

La screen generation: media, culture e compiti dell'educazione

Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica di Milano

[*Cittadini in crescita*, 2, 2010]

Negli ultimi tempi si registra un incremento della produzione di discorsi pubblici secondo i quali il consumo di media digitali e il rapporto con le nuove tecnologie della comunicazione starebbe disegnando il profilo di una identità generazionale completamente differente da quella degli adulti. Sinteticamente, questa identità viene descritta con le parole di Marc Prensky (2001) parlando dei più giovani in termini di “nativi digitali” e contrapponendo alle loro modalità di consumo quelle degli adulti, gli “immigranti digitali”. I primi tra i media digitali ci sono nati e quindi sono cresciuti utilizzandole per comunicare; i secondi hanno dovuto descrivere un percorso di “conversione” ad essi imparando a convivere.

Il dato è interessante, perché indica come Internet e il telefono cellulare siano venuti modificando la loro funzione all'interno del sistema sociale. Almeno fino al 2005, infatti, si guardava alle “nuove tecnologie” come a dispositivi sicuramente importanti nella vita individuale e sociale dei giovani, ma ancora in un certo senso periferici. Se guardiamo alla ricerca prodotta in Italia è facile confermare questa sensazione. L'interesse iniziale (Bertolini, 1998; Rivoltella, 2001) è per il mondo Internet, di cui si colgono le potenzialità soprattutto in relazione alle pratiche dei più giovani, ma ragionando ancora su percentuali di consumo e spazi tutto sommato circoscritti nella vita della persona: «Non si può prevedere quale sarà lo sviluppo di Internet nelle famiglie nei prossimi anni, ma numerosi elementi suggeriscono che il suo utilizzo si allargherà fino a trasformare Internet in uno strumento di massa» (Bertolini, 1998; 33).

La ricerca *Mediappro*, che nel biennio 2004-2005 indaga l'appropriazione mediale degli adolescenti europei, già fa registrare un'estensione del proprio sguardo: a Internet si aggiungono i videogiochi e il telefono cellulare. Il ruolo della tecnologia nella vita dei soggetti viene definendosi in modo più chiaro: nel volume che rende conto della parte italiana della ricerca (Rivoltella, 2006) si parla di una “screen generation” contraddistinta dal fatto di relazionarsi con una molteplicità di schermi e segnata dalla presenza importante del telefono cellulare.

Proprio sul cellulare si sposta l'attenzione negli anni successivi. Penso al bellissimo lavoro di Caron e Caronia (2005), che ridefinisce le culture giovanili nei termini di vere e proprie “culture mobili”, con quel che ne consegue dal punto di vista educativo (venir meno della casa come luogo principale del consumo, maggiore difficoltà di controllo educativo, più alta esposizione al rischio), ma penso anche a una ricerca condotta per conto dell'osservatorio Massmedia-Minori (Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009) in cui l'attenzione viene portata sul telefono cellulare come strumento di riarticolazione delle relazioni intergenerazionali all'interno della famiglia.

In questi ultimi studi allo sguardo sulle tecnologie come elementi importanti ma non centrali della cultura attuale, si sostituisce la chiara percezione che esse sonoigrate dentro le nostre vite, le costituiscono dall'interno, rappresentano delle “macchine sociali” (Scanagatta & Segatto, 2008) che funzionano da significativi quanto ordinari mediatori del nostro rapporto con il mondo e con gli altri.

Questa centralità è ribadita (e rilanciata) da una parte dalle iniziative del MIUR per l'innovazione della scuola (tutte segnate dalla necessità di produrre il cambiamento attraverso le nuove tecnologie proprio in relazione al fatto che esse hanno già modificato il sistema sociale e che quindi la scuola non può accusare ulteriori ritardi), dall'altra dalla crescente esposizione che il tema della “diversità” dei più giovani sta ottenendo anche sulle pagine dei giornali, con due principali accentuazioni: da una parte quella di chi sostiene che questo sia il futuro e non abbia senso aspettare ancora per inseguirlo; dall'altra quella di coloro che invece tendono a dire che la serietà è nel passato e che in qualche modo occorrerebbe provare a recuperarlo.

