



## FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

### Ambienti digitali e contenuti medialti nella ricerca pedagogica: premesse epistemologiche e spunti metodologici

**Davide Cino**

Research Fellow in General and Social Pedagogy | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | [davide.cino@unimib.it](mailto:davide.cino@unimib.it)

### Digital environments and media contents in pedagogical research: epistemological premises and methodological approaches

#### Abstract

*This paper investigates the epistemological dimensions related to the study of digital environments and media content in pedagogical research through digital methods. In doing so, it will reflect on the often tacit premises that can inform what can constitute a pedagogically grounded study of media in the context of everyday life, with particular reference to the theoretical framework of informal education, questioning how, in considering the inextricable intertwining of epistemology and methodology, it is possible to study digital environments as epistemic contexts of informal learning and media content as cultural objects that are increasingly part of people's continuing education.*

#### Keywords

digital methods; digital environments; media contents; informal education; epistemology

Il presente lavoro indaga le dimensioni epistemologiche connesse allo studio degli ambienti digitali e dei contenuti medialti nella ricerca pedagogica attraverso i metodi digitali. Nel farlo, rifletterà sulle premesse spesso tacite che possono informare ciò che può costituire uno studio pedagogicamente fondato sui media nell'ambito della vita quotidiana, con particolare riferimento al quadro teorico-concettuale dell'educazione informale, interrogandosi su come, nel considerare gli inestricabili intrecci fra epistemologia e metodologia, sia possibile studiare gli ambienti digitali come contesti epistemici di apprendimento informale e i contenuti medialti come oggetti culturali che fanno sempre più parte della formazione continua dei soggetti.

#### Parole chiave

metodi digitali; ambienti digitali; contenuti medialti; educazione informale; epistemologia

## 1. Introduzione

L'incorporazione dei media digitali nei più svariati contesti di vita quotidiana ha comportato un crescente interesse da parte degli studiosi rispetto al loro utilizzo tanto come strumenti di ricerca che come contesti di apprendimento, formazione identitaria, costruzione di discorsi e contro-discorsi, promozione di relazioni interpersonali e capitale sociale (Hewson, 2014). Ovvero, i media digitali sono stati riconosciuti in letteratura tanto nella loro valenza di dispositivi che di veri e propri contesti di vita. Il riconoscimento di tale duplice natura, tuttavia, non è scontato: dipende, infatti, dai sistemi di credenze che, in quanto ricercatori, vanno a informare il nostro modo di pensare la ricerca, decidendo cosa possa rappresentare un oggetto epistemico in un mondo di oggetti ontologici là fuori (Caronia, 2011). Intendere i media digitali come contesti di vita significa adottare una postura di ricerca che vada oltre letture semplicistiche tipiche dei discorsi sui media che, storicamente, hanno caratterizzato le diatribe tra apocalittici e integrati (Eco, 1964), superando credenze sedimentate che ancora oggi informano assunti essenzialisti, di cui uno dei più lapalissiani esempi è la dicotomia “reale/virtuale”.

In questo contributo affronterò, senza pretesa di esaustività, lo studio degli ambienti digitali e contenuti mediali nella ricerca pedagogica, facendo riferimento ai metodi digitali e ai cosiddetti dati “naturalisti”. Rifletterò sulle premesse, spesso tacite, che possono informare le nostre idee, in quanto ricercatori, rispetto a cosa possa costituirsi come uno studio pedagogicamente fondato sui media nell'ambito della vita quotidiana, interrogandomi su come, nel considerare gli inestricabili intrecci fra epistemologia e metodologia, sia possibile studiare gli ambienti digitali come contesti epistemici di apprendimento informale e i contenuti mediali come oggetti culturali che fanno sempre più parte della formazione continua dei soggetti.

## 2. Metodi digitali e oggetti epistemici nella ricerca sociale

L'espressione “metodi digitali” può essere considerata una locuzione ombrello sotto la quale rientrano approcci che fanno uso dei media digitali per ricerche di tipo etnografico, interviste, survey e focus group online, diari mediali, la modellizzazione basata sui big data, nonché disegni sperimentali (Hampton, 2017). In generale, dunque, designa tutti quei metodi che fanno ricorso alle tecnologie digitali nel processo di *generazione* dei dati di ricerca.

In questo paper mi concentrerò nel dettaglio su quei metodi che rientrano nel più vasto reame della ricerca mediata da internet (o *Internet-mediated Research* – Burnett *et alii*, 2011), il cui sviluppo può, secondo gli studiosi, essere articolato in almeno tre fasi (Scarcelli, 2018): una prima fase, dagli anni Settanta ai primi anni Novanta, che si è focalizzata su quelli che si credevano essere i potenziali *effetti* deleteri della comunicazione mediata da computer reputata deficitaria rispetto a quella faccia a faccia, informata da un'epistemologia meramente positivista; una seconda fase, nel corso degli anni Novanta, che inizia a vedere nella rete un “luogo culturale” da studiare attraverso approcci etnografici, ma che contrappone ancora l'online all'offline e dunque gli intrecci tra i due contesti; una terza fase, che si sviluppa con l'affermazione sempre più capillare del web 2.0 e la diffusione degli *User-Generated Contents* (van Dijck, 2009), che riconosce il ruolo degli utenti quali fruitori e produttori di contenuti (*prosumers* – Degli Espositi, 2022) e porta i ricercatori a concentrarsi sul modo in cui i soggetti incorporano internet nella loro vita quotidiana. Alla luce di questo passaggio da un utilizzo prevalentemente orientato alla fruizione a uno centrato anche sulla co-creazione di contenuti (Hewson, 2014), la rete diviene un contesto di particolare interesse da un punto di vista pedagogico.

