



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di
Studi Umanistici
e della Formazione

Corso di Laurea Magistrale in scienze
dell'educazione degli adulti, della
formazione continua e scienze
pedagogiche

Complessità e resilienza. Percorsi di cittadinanza digitale

Relatore

Andreas Robert Formiconi

Candidata

Irene Gotti

Anno Accademico 2019/2020

Indice

Prefazione.....	3
Abstract	4
Introduzione.....	6
1 La rivoluzione ai nostri tempi	8
1.1 <i>Internet</i> e nuove tecnologie.....	11
1.2 <i>Social network</i>	15
1.3 La società dell'informazione, della conoscenza e dei consumi.....	17
2 Quotidianità al tempo dei <i>social network</i>	21
2.1 La comunicazione.....	21
2.2 Lo spazio.....	23
2.3 Il tempo.....	26
2.4 Il corpo.....	27
2.5 L'identità.....	29
2.6 La <i>privacy</i>	33
3 Preadolescenza ed adolescenza 2.0	38
3.1 Il significato evolutivo dell'adolescenza.....	38
3.2 Dal modello edipico al modello narcisistico.....	43
3.3 Nativi digitali.....	45
3.4 L'amicizia.....	48
3.5 Rischi ed opportunità della rete.....	54
3.6 <i>Life skills</i> e liquidità.....	58
3.7 Competenze ed apprendimento.....	63
3.8 Uso consapevole del <i>web</i>	67

4 Quale educazione?	71
4.1 Le nuove sfide.....	71
4.2 Scuola laboratorio di competenze.....	78
4.3 Come cambia il ruolo degli insegnanti.....	83
4.4 Le famiglie al tempo dei <i>social</i>	87
4.5 Le comunità educanti.....	89
4.6 L'importanza della prevenzione.....	99
5 L'educazione al tempo del Covid-19	106
5.1 Governare il cambiamento e gestire il processo.....	106
5.2 Resilienza e sperimentazione.....	112
5.3 Perché i <i>social network</i>	114
5.4 Il progetto.....	118
5.5 Qualche dato.....	126
5.6 Osservazioni finali.....	130
Bibliografia.....	147
Videografia.....	151

Prefazione

Il lavoro presentato in queste pagine è il frutto di un percorso di riflessione lungo, che ha unito vari aspetti della mia formazione, sia professionale che universitaria. Ho attinto all'esperienza decennale nell'educativa di strada, nei centri aggregativi giovanili e negli spazi di ascolto, supportandola con la formazione universitaria, che ha guidato questo percorso proprio nella parte più pratica: nel momento in cui ho dovuto ripensare l'idea progettuale, a causa dell'emergenza da Covid-19, i miei studi pedagogici mi hanno aiutata a gestire il processo ed a compiere una metariflessione su quello che stavo facendo. Anche la mia formazione informale e non formale ha avuto un ruolo importante all'interno di questo percorso, permettendomi di attingere a conoscenze altre legate alle mie passioni.

Da tutto questo nasce il tema che ho trattato, il rapporto tra giovani e *social network*, che ho cercato di indagare con curiosità e passione, in un continuo equilibrio tra pratica e teoria, attraverso un approccio informale, funzionale agli obiettivi da raggiungere, che fosse in grado comunque di rendere giustizia alla complessità dell'argomento.

L'elaborato si rivolge a tutti e a tutte coloro che, alla ricerca di nuovi percorsi di cittadinanza da intraprendere con i ragazzi e le ragazze, vogliono comprendere meglio lo spaccato adolescenziale ed il suo approccio alle nuove tecnologie, in particolare ai *social network*.

Vorrei ringraziare i maestri che ho avuto la fortuna di incontrare in questo percorso, il Professore Andreas Formiconi, che mi ha sostenuta, incoraggiata e mi ha dato fiducia e la Dottoressa Maria Rosa Cranchi, collega ed amica, che negli anni mi ha insegnato tanto e mi ha permesso ancora una volta di sperimentare.

Grazie anche ai miei genitori, che sono le mie radici forti, al mio compagno di vita Alessio, sempre pazientemente al mio fianco ed a Mattia, al quale questo lavoro è dedicato, che ogni giorno mi mostra la forza del cambiamento.

Irene Gotti, Calcinaia, 11 Maggio 2020

Abstract

L'elaborato si propone di indagare il rapporto tra adolescenza e *social network*, in un momento storico in cui l'uso dilagante delle nuove tecnologie va ad intrecciarsi prepotentemente con questo periodo della vita che, oltre ad essere di per sé denso di cambiamenti, vede anche ulteriori modifiche socio-culturali rispetto al passato. Una visione riduzionistica della realtà in cui viviamo può farci sottovalutare e non comprendere a fondo i molti aspetti che implica la dinamica del rapporto tra giovani e *social*, portandoci a non capire rischi ed opportunità di questi strumenti ed in qualche modo impoverendo ed indebolendo la funzione educativa della comunità educante.

La tesi vuole delineare uno dei modi possibili di abitare il *web* insieme agli adolescenti, utilizzando la metodologia dell'educativa di strada per andare ad incontrarli nelle piazze virtuali, proprio in piena emergenza da Covid-19, momento in cui queste sono le uniche che è possibile frequentare. L'idea progettuale nasce dalla volontà di unire diverse esigenze: mantenere la relazione instaurata con i ragazzi e le ragazze frequentanti lo spazio di ascolto di cui mi occupo che, abitualmente, ha sede in ambito scolastico, anche nel momento di *lockdown*; indagare più da vicino il rapporto tra adolescenti e *social network* e comprenderne le potenzialità educative e di espressione dei bisogni dei ragazzi e delle ragazze; sondare le potenzialità dei *social network* come luoghi di cittadinanza digitale.

Dai risultati emersi in un mese di sperimentazione è possibile dire che c'è la necessità di figure adulte di riferimento anche in contesti aggregativi informali come quelli dei *social* e che l'approccio adeguato al contesto è fondamentale per essere credibili e di aiuto. Emerge, poi, come i *social network* possano essere sia luoghi rischiosi o meramente ludici, ma anche laboratori di cittadinanza, a patto che si riesca a comprendere il linguaggio adeguato a trasmettere i contenuti ed a raccogliere i bisogni. Saper stare alle regole del *social* senza perdere mai di vista il senso del ruolo che si ha, essere resilienti e capaci di modificare metodi e punti di vista, permette di essere figure credibili e significative all'interno di un spazio così informale e liquido. Si tratta di contesti in cui c'è grande bisogno di cura della relazione e di supporto educativo rispetto alle fragilità che possono emergere.

Il progetto propone spunti e riflessioni che aprono ad altre sperimentazioni ed approfondimenti futuri: sarebbe interessante integrare il lavoro *vis à vis* con quello *online* e continuare a studiare le potenzialità dei *social* come strumenti a supporto del lavoro

educativo quotidiano, aprendo anche ad un lavoro parallelo con gli adulti e con la comunità educante.

Introduzione

Parlare di adolescenza oggi significa interfacciarsi con un mondo poco conosciuto e spesso stereotipato, in cui la complessità è stata ridotta ad una sterile semplicità. L'adolescenza è stata divisa, frammentata, è scomparsa dalle agende politiche e sociali, svuotata del suo fondamentale significato evolutivo e socio-culturale. Eppure, mai come oggi, c'è bisogno di comprendere a fondo questo particolare momento della vita, c'è bisogno di parlare non di adolescenza, ma di adolescenze, dei loro nuovi significati e linguaggi. L'allungamento di questi anni di passaggio, in cui l'individuo inizia ad assumere consapevolezza rispetto a sé stesso, agli altri, al mondo che lo circonda e l'intreccio spesso inscindibile con le nuove tecnologie, non può che porre la comunità educante di fronte ad una serie di dilemmi e di nuove responsabilità.

La rivoluzione comunicativa legata alla diffusione di *Internet* in generale e dei *social network* in particolare, porta con sé tutta una serie di dinamiche e di cambiamenti socio-culturali. Non c'è un'età dell'uomo che venga risparmiata dall'impatto delle nuove tecnologie ma, tra tutte, quella che è più immersa nella navigazione *online* è quella adolescenziale e preadolescenziale. Questo aspetto non è da sottovalutare perché, proprio in questo momento di grande trasformazione fisica e psicologica, si fondano le basi dell'individuo e del cittadino che verrà. Per questo diviene fondamentale porsi domande e formulare possibili risposte in merito alla relazione tra adolescenti, comunità educante, *Internet* e *social network*.

Il presente lavoro si propone proprio questo: indagare il mondo adolescenziale ed i suoi nuovi linguaggi, attraverso la sperimentazione di un utilizzo educativo dei *social network*, che provi a delineare modi nuovi di abitare il *web*, da parte di ragazzi, ragazze ed adulti e tracciare percorsi possibili di cittadinanza digitale.

Il momento storico in cui la tesi è stata scritta, in piena emergenza da Covid-19, ha portato ad un cambiamento dell'idea progettuale iniziale, che si è rivelato probabilmente anche più aderente agli obiettivi del progetto stesso.

L'approccio usato è di tipo deduttivo-induttivo: in seguito ad uno studio delle caratteristiche del contesto storico e sociale, della rivoluzione avvenuta in seno alla nostra società con l'introduzione delle nuove tecnologie, si introduce il concetto di adolescenza e della sua evoluzione nel tempo, per giungere alle implicazioni ed alle nuove sfide che questi cambiamenti comportano per la comunità educante. Queste basi teoriche supportano le riflessioni che aprono alla seconda parte della tesi, che è invece dedicata alla

sperimentazione pratica dell'uso dei *social network* nel lavoro educativo. Il progetto propone un modo nuovo di stare con i ragazzi e le ragazze, usando il loro linguaggio e gli strumenti a loro più familiari, per mantenere la relazione significativa e fare educativa a distanza. Il percorso ha evidenziato aspetti critici e potenzialità dell'uso dei *social network* nel lavoro con gli e le adolescenti ed ha posto le basi per una metodologia da sviluppare ed approfondire. Inoltre è stata l'occasione per conoscere in maniera più approfondita il rapporto tra giovani e *social network* e proporre un modo diverso per educatori ed adulti di stare *online*, abitando luoghi prettamente adolescenziali, usando la metodologia dell'educativa di strada. I risultati di un mese di sperimentazione mostrano che qualcosa è stato fatto e che molto c'è da fare, poiché la strada percorsa fino a qui può essere un buon punto di partenza per raggiungere obiettivi educativi e di cittadinanza digitale a lungo termine.

1 La rivoluzione ai nostri tempi

L'epoca in cui stiamo vivendo è più che mai mutevole: rispetto al passato tutto è cambiato con una rapidità enorme, lasciando molti di noi smarriti e disorientati. I dogmi di un tempo, dalla religione all'istituzione familiare, sono stati scardinati e ad essi se ne stanno sostituendo di nuovi, con tutte le implicazioni che ciò comporta. I cambiamenti hanno investito tutti gli aspetti della vita: da quello sociale, a quello familiare, a quello economico.

La nostra condizione attuale è stata definita da Bauman "liquida" e nessun altro appellativo potrebbe essere più adeguato. Le relazioni tra le persone si fanno indefinite, mutevoli, i legami non sono più stabili come un tempo e le condizioni in cui ci si trova non sono più date una volta per tutte ma in continuo divenire.

La famiglia è cambiata: complice il mutato ruolo della donna, al tradizionale modello patriarcale fondato sul matrimonio se ne sono affiancati molti altri: famiglie allargate, separate, ricostituite, di fatto, monogenitoriali ed omosessuali.

Il mondo della scuola è cambiato: oggi si trova ad affrontare una complessità enorme con sempre minori risorse e con un capovolgimento etico-valoriale che rischia di metterne in crisi l'autorevolezza. La scuola, sempre più spesso, non riesce a stare al passo con la realtà dei giovani, che si muove al tempo di un *clic* e non certo con le tempistiche delle istituzioni.

Il mondo del lavoro è, forse, quello che ha subito i cambiamenti più rilevanti: oggi è sempre più incerto e richiede competenze un tempo impensabili: capacità di reinventarsi, di rinnovarsi, di adattamento e formazione continua. Le nuove tecnologie hanno aperto la strada a nuovi lavori, nuovi "mestieri" intellettuali, i quali ci mostrano scenari inediti.

Le età sono cambiate: l'allungamento della speranza di vita ed il basso tasso di natalità hanno portato ad avere una popolazione sempre più anziana ed allo stesso tempo, a causa di altri fenomeni economico-sociali, si è avuto un allungamento del periodo adolescenziale della vita, un protrarsi della giovinezza, che oggi si procrastina fino ai 30 anni almeno.

Da un punto di vista storico, la modernità nasce nel Rinascimento e giunge a piena maturità con l'Illuminismo, epoca fortemente caratterizzata dalla convinzione che la ragione sia la via maestra per migliorare la conoscenza del mondo naturale e l'organizzazione di una società civile. L'era moderna fonda pertanto la sua visione del mondo e dell'uomo sui pilastri della scienza e della tecnologia; si può in generale affermare che, nell'era moderna, ogni verità che non derivi da un rigoroso processo

razionale viene scetticamente messa in discussione. Tuttavia, nel corso del XX secolo, l'impianto di idee della modernità entra in crisi: il Novecento è stato il secolo del lento e graduale avvento del post-modernismo. Con il post-moderno, nuovi concetti hanno assunto un ruolo preponderante nell'orizzonte culturale occidentale: in particolare i concetti di incertezza e di complessità. Con la complessità entra in crisi il principio cartesiano di riduzione, secondo cui il complesso può essere ricondotto al più semplice e il conoscibile al misurabile. L'incertezza complementa il determinismo, la complessità prende il posto dell'ordine, il relativismo si contrappone a una visione unitaria del mondo. L'idea di indeterminatezza mina alla radice la convinzione, alla base della modernità, secondo cui la realtà sia unica e conoscibile in maniera univoca e obiettiva. Le cose non sono sé stesse in quanto tali, bensì solamente in funzione delle relazioni che attivano con altre cose.

Edgar Morin e Gregory Bateson sono stati tra i primi a proporre modelli teorici di convivenza civile basati su un approccio prettamente relazionale e "multidimensionale", aperto alla pluralità degli elementi, delle idee e, non ultimo, dei significati.

Tutti questi cambiamenti e molti altri ancora, hanno avuto conseguenze di vasta portata nella vita delle persone: incertezza continua, impoverimento economico ma anche socio-culturale, procrastinazione di tappe e riti di passaggio, ecc.

Ci troviamo di fronte alla fine delle certezze che porta con sé il termine della visione univoca delle cose ed una conseguente ridefinizione continua del ruolo dell'uomo e della sua identità.

Secondo Harari l'unica certezza del nostro presente, di questa nuova rivoluzione, è il suo costante cambiamento ed i mutamenti che ci toccano più da vicino sono: il superamento dei confini fisici, la manipolazione del corpo (chirurgica, farmacologica, bioetica), l'impossibilità dell'irreversibilità e della stabilità, la multicentralità dei punti di riferimento ed il dominio della soggettività. Secondo Harari oggi il genere umano si trova in una fase di "disillusione nichilista", ha perso fiducia nelle vecchie narrazioni, ma non ne ha ancora abbracciate di nuove: le persone sono, non solo annichilite, ma anche "ricostruite". Le "rivoluzioni gemelle" generate da un lato dalle tecnologie informatiche, dall'altro da quelle biologiche, infatti, "potrebbero ristrutturare non soltanto le economie e le società ma anche i nostri corpi e le nostre menti"; anzi, hanno già inaugurato una "mutazione antropologica senza precedenti".

La rivoluzione informatica e la globalizzazione dell'informazione hanno fatto da cornice e cassa di risonanza a tutto questo: hanno reso accessibili nuove tecnologie e *device* che

hanno estremizzato le caratteristiche tipiche del nostro tempo. Hanno caratterizzato così tanto il nostro presente, da portarci a dare un nome alla società attuale che implicasse la loro presenza: senza di essi non potrebbe esserci la società dell'informazione e della conoscenza.

Tutto questo ha un'implicazione molto profonda in termini di diritti: nuove competenze sono necessarie per poter esprimere appieno il diritto di cittadinanza. Questa, oggi, è fortemente legata alla capacità ed alla possibilità, per i cittadini e le imprese, di partecipare alla società attraverso mezzi e strumenti digitali.