Cerchiamo di capire meglio in cosa consista questa “diversità” e che cosa comporti per la scuola.

Ecologie mediali e culture giovanili

Un recente studio (Ito et alii, 2010) condotto da una équipe di ricercatori dell'Università di Stanford consente di comprendere bene quale sia lo spazio che oggi i media digitali (in particolare il telefono cellulare e gli applicativi “sociali” della rete, come *Facebook* e i servizi di instant messaging) occupano nella vita dei più giovani. Tale spazio si lascia comprendere in termini di partecipazione, di nuove modalità di accesso e di definizione dello spazio pubblico, di altrettanto nuove modalità di apprendimento, infine in relazione a un sistema di competenze (*literacy*) anch'esse nuove rispetto a quelle degli adulti.

La questione della partecipazione è centrale. «Persino i giovani che non posseggono un computer e un accesso a Internet a casa, partecipano di una cultura condivisa dove i nuovi media sociali, la distribuzione dei media digitali e i contenuti che con essi si possono produrre costituiscono uno spazio comune tra i loro coetanei e nei loro contesti di scuola quotidiani» (Ito et alii, 2010; 30). Grazie ai media digitali i ragazzi stanno insieme, postano messaggi, condividono i loro gusti e le loro passioni, si scambiano link (*hanging out*). Attraverso queste pratiche, aggirano le proibizioni degli adulti (*work around*) e creano dei canali di comunicazione “liberi” in cui possono esprimere i loro bisogni e dare spazio alla loro sensibilità (*back-channels*). Così i social media diventano qualcosa di molto importante per sviluppare e mantenere amicizie, nonché per vivere la loro intimità. E qui occorre sfatare uno dei miti circolanti sulle giovani generazioni¹: queste relazioni

¹ Tra questi “miti” vi sono le retoriche del “pericolo estranei” (*stranger danger*), o del “terrore chat” (*terror talk*), ovvero la sovrarappresentazione dei rischi legati all'incontro e alla frequentazione di estranei in rete o alla possibilità

mediate nello spazio del social network, non sono sostitutive di quelle reali, semplicemente ne costituiscono un prolungamento. I ragazzi ricorrono ai media quando sanno che non avrebbero altri mezzi per continuare a rimanere in contatto: «l'online e l'offline non sono mondi separati, sono semplicemente situazioni differenti all'interno delle quali entrare in contatto con gli amici e i pari» (Ito et alii, 2010; 84). Nel social network condividono i loro interessi e costruiscono la loro identità. *Facebook* o *MySpace* (quest'ultimo più in USA che in Europa) svolgono tre principali funzioni: quella di rubrica (consentendo ai soggetti di ricordarsi di tutti gli amici con cui sono in contatto), di controllo di chi può accedere a determinati contenuti e chi no, infine di rappresentazione del proprio status e della propria identità. In questo senso il social network svolge anche una funzione, per così dire, “educativa”: costringe, infatti, i ragazzi a considerare le loro relazioni, a valutare se e come le loro decisioni possono produrre effetti sugli altri. Quando devo stabilire la classifica dei miei Top Friends mi devo porre tutta una serie di questioni che mi consentano di non offendere nessuno dei miei amici, di non scatenare dinamiche di rivalità tra chi si ritrova più in basso nel ranking e magari pensava di essere al primo posto. Oppure, quando partecipo a qualche “chiacchiera sociale” facendo circolare voci o battute su qualche mio amico, fino a che punto mi posso spingere, dove passa il confine tra quello che può essere fatto rimbalzare e quello che più opportunamente, invece, dovrebbe essere taciuto?

Ma non è solo l’amicizia” ad essere “estesa” e gestita nel social network. Almeno altri due importanti aspetti della vita degli adolescenti “passa” attraverso la rete e cioè intimità e relazioni familiari.

