

SONIA LIVINGSTONE
ALICIA BLUM-ROSS



Figli connessi

Come la tecnologia plasma
la vita dei bambini

PREFAZIONE DI
MARCO GUI

Erickson

Pensate che i vostri figli potranno diventare esperti informatici, programmatori con il coding, scrittori di «codici», inventori di app? O prevedete per loro una carriera da blogger e influencer? O siete già preoccupati per il troppo tempo che passano davanti agli schermi?

È giusto che i genitori ripongano nelle tecnologie digitali tante speranze per il futuro dei figli o serve un bilanciamento nell'esposizione dei minori e nell'incoraggiamento a una vita digitale e tecnologica? Sempre più diffusa è la convinzione, tra genitori e educatori, che per i bambini e le bambine sia importante diventare produttori di contenuti digitali e non soltanto fruitori e consumatori. Quali sono le opportunità, i rischi, le difficoltà, i condizionamenti dell'ambiente, le responsabilità di scuola e famiglie? Questo volume, forte dell'esperienza maturata in ambito anglosassone, vi accompagna — con molti casi concreti e buone pratiche — nel mondo dell'educazione alle competenze digitali, anche extrascolastica, per capire se e come il mondo stia cambiando rapidamente, se davvero «i media sono diventati l'altro genitore». Con benefici e svantaggi per chi? E con quali ripercussioni sulle disuguaglianze di genere, socio-economiche, generazionali, antropologico-culturali?

€ 18,50



9 788859 1029557

www.ericsson.it

Indice

<i>Prefazione all'edizione italiana</i> (Marco Gui)	7
<i>Ringraziamenti</i>	17
1	
Aspettative	21
2	
La vita familiare nell'era digitale	63
3	
Disuguaglianze sociali	109
4	
Le identità geek nella famiglia digitale	151
5	
(Dis)abilità	191
6	
I genitori e la didattica digitale	231
7	
Immaginare il futuro	271
APPENDICE	
Metodologie di ricerca	309
<i>Bibliografia</i>	



Aspettative

Avevamo a malapena messo piede nel piccolo appartamento di Lara e Pawel Mazur¹ in un tranquillo sobborgo di Londra, quando Lara ha iniziato a esternare il disaccordo della coppia per le abitudini digitali del piccolo Tomas, di 6 anni: ora finalmente avevano l'opportunità di discuterne insieme a noi. Lara, impiegata amministrativa di un'università, di origini brasiliane, aveva un sacco di idee per permettere a Tomas di sfruttare al meglio le opportunità offerte da Internet, trovando app educative e guidando le sue ricerche «per renderlo sempre più indipendente e sicuro di sé». Pawel, di professione cuoco e proveniente dalla Polonia, era preoccupato per i rischi del mondo virtuale, specialmente da quando Tomas aveva iniziato — spinto dai suoi amichetti — a giocare con un videogame violento.

Lara ci teneva che Tomas imparasse a orientarsi nel mondo: «Sono dell'idea che dobbiamo parlare con lui di ogni cosa nel momento in cui si presenta. Sono molto aperta, forse troppo». Aveva un atteggiamento critico verso le «altre mamme», e implicitamente anche verso la cautela di Pawel. Lui, che si era occupato di impostare le password per tutti i profili sul computer portatile della famiglia, ha abbozzato con esitazione una difesa. Ammetteva:

Dobbiamo educarlo a usare Internet, in modo che impari a fare le scelte giuste, però allo stesso tempo c'è da pensare alla sicurezza. Non dico di sorvegliarlo, vorrei solo tenere

¹ Famiglia 33.

d'occhio la situazione, se per caso dovesse capitare qualcosa che è fuori dal mio controllo.

Tomas ci ha detto timidamente che gli piaceva il calcio, sia online che nella realtà, e che amava i videogame ma gli piaceva anche giocare all'aperto con gli altri bimbi del quartiere. La diversità di approcci dei suoi genitori verso le tecnologie digitali non sfuggiva agli occhi del piccolo. Tomas aveva notato che il papà non gli dava sempre il permesso di giocare al suo adorato FIFA, specie se aveva «già giocato troppo», ma in genere la mamma «dice di sì».²

Quando si hanno figli, qual è il modo giusto per gestire dispositivi e attività digitali, e cosa ci si può aspettare dalle esperienze online? Perché questi interrogativi fanno divampare accese discussioni all'interno delle famiglie, ma anche in politica e sugli organi di informazione? Durante il lavoro di indagine sul campo per questo libro, ci siamo fatte raccontare da tanti genitori — che di volta in volta si mostravano ansiosi, entusiasti, protettivi o stanchi — le loro «filosofie genitoriali»,³ cercando di approfondire quali fossero le loro fonti di ispirazione o supporto. Alcuni genitori (termine nel quale includiamo anche altre figure che hanno un ruolo di caregiver primario per i bambini nell'ambiente domestico)⁴ si mostravano tormentati da questi interrogativi, mentre altri sembravano non preoccuparsene più di tanto, magari perché avevano a che fare con problemi più gravi o perché in qualche modo erano riusciti a non farsi invischiare nella spirale di ansia verso tutto ciò che è digitale. Come nel caso di Lara e Pawel, spesso madri e padri manifestavano priorità

² FIFA è l'acronimo di Fédération Internationale de Football Association. Tomas giocava a un videogame basato sullo sport del calcio (EA Sports, 2018).

³ Con il termine «filosofia genitoriale», Lynn Schofield Clark (2013) fa riferimento al modo in cui i genitori condividono con i figli storie di vita, aneddoti ammonitori ed esperienze formative per comunicare i loro valori.

⁴ Riconoscendo che non tutti i bambini e giovani abitano insieme ai genitori biologici, includiamo nella figura genitoriale anche altri soggetti che li hanno in tutela, come per esempio fratelli maggiori, nonni o genitori adottivi. Gillies (2008); Webb (2011).

differenti, e in genere le classi sociali e la provenienza etnica costituivano un elemento discriminante fra le famiglie, sebbene non sempre in modi prevedibili. La componente della diversità non va sottovalutata, perché complica e contraddice i preconcetti del pubblico generale e dei politici riguardo al ruolo delle tecnologie digitali nella vita familiare.

