



DECODIFICARE E INTERPRETARE LA COMUNICAZIONE

Rischi comportamentali e politiche di protezione

CARLA BASILI, ORIANA IPPOLITI, EMANUELA ROMEO

*Introduzione di ANDREA GENTILE
Appendice a cura di PIERA MARTOCCIA*



CARLA BASILI,
ORIANA IPPOLITI,
EMANUELA ROMEO

**DECODIFICARE E INTERPRETARE
LA COMUNICAZIONE**

Rischi comportamentali e politiche di protezione

Introduzione di **ANDREA GENTILE**
Appendice a cura di **PIERA MARTOCCIA**



Copyright © MMXVIII
«NeP edizioni Srls» di Roma (RM)
www.nepedizioni.com
info@nepedizioni.com
Via dei Monti Tiburtini 590
00157 Roma (RM)
P. iva 13248681002
Codice fiscale 13248681002
Numero REA 1432587
ISBN 978-88-85494-13-8

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.

Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.

I edizione: novembre 2018

INDICE

INTRODUZIONE di <i>Andrea Gentile</i>	p. 7
--	------

ADOLESCENZA E VIOLENZA TRA REALE E VIRTUALE

di <i>Oriana Ippoliti</i>	p. 29
1. Scienze dell'uomo e della società	p. 29
2. Adolescenza ed educazione	p. 36
3. Violenza tra reale e virtuale	p. 39
Bibliografia Primo Capitolo	p. 50

I GIOVANI E LA COMUNICAZIONE NELL'ERA DIGITALE DALLA PROSPETTIVA EUROPEA

di <i>Carla Basili</i>	p. 53
1. Statistiche d'uso della rete da parte dei giovani	p. 54
2. Social networks	p. 64
3. Politiche europee sul tema "Internet e bambini"	p. 73
4. Commenti conclusivi	p. 87
Bibliografia Secondo Capitolo	p. 89
Bibliografia su Media ed Information Literacy	p. 91
Pubblicazioni del progetto EU Kids online	p. 95

LE POLITICHE DI SAFEGUARDING CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

di <i>Emanuela Romeo</i>	p. 99
1. Safeguarding Children and young people una buona pratica britannica	p. 101
2. Convenzione sui diritti dell'infanzia	p. 108
Bibliografia Terzo Capitolo	p. 135

APPENDICE

di <i>Piera Martocchia</i>	p. 137
1. Tutela dei minori: priorità legislativa dell'Unione Europea	p. 137
2. Trattato di Lisbona	p. 138
3. Trattato sull'Unione Europea (TEU) e Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea (TFEU)	p. 139
4. Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione	p. 141
5. Direttiva Anti-tratta – 2011/36/UE	p. 143
6. Direttiva per la lotta e l'abuso sessuale contro i minori – 2011/92/UE	p. 145
7. Direttiva per i diritti delle vittime di reati – 2012/29/UE	p. 147
8. Direttiva sulla protezione dei minori al lavoro – 94/33/CE	p. 148
9. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni	p. 149
Bibliografia e Sitografia Appendice	p. 168
GLI AUTORI	p. 175

INTRODUZIONE

di *Andrea Gentile*

Nella società contemporanea, i modelli formativi e i sistemi di istruzione sono in profonda trasformazione alla luce del nuovo scenario che stiamo vivendo nella comunicazione, nella cultura e nell'informazione. Il cambiamento non è tanto generato dall'introduzione della nuova organizzazione scolastica che va sotto il nome di «autonomia» o dalla riforma dell'organizzazione degli studi e dei curricula, ma piuttosto dalla incalzante trasformazione del modo di formarsi delle conoscenze ad opera delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione, che hanno profondamente e radicalmente modificato l'orizzonte in cui si alimenta il patrimonio del sapere. Le nuove opportunità tecnologiche e comunicative costituiscono grandi potenzialità per i processi educativi, ma possono favorire l'insorgere di «situazioni-limite» e di nuovi rischi comportamentali che i professionisti dell'educazione sono chiamati ad affrontare nella società contemporanea.

Viviamo oggi in una società complessa, insicura, disorientata, contraddittoria, incerta, dai grandi conflitti, che presenta anche sul piano dei processi formativi le stesse anomalie legate ai conflitti sociali, generazionali, esistenziali, politici, culturali, di mentalità, di costumi con coinvolgimenti di interessi, di istituzioni e per di più con una serie di interferenze ideologiche, affettive, linguistiche, intellettuali e con stratificazioni cosce e inconscie. La formazione ha la necessità di misurarsi con l'aumento vertiginoso della complessità, in cui la società contemporanea ha iniziato ad assumere una «dimensione globale, sviluppando un sistema complesso e differenziato di interdipendenza e di competizione, di comunicazione e di connessione, di subordinazione e di interazione, dimensione che interessa decisioni ed azioni, sia nel

pubblico sia nel privato, coinvolgendo ed interessando tutti i vari settori delle attività sociali»¹.

