

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Come le pratiche digitali degli adolescenti possono cambiare la scuola. Il progetto «Transmedia Literacy»

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1731927> since 2020-02-27T17:21:53Z

Published version:

DOI:10.12828/95948

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Come le pratiche digitali degli adolescenti possono cambiare la scuola. Il progetto Transmedia Literacy

Simona Tirocchi (Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione)

Gabriella Taddeo (INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)

Abstract

In questo contributo vengono illustrati e discussi alcuni risultati della ricerca internazionale «Transmedia literacy: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education», finanziata nel periodo 2015-2018 nell'ambito del programma Horizon 2020.

La ricerca, che ha interessato un target di studenti dai 12 ai 18 anni, provenienti da 8 paesi distribuiti su tre continenti, mirava a proporre una mappa aggiornata delle *competenze transmediali* e delle *strategie di apprendimento informale* messe in atto dai ragazzi e dalle ragazze. Uno degli obiettivi principali era andare oltre l'identificazione delle competenze/strategie tentando di porle in relazione con il mondo dell'istruzione formale attraverso la proposta di un «Teacher's Kit» destinato agli insegnanti, con attività e raccomandazioni.

L'idea scientifica di fondo è che, a partire dalla valorizzazione delle competenze transmediali e delle strategie di apprendimento informale possano essere superate le idee *mainstream* di scuola digitale per arrivare a una *agency* culturale che pone in primo piano il ruolo dei soggetti dell'educazione, studenti e insegnanti.

Parole chiave: transmedia literacy, competenze digitali, apprendimento informale, scuola digitale

Abstract. English version

In this paper some results of the international research «Transmedia literacy: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education» - financed in 2015-2018 under the Horizon 2020 program - are illustrated and discussed.

The research, which involved a target of 12 to 18 years-old students from 8 Countries in the world, was aimed to propose an updated map of the transmedia skills and informal learning strategies of teenagers and to go beyond the identification of skills, trying to relate them to the world of formal education.

For this purpose, a «Teacher's Kit» was proposed for teachers, with activities and recommendations.

Starting from the valorisation of transmedia skills and informal learning strategies of teenagers, a mainstream idea of the digital school can be overcome, in order to achieve a new type of cultural agency, that places students and teachers at the center of the educational processes.

Keywords: transmedia literacy, digital skills, informal learning, digital school.

1. Premessa¹

Questo contributo si propone di illustrare e discutere criticamente i risultati, relativi al contesto italiano, della ricerca internazionale «Transmedia literacy: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education», finanziata nel periodo 2015-2018 nell'ambito del programma Horizon 2020 (*ICT 31 - 2014: Human-centric Digital Age*).

La ricerca, che ha interessato un target di studenti dai 12 ai 18 anni, provenienti da tre continenti, aveva diversi obiettivi:

- Contribuire a interpretare meglio il modo in cui gli adolescenti consumano, producono, condividono, creano contenuti e, contemporaneamente, apprendono nei nuovi ambienti digitali;
- Proporre, a partire dai dati di ricerca raccolti, una mappa aggiornata delle *competenze transmediali* e delle *strategie di apprendimento informale* messe in atto dai ragazzi e dalle ragazze;
- Andare oltre l'identificazione delle competenze/strategie tentando di metterle in relazione con il mondo dell'istruzione formale, attraverso la proposta di un «Teacher's Kit». Quest'ultimo è un ambiente di lavoro per gli insegnanti composto da attività da svolgere in classe e raccomandazioni.

Scopo dell'articolo è dimostrare che, a partire da un approccio *top down*² basato sullo studio delle competenze transmediali e delle strategie di apprendimento informale dei giovani, è possibile pensare a un modello alternativo di scuola digitale, che si contrappone a quelli che sino a oggi hanno dominato il dibattito e le politiche pubbliche, basati sulla centralità della tecnologia e sulla prevalenza di alcuni tratti tipici della *digital governance* (Landri, 2018)³.

¹ L'articolo è stato progettato, discusso e scritto congiuntamente dalle due autrici. In particolare, Simona Tirocchi è responsabile dei paragrafi 1, 2, 4 (premessa), 4.1 e 6; Gabriella Taddeo è responsabile dei paragrafi 3, 4.2 e 5.

² Con «approccio top down» si fa riferimento a una prospettiva che parte dal basso, dalle esperienze quotidiane dei ragazzi con le tecnologie e gli ambienti comunicativi, per costruire un'idea innovativa di scuola che sappia valorizzare le competenze informali.

³ Nel volume *Digital governance* Paolo Landri analizza diversi aspetti degli scenari educativi contemporanei alla luce della progressiva acquisizione di importanza delle tecnologie digitali, anche in conseguenza dei processi di standardizzazione e del focus posto sui «risultati» dell'apprendimento.

Uno degli elementi che consentirebbero di rovesciare questa prospettiva è la filosofia sottostante al cosiddetto «Teacher's Kit», cui abbiamo accennato sopra: un oggetto, un dispositivo, ma anche un terreno dinamico di incontro tra le competenze degli studenti e le attività proposte dagli insegnanti, la cui elaborazione è stata il risultato dell'osservazione delle pratiche di consumo digitale giovanile.

2. Il frame teorico di riferimento: dalla scuola digitale alle competenze informali

Prima di affrontare il discorso sulle competenze transmediali e le strategie di apprendimento informale degli adolescenti, è opportuno ricostruire il quadro di riferimento entro cui si colloca il passaggio dalla *media literacy*, intesa come alfabetizzazione e processo di acquisizione critica delle competenze medialità (Buckingham, 2006) alla *transmedia literacy*.

1. Il rapporto tra studenti e media nella società contemporanea. Da molti anni gli studi sociologici, in particolare, hanno riconosciuto che il rapporto con i media è uno degli elementi caratterizzanti nella costruzione delle identità giovanili (Tosoni, 2008; Aroldi, 2011; boyd, 2014) e che i giovani sono potenzialmente in grado di rielaborare attivamente i contenuti medialità allo scopo di costruire e comunicare significati (Buckingham, 2007). Proprio in virtù della solida relazione che si instaura tra giovani e media, per lungo tempo sono prevalse, in letteratura, visioni deterministiche di questo rapporto, prospettive legate all'idea che i media siano in grado di definire la generazione giovanile e di influenzarne le caratteristiche in modo prevalente rispetto ad altre variabili. Pensiamo al concetto di *nativo digitale* (Prensky, 2001) e al successivo dibattito sul suo superamento e sulla sua scarsa capacità euristica (Tirocchi, 2013; 2015).