La Carta della cittadinanza digitale sancisce il diritto di cittadini ed imprese, “anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (...) di accedere a tutti i dati, i documenti ed i servizi di loro interesse in modalità digitale (...) al fine di garantire la semplificazione nell'accesso ai servizi alla persona” e “riducendo la necessità dell'accesso fisico agli uffici pubblici”¹. Tuttavia è comprensibile come questo sia fortemente legato a problematiche di accesso ad *Internet*, competenza digitale e *gap* legati al *digital divide*. Con questo termine si esprime il divario che c'è tra chi ha accesso (adeguato) a *Internet* e chi non ce l'ha (per scelta o no), con conseguente esclusione dai vantaggi della società digitale e danni socio-economici e culturali per chi ne è colpito. L'effetto è che questa divisione mette in risalto la frattura che si frappone tra la parte della popolazione in grado di utilizzare le tecnologie e la parte della popolazione che ne rimane esclusa. Ne deriva una grave discriminazione per l'uguaglianza dei diritti esercitabili *online* con l'avvento della società digitale. Il divario digitale, quindi, è sempre più causa di un divario di altra natura: socio-economico e culturale.

Internet, quindi, ha le potenzialità per offrire un nuovo ed efficace modello di raccordo tra la sfera del privato e la responsabilità pubblica. Non sappiamo se tutto questo possa tradursi in un effettivo potenziamento della democrazia o se riporterà i cittadini al centro delle pratiche democratiche. Si tratta di un discorso che non si limita alla rete, ma molto più ampio: non basta avere a disposizione le tecnologie abilitanti per rendere forte una democrazia.

¹ Decreto Legislativo n. 217 del 13 Dicembre 2017 istituisce la Carta della cittadinanza digitale

1.1 Internet e nuove tecnologie

Tra tutte le novità che condizionano il nostro quotidiano *Internet* le nuove tecnologie sono le più dirompenti. Quando si parla di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), generalmente, non ci si riferisce più ai media tradizionali, bensì a tecnologie quali *computer*, *smartphone* e *tablet* ed alla loro efficacia e funzionalità attraverso la rete *Internet*. A differenza dei media tradizionali, la rete consente un'interazione in uno spazio virtuale che diventa un luogo in cui tutti possono fruire delle informazioni, ma anche produrle e condividerle.

Il giornalista e saggista Franco Carlini, considerato uno degli esperti italiani interessati alla materia, considera il termine "*Internet*" ormai troppo generico e vasto per contenere realtà tanto diverse e, per tale motivo, suggerisce di guardare a tale fenomeno con l'aiuto di tre diverse metafore:

- La rete come "tubo", trasporto o canale di conduzione, ossia la funzione originaria della prima *Internet*, quando era usata essenzialmente per trasferire dei materiali da un punto all'altro in maniera veloce ed economica. Oggi divenuto mezzo di trasporto di documenti, musiche, film e molto altro;

- La rete come "spazio sociale", definito anche cyberspazio, piazza virtuale, "metaverso" o altro, caratterizzato da modalità di condivisione e di relazione tra persone appartenenti a comunità di utenti, del tutto nuove e particolari;

- La rete come "nuovo *medium*" che si affianca e in parte compete con quelli preesistenti, assorbendone alcune caratteristiche ma introducendone altre, diverse. Le principali, ma non uniche, sono l'ipertestualità, la multimedialità e l'interattività, a loro volta accompagnate dal *no limits* (costo insignificante dei supporti di memoria elettronica) e dal *real time* (possibilità di un nastro informativo continuamente aggiornato). È importante assumere la prospettiva della ri-mediazione, per cui ogni nuovo *medium* tende a non sostituire i precedenti, ma piuttosto a mediare tra differenti modalità di produzione del senso, in cui il vecchio ed il nuovo si integrano in modo complementare. La produzione attiva di contenuti, l'intervento creativo sui testi originari e le modalità di distribuzione autogestite, ridefiniscono il vecchio rapporto tra emittente e ricevente o tra autore e fruitore,

cambiando, di fatto, non solo le logiche comunicative, ma anche la produzione di senso e la dialettica tra individuo e società.²

In particolare la diffusione della rete e di *device* di facile reperibilità hanno portato grandi cambiamenti nelle vite di ognuno di noi, arrivando a condizionare anche il modo di stare con gli altri e di vivere se stessi. Il *web* ha reso la tecnologia un ambiente da abitare, un'estensione della mente umana, un mondo che si intreccia con quello reale e che determina vere e proprie ristrutturazioni cognitive, emotive e sociali dell'esperienza.

In particolare il *Web 2.0* oggi si contraddistingue per essere un insieme di comportamenti, più che di nuove tecnologie. Dal punto di vista tecnico, le interfacce sono state semplificate per facilitare l'attività degli utenti, riducendo però le possibilità di intervento sulla tecnologia stessa. La complessità tecnica non scompare affatto: semplicemente viene resa invisibile³.

Oggi con un semplice *clic* possiamo accedere ad una quantità di informazioni inimmaginabile solo fino a qualche anno fa ed abbiamo a disposizione strumenti che promettono, all'occorrenza, di renderci la vita più semplice. Viviamo più che mai in un mondo iperconnesso: ci connettiamo per lavorare, per accedere ad informazioni, per sbrigare pratiche e per interagire con familiari ed amici. Dall'alba al tramonto ed oltre viviamo probabilmente fisicamente più lontani, ma in continua connessione con gli altri. Questo porta conseguenze quantomeno interessanti, che ad oggi sono in fase di studio e che scopriremo solo tra qualche decennio. Per esempio, secondo Matteo Lancini, presidente della Fondazione Il Minotauro, questo stato di cose porta i bambini di oggi, che sono spesso allontanati precocemente dalle figure di accudimento primarie, a sviluppare con queste, fin dalla più tenera età, una vicinanza relazionale enorme.

La rete è uno degli elementi strutturali dell'uomo post-moderno: sarebbe impensabile raffigurare uno spaccato di quotidianità senza il suo supporto. Le nuove tecnologie sono ciò che distingue la società attuale dalla precedente, rendendola una società dell'informazione. Questa è fondata su beni immateriali come la conoscenza, che infatti oggi acquisisce lo stato di ricchezza privata ed allo stesso tempo collettiva. In questo contesto le ICT rappresentano i facilitatori per eccellenza.

In rete le persone trovano opportunità di aggregazione, scambio, relazione, elaborazione, apprendimento, educazione, riflessività e in definitiva, di produzione personale e collettiva

2 Animazione sociale supplemento al numero 251/2011 "Verso una *peer education 2.0?*"

3 Ippolita "Tecnologie del dominio" Meltemi, Milano 2017

di significato. Le ICT sono il luogo in cui oggi si forma la cittadinanza digitale ed uno dei luoghi in cui si forma la cittadinanza *tout-court*.

Le tecnologie digitali consentono la costruzione delle identità culturali, individuali e di comunità; modellano la società e da essa sono modellate ed in questa sorta di simbiosi si osserva il loro ruolo attivo, oltre che pervasivo, nella società odierna.

La *network society* è il risultato del fatto che *Internet* ha una connotazione sociale relativa alle interconnessioni che produce, ai nodi di una rete che è informazionale, flessibile e adattabile, pertanto portatrice di vantaggi straordinari. Tutto questo, però, non è automaticamente, né soltanto, sinonimo di libertà. I gestori delle principali piattaforme di comunicazione *online* e *social media* costituiscono un'oligarchia potente scarsamente regolata a livello legislativo sia nazionale che transnazionale. Questo conferisce, ad un numero esiguo di aziende private, un grande controllo nella diffusione o mancata diffusione dei più svariati contenuti, con conseguenze enormi in molti ambiti della vita quotidiana individuale e della convivenza civile collettiva. È di fondamentale importanza tenere ben presente questo aspetto, perché la conoscenza del fatto che la nostra cornice di riferimento, quando siamo *online*, è prettamente di mercato, ci permette di sviluppare lo spirito critico che ci fa divenire utenti attivi e non solo consumatori passivi.

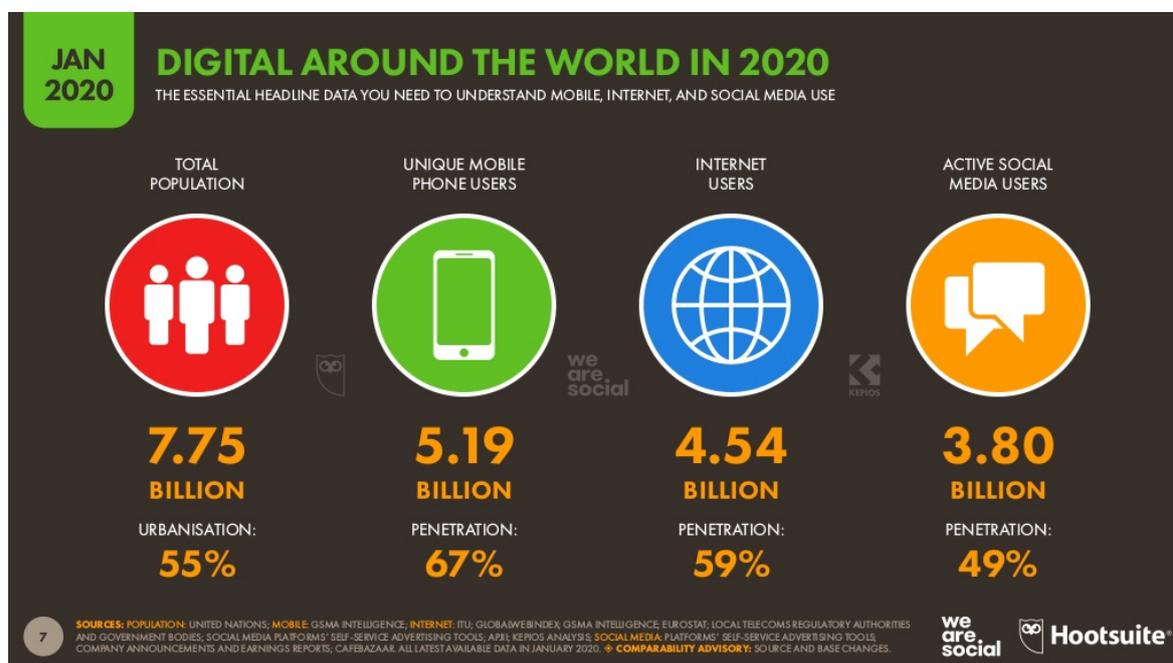
La consapevolezza rispetto al fatto che i tempi dell'adeguamento culturale sono più lenti di quelli dell'innovazione tecnologica, ci permette di leggere in maniera razionale e non ingenua la complessità della vita *online* ed *offline*. È come se la nostra società procedesse a ritmi diversi, paralleli ma separati: una parte corre alla velocità del *clic*, a partire dalla rete stessa, passando per i *social* e giungendo all'*Internet* delle cose. Un'altra parte della nostra società ha accesso stentato alla rete e non è in grado di utilizzare *smartphones* e quant'altro. Secondo l'Istat⁴ in Italia l'accesso ad *Internet* e la diffusione della banda larga sono alcuni dei presupposti per la diffusione delle ICT tra la popolazione. Nel 2019 tuttavia, in Italia, il 76,1% delle famiglie dispone di un accesso ad *Internet* e il 74,7% di una connessione a banda larga.

Tra le famiglie resta un forte divario digitale da ricondurre soprattutto a fattori generazionali e culturali. La quasi totalità delle famiglie con almeno un minorenni dispone di un collegamento a banda larga (95,1%); tra le famiglie composte esclusivamente da persone ultrasessantacinquenni tale quota scende al 34,0%.

⁴<https://www.istat.it/it/archivio/236920>

La maggior parte delle famiglie senza accesso ad *Internet* da casa indica come principale motivo la mancanza di capacità (56,4%) e il 25,5% non considera *Internet* uno strumento utile e interessante. Seguono motivazioni di ordine economico legate all'alto costo dei collegamenti o degli strumenti necessari (13,8%), mentre il 9,2% non naviga in rete da casa perché almeno un componente della famiglia accede a *Internet* da un altro luogo⁵.

Di seguito un' infografica dal rapporto annuale “*We are social*” sullo stato dell'arte della diffusione della crescita digitale nel mondo. È evidente come stia crescendo l'uso di *Internet* e del *mobile* in generale, oltre dei *social media* in particolare. Questo a conferma del fatto che la tendenza attuale è quella di un aumento del numero di utilizzatori di nuove tecnologie e nuovi media, cosa che evidenzia ancora di più il distacco tra chi si connette e chi non vuole o non può farlo.



6

5 Comunicato stampa Istat, 18 Dicembre 2019

6 <https://wearesocial.com/it/digital-2020-italia>

1.2 Social network

Il *World Wide Web* nasce all'inizio degli anni Novanta e si diffonde su larga scala verso la metà dello stesso decennio. Inizialmente il *web* era statico, cioè connotato da un'interazione comunicativa unilaterale tra fornitore e fruitore ma, l'aumento esponenziale del numero di siti che popolava la rete, portò alla nascita, nel 1998, di *Google*, il primo colosso di *Internet* ed al fiorire di sistemi di comunicazione inediti, come i *blog*. I diari *online* costituirono fin da subito un nuovo e potentissimo modo di creare legami e reti sociali, ma è solo con l'avvento dei *Social Network Sites* che il *web* vede la sua prima rivoluzione: il passaggio dal *web* statico (o *web 1.0*) al *web* dinamico (*web 2.0*). Solitamente si pone la nascita del *web 2.0* nel 2004, in corrispondenza della nascita di *Facebook*, il primo *social* a raggiungere la diffusione planetaria. Con l'avvento del *web 2.0* si è passati da una comunicazione verticale, con una partecipazione passiva degli utenti rispetto ai contenuti condivisi, ad una comunicazione orizzontale, caratterizzata da una partecipazione attiva, in cui gli utenti diventano allo stesso tempo produttori e consumatori dei contenuti, *prosumers*⁷. È questo cambio di paradigma che dà la possibilità ai fruitori del *web* di praticare forme di comunicazione e di conoscenza inedite, basate sulla collaborazione e sulla condivisione.

Anche se spesso sono confusi, è opportuno fare una precisazione ed una differenziazione tra *social media* e *social network*. Sebbene molti usino la pronuncia inglese, "Media" è una parola nostrana. Anzi, molto nostrana: deriva infatti dal latino "*medium*" ossia "mezzo, strumento".

I *social media* sono gli strumenti (applicazioni o *software*) che consentono all'utente di condividere i propri contenuti, siano essi immagini, testi, *file* audio, video o un mix di questi. Per fare più chiarezza ecco una lista dei più comuni *social*:

Youtube. Si può definire un *content communities* in cui si condivide materiale multimediale.

Twitter e *Tumblr*. Rientrano nella categoria del *microblog*: questo tipo di *social media* nasce per condividere per lo più un contenuto testuale; negli ultimi tempi, seguendo la tendenza generale, ha visto un incremento dell'uso di immagini.

⁷ Christian Fuchs considera gli utenti delle piattaforme *social network* dei *prosumers*, contrazione di *producer-consumers*, per sottolineare che le attività di produzione e consumo sono difficilmente separabili. Ippolita, *Tecnologie del dominio* p.85

War of Warcraft o *Age of Empire*. Mondi virtuali di gioco. L'utente condivide con altri l'esperienza del gioco e della partita.

Facebook. Questo tipo di *social* è quello in cui le differenze tra *social network* e *social media* sono più sfumate.

Wikipedia. Può essere considerato anch'esso un *social media*, per la precisione un progetto collaborativo. Difatti i vari utenti possono condividere le proprie conoscenze, collaborando l'uno con l'altro.

A differenza dei *social media*, il *social network* è una rete sociale costituita da utenti che condividono tra loro interessi e passioni. La struttura sociale del *social network* nasce dalla relazione (virtuale e non) tra le persone. Difatti i *social network*, sebbene siano nati di recente, sono molto più antichi di quanto si possa pensare. Essi rappresentano le comunità *social 2.0*, rese possibili dai *social media* che permettono di creare una rete virtuale, una *community online*.

Per ricapitolare: il *social media* è lo strumento, l'applicazione o il *software* fisico, le persone che lo utilizzano rappresentano i nodi della rete della comunità *online*.

Quella dei *social network* è stata la rivoluzione nella rivoluzione, nella quale siamo immersi e per questo difficile da comprendere. Ogni *social* è un vero e proprio contesto sociale diverso dall'altro, per questo, quello che avviene al suo interno, se decontestualizzato, può apparire rischioso o privo di senso.