L'ultimo «Rapporto internazionale sull'educazione» dell'UNESCO sottolinea come sia necessario organizzare la formazione non solo attorno ai due pilastri della conoscenza, sui quali si è incentrata tradizionalmente l'educazione formale, quali «l'imparare a conoscere e l'imparare a fare», ma anche estendendosi agli altri due orizzonti formativi, quali «l'imparare a vivere insieme e l'imparare ad essere», ossia non solo partecipare e collaborare con gli altri individui in tutte le attività umane, ma anche risolvere problemi, prendere decisioni e assumersi le proprie responsabilità. Il messaggio fondamentale che si evince dal rapporto dell'UNESCO è che la formazione deve essere considerata «un'esperienza totale per tutta la vita» e, in quanto tale, dovrebbe concentrare l'attenzione sia sulla persona, sia sul ruolo centrale che occupa nella società contemporanea. In questa prospettiva, il richiamo ai valori, dall'uguaglianza alla libertà e al rispetto della ragione, dal ruolo centrale della persona umana ai suoi diritti inviolabili e inalienabili, assume un ruolo particolarmente significativo in rapporto alla finalità primaria di operare a favore della pace, della giustizia e della solidarietà nel mondo. La formazione delle nuove generazioni costituisce per ogni governo una responsabilità fondamentale perché su di essa si fondano la qualità dello sviluppo tecnologico e scientifico di ogni nazione, la solidità del sistema economico, le speranze di tutti i cittadini per lo sviluppo di una società civile e democratica.

In molti paesi europei ed extraeuropei le continue e recenti riforme degli ordinamenti didattici rappresentano l'aspetto più rilevante dell'ampio processo di trasformazione e di evoluzione dei sistemi di istruzione: esso appare decisivo

1. ZSUZSA HEGEDUS, *Globalizzazione dei rapporti e industrializzazione delle sfide sociali nell'epoca post-industriale*, p. 28, in: D. De Masi (a cura di), *Verso la formazione postindustriale*, Franco Angeli, Milano 1993.

sotto il triplice profilo del completamento dell'autonomia dell'università, dell'innovazione della formazione universitaria e della convergenza dei sistemi educativi verso un orizzonte e uno «spazio internazionale dell'istruzione superiore e della ricerca». Molti paesi hanno riformato o stanno progressivamente riformando secondo progetti innovativi il proprio sistema di istruzione per adattarlo alle condizioni di una società in costante trasformazione tecnologica e scientifica.

Uno dei limiti più spesso rilevati dall'OCSE nei sistemi di istruzione di molti paesi europei ed extraeuropei concerne il rapporto tra cultura, comunicazione, competenze e professionalità: in ogni livello e in ogni settore della società contemporanea sono ormai necessarie conoscenze, abilità e competenze specifiche. La complessità della società contemporanea in continua trasformazione scientifica, le nuove opportunità tecnologiche e comunicative e la diversificazione delle attività lavorative richiedono il possesso di «competenze plurime e dinamiche». Le competenze rappresentano l'insieme sia di conoscenze sia di comportamenti che il soggetto adotta nella scelta e nell'organizzazione responsabile, personale ed originale delle conoscenze acquisite in situazioni critiche e problematiche.

In questo orizzonte, la formazione ha la necessità di fornire la strumentazione non solo cognitiva, ma anche ed essenzialmente la dimensione affettivo-motivazionale-relazionale e strategico-comportamentale della persona. Le competenze cognitive richiamano sia le abilità intellettuali, sia le strategie cognitive e metacognitive che consentono di acquisire abilità e capacità soggettive per elaborare risposte autonome e personali, in cui il soggetto acquisisce la capacità di *orientarsi* nel decodificare, interpretare ed agire in situazioni critiche, problematiche e complesse. Le competenze affettivo-motivazionali-relazionali si riferiscono, invece, al vissuto soggettivo, ossia alla ricchezza e alla molte-

plicità di esperienze che coinvolgono la vita della persona nel fluire del tempo. Consistono nella capacità di sapersi relazionare con il sé, con il suo *habitat* naturale, personale, emotivo-affettivo, umano, ma anche con la società, con il sapere scientifico e le nuove tecnologie. La correlazione semantica e dinamica tra queste due competenze determina e condiziona la competenza strategico-comportamentale: questa è intesa come la capacità ed abilità complessiva di adattamento positivo e di interazione dialettica, legata alla capacità del soggetto di elaborare risposte consapevoli ed adeguate in modo da attivare ed adottare comportamenti specifici, rapportati a situazioni particolari in una società in continua trasformazione.