Per capire meglio le questioni epistemologiche che sorreggono l'utilizzo di metodi digitali nella ricerca pedagogica, reputo opportuno riflettere su una, seppur in questa sede rudimentale, modalità di categorizzazione degli approcci alla ricerca e alla conseguente generazione di dati.

Rispetto al tentativo di contornare i tanti approcci che rientrano nel novero dei metodi digitali, una chiave di lettura stimolante è offerta da Scarcelli (2018, p. 173) nel definire questa ricerca quale “su” e “con” i nuovi media, che riguarda, cioè, “lo studio dei nuovi mezzi di comunicazione, da una parte, in quanto specifico campo di indagine e, dall'altra, in qualità di strumenti di rilevazione e di raccolta del materiale empirico” e che intende il web “come un nuovo oggetto di studio per le scienze sociali e come uno strumento in grado, nelle sue differenti declinazioni, di supportare la ricerca”.

Tale differenziazione, qui opportuna per restringere il nostro campo di interesse alla ricerca *su* i nuovi media (tralasciando in questa sede l'utilizzo di internet e dei media digitali in generale come strumenti di rilevazione), inesorabilmente richiama la questione della *generazione* dei dati di ricerca.

La metodologia della ricerca sociale differenzia i cosiddetti “dati generati dal ricercatore”, alla cui fabbricazione lo studioso contribuisce attivamente (Caronia, 1997), dai “dati naturali”, che esistono in maniera *relativamente* indipendente dallo stesso (Lester, Muskett, O'Reilly, 2017). Esempi dei primi sono quei dati raccolti in capo a studi self-report e/o sperimentali; esempi dei secondi sono quei dati esistenti indipendentemente dall'intervento di un ricercatore, quali documenti prodotti da varie realtà istituzionali, interazioni di vita quotidiana, chat, conversazioni asincrone su forum, nonché materiali di diverso tipo online quali video, foto, post scritti e via discorrendo (Silverman, 2011).

La differenziazione di cui sopra, nonché il concetto stesso di dato “naturale”, tuttavia, è epistemologicamente controvertibile: il ricercatore, infatti, benché in differente misura, contribuisce sempre alla selezione del dato, decidendo dunque cosa possa definirsi oggetto epistemico e cosa no (Caronia, 1997; Kiyimba *et alii*, 2019). Nel concentrarmi, in questa sede, sul web come contesto all'interno del quale rintracciare e selezionare dei dati naturali, reputo al contempo necessario riconoscere che tale “naturalità” è da intendersi non in termini assoluti, ma relativamente al confronto con i dati generati attraverso strumenti di rilevazione self-report. Certamente, il fatto che certi ambienti digitali e contenuti mediali esistano là fuori indipendentemente dal volere del ricercatore fa sì che i dati che vi si possano ricavare avranno specificità diverse rispetto a quelli costruiti nell'ambito di un'intervista o nella preparazione di una survey. E tuttavia, la selezione di uno o più oggetti epistemici (cioè qualcosa su cui decidiamo di poggiare il nostro sguardo in quanto ricercatori) in un mondo di oggetti ontologici chiama inesorabilmente in causa il tema della scelta dello studioso (Caronia, 2011). Come vedremo nel prossimo paragrafo, a questa prima scelta ne è intrinsecamente interconnessa un'ulteriore, rispetto a che cosa e in che misura possa dirsi oggetto epistemico rilevante per un certo dominio disciplinare, nella fattispecie in ambito pedagogico.