Il disaccordo fra Lara e Pawel illustra un concetto su cui ritorneremo più volte nel corso di questo libro. I discorsi o le azioni che esteriormente riguardano la vita digitale dei figli in realtà derivano da speranze e timori radicati sulla vita familiare e sul futuro dei figli. Basandoci sulle ricerche che abbiamo condotto nel corso di quattro anni intervistando genitori, figli e educatori, esploreremo i diversi modi in cui le famiglie assaporano le gioie e affrontano le difficoltà legate alle tecnologie digitali. Siamo dell'idea che in questa particolare epoca in cui i genitori si sforzano di comprendere i profondi cambiamenti che la nostra società sta attraversando, le problematiche digitali agiscano da parafulmine per dilemmi contemporanei di più ampio respiro che riguardano valori, identità e responsabilità.

Per quanto le pratiche genitoriali possano apparirci come qualcosa di ordinario, la genitorialità sta attraversando un momento di forte «rinegoziazione» all'interno di società sempre più individualistiche. In particolare, in tutto il libro ci renderemo conto di come, attraverso le pratiche quotidiane, le famiglie siano costantemente impegnate a destreggiarsi fra desideri immediati e vincoli materiali.⁵ Ellie Lee, Jan Macvarish e Jennie Bristow, nel presentare il nascente campo degli «studi sulla cultura genitoriale», hanno osservato:

⁵ Come spiega John Postill (2010), il concetto di pratica è stato definito in vari modi e ampiamente dibattuto. Una definizione essenziale come «“insieme di attività” il cui collegamento è il corpo umano» porta l'attenzione sul processo di negoziazione graduale e disuguale fra le strategie delle organizzazioni che detengono potere e le tattiche delle persone comuni che agiscono in contesti quotidiani di tempo, spazio e relazioni sociali.

Le routine della vita quotidiana di famiglie e bambini (per i pasti, il riposo, il gioco, la lettura di storie e filastrocche), che un tempo erano considerate una questione privata, relativamente poco importante e poco interessante, stanno diventando sempre più spesso oggetto di accesi dibattiti sugli effetti che le attività genitoriali avranno sulla prossima generazione e sulla società nel suo insieme.⁶

Famiglia, salute, finanze, istruzione, rapporti sociali: una volta, per tutto questo esisteva una serie di regole imposte dalle autorità tradizionali, ma oggi si tratta sempre più spesso di questioni di scelta, e gli individui sono simultaneamente avvantaggiati e gravati da nuove opportunità e nuovi rischi. E, allo stesso tempo, le scelte individuali hanno conseguenze sulla società: per questo politici, educatori e legislatori si sforzano il più possibile di indirizzare la genitorialità, anche se sistematicamente questa sfugge al loro controllo.⁷ Insomma, da una parte la genitorialità riguarda le varie forme di cure personali elargite ai figli, ma dall'altra va ad abbracciare pratiche che appartengono alla sfera culturale, sociale ed economica: ecco che la genitorialità diventa politica. Dunque, possiamo fare una distinzione analitica fra quelle che sono le azioni quotidiane dei genitori e la controversa nozione di «genitorialità», un termine che solo di recente si sta diffondendo nel discorso comune. Al di là del descrivere ciò che fanno i genitori, la nozione di «genitorialità» è sempre più usata per indicare — e anche definire — una serie di «compiti» non semplici che vengono imposti ai genitori nella tarda modernità. Così si affida loro l'obbligo morale di essere «bravi genitori», che non devono mai smettere di

⁶ Lee, Macvarish e Bristow (2010, p. 294).

⁷ Ulrich Beck ed Elisabeth Beck-Gernsheim (2002) osservano: «Da una parte, l'individualizzazione implica la disintegrazione delle forme sociali esistenti in precedenza — con alcune categorie che diventano sempre più fragili, ad esempio classe e status sociale, ruoli di genere, famiglia, rapporti di vicinato, ecc. — [e dall'altra parte] nuove regole, controlli e limitazioni imposti agli individui» (p. 2). Si veda anche Jessop (2002).

chiedersi se stanno adempiendo correttamente agli standard che questa definizione comporta.

Anche se la nostra indagine sul campo si basa sull'osservazione delle esperienze quotidiane delle famiglie, ci interessa soprattutto capire in che modo il dibattito sulla «genitorialità» sia diventato uno strumento chiave attraverso cui la società va a sondare alcune questioni urgenti: come si dovrebbe vivere, che cosa si intende per benessere, a che tipo di «buona vita» aspirare. Qui consideriamo la genitorialità nell'ottica delle teorie della tarda modernità e della società del rischio, come vedremo più avanti in questo capitolo. Secondo Stevi Jackson e Sue Scott, «i genitori stanno investendo di più nel contesto di un mondo che appare meno prevedibile e meno sicuro». ⁸ Questo investimento riguarda tutti — dato che «i figli sono il futuro» — e spesso quando una società ambisce a ottimizzare un futuro incerto finisce per concentrare i suoi calcoli ansiosi proprio sui bambini e sull'educazione.

Insomma, il modo in cui i genitori esercitano le proprie responsabilità diventa un problema di tutti: non è un caso, quindi, che il pubblico sia sempre pronto a giudicare le loro scelte quando si tratta dell'uso delle tecnologie digitali da parte dei minori. Da studiose dei media, troviamo interessante notare come nelle trasformazioni digitali si siano cristallizzati i dilemmi della vita moderna. E la combinazione fra innovazione digitale — che porta incertezza e complessità — e educazione dei figli, con le sue conseguenze cruciali, appare particolarmente esplosiva. A esacerbare il clima di preoccupazione si aggiungono i suggerimenti contraddittori che giungono da ogni parte. I media sfornano

⁸ Jackson e Scott (1999, p. 89). Si può anche ipotizzare che, nella tarda modernità, lo staccarsi dalla tradizione e il reinvestire in nuove forme di impegno — relativamente fragili o persino rischiose — verso certe identità e comunità (Beck, Giddens e Lash, 1994; Giddens, 1999) comporti al tempo stesso opportunità e rischi per la socializzazione e le occasioni future dei giovani (James, 2013; Livingstone, 2009).

continuamente titoli che esortano i genitori a diventare più tecnologici o acquistare i gadget più moderni per tenersi al passo con i tempi, ma allo stesso tempo avvertono di controllare strettamente i figli per evitare rischi online e limitare le attività «mentalmente passive» come videogame e social media. L'innovazione tecnologica non è che uno dei tanti cambiamenti che definiscono l'epoca attuale; tuttavia, la nostra ricerca ci ha portate a osservare, più e più volte, come essa provochi un'ansia di fondo che va a toccare la sfera dei valori, dell'agentività e della (scomparsa della) tradizione.