In questo contesto, la *Commissione della Comunità Europea sull'educazione e sulla formazione* sottolinea come «l'attuale società ponga in primo piano l'esigenza di una formazione altamente qualificata, in grado di fornire le capacità di muoversi e agire in un ambiente complesso ad alta densità tecnologica; ossia di affrontare una realtà che, anche se non è del tutto conoscibile, è sempre in movimento e cangiante, per cui postula e richiede un atteggiamento e una disponibilità rivolta ad un apprendimento continuo»². La capacità fondamentale richiesta diventa, di conseguenza, quella di essere in grado di «acquisire nuove conoscenze e nuove competenze e di imparare ad imparare per tutto il corso della vita». Una capacità che presuppone due ordini di acquisizioni: da un lato, la curiosità, l'interesse, la motivazione, la disposizione intellettuale alla soluzione di problemi, il gusto della novità, la creatività, l'immaginazione; e, dall'altro, la padronanza di strumenti intellettuali e di ampie e solide conoscenze scientifiche.

L'elaborazione soggettiva di un sapere non presuppone soltanto l'elaborazione critica e creativa della conoscenza,

2. *Commissione della Comunità Europea sull'educazione e sulla formazione*, documento interno, Bruxelles 2018, p. 23.

ma anche l'elaborazione progressiva e continua di «metaconoscenze»³, cioè di conoscenze che vengono acquisite e utilizzate per comprendere il sapere. Queste «metaconoscenze», che sono proprie della natura umana, costituiscono essenzialmente ciò che chiamiamo «strategie dell'apprendimento». Si utilizza questa espressione poiché le «metaconoscenze» sono l'espressione propria e costitutiva della «personalità psicologica» e determinano i comportamenti degli individui nei loro processi cognitivi indipendentemente dai contenuti e dalle situazioni. La nozione di strategia ipotizza che il soggetto è cosciente dell'«interazione dinamica» che sussiste tra la sua personalità, i contenuti del sapere e le situazioni in cui si realizza un processo conoscitivo. Il soggetto analizza in un orizzonte riflessivo le condizioni di possibilità di questa interazione, facendo riferimento al processo e ai risultati ottenuti. La riflessione è orientata in un contesto metacognitivo, proiettato a colmare il vuoto che sussiste tra l'individuo nella sua soggettività e l'ambiente esterno: la metacognizione può motivare la nostra soggettività ad essere protagonista attiva nei suoi processi di apprendimento, capace di controllarli, utilizzarli e svilupparli in modo attivo, personale, creativo e critico.

In questa prospettiva, si profila un nuovo rapporto semantico e dinamico tra cultura, comunicazione e processi di apprendimento. Una cultura è un insieme di saperi che possiedono due caratteristiche necessariamente associate: questi saperi devono essere inseriti in un orizzonte di universalità e devono essere elaborati dal soggetto per permettergli di capire quelle situazioni particolari, individuali e a volte imprevedibili che dovrà affrontare nei diversi campi e nei diversi contesti di riferimento. In altri termini, «l'universalità della

3. Cfr. SHIMAMURA A. P., METCALFE J., *Metacognition: Knowing about Knowing*, MIT Press, Cambridge 1996 e CHAMBRES P., IZAUTE M., MARESCAUX P. J., *Metacognition: Process, Function and Use*, Kluwer Academic Publishers, Boston, Dordrecht, New York 2012.

cultura assume un valore in relazione agli apprendimenti particolari individuali, così come le acquisizioni individuali devono riferirsi sempre ad un orizzonte e ad un contesto universale. La cultura nel suo insieme e nella sua totalità è nello stesso tempo universale, ma si diversifica e si differenzia nel particolare»⁴.

Sullo sfondo di queste riflessioni, è necessario definire un nuovo modello di comunicazione nei processi di apprendimento⁵ che possa valorizzare al massimo l'implicazione affettivo-motivazionale e cognitiva nella costruzione dei saperi. Questo modello presuppone l'organizzazione teorica e la realizzazione operativa di diversi contesti di riferimento:

- a) Un'attenta preparazione e organizzazione del contesto specifico in cui si attua un processo di apprendimento permette di definire l'oggetto della conoscenza e rendere il sapere accessibile a tutti.
- b) La scelta di strumenti e metodi efficaci che esprimono il sapere in tutta la sua complessità e secondo differenti forme (situazione reale, azione, applicazione, esempio, simulazione, modelli). Questi strumenti

4. MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris 1991, pp. 137-142 in: M. Altet, *Le pedagogie dell'apprendimento*, a cura di A. Gentile, Armando Editore, Roma 2000, p. 80.