La definizione ormai più condivisa è quella di Boyd e Ellison (2007), che individuano tre elementi fondamentali come caratterizzanti del *social network*:

- 1) La presenza di uno spazio virtuale, in cui l'utente può costruire ed esibire un proprio profilo che è accessibile, almeno in parte, a tutti gli utenti dello spazio.
- 2) La possibilità di creare una lista di altri utenti con cui è possibile entrare in contatto e comunicare.
- 3) La possibilità di analizzare le caratteristiche della propria rete, in particolare le connessioni con gli altri utenti.

Questa definizione è stata poi integrata dalle stesse autrici che hanno posto l'accento sul fatto che i *social network*, da siti basati sul profilo degli utenti, hanno spostato

progressivamente la propria attenzione sui contenuti condivisi e sulle attività che si instaurano attorno ad essi.

Oggi i *social network* sono alcuni dei luoghi virtuali più frequentati da quasi tutte le fasce della popolazione e si sono diversificati molto gli uni dagli altri. Ogni *social* si è in qualche modo specializzato per rispondere a bisogni e desideri del *target* di riferimento, restando sempre all'interno di una cornice di mercato, che è fondamentalmente il motore che mette in moto la macchina *social*, guidata da aziende multinazionali che, come tali, hanno come obiettivo principale il profitto. Si è creata quindi una sorta di specializzazione dei *social* anche rispetto al pubblico di riferimento: *Facebook* e *Linkedin*, per esempio, sono ormai rivolti maggiormente agli adulti, *Snapchat* ed *Instagram* ad una fascia d'età più giovane. Il fatto che ci sia una diversificazione in base all'utenza però, non sempre significa maggiore attenzione etica alle esigenze e peculiarità di alcuni utenti, come nel caso degli adolescenti che, in quanto individui in formazione, hanno una sensibilità maggiore degli adulti verso alcuni contenuti e necessitano di maggiori tutele. I *social* piacciono molto agli adulti ed ancora di più ai ragazzi ed alle ragazze, che vi trovano dei luoghi adatti a rispondere ad alcune esigenze tipiche della loro età. Attraverso i *social*, per esempio, è possibile rimanere in contatto costantemente con il gruppo dei pari che, in questo periodo della vita più di ogni altro, ha un'importanza vitale ed attraverso di essi è più semplice affacciarsi ai primi amori superando l'imbarazzo dell'incontro *vis à vis*. Sui *social* ragazzi e ragazze sperimentano ruoli nuovi e diversi, parte fondante del processo di costruzione dell'identità. Mi viene spontaneo dire che per le nuove generazioni la vita *social* è più che mai la vita reale: essi non conoscono diversificazione, sono nati connessi (dagli adulti *in primis*) e non conoscono un mondo senza.

1.3 La società dell'informazione, della conoscenza e dei consumi

Negli ultimi anni abbiamo assistito alla nascita della cosiddetta "società dell'informazione". Tale espressione, che trova la sua origine in quella di "società post-industriale", sta ad indicare una società moderna che, giunta al culmine del processo di industrializzazione, deve (per continuare a crescere) concentrare i propri sforzi verso la produzione non più di beni materiali, bensì di servizi immateriali.

La società dell'informazione impone, dunque, lo sviluppo di conoscenze incrementali e l'espansione della formazione continua. Senza quest'ultima e senza l'universalità dei servizi di comunicazione, le nuove tecnologie rischiano di generare atomizzazione anziché integrazione.

La definizione che l'enciclopedia Treccani dà della società dell'informazione è la seguente: “Società nella quale il ruolo della conoscenza assume, dal punto di vista economico, sociale e politico, una centralità fondamentale nei processi di vita e che fonda, quindi, la propria crescita e competitività sul sapere, la ricerca e l'innovazione”.

L'idea di una società fondata sulla conoscenza, basata sulla gestione dell'informazione, segna il superamento dell'era industriale, fondata sui dispositivi meccanici che, a sua volta, aveva sostituito le società agricole fondate sulla domesticazione di piante ed animali. Conoscenza, sapere, competenze, capacità di apprendimento ed abilità, nell'analisi dei nuovi conseguenti processi di produzione, risultano risorse sociali fondamentali. Più che in passato, possederle significa avere maggiori opportunità di trovare e mantenere un lavoro qualificato e sicuro, ma anche essere inseriti nei processi sociali ed accedere alle opportunità che tale nuova struttura sociale mette a disposizione. Con l'appellativo “società della conoscenza” quello che si vuole sottolineare è il fatto che gli individui, nella vita personale e nel lavoro, sono tenuti a cercare, elaborare ed acquisire continuamente il sapere e la conoscenza come un nuovo capitale e come fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale.

L'informazione come mattone della società non è più sufficiente: la conoscenza è il risultato della somma dell'informazione con l'esperienza e la capacità di utilizzarla nel contesto appropriato. La conoscenza è l'utilizzo dell'informazione vincente nel momento giusto e per il problema giusto.

Il modello della nostra società è decisamente fondato sui beni immateriali e non direttamente tangibili, qual è appunto la conoscenza che, infatti, acquisisce oggi lo stato di ricchezza privata ed al contempo collettiva ed assurge a diritto fondamentale dell'essere umano.

Oggi la conoscenza ha assunto una varietà di forme tanto sofisticate e tanto presenti capillarmente nella vita quotidiana ed una capacità di circolare a tale velocità e raggiungendo tutti gli angoli della società planetaria, da essere ormai il motore principale dell'economia e della vita sociale. La conoscenza, inoltre, è perno dell'attività formativa lungo l'intero arco della vita, sia lavorativa che del tempo libero, tanto da essere oggetto di una continua attività di interazione sociale.

È possibile, in questo senso, mettere in relazione l'accesso alla conoscenza e l'espressione della cittadinanza. La democrazia si esprime proprio a partire dal fatto che, il numero maggiore possibile di individui, non sia escluso dai percorsi formativi che possano permettere di esercitare tale diritto di cittadinanza. In questo senso l'apprendimento diventa un diritto necessario per lo sviluppo e la crescita democratica della società.

Considerando che l'accesso alla conoscenza è oggi largamente mediato dalle tecnologie digitali e dalla rete *Internet*, si parla spesso, a tal proposito, di *digital divide*. L'espressione, che viene tradotta con "divario digitale", sta ad indicare tutte le disuguaglianze presenti nella società in relazione al livello di accesso e di partecipazione di individui, famiglie, istituzioni ed imprese, alla società "tecnologica".

Il divario nasce da un diverso livello di distribuzione e di accesso alle tecnologie per una diversa allocazione delle infrastrutture necessarie su scala planetaria e questo fenomeno viene solitamente ricondotto agli squilibri dello sviluppo economico e sociale esistenti in zone come l'Europa dell'Est, l'Africa, l'America Latina. Ci sono, però, anche molti altri elementi, solo in parte legati a problemi "strutturali", che fanno parlare anche di *digital divide* interno. Il *gap* esistente nell'uso delle nuove tecnologie non è, cioè, solo quello tra paesi in via di sviluppo e nazioni industrializzate ma è, spesso, anche quello che si ha all'interno di queste nazioni in cui il livello di sviluppo e di uso delle tecnologie è molto alto. Il *gap* interno è visibile a tutti i livelli:

- Generazionale, ad esempio, con l'esclusione degli anziani;
- Di genere, con un accesso quantitativamente e qualitativamente minore per le donne;
- Geografico, in quanto esistono ancora molte difficoltà di accesso, ad esempio, per carenza di infrastrutture adeguate nelle zone rurali;
- Sociale e culturale, in cui l'accesso al flusso delle informazioni si riscontra in misura maggiore per i ceti sociali più elevati e con un più alto livello culturale.

Guardando al problema del divario digitale ed alla necessità di includere e di far accedere tutti alle nuove tecnologie dell'informazione, non si può non vedere il legame che questo ha con il concetto di democrazia.

La democrazia richiama il concetto di cittadinanza attiva, legata più che mai all'esercizio di consapevolezza rispetto al proprio ruolo, non meramente passivo ma di artefici di prodotti di conoscenza da condividere, cioè di conoscenza generativa.

La nostra attuale società viene anche chiamata "società dei consumi" accezione che mette in evidenza tutti gli aspetti che riguardano la produzione, la diffusione ed il mercato dei beni di consumo. L'individuo che fa parte di quel mondo occidentale che può accedere al

mercato ed al mercato informatizzato dei saperi, è costantemente bombardato da un'informazione smisurata e da un consumismo esasperato. Questo fenomeno ha prodotto una progressiva trasformazione della comunicazione e dell'esperienza individuale, che rende il sapere, le conoscenze e le informazioni, un oggetto di consumo, vera e propria merce di scambio. L'industria stessa dell'informazione è, quindi, regolata da leggi di mercato che non hanno come obiettivo l'educazione, l'istruzione o la formazione, ma che considerano fondamentali le informazioni per soddisfare gli individui-consumatori-clienti-pubblico. Da qui la necessità che coloro che producono e coloro che vogliono usare le informazioni debbano necessariamente essere in grado di produrre nuove "merci": il sapere cessa, così, di essere fine a se stesso. La funzione del sapere diventa, quindi, quella di affermarsi come forza produttiva ed importante elemento di trasformazione del lavoro, delle professioni e dei consumi. È necessario, pertanto, poter puntare sul fatto che la società contemporanea, in quanto fondata sul sapere e sulle conoscenze, sul ruolo delle informazioni e sulle capacità degli individui di produrre, vendere ed usare le nuove "merci", permetta ai singoli di acquisire una nuova consapevolezza per accedere ad esse, per organizzarle, per produrle. L'auspicio è che tutti possano non solo avere libero accesso alle informazioni ma anche che siano in possesso delle competenze necessarie per controllarle e gestirle.⁸ Elemento importante diviene l'attenzione rivolta all'individuo e alla sua centralità come soggetto attivo nei percorsi di acquisizione, utilizzo, costruzione di conoscenza, che gli permettono di sviluppare competenze e meta-competenze per una maggiore partecipazione ai processi di cui è parte integrante, come lavoratore e come cittadino. L'apprendimento è l'elemento su cui puntare per promuovere il rinnovamento della cultura e delle organizzazioni, valorizzando competenze e conoscenze proprie dei soggetti che interagiscono e costruiscono il nuovo in una logica sistemica.

La società attuale è anche una società che offre al singolo pochi strumenti per affrontare le crisi personali in contesti protetti, in cui sia possibile confrontarsi con i sistemi di significato altrui o con sistemi di significato propri, per poter cogliere nuove prospettive di lettura della propria storia o entrare in contatto con il proprio sé autentico⁹

Se sommiamo a questo la continua corsa alla *performance* ed alla difficoltà di molte persone a prendere parte attivamente al contesto sociale in cui vivono, abbiamo un quadro in cui la società attuale sembra promuovere, al di là della manifestazione immediata e della teatralizzazione delle emozioni, una sostanziale alessitimia, nel senso che richiede

8 Lovece Stefania Dottorato di ricerca "E-learning e società della conoscenza" Università di Bologna 2009

9 Tonino Cantelmi, "Tecnoliquidità" san paolo, Milano, 2013

efficienza, adattamento e controllo, condizioni che sembrano portare alla negazione delle emozioni stesse. Abbiamo bisogno, invece, di ripensare le pratiche sociali a partire dalle manifestazioni emotive, dall'espressione del carattere delle persone.

2 Quotidianità al tempo dei *social network*

2.1 La comunicazione

Uno degli aspetti significativi dei nuovi media è la moltiplicazione dei canali e dei contenuti, che consente un ampliamento delle scelte, una differenziazione dei pubblici, un aumento della pervasività dei media, ma anche una riduzione dell'omogeneità dell'offerta e dei grandi rituali di consumo collettivo.

Il processo di decodifica di un messaggio è particolare: ogni messaggio (testuale, verbale, iconico) non è solo un veicolo vuoto per la trasmissione di informazioni, ma è una complessa configurazione di segni che i destinatari devono decodificare e leggere. Il pubblico destinatario di un messaggio contribuisce alla costruzione del suo significato, realizzando l'azione di decodifica ed interpretazione. Il significato del messaggio è, quindi, l'incontro dialogico tra l'azione dell'emittente e quella del ricevente e può dare origine a scarti interpretativi.

I nuovi mezzi di comunicazione hanno portato ad un cambiamento della forma dei messaggi: il prevalere dell'immagine sul testo, la brevità e la frammentarietà, la convergenza tra forme diverse. Il cambiamento delle forme incide sui contenuti: cambia il rapporto tra ragione ed emozione, è possibile una pluralità di interpretazioni e si ha la possibilità d'interattività. La dimensione temporale della comunicazione viene frammentata e dilazionata a tal punto che in rete si ha esperienza della comunicazione come qualcosa che ha una temporalità se vogliamo, personalizzata.

Gregory Bateson direbbe che in rete è difficile metacomunicare (cioè comunicare sulla comunicazione) e quindi comprendere il reale significato di ciò di cui si parla: infatti il contenuto quasi mai è oggettuale, ma soprattutto relazionale.

Marshall McLuhan afferma che il significato di una comunicazione è determinato dalla tecnologia mediatica utilizzata, per cui è importante studiare i media non tanto in base ai contenuti che essi veicolano, ma in base ai criteri strutturali con cui organizzano la

comunicazione. Ogni *medium* va quindi studiato in base ai “criteri strutturali” secondo i quali organizza la comunicazione; è proprio la particolare struttura comunicativa di ogni *medium* che lo rende non neutrale, perché essa suscita negli utenti-spettatori determinati comportamenti e modi di pensare e porta alla formazione di una certa *forma mentis*.

Paul Watzlawick definisce la comunicazione un “processo di scambio di informazioni e di influenzamento reciproco che avviene in un determinato contesto”. È impossibile non comunicare: anche l’intenzionale assenza di comunicazione verbale, di fatto, comunica la nostra volontà di non entrare in contatto con l’altro. Tutto è comunicazione, anche il silenzio, perché anche con il silenzio si comunica qualcosa. C’è una proprietà del comportamento che difficilmente potrebbe essere più fondamentale e, proprio perché troppo ovvia, viene spesso trascurata: il comportamento non ha il suo opposto. In altre parole non esiste qualcosa che sia “non comportamento” o, per dirla più semplicemente, non è possibile non avere un comportamento. Ora, se si accetta che l’intero comportamento in una situazione di interazione (tra persone, esseri viventi, ecc.) ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare¹⁰.

Gli esseri umani comunicano sia con il linguaggio numerico che con quello analogico. Il linguaggio numerico serve a scambiare informazioni, quello analogico definisce la natura della relazione. La comunicazione analogica ha a che fare con le emozioni e quindi con la comunicazione non verbale. I due linguaggi coesistono e sono complementari in ogni messaggio. Dunque, ogni comunicazione contiene un aspetto di contenuto, la “notizia”, i “dati” ed un aspetto di relazione, che definisce i rapporti tra gli interlocutori; infatti definisce il modo in cui i dati vengono trasmessi e permette di capire come deve essere interpretato il messaggio (si tratta della metacomunicazione).

Le emozioni, quindi, creano un contesto interazionale che ha un ruolo sulla regolazione dell’emozione stessa in quanto tollera, incoraggia o inibisce una certa emozione e la sua espressione.

Quando ci accingiamo a comunicare *online* perdiamo una parte del processo comunicativo che è proprio quello analogico, poiché questo viene trasmesso attraverso l’atteggiamento del corpo e della voce, la prossemica, l’espressione viso/occhi, la gestualità, l’uso della voce. Questo può portare ad avere maggiori difficoltà nella comunicazione che già di per sé è costituita, oltre che dalla componente razionale, anche da quella emotiva ed è

¹⁰Watzlawick P., Bravin D.D., Pragmatica della comunicazione umana, Roma, astrolabio,1971

fortemente influenzata dalle personalità diverse che si mettono in relazione ed ai meccanismi della percezione e di difesa.

