheremmo con più facilità con gli insegnanti  
 riusciremmo a copiare meglio  
 potremmo giocare mentre ci annoiamo  128 altro \_\_\_\_\_

129 **Che rapporto hai con i tuoi insegnanti?** (massimo 2 risposte)

- Pessimo  pessimo con alcuni  buono con qualcuno  Buono

130 **Il tuo rendimento scolastico viene normalmente considerato:**

- scarso  sufficiente  buono

131 **Preferisco:**

- Lavorare in classe da solo  Lavorare in classe con un gruppo

132 **Come ti senti nella tua classe?** (1 risposta)

- Bene: sono ben integrato con tutti  né bene né male: dipende dai giorni  
 Bene, ma solo con alcuni amici della mia classe  Male: non mi sento accettato/a  
 Bene, ma solo con alcune amiche della mia classe  Male: mi sento preso in giro  
 Malissimo. Sono costretto/a a venire  
 Sto bene solo con persone fuori dalla mia classe

133 **Perché?** \_\_\_\_\_



Il tuo rapporto con la classe è influenzato da:

	niente	poco	abbastanza	molto
<sup>134</sup> Le lezioni				
<sup>135</sup> i miei compagni				
<sup>136</sup> le mie compagne				
<sup>137</sup> Gli insegnanti				
<sup>138</sup> I genitori				
<sup>139</sup> le amicizie fuori dalla scuola				
<sup>140</sup> gli scambi tramite chat/internet				
<sup>141/146</sup> Altro ( <i>specificare</i> )				

<sup>147</sup> Sei disponibile per l'intervista di gruppo?  no, preferisco di no  Sì, mi chiamo:

<sup>148</sup> \_\_\_\_\_

(non sei obbligato a mettere il tuo nome)

---

*Media e tecnologie per la didattica*  
diretta da P.C. Rivoltella, P.G. Rossi

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

DIANA LAURILLARD, *Insegnamento come scienza della progettazione*. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie (disponibile anche in e-book).

LAURA CORAZZA, *Apprendere con i video digitali*. Per una formazione online aperta a tutti.

LUCA FERRARI, *Il digitale a scuola*. Per una implementazione sostenibile (disponibile anche in e-book).

LAURA FEDELI, *Embodiment e mondi virtuali*. Implicazioni didattiche (disponibile anche in e-book).

*Strumenti*

VITTORIO MIDORO (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale*. Istruzioni per costruire una scuola nuova (disponibile anche in e-book).

GIANMARIA OTTOLINI, PIER CESARE RIVOLTELLA (a cura di), *Il tunnel e il kayak*. Teoria e metodo della peer & media education (disponibile anche in e-book).

PIER CESARE RIVOLTELLA (a cura di), *Smart future*. Teaching, Digital Media and Inclusion (E-book).

PIER CESARE RIVOLTELLA (a cura di), *Smart Future*. Didattica, media digitali e inclusione (disponibile anche in e-book).

Le tecnologie digitali nella scuola di oggi non rappresentano solo un potente motore di cambiamento per i processi didattici, ma influenzano sensibilmente anche gli equilibri relazionali fra i diversi attori coinvolti nella relazione educativa.

Esiste un'influenza delle tecnologie sulle dinamiche relazionali che intercorrono fra studenti e studenti e fra studenti ed insegnanti? Esiste un rapporto fra le relazioni mediate da contesti digitali e il clima sociale di un ambiente di apprendimento? Quanto gli studenti dipendono dalle relazioni mediate da contesti digitali per soddisfare i loro bisogni relazionali? Che percezione hanno studenti ed insegnanti delle dinamiche relazionali mediate da contesti digitali? E come vedono il ruolo della scuola all'interno di questa problematica?

Col tentativo di fornire una risposta a questi interrogativi, il volume nasce da un lavoro di ricerca, svolto in due scuole secondarie di primo grado di Bologna e altrettanti *collèges* parigini, finalizzato ad indagare il rapporto fra le relazioni mediate da contesti digitali e il clima sociale degli ambienti di apprendimento secondo una prospettiva fenomenologico-qualitativa.

Il quadro che emerge risulta connotato da una forte varietà in termini di preconcetti, rappresentazioni, pratiche, e fa emergere criticamente un fenomeno che il più delle volte rimane celato, nascosto, "sottobanco". Fenomeno che però esiste, permane, si manifesta con forza e spesso coglie impreparati insegnanti e genitori, i quali si trovano a dover gestire situazioni di conflitto quando ormai è troppo tardi, attraverso strategie vicine al divieto e all'interdizione, quando invece le tecnologie digitali potrebbero rappresentare nuovi spazi per il dialogo e inusitate opportunità educative.

Alessandro Soriani è dottore di ricerca in Scienze pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna e in Scienze dell'Informazione e della Comunicazione presso l'École Doctorale in Arts et Médias dell'Università Sorbonne-Nouvelle Paris 3 di Parigi. Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna, i suoi interessi riguardano l'alfabetizzazione e l'educazione ai *media*, le riflessioni pedagogiche sul *medium* videoludico, l'influenza delle tecnologie sulla scuola e fra i giovani, l'inclusione didattica. È formatore, facilitatore e consulente per diverse associazioni non governative internazionali e, per il Consiglio d'Europa, sui temi dell'educazione alla cittadinanza digitale.



MEDIA  
E  
TECNOLOGIE  
PER  
LA  
DIDATTICA