2. I cambiamenti strutturali dei media e la produzione di nuovi contenuti.

Un ulteriore elemento su cui riflettere è l'evoluzione dell'ecosistema mediale. Siamo passati, nell'arco di pochi anni, da uno scenario dominato dalla televisione e dai media tradizionali, caratterizzati da un modello broadcast, ai media digitali, in cui prevale l'interattività e in cui si inaugura un ruolo attivo dell'utente. Con l'avvento e l'evoluzione del web 2.0 (Boccia Artieri, 2002; Jenkins, 2006), detto anche web partecipativo per la sua elevata capacità di coinvolgimento dell'utente in pratiche di produzione e condivisione, il rapporto con i media si è trasformato ulteriormente. A partire dalle suggestioni di Jenkins (2003; 2006) si afferma anche il concetto di *narrazione transmediale*: «le narrazioni transmediali (NT) sono una particolare forma narrativa che si espande attraverso differenti sistemi di significazione (verbale, iconico, audiovisuale, interattivo, etc.) e [diversi] media (cinema, fumetti, televisione, videogiochi, teatro, etc.). Le NT non sono semplicemente un adattamento da un linguaggio a un altro: la storia che racconta il fumetto non è la stessa che appare sullo schermo del cinema o sulla micro superficie del dispositivo mobile» (Scolari, 2013, p. 24, *traduzione nostra*).

Il concetto di narrazione transmediale aiuta a introdurre quello di *transmedia literacy*, che supera la tradizionale accezione di *media literacy*, legato alla capacità di *accedere, analizzare, valutare e produrre contenuti* (Livingstone et

al, 2005). La transmedia literacy può essere intesa «come un insieme di competenze, pratiche, valori, priorità, sensibilità e strategie di apprendimento/condivisione sviluppate e applicate nel contesto delle nuove culture partecipative» (Scolari, 2018, p. 15.) e fa riferimento a una prospettiva multimodale che pone al centro i nuovi network digitali.

In relazione a questi cambiamenti, i ragazzi sono diventati, a tutti gli effetti, *prosumer* (Toffler, 1980) o *produser* (Bruns, 2008) vale a dire contemporaneamente consumatori e produttori di contenuti mediali (Pereira *et al.*, 2018). In questa nuova cornice comunicativa, gli studenti diventano protagonisti di pratiche di consumo complesse, che spaziano tra diversi formati dello stesso contenuto e differenti *devices* o piattaforme e che si caratterizzano per differenti livelli di autonomia e di *engagement* (boyd, 2014; Livingstone e Sefton-Green, 2016). Peraltro la geografia delle preferenze dei giovani muta con una velocità impressionante: stando ai dati della ricerca «Transliteracy», Facebook, ad esempio, ha cessato di essere la piattaforma più utilizzata, con un'ascesa progressiva di ambienti come YouTube, Instagram e Snapchat. Il possesso dello smartphone, inoltre, sembra essere diventato un elemento irrinunciabile della vita degli adolescenti, che sono dunque costantemente impegnati nella gestione di attività online, specialmente caratterizzate dall'uso delle app.

3. Le trasformazioni della scuola e la promessa della scuola digitale. Parallelamente all'evoluzione dell'ecosistema mediale, anche la scuola è interessata ormai da tempo da mutamenti legati all'ingresso delle tecnologie digitali negli ambienti di apprendimento (Pitzalis *et al.*, 2016). Quello della “digitalizzazione” della scuola è, tuttavia, un tema-ombrello che fa riferimento a situazioni tra loro molto diverse.

In Italia si è assistito, nel corso degli anni, a un succedersi di iniziative di potenziamento delle ICT e del digitale, già a partire dalla legge di riforma Berlinguer del 2000 e dalla primissima ‘edizione’ del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) varato nel 2007 (pensiamo, nel quadro di questa policy, al programma CI@ssi 2.0⁴) sino al PNSD del 2015 (legge n.107/2015). Come hanno dimostrato alcune ricerche condotte in quest'ambito (Taddeo, Tirocchi 2012a; Taddeo, Tirocchi, 2012b; Avvisati *et al.*, 2013) questo modello di scuola digitale non ha garantito, almeno fino a oggi, una trasformazione sostanziale dei processi di insegnamento/apprendimento e, soprattutto, delle strutture ‘cognitive’ e delle infrastrutture dell'istituzione scolastica tradizionale. I cambiamenti osservati nelle scuole hanno riguardato, in questa fase, quasi esclusivamente aspetti come il clima della classe o la messa in discussione e ridefinizione del ruolo e delle competenze dell'insegnante, suggerendo di rimandare a prospettive di lungo termine la valutazione di eventuali trasformazioni strutturali.

A tal proposito, riteniamo che l'idea di scuola digitale non dovrebbe essere legata soltanto all'idea di tecnologia come «un complesso di artefatti e strumenti

⁴ L'obiettivo principale del progetto CI@ssi 2.0 è stato quello di diffondere le ICT negli ambienti di apprendimento, al fine di incorporare la tecnologia nelle attività quotidiane, spostando i laboratori tecnologici, un tempo confinati in spazi separati, nell'attività quotidiana delle aule. L'iniziativa ha preso avvio nel 2009 in 156 scuole secondarie inferiori italiane, per poi estendersi a scuole primarie e secondarie superiori, per un coinvolgimento totale di 416 classi.

tecnologici in continuo cambiamento» (Selwyn, 2011, p. 6), ma anche ai processi di trasformazione che si attuano all'interno degli ambienti ormai pervasi dalle tecnologie, soprattutto quelli informali. E le tecnologie, a loro volta, sono oggetto di continue negoziazioni e adattamenti, di processi di domesticazione e di riattribuzione di significati sociali che avvengono in relazione alla varietà degli utenti e dei contesti socioculturali di riferimento (Silverstone, 2002). La prospettiva dei Cultural Studies, ben rappresentata dal lavoro di Buckingham e Sefton-Green (1994), *Cultural Studies go to school*, ha posto l'accento sulla capacità degli attori sociali, insegnanti, studenti e comunità, di rimodellare le pratiche di literacy (alfabetizzazione ai linguaggi) anche in contesti che sembrano opporre resistenza al cambiamento. Il volume illustra il lavoro svolto quotidianamente nelle classi, con i ragazzi e che ha coinvolto media quali la musica, la fotografia, la danza e il rap.

Alla luce di queste considerazioni, riteniamo che occorra pensare alle tecnologie digitali a scuola nei termini di apparati hardware immessi all'interno di un ambiente allo scopo di modificarlo: in tal modo si crea un'interazione tra ciò che si impone dall'esterno e l'interiorizzazione/appropriazione individuale e sociale delle tecnologie stesse (es, la LIM o il tablet). Per questa ragione, pur non iscrivendosi propriamente nel solco della prospettiva sociomateriale (Fenwick *et al.*, 2011), l'approccio di analisi qui adottato tiene conto anche di alcuni dei suoi presupposti, in particolare con riferimento all'intreccio tra tecnologie e attori sociali: «le relazioni educative non sono costituite da menti individuali che si muovono in un vuoto incorporeo di persone e di cose, ma da *network*, vale a dire da assemblaggi e intrecci di persone, e di persone e cose, e di cose con le cose che assumono, attraverso notevoli 'investimenti in forme', occasionali e contingenti configurazioni sociomateriali» (Landri e Viteritti, 2016, p. 8).

La stessa *digital governance* (Landri, 2018) fa emergere caratteristiche metodologiche e di progettualità che rischiano di essere imposte spesso dall'alto, tentando di predeterminare gli esiti e la direzione dei processi di innovazione scolastica.