Abbiamo invitato i genitori del nostro studio a ripensare alla propria infanzia per riflettere su come sono stati educati, e poi a immaginare un futuro in cui i loro figli saranno a loro volta genitori. Molti ci hanno risposto che la tecnologia digitale rappresenta in assoluto la differenza più notevole fra la propria infanzia e quella dei loro figli; quindi, è ovvio che catalizzi attenzioni e preoccupazioni. Con ciò non intendiamo dire che il cambiamento tecnologico sia davvero la maggiore o l'unica priorità del nostro tempo, e nemmeno che tutti i genitori la pensino così. Anzi, nel corso di tutto il libro esamineremo criticamente i problemi che si vengono a creare quando si dà tanta attenzione al digitale, notando di conseguenza quali altri problemi, forse anche più profondi, finiscono in ombra.

L'auspicio di Pawel di mantenere il controllo è un elemento ricorrente nella nostra ricerca sul campo, così come l'ottimismo di Lara sulle opportunità digitali. Lara ci ha detto con entusiasmo: «Il grande cambiamento che c'è stato a livello politico — e tutte le mamme sono in fibrillazione — è che da quest'anno a scuola avranno fra le discipline anche il coding».⁹ Alla domanda «Ma [le mamme] sono in

⁹ Mentre era in corso il nostro lavoro di ricerca, il Ministro dell'Università britannico Sam Gyimah ha dichiarato: «Una serie di competenze digitali di prim'ordine è d'obbligo per dare forma al futuro del Regno Unito» (Dipartimento dell'Istruzione, 2018). In seguito, sono state finanziate diverse iniziative per lo studio della

fibrillazione perché sono contente o sono preoccupate?», Lara ha risposto, concordando questa volta con il marito:

Sembrano un po' perplesse, perché ormai sta succedendo e non si può evitare. Qui si tratta di una politica nazionale per insegnare informatica a scuola, e la direzione comunque è questa, che lo si voglia o no. Insomma, è una cosa buona che venga offerto un insegnamento strutturato, o almeno degli strumenti.

L'introduzione del coding a scuola è accolta con una punta di fatalismo da Lara:

Arrivano cose nuove di continuo, e rapidamente... secondo me i genitori faranno fatica a stare al passo. Non so che dire, comunque io spero per il meglio.

Pawel pensava di affrontare la situazione assumendosi nuove responsabilità digitali:

Devo restare aggiornato, così almeno saprò che cosa [mio figlio] è in grado di fare con il computer prima di lasciarlo libero. Quindi dovrò imparare anch'io qualche nozione di programmazione.

Poco dopo, anche la «liberale» Lara si trovava a chiedere leggi più severe per regolamentare i media, considerando che un bambino come Tomas poteva essere bersaglio di attacchi informatici e campagne commerciali aggressive. Dubitando, però, che questo bastasse, anche lei si sentiva in dovere di agire per limitare i rischi. Lara e Pawel hanno investito le loro poche risorse, e soprattutto la loro energia e determinazione, per educare il figlio a farsi valere in un mondo che percepivano come rischioso e incerto: un tipo di percezione di cui continueremo a discutere. Come molti genitori che abbiamo intervistato, erano convinti che, malgrado il bambino

programmazione informatica («coding») fin dai primi anni di scuola (es. Dredge, 2014). Naturalmente, la programmazione esiste nei programmi scolastici fin dagli anni Settanta, ma il rinnovato investimento odierno nel coding sta ricevendo ampia attenzione pubblica.

avesse appena sei anni, le sue scelte personali avessero già una grande importanza, perché in gioco c'era il suo futuro.

Fra i ricordi del passato e la visione del futuro

Chi può predire come sarà il mondo di qui a vent'anni? O sapere che conseguenze avrà l'educazione di oggi sugli adulti di domani? Sono domande che ci si pone da sempre, ma mai come ora sono diventate particolarmente urgenti, in questo periodo di rapido cambiamento sociale e specialmente in una società sempre più individualistica e competitiva. Dei tanti cambiamenti che stanno trasformando la società odierna, non si può ovviamente ignorare l'adozione diffusa delle tecnologie digitali. Secondo le parole dell'OCSE (Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa):

I bambini che entrano nel sistema educativo oggi saranno giovani adulti tra soli 12 anni. Le scuole possono prepararli per professioni che non sono ancora state create, per tecnologie che non sono state ancora inventate, per risolvere problemi che non sono stati ancora previsti.¹⁰

Quest'idea pone in una luce nuova e particolare le classiche domande sulla genitorialità. In che modo i genitori possono preparare i figli a diventare adulti di successo tra qualche decennio? O a svolgere professioni che non sono ancora state inventate? Come possono anticipare le abilità digitali che saranno necessarie in futuro, se le trasformazioni tecnologiche e il mercato del lavoro del futuro non si possono prevedere? Come possono aiutarli a diventare buoni cittadini

¹⁰ L'Institute for the Future for Dell Technologies (2017) concorda: «Le tecnologie emergenti... si intersecano con potenti forze demografiche, economiche e culturali per incidere sulle condizioni della vita quotidiana e rimodellare quanti vivono e lavorano nel 2030» (p. 1). Vedi anche UK Digital Skills Taskforce (2014) e Nesta (2019). Per le prospettive critiche, si veda Brown, Lauder e Ashton (2012, p. 75); Prince's Trust (2018).