Se una persona non riesce a decentrarsi dal proprio sistema di riferimento, non è in grado di comprendere quello di un altro e ne risulta una comunicazione viziata. Per difenderci dal bombardamento di stimoli cui siamo permanentemente sottoposti, usiamo selezionare le informazioni che provengono dal mondo esterno attraverso l'uso di "filtri" fisiologici, emotivi e culturali. Questi filtri agiscono strettamente connessi ai meccanismi di difesa che scattano automaticamente nel momento in cui un soggetto ha bisogno di escludere dalla consapevolezza informazioni o impulsi giudicati inaccettabili, che gli provocherebbero sofferenza. Questi filtri ignorano o distorcono le informazioni che non confermano il nostro sistema di riferimento. Quando comunichiamo *online*, a questi filtri si aggiunge anche quello del dispositivo che stiamo usando ed altre peculiarità, come la lontananza spazio-temporale con l'interlocutore, che possono agire come ulteriori complicazioni rispetto ad una comunicazione efficace. Nonostante molti *social network* abbiano tentato di rimediare alle "lacune" della comunicazione *online* rispetto a quella *vis à vis* attraverso *emoticons*, messaggi audio e video, il linguaggio non verbale rimane comunque molto difficile da riprodurre ed è anche per questo che ritengo sia utile aver presente che questo tipo di comunicazione è sempre diminutiva e non aumentativa rispetto a quella effettuata di persona. Questo tuttavia, non toglie l'importanza di una modalità che è comunque comunicativa ed in alcuni casi non è complementare a quella effettuata di persona, ma è l'unica possibile. In queste situazioni mantiene un valore notevole e se approcciata con la giusta consapevolezza è sicuramente arricchente.

2.2 Lo spazio

Lo spazio fisico al tempo di *Internet* è una variabile indefinita che si è quasi annullata. Nell'era dell'iperconnessione le barriere sono cadute, tutto è diventato *social*, motivo di condivisione con gli altri e non ci sono più confini tra lavoro, tempo libero e famiglia.

Il *web* è diventato il "terzo spazio" dell'individuo contemporaneo, che si affianca e talvolta si sostituisce alla casa (primo spazio) e al lavoro o alla scuola (secondo spazio). Nel "terzo spazio" le persone trovano opportunità di aggregazione, scambio, relazione, elaborazione,

apprendimento, educazione, riflessività e, in definitiva, di produzione personale e collettiva di significato.

La dimensione temporale si dissolve e quella spaziale viene potenziata: ne è un esempio la realtà aumentata, nella quale lo spazio virtuale si aggiunge allo spazio reale.

La comunicazione nel *web 2.0* viene esperita come una pratica che avviene nello spazio più di quanto non avvenga nel tempo e questo rende necessario l'abbandono del modello lineare a favore di un modello topologico. La metafora spaziale predispone il *web* a diventare un vero e proprio ambiente in cui, oltre che comunicare, si può soggiornare, trovare intrattenimento, adoperare servizi, svolgere commissioni ecc.

La dimensione dello spazio fisico si è quasi annullata, cambiando il valore che oggi diamo al tempo: in qualsiasi momento e luogo possiamo vedere o sapere cosa accade altrove, comunicare con qualcuno.

Il mutamento spaziale è evidente: un tempo le comunità giovanili ed adulte erano molto legate al territorio, ai luoghi fisici del ritrovo, alle piazze ed ai muretti. Oggi queste sono state sostituite dalle comunità di interessi, che travalicano i limiti territoriali per unire i ragazzi e le ragazze secondo passioni comuni.

Non siamo mai stati più lontani da chi ci è vicino. Allo stesso tempo i confini e le lontananze non sono mai stati così facili da superare.

Sono cambiate le geografie dell'aggregazione, soprattutto di quella giovanile: la strada ha lasciato spazio alla piazza virtuale, gli spazi ricercati nelle città sono stati conquistati *online*, creando veri e propri universi paralleli.

Dobbiamo comprendere quali spazi sul *web* siano luoghi e quali non-luoghi. Il non-luogo¹¹ si definisce per contrasto rispetto al luogo antropologico, in cui sono inscritti il legame sociale e la storia collettiva. Il luogo è identitario, relazionale e storico, si fonda sull'interazione reciproca tra *urbs* e *civitas*. Il luogo è spazio con un'identità e, viceversa, il non-luogo è uno spazio senza identità, nel quale la *civitas* si è geneticamente metamorfizzata nella civiltà omologante dei consumi.

I non-luoghi delle nostre città sono le aree in cui gli individui si incrociano senza entrare in relazione gli uni con gli altri, guidati o dal desiderio frenetico di consumare o di accelerare le operazioni della quotidianità. Sono zone di passaggio e di solitudine, sentimenti tipici della società contemporanea.

¹¹ Il filosofo Marc Augé nel 1992, nel suo libro: "*Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*" introduce il concetto di non-luogo.

Le persone transitano tutti i giorni da questi non-luoghi, ma nessuno vi abita. Sono gli spazi dello *standard*, al cui interno tutto è calcolato con precisione maniacale ed ogni mossa è regolata da specifiche modalità d'uso, che si esprimono via via in modo prescrittivo (mettersi in fila, inserire *username* e *password*), proibitivo (vietato fumare) o informativo (voi siete qui). L'individuo perde così tutte le sue peculiarità per continuare a esistere unicamente come cliente. Nel *continuum* tra vita reale e virtuale è possibile incontrare tutto ciò anche *online*.

Secondo Matteo Lancini oggi l'unico spazio che abbiamo lasciato ai ragazzi ed alle ragazze per incontrarsi in modo informale, socializzare in modo spontaneo e giocare con il corpo (l'unico luogo, forse, da abitare) è quello virtuale. Le Colonne d' Ercole del nostro tempo hanno le sembianze di *smartphones* e *pc* e noi dobbiamo essere in grado di orientarci ed orientare i giovani rispetto alle traiettorie da prendere, per non perderci nel mare virtuale ed in quello reale.

Parlando di spazi e luoghi credo che non possiamo non trattare anche il concetto di contesto, strettamente legato ai primi. Secondo l'Enciclopedia Treccani, il contesto è "l'insieme di circostanze in cui si verifica un atto comunicativo. Tali circostanze possono essere linguistiche o extra-linguistiche(...). Il contesto d'uso linguistico comprende la situazione fisica spaziale e temporale in cui avviene l'atto comunicativo, il suo co-testo, la situazione socio-culturale entro la quale esso si definisce (*status* e ruolo degli interlocutori, formalità o informalità della comunicazione, ecc.), la situazione cognitiva degli interlocutori (le loro conoscenze circa l'argomento della comunicazione ed altre situazioni comunicative pertinenti per quella in corso, l'immagine che ognuno ha dell'altro e delle sue conoscenze, ecc.), così come la loro situazione psico-affettiva. Tutto questo richiama il concetto di senso legato al tema dello spazio e dei luoghi virtuali. La capacità di contestualizzare è ciò che dà significato anche alla relazione ed allo spazio virtuale.

Secondo Goffman ogni relazione comunicativa non avviene nel vuoto, ma in un contesto in cui avvengono le interazioni e che dà loro forma. Questo può essere definito "situazione sociale" e, quando ospita una comunicazione, "situazione comunicativa", che ha una dimensione fisica, una sociale ed una culturale. In ogni situazione in cui interagiamo con gli altri, proiettiamo una nostra definizione della situazione.

I confini spazio-temporali e quelli sociali *online* sono sfumati, perciò possono entrare in contatto realtà molto diverse, lontane le une dalle altre ed anche in momenti diversi. Le caratteristiche dei *social media* rendono i contenuti ricercabili e visibili al di là della

prossimità e dei contesti di riferimento, permettendo a determinate *audience* di accedere a determinati contenuti non pensati direttamente per loro (ad esempio colleghi di lavoro che accedono attraverso i *social media* a contenuti ed immagini relativi al contesto di vita familiare e intima delle persone) portando al collasso dei contesti sociali.¹²

Quando gli adolescenti interagiscono con i *social media*, devono confrontarsi quotidianamente con contesti collassati e pubblici invisibili. Immaginando di stabilizzare il contesto immaginano il pubblico che cercano di raggiungere. Il pubblico immaginato, quindi, definisce il contesto sociale. Scegliendo come presentarsi a pubblici disconnessi e invisibili, bisogna cercare di risolvere i collassi di contesto anche definendolo chiaramente. I *social media* spesso combinano più contesti sociali insieme e per questo gli adolescenti fanno fatica a gestire efficacemente le norme sociali¹³.

2.3 Il tempo

In un mondo in cui la tecnologia permette alle persone di interagire, di svolgere attività economiche e sociali ad altissima velocità, ventiquattr'ore su ventiquattro, il tempo si restringe fin quasi alla simultaneità e le distanze sembrano annullarsi.

Nella velocità del *clic*, i tempi lunghi innervosiscono ed un solo secondo di più per fare le cose diventa intollerabile. Secondo Han¹⁴ il *medium* digitale è un *medium* di presenza: la sua temporalità è il presente immediato.

Il tempo, per molti, tende a essere una dimensione indeterminata, anche perché i limiti posti da questo sono stati scardinati: non ci sono più un tempo per il lavoro, un tempo per la vita privata ed uno per fare altro. Oggi tutto avviene contemporaneamente, erodendo separazioni rigide e linee di demarcazione imposte.

Il tempo è sempre più in *real time*: la “logica della diretta”, tanto usata sui *social*, tende ad espandere il presente, rendendolo però anche una sorta di passato prossimo. Oggi il tempo dilata le sue possibilità: possiamo fare più cose contemporaneamente, parlare nello stesso momento con più persone, velocizzare pratiche e procedure. Se,

12 Sara Bentivenga, Giovanni Boccia Altieri “Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale” Laterza, Bari-Roma 2019

13 Danah boyd “*It's complicated*”, Castelvechi, Roma, 2014

14 Byung-Chul Han “Nello sciame, visioni del digitale” 2013

nell'era pre-*Internet*, per reperire informazioni o comprare qualcosa, era importante munirsi di pazienza e calma, oggi per farlo bastano pochi secondi. Siamo continuamente stimolati a fare ed ottenere tutto velocemente, a correre sempre di più, a riempire il tempo con qualcosa. Questo tempo non ci basta mai e ci lancia come frecce nella freneticità quotidiana.

L'orientamento temporale è prevalentemente concentrato sul presente, una sorta di destrutturazione temporale che comporta una concezione del tempo storico nella quale non vi sono elementi di continuità tra passato, presente e futuro ed in cui gli eventi (spesso ridotti alle azioni di singole personalità) si susseguono senza l'identificazione di nessi significativi; una narrazione della propria biografia priva di svolte nella dimensione del ricordo e di progettualità nella dimensione delle aspettative; una gestione del tempo quotidiano senza ritmi prestabiliti e legata all'imprevedibilità e al caso.

Il nostro concetto di tempo oggi ha assunto un significato diverso: passando da una società materiale basata su cose e sul concetto di possessione ad una società immateriale, il tempo assume un valore più ludico, tanto è vero che, oggi, anche mentre le persone lavorano, sono continuamente distratte dai *device*, mentre in passato era impensabile che ciò accadesse. Viene favorito un atteggiamento *multitasking*: si decodificano tante informazioni ma per un tempo più limitato e in modo più superficiale.

In un tempo in cui tutto è *just in time*, con poche attese e molta velocità, le persone perdono la percezione di passato, presente e futuro. Prima una lettera rappresentava il mio messaggio presente ed il messaggio futuro del mio destinatario, ora invece con le *instant chat* un messaggio è sia il mio presente che il presente del mio destinatario.

2.4 Il corpo

Le rappresentazioni del corpo, nell'epoca contemporanea, sono plurali come lo sono quelle della persona: possiamo mescolare forme differenti, come l'abbigliamento, la cultura, la musica, le abitudini di vita, che prendiamo in prestito da luoghi lontani a noi senza conoscerli profondamente. L'uomo contemporaneo ha la possibilità di intervenire in modo importante sulla propria exteriorità e sull'immagine superficiale di sé, seguendo le regole che la società pone, aderendovi come un clone.

Siamo corpi liquidi dentro una storia liquida: il concetto di liquidità del corpo, mutuato da Bauman, rimanda alla difficoltà di ancoraggio forte dell'individuo al corporeo, quale luogo-tramite della conoscenza, delle relazioni, delle esperienze. Un corpo divenuto virtuale, che non accoglie il tempo, ma che nella modernità fluida cerca, da una parte, di fermarlo come traccia su di esso e, dall'altra, di renderlo istante, garantendo la possibilità di essere in qualsiasi luogo, a prescindere dal tempo reale che occorre per raggiungerlo. La rete e, con lei, la liquidità delle relazioni, mettono in discussione il corpo quale luogo primario del nostro rapporto tangibile col mondo e con gli altri. Nei *social network framework*, la matrice di lavoro condivisa, è in grado di far reagire il corpo psichico come se fosse un corpo fisico. Rende cioè palese l'unità psico-somatica dell'individuo. Il corpo digitale, il profilo che utilizziamo quando siamo loggati sulla piattaforma, è in grado di reagire trasduttivamente sia come sensazione (fisica) che come percezione (elaborazione psichica di senso): il *like* ricevuto va a toccare (come una carezza) ed a significare (come un complimento)¹⁵.

L'adolescenza è un momento cruciale di esplorazione e cambiamento, in cui il corpo diventa il corrispettivo figurale dell'identità. È fondamentale il rapporto con l'altro nella formazione e nella compiuta esperienza della nostra identità fisica e psichica. Senza il contatto con il volto dell'altro e con il suo sguardo, l'immagine mentale del nostro corpo non avrebbe la possibilità di formarsi integralmente, anche se trattasi di una traccia mentale, di un'impressione. In *Internet* il corpo non c'è, l'altro non c'è, ma al tempo stesso ci sono i corrispettivi immaginativi del corpo e dell'altro, loro sostituti figurativi (*avatar*), loro riproduzioni o ricordi (fotografie), loro rappresentanti simbolici (disegni).

In adolescenza ci troviamo di fronte ad una vera e propria metamorfosi corporea: il corpo è oggetto di continui confronti con gli altri, mezzo di comunicazione per esprimere i propri valori e bisogni e per sentirsi appartenenti al gruppo.

Oggi i ragazzi stanno cercando un modo di mentalizzare il proprio corpo che sia coerente con le nuove espressioni virtuali e reali. Spesso *online* si imbattono nella pornografia, che propone un mondo nel quale i corpi sono protagonisti, ma allo stesso tempo racconta una pratica orientata solo alla ricerca del piacere, senza attenzione all'intimità, alla relazione ed alle emozioni dell'altro.¹⁶Nel porno la donna ha un ruolo passivo e sottomesso e viene mostrato uno sport in cui tutti danno sempre il massimo, nessuno ha mai problemi e godimento e piacere sono garantiti, continui ed amplificati a dismisura. Le criticità di una

15 Ippolita "Anime elettriche"Jaka Book SpA, Milano 2016

16 Alberto Pellai "Tutto troppo presto"DeAgostini, 2012

esposizione in solitaria dei ragazzi e delle ragazze alla pornografia, senza un approccio critico e senza la possibilità di confrontarsi con figure adulte di riferimento, che possano fornire le giuste informazioni, nel vuoto educativo rispetto alla sfera della sessualità in cui spesso gli adolescenti si trovano, può avere effetti rischiosi sulle personalità in formazione dei ragazzi e delle ragazze.

Il percorso di mentalizzazione del corpo ha spesso radici lontane. Sin dal primo distacco avvenuto con la madre in tenerissima età, dovuto a cambiamenti socio-culturali (penso ai sempre più precoci inserimenti al nido, per esempio) oggi è aumentato il distacco fisico ma si è intensificato il coinvolgimento mentale. Come sostiene ancora una volta Matteo Lancini, i figli di oggi crescono con un corpo distante ma mai veramente soli.

Le relazioni senza corpo nascono all'interno della famiglia post moderna (il primo *smartphone* viene regalato ai figli dai genitori), il telefono diviene un cordone ombelicale virtuale.

Il corpo è l'abito del mondo interiore, che permette di sperimentare e far sapere agli altri che esso esiste, poiché è lo strumento attraverso cui si mostra ed agisce. Una corretta integrazione dei processi psicologici d'identificazione e di differenziazione, di cui si fa esperienza attraverso i limiti dell'io corporeo, condiziona sostanzialmente lo sviluppo dell'identità psichica e del tipo di personalità.

Il corpo è un nostro limite ma anche un confine ed è questa assenza di contenimento che spesso ci lascia disorientati nell'era digitale.

2.5 L'identità

L'identità è un costrutto complesso, è la componente che apprende, organizza, interpreta l'esperienza. Esprime l'esistenza dell'individuo come separato, distinto dagli altri, costante e continuo nel tempo.

Nel corso degli anni sono state date varie interpretazioni del senso profondo dell'identità. G.Mead (1934) considera il Sé come il prodotto del rispecchiamento che ogni individuo effettua negli altri: grazie a processi sempre più complessi di tipo cognitivo, simbolico e sociale, l'individuo interiorizza gli atteggiamenti, i ruoli sociali, le rappresentazioni e le aspettative del gruppo sociale di appartenenza ("l'altro generalizzato") e costruisce il

proprio Sé. Secondo Erikson (1950) l'acquisizione dell'identità è un compito di sviluppo che dura tutta la vita ma diventa particolarmente urgente in adolescenza.