### 3. Ambienti digitali e contenuti mediali nella ricerca pedagogica: scelte di rilevanza epistemologica

Se è vero che i processi educativi sono ravvisabili in tutto il mondo naturale, nel caso degli esseri umani questi caratterizzano in modo significativo la dimensione culturale: linguaggi, pratiche, istituzioni, valori, discorsi e simboli hanno tutti una loro eminente valenza educativa (Formenti, 2012a). Questo stretto rapporto tra cultura e educazione ci pone di fronte a una realtà educativa cangiante, che si espleta in forme, modi, tempi e luoghi differenti, chiedendoci così di problematizzare la nostra idea di “educazione” e di “educativo”. Pur all'interno di un contesto sociale fortemente strutturato sul piano formativo (che dedica, cioè, luoghi e tempi appositi alla formazione del bambino e del cittadino), la riduzione dell'esperienza educativa ai soli momenti e contesti formali appare limitante. Studiare gli ambienti digitali e i contenuti mediali, nella fattispecie attraverso i metodi digitali, richiede a tal proposito di operare un dilatamento del campo semantico e di indagine che gravita attorno al concetto di “educativo” (Tramma, 2009; 2019), riconoscendo che può dirsi educativo tutto ciò che può promuovere (più che determinare) apprendimenti, nella fattispecie informali, che si espletano in contesti plurimi anche in maniera inconsapevole e non intenzionale (Jarvis, 2012). All'interno di questo scenario rientrano gli ambienti digitali e i contenuti che in essi vengono prodotti e diffusi. Si chiama, cioè, in causa una scelta di estrema rilevanza epistemologica che ci invita a chiarire, in quanto ricercatori in pedagogia, cosa e in che misura possa considerarsi oggetto epistemico pedagogicamente rilevante per studiare il quale verranno mobilitati dei metodi digitali. Come sostenuto da Ferrante e Palmieri (2015), infatti, l'educazione, nel suo darsi in dialogo tra umano e non umano (includendo dunque le tecnologie e i media), chiede di dilatare, nella nostra società mediatizzata, i confini di quel *milieu* culturale e formativo cui fanno riferimento gli Autori, per riconoscere la potenzialità educativa di ambienti digitali e contenuti mediali.

La proposta che qui avanzo è informata dal più vasto quadro concettuale dell'educazione informale (Tramma, 2009), partendo dal quale è possibile vedere negli ambienti digitali (al di fuori di quelli finalizzati all'erogazione di didattica formale ed esperienze non-formali) dei contesti di apprendimento informale; nei contenuti mediali, invece, degli oggetti culturali.

Per fare chiarezza in merito alla terminologia qui utilizzata, gli ambienti di apprendimento informale

rappresentano tutti quei contesti di cui un soggetto fa esperienza (dalla famiglia al gruppo dei pari, dalla città ai media e via scorrendo), nell'ottica di un policentrismo formativo che mette in risalto i variegati luoghi e tempi della formazione (Giovannini, 1987; Formenti, West, 2010; Tramma, 2009). Gli ambienti di apprendimento informale sono quei contesti in cui si apprende anche in maniera non intenzionale e non premeditata, lungo tutto l'arco della vita e indipendentemente da un qualche orientamento assiologico di riferimento (Biesta, 2015; Reischmann, 1986). Negli anni Ottanta, Newcomb e Hirsch (1983) sostennero che la televisione, principale medium dell'epoca, potesse essere studiata come un foro culturale, configurandosi a tutti gli effetti come un ambiente di apprendimento informale. Tale tesi fu successivamente ripresa e applicata a internet da Jensen e Helles (2010), evidenziando la portata educativa delle interazioni interpersonali online. Da un punto di vista pedagogico è inoltre cruciale rilevare come il web consenta agli utenti sia di accedere a contenuti prodotti da terze parti che dagli stessi utenti anche al di fuori dei circuiti educativi formali, configurandosi così come ambiente di apprendimento (anche) informale (Petti, 2011). Nondimeno, il web è un contesto pedagogicamente di rilievo se consideriamo l'attuale ecosistema mediale nell'ottica della *crossmedialità*, ovvero quel sistema di convergenza (Jenkins, 2007) per cui, come afferma Drusian (2018), tutti i media e i contenuti sono oggi "fusi" attraverso internet. Dalle testate giornalistiche online agli e-book, dalle piattaforme di streaming di canali televisivi ai siti web istituzionali, di esperti o professionisti, per passare a luoghi quali i wiki, i blog, i forum, i social media, in cui gli utenti hanno sempre più margine di protagonismo, il web può essere riconosciuto come un contesto di apprendimento informale in continua evoluzione.

Rispetto invece al concetto di oggetti culturali, faccio qui riferimento alla definizione di Griswold (2013), secondo cui può definirsi oggetto culturale l'espressione multimodale di qualcosa di socialmente significativo che racconta una storia ancorandosi a un più vasto sistema di significati. Gli oggetti culturali, come sostiene l'Autrice, sono prodotti umani (per esempio, libri, canti, dipinti, film, programmi radiofonici e televisivi, contenuti online ecc.) in dialogo con gli esseri umani, ed è proprio questa dimensione di dialogicità (ovvero la relazione reciproca tra chi produce e chi fruisce dell'oggetto) che ne concretizza la dimensione culturale. Scrive Griswold (2013, p. 15 [trad. mia]): "solo quando questi oggetti diventano pubblici, quando entrano nel circuito dei discorsi umani, è solo allora che iniziano a far parte della cultura divenendo oggetti culturali". Nell'ambito di tale dialogo, i discorsi (quali categorie interpretative per rappresentare e comprendere aspetti della vita sociale – Fairclough, 1992) di cui tali oggetti divengono espressione possono essere rinforzati o messi in discussione. Ciò prevede un coinvolgimento attivo dei soggetti con gli oggetti. Ritornando agli ambienti digitali, in particolare quelli del Web 2.0, possiamo notare quanto questi contesti consentano agli utenti tanto di fruire dei contenuti che in essi si trovano che di produrne di nuovi, veicolando taluni o talaltri aspetti di una data cultura, tra loro più o meno convergenti o divergenti. Ne deriva che partendo da una premessa di questo tipo, qui intesa come osservatorio a partire dal quale facciamo ricerca in educazione, gli ambienti digitali e i contenuti mediali che in essi vi si trovano rappresentano un fertile terreno di ricerca pedagogica per i quali poter dispiegare metodi digitali. E tuttavia, un tale posizionamento non è, o quantomeno non è sempre stato, scontato.