Nel caso della ricerca presentata in queste pagine, il superamento di una prospettiva deterministica può avvenire attraverso la presa d'atto della sempre maggiore interconnessione tra ambienti di apprendimento formali e informali. Il mondo dell'istruzione formale è fatto di contenuti, tempi e spazi rigidi e codificati (Brint, 1998), mentre gli ambienti delle pratiche di consumo transmediale, sperimentate quotidianamente dai ragazzi, consentono loro di apprendere numerose competenze che la scuola, sino a oggi, ha stentato a valorizzare.

La progressiva ibridazione tra formale e informale si riflette anche nell'emergere della cosiddetta *public pedagogy*, termine sempre più utilizzato per riferirsi a contenuti educativi che provengono da fonti diverse rispetto a quello delle istituzioni formali: cultura popolare, istituzioni informali e spazi pubblici, discorsi culturali dominanti, "intellettualismo pubblico" e attivismo sociale (Williamson, 2017)

Anche Van Dijk e Van Deursen sottolineano la crescente importanza dell'apprendimento informale, anche nell'acquisizione di competenze digitali, che si dimostra più importante dell'apprendimento formale (autoapprendimento e assistenza da parte di persone vicine): «informal learning is a natural,

motivating, fast, and convenient way to learn» (van Dijk e van Deursen, 2014, p.136).

In questo quadro, sia le competenze transmediali e le strategie di apprendimento informale, sia il «Teacher's Kit» proposti al termine della ricerca Transliteracy, sono stati progettati come strumenti da cui partire per connettere formale e informale, per superare il determinismo dei dispositivi tecnologici e per valorizzare la capacità di *agency* (Giddens, 1979), cioè di agire e di operare delle scelte, da parte di insegnanti e ragazzi.

3. Metodi di ricerca

La ricerca è stata condotta, con un approccio multimetodo di tipo qualitativo, in 8 Paesi: Spagna (coordinamento), Italia, Portogallo, Inghilterra, Finlandia, Australia, Uruguay e Colombia. La metodologia è stata strutturata in diverse fasi, prevedendo l'uso di vari strumenti: 1) *somministrazione di un questionario con domande semi-strutturate* sui consumi mediali dei giovani e sulle loro opinioni/atteggiamenti riguardo ad alcuni aspetti dei contenuti mediali. Questa prima fase di ricerca era finalizzata a raccogliere dati descrittivi che permettessero poi di elaborare un identikit dei ragazzi e una prima fotografia delle loro pratiche mediali, nonché individuare i casi più interessanti per le successive fasi qualitative.

Le domande del questionario erano centrate sul possesso dei media, la loro frequenza d'impiego, gli stili d'uso, con un alternarsi di domande chiuse e aperte centrate sui media digitali (in particolare sui social media, i videogiochi, le serie tv) e sulla propensione a creare contenuti originali o creativi. Nel contesto italiano sono stati somministrati 97 questionari. 2) *realizzazione di workshop partecipativi e interviste in profondità* riguardo al rapporto instaurato dai giovani con le culture partecipative e con i videogiochi. Sono stati realizzati 8 workshop per un totale di 16 sessioni, che hanno coinvolto in tutto 103 ragazzi e ragazze. Le interviste in profondità sono state 39 e, in alcuni casi, sono state accompagnate da diari di consumo mediale (24 diari), compilati dagli studenti su base settimanale. Il protocollo di intervista, leggermente differente a seconda che si rivolgesse a ragazzi che avevano partecipato al workshop sulle culture partecipative o a quello sui videogiochi, era organizzato intorno a quattro assi tematici che rispondevano a quattro diversi interrogativi: Cosa fai con i media digitali? Come lo fai? Come hai imparato a fare queste cose? In che modo le condividi? 3) *realizzazione di una fase di indagine netnografica* (Kozinet, 2015) finalizzata all'approfondimento di uno specifico ambiente mediale tra quelli emersi, nel corso delle fasi precedenti di indagine, come particolarmente interessante all'interno del contesto preso in esame (in Italia è stato analizzato l'uso di Wattpad).

Questa metodologia è stata adottata tramite un protocollo comune di somministrazione, in ciascuno dei Paesi partecipanti al progetto, secondo un approccio che non ha inteso guardare ai risultati in un'ottica rigidamente comparativa, quanto invece ottenere, dalla cornice comune, un terreno di analisi del fenomeno in grado di cogliere le sfumature derivanti da contesti socio-culturali e antropologici diversi (Ardèvol, 2017).

Le trascrizioni delle interviste in profondità e dei workshop (con testi e immagini) sono state analizzate con l'ausilio del software per l'analisi qualitativa nVivo Pro for teams, che permette ai ricercatori di lavorare collaborativamente a distanza, su uno stesso corpus di dati. L'analisi ha seguito un approccio *grounded* (Corbin e Strauss, 2008).

Prima di tutto ciascun Paese ha analizzato i propri contenuti, etichettandoli attraverso alcune label comuni di tipo descrittivo (es: tipo di media usato, contesto d'uso, motivazione dell'uso, con chi avviene la pratica, etc.). A queste label condivise, i ricercatori dei diversi Paesi hanno aggiunto alcune memo specifiche (breve commenti), che hanno consentito di definire meglio il tipo di competenza transmediale o di *informal learning strategy* rilevata dai materiali empirici nel proprio contesto.

Dalla raccolta e sistematizzazione delle memo locali, successive operazioni di aggregazione e sintesi hanno consentito di ottenere la mappa generale delle *competenze transmediali* e delle *informal learning strategies* rilevate a livello internazionale. Tale mappa è stata quindi nuovamente proposta ai ricercatori a livello nazionale, affinché, alla luce delle nuove categorie generali emerse, rianalizzassero i materiali e definissero esempi, elementi di conferma o falsificazione.

In Italia la ricerca ha coinvolto quattro scuole del Piemonte, che sono state selezionate sulla base di due criteri, scelti tra quelli proposti nella metodologia generale della ricerca: 1) *la collocazione geografica delle scuole*, tra istituti ubicati in grandi centri urbani e istituti ubicati in zone cosiddette 'non metropolitane' 2) *il livello tecnologico delle scuole*, con riferimento a fattori quali la disponibilità di infrastrutture e tecnologie e il precedente coinvolgimento in progetti incentrati sulle tecnologie digitali (come delineato dai RAV (Rapporti di Auto Valutazione di istituto).

Le scuole selezionate sono state le seguenti. 1) I.I.S. Avogadro - scuola secondaria di secondo grado collocata nel centro di Torino. Si tratta di una scuola caratterizzata da un'elevata disponibilità tecnologica e da un alto livello di coinvolgimento in progetti sulle tecnologie e, in particolare, sulla sicurezza in rete. 2) I.I.S. Calamandrei - scuola secondaria di primo grado collocata nella periferia di Torino, in un quartiere tradizionalmente industriale. La scuola ha un elevato livello tecnologico poiché è stata coinvolta nell'ambito di numerosi progetti, in particolare il programma «Cl@ssi 2.0», centrato sull'integrazione delle tecnologie digitali negli ambienti di insegnamento/apprendimento. 3) I.T. Ferrari - scuola secondaria di secondo grado nella Val di Susa, dunque in un contesto non metropolitano. Sebbene sia coinvolta in progetti relativi a diversi temi ed aspetti anche intrecciati con le tecnologie (ad esempio la robotica), la scuola non possiede dotazioni tecnologiche di particolare rilievo e non le impiega per l'attività didattica quotidiana. 4) Leonardo da Vinci - La Loggia - istituto comprensivo collocato nelle vicinanze di Torino, in un comune che conta meno di 9000 abitanti. Si tratta di una scuola molto impegnata in numerosi progetti, ma il cui livello tecnologico non è elevato: ad esempio, la scuola non disponeva, all'epoca dello studio, del wi-fi in tutte le classi.