V.Guidano (1988) considera il Sé una struttura complessa di tipo sistemico la cui stabilità e coerenza (identità) è garantita dall'equilibrio tra la necessità di avere relazioni con gli altri (apertura del sistema) e la necessità di affermarsi separandosi ed individuandosi (chiusura). Per parlare di identità è importante innanzitutto distinguerla dal Sé (che è ciò che un individuo appare a se stesso, sulla base della percezione che egli stesso ne ha e che riceve dagli altri) e dal Senso di sé, che è la conoscenza che un individuo ha di sé e comprende l'autostima (valutazione di sé).

L'identità personale coincide con due dimensioni: l'idea che un individuo ha di sé e ciò che l'individuo è realmente. In adolescenza il senso di identità si esprime quindi tramite l'idea di sé cercata (esperienze in cui mettersi alla prova) e l'idea di sé riflessa (coerenza, sforzo di riflessione e consapevolezza).

Il processo di costruzione dell'identità si snoda lungo l'intero arco di vita, ma attraversa una tappa cruciale durante l'adolescenza, con una vera e propria crisi normativa: l'identità deve fronteggiare la confusione di identità .

L'acquisizione di un'identità propria sancisce il passaggio dall'adolescenza all'età adulta. Dal punto di vista psicologico l'identità è ciò che conferisce la certezza profonda di esistere in prima persona, la sicurezza di una permanenza dell'essere nonostante i cambiamenti interiori e delle circostanze esterne. L'identità rappresenta le caratteristiche inalienabili dell'uomo; non si tratta di un elemento dato ed immutabile nel tempo, ma di una costruzione complessa che permette a ciascuno di sentire di possedere attributi soggettivi che l'incontro con l'altro non metterà in pericolo

La connessione è un bisogno di base dell'essere umano: si riferisce alla necessità, anche biologica, di sentirsi sicuri e protetti nel contesto sociale, di avvertire di essere parte di un tutto, di sperimentarsi come capaci e degni di essere amati e a propria volta di amare. Anche nella costruzione dell'identità il ruolo degli altri è evidente. In adolescenza l'ancoraggio sociale dell'immagine di sé è ancora più evidente che negli altri periodi della vita; l'incertezza generata dai mutamenti fisici ed emotivi e dalle diverse attese sociali che ad essi sono connesse (es. passaggio ad un nuovo tipo di scuola, relazioni eterosessuali, far parte di gruppi di coetanei) porta ad una ancor maggiore dipendenza dagli altri per la conferma dell'immagine e della stima di sé.

I problemi legati allo sviluppo dell'identità nascono anche dal fatto che, per il soggetto, è molto più facile vedersi da dentro che da fuori. Per questo, parti di noi sono più accessibili

agli altri che a noi stessi. Per comprendere meglio questo concetto gli psicologi americani Joseph Luft e Harry Ingham hanno introdotto un modello grafico conosciuto come la “Matrice di Johari” (*Johari Window*). In questo modello è ben visibile come il livello di consapevolezza di noi stessi si articola in quattro livelli in relazione agli altri:

	<i>Quello che io so di me</i>	<i>Quello che io non so di me</i>
<i>Quello che gli altri sanno di me</i>	Sé pubblico (Me consapevole e Io espresso)	Sé cieco (Me inconsapevole)
<i>Quello che gli altri non sanno di me</i>	Sé privato (Io consapevole ma inespresso)	Sé sconosciuto (Io inconsapevole)

17

Possiamo riassumere il contenuto della matrice in questo modo: nella relazione con gli altri siamo pronti a mostrare o a rivelare alcune cose di noi (Sé pubblico), ma non altre (Sé privato). Tuttavia possiamo avere dentro di noi alcuni aspetti di cui non siamo consapevoli o che abbiamo rimosso (Sé sconosciuto), o mostrare aspetti di cui non siamo consapevoli, ma che gli altri sono in grado di vedere e interpretare (Sé cieco). In questo processo, soprattutto per chi sta ancora definendo la propria identità come un adolescente, i *social network* e l'esposizione che questi propongono, possono giocare un ruolo importante. Se l'identità personale rappresenta l'insieme delle caratteristiche che definiscono il soggetto (da quelle fisiche a quelle di personalità) l'identità sociale è, invece, la consapevolezza di appartenere ai diversi gruppi sociali di riferimento.

Oggi i giovani sono alla ricerca della propria identità personale e sociale in un mondo interconnesso e, esattamente come per il processo identitario reale, necessitano di uno spazio di riconoscimento e di rappresentazione del sé in rete.

La questione dell'identità va, a questo punto, esplorata nella dinamica collettiva, ossia nel rapporto che il sé ha con il gruppo sociale di cui fa parte. Nei *social network* avviene proprio questo continuo raffronto tra un mondo personale (quello del proprio diario) ed un mondo collettivo (quello della rete sociale) in cui l'utente si esprime e compie le azioni. Esattamente come nella realtà fisica, anche nella virtualità ibrida, l'io proietta il proprio sé in un insieme, un "altro generalizzato". Grazie ai *social media* è diventato possibile un ruolo attivo nel definire le caratteristiche della propria posizione all'interno dei gruppi sociali di riferimento, sia *online* che *offline* allo stesso tempo, le possibilità di ricerca ed analisi offerte dai *social* permettono più facilmente di verificare la posizione degli altri e confrontarla con la propria, per decidere chi si è e chi si vuole essere.

Esistere su più *social network*, da un lato, causa una sorta di disseminazione identitaria che necessita evidentemente di un continuo lavoro di collage per avere una visione d'insieme dell'io, ma contemporaneamente significa vivere più identità, cioè più esperienze che, di fatto, corrispondono alla nostra abitudine, anche nella realtà, di essere occupati in più ambiti. Per certi versi, l'identità multipla si forma su un *continuum* narrativo che risulta dalla somma di tutte le parole e le azioni che io posso compiere grazie ai *social network*.

Grazie all'interrealtà¹⁸ possiamo usare i *social network* sia come strumento di supporto alla nostra rete sociale (organizzazione ed estensione) sia come strumento di espressione della nostra identità sociale (descrizione e definizione), sia come strumento di analisi dell'identità sociale degli altri (esplorazione e confronto). Detto in altre parole, è possibile usare i *social media* per capire chi vogliamo diventare e cercare di diventarlo.

Importante è sottolineare un aspetto che caratterizza la costruzione dell'identità oggi, nella nostra quotidianità intrisa di mercato e commercializzazione. Anche l'identità incontra e si scontra con i consumi: lo *status* di consumatore è assunto alla nascita in maniera automatica ed è rafforzato costantemente nelle fasi della crescita, attraverso i modelli di azione e comunicazione del mondo adulto. Ogni bene posseduto è uno strumento di comunicazione tra il mondo interno e quello esterno. Lo spazio dell'adolescenza e della giovinezza è definito attraverso precisi modelli di consumo che vengono proposti alle nuove generazioni. In questo contesto l'identità giovanile è indotta.

Sarebbe auspicabile ambire ad aumentare la consapevolezza delle molteplici identità che strutturano i gesti e le scelte nel quotidiano, in particolare con gli adolescenti, le cui identità liquide sembrano il paradigma della contemporaneità. Scoprire il plurale che si cela dietro ogni apparente singolarità, sia essa personale o sociale:

18 G.Riva "Selfie. Narcisismo e identità" Il Mulino 2016

vedere/analizzare/realizzare un formato mediale deve coincidere con la capacità di riconnettere il reale al simbolico, il privato al pubblico, l'ovvio all'ottuso.

2.6 La privacy

Il tema *privacy* è sicuramente uno di quelli più dibattuti negli ultimi tempi, soprattutto se si parla di vita *online*. Tuttavia, nonostante si tratti di un concetto diffuso, non esiste una uniforme definizione di diritto della *privacy*.

Nella storia, la connotazione di *privacy* più vicina a noi ha inizio con il disgregarsi della società feudale, anche se fin dall'antichità l'uomo ha cercato di proteggere la propria sfera privata: da sempre ha cercato di proteggersi dal freddo, dagli animali e dagli attacchi dei nemici. Maslow ci ricorda, con la sua piramide dei bisogni, che il secondo bisogno è proprio quello della tutela e della protezione. All'interno della casa, l'uomo si sentiva protetto sia fisicamente, sia nelle relazioni.

Si può datare al Medioevo, quindi, la comparsa di una "necessità di isolamento" da parte dell'uomo, dovuta alla maturazione di una serie di condizioni, principalmente nel contesto socioeconomico, che hanno poi consentito ai giorni nostri l'affermarsi della *privacy* come esigenza di autonomia e tutela. Lo storico Lewis Mumford ha osservato che il primo mutamento radicale destinato ad infrangere la forma della casa d'abitazione medievale è stato proprio lo sviluppo del senso d'intimità. Questo, infatti, ha significato la possibilità di appartarsi, quando lo si desidera, dalla vita e delle occupazioni in comune con i propri associati: intimità durante il sonno, intimità durante i pasti, intimità nel rituale religioso e sociale, intimità di pensiero.

Oggi, con l'avvento di *internet* e delle nuove tecnologie, ci troviamo nella situazione in cui i confini tra pubblico e privato sfumano: l'assenza di controllo sul contesto impedisce di pensare la distinzione tra pubblico e privato in modo binario. Ci troviamo di fronte ad una condizione di fluidità in cui le due dimensioni si intersecano producendo nuove forme di privato in pubblico e rendendo problematico il controllo su quanto siano pubblici i contenuti condivisi¹⁹.

19 Sara Bentivegna, Giovanni Boccia Altieri "Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale" Laterza Bari-Roma 2019

Venendo ai giorni nostri e definendo la riservatezza un valore essenziale della persona, il diritto alla *privacy* viene fatto rientrare tra i diritti inviolabili della persona, tutelato anche dall'art. 2 della Costituzione.

A partire dal 25 maggio 2018, a livello europeo è direttamente applicabile in tutti gli Stati membri il Regolamento Ue 2016/679, noto come GDPR (*General Data Protection Regulation*) relativo alla protezione delle persone fisiche, riguardo al trattamento ed alla libera circolazione dei dati personali.

Il GDPR nasce da precise esigenze, come indicato dalla stessa Commissione Ue, di certezza giuridica, armonizzazione e maggiore semplicità delle norme riguardanti il trasferimento di dati personali dall'Ue verso altre parti del mondo. Si tratta poi di una risposta, necessaria ed urgente, alle sfide poste dagli sviluppi tecnologici e dai nuovi modelli di crescita economica, che tiene conto delle esigenze di tutela dei dati personali sempre più avvertite dai cittadini Ue.

Che cosa garantisce il Codice della *Privacy*:

- La correttezza del trattamento dei dati: chi utilizza i dati personali di un soggetto è tenuto a rilasciare un'informativa per illustrare le finalità e le modalità del trattamento degli stessi;
- La possibilità di intervento dell'interessato: si può verificare la correttezza del trattamento anche tramite il consenso informato e, in alcuni casi, revocare il proprio consenso al trattamento;
- Il diritto all'oblio: il diritto dell'utente ad essere dimenticato in relazione a dati pregiudizievoli, non pertinenti, non necessari o non collegati con fatti di cronaca, vale a dire il diritto a poter cancellare completamente i propri dati personali.

Il Regolamento si occupa anche dei ragazzi e delle ragazze affermando, all'art. 8, che: "Per quanto riguarda l'offerta diretta di servizi della società dell'informazione ai minori, il trattamento di dati personali del minore è lecito ove il minore abbia almeno 16 anni. Ove il minore abbia un'età inferiore ai 16, tale trattamento è lecito soltanto se e nella misura in cui tale consenso è prestato o autorizzato dal titolare della responsabilità genitoriale". Ma l'articolo continua spiegando che "gli Stati membri possono stabilire per legge un'età inferiore a tali fini purché non inferiore ai 13 anni".

Il tema della consapevolezza dei minori circa la *privacy* ed il possibile utilizzo dei dati che disperdono nei *social network* è certamente una questione rilevante, che va accompagnata

alla questione del “*best interest of the child*”, riportata anche nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Riflettere sulle conseguenze delle scelte relative all'età che va dai 13 ai 16 anni, è un'occasione per affrontare da un altro punto di vista il tema “digitale e minori” anche nel nostro Paese.

La portabilità dell'accesso a *Internet* ha fatto sì che gli ambienti domestici, di transito, così come i luoghi pubblici, siano sempre più saturati dalla connessione e da esperienze di informazione e intrattenimento. In tal senso, già a partire almeno dai 13 anni, lo stato di connessione costituisce una parte dell'esperienza quotidiana.

Le tracce lasciate dalle interazioni digitali sono visibili, monitorabili, ricercabili, archiviabili: si tratta di nuove forme di datificazione, in cui le persone sono rappresentate dall'insieme di dati che producono e disperdono in rete nelle loro interazioni e che pongono nuove domande di protezione e di *privacy*, nuovi punti di vista, tra sorveglianza e libera distribuzione di informazioni. In particolare poi l'accesso *always on* e *anywhere* dei ragazzi, mutando le coordinate spazio-temporali dell'esperienza, aumenta le possibilità di “collasso” fra *online* ed *offline* che apre non solo a nuove possibilità di conoscenza e di partecipazione attiva ma anche a rischi relativi alla *privacy* ed a ricadute sulla dimensione quotidiana della vita. È a partire da tale contesto, relativo alle pratiche di connessione dei minori, che occorre contestualizzare il consenso digitale e la relativa soglia di età tra i 13 e i 16 anni per il trattamento di dati personali.

Oggi gli adolescenti sono attenti a ottimizzare la loro *privacy* ma, allo stesso tempo, non vogliono rinunciare alla possibilità di visibilità pubblica offerte dai *social media*. È questo il nuovo paradosso della *privacy*: i *social media* sono stati incorporati nella vita sociale dei ragazzi che devono poter rivelare informazioni su se stessi nonostante il fatto che questi siti non forniscano adeguati controlli sulla *privacy*. Gli adolescenti vogliono vedere ed essere visti: è questo che risponde, alla loro età, al normale bisogno di validazione da parte degli altri, a partire dal gruppo di pari che è presente e con cui interagiscono *online*. Le foto condivise su *Instagram* e le parole diffuse negli altri *social media*, le immagini e i messaggi vocali su *What's App*, costruiscono il loro romanzo di formazione, prodotto e condiviso collettivamente con gli amici ed altri lettori occasionali.

I diritti degli adolescenti da rispettare e sostenere all'insegna del *best interest of the child* sono molteplici; tra i più rilevanti, accanto a quello ad informarsi ed intrattenersi, vi sono diritti che, in linea con la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, hanno a che fare con la cittadinanza di domani: il diritto a trovare una propria voce nella

dimensione digitale, il diritto a costruire connessioni con gli altri, il diritto a contribuire all'opinione pubblica attraverso la libertà di espressione, di potere fornire pareri, di commentare.

Sono diritti che hanno a che fare con la capacità di abitare il digitale, superando il dualismo fra una realtà *online* e una *offline*.

Educare gli adolescenti a capire come, attraverso il digitale, possono influenzare il mondo che li circonda, è il compito che come adulti possiamo e dobbiamo assumerci. Un compito che ha a che fare con una competenza sul “senso”, più che sulla tecnica. E aiutarli a costruire un'educazione emotiva al digitale è un altro obiettivo da porsi, insegnandogli a trattare le persone che producono contenuti come delle persone e non come dei contenuti.

Tali diritti hanno a che fare con la consapevolezza necessaria ai fini di un utilizzo positivo, utile ed attivo delle piattaforme digitali, che si intreccia con lo sviluppo cognitivo dal punto di vista evolutivo e che ha uno sviluppo significativo a partire dai 12 anni di età. È a partire da tale età che assistiamo, infatti, ad uno sviluppo di processi mentali complessi di tipo logico-formale (il pensiero astratto), alla possibilità di formarsi idee proprie e di considerare la diversità dei punti di vista ed alla costruzione di una propria visione del mondo.

Abbiamo quindi a che fare, in Italia, con una realtà in cui i ragazzi di 13 anni si confrontano quotidianamente e in modo stabile con servizi e piattaforme digitali che entrano nel loro percorso di formazione quotidiano e nella costruzione della loro consapevolezza sul mondo e la realtà sociale circostante, oltre che nelle dinamiche di formazione della loro personalità²⁰.