in un'epoca di sovraccarico di informazioni, *fake news* ed elezioni «hackerate»? O, di fronte al «progresso tecnologico e ai cambiamenti demografici», risparmiare loro un futuro che li condanni a ritrovarsi «intrappolati in lavori sottopagati, insicuri e non qualificati, o peggio ancora, del tutto esclusi dal mondo del lavoro?».¹¹ Insomma, come possono fare i genitori a promuovere l'agentività e il benessere dei figli in un mondo digitale che loro stessi faticano a comprendere o a controllare?¹²

Gli anni compresi tra l'infanzia e l'età adulta sono simbolicamente carichi di fin troppe speranze e paure. In questo libro partiamo dal presupposto che le azioni che i genitori compiono nel presente non sono indotte soltanto da necessità e desideri immediati, ma anche — ed è un aspetto importante — dai ricordi del passato e dalla visione del futuro. Per quanto sia comprensibile che ripensino alla propria infanzia, il ruolo di genitore è intrinsecamente orientato al futuro. Ogni azione genitoriale ha un doppio significato: è un intervento nel presente e anche uno sforzo per realizzare un particolare futuro, anche se non è possibile definirlo con precisione e il percorso per arrivarci è incerto. Stando a quanto sostiene la sociologia del tempo, secondo le parole di Vincanne Adams, Michelle Murphy e Adele Clarke, quando gli individui si preparano per i loro «futuri proiettati»¹³ si trovano costan-

¹¹ Nesta (2019, p. 1).

¹² Indubbiamente, ai genitori importano questi interrogativi. Cameron, padre di due figli, appartenente alla classe media (Famiglia 48), ci ha detto: «Credo che alcune delle professioni che ci sono ora non esisteranno più fra 20 anni». E proseguiva: «Mi piacerebbe che [i miei figli] si appassionassero alla tecnologia e che lavorassero in un campo in continuo sviluppo, in continua trasformazione, dove servi sempre: dove sei sempre indispensabile». Presumibilmente, una carriera digitale suscita ancor più entusiasmo nei figli che nei loro genitori. O, come si legge su un titolo di «The Independent» del 23 gennaio 2018, «La “generazione digitale” dei ragazzi britannici mira a carriere tecnologiche: malgrado le preferenze dei genitori, gli studi dimostrano l'ambizione di diventare star di YouTube o sviluppatori software». Un sondaggio riportato su «HR Review» (3 gennaio 2019) suggeriva addirittura che 1 bambino su 5 nel Regno Unito desiderasse diventare influencer sui social media.

¹³ Tavory e Eliasoph (2009, p. 910).

temente «*sballottati avanti e indietro* tra futuri, passati e presenti, da cui ricavano dei modelli per creare il futuro». ¹⁴ Per la maggior parte delle persone, questo lavoro di fantasia che mescola ricordi e proiezioni affonda nel passato fino alla generazione dei nonni e si estende nel futuro fino a quella dei nipoti. È dunque una finestra temporale di circa un secolo a delimitare il periodo in cui si percepiscono cambiamenti e si prendono decisioni. Quando abbiamo chiesto ai genitori di riflettere sulla propria biografia, spesso abbiamo constatato che occorre un certo impegno per compiere questo salto, immaginario ma rischioso, dal proprio passato conosciuto ai «discorsi futuri» in cui cercavano di indovinare l'avvenire ignoto e inconoscibile dei loro figli. ¹⁵

Nel descrivere la propria vita quotidiana — in cui non mancavano peccati veniali, tensioni coniugali, giudizi su altre persone e ansie per il futuro dei figli — inevitabilmente finivano per rispecchiare una narrazione culturale più ampia: una narrazione che, come abbiamo notato, spesso si focalizzava sull'innovazione tecnologica come elemento che ha marcato un cambiamento rispetto al passato e aperto nuove prospettive per il futuro. Sulle riviste specializzate o sulla stampa generalista, i genitori leggono ogni giorno titoloni sulla «dipendenza da Internet», corredati da consigli per limitare il tempo che i figli passano davanti a uno schermo. Si immedesimano nelle narrazioni romantiche di un'infanzia «all'aria aperta» e tremano all'idea che un giorno i robot si sostituiranno alle persone, o che a prendere decisioni fondamentali sarà un'intelligenza artificiale, e non umana. Perciò, quando si tratta di valutare il miglior interesse dei loro figli, i genitori — come chiunque altro — si lasciano influenzare dall'immaginario popolare.

¹⁴ Adams, Murphy e Clarke (2009, p. 246; corsivo originale).

¹⁵ Alper (2019).

I genitori e la didattica digitale

Beth Hale, mamma e volontaria presso la Scuola primaria Bluebell, aveva setacciato tutti gli armadi e ripostigli della scuola ed era riuscita a trovare un vecchio hard drive malconcio. Quando siamo entrate nell'aula di informatica, Beth e due bambini di 8 e 9 anni erano intenti a svitare la «scatola» del disco. Per presentare l'idea della «scheda madre» come centro nervoso del computer, scherzando Beth ha chiesto loro: «Chi comanda nella vostra famiglia?». Quando Beth era ancora a metà dei suoi studi per il dottorato in informatica, si è unita a una rete di donne nelle discipline STEM, attraverso la quale era venuta a conoscenza di un'organizzazione no-profit di livello nazionale che promuoveva l'insegnamento del coding ai bambini: il progetto forniva alle scuole un programma introduttivo al «pensiero computazionale» da svolgere in corsi pomeridiani tenuti da insegnanti o volontari.¹ Dato che la scuola primaria Bluebell non disponeva di molte risorse, Beth ci teneva a offrire agli studenti «una certa conoscenza di base su come funziona la programmazione», oltre ad attività pratiche e sperimentali — come smontare e osservare l'interno di un hard drive — che servivano a fare «sedimentare i concetti». Il corso rifletteva la composizione etnica degli studenti della scuola, con iscritti di origine africana, afro-caraibica, asiatica e latino-americana; due terzi erano maschi. Si utilizzava Scratch, un linguaggio di programmazione didattico sviluppato dal Massachusetts

¹ Wing (2008).

