



Nuovi media, vecchie prassi. Tecnologie digitali e Media Literacy

New media, old practices. Digital technologies and Media Literacy

Sebastiano Finocchiaro
Università degli Studi di Catania
seb.finocchiaro@gmail.com

ABSTRACT

This paper will examine some of the most recurring problems in the relationship between technology and education. The challenges of the knowledge society generate unprecedented training needs that traditional educational systems can't cope. Outside of these, however, digital technology are designed and spread, generating new forms of "collective intelligence" (Levy, 2002) and "converging cultures" (Jenkins, 2007) that become more and more "participatory" (Jenkins, 2010).

We will first look to show how, in the relationship technology-education, there is still the risk of anamnesis historical, then I will discuss the generational paradigm, has almost become a slogan, of digital natives/immigrants and, in the end, will be treated the question access to technologies defined within the new media ecology.

Il presente contributo intende esaminare alcune delle problematiche maggiormente ricorrenti nel rapporto tra tecnologia e educazione. Le sfide imposte dalla società della conoscenza generano bisogni formativi inediti che i tradizionali sistemi educativi non riescono a fronteggiare. Al di fuori di questi, invece, le tecnologie digitali vengono concepite e si diffondono, generando nuove forme di "intelligenze collettive" (Levy, 2002) e "culture convergenti" (Jenkins, 2007) che diventano sempre più "partecipative" (Jenkins 2010).

Si cercherà prima di tutto di mostrare come, nel rapporto tecnologie-educazione, esista ancora il rischio dell'anamnesi storica, quindi verrà discusso il paradigma generazionale, divenuto quasi uno slogan, dei nativi/immigrati digitali e, infine, verrà trattata la questione dell'accesso alle tecnologie definito all'interno dell'ecologia dei nuovi media.

KEYWORDS

Media Education, Media Literacy, Digital Natives and Digital Immigrant, Digital Wisdom, Technology Learning Cycle.

Educazione ai media, Competenza mediale, Nativi e immigrati digitali, Saggia digitale, Cicli delle tecnologie per l'apprendimento.

1. Introduzione

Quella che viene spesso definita “rivoluzione digitale” è un processo che, soprattutto negli ultimi anni, ha investito in modo trasversale i diversi ambiti del sapere, cambiando radicalmente stili di vita e modalità comunicative, al punto da rimettere in discussione persino i tradizionali paradigmi teorici sull'apprendimento. Gli attuali bisogni formativi si legano a rinnovate esigenze di alfabetizzazione digitale e a nuovi profili professionali che richiedono competenze per certi versi inedite. Risulta in tal senso emblematico il richiamo di molte direttive europee, quando, ad esempio, associano al concetto di “crescita intelligente” un’economia basata sulla *conoscenza* e sull’*innovazione* per cui occorre “migliorare la qualità dell’istruzione, potenziare la ricerca in Europa, promuovere l’innovazione e il trasferimento delle conoscenze in tutta l’Unione, utilizzare in modo ottimale le tecnologie dell’informazione e della comunicazione [...] sfruttando i vantaggi che una società digitale comporta per l’economia e la società” (COM 2020, 2010, p. 11-12).

È chiaro che il sistema educativo rivesta in questa fase di “rivoluzione” un ruolo cruciale. Tuttavia, a fronte di numerosi investimenti spesi soprattutto per la dotazione tecnologica, non si riscontrano ancora cambiamenti significativi nella didattica tradizionale, la quale si limita ad utilizzare le nuove tecnologie multimediali in modo occasionale e marginale, sforzandosi tutt'al più di adattarle – talvolta in modo innaturale e forzoso – alle tradizionali metodologie ritenute sempre e comunque vincenti. Ed è così che preziosi – e costosi – strumenti multimediali non divengono elementi di vera innovazione, ma piuttosto complementi d’arredo *hi-tech* appesi alle pareti: tra questi, attualmente, la LIM risulta ancora “l’oggetto tecnologico” più ambito.