4.Dalle digital skills alle informal learning strategies

L'approccio del progetto «Transliteracy» alla scuola digitale è, dunque, legato, in primo luogo alla continua interazione tra spazi formali e spazi informali. Proprio per questo, esso guarda prevalentemente alle pratiche più che alle tecnologie in sé, perché riflette sulle strategie che i giovani mettono in atto all'interno delle cosiddette culture partecipative e, più specificamente, nel loro rapporto con i social media e con i videogiochi.

Attraverso le fasi di ricerca sopra descritte, sono stati raccolti dati che hanno permesso ai ricercatori di ricavare 200 transmedia skills divise in 9 dimensioni: *produzione, prevenzione dei rischi, prestazione (performance), gestione sociale, gestione individuale, gestione dei contenuti, media e tecnologie, ideologia ed etica* e, infine, *narrativa ed estetica*. Da queste dimensioni emergono 44 skills principali e, a un secondo livello, 190 skills specifiche (vedi Figura 1).

Attraverso un processo di sintesi e semplificazione progressiva, realizzato ancora a partire dai dati di ricerca, sono state individuate, inoltre, sei strategie di apprendimento informale (vedi Fig. 1). Alcune di esse fanno riferimento ad ambiti classici e già rintracciabili all'interno della letteratura di riferimento (Jenkins *et al.*, 2010), ma diversa è la cornice in cui esse vengono collocate, poiché ne viene riconosciuto soprattutto il valore processuale, più che la staticità insita nel concetto di competenza già acquisita.

- *Learning by doing (Imparare facendo)* – fa riferimento ad attività di apprendimento basate su prove ed errori, che permettono al soggetto di perfezionare l'acquisizione di una data competenza
- *Problem solving (Risolvere i problemi)* – in questo caso, colui che apprende deve affrontare un problema che lo motiva ad acquisire la competenza giusta per risolverlo;
- *Imitating / simulating (Imitare-simulare)* – il soggetto che apprende riproduce azioni, sequenze e decisioni prendendo a modello una persona con maggior esperienza;
- *Playing (Giocare)* – il soggetto che apprende viene coinvolto in ambienti di gioco;
- *Evaluating (Valutare)* – è una strategia in cui il soggetto analizza riflessivamente il suo lavoro o quello degli altri e lascia che gli altri facciano lo stesso del suo;
- *Teaching (Insegnare)* – il soggetto acquisisce una competenza nel momento stesso in cui trasmette conoscenza agli altri, ispirando colui che apprende a padroneggiare una competenza già esistente o ad aggiungerne una nuova.

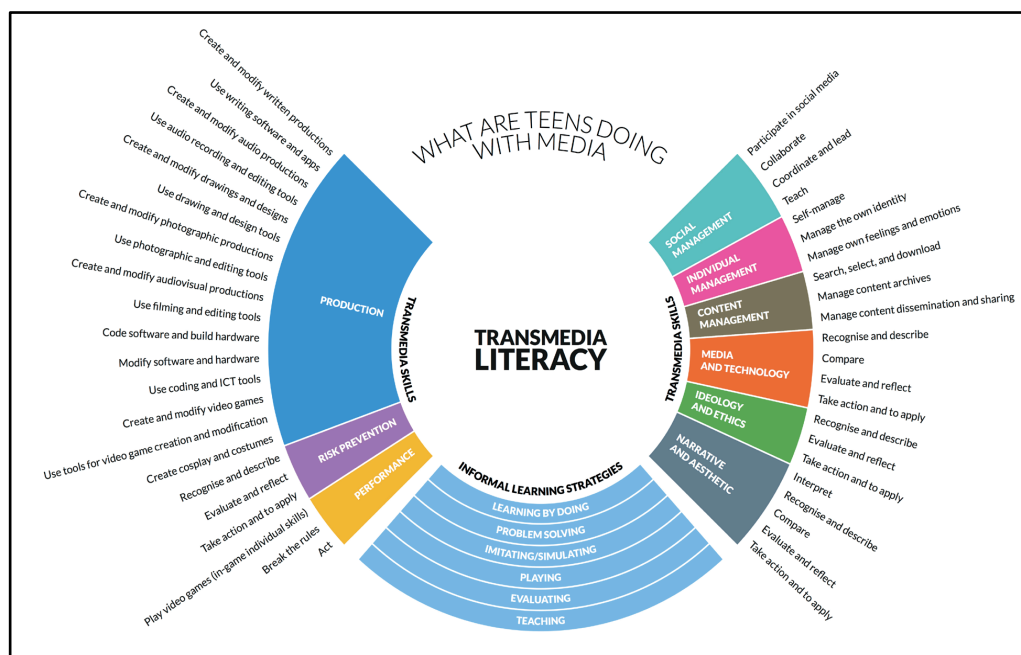


FIG.1. La mappa interattiva delle competenze transmediali, dal Teachers' Kit (<http://transmedialiteracy.upf.edu/>)

In Italia, il gruppo di ricerca ha poi individuato altre e ancora più specifiche (perché legate al contesto) strategie di apprendimento informale⁵. Ci limitiamo a segnalarne due, che riteniamo siano più esemplificative e interessanti per il nostro discorso:

1. *Imitazione e influenza come driver di apprendimento.*
2. *Uso dell'ironia come pratica autoriflessiva e di socializzazione.*

4.1. Imitazione e influenza come driver di apprendimento.

Per quanto riguarda la prima strategia di apprendimento, possiamo in prima battuta affermare che spesso i processi di apprendimento informale (come del resto accade in parte anche per quelli formali che coinvolgono famiglia e scuola), avvengono attraverso il meccanismo dell'imitazione. In questo caso, però, ad

⁵ Per un approfondimento dei dati relativi al contesto italiano anche con riferimento alle competenze transmediali che sono state individuate in aggiunta alla mappa generale, si veda anche: Taddeo e Tirocchi, 2019.

essere imitati e presi a modello non sono soltanto le figure tradizionali di mediazione come i genitori o gli insegnanti, ma anche soggetti percepiti come “pari”. In un’epoca in cui si parla di processi di *disintermediazione* (Katz, 1988; 2003), i ragazzi sembrano andare controcorrente dimostrando di possedere la capacità di creare una gerarchia personalizzata di *influencers* e di stabilire differenze funzionali tra di essi.

Un primo esempio è rappresentato dagli *Youtubers*, che costituiscono un punto di riferimento per le giovani generazioni, per il fatto stesso di postare regolarmente video che raccolgono milioni di visualizzazioni.