Per quanto riguarda l'intimità, ancora una volta è bene muovere dalla correzione di un “mito”. Siamo abituati a pensare ai “nativi digitali” come a soggetti che, anche grazie all'uso dei media come protesi di competenza sociale² (Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009), sono diretti nelle loro comunicazioni, non amano giri di parole, praticano la (e parlano di) sessualità in maniera esplicita. La ricerca restituisce invece un profilo molto diverso. Anche se, è vero, termini come “findanzato/a” sono scomparsi a vantaggio di “amico/a”, “ragazzo/a”, “stare insieme”, e se è altrettanto vero che le relazioni tra adolescenti tendono oggi ad essere “casuali, intense e brevi” (Brown, 1999; 310), questo non significa che il romanticismo, la voglia di sentimenti, non stiano più al centro dell'attenzione dei più giovani.

I ragazzi tendono, spesso, a iniziare una relazione ricorrendo alla comunicazione asincrona (SMS o bacheca di *Facebook*): attraverso quella che qualcuno ha chiamato “casualità controllata” (Sims, 2007) seguono le pagine del ragazzo/a cui sono interessati, lasciano messaggi ammiccanti che comunque la natura della comunicazione in rete consente di mantenere “coperti”, usano l'SMS

dell'adescamento attraverso l'interazione negli spazi sociali della rete.

2 Si usa il cellulare come protesi di competenza sociale quando, ad esempio, si manda un SMS per comunicare una cosa spiacevole, che riterremmo imbarazzante comunicare di persona.

apparentemente per chiedere informazioni sui compiti di scuola, appuntamenti, ecc., ma di fatto in questo modo creano confidenza, tengono aperto un canale di comunicazione.

Quando la relazione si esplicita, si passa ad altre forme di comunicazione: ci si telefona, ci si scrive in posta elettronica (o attraverso il direct messaging di *Facebook*), si chatta in MSN. Infine, quando si decide di “stare insieme” tutto diventa “Facebook official”: gli adolescenti si dichiarano “fidanzati ufficialmente con...” (se non addirittura “sposati”, giocando sull'ambiguità e “coprendo” le loro reali sensazioni con il filtro dell'ironia), pubblicano molte immagini che ritraggono il/la loro ragazzo/a, ricorrono spesso a delle fotografie di identificazione della coppia insieme nel proprio profilo. Sono le stesse tracce, le stesse immagini che vengono tolte dal social network quando si “rompe”. Insomma: quello che in altra sede abbiamo definito “estroflessione dell'identità” (Rivoltella, 2010), ovvero la tendenza a vivere nel “fuori” dello spazio pubblico del social network il “dentro” della propria vita privata, si dimostra essere una caratteristica distintiva del sistema di relazioni che i più giovani allestiscono e negoziano quotidianamente. Ed è proprio la peculiarità di questo luogo pubblico speciale che è la bacheca di *Facebook*, o di *MySpace*, o di *Netlog*, a produrre riflessi significativi sulla stessa vita privata e di relazione degli adolescenti dimostrandosi allo stesso tempo uno spazio di intimità ma anche di violazione della privacy. Infatti vi si possono controllare le “amicizie” e la messaggistica del proprio/a ragazzo/a, alimentando il dispositivo della gelosia; paradossalmente, vi si può cercare rifugio al controllo dei genitori cadendo sotto il controllo, spesso più assillante, dei pari (come accade quando, come “prova d'amore”, gli adolescenti si scambiano le relative password, oppure quando la ricarica di un cellulare viene pagata a una adolescente dal suo ragazzo che, però, poi esige di controllare che uso lei ne fa esigendo che gli risponda sempre, che gli mostri gli SMS inviati e ricevuti, ecc.); vi si può, infine, sperimentare tutta la propria vulnerabilità in termini di esposizione emotiva.

Culture giovanili, cultura di scuola

Lo spaccato che abbiamo sinteticamente fornito consente di capire parecchio della cultura e dei modi di fare dei “nativi digitali”. Ma le differenze con gli adulti non si fermano allo spazio della socialità libera e delle relazioni tra pari; si estendono, in maniera se possibile ancora più interessante e significativa, ai modi e alle strategie dell'apprendere (e di conseguenza agli stili cognitivi). Anche in questo caso cerchiamo di essere sintetici.