#### 4. Interrogare il proprio posizionamento: *alcune* questioni cruciali

Interrogare il proprio posizionamento significa sforzarsi di far proprio uno sguardo di secondo livello che riconosce che a informare le scelte che stabiliscono cosa rappresenti per noi un oggetto epistemico, in primis, e, nel dettaglio, un oggetto epistemico pedagogicamente rilevante sia, appunto, lo sguardo che in quanto ricercatori poggiamo su quell'oggetto (Formenti, 2014). Si tratta, cioè, di un'operazione autoriflessiva attraverso cui osservare il proprio sguardo e, inesorabilmente, interrogare i propri pregiudizi (qui intesi, in linea con l'approccio sistemico, come qualcosa che chi fa ricerca è chiamato a interpellare e comprendere in dialogo attivo con essi e con sé stesso/a – Formenti, 2012a; 2012b).

Nello studiare da una prospettiva pedagogica gli ambienti digitali e i contenuti mediali, le questioni rispetto alle quali possiamo essere portatori di pregiudizi con cui confrontarci sono diverse. Di seguito farò riferimento, senza pretesa di esaustività, ad alcune di queste.

Una prima questione ha a che fare con la dicotomia reale/virtuale o, per rimanere più ancorati alla realtà del web, offline/online. Gli studi di internet condotti fino agli anni Novanta, come abbiamo visto



(Scarcelli, 2018), hanno infatti evidenziato anche nell'ambito di un discorso scientifico tale demarcazione. La credenza, che ancora oggi continua in certa misura a essere propria di più vasti discorsi sociali, era quella che solo l'esperienza non mediata dalle tecnologie, solo quell'esperienza che avveniva offline, potesse definirsi autentica e "reale", e che le due componenti non potessero entrare in dialogo tra loro (Brown *et alii*, 2004). Tale prospettiva, cioè, reputava i processi relazionali facilitati dal web come dei surrogati delle relazioni definite "reali"; credenza messa in discussione da diversi studi che, nel tempo, hanno dimostrato come l'esperienza online dei soggetti sia in realtà complementare a quella offline, e come le persone reputino tali esperienze rilevanti. A tal proposito, si pensi ai rapporti interpersonali nati in rete e al ruolo di supporto sociale, emotivo e informativo svolto dalle comunità online (Yan, Tan, 2014). E tuttavia, uno sguardo che in partenza scredita ciò che ha a che fare con il digitale e l'online rischia di frenare o limitare il riconoscimento dello stesso web, dei suoi ambienti e dei suoi contenuti come qualcosa meritevole di attenzione scientifica.

Ciò ci collega a una seconda questione, che riguarda il dominio di ciò che viene culturalmente definito o meno "educativo". Come già sottolineato, in questa sede "educativo" è ciò che promuove (più che determina) apprendimento (Tramma, 2009). I posizionamenti sulla capacità degli spazi digitali e contenuti mediali di essere "educativi" hanno riguardato quantomeno due aspetti principali: da un punto di vista cognitivo, l'effettiva possibilità, per un soggetto, di apprendere dai media, passando da posizioni secondo le quali non vi fosse alcuna possibilità di apprendimento ad altre più dialogiche, che tengono conto di differenti variabili quali l'età dei soggetti, la natura degli stimoli, le capacità individuali, le affordances dei contesti digitali, le caratteristiche dei contenuti ecc. (Cino, 2020b; Clark, 1983;1984; Drotner *et alii*, 2009; Kozma, 1991); da un punto di vista di contenuto e qualitativo, la capacità educativa dei media, ha inoltre fatto i conti con l'accezione valoriale (ovvero assiologicamente fondata – Biesta, 2015) attribuita all'aggettivo "educativo" nella prospettiva secondo cui educativo sarebbe solo ciò che incorpora, trasmette, rappresenta valori socialmente accettabili e edificanti, o quantomeno così riconosciuti dall'osservatore. Il caso degli studi su bambini e media può essere un esempio emblematico di quanto ciò che non è reputato conforme a un certo quadro valoriale sia stato ritenuto, storicamente, come "non educativo" (Caronia, 2002; Wartella, Jennings, 2001; Wartella, Robbs, 2008; Wartella, 2019). Il framework dell'educazione informale ci invita invece a problematizzare tale concezione, riconoscendo che un'esperienza possa essere educativa indipendentemente dall'assetto valoriale di riferimento (Tramma, 2009).