Il sistema educativo è di per sé una realtà complessa poiché in esso convergono molteplici variabili. Stesso discorso vale per l’introduzione “problematica” degli strumenti multimediali che si definisce tale non solo a causa di fattori *interni* al sistema educativo, ma anche a causa di fattori *esterni*, riconducibili a questioni di ordine sociale, politico, economico. Il rapporto tra tecnologia e educazione si presta quindi a molteplici prospettive di lettura che, tra l’altro, hanno dato origine a una nutrita e variegata bibliografia. Per questo, in questa sede, ci proponiamo di isolare solo alcuni elementi d’indagine che ci piace rappresentare come tasselli di un *puzzle sulle tecnologie e l’innovazione*, un puzzle estremamente variegato e talvolta complicato da quelle “insidie dell’ovvio” (Ranieri, 2011) che si nascondono in una certa retorica tecnocentrica.

Non esiste uno sguardo critico al futuro che non abbia maturato consapevolezza rispetto al proprio passato. Con il nostro *primo tassello* cercheremo di capire perché ciò risulta valido anche – e soprattutto – quando si parla di tecnologie e innovazione; il rischio dell’anamnesi storica è sempre in agguato.

Il *secondo tassello* utilizzerà un paradigma – talmente discusso al punto da divenire quasi uno slogan –, quello dei *nativi e immigrati digitali*, al fine di capire meglio il perché e fino a che punto, bisogna parlare di fattori generazionali nel rapporto tra tecnologie e educazione.

Infine, con *terzo tassello* chiameremo in causa un’altra questione ricorrente nel nostro dibattito, quella dell’*accesso alle tecnologie*, per capire come questo debba essere inteso, ritrattato e ricollocato nell’ecologia dei nuovi media.

2. Tra passato presente, tra speranza e delusione

Il presente lavoro trova la sua ragion d'essere nella convinzione che il concetto d'innovazione, proprio per la sua naturale propensione al futuro, non debba mai cadere nelle insidie dell'anamnesi storica perché i corsi e ricorsi storici nascondono sempre nelle loro tinte un po' sbiadite dei tratti utili a comprendere le forme del presente e abbozzare i contorni del futuro.

Dal cinema alla TV, dalla radio al computer, non risulta difficile tracciare un *excursus* storico sull'introduzione in ambito educativo di tecnologie basate sull'utilizzo dei "vecchi" media industriali. Tale disamina ci permette di mettere a fuoco tratti e dinamiche comuni nelle varie sperimentazioni: si parte da un iniziale sentimento di entusiasmo, ottimismo e fiducia nella nuova tecnologia e si arriva inesorabilmente a un esito fallimentare o, in ogni caso, al mancato raggiungimento dell'obiettivo prefissato, inteso come inserimento stabile e capace di generare cambiamenti significativi in educazione. Al di fuori dei contesti educativi, invece, le tecnologie raggiungono un livello di diffusione elevato e stabile, in particolare nell'ambito domestico, lavorativo e dell'intrattenimento. Possiamo vedere inoltre che le ricerche in merito alle prime sperimentazioni hanno identificato le cause attribuite all'esito fallimentare in educazione delle suddette tecnologie, tra queste ritroviamo frequentemente: i costi delle attrezzature, la mancanza di una formazione specifica degli insegnanti, l'incompatibilità delle tecnologie con i tradizionali contenuti, con le consuete pratiche curriculari e con la tempistica scolastica (Cuban, 1986).

Possiamo parlare di un vero e proprio *andamento ciclico* ben noto agli autori che si sono occupati di tecnologie educative nel corso del Novecento. Cuban (1986), già nella metà degli anni '80, ci illustra chiaramente le fasi di questo processo, aiutandoci così a descrivere i caratteri di alcune fasi ricorrenti. In particolare, si osserva che dopo l'introduzione di una nuova tecnologia in educazione, gli amministratori del settore educativo e i venditori ne promuovono vantaggi e potenzialità in termini di efficacia nell'istruzione e nello sviluppo di competenze utili per il mondo del lavoro. Si rilevano problemi e limiti dei vecchi media e si "confezionano" soluzioni innovative rispetto alle problematiche scolastiche. Quest'ultime tendono solitamente ad essere amplificate, con ricadute negative nella generale percezione della scuola e degli insegnanti. Inadeguatezza e obsolescenza risultano le etichette più diffuse.