Institute of Technology (MIT) per permettere ai bambini di «condividere e combinare» le idee imparando al tempo stesso «importanti concetti matematici e computazionali, stimolando il pensiero creativo, il ragionamento sistematico e il lavoro collaborativo: tutte abilità fondamentali per il XXI secolo».² Osservando alcune lezioni del corso, Alicia ha annotato un palpabile senso di eccitazione: non appena i bambini completavano le varie consegne, subito chiamavano lei o Beth: «Signora! Signora! Venga qui! Venga a vedere!», e mostravano orgogliosi la loro astronave che era riuscita ad arrivare sulla luna, oppure il sole che cambiava colore con effetti fantasmagorici.

Gli ideatori di Scratch hanno inserito delle dimensioni social nel loro programma — per esempio attraverso le funzioni social del loro sito — tuttavia gli studenti della Bluebell lavoravano individualmente poiché, per motivi di privacy e protezione dei minori, la scuola bloccava l'accesso a quelle funzioni del sito di Scratch. Gli studenti del corso occupavano un computer a testa e raramente chiedevano aiuto ai vicini di posto: piuttosto se avevano problemi si rivolgevano a Beth o all'altra volontaria Eliza (o persino ad Alicia), forse perché fare domande a un insegnante rispecchiava le aspettative della giornata scolastica.

Anche se Beth non lo sapeva, uno degli alunni che stavano smontando il computer, Braydon Datong di nove anni,³ era caldamente incoraggiato nei suoi interessi dalla madre Samantha e dal padre Olu. Samantha (che abbiamo conosciuto nel Capitolo 2, in cui narra come l'intera famiglia amasse i videogame) sperava che la partecipazione di Braydon al

² Resnick et al. (2009, p. 60). Oltre a questi obiettivi più generici, il coding stesso è stato promosso fra gli obiettivi di apprendimento, come si nota dall'aggiornamento del 2013 dei programmi di informatica del Regno Unito (Ministero dell'Istruzione del Regno Unito, 2013).

³ Famiglia 13.

corso di coding avrebbe potuto avviarlo verso un percorso di carriera, dato che Olu lavorava come tecnico informatico in un ospedale della zona. Spiegava:

Braydon ha sempre detto che vorrebbe lavorare con i computer. Allora gli ho detto: bene, forse questo potrebbe aiutarti. Gli dicevo: in fondo, presto andrai alle medie. Sarebbe utile sapere esattamente come funzionano i computer, anche solo per cultura personale.

In realtà Samantha non ha mai visto nessuno dei progetti in Scratch di Braydon, perché la scuola non consentiva agli studenti di usare le gallery pubbliche del sito di Scratch. E non riusciva a farsi dire molto neanche da Braydon, che non spiegava mai in dettaglio cosa facessero al corso, anche se Samantha capiva che «si divertiva». Sentirsi esclusa, però, le metteva ansia, perché, avendo lavorato in passato nel campo della tutela per l'infanzia, conosceva molto bene i rischi digitali. Braydon si apriva di più con Olu: «Parlano del codice binario... Lui fa vedere a Braydon cosa fa al lavoro, o quando è in reperibilità si collega direttamente da casa». Ridendo, ha aggiunto che Olu «lo sta educando per farlo diventare un informatico come lui».

In ogni caso, per Beth l'interesse di Braydon era evidente, e lei si accorgeva di come partecipava attivamente al corso. Quando Beth ha tirato fuori un dispositivo Makey Makey (computer che si interfaccia con il mondo fisico) è stato Braydon il primo a capire immediatamente il funzionamento dei circuiti, esclamando: «Tu fai un cerchio e poi ti va nel sangue!».⁴ Tuttavia, Beth non aveva molte occasioni di sapere cosa lui facesse o di cosa parlasse a casa, né di creare opportunità di approfondimento durante le lezioni. Allo

⁴ Makey Makey è un kit elettronico che permette di creare invenzioni collegando oggetti quotidiani a un software per computer (Makey Makey, 2018). Beth aveva fatto richiesta alla scuola per l'acquisto di un kit Makey Makey, che veniva usato nel corso di coding per associare oggetti come una banana o una forchetta a determinati comandi informatici all'interno dell'interfaccia Scratch.

stesso modo, Samantha e Olu non avrebbero saputo come supportare l'apprendimento di Braydon basandosi su ciò che imparava in classe. Eppure, erano fra i genitori che più di tutti avevano colto l'ambizione di questa scuola, povera di risorse, di creare dei percorsi per avviare i loro studenti alle professioni «digitali». In quasi tutti i casi, trattandosi di un corso gratuito, erano stati gli stessi alunni a iscriversi, e spesso i genitori non avevano una precisa consapevolezza di ciò che facevano. Anche se in genere la percezione del coding era positiva, la maggior parte dei genitori (diversamente da Samantha e Olu) erano perplessi su cosa fosse davvero.

In questo capitolo esamineremo dove sono presenti e dove invece mancano punti di contatto fra genitori ed educatori. Basandoci sulle ricerche pedagogiche e sulla linea politica pubblica del «patto educativo di corresponsabilità»⁵ oltre alla teoria dell'apprendimento connesso, esploreremo come i valori, le pratiche e le convinzioni sulle tecnologie digitali influenzano le opportunità di apprendimento dei ragazzi al di fuori dell'ambiente domestico.⁶ Samantha e Olu, come vedremo, non erano assolutamente gli unici genitori a essere guidati da una visione di «futuro digitale», tuttavia, per mettere il discorso in prospettiva, sottolineeremo un dato del nostro sondaggio: durante l'anno scolastico precedente ben due terzi dei ragazzi avevano partecipato ad attività extracurricolari di vario tipo (doposcuola o corsi privati), ma la maggior parte di esse non riguardava le tecnologie digitali.⁷

⁵ Hallgarten (2000).