Una terza questione, strettamente interconnessa, ha a che vedere con il nostro modo di intendere l'apprendimento. Una postura epistemologica di stampo positivista, ad esempio, potrebbe vedere come scarsamente utile lo studio di ambienti e contenuti digitali attraverso l'analisi di dati naturali se a partire da questi non sarà poi possibile (e difatti non lo è) stabilire un nesso causale tra ambiente/contenuto e apprendimento da parte dei soggetti di opinioni, schemi valoriali, capacità pratiche e così via. Il bisogno di dover "verificare" l'apprendimento affinché di apprendimento possa parlarsi, però, esula dagli obiettivi di una ricerca che nell'adottare i metodi digitali si rifà ai dati naturali. Certamente, anche al di là di epistemologie positiviste è possibile, attraverso studi self-report di natura qualitativa, comprendere il significato che tali ambienti e contenuti hanno per le persone e nei loro apprendimenti informali. E tuttavia, poiché il web consente ai suoi utenti di comunicare, lo studio in particolar modo delle conversazioni online ha rintracciato nell'ambito di diverse ricerche indizi di trasformazioni di opinioni tra le parti interagenti, micro-apprendimenti, scambi di risorse ermeneutiche e prassiche che, nell'abbracciare il concetto di apprendimento informale, mostrano come online le persone possano potenzialmente apprendere (Cino, 2020a; Cino, 2022; Cino, Formenti, 2021; Jaworska, 2018; Kumar, Gruzd, 2019). Nel caso invece di tutti quei contenuti online che non si basano necessariamente su scambi comunicativi (per esempio, l'analisi di un campione di video su YouTube, di una serie di articoli di testate giornalistiche su un dato argomento, di un campione di foto su Instagram facenti capo a un determinato *hashtag* ecc.), è comunque possibile rilevare la loro valenza educativa informale in quanto oggetti là fuori nel mondo che, insieme a tutti gli altri di varia natura che si trovano in rete, vanno a rappresentare un deposito di conoscenze, simbolismi e rappresentazioni che contribuiscono alla costruzione sociale e collettiva di significato rispetto a un dato dominio epistemico cui i fruitori potranno attingere o meno in termini di repertori di riferimento con cui dar senso al mondo (in linea con il concetto di oggetti culturali già utilizzato – Griswold, 2013). Anche in questo caso, tuttavia, decidere se reputare tali oggetti culturali meritevoli di attenzione scientifica è un fatto di posizionamento e di scelta. Sarà importante, allora, ri-orientare lo sguardo verso ciò che po-

tenzialmente *promuove*, più che *determina* apprendimento. Un posizionamento che ben si sposa con l'*in-securitas* della ricerca pedagogica e l'indicalità di tale impresa conoscitiva (Caronia, 1997; 2011), ma poco con approcci lineari e causali.

Una quarta questione ha a che fare con una possibile associazione implicita che può esser fatta tra l'educazione e il digitale con le tecnologie didattiche, nei confronti del cui utilizzo e dei cui "effetti" in termini di apprendimento vengono stanziati risorse e riposte aspettative che, tuttavia, benché certamente motivate da importanti ragioni, possono mettere in ombra una ricerca su ambienti digitali e contenuti mediali che vada oltre l'educazione formale. La necessità di investire nella ricerca sulle tecnologie didattiche in ambienti formali è stata palesemente messa in luce dagli esiti della pandemia di Covid-19, che ha visto nell'avvio della Didattica a Distanza del primo lockdown una cartina al tornasole dei processi di digitalizzazione della scuola italiana e delle disuguaglianze sociali da essi derivanti (Aroldi *et alii*, 2021). Il tema del *learning loss* associato a un'iniqua capacità, nel dettaglio, di studenti e studentesse di aver accesso e utilizzare attivamente ambienti di apprendimento digitali e contenuti didattici online ha certamente messo in evidenza un'area di ricerca pedagogica di rilevante interesse sociale. E tuttavia, nella proposta qui avanzata, reputo importante considerare lo studio degli apprendimenti informali di vita quotidiana in rete come di pari dignità rispetto a quelli che fanno capo a processi di educazione formale istituzionalizzati. Se l'immaginario collettivo nel parlare di digitale e educazione riporta in prima battuta all'educazione formale che ha luogo con e attraverso le tecnologie, ne consegue che ciò che va oltre questo dominio possa essere sottostimato: perché non si valuti come "educativo" ciò che avviene informalmente negli ambienti digitali, ma solo formalmente; perché queste ultime esperienze siano reputate di maggior interesse scientifico; perché nell'allocatione delle risorse economiche non si reputi rilevante finanziare la ricerca sugli apprendimenti informali in rete. Questi e altri fattori pesano sul guardare alle esperienze di apprendimento informali digitalmente mediate come oggetti epistemici degni di interesse pedagogico.

