

NUOVE GENERAZIONI NELLA RETE  
IL PROCESSO DI SOCIALIZZAZIONE  
NELL'ERA DI INTERNET

a cura di Andrea Varani

Centro Filippo Buonarroti  
Unione Femminile Nazionale  
Milano, 2015

# Indice

Introduzione  
di Andrea Varani..... Pag. 7

Culture digitali e sfide educative  
di Piermarco Aroldi..... Pag. 17

La sovrabbondanza comunicativa  
e l'uso consapevole dei media  
di Marco Gui..... Pag. 39

Internet: rischi e opportunità  
di Giovanna Mascheroni ..... Pag. 57

Sfide evolutive in adolescenza:  
cosa devono sapere gli adulti  
di Alberto Pellai ..... Pag. 77

## APPENDICE

Presentazione dell'intervento di Marco Gui  
a cura di Gloria Ratti..... Pag. 93

Il docente costruttivista  
di Andrea Varani ..... Pag. 97

Gli autori ..... Pag. 107

---



# INTRODUZIONE

DI ANDREA VARANI

In più occasioni gli Incontri Genitori–Insegnanti si sono occupati del processo di socializzazione delle nuove generazioni, sia dal punto di vista delle “agenzie di socializzazione”, analizzandone le modalità e i problemi, sia dalla prospettiva dell’individuo e del suo adattamento alle pratiche, alle regole e ai valori della cultura di appartenenza.

Con questo ciclo di incontri, documentati in questi Atti, abbiamo voluto mantenere l’attenzione su questo tema, affrontandolo però con uno sguardo più ampio a partire dal cambiamento profondo che connota l’attuale contesto sociale e culturale: la presenza diffusa e pervasiva delle tecnologie digitali e in particolare di Internet e dei social network. Ciò significa che il processo di socializzazione è influenzato sempre di più e sempre più precocemente da esperienze e relazioni “virtuali” vissute in questi nuovi ambienti, che vanno di fatto a costituire una nuova realtà in cui bambini e adolescenti vivono, crescono e si formano.

I contributi qui raccolti, presentati da chi a questo fenomeno ha dedicato ricerche e pubblicazioni, offrono dati e riflessioni che consentono di andare oltre il manicheismo stereotipato, gli sterili pregiudizi o i giudizi superficiali che quasi inevitabilmente accompagnano questi fenomeni di cambiamento.

---

In un suo recente libro, Elio Damiano<sup>1</sup> sostiene che ai due tradizionali livelli di socializzazione, quello primario (famiglia) e quello secondario (scuola, gruppo dei pari, mass media), si aggiunge oggi un terzo livello attivato dalla realtà virtuale permessa dalle tecnologie.

Si può condividere o meno questo criterio di classificazione, e vedremo infatti come alcuni relatori non vi si ritrovino, ma al di là della sua correttezza pone un problema evidente: mentre la famiglia e la scuola, e in qualche modo anche il gruppo dei pari, hanno, nel bene o nel male, in modo esplicito o implicito, un obiettivo educativo o un disegno pedagogico su cui la loro azione si fonda, l'insieme delle diverse esperienze virtuali ne è totalmente privo, in quanto prodotto casuale delle molteplici spinte del mercato.

Dal 1991, infatti, anno in cui viene coniato l'acronimo di WWW, "nasceva un nuovo settore di mercato per la produzione e la vendita di nuovi prodotti industriali e per la raccolta pubblicitaria, del tutto simile a quelli già esistenti", simile anche nella logica che lo guida: semplicemente il profitto<sup>2</sup>.

Il risultato è una proposta culturale multiforme, variegata, differenziata e contraddittoria quanto lo sono i diversi target di possibili consumatori a cui si rivolge. Nella rete, più ancora che nei molti canali televisivi, ognuno può trovare o addirittura creare la sua subcultura di riferimento, la sua nicchia comunicativa, illudendosi di una presunta libertà e non cogliendo minimamente la logica di mercato che muove le dinamiche di fondo del processo.

---

<sup>1</sup> Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, Franco Angeli.

<sup>2</sup> Palumberi F. (2011), *Gli imperi dei mass media in America*, Milano, ed. Lotta Comunista.

---

Questo provoca, come argomenta Piermarco Aroldi<sup>3</sup>, un profondo cambiamento nelle tradizionali forme di socializzazione: si indeboliscono quelle *verticali* (adulti-bambini) e si rafforzano quelle *orizzontali* (gruppo dei pari). Un'analisi che si intreccia con la tesi sostenuta da Massimo Recalcati con la metafora psicanalitica della morte del padre<sup>4</sup>, che l'autore presentò in un nostro incontro del 2012.

Aroldi affronta queste problematiche dal punto vista sociologico, a partire dall'assunto che il sistema dei media non è qualcosa di esterno, di giustapposto alla realtà, ma ne fa invece organicamente parte in una stretta integrazione tra reale e virtuale, diventando così uno dei tanti ambienti che costituiscono la nostra vita<sup>5</sup>. Vengono quindi superate le ideologie, imperanti almeno per tutti gli anni '90 con gli *avatar* di *Second life* come loro massima espressione, che vedevano la rete come "luogo altro rispetto a quello reale", provocando "attese proprie di una vera e propria religione laica" piuttosto che "preoccupazioni legate alla perdita, insieme al radicamento nel luogo, di tutto ciò che questo radicamento comporta" (Rivoltella 2003, p. 182)<sup>6</sup>.

Definire il virtuale come ambiente significa ridefinire il concetto stesso di esperienza, il suo rapporto con lo spazio

---

<sup>3</sup> Aroldi P. (2012), *La responsabilità difficile. Media e discernimento*, Soveria Mannelli, Rubettino.

<sup>4</sup> Recalcati M. (2011), *Cosa resta del padre*, Milano, Cortina.

<sup>5</sup> Nella medesima ottica, nei primi anni '90 rinominammo con l'acronimo IAD (Informatica come Ambiente di Apprendimento) l'equipe OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti) in cui studiavamo i rapporti tra tecnologie e apprendimento.

<sup>6</sup> Rivoltella P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Trento, Erickson.

---

e con il tempo, svincolandola dalla presenza fisica. L'esperienza umana può essere quindi indiretta, mediata da artefatti materiali e simbolici di cui il linguaggio e i mezzi di comunicazione sono parte integrante: “la vita umana prende forme e giunge al pieno sviluppo in un ambiente unico, modificato dall'uomo, che include l'intero capitale di artefatti accumulati dal gruppo nel corso del suo sviluppo storico” (Cole 1995, p.98)<sup>7</sup> e “l'informazione contenuta negli artefatti di mediazione e quella contenuta nella connessione diretta tra persona e mondo” (ibid p. 121) assumono significato, valore e piani d'azione, mediante un processo attivo di riconciliazione e interpretazione<sup>8</sup>.

Giuseppe O. Longo, declinando il concetto di estroflessione cognitiva, sostiene che “grazie ad un anello di retroazione che va dall'informatica alle facoltà immaginative e da queste di nuovo all'informatica, la percezione che abbiamo del mondo viene continuamente alterata dalle sue manifestazioni hardware e software. [...] La tecnologia dunque non modifica la nostra visione del mondo e la nostra azione su di esso solo nel senso scontato di potenziare i nostri sensi: essa agisce a livello più profondo, poiché incide sui riferimenti primari, modifica la nostra epistemologia e, attraverso di essa, la nostra ontologia” (Longo 1998, pp. 16-24)<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Cole M. (1995), *La cultura in una teoria della comunicazione della mente*, in Liverta Sempio O. e Marchetti A.(a cura di), *Il pensiero dell'altro: pensiero, conoscenza e teorie della mente*, Milano, Raffaello Cortina.

<sup>8</sup> Carletti A. e Varani A. (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Trento, Erickson.

<sup>9</sup> Longo G. O. (1998), *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*, Roma, Laterza.

---

Tutto questo significa che le esperienze che bambini e ragazzi fanno in rete sono reali e concrete e come tali influiscono significativamente, insieme alle altre, sulla costruzione individuale e sociale della realtà creando percezioni, miti, narrazioni, riferimenti morali e valoriali dietro i quali, come abbiamo detto, non c'è alcun obiettivo o disegno educativo.

A complicare il quadro si aggiunge il problema evidenziato da Marco Gui<sup>10</sup> nel secondo contributo: noi passiamo tantissimo del nostro tempo davanti ad uno schermo, che sia di uno *smartphone*, della televisione, del *computer*, della metropolitana, del bancomat, ecc.

Di fronte a questa quantità di stimoli, molti dei quali di natura commerciale, le persone manifestano un disagio che l'autore sintetizza nel concetto di *obesità dei media*. Obesità che deriva, come quella alimentare, da due dimensioni fondamentali: l'eccessiva quantità, con la conseguente sollecitazione al consumo, e la cattiva qualità, legata anche in questo caso all'interesse di un maggior profitto.

Con la sua ricerca Gui analizza questo disagio e cerca di individuare le modalità d'uso funzionali a far rimanere i nuovi media una grande opportunità per l'uomo, limitandone però gli effetti collaterali. Propone quattro attenzioni fondamentali: limitarsi nella quantità del consumo; scegliere la qualità dei contenuti e delle relazioni fruite; concentrarsi contro i rischi del *multitasking* e della perdita dell'attenzione; relazionarsi gestendo con accuratezza i rapporti personali tra *offline* e *online*.

Alcuni di questi effetti collaterali sono evidenziati nel contributo di Giovanna Mascheroni<sup>11</sup> che presenta i risultati

---

<sup>10</sup> Gui M. (2014), *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita*, Bologna, Il Mulino.

<sup>11</sup> Mascheroni G. (2012), *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online*

---



di due ricerche internazionali: *EU Kids on line* e *Net Children Go Mobile*.

La prima presenta una classificazione dei rischi e delle opportunità di internet per i ragazzi, chiarendo che quando si parla di rischio, questo non significa necessariamente danno. Il problema, il danno, si manifesta quando non si posseggono le strategie e gli strumenti per difendersi dalle potenziali conseguenze negative della rete. La ricerca ha voluto studiare questa area di vulnerabilità, identificando le caratteristiche socio-demografiche e psicologiche che rendono i bambini più o meno resistenti ai rischi della rete.

Questo approccio, che rifiuta la rappresentazione rozza e stereotipata di una generazione di “nativi digitali” tutti ugualmente appiattiti su un uso ossessivo e banale dei *social network*, trova conferma anche nel *ICT Development Index* del 2014<sup>12</sup>. I dati evidenziano non solo *digital divide* tra aree geografiche (l'Italia al trentaseiesimo posto relativamente a dotazione e competenza digitale, dopo paesi come Emirati Arabi, Qatar e Barbados) e tra generazioni, ma anche un *digital divide* all'interno del mondo giovanile stesso. Si assiste infatti ad una polarizzazione tra i giovani “dipendenti” e dominati dalle ICT, poco abili a gestire il proprio tempo e privi di “disciplina mediatica” e quelli, buoni lettori e capaci di integrare nuovi e vecchi media, che invece ne fanno un uso maturo e responsabile, funzionale alla loro crescita. E' evidente come l'appartenenza sociale, che ha marcato le precedenti generazioni su altri aspetti e comportamenti, si riproponga oggi anche nel rapporto con le tecnologie, smentendo tutti gli approcci che, attraverso una sorta di determinismo

---

*e il caso Italia*, Brescia, La Scuola.

12 <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/default.aspx>

---

tecnologico, preconizzavano relazioni sociali plasmate e modificate dalle tecnologie. Ancora una volta, la divisione della società in classi riafferma, ostinatamente, il suo ruolo determinante nel definire i rapporti tra gli individui.

La seconda ricerca, *Net Children Go Mobile*, si concentra in particolare sull'uso dello *Smartphone* individuando, tra le altre cose, il particolare legame che i giovani sviluppano verso questo strumento che, contrariamente ad altri strumenti di comunicazione, tende ad essere percepito come strettamente personale e rispetto al quale si sviluppa una forma di attaccamento inedita: il 51% degli intervistati si ritrova nell'affermazione "*sento spesso un impulso ossessivo di controllare frequentemente il mio cellulare per vedere se succede qualcosa*", il 37% si è sentito a disagio in situazioni in cui per vari motivi non poteva comunicare e il 25% dice di aver trascurato gli amici, la famiglia e i compiti per stare connesso.

Il 32% sostiene invece che, da quando possiede uno *smartphone*, si sente in dovere di essere sempre reperibile. Il dato è interessante perché conferma l'uso del cellulare come "cordone ombelicale virtuale" o come "guinzaglio elettronico" da tempo evidenziato da diversi autori. Anche in questo caso, non è la tecnologia che ha meccanicamente prodotto questi comportamenti. Che nascono invece da precedenti e profondi mutamenti e tendenze sociali che, intrecciando lavoro femminile (quindi una minor presenza genitoriale), con la tendenza al figlio unico (quindi un forte investimento emotivo nei suoi confronti) e con la percezione di un mondo pieno di pericoli (quindi la necessità di presidiare costantemente gli spazi dei figli), hanno trovato nel telefono cellulare lo strumento ideale per materializzare e reificare il mito di una relazione costante genitore-figlio, anche a distanza.

---

Il ruolo dei genitori e della scuola è affrontato anche dal contributo di Alberto Pellai<sup>13</sup> che affronta il tema del rapporto tra giovani e tecnologie dal suo punto di vista di attento studioso dei mutamenti dei comportamenti degli adolescenti e delle relazioni familiari. Il concetto di rischio, anche nelle sue dimensioni tecnologiche, viene approfondito e inquadrato nella sua dimensione più ampia, come una parte ineliminabile della vita di ogni individuo e come elemento necessario nel processo di sviluppo psicologico degli adolescenti.

La sua proposta è di inserire nei curricula scolastici, come è stato fatto in altri Stati, percorsi di educazione ai media, insegnando a decodificarne le regole, i linguaggi, le modalità di comunicazione, al fine di sviluppare autonomia di scelta e maturità critica nei confronti dell'offerta dei mass media.

A fronte della sottolineatura dei rischi della rete, e in particolare dei social network aperti<sup>14</sup>, è opportuno registrarne anche le potenzialità pedagogiche che diversi autori

---

<sup>13</sup> Il contributo di Pellai si riferisce al secondo ciclo di Incontri del 2013-14, "Famiglie del terzo millennio. Nuove relazioni e nuovi protagonismi", nel quale si volevano analizzare i cambiamenti nei ruoli sociali, nei comportamenti e nelle psicologie prodotti dai profondi mutamenti della struttura familiare. Un secondo intervento, "Fare famiglia: la scelta di avere figli e la responsabilità genitoriale", è stato sviluppato da Paola Ronfani dell'Università Statale di Milano. Per motivi tecnici non è disponibile il suo testo, ce ne scusiamo con la relatrice e con i lettori.

<sup>14</sup> Per social network aperti si intendono quei social network nati con finalità di socializzazione che consentono l'iscrizione a qualunque utente, mentre i social network chiusi sono ambienti studiati specificamente per obiettivi didattici e consentono l'accesso solo a chi è utente registrato per quel determinato corso. Esempi più noti di ambienti del primo tipo sono Facebook e Twitter, mentre social network di tipo chiuso sono Ning, Elgg e il più recente Edmodo, progettato sulla falsa riga di Facebook.

---

hanno messo in luce e che S. Manca, M. Ranieri<sup>15</sup> hanno raccolto e di cui riportiamo una piccola parte: “Siemens e Weller (2011)<sup>16</sup> hanno illustrato come i loro pregi principali risiedono nell’incoraggiare il dialogo tra pari, promuovere la condivisione di risorse e migliorare lo sviluppo di capacità comunicative, soprattutto se ci si affida ad ambienti aperti alla Facebook, dove i partecipanti vivono quotidianamente la loro dimensione sociale intrecciata a quella dell’apprendimento formale o informale. Nonostante, infatti, molti Learning Management Systems tradizionali stiano evolvendo verso versioni progressivamente più social, gli ambienti chiusi, una volta esaurita la loro funzione didattica, vengono presto abbandonati perché non sono in grado di sostenere la motivazione e l’interesse nel tempo, mancando loro una massa critica di utenti che può essere assicurata solo da ambienti aperti.

Anche Greenhow (2011)<sup>17</sup> vede con favore la declinazione didattica di ambienti di social network aperti (MySpace e Facebook), i quali, grazie alla loro apertura con la realtà sociale in cui le generazioni più giovani vivono, possono sostenere l’apprendimento facilitando il supporto tra pari nello svolgimento dei compiti, ma anche, e soprattutto, possono produrre benefici sociali e civici, sia online che offline, con

---

<sup>15</sup> Manca S. e Ranieri M. (2013), *I social network nell’apprendimento*, in Persico D. e Midoro V. (a cura di), *Pedagogia nell’era digitale*, Ortona, Menabò, pp. 24-29 (Supplemento al volume 21 n.3 della Rivista TD Tecnologie Didattiche).

<sup>16</sup> Siemens G. e Weller M. (2011). *Higher education and the promises and perils of social network*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 8 (1), pp. 164-170.

<sup>17</sup> Greenhow C. (2011). *Online social networks and learning*. On The Horizon, 19 (1), pp. 4-12.

---

implicazioni positive per l'educazione.”

Di fronte a tutto questo appare comunque evidente la necessità, come sottolinea il titolo del contributo di Aroldi, di una grande sfida educativa da parte genitori, insegnanti e adulti tutti.

Rimane, tuttavia, la domanda di fondo se sia possibile, solo attraverso processi educativi che per loro natura si collocano nella sfera sovrastrutturale, andare in controtendenza rispetto ai profondi processi materiali che sono alla base di questa situazione. O se non sia invece necessario prima intervenire sulla struttura socio-economica che in ultima istanza li determina, per poter poi sviluppare un vero cambiamento culturale della società, in quanto “il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza. [...] dunque le circostanze fanno gli uomini non meno di quanto gli uomini facciano le circostanze” (Marx, Engels 1846)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Marx K. e Engels F. (1970), *L'ideologia tedesca*, Roma, Editori Riuniti.

---

# CULTURE DIGITALI E SFIDE EDUCATIVE

DI PIERMARCO AROLDI

L'introduzione del Professor Varani, che ringrazio, mi è particolarmente utile perché ha tracciato il filo rosso del discorso che io proverò adesso ad esplicitare in modo più esteso. Quindi fa testo la sintesi iniziale, compresa la questione della sfida, che è la *sfida della complessità*. Mi preme brevemente dare il senso del ragionamento che orienta normalmente il mio lavoro, e che vorrei condividere con voi, partendo dalla preoccupazione educativa: io insegno in una facoltà di Scienze della Formazione, sono insegnante, sono genitore, posso in qualche modo fare mia questa attenzione, questa preoccupazione educativa, nel momento in cui studio gli oggetti di cui mi occupo, in questo caso specifico le culture digitali.

La preoccupazione educativa per me è mettere nelle mani degli educatori degli strumenti che consentano il lavoro educativo; la mia impressione è che molti dei discorsi che, in questi ultimi quindici o venti anni, hanno accompagnato lo sviluppo delle nuove tecnologie hanno paradossalmente tolto delle risorse, degli strumenti, dalle mani degli educatori.

Allora vorrei provare anche a decostruire alcuni di questi discorsi, perché secondo me, quella è la prima sfida culturale

---

a cui, in quanto adulti e in quanto educatori, dobbiamo far fronte. Poi vedremo se alla fine sarò anche in grado di dare qualche indicazione circa le sfide educative, però il primo passo sarà davvero quello di mettere a fuoco il fenomeno nella sua complessità, ma anche nella sua dimensione di medio e, per certi aspetti, lungo periodo. Cosa che, se non altro, ci dovrebbe confortare del fatto che siamo dentro una storia in cui il compito educativo è stato assunto, poi realizzato bene, male, a fatica, ma insomma, siamo dentro quella storia lì, non è che è cambiato il mondo. Poi proverò ad argomentare un po' meglio questa idea.

Molto sinteticamente vorrei provare a presentarvi questa riflessione: una breve premessa in cui vorrei provare a ragionare su come i media hanno modificato i processi di socializzazione, per concentrarmi poi su alcuni tratti che le nuove culture digitali portano con sé, da cui sono caratterizzate, e tradurre infine tutto questo in sfide culturali, prima di tutto per noi adulti, e quindi educative con la relazione con i giovani. Perdonatemi se sembrerà che la prenda un po' alla larga, un po' alla lontana, ma questo è il *frame*, la cornice complessiva, la prospettiva di lungo periodo che secondo me ci aiuta a mettere a fuoco quello che è successo negli ultimi anni. Dovremmo immaginarlo come la punta estrema di un processo che invece è molto di più, che è il processo della modernità, e potremmo, come molti hanno detto, sostenere che la modernità e i *media*, intesi come tecnologie della comunicazione, tecnologia della cultura in senso lato, hanno una radice comune. E' difficile, forse impossibile, pensare alla modernità senza la complessità delle tecnologie e dei mezzi di comunicazione, perché ne sono la radice. Esempio, tanto per capire, della stampa a caratteri mobili che sta al cuore dell'avvio dei processi di modernizzazione.