⁶ Come spiegato nei Capitoli 1 e 4, la teoria dell'apprendimento connesso sostiene che si impara meglio quando c'è interesse, supporto dei pari, collaborazione e finalità produttiva. Per poter soddisfare queste condizioni, ci dovrebbe essere un collegamento e un'unitarietà fra le varie attività didattiche nei diversi ambienti di apprendimento, possibilmente con modalità mediate digitalmente (Ito et al., 2013; 2020).

⁷ Queste attività includevano: 41% squadre o attività sportive, 24% arti creative o performative (ad esempio musica, danza, teatro, pittura, arti manuali), 14% scoutismo e attività di gruppo all'aria aperta, 12% club di scienze o matematica, 9% lezioni

Come è considerato il ruolo dei genitori nelle iniziative didattiche digitali, e come si manifesta attivamente? Utilizzando osservazioni e interviste agli insegnanti di corsi extracurricolari di discipline digitali, ci chiediamo: perché l'investimento e l'impegno dei genitori è così poco riconosciuto o apprezzato?⁸

Considereremo infine quali cambiamenti si potrebbero attuare.

Idee sul ruolo dei genitori

Londra, così come molte altre grandi città che possono contare su numerosi istituti e finanziatori pubblici e privati, è da tempo sede di un'ampia offerta di iniziative digitali per i giovani, *makerspace*, centri di arti creative e corsi extrascolastici. In particolare, negli ultimi anni c'è stata un'esplosione di corsi di coding per bambini, sviluppo di app e videogiochi, produzione musicale e cinematografica, Web design e altro, oltre a un mercato in rapida ascesa di risorse didattiche più informali che si possono utilizzare da casa.

Nel 2013, l'allora segretario all'Istruzione Michael Gove ha esortato le scuole a preparare «gli studenti a diventare precursori del cambiamento tecnologico».⁹

Questo appello ha trovato ampi consensi fra i sostenitori del progresso tecnologico, che hanno sottolineato come nel Regno Unito, una nazione che si va sempre più delineando come post-industriale, vi sia la necessità di preparare i giovani alle «professioni digitali» del futuro, concentrandosi

private, 7% educazione religiosa, 7% corsi di informatica o coding (ad esempio Code.org, CoderDojo o Scratch), 6% altri club associati alla tecnologia (ad esempio videogame, Lego Mindstorms, video editing, tecnologia musicale).

⁸ Livingstone e Sefton-Green (2016); Sefton-Green (2013a); Sefton-Green e Erstad (2016, 2019).

⁹ Gove (2012).

in particolare sull'insegnamento scolastico del coding¹⁰ anziché perseverare con i criticatissimi programmi di «informatica» che trasmettono competenze mnemoniche sull'uso del pacchetto Microsoft Office. Alla Bluebell, il corso di coding non faceva parte dei programmi ufficiali, ma l'insegnante di informatica e la dirigenza della scuola hanno accolto con entusiasmo la proposta di Beth di tenere un corso pomeridiano, convinti che il coding avrebbe giovato agli studenti e aiutato la scuola a raggiungere gli obiettivi istituzionali, dato che all'epoca era sotto osservazione da parte dell'Ofsted per avere ricevuto una valutazione insufficiente in una precedente ispezione.¹¹

Fra i diversi tipi di offerta didattica, ci concentreremo su quelli che, a differenza dei più limitati programmi ufficiali, danno la priorità ad attività digitali in grado di motivare i più giovani e diversificare e valorizzare l'esperienza di apprendimento.¹² In questo capitolo metteremo a confronto tre sedi di didattica digitale: la Bluebell (una scuola primaria con modeste risorse di cui abbiamo esaminato il corso di coding pomeridiano e le attività scolastiche correlate), il London Youth Arts (LYA, centro che organizza corsi gratuiti o a basso costo di varie discipline creative, dove abbiamo esaminato i corsi organizzati in orari di dopo-

¹⁰ Curtarelli et al. (2017); UK Digital Skills Taskforce (2014). Huw Davies e Rebecca Eynon (2018, pp. 3976, 3974) criticano il discorso tecno-utopico alla base dell'odierno entusiasmo per il coding. Osservano che ai giovani partecipanti a un programma di coding in Galles era stato chiesto di «credere che la loro capacità di programmare travalicherà le condizioni strutturali del mercato del lavoro». Ciò si è dimostrato poco plausibile, oltre a promuovere un individualismo competitivo e generare delusioni, poiché né gli interessi generalisti né quelli di nicchia avrebbero potuto tradursi facilmente in una «strada per la prosperità».

¹¹ Il coding è stato introdotto nei programmi scolastici del Regno Unito nel 2013 e sta acquisendo importanza nelle scuole. Per molti aspetti differisce da alcune delle opportunità più creative di didattica digitale che descriviamo in questo capitolo. Oltretutto, per quanto sia stato annunciato in toni altisonanti, la sua implementazione è stata «fragile» e spesso affidata a insegnanti impreparati, senza poggare su forme di interessi digitali più ambiziose, creative o critiche (Royal Society, 2017). L'Ofsted è l'ispettorato ufficiale per gli standard scolastici nel Regno Unito.

¹² Sefton-Green e Erstad (2019).

scuola, weekend e vacanze scolastiche su argomenti come animazione digitale e produzione musicale, oltre ai corsi settimanali di tecnologia per giovani con disabilità e bisogni educativi speciali descritti nel capitolo precedente) e infine il DigiCamp (un costoso campo estivo che offre corsi di vario tipo, dalla produzione digitale alla programmazione avanzata con software come Python).

Tutti e tre tendenzialmente attiravano genitori o figli (a seconda di chi proponeva l'iscrizione) che in un certo senso avevano già accolto un'idea di futuro digitale nella loro vita. Tuttavia, questi soggetti presentavano considerevoli differenze, che rispecchiavano i gruppi trattati nel Capitolo 3: chi viveva sotto la soglia di povertà (spesso provenendo da minoranze etniche), chi viveva in modo creativo (spesso con istruzione elevata ma finanze limitate) e le famiglie elitarie (privilegiate e competitive sotto vari aspetti). In questo capitolo ci concentreremo sulle famiglie per le quali abbiamo potuto raccogliere osservazioni e interviste che tengono conto, oltre che delle prospettive dei genitori e dei figli, anche di quelle degli educatori.