Gli adolescenti guardano quotidianamente le loro produzioni e non perdono occasione di incontrarli, partecipando a eventi come il ‘firmacopie’, in cui gli youtubers dispensano copie autografate dei loro libri, biografie in cui raccontano la loro vita e le loro esperienze, ma soprattutto parlano delle emozioni che condividono con i ragazzi. Gli youtubers vengono anche seguiti in funzione dei propri interessi e della loro capacità di proporre simpatici e informali tutorial: un intervistato (F, 16 anni, M), ad esempio, parla della youtuber americana *Eva My life*, che ha montato un tutorial su come sopravvivere a scuola: *How to survive at school*. La chiave del successo di questi ragazzi è spesso la simpatia e i loro video sono apprezzati prima di tutto perché divertenti: pensiamo a web stars come *St3pny* o *Favij*.

Altri tutorial molto seguiti sono quelli che insegnano ai ragazzi a giocare con i videogiochi, socializzando trucchi e astuzie per guadagnare punti o superare livelli, altri ancora riguardano la produzione di musica (per esempio i tutorial per la creazione di musica rap), mentre tutorial più specifici hanno a che fare con le strategie di sopravvivenza, la nail art o addirittura la costruzione di fumogeni (se non di armi più pericolose).

Infine, gli youtubers diventano

Compagni di avventure, compagni di un viaggio fantastico nel quale ti coinvolgono. Infatti grazie a Vegas [uno youtuber] posso dire che sono stato in Giappone, poi a Los Angeles, a Las Vegas, ora vogliono [Vegas e il suo gruppo] andare a Mosca, poi sono stati a Londra e poi non ricordo (P, 16, M).

I tutorial, dunque, non sono soltanto mezzi di acquisizione dei contenuti, ma complessi mediatori di modi di essere e stili di vita. Aiutano ad apprendere i ruoli sociali e a riadattarsi continuamente ai nuovi, a socializzare con gli altri e infine ad affrontare il disagio adolescenziale.

Un secondo ambito in cui emerge la strategia di apprendimento informale legata all’imitazione è quello relativo al social network Wattpad⁶, un ambiente digitale in cui i ragazzi e le ragazze leggono libri e racconti altrui o postano i propri prodotti editoriali. In questo caso la strategia di apprendimento agisce attraverso il continuo scambio con i compagni e gli amici che avviene sulla piattaforma, quando i ragazzi commentano i racconti altrui e dispensano consigli su come migliorare, o semplicemente si appassionano alle storie. In questo quadro si attiva, mediante i feedback forniti e ricevuti, un processo di progressiva acquisizione di competenze che riguardano le pratiche di scrittura, la grammatica, ma anche il modo di esprimere i propri sentimenti attraverso il racconto e la possibilità di condivisione.

⁶ Per un approfondimento, si rimanda a: Tirocchi, 2018.

4.2. Ironia come strategia informale di apprendimento

L'analisi delle pratiche medialiali, ma soprattutto anche dei vissuti, delle emozioni e dei valori ad esse associate, ha comportato la possibilità di scorgere, secondo un approccio legato ai Cultural Studies, anche nuove abilità di encoding e decoding (Hall, 1980) attivate dai ragazzi.

Tra le strategie informali di apprendimento e acquisizione della conoscenza rilevate nel contesto italiano, emerge l'esercizio dell'ironia come strumento finalizzato a diversi processi: riflettere sul reale, comunicare in maniera *fair* e socialmente accettata propri punti di vista, opinioni e prese di posizione, anche in contesti scomodi, rielaborare contenuti di tipo 'formale' in maniera leggera e quindi riformularli tenendo presenti linguaggi, aspettative e gusti del target dei pari.

L'ironia, infatti, risulta essere un potente strumento di mediazione e rielaborazione del mondo formale in un linguaggio informale.

I ragazzi, per esempio, dichiarano di essere quotidianamente coinvolti nell'attività di produzione di piccoli sketch, con l'uso di Snapchat, ma anche Instagram o Musical.ly, in cui azioni banali sono rielaborate e discorsivizzate esteticamente in chiave ironica.

Tali sketch, pur apparendo a un primo sguardo contenuti usa e getta, dallo stile spesso demenziale e basati sul *non-sense*, sono invece, in molti casi, oggetti comunicativi complessi, in grado di veicolare specifici messaggi di critica nei confronti della realtà e della società, o anche semplicemente del quotidiano, giudicato inappropriato, superficiale o noioso dai ragazzi.

L'ironia online, quindi, è il linguaggio attraverso il quale i ragazzi esprimono una delle skills considerata centrale nell'ambito delle competenze chiave del XXI secolo: ovvero la capacità di giudizio e analisi critica.

Restando ancora in questo solco, l'uso dei meme come strumenti 'pop' per esprimere giudizio sociale, è stato recentemente individuato da altri studiosi (Miller *et al.* 2016; Bracciale e Mazzoleni, 2019) come un elemento chiave delle pratiche culturali digitali e un punto cardine per capire l'importanza e il ruolo di questi, apparentemente banali, dispositivi culturali, nel panorama contemporaneo.

Nell'analisi delle pratiche digitali dei ragazzi, meme, video comici, o anche l'uso del registro ironico e autoironico nelle chat di gruppo, sono strumenti attraverso i quali i ragazzi imparano a guardare il mondo attivando un proprio registro analitico.

Se sul piano del consumo di contenuti, la comicità e l'ironia costituiscono registri preferenziali in un'ottica leggera e di puro svago, il loro ruolo assume un significato specifico in termini meta-riflessivi, per riflettere su se stessi, sulla propria identità e sul proprio contesto sociale, quando ci spostiamo dal consumo alla produzione di contenuti digitali.

Nella fase dei workshop, S. (14 anni, F.) e A. (13 anni, F.) hanno descritto le loro pratiche di produzione di brevi video con il cellulare, nelle quali creavano ricche parodie del mondo degli adulti, dai genitori ai professori. Attraverso questa teatralizzazione digitale, le ragazze potevano così mettere in atto processi

di rielaborazione catartica dei loro vissuti e allo stesso tempo evidenziare aspetti di critica del mondo degli adulti altrimenti inespressi.

S (14) così descrive l'esperienza:

Ci piace girare video delle madri, in particolare la loro ossessione per la scuola; ci divertiamo un sacco a imitarle, ci travestiamo pure, e rifacciamo le scene quotidiane in cui ci stressano su tutto. Alcuni video sono venuti proprio bene, allora li conserviamo, ma per lo più ci basta farli, ridere e tenerli sui nostri cellulari, alle mamme non li facciamo vedere!

T. e F. , ragazzi di 17 anni della Val di Susa, si dedicano alla produzione di video per un canale YouTube legato alle tecniche di sopravvivenza: anche in questo caso, l'ironia e l'autoironia diventano registri linguistici che permettono loro di giocare in maniera meta-narrativa con i propri pubblici invisibili, lanciandosi in prima persona nella pubblicazione dei loro contenuti, ma allo stesso tempo dichiarando, attraverso il registro ironico, di prendere queste pratiche con leggerezza, disimpegno, in maniera informale. L'ironia diviene quindi lo strumento con il quale assumersi dei rischi (il giudizio dei pari) in maniera controllata.