Il concetto di “trasparenza radicale” è stato introdotto da Mark Zuckerberg ed i suoi collaboratori della *Facebook Inc.* per definire una situazione nella quale il privato deve tendere a diventare il più possibile pubblico (ma gestito da società private), l'identità è una e come tale va comunicata, l'anomalia è sintomo di corruzione morale (“mancanza di integrità” secondo Zuckerberg); insomma essere trasparenti, secondo questo concetto, ci rende persone migliori e rende anche il mondo un posto migliore. Ecco che l'identità, con questo approccio, diventa una forma di *auto-marketing*, idea che oggi si quantifica con il *self-branding*, in cui ormai è dato assodato che siamo merce²¹.

20 www.agendadigitale.eu

21 Ippolita “Tecnologie del dominio” Meltemi, Milano 2017

Il desiderio di *privacy* rispetto agli adulti, da parte dei giovani, non affievolisce il loro entusiasmo nel prender parte agli spazi pubblici: esiste una grande differenza tra essere in pubblico ed essere pubblico. Gli adolescenti vogliono incontrarsi in ambienti pubblici per socializzare, ma non vogliono necessariamente che ogni cosa che dicono sia resa pubblica. A prima vista, il desiderio di essere in pubblico e di avere la propria *privacy*, sembrano in contraddizione ma, capire come i giovani concepiscano la *privacy* e vivano i *social media*, è essenziale per capire cosa significhi la parola *privacy* in un mondo connesso²².

Controllare una situazione sociale per cercare di ottenere la *privacy* non è né ovvio né facile e richiede energie, conoscenze ed abilità. Per prima cosa, bisogna avere un certo grado di agentività e di potere in una situazione sociale, poi comprendere in modo ragionevole la situazione sociale ed il contesto in cui si agisce. Poi bisogna avere l'abilità di gestire la situazione sociale per capire come le informazioni fluiscono e vengano interpretate e infine influire sul processo. Questo implica aggirare *affordance* tecniche, rivendicare l'agentività ed usare nuove strategie per riconfigurare la situazione sociale²³.

Oggi, spesso, gli adolescenti usano la steganografia sociale²⁴ per nascondere messaggi in bella vista, ricorrendo alla conoscenza condivisa e a indizi in particolari contesti sociali. Cifrare un messaggio garantisce che il suo significato non sia accessibile, anche se si dovesse perdere il controllo sull'informazione. La cifratura dei contenuti offre una strategia per rivendicare l'agentività ed ottenere quindi la *privacy* nei *public* in rete. Così facendo, gli adolescenti riconoscono che limitare l'accesso al significato piuttosto che al contenuto può essere uno strumento molto più efficace per ottenere la *privacy*.

22 Danah boyd “*It's complicated*” Castelvechi, Roma, 2014

23 Danah boyd “*It's complicated*” Castelvechi, Roma, 2014

24 Danah boyd “*It's complicated*” Castelvechi, Roma, 2014

3 Preadolescenza ed adolescenza 2.0

3.1 Il significato evolutivo dell'adolescenza

L'età adolescenziale è influenzata a fattori biologici, psicologici, culturali e sociali.

La pubertà (processo fisico) è un fenomeno che segna il passaggio dalla condizione fisiologica del bambino a quella dell'adulto. L'adolescenza (processo psicologico) è invece il passaggio dallo *status* sociale di bambino a quello di adulto e può variare da una civiltà ad un'altra.

G. Stanley Hall con la sua ricerca scientifica sull'adolescenza mostra come questa sia una fase turbolenta e problematica, poiché connessa a cambiamenti biologici. Egli ha pubblicato nel 1904 "*Adolescence*", prima opera scientifica in cui l'adolescenza è descritta come una fase cruciale dell'esistenza, da indagare ed interpretare con metodi empirici. In essa l'adolescenza è vista come una "nuova nascita", in quanto nel suo corso si verifica un rinnovamento totale dell'individuo. Il limite fondamentale del contributo di Hall e di quelli ispirati al suo pensiero, al di là della rigida posizione evoluzionistica, è di avere del tutto trascurato il rapporto esistente fra maturazione biologica dell'individuo, condizione sociale in cui vive e fenomenologia del suo comportamento.

Al suo pensiero si contrappone quello di Margaret Mead, che ha mostrato come i cambiamenti adolescenziali siano un prodotto culturale e sostiene la stretta dipendenza dei contenuti, della "forma" e della durata dell'adolescenza dalla cultura entro la quale si situa. Anche Erik H. Erikson tiene conto che il soggetto in età adolescenziale appartiene ad una società e ad una cultura. L'adolescente si preoccupa per il proprio sviluppo fisico e sessuale non solo perché non conosce il proprio corpo e le sue reazioni, ma anche perché non sa come gli altri lo vedono e lo considerano; ancor più difficile è per lui sapere se riuscirà, sulla base delle capacità già fatte proprie, ad acquisire quelle indispensabili per raggiungere la considerazione sociale. Raggiungere una propria identità significa, per il soggetto, sentirsi lo stesso pur nella tempesta di mutamenti che attraversa.

Per Augusto Palmonari l'adolescenza inizia nella biologia e finisce nella cultura. In questo senso oggi possiamo dire che esistono molte adolescenze, che si differenziano per: età, genere, famiglia di provenienza, contesto economico, sociale e culturale in cui si vive.

L'adolescenza è preceduta dalla preadolescenza durante la quale vengono affrontati problemi nuovi che possono essere legati alla crescita fisica, all'identità corporea e alla definizione sessuale. Nell'adolescenza avviene invece la definizione della propria identità,

dei propri valori e delle proprie scelte. Durante questo periodo, inoltre, si ha la maturazione delle capacità di analisi, di introspezione definizione dell'identità, dei valori e delle scelte. La specificità dello sviluppo cognitivo che si verifica nell'adolescenza è considerata da molti autori non tanto una fase di passaggio, quanto il momento in cui l'individuo acquisisce le capacità intellettuali più elevate, cioè il momento del compimento dello sviluppo cognitivo. Secondo Piaget e la scuola di Ginevra, se nell'età della scuola elementare il bambino impara ad usare la logica delle operazioni concrete riferita a oggetti presenti o facilmente rappresentabili ed essa gli permette di comprendere le classificazioni più semplici, le nozioni di numero, di misura, le relazioni geometriche di base, nel corso dell'adolescenza si verifica un importante cambiamento delle strutture logiche: l'individuo sviluppa la capacità di ragionare in termini proposizionali, diviene, cioè, capace di trattare problemi del tutto astratti, di basarsi su ipotesi, su possibilità puramente teoriche, su relazioni logiche, senza preoccuparsi dei rapporti con la realtà. In altre parole, il/la ragazzo/a diviene capace di impiegare la logica formale, indipendente da ogni contenuto. L'adolescente si rende conto che una conclusione può essere valida sul piano logico indipendentemente dalla realtà del punto di partenza. Il possibile prevale sul reale ed il pensiero è in grado di combinare fra loro delle operazioni: una capacità che permette di integrare il reale nell'insieme dei possibili. In altri termini, l'adolescente è capace di manipolare le idee ed è in grado di capire e costruire delle teorie e dei concetti astratti come l'adulto. In particolare egli riesce a:

- 1) Ragionare su situazioni ipotetiche;
- 2) Elaborare sistematicamente delle ipotesi;
- 3) Impiegare le strutture logico-combinatorie;
- 4) Scoprire l'incoerenza delle proposizioni.

Queste nuove competenze cognitive sono fondamentali per la crescita dell'individuo ed è altrettanto importante che gli adulti le abbiano ben presenti nel momento in cui si trovano ad accompagnare i ragazzi e le ragazze nel loro percorso di crescita.

Piaget ritiene che nel passaggio da uno stadio all'altro abbiano un ruolo importante sia lo sviluppo cognitivo, sia l'interazione con i coetanei e con il mondo sociale più vasto. Lo sviluppo morale richiede che il bambino superi l'egocentrismo ed il realismo ingenuo ed elabori un concetto di sé del tutto autonomo dagli altri. Questa evoluzione è resa possibile nell'infanzia e soprattutto nell'adolescenza, dall'interazione con i coetanei, che mette in risalto in modo sempre crescente come le regole siano prodotti di cooperazione, finalizzate a scopi raggiungibili e siano, perciò, modificabili per consenso condiviso. L'interazione

con i pari, inoltre, rende evidente l'interdipendenza reciproca, per cui uno può sperimentare certe difficoltà se l'altro fa qualcosa che egli non vuole ed i punti di vista degli altri, pur diversi dai propri, possono a volte dare origine ad azioni dal risultato positivo. Tutto ciò aiuta il soggetto a cogliere gli stati d'animo che sono all'origine delle azioni degli altri e a prenderne in considerazione le intenzioni, in altre parole aiuta a sviluppare l'empatia.

La nozione di “compiti di sviluppo” (*developmental tasks*) è stata elaborata da R. Havighurst : “I compiti che un individuo deve affrontare, i compiti di sviluppo della vita, sono il presupposto di una crescita sana e soddisfacente nella nostra società (...). Un compito di sviluppo è un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà di fronte ai compiti che si presentano in seguito”. Secondo Havighurst la vita dell'individuo è costituita da una successione di compiti che devono essere affrontati e risolti in momenti opportuni e prestabiliti. Se questo non avviene, lo sviluppo dell'individuo viene compromesso e tutto il complesso meccanismo di evoluzione della sua personalità ne risulta sconvolto. I compiti di sviluppo si definiscono in rapporto con l'ambiente storico e sociale in cui ogni individuo è posto: in certe condizioni possono essere affrontati senza drammi, in altre appaiono tutti insieme e sono particolarmente difficili, creando frustrazioni ed angosce che portano irrequietezza, aggressività o, al limite, apatia. Nello specifico i compiti che l'adolescente deve affrontare riguardano lo sviluppo corporeo, la maturazione sessuale, lo sviluppo del pensiero operativo formale, l'integrazione in un gruppo di coetanei e la preparazione ad un'attività lavorativa. Si tratta di prove fondamentali ma allo stesso tempo molto impegnative e che presuppongono un carico emotivo e di fatica enorme che tutti gli adolescenti devono affrontare per divenire adulti. Alcuni compiti di sviluppo sono praticamente universali e costanti in ogni cultura, altri, invece, sono presenti solo in alcune società, o sono peculiarmente definiti dalla cultura di una società.

L'adolescenza nella nostra società post moderna assume alcune caratteristiche specifiche:

- Allungamento fase adolescenziale;
- Forte narcisismo (prevalenza vergogna sul senso di colpa);
- Mancanza punti di riferimento ed anomia;
- Trasformazione della funzione genitoriale e del rapporto adulti-adolescenti;
- Presenza di adolescenti provenienti da contesti di sviluppo diversi dalla propria cultura di appartenenza;

- Forte necessità di sperimentarsi, per diventare adulti, che spesso comporta la voglia e la necessità di rischiare;
- Importanza crescente del gruppo di appartenenza e/o dei modelli sociali.

Anche il contesto familiare in cui si sviluppa l'adolescenza è fortemente cambiato. Secondo Pietropolli Charmet ci troviamo di fronte al passaggio dalla famiglia delle regole a quella degli affetti. La famiglia di ieri era caratterizzata da:

- Rigidità degli atteggiamenti e delle regole;
- Regime educativo autoritario;
- Confini rigidi e distanziati tra i membri della famiglia;
- Rigidità gerarchica con ruoli ben marcati;
- Processi di responsabilizzazione e emancipazione precoci.

La famiglia di oggi, invece, si caratterizza per:

- Mancanza di regole o confusione;
- Regime di negoziazione continua;
- Confini inesistenti o confusi tra membri della stessa famiglia;
- Sovrapposizione di ruoli con una tendenza alla latitanza del ruolo paterno;
- Processi per mantenere per lungo tempo i figli all'interno della famiglia.

Questi cambiamenti nel modello familiare educativo non possono non avere conseguenze ed oggi stiamo assistendo ad i primi risultati, sia in termini di risorse che di fragilità, che affronteremo meglio in seguito, nel capitolo sul passaggio dal modello edipico a quello narcisistico.

L'adolescente cerca qualcosa fuori dal contesto familiare, ricerca la sua nuova famiglia sociale fuori dalle mura domestiche: attraverso il rapporto con i gruppi di pari e con i gruppi di riferimento l'adolescente chiarisce, oltre a quello che è e che vuole essere, anche quello che non è e che non vuole diventare, nonché i motivi dell'accettazione di certi modelli e del rifiuto di altri. La costruzione dell'identità, cioè, passa anche attraverso un processo attivo di differenziazione da modelli di sé che si percepiscono realizzabili ma non si accettano e di ricerca di una posizione appropriata del Sé rispetto agli oggetti sociali significativi (persone, gruppi, istituzioni, elementi naturali e moduli cognitivi) che compongono il proprio campo cognitivo. Si tratta di un cambiamento difficile che

comporta alcune discontinuità dell'idea di sé e coinvolge processi di ri-significazione dell'esperienza.

Adolescenza, quindi, uguale cambiamento: corporeo (maturazione biologica), cognitivo (mentale), comportamentale (rapporti e valori sociali). A questo si associano una moltitudine di emozioni, che sono le stesse che si manifestano in altri momenti del ciclo di vita, ma che in questa fase si presentano con un'intensità maggiore.

È un dato di fatto, poi, che ci troviamo di fronte, oggi, ad un cambiamento del cambiamento: tipicamente nel periodo adolescenziale si verifica un aumento delle condotte che vanno contro le norme, i valori ed i principi della comunità sociale di appartenenza. Oggi questo non avviene quasi più in maniera dirompente come in passato, con il fragore delle lotte, l'esplosione della rabbia adolescenziale e la contestazione rumorosa del mondo adulto. Da questo retaggio del passato ereditiamo la rappresentazione culturale negativa dell'adolescenza, tipica della visione adulta, ma il superamento dell'infanzia e la differenziazione dal mondo adulto si accompagnano, direi necessariamente, ad una messa in discussione dei valori fino a quel momento condivisi e questo può comprendere anche comportamenti trasgressivi ed oppositivi oppure, novità degli ultimi tempi post moderni, può avvenire in maniera sommessa e silenziosa. Al contrario dell'adulto, vissuto come oramai privo di fantasie e capacità progettuali, l'adolescente si sente un soggetto in cerca di qualcosa di nuovo, inquieto ma vitale. In passato, anche solo qualche decennio addietro, questa fase della vita trovava una legittimazione nel sistema di valori sociali condivisi, ma oggi non è così. L'adolescenza è divenuta una specie di parcheggio, in attesa di un futuro che non arriva o arriva pieno di incertezza; il mondo che ci circonda è un contesto urbano depersonalizzante e caotico ed il mondo interno dell'adolescente è fatto soprattutto di incertezze circa le proprie risorse.

La categoria del rischio, fisiologico o meno, è una categoria tipica dell'universo giovanile, perché la separazione dal mondo dell'infanzia, vissuta come cacciata dal paradiso terrestre ma anche come conquista dell'autonomia, richiede l'attivazione di una grande energia, sotto forma di rabbia, sfida, svalutazione, aggressività. Il rischio, se inteso come ricerca di emozioni intense quali forti esperienze che favoriscono l'unità del sé, può anche essere un comportamento sano, un rischio calcolato in funzione del raggiungimento di obiettivi specifici. È evidente, per fortuna, che molti ragazzi riescono tranquillamente a superare l'infanzia attraverso strade adattive, senza mettere a repentaglio il loro benessere fisico e psicologico. Solo quando diventa espressione di comportamenti non finalizzati, e quindi

caratterizzati da agiti fini a se stessi, distruttività e disperazione, il rischio rientra nella psicopatologia.

3.2 Dal modello edipico al modello narcisistico

Nel capitolo precedente ho accennato al passaggio dalla famiglia normativa a quella relazionale. Questo si associa ad un altro importante cambiamento nelle strutture simboliche che reggono i nostri atteggiamenti di fondo. Si sente spesso dire che è morto Edipo, ovvero che è morto il modello educativo della colpa e del castigo. Nel vissuto di Edipo ogni istanza pulsionale si accompagna al sentimento di colpa e deve quindi sottomettersi al filtro della sublimazione.

All'interno della famiglia, si coglie una crisi profonda del mandato culturale che definisce il ruolo del padre. E come conseguenza della scomparsa del padre, sopravvive e diventa centrale la figura materna, unica presenza certa, che svolge solitaria sia la funzione di contenitore affettivo sia quella di contenitore normativo.