La posizione dei genitori di qualsiasi background nei confronti delle opportunità di apprendimento digitale è influenzata dalle cosiddette teorie pedagogiche «profane» o «popolari», spesso incentrate sull'idea che le tecnologie siano *educative* o *creative*, oltre che molto motivanti per i giovani.¹³ Come si è visto nei capitoli precedenti, è immaginando il potenziale didattico delle tecnologie digitali che i genitori giustificano il loro investimento, spesso ingente, sia in risorse digitali in casa che in attività educative fuori casa. La promessa più grande è che le tecnologie abbiano una funzione di *scaffolding*, cioè si possano usare per assistere i giovani nel loro interesse spontaneo verso il successo accademico, l'avanzamento di carriera o la partecipazione civica.

¹³ Drummond e Stipek (2004); Sefton-Green (2013b); Swartz e Crowley (2004).

Stranamente, si è posta poca attenzione sul dove e sul come ha origine l'interesse dei ragazzi per le tecnologie digitali, al di là delle discussioni sul «trovare» qualcosa che «appassiona» o che fa «scoccare la scintilla». E non sempre ci si rende conto che sono i genitori — che conoscono i loro figli da sempre e non solo in un particolare periodo della loro vita — più che gli educatori, ad avere la possibilità di sostenere gli interessi dei loro figli a lungo termine. Invece le ricerche sulla socializzazione nell'infanzia dimostrano come la cultura e le pratiche domestiche abbiano un'influenza durevole sullo sviluppo e le opportunità di vita dei giovani.¹⁴ Le pedagogiste Suzanne Hidi e Ann Renninger propongono un modello di *sviluppo degli interessi*, in cui notano che l'interesse del discente è soprattutto situazionale, in gran parte stimolato e sostenuto in seno alla famiglia.¹⁵ In generale i genitori lo sanno per intuito, quando sperimentano con vari potenziali interessi destreggiandosi fra diverse opportunità di apprendimento extrascolastiche e informali: si pongono davanti ai figli come sostenitori della scuola ma al tempo stesso desiderano trasmettere anche le proprie inclinazioni e passioni, o incoraggiarli verso un percorso che, intimamente, sentono che a loro sia stato precluso. Nella nostra indagine sul campo, i genitori hanno raccontato di aver offerto ai figli una serie di opzioni stimolanti non appena si accorgevano di cosa catturava la loro attenzione o accendeva un interesse. È un processo che richiede parecchie risorse e si dipana nel corso degli anni, con vari cicli di speranze e delusioni, finché il genitore raggiunge un punto in cui, con un pizzico di rimpianto per le strade non prese, arriva a dire: «A mio figlio piace fare questo o quello, ed è ciò in cui si identifica».

Come si applica tutto questo alla didattica digitale? La psicologa evolutiva Brigid Barron e i suoi colleghi hanno

¹⁴ James (2013); Ribbens McCarthy e Edwards (2011).

¹⁵ Ben-Eliyahu, Rhodes e Scales (2014); Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993); Hidi e Renninger (2006); Peppler (2013); Renninger e Hidi (2011).

studiato il contesto della privilegiata Silicon Valley, in cui i genitori agiscono da «partner di apprendimento» dei figli, e hanno identificato per loro sette ruoli di *scaffolding*: «insegnare, collaborare ai progetti, offrire supporto non tecnico, organizzare opportunità di apprendimento, offrire risorse didattiche, imparare dai figli e incaricarli di aiutarli in progetti tecnici».¹⁶ Inoltre hanno dimostrato che un genitore potrebbe occupare più ruoli e passare dall'uno all'altro, a seconda dei propri valori e delle circostanze.¹⁷ Trattandosi di un campione privilegiato, ci siamo chieste se genitori con mezzi diversi possano convertire gli interessi e le attività familiari in risultati esterni (si veda la discussione nel Capitolo 3).

Di contro, la studiosa di comunicazione Melissa Brough e il suo team hanno intervistato in un contesto di famiglie a basso reddito i genitori di ragazzi eccezionalmente appassionati, qualificabili come dediti all'«apprendimento connesso», rivelando uno spettro di modalità, pratiche e non, con cui questi genitori incoraggiavano i loro figli verso interessi tecnici.¹⁸ Il supporto genitoriale poteva essere molto semplice, come «incoraggiare i punti di contatto» per stimolare la conversazione, per esempio quando i bambini vedevano i genitori scattare fotografie digitali. In queste famiglie, i genitori supportavano i figli con l'idea di renderli più autonomi nella loro vita digitale. Altri studi hanno evidenziato che un approccio così democratico all'uso delle tecnologie digitali è comune fra le famiglie di immigrati, per esempio quando i

¹⁶ Barron et al. (2009, p. 71).

¹⁷ In questo modo, i genitori potrebbero assicurarsi che i figli colgano varie opportunità: «Sfruttare i corsi facoltativi offerti dalla scuola, frequentare club e laboratori, cercare tutorial online ed esempi da seguire, partecipare a gruppi di affinità, leggere libri e riviste e creare una collaborazione istruttiva con adulti esperti diversi dai genitori» (Barron et al., 2009, p. 60). Si veda anche Gutiérrez, Izquierdo e Kremer-Sadlik (2010); Hoover-Dempsey e Sandler (1997).