Il dato da cui partire è che i genitori e la scuola normalmente non capiscono le pratiche dei più giovani. Direi di più: non fanno nemmeno lo sforzo di comprenderle. Nello specifico vedono le loro attività (messaggiarsi, giocare con la Playstation, chattare in MSN, mantenere la propria pagina di *Facebook*) come una perdita di tempo. In famiglia normalmente queste attività si limitano: i genitori

fissano delle tabelle orarie giornaliere da cui non uscire, considerano i media un premio (“Prima fai i compiti, poi giochi mezz'ora...”), vivono comunque il tutto come un rischio, un costo, un pericolo. A scuola l'uso dei media digitali è in genere proibito (come dimostra il divieto dell'uso dei cellulari, che poi invece magari gli insegnanti tengono accesi giustificando il fatto con la necessità di essere reperibili), quello delle tecnologie di comunicazione regolamentato. Lo descrive in maniera efficace la risposta di Stephanie, figlia sedicenne di un irlandese e di una colombiana che vive nell'area metropolitana di Los Angeles, a una ricercatrice di Stanford che le chiede: “Usi parecchio Internet per i tuoi compiti o non molto?”. Stephanie risponde: “Una specie. Loro [gli insegnanti, n.d.a.] la mettono sempre giù dura. Come per Inglese, non ti lasciano usare Wikipedia. Certo, io capisco che chiunque ci può scrivere quel che gli pare. Ma poi ti dicono anche che non puoi usare siti che terminano con “.com”. Solo con “.edu”. Oppure con “.org”. È dura!” (Ito et alii, 2010; 87).

Come si capisce la questione è culturale. I saperi di scuola sono tradizionalmente quelli “alti”, le logiche sono quelle della fatica e dell'impegno, il metodo implica rigore, applicazione, consequenzialità. I ragazzi, al contrario, cercano informazioni senza schemi predeterminati, affidandosi spesso al caso; il gioco e la possibilità di sperimentare sono parte integrante di questo tipo di pratica. G nevi ve Jacquinet (2000; 119), in un bel saggio, qualche anno fa parlava di uno “spirito giansenista” della scuola che sarebbe contrapposto all’“edonismo culturale” dei media: «L'una   volta al passato (il patrimonio), gli altri non si interessano che dell'attualit ; l'una si basa sulla logica della ragione, gli altri sulla sorpresa dell'evento e l'impatto dell'emozionale; l'una ignora (ignorava?) la logica economica, gli altri non funzionano che su di essa; l'una si basa sulla durata, gli altri sull'effimero; l'una cerca di formare dei cittadini, gli altri dei consumatori; lo studio dei media valorizza le soggettivit  mentre l'oggettivit    alla base di tutte le discipline insegnate a scuola».

Parrebbe delinearci una dialettica senza mediazioni. Alimentarla espone a due rischi considerevoli: da una parte l'approfondimento del gap (i francesi, in maniera pi  efficace, parlano di “foss ”, di un vero e proprio fossato) di comportamento e culturale, con il risultato che la scuola proponga modi di apprendimento lontanissimi da quelli che gli adolescenti adottano nella loro vita di tutti i giorni; dall'altra la rinuncia da parte della scuola a dare ospitalit  alle culture giovanili, con la conseguente impossibilit  di aiutare i ragazzi a trovare delle chiavi interpretative efficaci per abitarle consapevolmente. In un recente dibattito, nell'ambito di un convegno promosso dal mio centro di ricerca, un insegnante chiedeva: “Ma perch  dovrei entrare in Facebook?”. Ecco, mi pare sia l'immagine efficace di questo “fossato”, della divaricazione tra le due culture, quella della scuola e quella dei media, che   anche quella dei giovani.