La famiglia contemporanea, quindi, non è più triangolare: ci sono solo madre e figlio. Ma in queste condizioni anche la funzione materna va in crisi. Non più supportata dal ruolo normativo e strutturato del padre, la madre fatica a garantire al figlio quel contenimento emozionale adeguato, di cui parlano Bowlby e Fonagy nelle loro proposte teoriche.

L'adolescente di oggi, quindi, non ha più una chiara consapevolezza dei ruoli paterno e materno, né dei valori proposti da questi ruoli archetipici. Ne è disorientato e fatica a ricrearsi un'identità.

Tornando ad Edipo, il conflitto tra gli istinti e le istanze morali introiettate, tra le gratificazioni clandestine e il sottomettersi alla legge del padre, offriva al soggetto due sbocchi possibili: la scelta, con tutto il suo carico di responsabilità o la nevrosi. Se sceglieva di rispettare i propri istinti e valori, Edipo era costretto a sopportare conflitti in famiglia. Cosa, questa, che il Narciso della nostra post-modernità non si può permettere, perché ha bisogno di sentirsi rispecchiato ed appoggiato. Quindi, Narciso di solito segue pragmaticamente le regole, anche se non c'è mai un'adesione sul piano morale. Se Edipo usciva di casa definitivamente a un'età precoce, per Narciso ciò è impensabile, anzi, solitamente egli coabita a lungo con i genitori, prediligendo il benessere e la sicurezza alla libertà. Poiché l'adolescente di oggi risponde a categorie di valori non collettivamente

riconosciuti, rispetto a Edipo gode di maggiore autonomia nei confronti degli adulti, perché non concepisce il sentimento di colpa rispetto ai valori codificati.

I modelli che spesso inseguono ragazzi e ragazze, modelli proposti dai media, ma anche spesso promossi più o meno consapevolmente all'interno della famiglia, sono falsati ed ideali e creano una frattura incolmabile tra aspettative e reale condizione in cui si vive. Ed è così che, per poter convivere con un'identità fragile ed una condizione personale insoddisfacente e deludente, bisogna rimuoverla e nasconderla, creando una scissione tra l'Io ideale e l'Io reale, che connota le dinamiche psichiche narcisistiche²⁵.

Nel suo comportamento c'è, se vogliamo, un lato positivo: investe su se stesso, non su quanto gli altri si aspettano da lui. Spesso non ci riesce, purtroppo. Questo porta ad avere ragazzi e ragazze fragili rispetto alle disillusioni create dalla realtà. Gli adolescenti della nostra realtà post-moderna sono sempre meno adolescenti ribelli, arrabbiati con il mondo adulto ed in rottura con questo: sempre più spesso sono ragazzi e ragazze che hanno un forte legame con i genitori e gli adulti, che non riversano la propria rabbia all'esterno ma più facilmente verso se stessi e che tendono a chiudersi. Non temono più il senso di colpa, che li conduce e li orienta rispetto ai comportamenti ed alle norme sociali, ma quello da cui rifuggono più di ogni altra cosa è la vergogna. Questa è ciò che non possono sopportare e che, nell'*habitus* narcisistico, è di importanza vitale evitare²⁶.

Parallelamente al cambiamento del modello familiare c'è la crisi della comunità educante che, se un tempo assurgeva a ruolo di contenitore educativo e rete contenitiva, oggi vacilla ed in molti casi scompare del tutto. Manca una presa di responsabilità collettiva rispetto alla missione educativa e le figure adulte di riferimento di ragazze e ragazzi spesso non sono autorevoli, credibili e non si sentono in grado di accompagnarli nel loro percorso di crescita. In questo senso mi viene spontaneo sostenere il fatto che la solitudine degli e delle adolescenti non è tanto da ricercarsi, come molti sostengono, nella sostituzione delle relazioni reali con quelle virtuali, ma nell'assenza di relazionalità educativa oltre la famiglia.

Fare del sé e delle proprie necessità una bussola costante di riferimento porta al fatto che il principale criterio di legittimazione delle proprie scelte sia il soddisfacimento dei propri bisogni personali, ponendo tra parentesi la questione morale.

Oggi spesso assistiamo ad una frattura incolmabile tra le aspettative e la reale condizione in cui si vive. Ed è così che, per poter convivere con un'identità fragile ed una condizione

25 Tonino Cantelmi, "Tecnoliquidità" San Paolo, Milano, 2013

26 Cit Matteo Lancini

personale insoddisfacente e deludente, c'è necessità di rimuoverla e nasconderla, creando una scissione tra l'io ideale e quello reale, situazione tipica delle dinamiche psichiche narcisistiche.

Il Narciso non riesce a vedere che se stesso, ha una visione, quindi, parcellizzata ed atomizzata, che rinuncia a cogliere la complessità della *vision* non comprendendone la peculiarità e la necessità.

3.3 Nativi digitali

Nel 2001, Mark Prensky pubblica il suo articolo "*Digital Natives, Digital Immigrants*" nel quale usa la definizione "nativi digitali" per fare una distinzione di tipo generazionale rispetto all'uso delle nuove tecnologie: i nativi sono immersi nel digitale sin dalla nascita (per loro è la norma), mentre gli immigrati sono coloro che hanno dovuto adottare le tecnologie e adattarsi pian piano, in età avanzata. In altre parole, hanno imparato col tempo ad abitare la rete. Prensky indica il 1985 come l'anno della grande svolta, a partire dal quale i nuovi nati rientrano di diritto nella categoria dei *millennials*. Ad essi egli rapporta gli immigrati digitali, detti anche *baby boomers*, che sono cresciuti grazie e con la televisione e il cinema, sottolineando come le nuove generazioni siano da considerarsi dei "madrelingua" relativamente al linguaggio digitale di *computer*, videogiochi e *Internet*. Quella proposta da Prensky, tuttavia, si è rivelata una definizione rigida e piuttosto statica e non applicabile *tout court*, poiché non tiene conto di alcune variabili, come la cultura e l'educazione familiare, la distribuzione geografica e la possibilità di accesso alla banda larga (*digital divide*). In breve, del contesto in cui si cresce e, non ultima, della curiosità.

A distanza di qualche anno infatti, lo stesso Prensky supera la vecchia contrapposizione di tipo anagrafico e introduce un nuovo profilo: quello del saggio digitale (*digital wisdom*) come risultato dell'interazione tra la mente umana ed i nuovi strumenti che ha a disposizione. La saggezza digitale di cui parla è un duplice concetto, poiché fa riferimento sia alla saggezza derivante dall'utilizzo del digitale per accedere all'abilità cognitiva al di là della nostra capacità innata, sia alla saggezza riferita all'utilizzo prudente della tecnologia per accrescere le nostre potenzialità.

Per approfondire la categoria di nativi digitali Prensky propone tre profili più specifici:

1. Quello del saggio digitale (*digital wisdom*). Si tratta di un utente, giovane o anziano che sia, capace di un uso critico e responsabile delle tecnologie digitali;
2. Quello dello “smanettone digitale” (*digital skilness*). È colui che possiede le competenze tecniche già attribuite al nativo: rapido, esperto, dotato di grande dimestichezza rispetto ai diversi supporti;
3. Quello dello stupido digitale (*digital stupidity*). È colui che delle tecnologie fa usi impropri, dannosi, trasgressivi o anche colui che rifiuta a priori di avvicinarsi ad esse ritenendole fonte di tutti i mali.

La “conoscenza” e l’ “uso” hanno preso due direzioni diverse. Conoscere è un esercizio faticoso che implica ascolto, silenzio e concentrazione. Usare qualcosa invece, può essere anche molto semplice. Le interfacce commerciali prediligono l’uso, cercando di mantenere un carico cognitivo basso, si definiscono infatti “intuitive”, “usabili”, “*user friendly*”. L’azione dell’utente deve poter essere “automatica” cioè il più possibile immediata, come l’esecuzione di una procedura nota al punto di non richiedere esitazioni.

Mentre riflettere rallenta i movimenti e raffredda le emozioni, i *social* hanno bisogno di velocità per spingere al massimo le interazioni; il profitto infatti si basa sull’ottenimento di quanti più dati possibili sull’identità e i legami sociali degli utenti. L’impulso continuo di sollecitazioni e la gratificazione tramite punteggio (stelline, condivisioni, *like*, ecc.) ci mantiene disponibili al controllo costante delle notifiche.

Rispetto al passato, la comprensione di come funzionano i dispositivi e le tecnologie di uso quotidiano sta avvenendo in modo minore o non sta avvenendo affatto. I nativi digitali crescono senza saper smontare, vedere, “smanettare”, scoprire, testare, essere *hacker*, inteso nel senso pedagogico del termine. L’evoluzione della tecnologia in forme sempre più *user friendly* non gli permette di avere le possibilità che hanno avuto gli immigrati digitali, obbligati ad imparare, a trovare soluzioni per far funzionare e per migliorare qualunque cosa informatica e tecnologica. La tecnologia di oggi rende i nativi digitali semplici utenti. Tra gli stereotipi più diffusi sulle nuove generazioni c’è, infatti, quello che le vorrebbe altamente competenti con la tecnologia proprio in quanto esposte quotidianamente, fin dalla nascita, alle innovazioni della rivoluzione informatica ma, quella che sta nascendo oggi, è una generazione di falsi nativi digitali, senza alcuna competenza informatica. Intorno a questa si sta costruendo, giorno dopo giorno, prodotto dopo prodotto, applicazione dopo applicazione, un mondo virtuale chiuso e gestito da altri, dal quale diventa sempre più difficile uscire per diventare competenti, per comprendere le dinamiche

di questo mondo. Nonostante si dia per scontato che i ragazzi e le ragazze vivano immersi/e nelle tecnologie, il reale utilizzo di queste ultime è ancora piuttosto superficiale e si limita per lo più a giochi, *messaging*, navigazione *web*. Le differenze di competenze tecnologiche esistenti all'interno della generazione dei più giovani sembrano essere più o meno le stesse esistenti tra i giovani e le persone adulte.

Gli stili di comunicazione, i modi di pensare degli adolescenti sono differenti dai nostri. I valori che orientano gli stili comunicativi dei "nativi" sono una maggiore espressione di sé e personalizzazione, la condivisione costante di informazione (*sharing*) continuamente riferita al proprio gruppo di pari. Le modalità di approccio alla conoscenza sono caratterizzate dall'utilizzo di un codice digitale, dalla condivisione e dalla creazione della conoscenza (*MP3* e *Wikipedia*), dall'apprendere attraverso il gioco e l'esplorazione, dall'esternalizzazione dell'apprendimento, dalla comunicazione in opposizione alla riflessione, dalla mancanza dell'autorità del testo. La conoscenza passa attraverso il connettersi, il navigare e l'esplorare.

La nozione di nativo digitale, inoltre, ha delle importanti conseguenze indesiderate, come sostiene Danah boyd: "Non solo è carica di significato, ma nasconde anche la distribuzione impari delle abilità tecnologiche e dell'alfabetismo riguardo ai media fra i giovani, presentando un ritratto impreciso dei giovani come preparati uniformemente per l'era digitale ed ignorando il presunto livello di privilegio richiesto per essere nativi. Peggio ancora, non facendo il lavoro necessario per aiutare i giovani a sviluppare delle ampie competenze digitali, gli insegnanti ed il pubblico finiscono per riprodurre le disuguaglianze, perché spesso i giovani più privilegiati hanno più opportunità di sviluppare queste abilità al di fuori delle aule scolastiche"²⁷. Questo ci fa comprendere come, dietro al concetto di nativo digitale, rischino di scomparire le differenze di status socioeconomico che condizionano inevitabilmente qualità e possibilità di accesso alle nuove tecnologie e con esso difficoltà nello sviluppo di competenze digitali.

Altra caratteristica distintiva per indicare i nativi digitali è il *multitasking*, sia come forma di apprendimento, sia come forma di comunicazione tra pari: si parla al telefono, si ascolta la musica, si naviga sul *web*, si chatta con amici. Coloro che fanno parte della generazione gutenberghiana rappresentano un modello di *audience* e di pubblico passivo, non creatori attivi di contenuto, mentre invece i nativi digitali appartengono e rappresentano il nuovo

27 Danah boyd "*It's complicated*" Castelvechi, Roma, 2014

paradigma di media digitali partecipativi; fin dalla nascita infatti i giovani partecipano e creano all'interno del flusso mediale digitale.

Utilizzare l'espressione mutazione antropologica può sembrare forte ma sono queste le parole con le quali molti autori hanno presentato la questione del rapporto tra generazioni e tecnologie digitali negli ultimi anni.

3.4 L'amicizia

Impossibile non notare poi, lo stretto legame, prima di tutto etimologico, tra amore e amicizia che riporta, appunto, al valore disinteressato del rapporto, come afferma Cicerone: “di fatti, entrambi traggono il loro nome da amare; amare è poi niente altro, se non volere bene a colui che si ama, senza pensare ad alcun bisogno da soddisfare, ad alcuna utilità da ricevere; la quale tuttavia spontaneamente fiorisce dall'amicizia, anche se non si sia andati spontaneamente a cercarla”. L'amicizia è un sentimento spontaneo, naturale, che esclude l'assecondare comportamenti scorretti.

L'amicizia si caratterizza per l'affettività, la confidenza ed il supporto affettivo, fattori indispensabile allo sviluppo di abilità interpersonali. I rapporti sociali con gli altri rivestono un'importanza cruciale e, quanto più sono adeguati, tanto più favoriscono un buon sviluppo della personalità. Essi sono importanti per ogni fase della vita ma lo sono soprattutto durante l'adolescenza, quando il gruppo dei coetanei viene spesso inteso come un rifugio e un luogo in cui tutti sono allo stesso livello e dove si può discutere con gli altri in condizione di parità.

Le relazioni tra pari, per definizione, sono egualitarie ed hanno proprietà e caratteristiche peculiari. Per sottolineare il principio di uguaglianza sono state definite “relazioni orizzontali” ovvero paritarie, simmetriche in termini di potere, responsabilità, capacità, conoscenze. Per queste ragioni si è affermato che il gruppo dei pari rappresenta una sorta di arena, nella quale ragazze e ragazzi mettono alla prova il proprio repertorio di abilità sociali confrontandosi con problemi di assertività, gerarchie di dominanza, differenze di genere, aggressività e prosocialità. In altre parole, interagire con i coetanei costituisce per

gli adolescenti una sfida ed un'opportunità che avrà conseguenze rilevanti sullo sviluppo sociale, affettivo e cognitivo.

L'amicizia non è una condizione dicotomica (avere/non avere amici) ma si presenta come un *continuum* con diverse varianti (il miglior amico, un buon amico, l'amico occasionale, il non amico).

La variabilità è determinata dal grado di intensità delle caratteristiche peculiari di tale relazione: l'intimità, la qualità della condivisione, il supporto affettivo, la conflittualità e l'equilibrio del potere. L'intimità, per i bambini come per gli adolescenti o gli adulti, rappresenta uno dei tratti distintivi dell'amicizia.

La condivisione è un'altra dimensione molto saliente nell'amicizia, tanto che spesso sono stati sottovalutati gli aspetti affettivi ed è stato enfatizzato soprattutto il fare insieme, la cooperazione verso un obiettivo comune. In realtà, la condivisione presuppone l'affetto, che ha un ruolo di grande rilievo nelle relazioni amicali. L'affetto si manifesta in molti modi, dalla ricerca della vicinanza fisica dei più piccoli, al supporto emotivo e all'aiuto reciproco dei più grandi; tuttavia, sarebbe sbagliato idealizzare le amicizie ed immaginarle come i luoghi dell'armonia relazionale: al contrario, gli amici manifestano solitamente grande litigiosità e competitività, impegnati, come sembrano essere, nel definire la propria identità stabilendo similarità e differenze. Ciò che però caratterizza in modo peculiare la conflittualità amicale è che essa è mitigata da strategie efficaci di negoziazione e di risoluzione dei conflitti, a differenza di quanto accade tra persone non amiche.

Per stare nel gruppo o per avere un amico, gli adolescenti così come gli adulti, devono padroneggiare la "grammatica dei rapporti sociali" ovvero devono possedere l'insieme di abilità e di conoscenze che viene comunemente identificato con il termine "competenza sociale". Questa include emozioni e cognizioni, mentre il suo opposto, l' "incompetenza sociale", include non soltanto la mancanza di specifiche abilità sociali ma anche la difficoltà ad instaurare relazioni positive con i pari, l'incapacità di inibire le condotte aggressive, la messa in atto di azioni denigratorie, l'ansia sociale associata all'isolamento.