---

Potremmo provare a leggere le trasformazioni che i *media* hanno prodotto nei processi di socializzazione come parte del “progetto”, per così dire, della modernità. Che cosa hanno fatto i *media*. Prima di tutto hanno prodotto delle connessioni dirette. La rete non è una invenzione degli ultimi dieci anni, ha una storia molto più lunga, la storia della modernità è una storia di reti. Dovremmo provare a pensare, se non altro a partire dall’800 in poi, come l’intera sfera terrestre sia stata progressivamente connessa da una serie di reti che si sono stratificate una sulle altre: la rete telegrafica, la rete telefonica, la rete dei canali radiofonici, le reti televisive, le reti dati, fino alla rete delle reti. Parallelamente, ci sono altre reti che per certi aspetti ci hanno ingabbiato: sono le reti delle comunicazioni non solo dell’informazione, sono le reti ferroviarie, sono le reti autostradali e stradali. C’è davvero una sorta di progetto del moderno che è riconducibile ad una sorta di interconnessione di ogni singolo abitante del pianeta dentro una rete i cui nodi hanno dimensioni diverse, possono essere il nucleo domestico, il singolo individuo, sino al telefono cellulare che ognuno di noi ha in tasca, che è il suo punto di accesso alla rete a carattere individuale. Ora, che cosa ha comportato tutto questo: tra le altre cose, producendo connessioni di rete, i *media* hanno ridefinito il regime del visibile. Noi, dentro le trasformazioni della modernità, abbiamo imparato a vedere molto di più e molto più lontano, al di là di vincoli e ostacoli che riducevano la nostra capacità di vedere in un contesto premoderno. Televisione vuol dire vedere lontano, vedere più grande o più piccolo grazie alle tecnologie, vedere ciò che non è più possibile sperimentare in presenza perché non c’è più, vedere il passato. Pensate l’immagine fotografica che sconvolge la percezione dell’immagine stessa,

---



che era o pittorica o esclusivamente legata alla riflessione in uno specchio. Insomma noi vediamo ciò che altrimenti non sarebbe stato visibile, compreso ciò che è normalmente tenuto segreto, compreso il fatto che diventiamo visibili secondo logiche che sono nuove: il potere in qualche modo è sempre più capace di vederci, non siamo solo noi che vediamo di più, siamo anche visti di più, siamo monitorati continuamente. Pensate solo alla diffusione delle telecamere di sorveglianza, per cui probabilmente noi siamo tracciati con una densità di informazioni incredibili in ogni nostro spostamento. Tutto ciò comporta una ridefinizione della nozione dello spazio e del tempo, già McLuhan dice che il mondo diventa un “villaggio globale”, ci dice che grazie ai mezzi di comunicazione lo spazio che non è più quello di prima, ma neanche il tempo è più uguale, tutte le avanguardie artistiche dell’inizio novecento ci raccontano queste esperienze incredibili che il cinema, per esempio, introduce a livello quotidiano consentendo delle compressioni temporali sorprendenti.

Infine si modificano i confini tra spazio pubblico e spazio privato, proprio perché fanno tutte queste cose insieme, proprio perché connettono, per esempio, un nucleo domestico dentro questa grande stratificazione di reti, fanno saltare alcune delle distinzioni tradizionali alle quali eravamo abituati a pensare all’esperienza, compresa questa: che cosa è pubblico e che cosa è privato, quali sono gli spazi pubblici e a quali sono quelli privati. Andiamo con la memoria al tempo in cui il telefono entra nelle abitazioni dei nostri nonni o bisnonni, quando il telefono è una forma di oggetto un po’ volgare da una parte, un po’ misterioso dall’altra, a cui bisognava rispondere con l’autorevolezza del capo famiglia, per cui era lui autorizzato a parlare, perché quella era effettivamente una

---

connessione tra uno spazio privato, quello governato dall'economia morale della famiglia del nucleo domestico, e quello pubblico o per lo meno con altri spazi privati.

Quando la televisione entra nelle case fa esattamente le stessa cosa, porta in casa un mondo che è fatto di spazi pubblici, per esempio spazi politici o altri spazi privati che possono essere visti con una profondità di sguardo nuova, impensabile prima. Ora, cosa comporta tutto questo dal punto di vista della socializzazione? Saltano alcuni meccanismi tradizionali della socializzazione. Non è più possibile mantenere una socializzazione, per così dire, segregativa e tanto meno una socializzazione verticale. Pensate a cosa succede quando anche nel contesto scolastico i docenti cominciano a fare i conti, negli anni '50 o '60, con la concorrenza della televisione, con una televisione che pur animata da un intento pedagogico, però li spiazza, perché talvolta insegna a leggere e scrivere prima di loro, perché distribuisce comunque un sapere con cui la scuola deve fare i conti, o perché invece introduce dentro l'esperienza personale tutta un'altra serie di interessi, di istanze che la scuola non sa esattamente come gestire. La difficile dialettica tra mezzi di comunicazione e scuola, questa storia che è molto interessante ma anche molto faticosa, racconta bene di questo spiazzamento.

Le agenzie tradizionali vengono affiancate da altre agenzie di socializzazione, appunto i *media*, che finiscono per costituire, questa è l'ipotesi di lavoro che vorrei sviluppare, un *nuovo ambiente vitale*. Questa è un'idea appunto che comincia a circolare a cavallo degli anni '80 e '90 e cioè la possibilità di avere un approccio ai *media* di tipo ecologico, per certi aspetti, esattamente come si faceva nei confronti dell'ambiente naturale, dove il problema poteva essere quel-

---

lo della conservazione piuttosto che della tutela ecologica, o anche nel senso della tutela dell'ambiente simbolico che i media mettevano in scena. Certamente è un approccio ecologico che ci dice che i media non sono più qualcosa di sconnesso dalla nostra esperienza, non sono più degli strumenti o dei canali che fanno passare solo dei contenuti, com'era ancora l'approccio tutto sommato che la scuola ha operato negli anni '70- '80 nei confronti di queste tecnologie, dove il lavoro era di riflessione critica sui contenuti. Perché prima di tutto, prima ancora che importanti per i loro contenuti, diventano rilevanti per questa loro capacità di connettere, di mettere in relazione di farci percepire un'esperienza. Una serie di sollecitazioni sensoriali che costituiscono a tutti gli effetti il nostro domestico quotidiano orizzonte di riferimento, tanto che se dovessimo provare a fare un gioco e dire da quali fonti noi sappiamo quello che sappiamo, cioè, se da una esperienza diretta o da un'esperienza mediata, molto probabilmente faremmo fatica a ricostruire, non solo ogni singola competenza o sapere che abbiamo sviluppato, ma in generale, nella grande confusione dei nostri ricordi, che cosa abbiamo sperimentato direttamente o in modo mediato.

Su questo abitare vorrei provare ad insistere, perché l'abitare rinvia non solo al nucleo domestico, ma rinvia alla dimensione propria con cui l'uomo sta al mondo, con i processi di attribuzione di senso, ma anche con la costruzione di processi identitari e di relazioni. Quindi, questo mondo che i media costituiscono, questo ambiente in cui ci troviamo, sollecita problemi di identità e di relazione, potremmo dire problemi morali, etici. Tutto questo già aveva sollevato difficili percorsi di governo, di addomesticamento da parte degli educatori: io vi ricordo solo tutte le polemiche che han-

---

no accompagnato l'avvento della televisione commerciale in Italia negli anni '80, quando all'improvviso i nostri teleschermi si sono riempiti di cartoni animati giapponesi e come questi avessero sollevato quasi una forma di *moral panic*, un grande panico per una invasione sia culturale che estetica che comportamentale. Rispetto a questo orizzonte i nuovi media non sono da leggere in modo discontinuo, sono da leggere esattamente all'interno di quella storia, anche se introducono elementi di novità.

La storia l'ho raccontata, adesso vediamo quali sono gli elementi di novità. Primo, i *devices* sono sempre di più individuali; pensate ai telefoni *smart* che sono in dotazione al 90% dei nostri ragazzi, sono terminali individuali, personali, cosa ben diversa rispetto allo schermo del televisore che si metteva in cucina o in soggiorno e anche del televisore che si è moltiplicato, quasi uno in ogni stanza.

Secondo, sono *devices* mobili; per connettersi a quella rete e a quell'ambiente che dicevo prima non è più necessario essere in una determinata posizione o situazione, ad esempio a casa per vedere la televisione. Terzo, ci seguono dovunque, cosa che rende la connettività quella possibilità di essere agganciati alla rete, alle reti, continuamente *always on line*. Una esigenza che ognuno di noi conosce benissimo, prima di riscoprirla nei ragazzi, quando il nostro telefono cellulare perde una tacca noi incominciamo a fibrillare, se il nostro cellulare ha la batteria scarica cominciamo anche noi a perdere colpi, quindi lo sappiamo bene cosa vuol dire essere *of line* e quanto questo ci costi. Ma, in seconda battuta, questa connettività è anche, nel caso delle culture digitali, il fatto di poter rendere visibili le *scorciatoie sociali*, come le definisce Boccia Artieri, cioè di rendere visibili quel-

---

le reti di relazioni che sono prima di tutto relazioni personali, relazioni individuali, relazioni sociali che, altrimenti, continuano ad esistere, ma non sono visibili. Detto diversamente, io la mia rete di amici dai tempi della scuola fino ad oggi posso disegnarla mentalmente, ma Facebook me la rende tracciabile, me la rende visibile in termini di un diagramma, di una nuvola di nodi connessi tra di loro secondo delle gerarchie, delle geometrie particolari.

Tutto questo, tanto per darvi un'idea di che portata abbia nei confronti dei ragazzi (questi sono i dati di una ricerca che si intitola "Net Children Go Mobile" del 2013 che si riferisce ai bambini tra i 9 e i 16 anni che vanno on line, sono circa il 60% dei ragazzi italiani), di questi ragazzi il 49% va on line grazie un *lap top* cioè ad un computer portatile e il 48% attraverso uno *smarthphone*, spesso le due cose sono contemporaneamente o comunque sovrapponibili. Il 39% di loro va in rete a partire dalla propria camera, contro il 23% che va in rete dalla scuola. Questo è già un buon motivo per cui la scuola è in difficoltà nei confronti di queste culture digitali, perché l'accesso avviene maggiormente ancora fuori dagli ambienti governati educativamente dagli adulti, che siano i genitori a casa, o che siano gli insegnanti a scuola. E' un fatto totalmente privato, individuale, che riduce estremamente le capacità di controllo e di gestione da parte dei genitori.

Tutto ciò comporta ancora alcune piccole novità. Quello che è stato definito *il collasso dei contesti*, cioè, se il mondo è questa rete in cui siamo totalmente avvolti e ogni punto e ogni nodo è connesso con tutti gli altri, è evidente che è molto difficile capire qual è la situazione contestuale in cui io mi trovo, una volta che sono *on line* i contesti si sovrappongono uno all'altro. Tipicamente il contesto della rete degli amici,

---

per un *social network*, finisce a sovrapporsi con la rete dei colleghi di lavoro nei casi degli adulti, per i ragazzi con la rete dei loro riferimenti adulti, talvolta i genitori, talvolta gli insegnanti, potenzialmente anche con la rete dei loro futuri adulti di riferimento, dico una sciocchezza tanto per intenderci, i loro futuri “datori di lavoro”. Quindi, per esempio, l’immagine con cui un ragazzo si rappresenta in modo goliardico, perfettamente coerente dentro il sistema del gruppo dei pari e ai suoi valori, probabilmente non è adeguata al contesto degli adulti che hanno accesso a quelle immagini per questo collasso dei contesti, tantomeno per il suo “datore di lavoro” che qualora cercherà informazioni su di lui, visto che la rete non dimentica nulla, troverà che a sedici anni giocava a fare le “indianate”, eccedeva nel bere, e questo di certo non giova alla sua reputazione.

Secondo elemento, tutto questo mette in gioco degli aspetti di disintermediazione e di rimediazione sociale; vuol dire che in termini di struttura sociale, in termini di relazioni evocative gli educatori vengono disintermediati, come avveniva alla scuola quando è arrivata la televisione.

Vi faccio qualche esempio tratto dal mondo degli adulti. Pensate a qualche figura classica di mediazione, come i medici, che si vedono arrivare oggi pazienti che prima di rivolgersi al medico hanno già fatto la ricerca in internet sui loro sintomi, hanno già deciso che malattia hanno, si sono fatti la diagnosi probabilmente anche una prognosi, e vanno dal medico per dire cosa questi deve prescrivergli. Capite che non è facile per un medico fare il proprio lavoro, è la stessa cosa che rende difficile il lavoro dell’educatore.

Ultimo aspetto, tutto questo comporta processi di amplificazione dei flussi comunicativi dell’interazione sociale. Se io

---

potevo conoscere un numero ristretto di amici, buoni o cattivi, a partire dalle mie frequentazioni scolastiche, con la rete questo si moltiplica potenzialmente all'infinito. La circolazione dell'immagine in cui faccio lo stupido, potenzialmente, non solo non scompare mai dalla rete, ma può raggiungere chiunque. Dunque l'asse dei contesti e l'amplificazione dei flussi rende molto difficile governare, non solo da parte degli adulti i processi di comunicazione dei ragazzi, ma da parte dei ragazzi stessi i loro processi di identificazione, socializzazione e comunicazione con il gruppo dei pari.

Tutto ciò ha delle ricadute innanzi tutto sul contesto familiare. Primo ambito di riflessione è quello dei genitori: le ricerche ci dicono fondamentalmente che una forte connessione da parte dei ragazzi, soprattutto degli adolescenti, attraverso i social network, può avere dei pro e dei contro, dove i contro sono che le relazioni tra pari diventano prioritarie rispetto a quelle con gli adulti significativi, in particolare con i genitori. C'è una tendenza ad un maggior isolamento proprio perché la rete è fruita in modo individuale a partire dagli spazi privatissimi della cameretta attraverso dei *devices* mobili difficilmente condivisibili, con un controllo genitoriale più difficile. Dall'altra parte ci sono dei vantaggi, dei vantaggi che si esplicano soprattutto, però, e questo è l'aspetto forse più interessante, nel momento in cui le relazioni familiari sono già in qualche modo positive, cioè la dove c'è dialogo tra i genitori e i figli, tra gli stessi genitori, magari anche tra fratelli e sorelle. Queste connessioni rendono possibili qualcosa di molto operativo, per esempio il coordinamento; sembra una sciocchezza ma, visto che viviamo sempre più in mobilità e sempre più in modo individualistico, tenere insieme i pezzi della famiglia diventa un'impresa, anche solo

---

di coordinamento, questi strumenti lo consentono in modo molto dinamico per cui riusciamo sempre più o meno a tenerci allineati.

Qualcuno ha letto tutto questo in termini educativi nella formula del *guinzaglio lungo*: il telefono cellulare è quella cosa che io ti dò da quando compi 12 anni, o anche prima, tu però lo tieni sempre acceso e quando io ti chiamo tu mi rispondi, in modo che io possa sapere che sei vivo ed eventualmente che io possa venirti a recuperare. Sono strumenti che consentono delle relazioni intergenerazionali più dense e in alcuni casi anche più ricche. Questo succede, secondo diverse ricerche, non tanto tra genitori e figli ma tra nonni e nipoti, se non altro perché per spiegare ai nonni come si usano i *devices* che anch'essi usano, i nipoti sono normalmente i soggetti migliori e c'è una maggiore frequenza di contatti.

Viceversa, si realizzano più facilmente i “contro” quando il contesto domestico familiare è già in qualche modo carente, là dove non ci sono grandi flussi comunicativi, là dove ci sono già dei problemi di integrazione. Tanto per cominciare a introdurre quell'aspetto complessivo e di valutazione di queste dinamiche che ci autorizza più facilmente a prendere in mano la responsabilità educativa, cioè il fatto che prima di tutto le questioni si giocano *of line* e anche *on line*, secondo una continuità, una integrazione tra i due livelli, che è una delle prime sfide culturali che vorrei provare a mettere a fuoco.

Ci arriviamo provando a descrivere alcuni aspetti di queste culture digitali, quelle che per esempio spiazzano più facilmente gli insegnanti quando si trovano di fronte i ragazzi fortemente connessi, fortemente abituati ad operare e ad interagire *on line*.

---



Questa è una storia che provo solo a raccontarvi velocemente per rendere conto di una delle dinamiche che attraversa questo tipo di culture, quella che è stata definita *convergenza*. La racconta Henry Jenkins<sup>1</sup> in un volume che si chiama appunto “Cultura convergente”: è la storia di un ragazzino che negli Stati Uniti, l’indomani dell’attacco alle Torri Gemelle, all’interno di un suo, per così dire, progetto editoriale sulla rete, nel suo blog, gioca ad associare il personaggio del cartone animato di “*Sesame street*”, Bert, con i peggiori criminali della storia, lo fa interagire facendo fotomontaggi con Adolf Hitler, lo fa interagire con altri dittatori e pericoli pubblici numero uno, lo fa interagire anche con Osama Bin Laden; sul sito che si chiama “*Bert is evil*” ovvero “Bert è il male”, compaiono queste immagini. In Pakistan alcuni manifestanti, in appoggio a Bin Laden e contro l’attacco americano all’Afghanistan, inscenano delle manifestazioni, hanno bisogno di alcune immagini di Osama Bin Laden, vanno on line e le cercano, tra le altre le prendono dal sito del ragazzino “*Bert is evil*” e quando la CNN riprende i manifestanti pakistani che protestano, ricompare Bert che a livello globale, con la copertura della CNN, ritorna potenziato rispetto allo scherzo iniziale che il ragazzino aveva fatto buttandolo in rete. *Convergenza*, questo è il primo aspetto delle culture digitali, convergenza di tecnologie diverse, la rete, la televisione, convergenza di media diversi, convergenza di pubblico e *broadcaster*, tradizionali emittenti che hanno apparati editoriali potentissimi, e ragazzini che costruiscono il loro sito rubacchiando qua e là le immagini, per produrre un loro discorso che però diventa molto difficile da districare dai discorsi che i media riproducono. Se

---

<sup>1</sup> Jenkins H. (2007), *Cultura convergente*, Mialno, Apogeo

---

la ripensate in termini ambientali vuol dire che in questa rete in cui siamo immersi, in questa acqua in cui sguazziamo come dei pesci, in cui soprattutto i nostri ragazzi sguazzano come dei pesci, diventa molto difficile ricostruire gerarchicamente e logicamente i flussi di comunicazione, tutto si compenetra con tutto. La convergenza ci sfida in modo molto forte, sfida gli apparati, ma sfida anche i pubblici e le tecnologie, tanto vero che sui *tablet* noi potremmo fare di tutto, da leggere i giornali a guardare la televisione da ascoltare la radio a scrivere un documento, a navigare la rete o vedere un film, etc. etc. e sfida le strutture e gli schemi educativi che ci hanno per anni abituato a distinguere, a discriminare, a separare, a lavorare secondo categorie logiche di separazione, di contesti separati, testi dentro contesti, dentro generi, dentro media, dovremmo cercare di fare un salto culturale per affrontare invece questa nuova convergenza che ci spiazza.

Seconda grande logica che attraversa le culture digitali: potremmo definirla cultura partecipativa, ma mi interessa di più vedere le competenze, quelle che vengono definite *soft skills* soprattutto in contesti formativi, che vengono valorizzate in modo particolare da questa convergenza digitale e che forse ci aiutano a capire come si comportano i nostri ragazzi quando sono o di fronte ad un problema scolastico, ma in generale quando sono di fronte ad una serie di processi e di interazioni logiche. Provo con alcuni flash.