A questo punto la "fiamma dell'entusiasmo" viene alimentata da vari studi e ricerche accademiche impegnate a dimostrare potenzialità ed efficacia dei nuovi strumenti rispetto alle tecnologie didattiche tradizionali.

Successivamente l'entusiasmo inizia ad affievolirsi di fronte all'emergere delle prime difficoltà che risultano essere di natura tecnico-strumentale e formativo-curricolare. Ulteriori indagini certificano che le nuove tecnologie non hanno determinato cambiamenti significativi e vengono ormai usate sempre più raramente in educazione. La scuola nel suo complesso, gli amministratori e gli insegnanti vengono, ancora una volta, considerati come i maggiori responsabili. L'ormai "vecchio" strumento tecnologico inizia a estinguersi contemporaneamente all'affermarsi di una successiva, nuova e rivoluzionaria tecnologia, accolta da rinnovati entusiasmi e forti aspettative. La vecchia fiamma è ormai spenta, un'altra si è appena accesa e il ciclo ricomincia.

Tra gli autori che si sono occupati di tecnologie dell'educazione secondo una prospettiva storica, dopo Cuban, un contributo significativo arriva da Rushby e Seabrook (2008, visto in Ranieri, 2011, pp. 45-47) i quali parlano esplicitamente di *cicli delle tecnologie per l'apprendimento* e realizzano una rappresentazione

grafica (fig. 1) che descrive tale processo: possiamo osservare l'evoluzione di un'innovazione in educazione secondo l'andamento di una curva che mette in relazione il numero di utenti con il tempo di adozione dell'innovazione stessa. La curva inizia a salire lentamente e cresce progressivamente fino a quando il mercato è saturo; a questo punto inizia a decrescere contemporaneamente alla fase di crescita della tecnologia successiva.

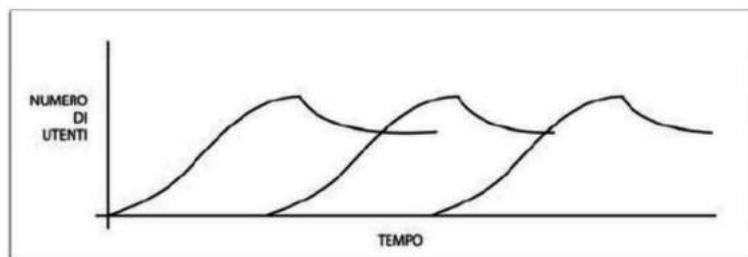


Fig. 1 – HYPE, HOPE, DISAPPOINTMENT. I cicli successivi delle innovazioni. Adattato da: Rushby N., Seabrook J. (2008), *Understanding the past – illuminating the future*, *British Journal of Educational Technology*, 39, 2, p. 201, visto in Ranieri (2011), p. 46.

L'alternanza ciclica tra *entusiasmo* – *speranza* – *delusione* rappresenta un'importante sintesi restituitaci da questa disamina storica, soprattutto durante gli ultimi quarant'anni. Tale consapevolezza dovrebbe sempre accompagnare qualsiasi riflessione sul presente e ogni sguardo al futuro possibile.

3. Nativi, immigrati e saggi, verso un *melting pot digitale*

Parlare di nuove tecnologie e delle rivoluzioni introdotte da esse è, come già accennato, una questione multifattoriale, poiché molteplici sono le implicazioni teorico-pratiche derivanti da qualsiasi approccio organico alla questione. Un tassello importante di questo, apparentemente intrigato, "puzzle tecnologico" rimanda sicuramente alla *questione generazionale* che viene espressa nel dibattito tra nativi e immigrati digitali.