Un'ultima questione a cui farò riferimento ha a che fare con l'autorialità e l'autorevolezza epistemica di quanto si trova online (Kruglanski *et alii*, 2009). Ammesso che il campo di indagine della ricerca pedagogica possa dunque espandersi a ciò che va al di là dell'educazione formale, in cui l'autorialità dei contenuti è generalmente attribuita a soggetti autorevoli e professionisti o a soggetti in formazione la qualità dei cui contenuti sarà vagliata dai docenti, un'ulteriore credenza da interrogare è quella per cui i contenuti prodotti in contesti informali da utenti con una scarsa autorevolezza epistemica non siano da intendersi come educativi (si pensi ai casi in cui la bontà di contenuti online che sono proposti come depositari di "verità" viene confutata dai saperi scientifici). Partendo dalla prospettiva qui assunta, invece, non è la veridicità dell'enunciato o un suo qualche legame con una realtà là fuori empiricamente corroborata a rendere ambienti e contenuti educativi o non educativi. Si pensi al caso delle *fake news* diffuse online: benché il sentire comune possa portare a reputarle come non educative, queste lo sono a tutti gli effetti. Anzi, è proprio il loro esserlo a informare pratiche di *media literacy* che si muovono in contrasto alle stesse (Mason *et alii*, 2018). Studiare ambienti digitali e contenuti socialmente controversi significa, in questo senso, riconoscere la valenza educativa indipendentemente dall'autorevolezza epistemica dell'enunciato e dell'enunciatario, consentendoci di indagare anche questi aspetti dell'educazione e testimoniando cosa, nel mondo là fuori, si presenti come ambiente di apprendimento e oggetto culturale depositario di una qualche conoscenza.

Quanto può convenire da questa breve rassegna è l'importanza, *prima della ricerca*, di interrogare il proprio posizionamento nel definire cosa e per quali ragioni (personali, sociali, politiche) sancisca per noi ricercatori la trasformazione di un oggetto là fuori da ontologico a epistemico. Tale operazione, di estrema importanza per chiunque faccia ricerca, lo è ancor di più per chi fa ricerca in educazione, essendo l'educazione un concetto attorno al quale storicamente si sono accesi e continuano ad accendersi vivaci ed eterogenei dibattiti rispetto a cosa possa dirsi educativo e cosa no (Baldacci, 2012).

## 5. Un esempio per concludere: una proposta di metodo nello studio di genitorialità e famiglia in contesti digitali

Analizzate alcune delle premesse epistemologiche che accompagnano lo studio di ambienti digitali e contenuti mediali, in chiusura di questo contributo riporterò brevemente, a titolo esemplificativo, una pro-

posta metodologica da me applicata nell'ambito della pedagogia della famiglia, che consente di indagare il tema della genitorialità quale oggetto di interesse pedagogico (ma a cui potrebbero sostituirsi tanti altri), attraverso i metodi digitali.

Nel tempo, infatti, la rete è stata abilmente usata nelle ricerche con e sulla famiglia, tanto in veste di strumento che di contesto. Fanno parte del primo caso tutti quegli studi che hanno raggiunto un campione di interesse grazie all'uso di internet, tramite survey online, interviste e focus group indirizzate ai membri del nucleo familiare (Dworkin *et alii*, 2016).

Sono invece esempi del secondo quelle occorrenze in cui la rete è stata studiata come contesto per e tra genitori (Plantin, Daneback, 2009), adottando approcci di natura prevalentemente osservativa e naturalistica (Hewson, 2014), basati su un'analisi principalmente qualitativa dei dati online, siano essi siti web sulla genitorialità, forum, blog, pagine Facebook, account Instagram e via scorrendo. Questo tipo di ricerca valorizza il web come contesto di costruzione sociale, quale *milieu* discorsivo e formativo in cui costruire e de-costruire modelli di genitorialità (Arden *et alii*, 2014; Cino, 2020b; Thoren *et alii*, 2013).

Informata da questi studi, la proposta che qui presento afferisce, tra i vari metodi digitali possibili, all'etnografia digitale (Pink *et alii*, 2015), proponendo dunque uno studio e analisi di dati naturali nell'ambito di contesti online. Per render conto della complessità dei dati che uno studio che si avvalga dei metodi digitali possa riconsegnare, farò riferimento all'approccio sistemico (Bateson, 1976; 1997) qui applicato allo studio della famiglia (Formenti, 2012a). Nel dettaglio, avvanzerò in queste brevi righe una proposta che tenga conto, nello studio della genitorialità (ma in realtà di qualsivoglia oggetto epistemico), dei tre livelli di analisi macro, micro e meso. Come ho già argomentato altrove,

il livello *macro* indaga il sistema di valori simbolici, da un punto di vista sociale e politico, che inquadrano i fenomeni e alla cui costruzione i media (insieme ad altre agenzie culturali) prendono parte. Il livello *micro* indaga l'esperienza individuale, di cui i soggetti propongono narrazioni e teorie; il livello *meso* indaga le interazioni tra più sistemi in cui discorsi, narrazioni ed esperienze individuali entrano in dialogo tra loro costituendo un punto di incontro tra il livello micro e macro (Cino, 2022, p. 17).

Questi tre livelli, benché presentati separatamente, sono certamente da intendersi come profondamente interconnessi.