La dimensione del gioco: i videogiochi sono una parte integrale di queste culture digitali; ovviamente non c'è un libretto di istruzioni, noi adulti a volte lo cerchiamo, mia mamma quando mi telefona alla sera e mi dice "è scomparso tutto dal computer aiutami" vorrebbe il libretto d'istruzioni ma non c'è. Ci si deve muovere senza, per errori e tentativi; il videogioco

---

da certi punti di vista è il paradigma logico operativo: provi, risolvi... Si pongono dei problemi si trovano delle soluzioni. Siccome non si fanno danni irrimediabili, perché il digitale ha tra le sue caratteristiche la reversibilità, io posso sempre tornare indietro, posso sempre cancellare, nulla è mai definitivo, nulla è mai per sempre, il modo migliore per procedere in un gioco è sbagliare, continuare a picchiare la testa sugli gli ostacoli, perché prima o poi il varco nel muro lo trovo, ma si tratta di lavorare per errori e tentativi. Capite che questo può essere uno strumento didattico, può essere uno strumento pedagogico, ma bisogna esserne consapevoli. Normalmente, almeno nei miei ricordi scolastici, quando io provavo a risolvere così i problemi beccavo due, tanto per intenderci.

*Performance*, cioè la capacità di assumere identità alternative a seconda delle attività che ci si ritrova ad affrontare. I social network da questo punto di vista, sono il luogo di *performance* dei ragazzi, dove il gioco è costruire e produrre identità alternative e diverse, fare le prove per così dire della propria identità in una via performativa che sarebbe piaciuta tanto ad Erving Goffman per intenderci; si tratta di mettersi in scena, di giocare ancora la propria faccia di fronte agli altri. Pensate alla delicatezza della scelta di fotografie con le quali normalmente costruiscono il loro profilo *facebook*, come è rilevante quali fotografie gli “taggano”, ciò è importante per la reputazione che è performativa in questo senso, all’interno della rete. Anche la definizione di genere, da questo punto di vista diventa un gioco, io posso entro certi limiti giocare, sperimentare identità. La simulazione è la stessa idea del videogioco, in fin dei conti, costruisco dei modelli dinamici per inventare la realtà e poi li metto alla prova, vedo cosa succede, se funzionano. Non si tratta di costruire un progetto

---

prevedendo fin dall'inizio le conseguenze del mio gesto, si tratta di simularlo e di vedere cosa succede.

*L'appropriazione*, questo è un problema, affine ad un altro tasto che toccherò tra poco, che pone una serie di conflitti all'interno del mercato che ci è stato raccontato nell'introduzione, perché ad esempio i ragazzi se ne infischiano dei *copyright*, lo sappiamo benissimo dalla tendenza a scaricare la musica gratuitamente, fino alla capacità di remixare i prodotti, per esempio dell'industria culturale dei media, come abbiamo visto fare dal ragazzino di "*Bert is evil*".

*Multitasking*, arrivi a casa, prima mangi, poi ti riposi, poi fai i compiti, poi se sei stato bravo guardi la televisione; perdonatemi questa era la storia di quando ero piccolo io, quando "la tv dei ragazzi" cominciava alle 17,30 del pomeriggio, prima c'era il monoscopio. Cosa ci facevo davanti alle televisione? nulla... Oggi non è così per tutta quella serie di osservazioni che abbiamo visto prima: la grande sovrapposizione delle reti consente un passaggio da uno schermo all'altro, secondo una logica di attenzione discontinua. E' quello che per esempio i ragazzi fanno costantemente quando magari sono sul divano con noi, guardano lo stesso film o lo stesso programma televisivo, noi pensiamo "guarda che bello facciamo ancora la famiglia unita davanti alla televisione", ma in realtà lui, o lei, hanno lo *smartphone* con cui stanno "chattando" con l'amica-scambia-commenti o se sono particolarmente evoluti partecipano a qualche commento in rete in qualche forum.

Il problema tipico degli insegnanti è "come diavolo fai a studiare tenendoti la musica nelle orecchie, la televisione accesa e con il computer su *facebook* che continua a far venire fuori". E' il problema della *segregazione impossibile* a cui alludevo prima, che è un problema però che la scuola non può ignorare.

---

Cioè, se la rete diventa uno strumento didattico, bisogna tenere conto del fatto che la rete è continuamente attraversata da *pop-up* che noi diciamo distraggono, i ragazzi dicono sollecitano il mio multitasking, faccio tante cose contemporaneamente. E' lo stesso problema che hanno i datori di lavoro con gli impiegati che passano tanto tempo in *chat* o su *facebook* invece di lavorare, non è che sia qualcosa di radicalmente diverso.

Una questione interessante è capire se i ragazzi stanno sviluppando della competenze di multitasking più efficaci delle nostre.

*L'intelligenza collettiva*, altra bestia nera degli insegnanti, noi la chiamiamo "copiare", il ragazzi "intelligenza collettiva", nessuno sa tutto di tutto, tutti ne sanno un pezzettino, se ci mettiamo insieme possiamo venirne fuori e quindi mettiamo insieme i pezzi per risolvere il problema. La navigazione da un medium all'altro, ovvero la capacità di inseguire flussi di comunicazione dentro quella sovrapposizione di reti a cui alludevo prima, la capacità di costruire reti che è uno dei valori aggiunti che la formazione sta chiedendo sempre di più, la capacità di fare lavoro di squadra - ma spesso la scuola continua invece a lavorare premiando il merito individuale - e la capacità di negoziare, ossia di muoversi in ambienti diversi secondo regole diverse, che noi spesso la chiamiamo incoerenza. Molto più facilmente potremmo leggere questa capacità di riconoscere che contesti diversi, che si sovrappongono l'uno con l'altro, si caratterizzano al massimo per regole diverse di relazione, che ci permettono di gestire le nostre relazioni in modo diverso secondo il contesto in cui ci troviamo.

Ultimo passaggio: le *sfide*, in particolare, dicevo, alcuni discorsi che, secondo me, ci indeboliscono nella impresa educativa e che forse potremmo provare a decostruire.

---

Il primo di questi discorsi è la retorica del virtuale, provo a semplificare. Negli anni '90, quando la rete si è affermata, il modello del virtuale era Matrix, dieci anni dopo Avatar, cioè l'idea di un mondo parallelo che opera per connessione diretta, ma che costituisce una grande illusione perché la vita reale sta da un'altra parte. Questo dualismo in alcuni casi è stato esplicitato in modo utopico, come se fosse finalmente la liberazione dai vincoli della realtà, ovvero i vincoli dell'età, dell'identità di genere, dell'appartenenza sociale, i vincoli della realtà collettiva. Ricordate sempre che c'è una componente delle culture digitali che è figlia diretta delle controculture e delle culture alternative americane degli anni '60, c'è buona parte della cultura *hippy* lì dentro che si trasforma ad un certo punto nel *cyber punk*. Quindi l'idea di far saltare le tradizionali connessioni con la realtà che ci limitano, e quindi l'idea, per esempio, anche di un certo post modernismo radicale che generi, identità e età non contano più nulla: noi siamo quello che vogliamo essere, in rete possiamo farlo. Dall'altra invece, in chiave distopica, che tutto questo comporti la fine dell'esperienza, la fine della realtà, la sostituzione del reale con un mondo puramente illusorio che ci inganna, dal quale usciamo sostanzialmente ingannati. Un dualismo che è o utopico o distopico: pensatela come un triangolazione, da un parte il mondo reale, dall'altra il mondo virtuale che è nei casi migliori il paradiso in terra perché mi sconnette dal reale, negli altri casi l'inferno in terra perché mi costringe in una gabbia di illusione.

Per certi aspetti sembra realizzarsi nel corso del primo decennio di questo inizio di millennio, per esempio in alcuni luoghi della rete, come *Second Life*. In realtà è un modo distorto che ha le sue radici culturali molto ben ricostruibili se andiamo a vedere la letteratura scientifica soprattutto a ca-

---

rattere sociologico di quegli anni: “comunità virtuali”, “identità virtuali”, “sesso virtuale”, tutto questo innamoramento del termine virtuale che però rischia di essere un grande equivoco, un *misunderstanding*. Provo a descrivervi la misura di questo equivoco con un semplice dato (raccolto da una grande centro di ricerca europea) che ci racconta con chi entrano in relazione i ragazzi quando sono sui *social network*: la barra più piccola è la relazione con i soggetti che si sono conosciuti solo in rete, la barra intermedia indica l’interazione con amici di amici e quella maggiore riguarda l’interazione on line con persone che si conoscono *face to face*. Come vedete questa è la stragrande maggioranza delle interazioni dei ragazzi on line. L’86 % dei ragazzi comunica on line con amici e famigliari. Come dire, *online* e *offline* non sono sconnessi, anzi sono in stretta connessione uno con l’altro: i ragazzi si salutano sulla porta di scuola e si ritrovano due ore dopo, mezz’ora dopo su *facebook* a commentare quello che è successo a scuola, a prendersi in giro, ad organizzare la serata, tutto quello che volete, nel bene o nel male, ma la connessione è esattamente quella, in stretta continuità. Solo un quarto dei ragazzi, tutto sommato, ci racconta di contatti con sconosciuti attraverso la rete.

Secondo grande equivoco, quello che in quanto adulti ci disarmava perché “migranti digitali”. La ricordate questa storia dei nativi e dei migranti, noi siamo migranti in quanto adulti perché come i migranti impariamo un nuovo linguaggio, il linguaggio digitale, come se fosse una seconda lingua, per cui il nostro accento ci tradisce, quando comunichiamo con le mail, poi telefoniamo e chiediamo “hai ricevuto la mai?” perché non ci fidiamo, oppure picchiamo più forte sui tasti quando il computer non funziona, questo è un tipico accento analogico di chi parla in digitale come seconda lingua. I ra-

---

gazzi no. C'è stata anche qui un'ampia letteratura, soprattutto connessa ai temi della formazione, che mirava ad evidenziare come i ragazzi siano nativi del linguaggio digitale e quindi abbiano sviluppato percorsi mentali e, secondo alcuni, conformazioni neuro-cerebrali addirittura diverse da quelli degli adulti. Quindi gli adulti e i ragazzi non si parlano più, perché questa è l'estrema conseguenza di questa idea dei nativi digitali, cioè un gap generazionale che fa sì che non abbiamo più nulla da dirci, che non abbiamo più un linguaggio comune coi ragazzi, loro stanno su un altro pianeta. Se, come fanno alcuni critici in lingua inglese, noi togliamo la "t" di nativi e la scriviamo tra parentesi *na[t]if* ne esce una forma di ritorno al *naif*, che è un bel gioco di parole e secondo me ci aiuta a capire che saranno anche nativi ma sono anche ingenui, cioè non sono così competenti come noi talvolta pensiamo o come ci piace pensare che siano. Qualche dato del gennaio 2014, la rilevazione degli utenti internet nel giorno medio: la quantità maggiore di utenti che passano più tempo sulla rete sono i 35-54enni, siamo noi tanto per intenderci, che non siamo migranti digitali, al massimo siamo pionieri digitali, abbiamo colonizzato una terra nuova e questo ci abilita in quanto educatori molto di più (questo è solo uno sguardo diverso da gettare sulla stessa realtà). Se andiamo a vedere i ragazzi dai 18 ai 24 anni o dagli 11 ai 17 sono molto di meno e con tempi di esposizione a volte anche molto inferiori. Se andiamo a vederlo sulla popolazione di una certa fascia di età ritroviamo gli stessi dati: gli 11-17 anni sono in rete quotidianamente al 13,1%, contro il 35,3% della generazione 35-54 che in qualche modo è la vera abitante della rete.

Ultimo dato a livello europeo, per esplicitare meglio questa idea che non sono così competenti come talvolta ci sem-

---



bra, cioè cosa sanno fare e quali opportunità sanno cogliere i ragazzi on line. Il 100% dichiara di fare le ricerche scolastiche (qui possiamo anche sospettare che la risposta sia un po' "pelosa" ma non importa); certamente gioca, e questa è già più credibile, il 14% dei ragazzi non va oltre a questa soglia; l'86% lo usa come un medium di massa cioè per informazione e intrattenimento, *youtube*, video, musica, al massimo informazione; il 75% per comunicare, per informarsi, con una dimensione interattiva e non come una televisione dai 10mila canali; scendiamo al 56% per i giochi multiutente, per i download di musica, per lo scambio di contenuti *peer to peer* e circa un quarto degli utenti partecipa a mondi virtuali con *chat* e *blog*. Come dire che le competenze non sono diffuse allo stesso modo. C'è un *digital divide* che attraversa anche le generazioni, non solo gli adulti e i giovani, ma i giovani stessi non sono tutti on line, non sono tutti on line nello stesso modo, non fanno le stesse cose, non hanno tutti le stesse competenze. Cosa che però non è che ci debba rallegrare, perché allora non è vero che sono nativi digitali, tutto ciò comporta non solo delle opportunità ma anche dei rischi, dei pericoli e quindi bisogna imparare a fronteggiare i rischi. La responsabilità dell'adulto è quella di ottimizzare le risorse, le opportunità, contenendo i contenuti e i rischi, quindi occorre predisporre percorsi educativi alla rete.

Ultime due questioni che mi piace rilanciarvi come stimoli, anche per discuterne poi assieme: che cosa implica allora tutto ciò non solo come cambio di mentalità, come scarto culturale che dobbiamo fare noi adulti educatori, ma anche come sfide educative nella relazione coi più piccoli. Le due questioni centrali sono due questioni tipiche della responsabilità educativa, ma anche dell'impegno del cre-

---

scere di ragazzi: il fare i conti con la propria identità e la capacità di costruire relazioni.

Provo a dirlo in modo semplice, a *slogan*.

Primo *slogan*: il profilo non è il volto. Il profilo di *facebook*, il profilo con cui noi siamo in rete, *l'account* che ci costruiamo, quella *performance* che agiamo *online* non è il nostro volto. Il nostro volto è molto di più, uso il termine volto secondo una tradizione personalistica che immagino possa essere un riferimento comune, il volto, la storia, la responsabilità, la libertà, quello che io metto in gioco di mio, è molto di più per certi aspetti di quanto la rete mi consenta di performare. Il profilo è solo una parte, potremmo dire che è una maschera. Però questo capita che diventa la richiesta di una consapevolezza, di una riflessività da parte dei ragazzi che forse è il terreno per un lavoro educativo interessante, proficuo. Detto altrimenti, anziché porci il problema “*ma guarda che razza di foto mia figlia ha messo su facebook come foto del suo profilo*”, noi cogliessimo quest’occasione per dire “*cara perché hai messo quella foto?*”, cosa ti rappresenta, che cosa vuol dire averla messa, quali sono i rischi certo e le opportunità... Magari come lo sa fare un buon educatore, cioè cogliendo un’opportunità di far scattare un meccanismo riflessivo, un meccanismo di consapevolezza; da un lato la consapevolezza dell’uso dello strumento, ma forse più profondamente un meccanismo di consapevolezza circa i processi identitari che ciascuno dei nostri ragazzi sta faticosamente e confusamente portando avanti con gli strumenti che ha a disposizione, compresi quelli *online*.

Secondo aspetto, la relazione. Se è vero che il profilo non è il volto, però è terribilmente vero che la relazione è molto concreta. *Online* io entro realmente in relazione con altri, posso

---

commerciare, costruire comunità, posso fare politica, posso innamorarmi o far innamorare, posso odiare, posso costruire una relazione conflittuale, posso fregare gli altri e così via.

Qui capite perché la questione della continuità tra *online* e *offline* è decisiva. Perché le relazioni che noi sviluppiamo *online* da questo punto di vista hanno tutto il peso e tutta la responsabilità, tutta la concretezza delle relazioni che costruiamo *offline*.

Quell'idea di rete, *medium* come ambiente, implica quell'idea di abitare la rete, cioè di convivere con altri, dentro un sistema di regole, dentro un linguaggio comune, dentro un orizzonte comune, con uno stile che però è invece personale, che ha a che fare col mio volto, con le scelte che ciascuno di noi e ciascuno dei nostri ragazzi mette in gioco.

Da questo punto di vista *abitare* è una questione che ha tutta una serie di conseguenze di tipo etico. Pensatela sul piano dei sentimenti, pensatela sul piano della partecipazione civile e politica; per esempio qui dentro ci sta tutto il discorso di diritto di cittadinanza, quella che viene chiamata oggi *cittadinanza digitale*, che non vuole solo dire che per accedere ai documenti della pubblica amministrazione o ai documenti pensionistici l'INPS mi chiede di fare un account *online* con procedure cervelotiche, che se uno non ha il nativo digitale a fianco non riesce ad affrontare e quindi ha uno scarto di cittadinanza, nel vero senso della parola, non può usufruire, godere di un diritto che gli viene dal fatto di essere cittadino. Voglio dire che qui dentro si gioca una nuova forma di cittadinanza che è quella proprio delle partecipazioni digitali dei più giovani, che è un'altra bella sfida educativa sia per la scuola che per la famiglia.

*Trascrizione redazionale non corretta dall'autore.*

---

# LA SOVRABBONDANZA COMUNICATIVA E L'USO CONSAPEVOLE DEI MEDIA

DI MARCO GUI

Buon giorno a tutti, come ricercatore di “Sociologia dei media” dell’Università Bicocca da diversi anni mi occupo di studiare come le persone utilizzano i vari strumenti di comunicazione che hanno per le mani, quindi dalla televisione ai computer, agli *smartphone* e quant’altro.

In questo ambito di ricerca mi sono imbattuto in un problema: quello dei troppi stimoli e degli stimoli spesso concorrenti che ci colpiscono tante volte nel corso della giornata. Molti di questi sono di natura commerciale, altri sono invece stimoli relazionali, discussioni con gli amici; spesso gli stimoli ci arrivano contemporaneamente quindi noi dobbiamo un po’ selezionare, dare un po’ di attenzione all’uno oltre che all’altro. Le persone manifestano un certo disagio: ho voluto approfondire che tipo di disagio è questo, da dove viene e, soprattutto, come lo possiamo gestire in modo che i nuovi media diventino una opportunità per noi; i media sono una opportunità enorme per la nostra vita, la loro comparsa, la loro rapida evoluzione non ci dà il tempo di digerirli, quindi è molto importante fermarsi un secondo a capire come possiamo limitarne gli effetti collaterali.

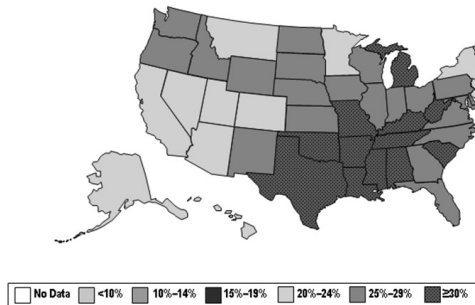
---

Il primo contatto con questo tipo di disagio offre un confronto con l'obesità in senso proprio, come indice di massa corporea eccessivo. Questa è la slide trovata su Wikipedia alla voce *Obesity US*.

## Obesità

### Obesity Trends\* Among U.S. Adults BRFSS, 2010

(\*BMI  $\geq 30$ , or  $\sim 30$  lbs. overweight for 5' 4" person)



Gli Stati Uniti sono stati i primi – anche se adesso sono stati superati dal Messico – ad avere un'enorme crescita dei *fast food* ed un cambio veloce di tipo di alimentazione. Gli Stati Uniti sono anche il Paese che ha studiato di più il fenomeno e voi qui vedete la situazione al 2010, ma se andate su Wikipedia la potete vedere in evoluzione dagli anni '80: oggi ci sono parecchi Stati specie del sud, sud-est che hanno più del 30% di popolazione che ha un BMI (indice di massa corporea) superiore al 30%. La domanda è questa: ma perché una conquista così grande per la storia dell'umanità come quella di avere cibo in abbondanza per tutti, che è stato un obiettivo del lavoro umano nella storia dell'umanità, si è rilevata alla fine con un danno collaterale così enorme? Voi sapete che

---

l'obesità è dovuta a diversi fattori e quindi mi è venuto in mente, anche grazie a numerosi testi che implicitamente accostavano i due fenomeni, che la nostra sovrabbondanza di comunicazione e la nostra sovrabbondanza di cibo avessero qualcosa a che fare l'una con l'altra, come se fossero due fenomeni della nostra modernità che ci mette di fronte alla gestione della sovrabbondanza e quindi, dove prima c'era scarsità e avevamo problemi legati alla scarsità, ora abbiamo nuovi problemi causati dalla sovrabbondanza.

Ho immaginato quindi di costruire questo concetto dell'*obesità dei media*, obesità che deriva, come quella alimentare, da due dimensioni fondamentali: l'eccessiva quantità, assumere troppo cibo o troppa informazione (poi vedremo qual è il limite di questo troppo) e la cattiva qualità, ovvero il fatto che le miscele di composizione dei cibi oppure le miscele della composizione dei nostri contenuti sono di cattiva qualità.