Molti video brevi, o anche alcune foto, infatti, sono prodotti auto-riflessivi, riprendono piccole scene grottesche, che riguardano la constatazione di disagio, disapprovazione o semplice impaccio che gli adolescenti provano personalmente in molti momenti del quotidiano.

La sfida dell' «Ice bucket challenge» ovvero una sfida che venne lanciata su YouTube nel 2014 e poi riprodotta da milioni di utenti online, tra i quali 6 tra i ragazzi intervistati, mostra come in alcuni casi queste pratiche ludiche, basate sullo scherzo, l'auto-sbeffeggiamento e l'ironia, possano essere anche strumenti di relazione con temi sociali e politici. Tale sfida, infatti, era collegata alla raccolta fondi per le persone malate di distrofia muscolare, e invitava quindi gli utenti a filmarsi mentre si lanciavano addosso un secchio di ghiaccio, a provare per un attimo le stesse sensazioni di un malato. Tutti i ragazzi avevano ben presente il collegamento della sfida con il tema della campagna e la relativa raccolta fondi.

L'ironia e l'autoironia online, veicolate attraverso numerosi generi digitali giovanili e talvolta frettolosamente liquidate come prodotti demenziali e triviali, sono spesso da loro utilizzate come informali strumenti critici, pratiche di decoding mirate, anche, a trovare una visione condivisa e socializzabile del reale. Sono, allo stesso tempo, strategie di «digital entrepreneurship» (Autio *et al.*, 2018), costituiscono segnali della capacità di assumersi dei rischi, utilizzando il filtro metacomunicativo del gioco (Bateson, 1972) per entrare nel mondo, considerato insidioso e competitivo, della produzione di contenuti 2.0 per il grande pubblico (Pereira *et al.*, 2017).

Sul piano educativo, quindi, l'ironia e l'autoironia costituiscono pratiche informali di apprendimento, nel momento in cui sono vettori attraverso i quali applicare, ai contesti adulti e formali, modalità divergenti e creative di critica e auto-critica, lettura e rielaborazione, attivismo partecipativo e modi di mettersi in gioco evitando i rischi dell'insuccesso e del giudizio.

In ambito educativo, lo sviluppo e l'utilizzo della chiave ironica e autoironica può costituire un potente dispositivo cognitivo e culturale in grado di attivare,

nei ragazzi, capacità critica e voglia di esporsi, atteggiamenti che gli adulti non riescono a stimolare facilmente.

5.II Teacher's Kit

Uno degli obiettivi del progetto sinora descritto, in linea con i requisiti dei programmi europei H2020 Innovation in Action fortemente orientati all'impatto sociale della ricerca, era trasformare gli output scientifici in strumenti operativi direttamente spendibili dai beneficiari finali: gli studenti, i docenti europei e le istituzioni educative.

Uno dei problemi maggiormente riconosciuti all'interno dei contesti educativi, è, infatti, comprendere come realizzare una reale connessione tra il mondo del digitale e quello dell'apprendimento: nonostante l'importante investimento materiale e culturale dedicato, negli ultimi anni, allo sviluppo delle tecnologie digitali nelle pratiche didattiche relative a diverse discipline, dalla musica (Jenkins, 2011), alla scienza (Anastopoulou *et al.*, 2012), alla lingua (Rogers, 2010), diverse ricerche recenti evidenziano come non sia semplice individuare un legame univoco e chiaro tra impiego di tecnologie digitali a scuola e performance scolastiche (Hattie, 2009).

Alcune indagini, come lo studio dell'OECD, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, (2015), mostrano, per esempio, che nei Paesi dove si usa massicciamente la tecnologia a scuola, le abilità di lettura sono ridotte, rispetto a Paesi con un approccio tecnologico limitato.

Altre ricerche condotte nel contesto italiano (Buffardi e Taddeo, 2016), osservano, invece, come un diverso approccio alla scuola da parte degli studenti, in particolare l'abilità di adattarsi ai contesti formali di apprendimento, comporti anche l'attitudine a valorizzare aspetti diversi del digitale: i ragazzi con alto rendimento scolastico, per esempio, sono maggiormente interessati ad ampliare le loro capacità digitali secondo un approccio funzionale alla spendibilità e al riconoscimento scolastico, mentre i ragazzi con voti più bassi tendono in generale a investire meno nello sviluppo di competenze digitali e focalizzarsi maggiormente su aspetti di intrattenimento, comunicazione e svago.

Tali ricerche evidenziano, pertanto, la difficoltà da parte del mondo della scuola nel creare un rapporto sinergico e di integrazione tra contesti formali e informali di apprendimento tramite le pratiche digitali: da una parte infatti si evidenzia la fragile correlazione tra tecnologie in aula e risultati scolastici, dall'altra, si segnala come le competenze digitali divengano, se non adeguatamente supportate da un consapevole lavoro da parte dei docenti, un ulteriore fattore di riproduzione sociale, in grado di ampliare anziché ridurre la forbice tra studenti "integrati" e studenti in difficoltà.

A partire da queste considerazioni di scenario, l'obiettivo di questa fase del progetto «Transmedia Literacy» è stato proprio supportare i docenti nell'individuazione di chiari collegamenti, sul piano didattico, tra il mondo del digitale e quello dell'apprendimento disciplinare, riuscendo così a creare quella connessione fra formale e informale che molto spesso essi stessi percepiscono come carente.

Si è quindi lavorato per creare strumenti digitali di lavoro, quali il «Teachers' kit» (Amici e Taddeo, 2018), in grado di supportarli nell'individuazione delle

nuove competenze digitali informali, di tipo transmediale, che i ragazzi sviluppano nei loro contesti di vita, ma soprattutto per elaborare attività per trasformare queste competenze in strumenti riconosciuti e spendibili per la loro crescita scolastica e professionale.

Il «Teacher's Kit» (disponibile in modalità open access all'indirizzo: <http://transmedialiteracy.upf.edu/>) consiste in una mappa interattiva di attività didattiche, navigabile attraverso diverse chiavi di ricerca che rispecchiano sia i principali scenari d'uso dei docenti (diversi target d'età, discipline insegnate, tempi a disposizione), sia le competenze transmediali da cui si vuole partire e le pratiche di apprendimento informale che si intendono sperimentare in classe.

L'idea del «Teacher's Kit» è stata quindi partire dalle pratiche dei ragazzi, espresse nel mondo digitale e nella cultura pop ad esso connessa, individuare i loro interessi, le loro attitudini e creare una connessione, un ponte, con l'apprendimento formale (Livingstone e Sefton Green, 2006).

In concreto, quindi, i docenti sono invitati a usare il «Teacher's Kit» con un approccio bottom up: partire dall'individuare, nella propria classe, quali pratiche, strumenti, media sono utilizzati dai ragazzi, per poi trovare, attraverso il kit, attività didattiche in grado di connettere tali pratiche a obiettivi di apprendimento formale, come il miglioramento della lingua italiana o straniera, della matematica, della capacità di sintesi o della conoscenza storica.

Sono già state sviluppate e caricate sulla piattaforma oltre 100 learning cards: nel corso dei prossimi anni si auspica che questo spazio sia alimentato dinamicamente dai docenti, favorendo la loro partecipazione.