Si pu  uscire dall'impasse? Non   questa la sede e manca lo spazio per una riflessione progettuale approfondita su questo aspetto, ma sicuramente un'indicazione operativa che consenta di lavorare in

questa direzione si può fornire. Il problema è soprattutto di condivisione dei linguaggi, delle pratiche, delle abitudini. Il “cervello digitale” (Wolf, 2009) opera in multitasking, eseguendo più compiti contemporaneamente; questo comporta che la sua attenzione per le cose sia periferica e distribuita, ovvero tale da posarsi su tutto ma mai in modo tale da concentrarsi veramente; inoltre, la velocità esecutiva che lo contraddistingue (dettata dagli stimoli dei media, che sono in rapida successione) comporta brevità, sinteticità. La scuola può lamentarsi di tutto questo, sentenziare che “non sono più capaci di attenzione”, che “non sanno più andare in profondità con il ragionamento”, oppure può sforzarsi di cogliere in questa fenomenologia il manifestarsi di nuove competenze: è una competenza saper attendere a più compiti insieme, elaborare risposte operative in tempi contratti, cogliere l'essenziale dei fenomeni, anche nella scrittura. Il problema è, da una parte, come fare in modo che queste competenze, una volta riconosciute tali, vengano messe in condizione di essere giocate a supporto degli apprendimenti di scuola, dall'altra, che la scuola non si limiti ad assecondare e valorizzare il nuovo, ma trovi il sistema di far sviluppare ai ragazzi anche altre competenze, quelle “classiche” legate alla letto-scrittura: «Nella trasmissione del sapere, i bambini e gli insegnanti del futuro non dovrebbero essere messi di fronte all'alternativa i libri o il monitor, il quotidiano o la sua sintesi in rete, la carta stampata o gli altri media» (Wolf, 2009; 247).

Bibliografia

- Brancati, D., Ajello, A., Rivoltella, P.C. (2009). *Guinzaglio elettronico*. Roma: Donzelli.
- Bringué, X. - Sadaba, C. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Arie.
- Brown, B.B. (1999). You're going out with who? Peer group influences on adolescent romantic relationships. In W. Furman, B.B. Brown (eds.). *The development of romantic relationships in adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 291-329.
- Caron, A. H. - Caronia, L. (2005). *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Ito, M. et alii (2010). *Hanging out, Messing around, and Geeking out. Kids living and learning with new media*. Cambridge (Ma): MIT Press.
- Jacquinet, G. (2000). Educazione e comunicazione: lo choc delle culture. In D. Salzano (ed.). *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*. Napoli: Isola dei ragazzi, pp. 117-129.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. In internet, URL: <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1>.
- Rivoltella, P. C. (ed.)(2001). *I rag@zzi del Web. Internet e i preadolescenti, una ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2006a). *Screen generation*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2006b). Giovani, Media Education, vita familiare. *La Famiglia*, ottobre-dicembre 2006; 49-60.
- Rivoltella, P.C. (2007a). Adolescenti e nuovi media: bisogni sociali, compiti della scuola. *Scuola e didattica*, 17; 9-12.
- Rivoltella, P.C. (ed.)(2007b). *Connected generation*. In Internet, URL: <http://www.idisonline.it/ECM/index.asp?id=89&lev=§89§&CPM=9&9668=080>.
- Rivoltella, P.C. (ed.)(2008b). *Ragazzi connessi. I preadolescenti italiani e i nuovi media*. In Internet, URL: http://www.savethechildren.it/2003/download/pubblicazioni/dossier_cremit_08.pdf.
- Rivoltella, P.C. (2010). Il volto sociale di Facebook. In D. Vinci (ed.). *Il volto nel pensiero contemporaneo*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Scanagatta, S., Segatto, B. (eds.)(2008). *Le nuove macchine sociali. Giovani a scuola tra internet, cellulare e mode*. Milano: FrancoAngeli.
- Sims, C. (2007). *Composed conversations: teenage practices of flirting with new media*. Society for the Social studies of Science Conference, October, 11, 2007. Montreal, Canada.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.