Mark Prensky nel 2001 teorizza per primo questa contrapposizione generazionale che, nel corso degli anni, è stata più volte rivista, articolata e ritrattata da diversi autori.

Convenzionalmente, con l'espressione *nativi digitali* (Prenski, 2001) si intendono i nati dopo il 1985, contestualmente alla diffusione di massa dei PC a interfaccia grafica, momento in cui la ricerca tecnologica inizia a prendersi cura non solo dell'oggetto tecnologico, ma anche della sua accessibilità. I *digital native* sono, in definitiva, i nati e cresciuti nell'era della multimedialità, coloro i quali considerano le nuove tecnologie in modo naturale senza provare nessun tipo di disagio rispetto al loro utilizzo.

Con l'espressione *digital immigrant* s'intendono invece tutte quelle persone che sono cresciute prima delle nuove tecnologie ma che hanno voluto (o dovuto) possederle e, quindi, imparato a usarle in età adulta. Quello che li caratterizza sostanzialmente è il diverso approccio mentale che hanno con gli strumenti tecnologici, il grado di "naturalità" e l'intensità delle risorse cognitive e motivazionali necessarie per avvicinarsi alle tecnologie. Si distingue inoltre una terza categoria, quella dei *tardivi digitali*, cioè quelle persone che, come gli *immigrati*,

sono cresciute senza le nuove tecnologie, ma che tutt'oggi conservano nei loro confronti un atteggiamento di rifiuto/diffidenza.

Il dibattito sulla contrapposizione nativi/immigrati – nonostante abbia rappresentato sin dai primi anni '90 uno dei maggiori modelli interpretativi sul rapporto tra giovani, tecnologie e educazione – non riesce ancora a trovare una definizione univoca. D'altronde è lo stesso Prensky (2010) che, a distanza di otto anni dalla sua prima trattazione del 2001, ritorna sulla questione proponendo il concetto di "*saggezza digitale*". Il saggio digitale è colui che, giovane o adulto, riesce ad avvalersi delle tecnologie per potenziare il pensiero in termini positivi, usando in modo critico e responsabile, pur non possedendo un'approfondita competenza tecnica. Tale definizione risulta slegata dal *fattore generazionale come discriminante tra due categorie* ed è considerata piuttosto come vero e proprio *obiettivo educativo*.

La dicotomia nativi/immigrati definisce due identikit con caratteristiche, motivazioni e bisogni sempre più "opposti". Inoltre, focalizzando l'attenzione sulle evidenze restituiteci da diverse ricerche in merito, possiamo osservare che, nelle modalità d'utilizzo delle nuove tecnologie, non esiste in realtà una differenza statisticamente significativa legata in modo esclusivo alla variabile età, poiché entrano in gioco diversi fattori come, ad esempio, il *genere*, lo *status socio-economico*, la *collocazione geografica* o il *background culturale* (Selwyn, 2008; Bennet, Maton & Kervin, 2008; Smith, Salaway, Caruso & Katzan, 2009).

Nel nostro caso, occorre riflettere sul fatto che i contesti scolastici, e formativi in genere, vedono al loro interno la coesistenza eterogenea di nativi, immigrati e tardivi digitali. È per questo che la contrapposizione netta tra nativi/immigrati risulta, più che scorretta, potenzialmente fuorviante rispetto alla comprensione del fenomeno in una prospettiva di integrazione. Un *melting pot* digitale è possibile e in tal senso auspicabile.