5. Sul rapporto tra formazione, metacognizione e processi di apprendimento, cfr. VIGOTSKY L. S., *The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1978; AUSUBEL D. P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1987; BRYANT F. B., BAXTER W. J., *The structure of positive and negative automatic cognition*, «Cognition and Emotion», 11, 3, pp. 225-259, May 1997; DE LANDSHEERE G., *Psicologia cognitiva e nuove prospettive di ricerca*, in: G. de Landsheere, *Il pilotaggio dei sistemi educativi*, tr. it. e note di A. Gentile, Armando Editore, Roma 1998; BENNETT SCHWARTZ L., TIMOTHY PERFECT J., *Applied Metacognition*, Cambridge University Press, Cambridge 2002; DOUDIN P. A., MARTIN D., ALBANESE O., *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 2013.

offrono una molteplicità e varietà di esperienze collettive; esprimono il sapere in un contesto che possa facilitare l'accesso al suo significato; permettono di acquisire «un'attenzione comune» e di comprendere come viene elaborato il sapere (un meta-sapere).

c) La definizione di contesti affettivi e sociali (relazioni interpersonali) che contribuiscono ad inserire la persona nella società e assicurano la sua libertà intellettuale e lo sviluppo della sua personalità in un orizzonte cognitivo, affettivo-motivazionale e relazionale;

d) «L'alternanza simultanea» costituita da una sintesi tra esperienza e riflessione, tra azione e pensiero, facendo riferimento ad analisi comparative in una prospettiva critica, analogica e analitica;

e) Un'attività riflessiva comune finalizzata a definire i tempi di analisi e di sintesi dei processi cognitivi.

f) La definizione del significato, il dialogo, l'argomentazione, la giustificazione e l'auto-valutazione;

g) La metacognizione che permette di prendere coscienza delle nostre attitudini all'apprendimento, che permette di definire la natura del sapere, la finalità dei processi di apprendimento e la riutilizzazione e rielaborazione continua delle conoscenze in diverse situazioni e in differenti contesti di riferimento.

In questa prospettiva, possiamo definire l'apprendimento come un processo di «partecipazione» ad un determinato «campo». Questa partecipazione si realizza in un preciso contesto ed è costituita da una comprensione comune degli obiettivi, delle attività, degli strumenti e dei metodi utilizzati. Il contributo e il coinvolgimento attivo della persona permettono di realizzare un processo il cui obiettivo di fondo è l'acquisizione dei saperi disciplinari. Apprendere significa dare un senso ad una realtà complessa: il senso dipende dal modo in cui interpretiamo la situazione in questione e uno stesso fenomeno può assumere differenti significati secon-

do la prospettiva adottata. È proprio facendo riferimento alla storia cognitiva, affettiva e sociale dell'individuo che noi doniamo un senso alla realtà esistenziale, culturale e sociale, partendo dai significati particolari attribuiti alle diverse informazioni in contesti reali che determinano un processo di interpretazione e di comprensione. Un processo cognitivo dovrebbe creare e produrre continuamente situazioni nuove finalizzate a motivare le conoscenze che sono presenti a livello potenziale nella soggettività. Il sapere non è un prodotto statico e meccanico che occorre memorizzare e schematizzare, ma è un processo aperto, continuo e mai definitivo di conoscenza. La definizione di nuove situazioni e nuovi contesti può permettere la realizzazione di una continua trasformazione ed evoluzione dei processi di costruzione dei saperi. Per poter acquisire un sapere, è necessario che l'individuo capisca l'utilità e la finalità delle conoscenze, facendo riferimento ai diversi campi di possibilità nei quali questi saperi possono essere utilizzati. Occorre «saper attuare un processo di conoscenza» in un determinato campo e in un determinato contesto di riferimento per poi passare progressivamente a nuovi contesti e nuovi campi di riferimento. Inoltre, è necessario elaborare e utilizzare delle conoscenze specifiche. Perkins e Salomon hanno usato l'espressione «*high road transfer*» per definire la necessità di «acquisire e trasmettere delle conoscenze specifiche» nei processi di «insegnamento-apprendimento». È proprio in questa prospettiva che si realizza un processo metacognitivo: la «metacognizione» assume così la funzione e la finalità di estendere e allargare il «campo» di conoscenza⁶ dell'individuo, creando

6. Sul rapporto tra processi cognitivi e processi metacognitivi, cfr. HERTZBERG L., *The Limits of Experience*, Acta Philosophica Fennica, Helsinki 1994; SÖREN HOFFMANN T., MAJETSCHAK S., *Denken der Individualität*, Walter de Gruyter, Berlin 1995; GENTILE A., *Kant. Che cosa significa orientarsi nel pensare?*, Edizioni Studium, Roma 2017; HOOLEY N., *Dialectics of Knowing in Education. Transforming Conventional Practice Into Its Opposite*, Taylor & Francis Ltd,