Quali sono gli indicatori che possiamo utilizzare per dire se qualcosa è eccessivo come quantità o cattivo come qualità? Sono sostanzialmente due. Degli indicatori di tipo soggettivo, di tipo empirico: pensi di consumare troppo, pensi di guardare troppa televisione, sempre rispetto a quello che ti proponevi di fare.

Ci sono anche indicatori di tipo oggettivo: prendiamo per esempio la capacità di concentrazione di un ragazzo mentre studia e vediamo se, in presenza di stimoli che arrivano da tutte le parti, lui riesce a tenere la concentrazione o meno. Perché è importante usare degli indicatori specifici e ben definiti? Perché questo dibattito, in mancanza di dati, è stato sempre affrontato in maniera un po' ideologica, come diceva Umberto Eco nel suo famoso libro del '64 "*Apocalittici e integrati*", cioè da coloro che pensano che in questo cambiamento ci sia la corruzione delle nuove generazioni e tutti gli aspetti peggiori e coloro che invece vedono il buono dell'innovazione e quindi sposano in toto la novità.

---

Prendiamo un esempio di problema che si discuteva cinquant'anni fa: la violenza della televisione rende i giovani più violenti? Causa un comportamento più violento? Su questo si sono combattute le due fazioni *apocalittica e integrati*. Adesso che abbiamo cinquant'anni di studi sperimentali alle spalle, cosa possiamo dire... che avevano ragione un po' tutti e due. In effetti ci sono studi che hanno dimostrato che la continua esposizione a videogiochi violenti e contenuti violenti può aumentare la propensione a comportamenti violenti, questo effetto però è limitato e soprattutto è più piccolo dell'effetto che deriva dal contesto sociale dalla famiglia. Quindi, come dire, l'approccio corretto è che i nostri timori non sono del tutto infondati, ma forse non dobbiamo esagerare nel timore, ma piuttosto concentrarci a verificare quali sono gli altri fattori che concorrono.

Ecco, in questa foto *un uomo guarda il mondo...*



Noi siamo costantemente con gli occhi davanti ad uno schermo, che sia lo schermo di uno *smartphone* o della

---

televisione (che comunque rimane un medium molto importante nella nostra giornata) o del *computer* o tutti gli altri schermi... della metropolitana, del bancomat, noi passiamo tantissimo del nostro tempo davanti ad uno schermo.

Nel corso della modernità - il concetto di modernità nelle scienze sociali serve a definire l'ultimo pezzo della nostra storia - quando tutto si è accelerato, quando la produzione industriale ha cominciato a produrre beni in abbondanza, quando le popolazioni si sono spostate nelle città, dove c'è stata quindi una accelerazione complessiva, il tempo che noi passiamo a fruire contenuti mediati che ci arrivano dai vari mezzi di comunicazione è costantemente aumentato e è schizzato verso l'alto nell'era digitale. Dapprima un grosso salto in avanti è stata la televisione, che ha cominciato ad occupare tante nostre ore della giornata e sempre di più fino ad arrivare a 4, anche 4 ore e mezza. La televisione rimaneva abbastanza confinata nella nostra giornata alla sera, si lavorava e poi la sera si guardava la televisione, quindi svago e informazione generale. Adesso però il tempo lavorativo è stato *colonizzato* dagli schermi e dai media; alla fine sono arrivati gli *smartphone* che, come una sorta di fluido che riempie tutti i buchi lasciati liberi, hanno riempito completamente le nostre giornate. Adesso noi siamo tentati di tirare fuori i nostri *smartphone* ogni qual volta c'è un momento libero, di attesa o addirittura di minimo calo di attenzione in una conversazione con un amico o conoscente. Questa situazione ci pone degli interrogativi anche perché, come dicevamo prima, è arrivata in modo così veloce che non ci ha lasciato il tempo di digerirne la novità.

Vediamo quali sono le caratteristiche simili tra questi due tipi di obesità (per essere precisi da un punto di vista terminologico dovremmo chiamare *ob-medietà* perché obesità deriva dal latino *ob* e il verbo *edere* che significa mangiare eccessivamente, ma senza troppe sottigliezze chiamiamola obesità):

---



- aumento dell'offerta
- “gusto” individuale non adeguato al contesto di abbondanza
- sfruttamento commerciale
- insoddisfazione
- aumento della responsabilità del consumatore/utente
- disuguaglianze sociali (giovani e segmenti meno avvantaggiati culturalmente).

*Aumento dell'offerta:* con la produzione industriale aumenta in modo inedito rispetto alla situazione precedente. Questo è avvenuto con il cibo prima e con la comunicazione dopo. Nel caso della comunicazione abbiamo degli *step* in corrispondenza di innovazioni tecnologiche, ognuno dei quali cresce in modo esponenziale.

*“Gusto” individuale non adeguato al contesto di abbondanza:* questo aspetto è molto importante perché si riferisce al “gusto” che noi abbiamo sviluppato nel corso della nostra evoluzione. In entrambi i casi, sia per il cibo che per la comunicazione, gli studiosi dicono che siamo stati abituati ad incamerare i beni, per quanto scarni, che abbiamo a disposizione. Noi abbiamo una attrazione particolare per dolce, salato e grasso: probabilmente nel corso dell'evoluzione ci siamo abituati ad immagazzinare dentro di noi molto di questo cibo, qualora lo troviamo, perché in un contesto di scarsità io immagazzino ciò che trovo, in modo da garantirmi i periodi di scarsità alimentare. Nel caso della comunicazione, ultimamente sta emergendo qualcosa di simile; per esempio, quando noi vediamo un contenuto violento tendiamo a prestare attenzione in modo fisiologico. Quindi se sto parlando con voi e sullo schermo vedo due che si picchiano, probabilmente tendo a girare lo sguardo in maniera irrazionale, sono

---

attratto. Questo si spiega dicendo che il contenuto potenzialmente pericoloso viene analizzato per primo in modo da cercare di evitare il pericolo. Lo stesso modo riguarda i contenuti a sfondo sessuale che vengono analizzati subito, ma anche contenuti che hanno a che fare con potenziale pericolo. Il problema arriva quando questo “gusto” individuale viene sfruttato commercialmente, come quando in un talkshow si scatena una rissa perché si sa che questo crea audience. Io stesso ho partecipato a una ricerca in Bicocca con un gruppo sperimentale: avevamo di fronte due canali televisivi uguali, nel secondo c'era un talkshow con una rissa verbale, nel primo c'erano gli stessi ospiti ma parlavano in un modo disteso. Cosa si è visto: la rissa verbale aumenta la permanenza sul programma, aumenta l'*audience*. Quindi il problema arriva quando non solo questi alimenti verso cui siamo attratti sono abbondanti, ma anche quando l'industria culturale e commerciale li sfrutta per i propri guadagni.

Qual è l'effetto della mancanza di consapevolezza dell'utilizzo di questi che chiamiamoli *contenuti forti*? In entrambi i casi si sviluppa insoddisfazione. In particolare io ho studiato l'insoddisfazione mediale, cioè quello stato d'animo che si ha quando si capisce di aver fruito di un contenuto, non perché questo contenuto piaceva da un punto di vista razionale, ma perché abbiamo abboccato all'esca. Dopo aver visto una rissa che durava un'ora, spengo la televisione ma non ho acquisito contenuti, tutto sommato mi sono anche un po' stomacato da quanto visto. Questo si vede in entrambi i campi. Nel cibo si è visto che l'obesità fisica è molto aumentata da quando sono arrivati i cibi pronti, perché il fatto di dover preparare il cibo costituisce un filtro molto forte, perché io immagino di dover lavorare due ore per preparare qualcosa, quindi filtro ciò che

---

devo preparare; invece, se ho una serie di cibi pronti, prendo quello che in quel momento, d'impulso, mi appare più attraente. La stessa cosa è per l'offerta mediale: nel *web* è come se fossimo dei giornalisti a cui arrivano tutte le notizie non filtrate e siamo noi che dobbiamo capire, scegliere. Lo stesso avviene per quanto riguarda la televisione: di fronte a questa sovrabbondanza - non filtrata più da enti come potevano essere la Tv di Stato, che per quanto censurasse e veicolasse una immagine predefinita della realtà, faceva comunque da filtro - il telecomando è stato la prima sfida alla nostra capacità di scelta, perché rappresenta la possibilità di passare velocemente da una cosa all'altra in modo indisturbato. Ci sono molte ricerche che dimostrano che senza telecomando, paradossalmente, alla fine della visione le persone sono più soddisfatte, non sempre e non tutte ovviamente, ci sono persone che hanno risorse per selezionare, altre che non le hanno. Quindi c'è un aumento di questa responsabilità che va al pari con un aumento di responsabilità che ha la nostra società nel cospetto delle nuove generazioni.

Un esempio che si può fare è quello delle prospettive di vita, una volta si nasceva in una certa famiglia, si faceva un certo mestiere, si stava in un posto si sposava una persona che abitava lì. Oggi il *range* delle possibilità di vita che si apre ad un giovane è molto maggiore, può rimanere qua o andare negli Stati Uniti, può fare un anno di volontariato e viaggiare e alla fine davanti a tutte queste scelte il ragazzo si trova in imbarazzo. Allo stesso modo i media ci pongono questo problema ed emergono le grandi differenze rispetto alle possibilità di farne fronte. Quindi le disuguaglianze ci sono, anche se si è un po' modificata la preoccupazione degli anni '90 quando si temeva che la

---

connessione avrebbe lasciato fuori qualcuno da internet, il *divario digitale*. Adesso la preoccupazione si inverte, siamo troppo e tutti connessi, a navigare di più non sono i giovani provenienti dalla borghesia, come era all'inizio, ma sono sempre di più i giovani svantaggiati. Chi non ha grandi alternative al pomeriggio, chi non ha un controllo genitoriale, tende a stare di più connesso. Chi sono i segmenti sociali più deboli davanti a questo fenomeno? Quelli meno avvantaggiati culturalmente e i giovani che sono le avanguardie nella sperimentazione dei nuovi fenomeni. Però sono anche un segmento cruciale che da sempre si caratterizza per consumi e scelte più di impulso, quindi è difficile che un giovane faccia una scelta particolarmente ragionata (rispetto ad un adulto). In più, chi è adolescente si trova ad avere a che fare con questo mondo nuovo contemporaneamente alla sua formazione, quindi negli anni in cui acquisisce le basi della sua identità futura.

Veniamo al concreto: ho fatto un'analisi della letteratura e ho identificato i principali problemi degli utenti di internet:

- limitarsi
    - limitata capacità di confinare temporalmente il consumo
  - scegliere
    - debolezza di fronte a stimoli attrattivi
    - difficoltà a valutare la qualità delle informazioni
    - distorsioni sistematiche nelle informazioni reperite
  - concentrarsi
    - difficoltà a ritagliare spazi di concentrazione
  - relazionarsi
    - difficoltà a gestire opportunamente i diversi tipi di relazione online.
-

Vediamoli nel dettaglio.

Il primo problema è la limitata capacità di confinarne temporalmente il consumo, di usare *facebook*, ad esempio, per un tempo ragionevole; spesso si sfora. Questo non ha a che fare con una dipendenza da Internet, che è una patologia vera e propria che colpisce una minoranza di persone, ma ha a che fare con un più generale disagio che manifesta più del 50% degli utenti.

Secondo: la debolezza di fronte agli stimoli attrattivi o attraenti, di questo vi ho parlato della televisione e dei talkshow, ma su internet questo lo troviamo elevato a potenza. Chiunque di noi abbia letto un quotidiano on line, si sarà soffermato su quelle foto un po' ammiccanti che troviamo sul lato destro, sono fatte apposta per attirare la nostra attenzione, farci cliccare e quindi produrre un guadagno perché con la pagina si apre anche la pubblicità. Tra l'altro queste foto sono congegnate bene, un amico che lavora in un quotidiano on line mi diceva che loro hanno una certa dimestichezza, una sorta di competenza professionale per capire cosa e quale particolare attrae momentaneamente la nostra attenzione, e quindi cosa mettere in primo piano per generare curiosità; la scollatura, ad esempio, produce un dato *clic*... Alcuni giornalisti sono spesso spinti a scrivere degli articoli su gli argomenti che in quel momento i motori di ricerca segnalano come i più caldi e quindi in ogni momento c'è una lista di temi che suggeriscono su cosa scrivere.

Ovviamente il ritorno economico del *clic* è ancora più immediato del ritorno economico che derivava dall'audience in televisione, che doveva essere misurato da un campione, l'auditel, invece il *clic* è una misura che resta, è automaticamente registrata e quindi l'attrazione che deriva da certe immagini e certo testo è misurabile subito.

---

Altri problemi: la difficoltà a valutare la qualità delle informazioni. Essendo in un contesto non filtrato, noi abbiamo distorsioni sistematiche nelle informazioni che cerchiamo, perché cerchiamo delle informazioni che danno ragione a quello che già noi crediamo e tendiamo a rinforzare sempre di più la credenza che già abbiamo. Questo è il problema della nicchie di opinioni sempre più simili al loro interno e sempre più distanti dalle cose. Il M5S ne è un esempio: partito dal web, anche se il suo leader era una star televisiva, mostra come si possa mettere insieme un gruppo di opinione con una agenda di cose considerate importanti molto diversa da quella degli altri partiti. Questo è possibile, non voglio con questo dare giudizi di nessun genere, il web permette di organizzare una agenda diversa da quella tradizionale, quindi creare un gruppo con istanze diverse, che raggiunge dimensioni notevoli e che riesce a mettere assieme persone che hanno una certa visione della realtà. Questo è sicuramente positivo, ma ha anche una ricaduta potenzialmente negativa quando questa nicchia di opinioni non ha più un terreno comune di confronto.

La *difficoltà di ritagliare spazi di concentrazione*: siamo continuamente bombardati da stimoli spesso contemporanei.

Infine la *difficoltà di gestirsi le relazioni*: dato che potenzialmente posso relazionarmi con chiunque, perché adesso su *facebook* in un minuto qualcuno di cui so nome e cognome o qualche minimo dato lo trovo sempre e posso intraprendere una relazione di vario tipo.

I problemi sono *limitarsi, scegliere, concentrarsi, relazionarsi*, sono i quattro problemi su cui ho costruito il mio libro: quindi la quantità, la qualità, la profondità ed i rapporti umani.

---

Proviamo ad dare qualche stimolo su ciascuno di questi aspetti.

TAB. 2.1. *Tempo medio quotidiano speso per le diverse attività medialità degli adulti (2010-2013)*

	2010	2011	2012	2013
Digitale	3:14	3:50	4:31	5:09
• Online <sup>[a]</sup>	2:22	2:33	2:27	2:19
• Mobile (nonvoice)	0:24	0:49	1:33	2:21
• Altri	0:26	0:28	0:31	0:36
TV	4:24	4:24	4:38	4:31
Radio	1:36	1:34	1:32	1:26
Stampa <sup>[b]</sup>	0:50	0:44	0:38	0:32
• Quotidiani	0:30	0:26	0:22	0:18
• Periodici	0:20	0:18	0:16	0:14
Altri	0:42	0:36	0:20	0:14
Totale	20:46	11:18	11:39	11:52

Fonte: eMarketer [2013]

La *quantità*: questa tabella segna il tempo medio quotidiano speso per le attività medialità nel 2010-2013 in US, questo tempo è calcolato sommando anche le attività contemporanee, quindi non sono 11 ore e 52 minuti reali, ma sono comunque tante. Aumenta soprattutto il *mobile* (non di telefonate) che passa da 24 minuti a più di 2 ore nel 2013, è la voce in maggiore crescita. La televisione resta costante, non viene intaccata particolarmente, il consumo è additivo. C'è il problema di disagi fisici provocati da questa quantità, disagi che non sono da dimenticare. Pur non essendo il focus della mia ricerca, c'è da dire che negli Stati Uniti sono aumentati vertiginosamente i problemi a collo, schiena, spalle proprio perché le persone tendono a stare sempre di più in una po-

sizione chinata, non solo al lavoro ma anche nei periodi di pausa. Problemi anche agli occhi, anche in Italia ad esempio nelle classi che utilizzano il *tablet* per sostituire i libri di testo il problema della secchezza dell'occhio è molto importante.

La *qualità*: emerge che noi spesso abbiamo un consumo che non segue le nostre preferenze. E' un concetto paradossale se volete, quello che noi consumiamo e quello che noi vorremmo consumare non sono la stessa cosa e in contesti di sovrabbondanza aumentano le differenze tra queste due categorie, questo è vero per la televisione ed è vero anche per internet. Quindi il problema fondamentale dello scegliere è quello di far coincidere le due categorie e dopo aver passato dieci ore su internet poter dire: *“ho veramente acquisito delle informazioni utili ho intrattenuto relazioni significative, sono soddisfatto”*. Questo connubio è abbastanza difficile e in particolare la ricerca dimostra che su internet noi troviamo un piacere immediato e un piacere post quando noi ripensiamo a quanto abbiamo visto, spesso queste due categorie non vanno di pari passo e quindi sta a noi scegliere in modo consapevole in modo da unire le due cose.

La *profondità*: con i nuovi media noi abbiamo questo conflitto, la navigazione in internet (che viene spontanea soprattutto ai nativi digitali) ci fa vedere le cose dall'alto, in modo superficiale, non ci fa soffermare su nulla prendendo tutto a spizzichi e bocconi, il che è una caratteristica importante dell'ambiente in cui viviamo dove, se non abbiamo informazioni su tutto, saremmo tagliati fuori dal mondo. Una persona brava solo ad approfondire non può avere successo in un mondo digitale, ma il rischio è quello di tralasciare l'approfondimento. Questo si vede anche nella scuola dove c'è una grande divisione tra gli insegnanti che hanno in molti

---



casi sperimentato positivamente l'uso della tecnologia e insegnanti che sostengono la scuola come approfondimento, non interessano gli ipertesti che saltano di palo in frasca, vogliono il libro cartaceo dove dirigere l'attenzione su un solo focus e non su tante cose.

La sfida di oggi della scuola, ma in generale per la nostra società, è capire come queste due dimensioni vadano messe assieme: l'uomo e la donna competenti digitalmente sono persone che sanno dosare i tempi dell'una e dell'altra, quindi sanno navigare in rete per cercare quel certo contenuto tra mille, ma sanno poi chiudere gli altri canali, gli stimoli distraenti, e concentrarsi sulla profondità.

Infine la *relazionalità*: i rapporti umani, che sono messi a rischio perché i *social network*, costituiscono senz'altro dei contesti funzionali per quanto riguarda i nostri legami deboli, superficiali, ma possono anche darci informazioni utili, come ad esempio collegamenti con persone professionalmente interessanti e a cui posso chiedere informazioni. Più dubbio è se questi ambienti facciano bene a legami più profondi e c'è il rischio, specie tra gli adolescenti, che questo rischio di frammentazione dell'attenzione riguardi anche le relazioni più stette. Al Leone XIII abbiamo lavorato sulla consapevolezza dell'utilizzo dei media e abbiamo proposto l'astinenza da internet a tutti i ragazzi per una serie di giorni, non perché pensiamo che internet vada eliminato, anzi, ma perché volevamo fargli prendere consapevolezza di che cosa cambia quando non c'è internet e gli *smartphone*. La cena coi genitori è risultato il momento più critico, perché da un lato si vuole subito correre in camera al computer per concludere una conversazione, dall'altro c'è lo *smartphone* che suona sotto il tavolo e quindi si alza e si abbassa lo sguardo e non si segue la

---

conversazione, ma questo capita anche agli adulti. Tendiamo a frammentare l'attenzione; l'unico modo per garantire paradossalmente la nostra libertà è limitarci e mettere dei paletti e quindi negli Stati Uniti va di moda una pratica utile: quando si va a mangiare assieme si mettono tutti i cellulari impilati in mezzo e chi tocca il cellulare paga... E' un modo per dire "noi vogliamo difendere questo contesto di relazione", vogliamo che ci sia una qualche regola che faccia in modo che non siamo vittime dell'intrusione dall'esterno. Questa difesa dell'attenzione, pur valorizzando le opportunità che vengono dagli stimoli esterni, come ha scritto Roberto Casati<sup>1</sup> è un concetto molto importante oggi.