Tutte le attività partono da una o più competenze transmediali individuate nella ricerca, per incorporarle nel mondo della scuola. Per esempio, è stata rilevata la centralità del consumo di fiction e serie tv, che avviene mediante una pluralità di piattaforme e ambienti, e la partecipazione a comunità di interesse che alimentano intensi dibattiti, scambi di contenuti, e intessono relazioni in merito a questi contenuti. Per questo, una delle attività che il «Teacher's Kit» propone è partire da questa nuova competenza di consumo transmediale per connetterla all'apprendimento delle lingue straniere. Nell'attività, i ragazzi sono invitati a cercare puntate non ancora pubblicate in Italia di serie tv internazionali riconosciute e amate, per poi lavorare, in classe e a casa, a sottotitolare una puntata (attività definita nel gergo Fansub), e proporla in visione ai compagni.

Tramite questo lavoro, competenze di lingua straniera, nonché diverse abilità più "intangibili", come il saper cogliere dettagli testuali e paratestuali legati a contesti culturali diversi, sono strettamente e indissolubilmente legate al mondo, agli interessi e alle passioni dei ragazzi: si crea un humus discorsivo e culturale che considera la disciplina scolastica non più come un fine in sé, ma come mezzo per far parlare i ragazzi dei propri interessi, delle proprie passioni e attivare una socializzazione con i pari.

Il Teachers' kit, quindi, propone una visione partecipativa della scuola, che vede i docenti lavorare come "etnografi" nelle loro classi, per individuare fattori culturali, pratiche, valori, emozioni che caratterizzano il mondo dei loro studenti, e da questi partire per connetterli alla loro visione del digitale al fine di costruire, in maniera dialogica, attività di educazione formale.

La mappa delle competenze transmediali e delle informal learning strategies, può essere quindi interpretata come un insieme di *boundary objects*⁷, a disposizione dei docenti, per creare nuovi approcci di connessione tra mondo formale e informale di apprendimento.

Il concetto di boundary object è stato utilizzato prevalentemente negli ambiti dell'information technology, delle comunità di pratica e nel management: tutti settori in cui centrale è il tema della condivisione e del trasferimento di conoscenza. Diversi studi ne hanno anche esplorato le potenzialità epistemologiche in ambito educativo (Akkerman e Bakker, 2011): moltissime cose hanno il potere di diventare *boundary objects*, ma tutte devono essere progettate e usate per gestire le tensioni tra differenti parti, attori, punti di vista, nell'ottica di un bisogno collettivo di collaborazione.

Concepire le attività di digital literacy come *boundary objects* evidenzia anche il carattere dinamico e sistemico del tema del digitale a scuola: le attività proposte nel progetto, infatti, sono considerate oggetti di negoziazione, dialogo, transfer tra visioni culturali diverse. Non rispecchiano più una visione statica ed eterodiretta del digitale (sia essa proveniente dai programmi ministeriali, o dai docenti), ma pratiche discorsive in cui lo stesso concetto di competenza digitale è un costrutto dinamico, negoziabile e partecipato.

6.Osservazioni conclusive

La ricerca Transmedia literacy, con riferimento ai risultati relativi alle strategie di apprendimento informale messe in atto dagli adolescenti, ha consentito di avviare una riflessione su *una nuova idea e una nuova definizione di scuola digitale*, basata in primo luogo sulle pratiche comunicative e sul modo in cui i giovani si relazionano, dentro e fuori dalla scuola, alle tecnologie e agli ambienti digitali. Gli elementi che concorrono a costruire quest'idea che vorrebbe porsi come alternativa, sono i seguenti:

- Gli adolescenti maturano e apprendono competenze relative all'uso dei media soprattutto negli ambienti di apprendimento informale, esterni al contesto scolastico;
- Gli adolescenti utilizzano strategie di apprendimento informale che sono strettamente legate alle competenze, ma che presentano un aspetto di processualità legato all'acquisizione delle competenze stesse;
- Le competenze e le strategie di apprendimento costituiscono un elemento di *agency* (Giddens, 1979) e di possibilità di azione che può coinvolgere le tecnologie ma che non le pone al centro dell'idea di scuola digitale;
- La nuova idea di scuola digitale dovrebbe partire dalla valorizzazione del mondo informale, proponendo attività che possano fare da ponte tra insegnanti e studenti e che, soprattutto, si proponano come oggetti

⁷ Il termine "boundary object" si riferisce a costruzioni storico-empiriche, oggetti di confine, artefatti che svolgono una funzione di ponte: in origine possono essere note di campo o mappe che possono adattarsi a diversi contesti sociali e culturali, perché dotati di plasticità (Star, Griesemer, 1989).

dinamici in grado di essere rielaborati, aggiornati e messi in discussione dai diversi protagonisti dei processi di insegnamento/apprendimento.

La ricerca si è conclusa a marzo 2018 e siamo ora in attesa dei risultati riguardanti l'effettivo uso del Teacher's kit⁸, le difficoltà incontrate dagli insegnanti, i suggerimenti e le nuove attività caricate in piattaforma. Sappiamo che questi processi non possono essere misurati nel breve termine perché necessitano di un tempo di maturazione.

Quel che è certo, è che a fronte delle trasformazioni indotte dalla presenza delle tecnologie nei contesti scolastici (sia in termini di hardware, sia in termini di pratiche), è importante, come sottolineano Facer e Selwyn (2013) progettare una "sociologia dell'educazione e della tecnologia" che non si limiti soltanto a misurare, con uno sguardo psicologico, l'efficacia o l'effettività dell'uso delle tecnologie, ma che si rivolga, sulla scorta della lezione dei Cultural Studies, all'analisi degli aspetti sociali che coinvolgono la presenza e l'uso delle tecnologie stesse negli specifici contesti educativi ed extraeducativi.

Riferimenti bibliografici

Amici, S. e Taddeo, G. «Exploiting transmedia Skills in the classroom: an action plan» (2018), in C. Scolari (a cura di), pp. 118-127.

Akkerman, S. F. e Bakker, A. (2011), «Boundary Crossing and Boundary Objects», *Review of Educational Research*, 81(2), pp. 132-169.

Anastopoulou, S., Sharples, M., Ainsworth, S., Crook, C., O'Malley, C., e Wright, M. (2012), «Creating personal meaning through technology-supported science inquiry learning across formal and informal settings», *International Journal of Science Education*, 34(2), pp. 251-273.

Ardèvol, E. (2017), *Kit for field researchers*. Transmedia Literacy Project, Report No.: D2.2, <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33909>

Aroldi, P. (2011) (a cura di), *Media + Generations. Identità generazionali e processi di mediatizzazione*, Milano, Vita e Pensiero.

Autio, E., Szerb, L., Komlósi, E. and Tiszberger, M. (2018), *The European Index of Digital Entrepreneurship Systems*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R. B e Vincent-Lancrin S. (2013), *Review of the Italian strategy for digital schools*, OECD Publishing.

⁸In occasione della Fiera DIDACTA svoltasi a Firenze il 20 ottobre 2018, nel corso della conferenza "Creatività digitale – Competenze transmediali dei teenager: approcci e strumenti per connetterle al mondo della scuola», il Teacher's Kit è stato presentato a un gruppo di insegnanti per l'avvio della sperimentazione.

Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago: University of Chicago Press; tr. it., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

Boccia Artieri, G. (2006), *Stati di connessione. pubblici, cittadini e consumatori nella (social) network society*, Milano, FrancoAngeli.

boyd, d. (2014), *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. London; New Haven, CT, Yale University Press; trad. it., *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*, Roma, Castelvecchi.

Bracciale, R. e Mazzoleni, G. (2019), *La politica pop online. I meme e le nuove sfide della comunicazione politica*, Bologna, il Mulino.

Brint, S. (1998), *Schools and societies*, Thousand Oaks: Pine Forge; trad. it. *Scuola e società*, Bologna, il Mulino.

Bruns, A (2008) *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From Production to Produsage*, New York, Peter Lang.

Buckingham, D., (2006) *Media education : literacy, learning, and contemporary culture*, Cambridge, Malden, Polity Press; trad. it. *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Gardolo, Trento, Erikson.

Buckingham, D. (2007), *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*, Cambridge, Polity Press.

Buckingham D., Sefton-Green J. (1994), *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*, London, Taylor & Francis.

Buffardi, A. e Taddeo, G. (2017), «The Web 2.0 Skills of Italian Students: an empirical study in Southern Italy», *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), pp. 45-76.

Corbin, J. e Strauss, A. (2008), *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, US.

Facer, K. e Selwyn, N. (2013), in R. Brooks, M. McCormack, K. Bhopal (a cura di), *Contemporary debates in the Sociology of Education. Towards a sociology of education and technology*, New York, Palgrave MacMillan, pp. 218-235.

Fenwick T., Edwards R., Sawchuk P. (2011), *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the sociomaterial*, London, Routledge.

Giddens A. (1979), *Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*, London, Palgrave.

Hall, S. (1980), *Encoding/decoding*. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, e P. Willis (a cura di), *Culture, media, language*, London, UK, Hutchinson.

Hattie, J. A. (2009), *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, New York, Routledge.

Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York: NYU Press; trad. It. *Cultura convergente.*, Milano, Apogeo, 2007.

Jenkins, H. (2011), «Formal and informal music educational practices», *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), pp. 179-197.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. e Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century / White Paper*. Chicago: MacArthur Foundation. trad. it. *Cultura partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini, 2010.

Livingstone S., Bober, M. e Helsper, E. (2005), *Internet literacy among children and young people: Findings from the UK Children Go On- line project*, LSE Research Online, London.
<http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UkcgonlineLiteracy.pdf>.

Livingstone, S. e Sefton-Green, J. (2016), *The Class: living and learning in the digital age*, New York, New York University Press.

Katz, E. (1988), «Disintermediation: Cutting Out the Middle Man», *Intermedia*, 16 (2), pp. 30-31, http://repository.upenn.edu/asc_papers/162

Katz, E. (2003), «Disintermediating the parents: what else is new?», in J. Turow e A. L. Kavanaugh (a cura di), *The Wired Homestead: An MIT Press Sourcebook on the Internet and the Family*, Boston, MIT University Press. pp. 45-52.

Kozinets, R. V. (2015), *Netnography: Redefined*, London, Sage.

Landri P. (2018), *Digital Governance of Education. Technology, Standards and Europeanization of Education*, London, Bloomsbury.

Landri, P., Viteritti, A., (2016), «Introduzione. Le masse mancanti in educazione», *Scuola democratica. Learning for democracy*, 1, pp. 7-22.

Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S. e Wang, X., (2016) *How the World Changed Social Media. Why we post*, UCL Press, London, UK.

OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

Pereira, S, Moura P., Masanet M. J., Taddeo G., Tirocchi S. (2018), «Media uses and production practices: case study with teens from Portugal, Spain and Italy», *Comunicación y Sociedad*, 33, September-December, pp. 89-114.

Pitzalis M., Porcu M., De Feo A., Giambona F. (2016), *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Bologna, il Mulino.

Prensky M (2001), «Digital natives, digital immigrants part 1», *On the Horizon* 9(5), pp. 1-6.

Rogers T. (2010) «Theorizing media productions as complex literacy performances among youth in and out of schools». In D. Pullen e D. Cole (a cura di), *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*, Hershey, PA: IGI GLOBAL Snippet, pp. 133-146.

Scolari, C. (2013), *Narrativas transmedia. cuando todos los medios cuentan*, Barcelona, Deusto,.

Scolari, C.A. (2018) (a cura di). *Teens, Media, and Collaborative Cultures. Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom*, Barcelona, H2020 TRANSLITERACY Research Project/Universitat Pompeu Fabra.

Scolari, C. A. (2018b) (a cura di). «Informal Learning Strategies», in C. A. Scolari (a cura di), pp. 78-87.

Sefton-Green J. (2004), *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. A NESTA Futurelab Series -report 7.

Silverstone, R. (1999), *Why study the media?*, London: Sage,; trad. it. *Perché studiare i media?*, Bologna, il Mulino, 2002.

Star S., Griesemer J. (1989), «Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39». *Social Studies of Science*, 19(3), pp. 387-420.

Taddeo, G. e Tirocchi, S. (2012a), «Learning in a 2.0 classroom: results from an empirical research in the italian context», in P. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, L. Guerra (a cura di), *Didactic, Strategies and Technologies for Education*, Hershey (PA), IGI-GLOBAL, pp. 57-67.

Taddeo G., Tirocchi S. (2012b), «Re-tweet the teacher. Are Italian teachers “followed by” or “following” the Web 2.0 culture?». *REM*, 4(2), pp. 219-234.

Taddeo G., Tirocchi S. (2019), «Transmedia teens: the creative transmedia skills of Italian students», *Information, Communication & Society*, DOI: [10.1080/1369118X.2019.1645193](https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193).

Tirocchi, S. (2013), *Sociologie della Media education. Giovani e media al tempo dei nativi digitali*, Milano, FrancoAngeli.

Tirocchi, S. (2015), «Digital literacy e disuguaglianze tra i giovani: oltre le metafore semplificatorie», in C. Coletta, S. Colombo, P. Magaudda, A. Mattozzi, L.L. Parolin e L. Rampino, *Proceedings of the 5th STS Italia Conference*, Open Access Digital Publication, pp. 697-710, <http://www.stsitalia.org/?p=1548>.

Tirocchi, S. (2017), «La grande assente. La digital literacy nelle scuole italiane», in C. M. Scarcelli, R. Stella (a cura di), *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire*, pp. 165-178, Milano, FrancoAngeli.

Tirocchi, S. (2018a), *Wattpad*, in C. A. Scolari (a cura di), pp. 93-97.

Toffler, A. (1980) *The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow*. New York: Bantam Press.

Tosoni S. (2004), *Identità virtuali: comunicazione mediata da computer e processi di costruzione dell'identità personale*, Milano, FrancoAngeli.

van Dijk, J. A. G. M. e van Deursen, A. J. A. M. (2014). *Digital skills: unlocking the information society. (Digital education and learning)*, New York, Palgrave MacMillan.

Williamson, B. (2013), *The Future of the Curriculum: School Knowledge in the Digital Age*, Boston, The MIT Press.