Nell'ambito dello studio della genitorialità sarà possibile studiare il livello macro facendo riferimento alle prospettive di soggetti dell'enunciazione *outsiders* che contribuiscono a costruire socialmente il discorso sulla genitorialità. Ambienti ricchi di dati, in questo caso, possono essere testate mediatiche online che affrontano un qualche tema che si vuole indagare connesso all'essere genitori o alla famiglia, siti istituzionali di enti governativi, pagine web di esperti che, tutti, con i loro contenuti, contribuiscono a creare un insieme di idee, rappresentazioni e assunti sulla genitorialità e la famiglia. Approcci quali l'analisi critica del discorso possono essere in questo caso utili per studiare come una data questione (ad esempio, il controllo dei genitori del consumo dei media nell'infanzia – Zaman *et alii*, 2020) venga affrontata a livello macro in diversi contenuti online.

Da un punto di vista micro e meso, invece, sarà possibile accedere a contesti che danno voce ai genitori come *insiders* dell'esperienza genitoriale quali blog, forum, pagine Facebook per/di genitori. Per il livello micro sarà possibile concentrarsi, tramite un'analisi di contenuto, sulla narrazione in apertura del singolo genitore che racconta la sua esperienza, così da identificare e categorizzare la tipologia di bisogni formativi, comunicativi e relazionali che spingono a cercare supporto online (Smedley, Coulson, 2021). Per il livello meso – laddove la piattaforma lo consenta e ciò avvenga spontaneamente – ci si potrà invece focalizzare sulle discussioni tra genitori che, contribuendo alla costruzione di comunità di pratica online (Wenger, 2011), nello spazio dell'interazione sociale mettono in moto uno scambio di esperienze, conoscenze, opinioni, partecipando alla co-costruzione di traiettorie interpretative e teorie genitoriali che possono tanto confermare quanto mettere in discussione il macro-discorso su famiglia e genitorialità. A tal fine sarà possibile utilizzare un'analisi tematica in cui i pattern tematici rappresentano sia il prodotto dell'attività interazionale delle parti interagenti che dell'esercizio ermeneutico del ricercatore (Das, 2017).

Un tale approccio può essere efficacemente adoperato nello studio di qualsivoglia oggetto epistemico che si reputi di rilevanza pedagogica in quanto consente di studiare, da una prospettiva sistemica, come la conoscenza sia socialmente costruita tanto da soggetti terzi quanto da persone che vivono direttamente

una determinata esperienza. È in questa natura eminentemente sociale del web che risiede il potenziale pedagogico che rende i suoi ambienti e contenuti di estrema rilevanza per chi fa ricerca in educazione. Riconoscerlo, però, è una questione di premesse e posizionamenti.

## Nota bibliografica

- Arden M.A. *et alii* (2014). What women really think about gestational weight management: A thematic analysis of posts made in online parenting forums. *Pregnancy Hypertension: An International Journal of Women's Cardiovascular Health*, 3, p. 231.
- Aroldi P. *et alii* (2021). Il primo lockdown e l'avvio della DAD come banco di prova dei processi di digitalizzazione della scuola italiana, tra disuguaglianze e inclusione. *Sociologia della Comunicazione*, 62, pp. 69-86.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Biesta G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 1, pp. 11-22.
- Brown S.A. *et alii* (2004). Who's afraid of the virtual world? Anxiety and computer-mediated communication. *Journal of the Association for Information Systems*, 2, pp. 79-107.
- Burnett R. *et alii* (2011). *The handbook of internet studies*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Caronia L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia L. (2002). *La socializzazione ai media: contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Cino D. (2020a). Dilemmi digitali e governance dell'identità digitale dei minori: l'interazione fra pari come opportunità informale di media education. *Media Education*, 2, pp. 149-161.
- Cino D. (2020b). Fare e disfare la "buona" maternità online: costruzioni e decostruzioni di un modello pedagogico. *Encyclopaideia*, 58, pp. 75-86.
- Cino D. (2022). *Sharenting. I dilemmi della condivisione e la costruzione sociale della "buona genitorialità digitale"*. Milano: FrancoAngeli.
- Cino D., Formenti L. (2021). To share or not to share? That is the (social media) dilemma. Expectant mothers questioning and making sense of performing pregnancy on social media. *Convergence*, 2, pp. 491-507.
- Clark R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*, 4, pp. 445-459.
- Clark R.E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 2, pp. 21-29.
- Das R. (2017). Speaking about birth: Visible and silenced narratives in online discussions of childbirth. *Social Media + Society*, 4, pp. 1-11.
- Degli Espositi P. (2022). Dal World Wide Web alla realtà ibrida. In C. Riva *et alii* (Eds.), *Sociologia dei media* (pp. 297-324). Torino: UTET Università.
- Drotner K. *et alii* (Eds.). (2009). *Informal learning and digital media*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Drusian M. (2018<sup>2</sup>). Forme e linguaggi dei nuovi media. In R. Stella *et alii* (Eds.), *Sociologia dei new media* (pp. 59-84). Torino: UTET Università.
- Dworkin J. *et alii* (2016). A comparison of three online recruitment strategies for engaging parents. *Family Relations*, 4, pp. 550-561.
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Fairclough N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ferrante A., Palmieri C. (2015). Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista. *MeTis – Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, 1, pp. 248-260.
- Formenti L. (2012a). Tra micro e macrostoria: lo sguardo biografico per comprendere la vita familiare. In L. Formenti (Ed.), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione* (pp. 169-202). Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Formenti L. (2012b). Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane. In B. Merilli, L. West (Eds.), *Metodi biografici per la ricerca sociale* (pp. XV-XXXVI). Bologna: Apogeo Education.
- Formenti L. (2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L., West L. (2010). Costruire spazi di immaginazione auto/biografica. Quando i vissuti dei genitori diventano esperienza. *Animazione Sociale*, 243, pp. 34-41.