4. Dall'accesso alla *media literacy*, un alibi venuto a mancare

Nel novembre 2012 viene pubblicato in Gran Bretagna il rapporto *Decoding Learning: the proof, promise and potential of digital education* (Luckin, Bligh, Manches, Ainsworth Crook, & Noss, 2012, pp. 8-11). Questo lavoro, oltre a mettere in luce un deficit d'innovazione tra tecnologia e istruzione, può essere considerato come una sorta di spartiacque nel periodo che definiamo ancora di transizione al digitale. Fino a qualche anno prima, infatti, il dibattito sul rapporto tra tecnologia e educazione tendeva ad associare – o meglio ancora a identificare in via quasi esclusiva – il concetto di *accesso* a quello di *dotazione*. La carenza di fondi spesi per dotare le scuole di PC, LIM e tablet era rappresentata, in una sorta di immaginario collettivo, come lo scoglio più grande frapposto tra un sistema formativo lento e inadeguato da un lato, e le nuove istanze di innovazione in senso digitale dall'altro. La Gran Bretagna, in questo frangente, rappresentava un esempio virtuoso di politica scolastica 2.0, poiché, negli ultimi anni, aveva speso più di un miliardo di sterline per dotare le scuole degli ultimi dispositivi digitali maggiormente promettenti in ambito educativo (LIM e tablet).

A questo punto, il sopra citato report constata che gli ingenti sforzi economici inglesi non si sono tradotti in significativi cambiamenti nella prassi didattica e nel miglioramento dei risultati scolastici, le tecnologie digitali *hanno supportato ma non modificato e innovato* le prassi didattiche tradizionali. Le motivazioni addotte riconducono la questione alla complessità del sistema scolastico, spostan-

do il focus dalla *disponibilità* all'*utilizzo* dello strumento, dalla *quantità* dei supporti alla *qualità* dei processi.

La questione dell'accesso alle nuove tecnologie viene quindi legata a un discorso più ampio sulla *media literacy*, riflessione che non può prescindere dalla consapevolezza che esistono permanenze non solo tra gli eventi storici, ma anche tra le tecnologie e i "nuovi" media, i quali risultano "naturalmente orientati" all'innovazione. Arvidsson e Delfanti (2013) osservano in tal senso che l'introduzione di un nuovo strumento mediale non causa l'estinzione del suo predecessore, infatti, "l'introduzione della televisione non ha causato la scomparsa dei giornali, così come l'introduzione dei tablet non causa l'estinzione del libro ma piuttosto lo modifica e lo integra in un orizzonte tecnologico e di uso differente" (p. 15).

Silverstone (2000) ci parla del processo di "domesticazione dei media": questi, analogamente a quanto accade per gli animali selvaggi, hanno bisogno di essere "addomesticati", cioè assimilati nella quotidianità e negli ambienti domestici, così da poterne controllare i linguaggi e le possibilità espressive. Va precisato che il lavoro di Silverstone si riferisce ai media tipici dell'era del *broadcast*, in modo particolare alla televisione. La domesticazione dei media digitali, invece, è ancora in fase embrionale poiché, rispetto ai media tradizionali lineari come il cinema e la televisione, presenta un minore supporto interpretativo che, a sua volta, deriva dal contesto sociale; questo significa, ad esempio, che produrre valutazioni critiche sulla violenza in televisione, risulta più facile che produrre equivalenti valutazioni sulla violenza in rete (Buckingham, 2005, visto in Jenkins, 2010, p. 19). Media tradizionali e media digitali presentano, in definitiva, livelli di *media literacy* differenti

Riflettere sulla questione della *media literacy* significa sviluppare diversi percorsi d'indagine che vanno dalla definizione di nuove competenze, alla promozione di opportunità per l'inclusione dei cittadini nei processi sociali, politici ed economici.