Come già detto nell'introduzione, una differenza tra i due tipi di obesità è la *consapevolezza*. Noi abbiamo avuto tantissimi interventi per quanto riguarda la consapevolezza alimentare: c'è una politica europea attenta, ci sono piccoli interventi (la frutta in classe al posto della merendina), ci sono delle norme nell'orario scolastico che prevedono ad esempio che per il primo non c'è il bis, ci sono campagne informative che coinvolgono personaggi come la moglie di Obama - per esempio nell'*upper class* degli Stati Uniti è molto usuale andare a far la spesa in specifici supermercati che vendono cibi biologici - ovviamente riguarda solo una élite ma diciamo che sull'alimentazione, come sull'ambiente e sull'inquinamento, c'è stato un grande cambiamento nell'opinione pubblica. La consapevolezza del problema dell'abuso internet invece è solo all'inizio, intanto perché è più difficile da misurare quantitativamente, ma è sicuramente di grande rilevanza

---

<sup>1</sup> Casati R. (2013), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Bari, Laterza.

---

come gli altri problemi, perché ne va un po' della vita e anche della produttività lavorativa.

Cosa fare? Io indico due canali fondamentali: uno è quello dell'*autodisciplina* e cioè quello che noi possiamo fare su noi stessi e l'altro è la *dimensione collettiva*. Sul primo cosa possiamo fare: possiamo osservarci e domandarci che cosa del nostro comportamento ci soddisfa, che cosa risulta produttivo, funzionale e che cosa no, e in questo modo acquisire consapevolezza. Ci sono dei *software* per esempio che memorizzano le nostre attività e alla fine della giornata ti dicono in quali ambienti e programmi hai lavorato. Il programma può essere personalizzato e si possono scegliere le cose improduttive (es. facebook o altro) ma sono scelte individuali, poi si possono scegliere i momenti produttivi (quando si è su word o altri programmi di lavoro e non svago); questa osservazione porta a maggior consapevolezza e quindi facilita scelte efficaci. Una delle necessità per l'individuo in questo contesto è quella di pianificare, altrimenti si viene risucchiati dagli stimoli che arrivano, dalle mille tentazioni. Una delle preoccupazioni di chi opera nella scuola è proprio che leggere un libro su un *tablet*, avendo un pulsante schiacciando il quale parte il gioco in una frazione di secondo, è una tentazione forte per chiunque ma soprattutto per una persona in formazione. Altri esempi: eliminare le notifiche se vedo che queste mi disturbano, disciplinare i miei momenti senza connessione, per esempio in auto con i figli si decide che si spegne la connessione.

Arriviamo al secondo punto, la dimensione collettiva, viviamo in un contesto che ancora non ha preso consapevolezza del problema e quindi ci arrivano le *mail* dal nostro capo a cui rispondere subito il venerdì sera o il sabato pomeriggio, e questo genera stress. Ci sono grandi aziende soprattutto francesi e

---

tedesche che hanno bandito le mail spedite fuori dall'orario di lavoro; niente più sveglia per legger le mail scritte da colleghi insonni, anche perché si pensa di usare la mail per togliersi un lavoro e di scaricarlo ad un altro, ma la cosa è reciproca.

*Formazione scolastica:* a mio parere sarà importante prevedere all'interno della formazione scolastica una formazione anche all'organizzazione temporale: il pomeriggio a casa di una liceale è una lotta contro le tentazioni e questa lotta ha bisogno di risorse utilissime nella vita del ragazzo. Quindi un po' più di attenzione su questo sarebbe importante.

La *cultura*: l'opinione pubblica deve capire che questo è un problema, un tema su cui confrontarsi, quindi l'idea che sia *cool* e quindi bello avere l'ultimo telefonino o l'ultima tecnologia potrebbe essere affiancata anche un'attenzione, che ora non c'è, agli effetti collaterali. Finora ci siamo fidati troppo dei costruttori, che hanno tutto l'interesse di mettere l'accento sulle novità; ma tutte queste cose nuove che posso fare con l'ultimo prodotto mi sono davvero utili?

Infine un pensiero ai produttori, sia hardware che software, che potrebbero negoziare di più, specie con la scuola, il modo in cui queste tecnologie sono disegnate e congegnate; ad esempio le interfacce sovrapponibili sono sicuramente una risorsa, però sono una sfida per la nostra attenzione. Allora si potrebbero avere degli ambienti digitali per i ragazzi, per lo studio, dove si possa spegnere tutto il resto, dove ci sia un'unica finestra senza distrazioni, non per imporlo, ma per arrivare a far decidere allo studente che quello è il momento dedicato all'approfondimento e allo studio, con un apparato tecnologico che protegge la sua attenzione.

*Trascrizione redazionale non corretta dall'autore*

---



# INTERNET: RISCHI E OPPORTUNITÀ

DI GIOVANNA MASCHERONI

Grazie per l'invito e grazie per la bellissima presentazione di Claudia Turzo.

Avevo preparato molti dati ma vi darò solo i principali e perché so da Piermarco Aroldi, con cui lavoro quasi quotidianamente, che vi ha fatto vedere anche lui qualche dato di EU Kids Online ([www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net)).

Il tema dei rischi e delle opportunità di internet fa parte un po' della mia vita accademica successiva al dottorato di ricerca; nel 2007 sono diventata responsabile per l'Italia di questo grosso progetto che si chiama EU Kids Online da cui è nato poi il progetto che ho la fortuna di coordinare che è Net Children Go Mobile ([www.netchildrengomobile.eu](http://www.netchildrengomobile.eu)).

Partirei da EU Kids Online, perché è all'interno di questa esperienza che è maturato il frame interpretativo con cui noi studiamo come i ragazzi usano internet e le nuove tecnologie. EU Kids Online è ormai una rete che coinvolge ricercatori da 33 Paesi: contava 21 paesi in EU Kids Online I (2006-2009), 25 nella fase più intensa e conosciuta di EU Kids Online II (2009-2011) in cui è stata realizzata una survey comparativa senza precedenti – abbiamo infatti somministrato questionari a oltre 25 mila ragazzi dai 9 ai 16, che usano internet, e ai loro genitori in 25 Paesi. EU Kids Online III (2011-2014) si

---

è allargato anche al di fuori dell'Europa, includendo ricercatori da Australia, Brasile e Russia.

Come intuite dal logo si occupa in particolare dell'uso di internet da dispositivi mobili come da cellulari abilitati, smartphone e i vari tipi di tablet in commercio.

EU Kids Online nasce, in realtà, da una pressione a livello politico: a fine anni Novanta i vari stakeholder che si occupano di bambini e internet, ma anche i ricercatori e le istituzioni politiche a livello europeo, si sono resi conto che internet poneva anche una serie di minacce per i ragazzi e quindi hanno deciso di avviare questa linea di finanziamenti che si chiama appunto Safer Internet programme che, oltre a finanziare progetti di ricerca, ha finanziato la rete europea di centri promozione della sicurezza online dei minori, i cosiddetti nodi Insafe (<http://www.saferinternet.org>).

In Italia il centro Insafe (<http://www.generazioniconnesse.it/>) è coordinato dal Ministero dell'Istruzione e include sia Save the Children che Telefono Azzurro e altre ONG. Questa è la parte più di azione vera e propria, di iniziative politiche, mentre l'altra linea di finanziamento riguarda quei programmi di raccolta di dati empirici utili per costruire politiche di promozione di uso sicuro della rete, fondate appunto su evidenze empiriche. Quello che la Commissione vuole, ad esempio, è sapere quanti bambini hanno incontrato un certo rischio e su quali piattaforme, per andare poi dal gestore delle piattaforme e sostenere la pericolosità del sito.

## LA RICERCA EU KIDS ONLINE

La prima fase della ricerca (2006-2009), in particolare, ha avuto il merito di elaborare un'utile classificazione di rischi e opportunità di internet per i ragazzi e una classificazione

---

dei paesi europei in base alla diffusione dei rischi. Questa fase, inoltre, è servita per definire una cornice interpretativa con cui studiare le esperienze online dei ragazzi. Per quanto riguarda la classificazione dei rischi abbiamo cercato di distinguerli da punto di vista del ragazzo, dal punto di vista del flusso comunicativo: ci sono rischi di contenuto, che vedono i ragazzi come destinatari di un flusso di comunicazione unilaterale di tipo broadcast, come la televisione; ci sono invece dei rischi, che abbiamo chiamato di contatto, in cui i ragazzi partecipano a un'interazione comunicativa che spesso non hanno attivato direttamente e in cui non sono alla pari. E' il caso ad esempio di tutti i casi di adescamento di ragazzi da parte di persone adulte. C'è poi una serie di rischi in cui i ragazzi sono coinvolti nell'ambito di una relazione paritetica, tra pari, che servono per ricordarci che i ragazzi e i bambini non sono semplicemente ed esclusivamente vittime, come spesso vengono dipinti nelle rappresentazioni mediali, ma a volte sono loro stessi partecipi o "carnefici": ad esempio, fanno i bulli con loro coetanei online.

Un punto di partenza importante è, quindi, che esistono diversi tipi di rischi e diversi tipi di coinvolgimento del ragazzo all'interno dei rischi. Ma avere un approccio centrato sul ragazzo e un approccio di tipo critico vuol dire anche capire che il rischio non significa necessariamente danno. Il rischio è parte del processo di sviluppo psicologico degli adolescenti, ma in generale della vita di tutti, corriamo tutti dei rischi; il problema è quando non abbiamo gli strumenti per difenderci dalle potenziali conseguenze negative delle esperienze di rischio. Andiamo per strada guardando le mail sullo smartphone, e rischiamo di essere investiti. Oppure, andando in bicicletta capita di cadere, poi però ci rialziamo,

---



magari con la mamma, il papà o gli amici che ci incoraggiano, e così impariamo ad andarci. Il problema è identificare quali sono le situazioni di rischio e quali sono i ragazzi più vulnerabili, vale a dire quelli che cadono, imparando ad andare in bicicletta o imparando ad andare su internet, e che si devono rialzare da soli, perché non hanno aiuto in famiglia, a scuola o dagli amici e quindi soffrono di più.

Lo scopo di EU Kids Online, di conseguenza, è stato quello di identificare quest'area di vulnerabilità a partire dalla dimensione individuale, studiando in che modo le attività online si trasformano, da opportunità e benefici, in potenziali rischi ed esperienze negative: il che significa identificare quali caratteristiche socio-demografiche o psicologiche rendono i bambini più o meno resistenti, più o meno vulnerabili ai rischi della rete. I bambini, come ognuno di noi, non sono però isolati, ma vivono in un contesto relazionale, anzi in una varietà di contesti. Per questo motivo è importante contestualizzare l'uso di internet non soltanto nella dimensione individuale della vita quotidiana dei ragazzi, ma anche all'interno della mediazione di una serie di relazioni significative in cui il ragazzo si trova immerso: la dimensione della famiglia, della scuola e del gruppo dei pari. Più in generale ci siamo resi conto che per comparare i dati di Paesi diversi è utile prendere in considerazione anche delle dimensioni di carattere macro, sistemico, che hanno a che fare col livello di diffusione delle tecnologie in un paese, con i diversi sistemi educativi e culturali, con i diversi atteggiamenti rispetto alla rete e le diverse regolamentazioni del sistema dei media nel suo complesso, non soltanto di internet.

Ad esempio, per dirvi una differenza, in Inghilterra quando andate a comprare uno smartphone, acquirerete un

---

cellulare in cui automaticamente tutti i contenuti pornografici sono bloccati; poi, se un utente maggiorenne vuole vedere contenuti pornografici, deve chiedere che venga disattivato il filtro. In Italia non c'è una regolamentazione di questo tipo, per cui è più facile che i ragazzi, anche a scuola, per ridere, vedano qualche contenuto di carattere sessuale insieme sullo smartphone. Quindi, anche il sistema della regolamentazione va a influenzare gli usi individuali e le esperienze, positive o negative che siano.

Tutta questa premessa per spiegare che uno dei principali risultati di EU Kids Online II (2009-2011) è che circolano una serie di falsi miti sul tema dei giovani e internet. Il più potente è quello dei nativi digitali, un mito potente ma empiricamente debole per due motivi: perché, in primo luogo, non dobbiamo dare per scontato che tutti i ragazzi abbiano le competenze necessarie per essere sicuri online, anzi, i dati empirici dimostrano ancora un divario notevole nelle skills e nell'alfabetizzazione digitale dei più giovani; e, in secondo luogo, perché i rischi che incontrano su internet non richiedono tanto delle competenze informatiche o specifiche d'uso, quanto delle competenze sociali che a quell'età i più piccoli non hanno. E' quindi un mito pericoloso, perché in realtà rischia di legittimare una certa indifferenza e noncuranza, "tanto loro sono più bravi di noi insegnanti, genitori ed adulti in generale, quindi è inutile preoccuparsi".

L'altro mito è che si possano contrapporre rischi ed opportunità. In realtà, nella ricerca abbiamo trovato che più i ragazzi usano internet e beneficiano della opportunità che la rete offre, più, inevitabilmente, si espongono ai rischi. Avendo intervistato oltre venticinquemila ragazzi utenti internet, siamo riusciti ad identificare dei profili ben precisi e abbiamo

---

visto come questi profili di utenti si posizionavano rispetto all'esposizione e ai rischi o, invece, all'esposizione al danno. Per esempio, i principianti sono i bambini più piccoli, che stanno online per circa 50 minuti al giorno contro una media di 2 ore, fanno in media solo 3 attività su internet, soprattutto centrate sulle ricerche scolastiche, perché spesso uno dei modi con cui iniziano è sicuramente giocare, ma anche fare piccole ricerche per la scuola. Questi ragazzi, che sono i più giovani, in media incontrano meno rischi, ma poi quando li incontrano non hanno le competenze, sia di carattere digitale che di carattere sociale e psicologico, per affrontare i rischi, per imparare da essi e diventare più forti: quindi, sono i più vulnerabili. Viceversa, ci sono due categorie di utenti internet che abbiamo chiamato "esploratori" ed "networker esperti", prevalentemente adolescenti, che si espongono a molti rischi in rete, ma sanno già come prevenirli o come affrontarli quando effettivamente li incontrano e quindi riportano un basso livello di esperienze negative. Gli "esploratori" sono i ragazzi che stanno online in media 2 ore, sono quelli che fanno più attività online tra quelle che abbiamo misurato (ne fanno in media 13, soprattutto incentrate sulla comunicazione e sulle attività interattive e creative), sono più grandi, e sono in prevalenza ragazzi, non ragazze. Mentre i "networker esperti," quelli che usano soprattutto i social network e si caratterizzano per un uso prevalentemente relazionale di internet, sono per lo più ragazze. Sembra un po' lo stereotipo delle ragazze che sono lì a spettegolare dalla mattina alla sera! In effetti, al di là della battuta, questo ci segnala che permangono ancora delle differenze di genere, se non sul piano dell'accesso a internet, sul piano degli usi e delle attività online.

---

I “giocatori” invece sono quelli che stanno online di più (oltre 3 ore al giorno) e che in realtà, pur essendo molto esperti ed avendo molte competenze tecniche, sono anche abbastanza vulnerabili perché, quando parliamo di dipendenza da internet, in realtà molto spesso stiamo parlando di dipendenza da gioco e non da internet in sé.

## IL PROGETTO NET CHILDREN GO MOBILE

Questo progetto che si fonda sull’esperienza maturata all’interno di EU Kids Online, si focalizza però sui device mobili, tablet e cellulari, che creano maggiore preoccupazione perché sono meno facilmente controllabili, sono più piccoli e si possono nascondere; sono anche percepiti come “privati”, perché, se siamo disposti a prestare il nostro computer, non so quanti di noi darebbero in mano il loro cellulare a qualcuno per strada. Il cellulare è culturalmente connotato come un oggetto fortemente privato e personale. Tutte queste condizioni - lo schermo più piccolo, il fatto che si possa nascondere e che sia fortemente privato - costituiscono un impedimento alle strategie che i genitori possono utilizzare per controllare ciò che i ragazzi fanno online, anche semplicemente nel tentativo di instaurare un dialogo, senza essere necessariamente maniaci del controllo.

Quando gli studiosi di comunicazione hanno incominciato a studiare l’uso del cellulare negli anni Novanta, questo veniva definito quasi come “protesi” del corpo umano; in particolare ci sono un termine finlandese e uno giapponese che indicano il cellulare come se fosse un prolungamento delle dita della mano. I cellulari sono sempre addosso, sono sempre con noi. La domanda di ricerca era, quindi, capire se avere accesso a internet, sempre e ovunque, e in condizioni

---

meno facilmente controllabili dagli adulti, comportasse poi una intensificazione delle esperienze rischiose e quindi potenzialmente anche dei danni.

I Paesi inizialmente partecipanti, finanziati direttamente dalla Commissione Europea, sono quattro: Danimarca, Italia, Regno Unito e Romania. Poi si sono aggiunti alcuni colleghi di EU Kids Online di Belgio, Irlanda e Portogallo, che hanno trovato altri finanziamenti. In totale abbiamo, quindi, un campione di 3.500 intervistati, rappresentativo di ragazzi di 9-16 anni che usano già internet. Questi dati sono stati raccolti tra la primavera del 2013 e febbraio 2014, mentre quelli di EU Kids Online tra maggio e giugno del 2010. Il questionario è molto simile perché in questo modo possiamo osservare cosa è cambiato a distanza di 3 anni. In più abbiamo condotto una ricerca qualitativa, attraverso interviste e focus group con ragazzi, genitori, insegnanti, educatori in nove paesi europei (oltre ai sette che hanno partecipato alla quantitativa, anche Germania e Spagna).

Iniziamo con i dati: il 46% dei ragazzi che abbiamo intervistato usa quotidianamente uno smartphone o un computer portatile per andare su internet. Le differenze più significative non sono quelle di genere, ma di età: l'uso degli smartphone è assai ridotto tra i bambini più piccoli, con il 13% di quelli che hanno 9-10 anni che usano uno smartphone per andare online tutti i giorni di contro al 60% degli adolescenti di 15-16 anni.

Ci sono ovviamente differenze considerevoli tra i diversi paesi: vediamo che in Danimarca usano indifferentemente lo smartphone o laptop tutti i giorni (il 72% degli intervistati va online dallo smartphone almeno una volta al giorno ma anche di più). In Italia abbiamo il 42% che usa tutti i giorni

---

lo smartphone e il 51% che usa tutti i giorni un computer portatile, in Romania è un po' più basso, in Irlanda e nel Regno Unito prevalgono gli smartphone.

Ciò che fa la differenza non è solo il possesso di smartphone ma il tipo di connessione che viene attivata sullo smartphone. I bambini più piccoli, fortunatamente da un certo punto di vista, non hanno un "pacchetto dati" (quello che viene chiamato l'abbonamento 3G), ma hanno soltanto la possibilità di collegarsi in presenza di una rete wi-fi e quindi si collegano prevalentemente da casa, mentre i ragazzi più grandi lo usano ovunque perché hanno la possibilità di usare il 3G.

Possiamo anche fare un confronto tra uso domestico e uso scolastico: il 79% degli intervistati usa tutti i giorni internet a casa e il 21% lo usa tutti i giorni a scuola. Poche le differenze di genere nell'accesso, molte le differenze d'età: l'accesso sia domestico che scolastico cresce con l'aumento dell'età. Fortissime sono le differenze tra paesi: in Danimarca il 94% dei ragazzi usa Internet tutti i giorni a casa e il 61% lo usa tutti i giorni a scuola, in Italia solo l'8% dei ragazzi lo usa tutti i giorni a scuola. Non siamo i peggiori, perché in Irlanda lo usa solo il 7%. Non so se sia assolutamente negativo che non si usi internet tutti i giorni a scuola, però è indicativo delle forti differenze tra i Paesi europei.

Molto spesso poi i ragazzi non hanno accesso a strumenti personali, spesso usano i computer che condividono con i fratelli, o il tablet dei genitori e questi dati confermano ulteriormente quello che dicevo prima sulla natura dello smartphone - che tende ad essere uno strumento personale: tra tutti i ragazzi che abbiamo intervistato, il 46% ha uno smartphone personale, il 43% possiede un laptop mentre soltanto 1/3 dei ragazzi ha un computer fisso.

---

I ragazzi che oggi hanno 15-16 anni hanno iniziato ad usare internet in media verso i 10 anni; quelli che oggi ne hanno 9-10 hanno iniziato quando ne avevano 7, naturalmente con grandi differenze: in Danimarca iniziano molto prima che in Italia. Il primo cellulare viene dato intorno ai 9 anni, ma il dato interessante è che questo causa la differenza tra gli smartphone e i cellulari: i più grandi hanno avuto lo smartphone a 14 anni, intorno al 2011, mentre i più piccoli hanno avuto lo smartphone a 8 anni, come primo cellulare.