¹⁸ L'«apprendimento connesso» si ispira alla tradizione della «pedagogia critica», in cui un adulto agisce non da «insegnante» secondo il modello tradizionale di dispensatore di informazioni ma piuttosto da «facilitatore» che supporta i giovani nel determinare i propri metodi di creazione del sapere (Friere, 1973).

figli usano mezzi di comunicazione (digitali e non) per aiutare i genitori a barcamenarsi con una lingua o un contesto a loro alieno.¹⁹ Vikki Katz e Victoria Rideout hanno notato che negli Stati Uniti erano soprattutto le famiglie latinoamericane a svolgere insieme ai figli attività digitali come guardare video o giocare, oppure usare risorse per imparare qualcosa o raggiungere vari obiettivi, inclusi quelli scolastici.²⁰

Questi e altri studi suggeriscono che, per molte famiglie, le tecnologie digitali sono un mezzo di «ancoraggio» per gli interessi e lo sviluppo cognitivo e sociale dei figli. Per esempio, nel Capitolo 2 abbiamo visto come le famiglie osservanti usassero le app e i media online per favorire la pratica religiosa, mentre altri genitori immigrati usavano i contenuti via radio satellitare o Internet per rafforzare la capacità dei figli di parlare la lingua d'origine della famiglia pur crescendo in una cultura a dominanza anglosassone.²¹ Il «coinvolgimento condiviso attraverso i media», come lo chiamano i ricercatori, è particolarmente prezioso per supportare non solo specifici obiettivi d'apprendimento ma anche la competenza nell'uso degli stessi media.²² Temendo che la società abbia «un'idea troppo ristretta di cosa e come si può imparare quando le persone fruiscono insieme dei media», i pedagogisti Lori Takeuchi e Reed Stevens sostengono:

Ciò che i giovani possono imparare e realizzare con i media dipende in gran parte dal contenuto dei media, ma anche — forse altrettanto — dal contesto in cui li usano e con chi li usano.²³

Riconoscere i potenziali vantaggi dell'«apprendimento connesso» o del «coinvolgimento condiviso attraverso i me-

¹⁹ Katz (2014).

²⁰ Rideout e Katz (2016).

²¹ Ad esempio le famiglie 16, 24, 25 e 35.

²² Per esempio, Gutiérrez, Zitlali Morales e Martinez (2009); Nathanson (2015); Reiser, Williamson e Suzuki (1988).

²³ Takeuchi e Stevens (2011, p. 71).

dia» ci porta in una direzione molto più promettente rispetto al modello medico del «tempo davanti allo schermo» che abbiamo criticato nel Capitolo 2, offrendo ai genitori molti più ruoli possibili che non quello di semplice controllore dell'attività digitale dei figli.²⁴ Ma per quanto i genitori si impegnino a supportare gli interessi digitali dei figli in casa, devono anche trovare contatti e riconoscimento all'esterno se vogliono che questi interessi si traducano in forme di successo durature.²⁵ Che si tratti del riconoscimento di insegnanti, altri educatori o compagni, online o offline, gli interessi e i valori digitali coltivati in casa devono essere rafforzati anche altrove per poter davvero trasformare la vita di questi giovani. A nostro avviso, tali preparativi per un futuro digitale devono andare ben oltre l'offerta di opportunità di apprendimento di valore strumentale, perché, come vedremo, sia i genitori che gli educatori cercano di formare il discente *come persona* o, usando le parole di Stanton Wortham, plasmare l'«identità di apprendimento» del giovane.²⁶

Per tutte le famiglie, ma soprattutto — come abbiamo visto — per le famiglie «geek» (Capitolo 4) e quelle in cui sono presenti disabilità o bisogni educativi speciali (Capitolo 5), l'investimento nell'apprendimento digitale non era solo una questione di tempo e denaro, ma erano in gioco anche l'identità dei ragazzi, le abitudini domestiche e le speranze per il futuro nutrite dai genitori, con una forte incertezza di fondo sulla possibilità che i vantaggi immaginati si sarebbero poi concretizzati. Ma come abbiamo notato nel Capitolo 3, alcuni genitori erano più attrezzati in termini di risorse per identificare le opportunità e coltivare l'interesse

²⁴ Blum-Ross e Livingstone (2018).

²⁵ Brough, Cho e Mustain (prossima pubblicazione).

²⁶ Wortham (2006) indica come identità di apprendimento la combinazione di influenze personali, sociali, accademiche e culturali che in un dato momento concorrono a creare un senso di sé come discente. Si veda anche Erstad et al. (2016); Livingstone e Sefton-Green (2016); Sefton-Green e Erstad (2016).

dei figli verso qualcosa che avevano già accettato,²⁷ mentre altri incontravano sulla loro strada una sequela di barriere e opportunità sfumate. Molti genitori, in qualunque circostanza si trovino, sono pronti a dare il loro supporto oppure non lo sono. Ma come hanno illustrato i capitoli precedenti, il «successo» dell'investimento dei genitori nella didattica digitale non si basa solo su ciò che possono fare loro, ma anche sull'intervento di altri adulti che svolgono un ruolo nella vita dei figli. Per questo, oltre ad ascoltare le voci dei genitori, ora considereremo l'«apprendimento connesso» anche dalla prospettiva degli educatori, chiedendoci quali informazioni e quali opinioni hanno riguardo agli sforzi compiuti dalle famiglie.

Bluebell: impegno inclusivo

Prima di proporre un corso di coding alla Bluebell, Beth aveva tenuto lo stesso corso in una scuola pubblica locale che poteva contare su risorse maggiori. Lì, però, aveva trovato studenti poco motivati e con un atteggiamento problematico: avendo un'ampia offerta di corsi facoltativi fra cui scegliere, il coding dava l'idea di essere «troppo faticoso». Al contrario, alla Bluebell, che riusciva a offrire solo poche alternative per il doposcuola e con una proporzione doppia di studenti che usufruivano della mensa gratuita rispetto alla media nazionale (un indice di deprivazione), il club aveva ricevuto un esubero di iscrizioni.²⁸ L'affabile insegnante di informatica

²⁷ Si veda Rafalow (prossima pubblicazione) sui genitori dell'esclusiva scuola superiore privata di Sheldon, appartenenti a un'alta fascia di reddito, che sono intervenuti attivamente per fare in modo che il programma di informatica della scuola si adattasse ai valori digitali delle famiglie.

²⁸ La dirigenza scolastica stava lavorando attivamente per potenziare le attività extracurricolari, che erano state individuate come aspetto «da migliorare» nei precedenti rapporti dell'ispettorato scolastico (Ofsted), dunque l'offerta di Beth di tenere un corso di coding è stata accolta con entusiasmo.