- Giovannini G. (1987). I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta. *Studi di Sociologia*, 1, pp. 3-17.
- Griswold W. (2013<sup>4</sup>). *Cultures and societies in a changing world*. Los Angeles: Sage.
- Hampton K.N. (2017). Studying the digital: Directions and challenges for digital methods. *Annual Review of Sociology*, 43, pp. 167-188.
- Hewson C. (2014). Qualitative approaches in Internet-mediated research: Opportunities, issues, possibilities. In P. Leavy (Ed.) *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 423- 451). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Jarvis P. (2012). Learning from everyday life. *HSSRP*, 1, pp. 1-20.
- Jaworska S. (2018). 'Bad' mums tell the 'untellable': Narrative practices and agency in online stories about postnatal depression on Mumsnet. *Discourse, context & media*, 25, pp. 25-33.
- Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jensen K.B., Helles R. (2011). The internet as a cultural forum: Implications for research. *New Media & Society*, 4, pp. 517-533.
- Kiyimba N. et alii (2019). Understanding naturally occurring data. In J.N. Lester et alii (Eds.), *Using Naturally Occurring Data in Qualitative Health Research* (pp. 19-33). New York, NY: Springer.
- Kozma R.B. (1991). Learning with media. *Review of educational research*, 2, pp. 179-211.
- Kruglanski A.W. et alii (2009). Three decades of lay epistemics: The why, how, and who of knowledge formation. *European Review of Social Psychology*, 1, pp. 146-191.
- Kumar P., Gruzd A. (2019). Social media for informal learning: A case of# Twitterstorians. *Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences*, pp. 2527-2535.
- Lester J. et alii (2017). Naturally Occurring Data Versus Researcher-Generated Data. In M. O'Reilly, J.N. Lester, T. Muskett (Eds.), *A Practical Guide to Social Interaction Research in Autism Spectrum Disorders* (pp. 87-116). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Mason L.E. et alii (2018). Media literacy, democracy, and the challenge of fake news. *Journal of Media Literacy Education*, 2, pp. 1-10.
- Newcomb H., Hirsch P. (1983). Television as a cultural forum: implications for research. *Quarterly Review of Film Studies*, 3, pp. 45-55.
- Petti L. (2011). *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*. Milano: FrancoAngeli.
- Pink S. et alii (2015). *Digital ethnography: principles and practice*. Los Angeles: Sage.
- Plantin L., Daneback K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC family practice*, 1, pp. 1-12.
- Reischmann J. (1986) *Learning 'en passant': The Forgotten Dimension*. Proceedings from the Conference of the American Adult and Continuing Education. Hollywood, FL, USA, pp. 1-7.
- Scarcelli C.M. (2018<sup>2</sup>). Studiare Internet e «con» Internet. In R. Stella et alii (Eds.), *Sociologia dei new media* (pp. 174-202). Torino: UTET Università.
- Silverman D. (2011). *What is naturally occurring data?* [Streaming video]. Retrieved from SAGE Research Methods. In <<https://methods.sagepub.com/video/what-is-naturally-occurring-data>> (ultima consultazione: 11/04/2023).
- Smedley R.M., Coulson N.S. (2021). A practical guide to analysing online support forums. *Qualitative research in psychology*, 1, pp. 76-103.
- Thoren E.M. et alii (2013). Online support for parents of preterm infants: a qualitative and content analysis of Facebook 'preemie' groups. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 6, pp. 534-538.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari: Laterza.
- van Dijck J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, culture & society*, 1, pp. 41-58.
- Wartella E. (2019). Smartphones and tablets and kids – Oh my, oh my. In C. Donohue (Ed.), *Exploring Key Issues in Early Childhood and Technology: Evolving Perspectives and Innovative Approaches* (pp. 27-31). London: Routledge.
- Wartella E., Jennings N. (2001). New members of the family: the digital revolution in the home. *Journal of Family Communication*, 1, pp. 59-69.
- Wartella E., Robb M. (2008). Historical and recurring concerns about children's use of the mass media. In S.L. Calvert, B.J. Wilson (Eds.), *The handbook of children, media, and development* (pp. 7-26). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Wenger E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. In <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>
- Yan L., Tan Y. (2014). Feeling blue? Go online: an empirical study of social support among patients. *Information Systems Research*, 4, pp. 690-709.