Per quanto riguarda l'uso dei social network: la cosa interessante del confronto dei dati 2013 col 2010 è che in generale il numero dei ragazzi che usano i social network è aumentato eccetto che in Gran Bretagna e Irlanda. Come mai? In questi Paesi – così come in Italia e Belgio - è più bassa la percentuale dei bambini piccoli che hanno un profilo sui social network. Cosa vuol dire? che i genitori hanno imparato che il limite di età di Facebook è di 13 anni e quindi sono più restii ad aprire un profilo ai bambini più piccoli. Ad esempio, ho intervistato un gruppo di mamme di ragazze e ragazzi di prima media, che erano a conoscenza del limite di età di Facebook ma ignoravano che lo stesso limite valesse per Instagram, ad esempio. C'è quindi spesso inconsapevolezza nei confronti dei nuovi social network. In realtà, Facebook tutto sommato è più protetto di Instagram, perché se uno dichiara di essere minorenne, automaticamente ha un profilo privato, mentre su Instagram tendenzialmente i profili sono pubblici, è vero che è più anonimo, ma le foto sono accessibili a chiunque.

Rispetto al 33% di ragazzi che hanno un profilo su piattaforme di condivisione mediale, il 55% dei ragazzi ha un profilo su YouTube e il 37% su Instagram, che sta crescendo (questi dati percentuali sono su chi ha un profilo). Dalle

---

interviste qualitative sappiamo che, di solito, i ragazzi che hanno un profilo su YouTube lo fanno per creare una playlist di video preferiti, evitando di imbattersi anche in video inappropriati. Su Instagram invece la motivazione principale è quella della condivisione con i coetanei.

Quanto i ragazzi sono esposti a rischio di contatti con sconosciuti sui social media? Abbiamo dei dati rassicuranti da questo punto di vista: rispetto al 2010 cresce infatti la percentuale di ragazzi che ha un numero ridotto di amici sui social network - si vede che stiamo diventando un po' più consapevoli, e anche che è un po' passata la febbre di Facebook, nonostante rimanga il principale social network in tutti i paesi. Sta, però, diminuendo l'ampiezza delle reti sociali che uno attiva su Facebook: il 25% degli utenti attiva fino a 10 contatti - sono ovviamente i bambini più piccoli; il 25% ne ha tra i 10 e i 50. Quindi la metà degli intervistati ha fino a 50 amici; tuttavia, abbiamo anche un 18% che ha più di 300 amici. Questi dati suggeriscono alcune interpretazioni delle differenze cross-culturali: ci sono Paesi come l'Italia, la Gran Bretagna e l'Irlanda in cui i genitori sono molto protettivi nei confronti dei figli - non sempre ovviamente, però di solito lo sono - e proibiscono ai figli di fare un profilo Facebook finché non hanno l'età adatta. In Danimarca al contrario, anche se i giovanissimi sono già su Facebook, non hanno più di 10 contatti - in Danimarca c'è la più alta percentuale di bambini che ha cerchie di amici piccolissime - e accettano solo l'amicizia di amici che conoscono già (il 73% che dice sì soltanto alle persone che conoscono e il 7% soltanto alle persone che conoscono molto bene). In Italia, invece, il 45% degli intervistati accetta le richieste di amicizia persone con cui hanno qualche contatto in comune. Dalle

---



interviste qualitative emerge come i ragazzi si proteggano da contatti indesiderati accettando persone con cui condividono un numero significativo di contatti su Facebook (30 e più). In Romania c'è la percentuale più alta di ragazzi che accettano indiscriminatamente qualsiasi richiesta di amicizia, anche da sconosciuti. Quindi abbiamo dei profili di rischio piuttosto diversi. Oltre alla tipologia e al numero di contatti anche le impostazioni di privacy modellano le esperienze di contatto, indesiderato o meno, con sconosciuti. Un adolescente italiano mi ha detto "Facebook è il mio spazio e se io tengo il profilo privato, non conosco nessuno". In effetti c'è ancora un buon numero di adolescenti, il 29%, che decide di tenere il profilo pubblico. Il 44% ha un profilo privato e il 27% decide di condividere alcune cose con chiunque e alcune altre tenerle più private.

Sulle competenze digitali, e sfatando il mito dei nativi digitali, abbiamo verificato quanto percepiscano di essere più bravi dei loro genitori su Internet: complessivamente solo il 38% dice che è molto vero, ma il 59% dei bambini più piccoli (9-10 anni) dice che non è assolutamente vero. Molto diversa è la risposta rispetto agli smartphone: in questo caso il 58% dei ragazzi sostiene di essere molto più capace di usarlo rispetto ai genitori, anzi di averlo dovuto insegnare loro ai genitori.

Osserviamo poi un allineamento di tutti i Paesi (tranne la Danimarca) sul numero medio di competenze d'uso di internet. Abbiamo analizzato sia competenze strumentali, sia competenze critiche - come comparare le informazioni di più siti web per valutarne l'attendibilità e capire di quali fonti ci si potesse fidare (questa è una delle competenze più disegualmente distribuita, che è ancora meno diffusa) –

---

e competenze che consentono una navigazione sicura - ad esempio saper modificare le impostazioni di privacy del social network, piuttosto che bloccare un contatto indesiderato, piuttosto che la capacità di segnalare dei contenuti inappropriati; infine le competenze comunicative, vale a dire la capacità di produrre e condividere contenuti online. Le competenze di e-safety non sono ancora state acquisite dai bambini più piccoli: infatti, in media i bambini di 9-10 possiedono solo 2 delle 12 competenze che abbiamo misurato, mentre i più grandi quasi 9. Se osserviamo le competenze d'uso degli smartphone, riscontriamo una situazione abbastanza simile per quanto riguarda le differenze d'età, ma maggiori differenze fra i Paesi: i ragazzi inglesi, italiani e portoghesi sono i più competenti, con i media sanno fare in media 8 skills sulle 12 misurate. Proteggere lo smartphone con un passcode e fare video o foto da condividere sui social network, sono le competenze più diffuse.

Rispetto ai dati di EU Kids Online del 2010, alla domanda “avete visto qualcosa che vi ha turbato, infastidito o fatto sentire a disagio o vi siete anche un po' vergognati” il 17% degli intervistati ha risposto di sì. Mentre nel 2010 solo il 13% aveva riferito di esperienze negative su internet. In Italia il dato è rimasto inalterato, il 6%. Al contrario, il numero di ragazzi che si è dichiarato turbato in seguito a un'esperienza online è cresciuto tantissimo in Romania e in Danimarca. Non cambia, invece, la distribuzione di rischi e danni per fasce di età: come nel 2010, infatti, le esperienze negative crescono col crescere dell'età, e col crescere delle attività online, secondo una logica “more opportunities, more risks”.

Un'altra domanda di ricerca era comprendere se i ragazzi che usano smartphone e tablet siano effettivamente più espo-

---

sti ai rischi: la risposta è positiva. Infatti, il 12% dei ragazzi che usano solo il computer per andare online afferma di aver visto qualcosa che l'ha turbato su internet, percentuale che sale a un quarto di chi ha uno smartphone o un tablet. Come mai? Ci sono due considerazioni da fare: innanzi, chi usa uno smartphone o un tablet usa internet di più e per una maggiore varietà di attività online - quindi c'è la stessa correlazione tra rischi ed opportunità di cui parlavamo prima; inoltre, i ragazzi che usano quotidianamente device mobili sono anche più grandi e, come abbiamo visto, c'è una correlazione tra età e rischi. Il dato rassicurante è che, fortunatamente, il fatto che i ragazzi che usano questi strumenti siano più esposti ai rischi, non significa necessariamente che soffrano più conseguenze negative in seguito a quegli stessi rischi. Infatti, la proporzione tra chi ha incontrato un rischio e chi ne è stato danneggiato, rimane la stessa tra tutte le tipologie di utenti. Questo lo consideriamo un risultato positivo.

Il cyberbullismo è in crescita: rispetto ai dati di EU Kids Online, dove c'era il 2% dei ragazzi italiani che diceva di essere stato vittima di bullismo online ( e l'11% offline), nel 2013 il 6% ha ricevuto minacce, è stato deriso o escluso su internet o sul cellulare (ad esempio sui gruppi di WhatsApp), mentre il 13% ha affermato di essere stato minacciato, trattato male, spintonato e via dicendo. Ancora una volta, quello che resta costante con i dati di tre anni fa è la relazione tra rischio e danno: il bullismo è in assoluto il rischio più pericoloso perché è quello che fa soffrire di più: i 2/3 dei ragazzi che hanno avuto un'esperienza di bullismo dicono di averne avuto un danno, dicono di aver sofferto molto o abbastanza per quello che è successo. E questo, crescendo l'esposizione al rischio, significa che il bullismo diventa più problematico,

---

perché significa che ci sono più bambini che soffrono per esperienze di bullismo. Rispetto al 2010 cambiano anche le forme di cyberbullismo. Parlando con i ragazzi mi accorgo che molte forme, che magari loro non definiscono bullismo ma insulti o comportamenti di esclusione dal gruppo, hanno oggi luogo su WhatsApp. Cosa rende il cyberbullismo particolarmente pericoloso? Una serie di caratteristiche sono state evidenziate dalla ricerca negli ultimi anni: innanzitutto, il fatto che il bullismo online può essere anonimo; inoltre il fatto che le informazioni digitali hanno una certa persistenza, una certa possibilità di essere cercate, diffuse, moltiplicate. Quindi, mentre il bullismo faccia a faccia può essere circoscritto a alcuni luoghi fisici e momenti della giornata (se avviene a scuola, quando vado a casa, per assurdo, potrei anche chiedere la porta e non pensarci), il bullismo online ci segue ovunque e persiste nel tempo. Perché, appunto, resta visibile e sfugge al controllo, essendo condiviso da audience sempre più ampie e “invisibili”. Spesso anche il sexting (ovvero immagini o messaggi di carattere sessuale) si intreccia con una forma di bullismo: si osserva infatti, che sempre più frequentemente nelle relazioni interpersonali con l’altro sesso si creano delle relazioni di dipendenze e di controllo. Ad esempio, a volte le ragazze trovano normale dare la password di Facebook al proprio fidanzato, che poi, quando viene lasciato, si vendica e scrive delle porcherie; piuttosto che, le ragazze condividono foto intime con i fidanzati - che in realtà sono anche un modo di sperimentare la propria sessualità, sperimentare l’intimità con il proprio partner all’interno di una relazione romantica - ma poi, quando finisce la relazione, quando c’è il primo screzio, la foto resta, può essere condivisa con una schiera più ampia e quindi ovviamente la

---

ragazza viene derisa, presa in giro, insultata e via dicendo. Infatti, dalle interviste emerge che, tra gli adolescenti, le ragazze vengono sempre un po' incolpate per questi incidenti, perché se il ragazzo è stato una "carogna" a pubblicare foto intime, la ragazza è comunque biasimata e considerata responsabile per averle diffuse. In effetti, bisogna lavorare anche sulla consapevolezza dal punto di vista delle relazioni interpersonali, sulla consapevolezza della propria intimità e privacy, e sulla consapevolezza delle differenze di genere, sulla quale c'è da lavorare.

Lo *stranger danger*, vale a dire i contatti con sconosciuti, è in realtà il rischio che forse ci fa più paura, ma non è così diffuso. Quando anche avvenisse, un contatto con sconosciuti il più delle volte, fortunatamente, non è così negativo. I bambini più piccoli sono i più spaventati da questo e hanno paura, anche se in realtà i ragazzi più grandi, che entrano davvero in contatto con persone che non hanno mai incontrato faccia a faccia, lo fanno prevalentemente con coetanei. Soprattutto è diminuita, tranne in Romania, la percentuale di ragazzi che conoscono delle persone online e che poi effettivamente li incontrano offline. Il rischio di incontri offline con sconosciuti è grande, ma c'è anche una certa dose di consapevolezza: c'è Catfish, il programma di MTV che citano sempre nelle interviste, in cui fanno vedere persone che si innamorano online e non si sono mai incontrate, e poi MTV va a svelare di chi veramente ci si è innamorati, quella che credevi Giulia di 28 anni è Cristina e ne ha 45, per dire, o si chiama Matteo e ne ha 13... e quindi sul tema delle false identità incominciano ad essere abbastanza informati e consapevoli.

Per quanto riguarda i contenuti pornografici è indubbio che ci sia una circolazione molto più facile e massificata, tan-

---

to che in sociologia si parla di sessualizzazione non soltanto della società, ma dell'infanzia in primo luogo - ragazzine che si vestono in modo provocante quando hanno 10-11 anni e via dicendo. Non è solo colpa di internet: se è vero che c'è un 30% dei nostri intervistati che ha detto che nell'ultimo anno ha visto delle immagini pornografiche o sessuali, in realtà questo succede prevalentemente in televisione; quando succede su internet, è attraverso popup, cioè quelle finestre che vi appaiono magari mentre state guardando il quotidiano, quelle finestre con la pubblicità sui siti di giochi e via dicendo. La finestra che si apre è spesso a contenuto pornografico e, diceva un ragazzino recentemente, anche le immagini, le pubblicità spesso sono sconvenienti e non appropriate per l'età.

Fra gli altri contenuti inappropriati, il rischio più diffuso è vedere siti o messaggi o video violenti e razzisti (20%, di contro al 13% nel 2010), seguito dal rischio di imbattersi in contenuti o siti che promuovono modi per essere molto magri, quindi contenuti pro-anoressia e bulimia (13% di contro al 9% del 2010). Ci sono anche siti in cui si discute di forme di autolesionismo o addirittura di suicidio (il 7% degli intervistati li ha visti) e siti in cui si discutono le esperienze di consumo di sostanze stupefacenti di vario tipo.

Vorrei chiudere con due dati sulla cosiddetta dipendenza: si considerano dipendenti ragazzi che manifestano più sintomi di uso eccessivo di internet. Il tema, come immaginerete, è molto delicato, perché siamo tutti un po' vittime di un uso eccessivo. Noi abbiamo visto che il 21% del nostro campione manifesta almeno un sintomo di uso eccessivo: il più diffuso è trovarsi a navigare su internet senza cercare nulla, giusto per passare il tempo, seguito dal sacrificare il tempo passato con la famiglia o gli amici, o il tempo dedicato ai compiti

---

scolastici a causa del tempo trascorso su internet. Mentre è molto meno diffuso, fortunatamente, dimenticarsi di mangiare o dormire poco per stare su internet - anche se ho letto recentemente un articolo abbastanza allarmistico dagli USA in cui si raccontava che, dal momento che gli adolescenti lasciano il cellulare acceso di notte, ci sono casi di scambio di messaggi anche la notte, con i ragazzi che continuano ad interagire, anche da sonnambuli, senza esserne consapevoli.

La percentuale di ragazzi che sviluppa un certo sintomo di attaccamento al cellulare è più alta (il 48%): in particolare, il 50% è d'accordo con l'affermazione "sento spesso un impulso ossessivo di controllare frequentemente il mio cellulare per vedere se succede qualcosa", il 38% dice di essersi sentita a disagio in situazioni in cui per vari motivi non si poteva comunicare (perché la batteria era scarica o non c'era campo), il 30% confessa di aver usato il cellulare in posti in cui non sarebbe appropriato (come al cinema o a scuola); e poi abbiamo un 23% che dice di aver trascurato gli amici, la famiglia e i compiti per stare connessi al cellulare. Però, c'è l'altro lato della medaglia che spiega perché abbiamo un attaccamento così affettivo ed emotivo allo smartphone: l'81% dice di sentirsi molto più vicino agli amici da quando ha uno smartphone, e il 57% molto più vicino alla famiglia, mentre il 72% dice che da quando ha uno smartphone si sente in dovere di essere sempre reperibile.

Ma questa è una cosa che succede anche a noi...

---

*RIFERIMENTI*

Livingstone, S. (2010). *Ragazzi online*. Milano: Vita e Pensiero.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>

Mascheroni, G (2012). *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*. Brescia: La scuola.

Mascheroni, G. e Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: risks and opportunities*. Milano: Educatt. Online: [www.netchildrengomobile.eu/reports](http://www.netchildrengomobile.eu/reports)

Mascheroni, G., e Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final Report. Deliverables D6.4 and D5.3*. Milano: Educatt. Online: [www.netchildrengomobile.eu/reports](http://www.netchildrengomobile.eu/reports)

---





# SFIDE EVOLUTIVE IN ADOLESCENZA: COSA DEVONO SAPERE GLI ADULTI

DI ALBERTO PELLAI

Giocarsi la vita, accettare la sfida, rincorrere l'ignoto, cercare il brivido: sono infinite le espressioni che la lingua italiana offre a chi vuole definire il concetto di rischio. A ciascuno di noi è capitato più volte di utilizzare queste stesse espressioni in specifici momenti della vita. In effetti, il rischio è ogni azione per la quale esiste sia una probabilità di fallimento sia un'opportunità di successo. Tutti viviamo momenti più o meno intensi che colludono con l'area del rischio e in realtà molti di essi lasciano il segno perché connotano tappe, snodi cruciali che imprimono nuove direzioni alla nostra esistenza. La scelta della scuola superiore, dell'università, del lavoro, dell'amore: si tratta di condizioni che ci hanno messo di fronte ad un bivio e obbligato a scegliere una direzione, senza poter prevedere completamente la nostra reale capacità di affrontarne le conseguenze e di raggiungere i traguardi che ci eravamo posti. Accettare di prendersi un rischio, in molti casi, significa dunque assecondare moti e spinte evolutive e promotive.

## IL RISCHIO FISIOLÓGICO

L'adolescenza costituisce una fase della vita in cui le relazioni che il soggetto intrattiene con la dimensione del rischio

---

risultano particolarmente intense e pregnanti. In tale periodo, infatti, il rischio potrebbe definirsi “funzionale” in una prospettiva evolutiva. L’adolescente è per antonomasia costretto a “rischiare” molto per capire chi è e chi vorrà essere, per avere una precisa comprensione di quali sono i suoi limiti e i suoi punti di forza, per modellare e restituire al gruppo allargato, alla sua nuova famiglia sociale, un’immagine che non corrisponde più a quella che era stata sapientemente confezionata all’interno della famiglia d’origine. La genesi sociale di un uomo e di una donna impongono un simbolico funerale del bambino che si è stati ed una messa a punto di quegli elementi strutturali e costitutivi che porteranno alla definitiva realizzazione di quell’embrione d’adultità che ogni adolescente porta in sé e coltiva con energia e speranza. Le risorse che la vita e la natura mettono a disposizione dell’adolescente sono peculiari di questo suo periodo esistenziale e decisamente “fase-specifiche”. Lo sviluppo organico conferisce ai soggetti adolescenti nuove competenze sul fronte dell’eterosocialità e della propria sessualità; lo sviluppo psicosociale porta con sé maggiori capacità di autonomia, intimità, indipendenza, formazione dell’identità e sviluppo di relazioni tra pari; i processi cognitivi consentono maggiore capacità d’esplorazione e sperimentazione mentre quelli socioambientali sono spesso correlati da transizioni in ambito scolastico e da processi di pressione tra pari. E’ come se la rinnovata situazione “organica” e “sociale” che l’adolescente vive lo dotasse di una vera e propria cassetta degli attrezzi contenenti tutti gli strumenti necessari per diventare un professionista del rischio. Ed è un suo dovere calarsi nel ruolo, conquistandoselo giorno dopo giorno sul palco delle relazioni che intrattiene con il gruppo dei pari e, contemporaneamente, negoziando la sua possibi-

---

lità di rischiare con il mondo adulto, il cui ruolo consiste nel porre limiti con regole e sanzioni, che a loro volta costituiscono, attraverso la trasgressione, un copione predefinito della crescita per le azioni e le sfide da cogliere e portare a termine. E' in questo modo che la prima sigaretta, la prima sbornia, la prima canna, la prima volta divengono momenti memorabili che, seppure connotati da un più o meno rilevante margine di rischio, entrano nel mito e nell'epica della storia individuale, e contribuiscono a scrivere quel libro il cui capitolo finale vedrà la definitiva realizzazione dell'uomo adulto, pronto ad amare e ad assumere un ruolo sociale e socialmente validato.