Conclusioni

S'impone a questo punto una riflessione di ordine più ampio che si sviluppa intorno al concetto di *media literacy*, ma che si distingue dagli approcci precedenti per uno sguardo più attento ai nuovi linguaggi e alle nuove competenze digitali, le quali si esprimono con maggiore disinvoltura al di fuori dei sistemi formali d'apprendimento, luoghi in cui le tecnologie si producono e trovano una "naturale" collocazione. L'eventualità che la scuola possa diventare residua all'interno di un sistema educativo, è qualcosa di più che una fugace suggestione e, in questo caso, rappresenta, ad esempio, il risultato del lavoro di autori come Collins e Helversons (2014, p. 5) i quali parlano apertamente di una *seconda rivoluzione educativa* che trova il suo fulcro nel rapporto tra tecnologia e conoscenza; nell'ideale ambizioso di "fornire un'istruzione libera e di alto livello per tutti e in tutto il mondo" (Khan, 2013, p. 13); oppure nella pratica che tanto successo riscuote tra le comunità di insegnanti, basata sul *capovolgimento dell'insegnamento* nei tempi e negli spazi, così da "progettare attività didattiche centrate sull'apprendimento, cioè dedicare il tempo d'aula a far apprendere piuttosto che insegnare" (Cecchinato, 2014, p. 16).

Quello che vogliamo mettere in luce è "[...] una doppia frattura: tra saperi e stili di apprendimento informale che corrono velocemente e autonomamente rispetto alla capacità della scuola di assorbirli e valorizzarli" (Ferri, introduzione a Jenkins, 2010, p. 16).

Occorre a questo punto chiarire una questione: il successo che le tecnologie riscuotono nelle nuove generazioni nasce al di fuori delle mura dei “tradizionali” luoghi della formazione e ogni qualvolta le innovazioni hanno cercato di scalcare queste mura, qualcosa è andato storto. Che vi sia una tangibile esigenza di riequilibrare queste due dimensioni (formale/informale) è ormai pacifico, ed è proprio quest’azione di riequilibrio – tanto invocata nelle intenzioni quanto trascurata nei fatti – che risulta cruciale nel processo di transizione al digitale. In tal senso, proprio le *tecnologie, supportate da adeguate strategie d’adozione*, possono facilitare tale processo, consapevoli del fatto che gli strumenti digitali rappresentano *un mezzo* che deve essere ricondotto a *un fine*.

Siamo certi che le nuove competenze digitali reclamate dalla società della conoscenza risultino oggi un elemento cruciale per lo sviluppo socio-economico e siamo altresì convinti che i sistemi scolastici e le relative politiche educative rappresentino i “tasselli” privilegiati di questo “puzzle dell’innovazione”, un puzzle che forse abbiamo lasciato per troppo tempo nel cassetto, ma sul quale vogliamo ancora continuare a lavorare.

Riferimenti bibliografici

- Aavidsson A., Delfanti A. (2013). *Introduzione ai media digitali*. Bologna: il Mulino.
- Bennet S., Maton K., Kervin L. (2008). The “digital natives” debate. A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 5, pp. 775-786.
- Buckingham D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature*. London: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education.
- Cecchinato G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. *TD Tecnologie didattiche*, 22, 1, p. 11-20.
- Collins A., Halverson R. (2014). La seconda rivoluzione educativa: come la tecnologia sta trasformando l’educazione. *TD Tecnologie Didattiche*, 22, 1, pp. 4-10.
- COM (2010) 2020 del 3.3.2010.
- Cuban L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Khan S. (2013). *La scuola in rete*. Milano: Corbaccio.
- Lévy P. (2002). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Luckin R., Bligh B., Manches A., Ainsworth S., Crook C., Noss R. (2012), *Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education*. London: NESTA.
- Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.
- Prensky M. (2010). H. Sapiens Digitale: dagli immigrati digitali e i nativi digitali alla saggezza digitale. *TD-Tecnologie didattiche*, 50, pp. 17-40.
- Ranieri M. (2011). *Le insidie dell’ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnologica*. Pisa: ETS.
- Rushby N., Seabrook J. (2008), Understanding the past – illuminating the future. *British Journal of Educational Technology*, 39, 2.
- Selwyn N. (2008). An investigation of differences in undergraduates’ academic use of the Internet. *Active Learning in Higher Education*, 9.
- Silverstone R. (2000). *Televisione e vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.
- Smith S.D., Salaway G., Caruso J.B., Katzan R.N. (2009). *The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*. Boulder, CO: Educase Center for Applied Research.