#### LA FAMIGLIA DI FRONTE ALLA TENDENZA AL RISCHIO

La famiglia, per tutta l'infanzia, esercita una funzione affettiva e protettiva totale che spesso non lascia spazio ad alcuna dimensione normativa. Obiettivo primario dei genitori è crescere i propri figli (spesso il proprio unico figlio), nel benessere e nella tranquillità senza che essi sperimentino le frustrazioni ed i conflitti che hanno connotato l'adolescenza che fu degli attuali papà e mamma. Compito e obiettivo di un genitore è quello di "essere amato" dal proprio figlio, bisogno spesso motivato anche dal poco tempo libero che residua dagli stressanti e totalizzanti impegni lavorativi di entrambi i coniugi. Per sedare le proprie ansie di incompetenza o indisponibilità verso i bisogni affettivi dei figli, spesso i genitori trovano soddisfazione nel rivestire il ruolo di coloro che adempiono tutte le richieste che i figli fanno loro (condizione che maschera, in realtà, l'incapacità di tollerare la frustrazione insita nel sapere dire di "no") e le uniche regole che vengono stabilite e normate all'interno del nucleo familiare sono

---

quelle pratiche, a sostegno delle caratteristiche del menage familiare (orari di uscita e rientro, luoghi di sosta e transito dopo la scuola, consumo dei pasti: quando, cosa e con chi). All'interno di un contesto di tale natura, dove la quasi totalità dei sogni, desideri e richieste trovano spesso immediata soddisfazione (si consideri il fenomeno dei genitori vaganti in tutte le edicole della città alla ricerca delle indispensabili figurine Pokémon divenute oggetto di collezione e culto per i figli e, in realtà, talmente comprate da tutti da divenire introvabili), ai ragazzi che entrano nell'adolescenza la famiglia offre ben poche possibilità di rischio e trasgressione. Là dove tutto è garantito, spesso non c'è alcun rischio da correre. Lo stesso ingresso dei figli nella vita sessuale attiva, tanto paventato dalle passate generazioni di adulti, non costituisce più un problema cruciale attorno al quale si definiscono le regole e i limiti della vita sociale degli adolescenti. Spesso i genitori sono i primi a compiacersi dei successi affettivi e sessuali dei propri figli: li assecondano, li accompagnano e, addirittura, cercano di tutelarli nei confronti di virus e gravidanze indesiderate, che rischiano di essere sgraditi incidenti di percorso (famosa la pubblicità della madre che mette un profilattico nel taschino del figlio pronto a uscire con la sua ragazza). Se questa condizione di "pseudo-idillio" affettivo tra adolescenti e genitori ha il pregio di aumentare la serenità e la non conflittualità intrafamiliare con cui si attraversa oggi questa fase della vita, d'altro canto essa reca con sé anche non pochi limiti.

#### LA NOIA DELL'ADOLESCENTE

Un rischio non indifferente è che in un'esistenza in cui ormai mancano motivi per combattere le proprie battaglie,

---

spesso già condotte e vinte dai genitori (i docenti delle scuole superiori hanno, in questi ultimi anni, crescenti folle di genitori pronte a tutto per giustificare e negare l'insuccesso scolastico dei figli, addebitando ad una scuola troppo rigida, normativa ed anaffettiva la causa principale di tutto), in cui non ci si sente percorsi da particolari fremiti, tensioni ideali o ansie metafisiche, il sentimento dominante diventi la noia. Noia percepita come un'insoddisfazione di fondo, un'incontrollabile senso di vuoto che fatica ad essere colmato e che costringe a stare per ore davanti ad uno schermo, oppure con le cuffie del walkman cronicamente calate sulle orecchie. Noia che stordisce e rischia di far sentire quel dolore esistenziale, quella frustrazione insita nel vivere a cui l'adolescente non è mai stato abituato in famiglia. Noia, perciò, che richiede di essere cancellata, attraverso qualsiasi strumento o metodo che restituisca all'adolescente la percezione del suo essere qui ed ora. E' in tale noia che probabilmente è possibile ravvedere una delle cause dell'attuale adozione del rischio in adolescenza.

#### IL "SENSATION-SEEKING"

Quando la propria esistenza non riesce ad essere una sfida, quando gli obiettivi appaiono sempre più opachi e non importanti, oppure tanto distanti e non condivisibili con alcuno, quando le emozioni sono assopite, il cercare il rischio, il toccare la morte, il vivere emozioni diventa la possibilità, quella vera, quella unica in cui si può e si deve giocare per un attimo la propria sicurezza e la propria vita, a rischio di perderla (Croce M., 2000).

Il bisogno di stordirsi, di ottundere quella percezione di vuoto che invade la dimensione intrapsichica di chi sta cre-

---

scendo, viene soddisfatto in modo “stupefacente” (nel senso letterale del termine) dalle azioni messe in atto per provare “sensazioni forti, estreme ed incredibili”. Tale processo è definibile come “sensation-seeking” (ricerca delle sensazioni) da intendersi come ricerca di sensazioni intense, inedite, complesse e variegate, correlate alla disponibilità a correre rischi a livello fisico, sociale, legale e finanziario. Solitamente è connotato da eccitazione fisica e psicologica. Gli studi di Zuckermann (Zuckermann M., 1979) hanno dimostrato che l’attrazione dei giovani nei confronti dei comportamenti “spericolati” è interpretabile come manifestazione di un tratto di personalità connotato dal desiderio di vivere sensazioni nuove ed eccitanti. Nell’attimo del rischio gli individui si sperimentano come entità che agiscono per istinto, il che offre loro un senso “purificato e magnifico” del proprio Io. Anche LeBreton (LeBreton D., 1995) ha ascritto all’area del rischio la capacità di mettere a contatto il soggetto con elementi quali la vertigine (l’accesso ad un’esperienza che altera la percezione della realtà, in una ricerca dell’estremo), l’affrontamento (la ricerca di esperienze che permettono di toccare con mano l’estremo del proprio limite; perciò, se la vertigine “sballa”, l’affrontamento “stravolge”), la sopravvivenza (quale tentativo di scongiurare la paura del futuro, mimando la catastrofe, per ri-trovare così dentro di sé la capacità e la volontà di iniziativa di controllo), la folla (che assume la dimensione di contenitore rassicurante e omologante, capace di promuovere un sentimento di potenza invincibile, che consente ai partecipanti di cedere a quegli istinti che, quando soli, invece, vengono repressi). Proprio perché assolve funzioni varie e complesse, esiste sempre una componente di “sensation-seeking” all’interno di qualsiasi azione o strategia

---

di “risk-taking” (descritta nel prossimo paragrafo). Ma molti dei rischi attuali assunti dagli adolescenti sono scelti solo in base al loro potenziale di “sensation-seeking” senza alcuna contemplazione del rischio evolutivo o del pericolo in essi intrinseco. Come scrive Croce (op. cit.):

Se nel passato l'isteria descritta da Freud costituiva la forma esemplare di un disturbo dovuto a un eccesso di rimozione, di ritegno, alla carenza di soddisfazione degli istinti e dei desideri, le nuove forme patologiche, nella nostra società dei consumi, sono le tossicomanie, le dipendenze, i comportamenti a rischio, che costituiscono, almeno nelle rappresentazioni dominanti, problemi legati ad una mancanza di controllo, alla ricerca del piacere immediato, al ricorso all'azione: non tanto eccesso, quanto piuttosto difetto di inibizione. In questa evoluzione occorre indubbiamente riconoscere il segno di un cambiamento degli imperativi della società nei confronti degli individui che la compongono: al “contegno richiesto dal secolo scorso si sostituisce oggi la necessità di consumare, di godere pienamente, addirittura di prendere dei rischi”.

Per nascondere noia e frustrazioni, spesso chi cresce si dedica ad azioni il cui unico obiettivo è la capacità di fornire sensazioni immediate, forti, totali e coinvolgenti. E' questo il ruolo assolto dal consumo di ecstasy e nuove droghe in genere; è questo ancora ciò che viene ricercato nel sesso promiscuo o nella sbornia del sabato sera seguita da una spericolata corsa in macchina oltre ogni limite di velocità. Ciò che connota questa modalità di assunzione del rischio è la totale mancanza del significato evolutivo e simbolico che tali comportamenti potrebbero assolvere per l'adolescente che li mette in atto.

---



Un esempio tipico è la diversa modalità, rispetto al passato, con cui i ragazzi consumano marijuana. Negli anni sessanta e settanta il fumo di marijuana rientrava nell'ambito delle sperimentazioni trasgressive alle quali alcuni ragazzi aderivano, per affermare il proprio essere altro e diverso. La "canna" rappresentava un simbolo di "non appartenenza", "non aderenza" alle regole della massa, e, in tale senso, assolveva anche compiti evolutivi e si caricava di significati simbolici. Oggigiorno, praticamente più di un adolescente su tre ha già sperimentato la marijuana e, di questi, quasi tutti ne hanno fatto uso più volte. E' il segnale che questa sostanza è stata "sdoganata" dall'area della trasgressione ed è entrata nelle esperienze normali e, perciò, normate, legate al diventare grandi, condizione che costringe i ragazzi perciò ad usarla esclusivamente per assecondare il proprio bisogno di "sensation-seeking", senza alcuna correlazione con l'area del "risk-taking".

#### IL "RISK-TAKING"

Il "risk-taking" (prendersi il rischio) può essere definito come la partecipazione in attività dall'esito incerto, che possono anche essere potenzialmente "compromettenti" per il benessere del soggetto, che dimostra di avere scarsa o assente conoscenza delle conseguenze ad esse correlate. I comportamenti in questione vengono agiti su base volontaria, hanno un esito incerto (sia positivo sia negativo) e possono essere considerati quali il risultato dell'interazione tra le caratteristiche bio-psico-sociali del soggetto e il suo ambiente. Potremmo pensare al "risk-taking" come a qualcosa di geneticamente determinato, poiché, per ciascuno di noi l'intero percorso della vita è affrontabile solo se decidiamo di assumere dei rischi,

---

anche se, in una prospettiva sociologica, i grandi cambiamenti e progressi degli ultimi decenni hanno notevolmente ridotto le opportunità di concretizzazione di azioni rischiose.

Poiché, quindi, il “risk-taking” soddisfa anche alcuni bisogni psicosociali e di sviluppo, durante l’adolescenza gli importanti cambiamenti che avvengono in modo repentino e drammatico sul versante biologico, cognitivo, psicologico e sociale, potrebbero rappresentare per molti ragazzi degli stimoli assai potenti nei processi di assunzione e messa in atto del rischio. Fattori personali, organici, ed ambientali possono interagire sia sul piano intrapsichico che su quello interpersonale così da facilitare la concretizzazione e la tipologia dei comportamenti a rischio effettivamente messi in atto. E’ in base a tali fattori (sia interni che esterni) che i rischi assunti potrebbero strutturarsi così da assumere una valenza “costruttiva” (attività motoria, sport estremi, attività artistiche) o al contrario potrebbero essere investiti di significati fortemente involutivi e distruttivi (abuso di sostanze ad azione psicotropa, promiscuità sessuale, violenza e bullismo tra pari). È interessante notare come la ricerca (YRBSS<sup>1</sup>) dimostri che l’assunzione di comportamenti a rischio con valenza involutiva e distruttiva soddisfa solitamente alcuni criteri tipici, tali comportamenti infatti:

- mostrano uno sviluppo “progressivo”;
- non avvengono mai in modo totalmente isolato;
- sono spesso associati tra loro.

---

<sup>1</sup> Il Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) controlla i sei tipi di comportamenti a rischio per la salute che contribuiscono alle principali cause di morte e disabilità tra i giovani e gli adulti (<http://www.cdc.gov/HealthyYouth/yrbs/index.htm>).

---

Il “risk-taking” per l’adolescente-tipo costituisce una dimensione solitamente normale e salutare dello sviluppo e facilita la crescita personale, perché include azioni che, con diversi livelli di “sensation-seeking”, assolvono a tale funzione. Potremmo comprendere in questo modello di “risk-taking”:

- a) attività di automiglioramento che includono ogni azione intrapresa con l’obiettivo di migliorare o sviluppare se stessi come individui; ad esempio: riprendere a studiare dopo un’interruzione; apprendere un nuovo sport o suonare uno strumento musicale; cominciare una psicoterapia, ecc;
- b) attività realizzate in funzione di un ideale che includono ogni azione intrapresa per mettersi al servizio di una grande causa o di un grande ideale;
- c) attività finalizzate a farsi meglio conoscere dagli altri, che includono ogni azione intrapresa per facilitare la comprensione che gli altri hanno delle nostre caratteristiche, desideri, inclinazioni e preferenze.

Alla luce di queste osservazioni, vale la pena ribadire che la sfida quando si cresce consiste sempre nell’incanalare le pulsioni ad assumersi rischi all’interno di esperienze di risk-taking positive e a sostegno del benessere. E’ necessario che agli adolescenti vengano proposte alternative costruttive alla loro naturale tendenza ad assumersi rischi. Chi si occupa di prevenzione, perciò, dovrà sviluppare azioni che offrano agli adolescenti l’opportunità di acquisire competenze a sostegno della salute e che siano in grado di promuovere un “bonding sociale” a persone, situazioni, servizi o agenzie tali da favorire l’acquisizione di com-

---

portamenti pro-sociali, nell'ambito di processi in cui sia "risk-taking" sia "sensation-seeking" siano contemplati (si pensi come l'associazionismo sportivo o scoutistico soddisfa fino appieno questi requisiti).

#### PERCHÉ INCORPORARE LA CULTURA POPOLARE DEGLI ADOLESCENTI E L'EDUCAZIONE AI MEDIA NEI PROGRAMMI DI PROMOZIONE ALLA SALUTE

La "pervasività" dei mass media nella vita di chi sta crescendo ha spesso portato gli educatori ed i responsabili dei programmi di prevenzione a "problematizzare" la ricaduta che una simile esperienza di "videizzazione" dell'esistenza ha sul processo di crescita degli adolescenti delle nuove generazioni. Ci si domanda come cambia la conformazione dei valori di vita e dei modelli di riferimento ai quali i ragazzi s'ispirano nei loro processi di individuazione e di strutturazione del Sé che accompagnano il percorso dell'adolescenza verso l'adulthood. In particolare, ci si domanda quale progettualità educativa possa essere ipotizzata a scuola e in famiglia perché i ragazzi siano capaci di decodificare i messaggi provenienti dal mondo dei mass media e non ne subiscano incondizionatamente il fascino, che spesso normalizza e rende attraenti comportamenti opposti a quelli sostenuti dagli educatori e dagli operatori di sanità pubblica.

Proprio perché gli educatori sono consapevoli del potere che i media sanno esercitare su chi sta crescendo e si trova immerso in un universo mediatico che induce, consapevolmente ma soprattutto inconsapevolmente, bisogni e desideri, da più parti si è auspicato lo sviluppo di progetti di prevenzione in grado di sostenere la costruzione di processi di identità in adolescenza anche attraverso l'educazione ai media, cioè l'analisi critica dei messaggi proposti dai mass media.

---

In molte nazioni, tra le quali Stati Uniti e Canada, le scuole hanno deciso di inserire nei programmi scolastici il curriculum di educazione ai media, insegnato da docenti specializzati, il cui compito è quello di presentare ai ragazzi il mondo dei mass media, insegnando a decodificarne le regole, i linguaggi, le modalità di comunicazione. Sarebbe importante che anche l'Italia cominci a riflettere sull'importanza di inserire l'educazione ai media all'interno dei curricula educativi scolastici, come disciplina fondamentale per orientare e accompagnare il percorso di crescita dei bambini, dalla scuola materna alle scuole superiori.

#### IL CONTESTO CHE RENDE NECESSARIA L'EDUCAZIONE AI MEDIA

Sono in molti a credere che per contrastare l'entropia del sistema di comunicazione in cui tutti viviamo immersi, l'unica e ultima speranza risiede nella capacità di chi ne è il fruitore di imparare ad autodeterminarsi, così da saper selezionare solo ciò che realmente desidera, evitando di essere uncinato da strategie di marketing sempre più potenti e spesso disfunzionali sul piano dello sviluppo emotivo-affettivo-cognitivo.

L'educazione ai media (apprendere a criticare, analizzare e produrre comunicazione) insegna allo spettatore ad identificare e a criticare il linguaggio dei mass media, le sue convenzioni e stereotipi, le sue più o meno esplicite implicazioni politiche ed economiche.

L'educazione ai media, perciò, corrisponde a quello sforzo pedagogico finalizzato a creare un'autonomia critica di fronte alle produzioni dei mass media, una comprensione del loro linguaggio, una penetrazione valutativa nelle strutture e nell'industria dei media, una sufficiente fiducia in se stessi e

---

una maturità critica per formulare giudizi di valore ed infine, un'abilità ad esprimersi con il loro stesso linguaggio.

Fondamentalmente l'alfabetizzazione associata all'educazione ai media aiuta le persone a comprendere che tutti i mezzi di comunicazione di massa sono un affare, un'industria e che il loro obiettivo è quello di produrre profitto. I media offrono, infatti, divertimento, educazione ed informazione vendendo al loro fruitore i prodotti pubblicizzati dagli spot che interrompono i programmi televisivi. Molta gente pensa che i media siano gratuiti, mentre, in realtà, il fruitore, specie quello televisivo, paga per i propri programmi preferiti, comprando i prodotti pubblicizzati in TV e sostenendo, nel prezzo d'acquisto, una frazione di costo relativa alle spese del marketing che facilita l'immissione del prodotto sul mercato.

---

*RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI*

- Castellano A., *Acerbi incidenti*, Animazione Sociale, 2000, 11:40-45
  - Cocco E., *Il rischio e la notte*, Animazione sociale, 2000, 11: 46-52
  - Croce M., *Risiko ergo sum?*, Animazione Sociale, 2000, 11:32-9
  - Giori F. (2002), *Adolescenza e Rischio il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Milano, Franco Angeli, (III edizione)
  - LeBreton David, (1995), *Passione del rischio*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
  - Pellai A. e Boncinelli S. (2002), *Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Milano, Franco Angeli Editore.
  - Pellai A, Rinaldin V. e Tamborini B. (2002), *Empowered Peer Education. Manuale Teorico-pratico di Educazione tra pari*. Trento, Centro Studi Erickson
  - Pellai A. e Tamborini B. (2003), *L'adolescenza. Le sfide del diventare grande*, Milano, Mc Graw Hill.
  - Zuckermann M., (1979), *Sensation Seeking: Beyond the Optimal level of Arousal*, Hillsdale, Erlbaum.
-

## APPENDICE





# PRESENTAZIONE DELL'INTERVENTO DI MARCO GUI

DI GLORIA RATTI

Viviamo in un'epoca caratterizzata dalla sovrabbondanza, dal costante e progressivo aumento delle possibilità di consumo e, tra queste, anche il consumo d'informazione e di comunicazione.

Ricerche condotte in ambito pubblicitario ci dicono che un consumatore è mediamente esposto a più di mille messaggi al giorno. Anche indipendentemente dalla pubblicità, la quantità di stimoli concorrenti (professionali, relazionali, d'intrattenimento e svago), cui siamo sottoposti tante volte nel corso di una giornata, è infinitamente superiore alla nostra capacità di percepirli.

Come ben suggerisce il titolo del libro di Marco Gui - *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita* - non possiamo sottovalutare l'impatto che questa "sovrabbondanza comunicativa permanente" ha sulle nostre vite, soprattutto in relazione alla quantità di tempo speso con gli innumerevoli strumenti a nostra disposizione e agli "effetti collaterali" che questo comporta.

Originale e interessante il punto di partenza del testo: l'analogia tra l'obesità causata da un sovraconsumo alimentare, spesso di cattiva qualità, e l'eccessivo consumo non consapevole dei media, che provoca reali "sofferenze fisiche" negli

---

utenti, quali distrazione e dispersione, difficoltà di concentrazione, riduzione del potenziale creativo, generale difficoltà di gestione della smisurata mole d'informazioni... un effettivo peggioramento della qualità della vita.

E, mentre sul fronte alimentare siamo maggiormente "attrezzati" in termini di consapevolezza e autodisciplina perché è ormai da tanto tempo che se ne parla e se ne discute, nei confronti dell'abuso dei media siamo meno consci e di conseguenza meno capaci di circoscrivere il problema e di mettere in atto meccanismi di autoeducazione e autocontrollo.

La cosiddetta rivoluzione digitale porta con sé una difficile "digestione e assimilazione" proprio per la straordinaria velocità delle sue innovazioni unitamente alle accelerazioni improvvise nella sua evoluzione. Lo sviluppo ulteriore della connessione mobile e il lancio continuo sul mercato di nuovi prodotti (tablet, smartphone...) ha reso i media ancora più attraenti e pervasivi e per converso maggiormente faticoso lo sforzo di limitazione e pianificazione nell'uso quotidiano di questi.

Basti pensare al superamento della distinzione tra luoghi e spazi deputati esclusivamente al lavoro e luoghi e spazi riservati al tempo libero; ora con i nuovi media gestiamo contemporaneamente differenti attività (lavoro, studio, relazione, informazione, svago) riempiendo tutti gli spazi vuoti della nostra giornata.

Si è passati così in brevissimo tempo da una tecnologia "*timesaving*" ad una "*timeconsuming*", cui non abbiamo ancora dedicato tempo sufficiente per un'attenta riflessione sulle sue effettive opportunità, ma anche sui rischi che questa comporta.

---

I giovani e i giovanissimi, che vivono perennemente connessi, sono i meno strutturati a individuare questi rischi.

Infatti si impone ormai come questione urgente la definizione degli effetti positivi e di quelli negativi sull'apprendimento derivanti dall'uso intensivo dei differenti media digitalizzati. Marco Gui sottolinea bene, nel suo testo, come il “*multitasking*” (l'abitudine di compiere più azioni contemporaneamente) e il continuo “*task switching*” (spostamento dell'attenzione da un'attività all'altra) non siano congeniali al sistema cognitivo umano che lavora in maniera lineare, concentrando la sua attenzione su un oggetto o un problema per volta.

Una delle sfide più importanti per gli insegnanti e per il mondo della scuola di oggi consiste proprio nel comprendere come conciliare le tecnologie digitali, che possono rendere la didattica più efficace e vivace, con le caratteristiche intrinseche delle nostre funzioni cognitive.

Si tratta di individuare delle modalità educative e formative, che ci permettano un passaggio fluido dalla frammentazione connaturata al digitale e forse alla contemporaneità (il mondo del lavoro spesso richiede tante prestazioni in brevissimi tempi, in cui la velocità e l'estensione degli obiettivi costituiscono un'inevitabile perdita di profondità) alle imprescindibili capacità di concentrazione, di attenzione e di approfondimento necessarie per un apprendimento efficace.

Occorre sviluppare un progetto pedagogico-educativo, delle politiche scolastiche pubbliche, per insegnare ai giovani ad orientarsi in un mondo complesso.

Se pensiamo a quel mare magnum che è internet, dove occorre selezionare i contenuti e discriminare le fonti autorevoli, notiamo che spesso più che navigare, gli studenti vaga-

---

no, senza strumenti di bordo e seguendo rotte che sembrano interessanti, fino a quando non sono giunti in secca. L'enormità della quantità di dati a disposizione è tale da determinare un pericolosa dispersione di tempo e di energie.

Anche le relazioni nei social network, con la gestione della propria reputazione nel rispetto di sé stessi e degli altri, sono un territorio in cui è necessario addentrarsi con una bussola o con l'aiuto di una guida.

Non possiamo negare che le giovani generazioni sono molto brave nella gestione operativa ed estremamente disinvolte nell'accostarsi alla tecnologia (e questo è un aspetto positivo), ma sappiamo che la facilità d'uso, se non accompagnata dalla consapevolezza e dalla cognizione di causa in senso lato, può diventare controproducente e trasformarsi in un *boomerang*.

Il libro di Marco Gui ci propone un'analisi puntuale dei risultati empirici sulle problematiche che devono affrontare gli utenti e sulle strategie individuali e collettive per affrontarle costruttivamente. E' un'occasione per una riflessione equilibrata, lontana sia dalla demonizzazione dei nuovi media, che minerebbero per sempre le nostre capacità cognitive, sia dall'accettazione acritica ed entusiastica degli stessi.

---

# IL DOCENTE COSTRUTTIVISTA<sup>1</sup>

DI ANDREA VARANI

Negli ultimi decenni numerose ricerche hanno cercato di individuare i fattori che possono determinare un rapporto causale tra apprendimento e apprendimento. Dalle prime ipotesi centrate sulle caratteristiche degli insegnanti (personalità, temperamento, doti intellettuali), all'attenzione sul processo di insegnamento, per arrivare alla concezione sistemica dell'"effetto scuola", in ogni caso la conclusione cui si è giunti è che "l'insegnamento è azione così complessa e così sofisticata da sfuggire alla presa di un approccio causalista" (Damiano 2004, p. 35).

Facendo un parallelo in chiave minore, non dobbiamo cadere nell'illusione di un rapporto diretto e automatico tra l'utilizzo delle nuove tecnologie e un migliore apprendimento.

Se accettiamo l'assunto socio-costruttivista che l'apprendimento è il prodotto della co-costruzione di un nuovo sapere attraverso il confronto, la negoziazione e l'integrazione di più menti, il problema centrale è come gestire la complessità di questo processo. Per realizzarlo occorrono ambienti, metodologie e strumenti che considerino il pensiero nelle sue molteplici dimensioni: cognitiva, logico-formale, emotiva,

---

<sup>1</sup> Pubblicato in P. Ardizzone e P.C. Rivoltella (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Milano, Vita e Pensiero.

affettivo-relazionale, iconico-immaginifica, creativa. In questo senso, l'evoluzione tecnologica degli ultimi decenni ha prodotto strumenti di informazione e comunicazione assolutamente inediti e potenti. Ma, se il rapporto tra costruttivismo e tecnologie è certamente stretto e vivo, non lo si può considerare automatico e meccanico: quello che conta è la qualità del progetto educativo che orchestra il tutto.

### AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

È quindi il concetto di ambiente di apprendimento l'elemento centrale della didattica costruttivista. Al suo interno si possono tendenzialmente sintetizzare i fondamentali elementi che dovrebbero caratterizzarla: "collaborazione, autonomia personale, generatività, riflessività, coinvolgimento attivo, rilevanza personale, pluralismo" (Lebow, 1993, p.5), rispetto ai quali la tecnologia può svolgere un ruolo determinante.

Il concetto di ambiente va inteso quindi anche come luogo mentale, definito mediante le caratteristiche del compito proposto, le azioni richieste, le modalità relazionali che vengono sollecitate, il tipo di valutazione, l'azione di sostegno del docente (scaffolding) e più in generale il clima emotivo e cognitivo che lo permea. In questo senso, il concetto di ambiente di apprendimento si sovrappone a quello di setting, integrando in uno sistema organico e coerente gli elementi fisici implicati nel processo di apprendimento, gli obiettivi che ci si è dati e le modalità attraverso le quali si pensa di raggiungerli (Antonietti, 2003).

All'interno di questo ambiente prende corpo il rapporto complementare di insegnante e alunno che, se pur convergente verso il medesimo obiettivo, resta un rapporto di tipo

---

asimmetrico. In questo quadro il docente diviene progettista di ambienti di apprendimento, costruiti intenzionalmente per consentire percorsi attivi e consapevoli in cui lo studente sia orientato ma non diretto.

Nell'attività di messa a punto di ambienti didattici, la pianificazione anticipata è a volte impossibile o poco efficace, mentre spesso l'improvvisazione consapevole permette di valorizzare la mutevolezza delle circostanze, di essere flessibili ed aderenti al contesto per far fronte ad eventi che al momento della pianificazione sono ancora sconosciuti. E' frequente, infatti, che si sviluppino in classe apprendimenti anche divergenti rispetto all'azione impostata dal docente, nati spontaneamente dalla ricchezza della situazione socio-comunicativa del gruppo.

È qui che si gioca la decisione contestuale del docente, la capacità, pur senza dimenticare il piano generale tratteggiato, di cogliere e "aprire" ciò che si sviluppa in situazione lasciando lo spazio/tempo necessario perché, di volta in volta, emergano le possibilità sempre diverse che il gruppo classe crea.

È ciò che viene definito come scaffolding (impalcatura, sostegno), che non consiste solo nel progetto iniziale, ma anche in quel fattore sfuggente e complesso agito dal docente *durante* la sua azione di mediazione didattica. Un insieme di attenzioni, consapevolezze e comportamenti che può essere sintetizzato in questa progressione, da intendersi non come obbligata ma possibile: il reclutamento/ingaggio dell'allievo, la tenuta della direzione dell'attività all'interno di margini coerenti con gli obiettivi prefissati (o la sua consapevole deviazione), l'adattamento del compito in relazione alle capacità, la sottolineatura degli aspetti fondamentali, l'indicare,

---



se necessario, le possibili soluzioni e la eventuale riduzione dei gradi di libertà di azione dell'allievo o del gruppo (Pontecorvo 2004, p.57).

È attraverso lo scaffolding che gli oggetti (materiali, compiti, strumenti, modalità di lavoro, tempi) predisposti dal docente diventano a tutti gli effetti un ambiente di apprendimento in grado di innescare processi di costruzione di conoscenza.

A conferire senso e legittimazione a questo insieme complesso sono gli oggetti culturali, le discipline, in quanto oggetto di investimento da parte di tutti e due gli attori e, in quanto tale, in grado di favorire la nascita di una dinamica "aperta" (Carletti e Varani, 2007).

Grazie a questa competenza complessa l'insegnante può guidare, senza dirigere, la classe attraverso la sequenza didattica tipica dell'approccio costruttivista:

- motivazione, orientamento al problema e definizione dell'area tematica;
  - situazione problematizzante rispetto alla quale gli allievi esplicitano idee, teorie ingenue, ipotesi di soluzione, confrontandosi in piccoli gruppi o collegialmente; è in questa fase si che evidenziano le preconcezioni possedute dagli allievi e si creano i necessari e fecondi conflitti cognitivi, condizione necessaria per la costruzione di un nuovo apprendimento;
  - ristrutturazione delle idee attraverso la proposizione di materiali o esperienze che hanno la funzione di sollecitare gli allievi a chiarire, approfondire, valutare e ristrutturare le loro idee;
  - applicazione delle nuove conoscenze emerse sul problema inizialmente posto e su analoghe situazioni;
-

- analisi critica del cambiamento, per portare al riconoscimento delle trasformazioni delle idee iniziali, anche con l'utilizzo di stimoli e pratiche metacognitive.

Allestire un ambiente di apprendimento significa, quindi, tenere sotto controllo vari aspetti interagenti, un insieme complesso e sinergico di elementi, dove, in una logica sistemica, il mutamento di ogni variabile non è indipendente bensì in stretta interazione con le altre, in una relazione di reciproca influenza.

### IL RUOLO DELLE TECNOLOGIE

L'uso delle tecnologie può influenzare il setting didattico nel suo complesso, facendole diventare potenziali agenti di cambiamento, in ultima istanza, dello stesso processo di apprendimento.

Ma perché ciò avvenga occorre che esse “vengano adeguatamente situate ed integrate con particolari condizioni extratecnologiche che vanno appositamente allestite, senza le quali la pura introduzione di tecnologia è destinata ad inaridirsi nel breve tempo. Ci limitiamo qui a sottolineare la necessità di un approccio che vede nella tecnologia una risorsa problematizzante, capace di far emergere nuove forme di riflessività critica: una valenza formativa forte delle nuove tecnologie si ha in tutte le occasioni in cui esse inducono in qualche modo a riflettere sulle regole sottese, sui criteri interni: la conquista di livelli di riflessione più alta (capacità di vedere i problemi secondo una pluralità di ottiche, di considerarli secondo angolature inconsuete, consapevolezza dell'esistenza di relazioni più profonde, nascoste), rappresenta uno dei contributi più importanti che esse potranno fornire all'apprendimento” (Calvani, 2000).

---

Centrale, in questo senso, sembra essere la Rete, intesa “non come luogo ma come scenario di azione” (Rivoltella, 2003, p.182). Uno scenario tecnologico che incorpora le tre fondamentali azioni che stanno alla base della costruzione della conoscenza – comunicare, socializzare e insegnare/apprendere – e che permette ed enfatizza la costruzione e lo scambio di significati, la produzione di senso, l’interazione sociale, la costruzione dell’identità, la negoziazione dei contenuti simbolici (Rivoltella, 2003; Varisco, 2002).

In altre parole, le diverse caratteristiche di ogni strumento tecnologico possono rimanere latenti finché un docente non le valorizza attraverso il suo progetto didattico. Anzi, in alcuni casi il loro utilizzo è del tutto superfluo e non pertinente, rispondendo solamente ad un bisogno di neoconformismo tecnologico. Viceversa, la ricchezza di un ambiente di apprendimento risiede nella relazione che intreccia e lega insieme strumenti e pratiche didattiche e di apprendimento.

Da quanto sin qui sinteticamente tratteggiato si possono quindi individuare le fondamentali dimensioni che vanno a costituire il profilo professionale di un docente flessibile in grado di adattarsi ai diversi contesti, che suggerisce ma non dice, che indirizza ma non conduce, che favorisce costruzione di apprendimento e non impone visioni del mondo, che parte dagli studenti e non da se stesso. Un docente che fonda e presiede in maniera forte il setting, ma lascia la scena ai ragazzi che sotto la sua regia si proveranno nella costruzione della loro conoscenza.

COSTRUZIONE DI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO. Occorre saper progettare e gestire situazioni fortemente strutturate in grado di attivare processi di apprendimento si-

---

gnificativo, agendo consapevolmente su setting d'aula, tempi, clima relazionale e operativo, aspettative, comportamenti, regole e vincoli concordati, compiti ed attività, strumenti e materiali.

**SCAFFOLDING.** Il docente costruttivista non può essere solo trasmettitore di conoscenze, ma tutor, accompagnatore, orientatore, facilitatore attraverso un'azione maieutica basata su un attento ascolto e una costante osservazione della classe.

**GESTIONE DEI GRUPPI.** In particolare, la sua azione deve essere in grado di indirizzare senza dirigere il lavoro dei piccoli gruppi di apprendimento, prestando attenzione alla loro costituzione e alla loro struttura interna, sviluppando capacità di collaborazione e fornendo aiuto mediante domande euristiche.

**METACOGNIZIONE.** Aiutare gli studenti a mettere a fuoco le procedure cognitive agite, le modalità soggettive di approccio ai problemi, i propri stili di apprendimento e le dimensioni emozionali coinvolte consente di individuare quei processi epistemici individuali che sono alla base della personale costruzione di conoscenza, aumentando l'autostima e la percezione di autoefficacia.

**CONOSCENZA DEI PROCESSI MENTALI SOTTESI ALL'APPRENDIMENTO.** Non è necessario, ne sufficiente, essere un esperto psicologo, ma una minima conoscenza della complessità dei processi di apprendimento consente di comprendere e gestire l'azione didattica in modo più consapevole e funzionale.

---

**ANALISI DISCIPLINARE.** La disciplina d'insegnamento è l'oggetto attraverso il quale svolgiamo la nostra azione di mediazione didattica. Conoscerne in modo approfondito i contenuti, i paradigmi, i nodi teorici fondamentali, le dimensioni storiche e sociali permette un suo utilizzo mirato e consapevole, attraverso l'inevitabile e necessario processo di selezione dei suoi aspetti salienti.

**CAPACITÀ DI SCELTA DEI MATERIALI E DELLE STRATEGIE DIDATTICHE.** Nella costruzione di ambienti di apprendimento è fondamentale scegliere di volta in volta quali materiali o artefatti fornire agli studenti e attraverso quali modalità farglieli utilizzare. Mappe concettuali, problem solving, simulazioni, analisi di caso sono solo alcune delle didattiche attive che il docente deve gestire.

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY.** Non si tratta di diventare un tecnico informatico, ma un formatore esperto nell'utilizzo didattico delle ICT. Conoscerne le caratteristiche, le potenzialità e le modalità d'uso permette al docente di "identificare quale strumento è il più adatto alle situazioni didattiche e ai modelli pedagogici soggiacenti alle attività da lui organizzate" (Cattaneo e Boldrini 2007, p.119), enfatizzando attraverso la tecnologia le potenzialità del suo impianto progettuale.

**RICERCA.** La gestione attenta, coordinata e consapevole di tutte queste dimensioni professionali può trasformare il docente in un ricercatore che analizza la sua pratica attraverso l'esercizio costante della riflessione, legando, in questo modo, "l'arte dell'esercizio della pratica in condizioni di in-

---

certezza e unicità all'arte della ricerca propria dello scienziato" (Schon 1993, p.95).

## BIBLIOGRAFIA

- Antonietti A., *Contesti di sviluppo-apprendimento come scenari di scuola*, in Scurati C. (a cura di), *Infanzia scenari di scuola*, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 31-56
- Calvani A., *L'impatto dei nuovi media nella scuola; verso una "saggezza tecnologica"*, Convegno FIDAE, Roma, 2000, [http://www.scform.unifi.it/lte/VISUAL.ASP?id\\_sez=2](http://www.scform.unifi.it/lte/VISUAL.ASP?id_sez=2)
- Carletti A. e Varani A. (2005, a cura di), *Didattica costruttivista*, Trento, Erickson.
- Carletti A. e Varani A. (2007, a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Trento.
- Cattaneo A. e Boldrini E. (2007), *ICT... Innovazione, competenze, tecnologie*, Roma, Carocci.
- Damiano E. (2004), *L'insegnante identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- Lebow D., *Constructivist values for instructional systems design: five principles toward a new mindset*, Educational Technology Research and Development, 41(3), 1993, pp.4-16
- Pontecorvo C., *Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca*, in Pontecorvo C., Ajello A. M. e Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma, 2004
-

- Rivoltella P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Trento, Erickson.
- Rivoltella P.C., *Prefazione*, in Carletti A. e Varani A. (2007).
- Schon D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002
-

## GLI AUTORI

### PIERMARCO AROLDI

Professore Associato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica, insegna “Sociologia dei processi culturali e comunicativi”, “Media e culture dell’infanzia” e “Teorie e tecniche dei nuovi media”. Dal 2013 dirige OssCom, Centro di ricerca sui media e la comunicazione dell'Università Cattolica. E' membro italiano dei network “Eu Kids Online” e “Net Children Go Mobile” e fa parte del Comitato di redazione della rivista *Comunicazioni Sociali*.

Fra gli ultimi suoi testi: *La responsabilità difficile. Media e discernimento*, Rubbettino 2012.

### MARCO GUI

Ricercatore nel Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università Milano-Bicocca. Il primo filone di ricerca riguarda la “disuguaglianza digitale”, su cui ha pubblicato il libro *Competenze digitali. Le complesse capacità di utilizzo dei nuovi media e le disparità nel loro possesso*, ed. Scriptaweb. Un secondo filone riguarda il rapporto tra consumo dei media e la soddisfazione; su questo tema ha pubblicato: *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita*, Il Mulino 2014.

---



## GIOVANNA MASCHERONI

Ricercatrice in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso la Facoltà di Scienze Politiche e Sociali dell'Università Cattolica. E' coordinatrice del progetto europeo Net Children Go Mobile e referente nazionale del progetto EU Kids Online. Collabora con l'attività di ricerca di Osscom, Centro di ricerca sui media e la comunicazione. E' autrice, tra l'altro, di: *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, La Scuola 2012

## ALBERTO PELLAI

Medico e ricercatore presso la facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Milano, si occupa di prevenzione in età evolutiva. Conduce corsi di formazione per genitori e docenti, e nel 2004 ha ricevuto dal Ministero della Salute la medaglia d'argento al merito della sanità pubblica. Collabora con Radio 24 e ha pubblicato molti volumi. Fra gli ultimi suoi testi: *E ora basta! I consigli e le regole per affrontare le sfide e i rischi dell'adolescenza*, Feltrinelli 2013.

## GLORIA RATTI

Insegnante di filosofia e storia nelle scuole superiori e docente a contratto di comunicazione e pubblicità presso i master di marketing management. Svolge anche attività di consulenza nel settore della comunicazione aziendale e di collaborazione con associazioni culturali per l'organizzazione e la promozione di manifestazioni culturali. E' un'attenta osservatrice dell'evoluzione della comunicazione in relazione allo sviluppo dei nuovi media. E' socia del Centro Filippo Buonarroti.

---

**ANDREA VARANI**

Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università Milano-Bicocca e presso l'Università Statale di Milano, è formatore OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti), di cui è Direttore. È autore di ricerche-azione in ambito didattico presentate in diversi convegni e di numerose pubblicazioni. E' socio dell'Unione Nazionale Femminile e socio fondatore del Centro Filippo Buonarroti.

---



Possono essere richiesti gli Atti degli incontri degli anni precedenti contattando

[info@centrofilippobuonarroti.com](mailto:info@centrofilippobuonarroti.com)

[documentazione@unionefemminile.it](mailto:documentazione@unionefemminile.it)

telefono: 026572269

1. *Mutamenti antropologici e culturali degli studenti del Terzo millennio* (2009)
2. *Disabilità e diversità a scuola: possibili strategie* (2009)
3. *Adolescenti e media: cinema, televisione e ruolo della scuola* (2010)
4. *Insegnanti, genitori, studenti: ruoli in trasformazione* (2011)
5. *Adolescenti e genitori: tra difficoltà di crescere e crisi della famiglia* (2012)
6. *Generazioni tra presente e futuro* (2013)

Stampato nel mese di marzo 2015  
Da DigitalPrint Service- Via Torricelli 9, Segrate (MI)  
Volume a cura di Andrea Varani