Nell'ambito dell'adolescenza e della preadolescenza non sempre le relazioni tra pari rappresentano una risorsa per la crescita, vi sono delle situazioni nelle quali il gruppo o la diade possono avere una funzione negativa nello sviluppo, rappresentando delle occasioni

di apprendimento e di esercizio di comportamenti disadattivi, conflittuali, aggressivi, non coesivi che tendono a perpetuarsi nel corso del tempo. Il caso del bullismo è l'esempio più evidente di aggregazione deviante tra soggetti che, pur nella diversità dei ruoli e delle funzioni, trovano un riconoscimento sociale gli uni tramite gli altri, esercitando azioni aggressive nei confronti delle vittime.

Il ruolo dei pari rimane tuttavia fondamentale e l'amicizia è elemento imprescindibile dell'adolescenza: l'amico del cuore permette di sviluppare ed affinare competenze pro-sociali e di mettersi alla prova in una relazione ad alto tasso di intimità, senza la complicazione della componente eccitatoria e sessuale che, invece, connota la relazione affettiva. L'amicizia al tempo dei *social network*, poi, assume caratteristiche peculiari e moltissimo tempo è dedicato da ragazzi e ragazze alla cura dei rapporti con gli amici, anche attraverso questi strumenti, che permettono loro di essere in contatto praticamente durante l'arco delle ventiquattr'ore.

A mio parere questo riguarda molto da vicino anche il mondo adulto: insegnanti, educatori, genitori, devono attrezzarsi per incoraggiare presso i più giovani un uso consapevole e positivo, integrativo e non sostitutivo delle tecnologie digitali²⁸ verso le relazioni, ma allo stesso tempo dovrebbero abbracciare uno sguardo critico rispetto alle loro stesse modalità di relazionarsi *online*. La questione amicale, infatti, se è così importante in preadolescenza ed adolescenza, non perde la propria valenza anche in età adulta: oggi più di ieri le relazioni tra coetanei adulti sono un aspetto importante della vita di molte persone.

L'amicizia ai tempi di *Internet* è diversa ma non necessariamente nell'accezione negativa del termine. È scandita da tempi e ritmi diversi, ma non conosce barriere culturali e non ha paura delle distanze. Innanzitutto, il termine "amicizia" in rete ha anche un ulteriore significato che riguarda l'aspetto tecnico: in alcuni *social networks*, come ad esempio *Facebook*, significa stabilire un collegamento, una connessione con un profilo di una persona, senza necessariamente esservi davvero "amico" nel comune e solito uso del termine; in questo modo è possibile far vedere il proprio profilo all'altra persona e iniziare ad "interagire" con essa. I *social network* sono pervasi di termini derivanti dai campi semantici di "amicizia" e "ospitalità"; per esempio sono ormai entrati a far parte del vocabolario della rete termini come "ospite", "*home page*", "visitatore", oltre che il già citato "amico".

28 www.generazioniconnesse.it

Attraverso i *social networks* si sono sviluppati nuovi tipi di relazioni tra le persone. Con questi strumenti è stato possibile rafforzare amicizie già esistenti nel mondo reale, ma che trovavano l'impossibilità di mantenere un rapporto costante in presenza, diventando quindi relazioni a distanza. Una lettera o, ancor meglio, una telefonata, potevano accorciare le distanze, ma non quanto possono farlo oggi i *social networks* e gli strumenti della rete: una *chat*, una foto postata su un *social network*, una videochiamata, sono forme di comunicazione molto più veloci ed attive. Un fenomeno nuovo è quello della nascita di amicizie virtuali che, per vari motivi, pur avendo tutte le caratteristiche delle amicizie del mondo reale, restano *online* e mai si trasformeranno in amicizie concrete. Altre, invece, da virtuali possono diventare reali.

C'è tuttavia qualche aspetto critico da prendere in considerazione quando si parla di amicizia *online*. Uno di questi è quello legato all'idea, nata proprio in seno ai *social network*, che basti un *clic* per trasformare qualcuno in "amico", con cerchie di contatti amicali che si allargano a macchia d'olio. L'amicizia, al contrario, ha bisogno di condivisione, affetto e fiducia, tutte cose che si costruiscono grazie alle esperienze condivise ed al tempo, che segue sue regole e non la velocità del *clic*. Un altro aspetto di criticità risiede nel fatto che le amicizie prevalentemente mediate dai *social network* mancano di alcuni aspetti fondamentali che costituiscono la relazione umana classica. Grandi assenti sono il corpo e il linguaggio non verbale, che permettono di comunicare sfumature emotive fondamentali all'interno di una relazione. Seguire le pagine *social*, scambiarsi *emoticon* o *like* e chiacchierare in una *chat*, non possono ovviamente sostituire il contatto umano, l'atto del parlarsi e dell'ascoltarsi, ed in generale il vivere giorno dopo giorno esperienze quotidiane assieme.

In aggiunta, sui *social network* è più semplice mentire, camuffare il proprio stato emotivo, pubblicare contenuti che proiettino un'immagine di sé poco corrispondente a quella reale: è più facile, insomma, mostrarsi diversi da quelli che si è, quando la conoscenza profonda, al netto di punti di forza e fragilità e la sincerità appaiono aspetti fondamentali nella costruzione di un'amicizia autentica. Accanto ai possibili aspetti critici appena analizzati, vi sono però anche innegabili aspetti di risorsa.

Innanzitutto i *social* costituiscono un utile e pratico prolungamento delle relazioni reali. La riduzione delle distanze possibile grazie a questi strumenti, consente alle persone che lavorano o si trasferiscono lontano da casa di mantenersi facilmente in contatto con la

propria cerchia di legami significativi, permettendo talvolta di far fronte a sentimenti di solitudine.

I *social* permettono anche di dare una certa continuità a relazioni che altrimenti sarebbero destinate a chiudersi, magari perché nate in circostanze diverse da quelle della quotidianità (una vacanza o un'esperienza lontano da casa) e di riavvicinare persone che negli anni si sono perse di vista ma non si sono dimenticate, aprendo in questo caso la possibilità di rinverdire relazioni *vis-à-vis*.

Ancora, i *social* offrono la possibilità di trovare nuovi potenziali legami di amicizia significativi: consentono di unire persone che hanno interessi simili e che magari difficilmente si sarebbero incontrate, così come sono spesso il tramite per partecipare a eventi di aggregazione dal vivo, da cui possono generarsi rapporti di amicizia solidi e duraturi. In quest'ottica, i *social network* diventano importanti facilitatori delle relazioni *offline*.

In ultimo, questi mezzi possono costituire un valido sostegno per persone che hanno importanti difficoltà relazionali, offrendo la possibilità di creare dei legami, seppure virtuali. Se è indubbio, come già specificato, che la relazione virtuale manchi di diversi aspetti che costituiscono una relazione reale, le amicizie *online* possono costituire per queste persone delle risorse importanti contro l'isolamento.

Le amicizie *online* possono avere caratteristiche diverse ed assumere un senso differente le une dalle altre. Il concetto stesso di amicizia assume peculiarità e connotati diversi; non tutti i rapporti amicali sono uguali ed in questo senso William Rawlins²⁹ propone un'interessante classificazione delle amicizie in tre categorie: attive, dormienti e commemorative, che si distinguono come segue:

- Un'amicizia è attiva se si è regolarmente in contatto con quella persona, se si sente che si può contare su di lei per avere un sostegno emotivo e se si è a conoscenza di quanto sta succedendo nella sua vita;
- Un amico dormiente è qualcuno con cui si ha un passato ma con cui non si parla da un po' di tempo; si riprenderebbero però velocemente i contatti qualora ci si trovasse nello stesso luogo, nello stesso momento;
- Un amico commemorativo, infine, è qualcuno che è stato importante in un momento precedente della vostra vita ma che non ci si aspetta davvero di rivedere o

29 William Rawlins, professore in Comunicazione all'Università dell'Ohio,

risentire, forse mai più. Queste persone vengono ricordate con affetto, ma rimangono saldamente nel passato.

Nell'ambito dei *social network*, come nella vita reale, sono presenti tutte queste tipologie di amicizia che qui assumono caratteristiche di liquidità. Il cambiamento della società, infatti, connotato da flessibilità, incertezza e precarietà, conduce ad un conseguente cambiamento dei rapporti che diventano anch'essi precari, incerti e instabili. Alcune amicizie diventano a portata di *clic*: si creano e si cancellano premendo un semplice tasto.

Molte ricerche hanno evidenziato che l'era tecnoliquida³⁰ è contrassegnata dalla più straordinaria ed epocale crisi delle relazioni interpersonali ma dovremmo interrogarci sui motivi che possono averla determinata. Risulta troppo riduttivo e semplicistico attribuire tutte le responsabilità di questa crisi dei rapporti ad *Internet* ed alle tecnologie digitali e alla loro diffusione pervasiva nella vita di milioni di individui. La tecnologia digitale, con le sue potenzialità *social* risulta, forse, la risposta più semplice e di immediato consumo ad una crisi così netta delle capacità di relazione dell'uomo e della donna di oggi e forse ne è anche una delle concause, come se, in una sorta di causalità circolare, l'esplosione della rivoluzione digitale avesse intercettato una crisi della relazione in parte già esistente e al tempo stesso ne avesse accelerato drammaticamente lo sviluppo. Tuttavia alla base della crisi della relazione interpersonale ci sono almeno tre fenomeni, essi stessi amplificati a dismisura dalla inarrestabile rivoluzione digitale:

- L'incremento del tema narcisistico nelle società postmoderne (di cui gli innamoramenti in *chat* e le amicizie in *Facebook* sembrano essere i corrispettivi telematici), sostenuto da una civiltà dell'immagine senza precedenti nella storia dell'umanità;

- Il fenomeno del *sensation seeking*, caratterizzato da una sorta di ricerca di emozioni, anche estreme, capace di parcellizzare e scomporre l'esperienza interumana facendola coincidere con l'emozione stessa (è come se tutta la relazione interpersonale coincidesse con l'emozione);

30 Tonino Cantelmi "Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquida" San paolo edizioni 2013

– Il tema dell’ambiguità, cioè la rinuncia all’identità e al ruolo in favore di una assoluta fluidità dell’identità stessa e dei ruoli, con la conseguente rinuncia alla responsabilità della relazione e alle sue caratteristiche e potenzialità generative.³¹

Il trionfo dell’ambiguità e della fluidità dell’identità può impedire una stabile assunzione di identità (esserci), che a sua volta può riflettersi nell’instabilità della relazione (“esserci-con”), la quale può infine minare profondamente le possibilità generative e progettuali della relazione stessa (“esserci-per”). Questi fenomeni, unitamente al tema della velocità, sono alla base della profonda crisi della relazione interpersonale, che sempre più acquista modalità “liquide”, indefinite, instabili e provvisorie. In questo senso la tecnomediazione della relazione (*chat, blog, sms, social network*) offre all’uomo del terzo millennio una risposta formidabile e affascinante: alla relazione può sostituirsi la “connessione”, che costituisce la nuova privilegiata forma di relazione interpersonale.

3.5 Rischi ed opportunità della rete

La vita sui in rete e sui *social* è, a mio parere, molto simile alla vita reale anche rispetto a rischi ed opportunità. Per non sottovalutarla è essenziale cercare di comprendere bene il mezzo che si sta usando, accettando il fatto che non possiamo mai dirci del tutto formati rispetto ad una realtà così mutevole. Per stare al passo con questo mondo è indispensabile starci dentro, faticare continuamente per tenere presenti due, tre contesti che vi coesistono contemporaneamente e pensare in maniera molteplice. La difficoltà maggiore è quella di riuscire a focalizzare la complessità che governa questo universo, poiché si propone davanti ai nostri occhi con un’interfaccia intuitiva che fa della semplicità la sua testa d’ariete. Gli aspetti da tenere ben presenti quando siamo in rete sono almeno questi: il contesto economico e di potere che li governa; la sfera prettamente politica ed istituzionale che ormai a pieno titolo vi ha preso parte; la dimensione comunicativa, con le sue regole e norme specifiche; le istanze relazionali ed affettive che vi hanno luogo; lo stretto legame tra ciò che è privato e pubblico.

31 Tonino Cantelmi “Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquida” San paolo edizioni 2013

Per gli adolescenti ancor più che per gli adulti, rendersi conto di tutto questo è molto difficile, immersi come sono in tutt'altri essenziali impegni evolutivi. Se non adeguatamente equipaggiati di tutta una serie di conoscenze tecniche e di significato rischiano di incorrere in situazioni poco piacevoli, *online*, come d'altra parte nella vita reale. I rischi dietro l'angolo sono molteplici: dal furto d'identità al *cyberbullismo*, dal *grooming* al *sexting* per enunciarne alcuni.

I tanti possibili utilizzi di *Internet* per soddisfare i diversi bisogni possono dare vita ad eccessi psicopatologici sulla base di pre-esistenti caratteristiche di personalità e/o spinte ambientali. Per gli adolescenti che combattono con difficili questioni evolutive e di ricerca identitaria è ovvio pensare ad *Internet* come ad un *humus* ideale per la traduzione virtuale di disagi noti e di problematiche esistenziali. Il pericolo principale è che *Internet* diventi la parte (non una parte) centrale della vita adolescenziale, non il mezzo ma il fine, senza più negoziare con le difficoltà identitarie e relazionali del terreno incerto del reale.

Non c'è possibilità di esistenza senza l'assunzione di rischi, ma accompagnare i ragazzi e le ragazze nel loro percorso di crescita è un dovere degli adulti. Sarebbe auspicabile fornire ai giovani le giuste informazioni in merito alle pericolosità nelle quali si può incorrere *online*, dando gli strumenti per comprendere il contesto in cui si trovano e indicazioni sul da farsi nel momento in cui si trovano in situazioni che li mettono in pericolo o a disagio. Serve un accompagnatore discreto e curioso che tenda loro una mano nel momento in cui ne avranno bisogno. Questo per far sì che possano cogliere appieno e serenamente le opportunità che la rete mette a disposizione.

Internet è un contesto fondamentale per lo sviluppo dell'adolescente, ormai tanto quanto altri contesti come la scuola; per questo deve essere analizzato in termini di ambiente in parte virtuale ed in parte reale di socializzazione. La maggioranza dei giovani stringe e/o coltiva *online* relazioni sociali adattive e funzionali alla propria crescita ed evoluzione; le relazioni *online* vanno indagate, come gli altri contesti sociali, per capirne le peculiarità di funzionamento e le influenze sulla socializzazione *offline*.

Oltre a rispondere ad esigenze comunicative e di socializzazione tra pari, *Internet* viene anche scelto per il suo enorme potenziale informativo. Il *web* offre confidenzialità e convenienza, caratteristiche particolarmente importanti per i giovani alla ricerca di informazioni. Alcuni mezzi che si prestano particolarmente per reperire informazioni sono

le comunità virtuali o i *forum* dove i soggetti possono controllare la loro esposizione e rimanere celati dietro l'anonimato. *Internet* si è rivelato un luogo di informazioni importante come repertorio a cui attingere, soprattutto per i giovani.

Interagire con gli altri e presentare se stessi al mondo della rete, oggi, è la norma; mantenere la propria presenza *online* e ricercare contatti è parte integrante della vita quotidiana. Gli adolescenti utilizzano *Internet* anche nella gestione personale e sociale del loro senso di identità in costruzione.

I ragazzi e le ragazze possono trovare *online* anche una risorsa come le comunità di pratica, i cui legami sono fondati sulla comune volontà di raggiungere obiettivi condivisi o di trovare soluzioni a problemi sentiti dall'intera comunità. Come le comunità di scelta, queste nascono generalmente in maniera spontanea e sono autogestite. Sono particolarmente adatte a favorire processi di identificazione, soprattutto perché estendono in un ambiente *online* gli spazi in cui è possibile esprimere ed esercitare il senso di appartenenza a un contesto geografico, etnico, culturale o sociale pre-esistente *offline*. Le comunità di pratica favoriscono l'apprendimento, la costruzione di *know-how* e lo sviluppo di un bagaglio di risorse utili ad affrontare situazioni pratiche e accrescere il senso di identità attraverso la partecipazione. In questo ambiente si plasmano stili di azione, ma anche di pensiero e di interpretazione del reale; si struttura un linguaggio comune e modalità di estrinsecazione condivise.

I benefici quindi possono esserci, se nella rete i nostri bisogni si intersecano in un equilibrio creativo e non distruttivo, se aprono e non chiudono, se danno possibilità e non le negano. La rete quindi, se opportunamente usata, può essere strumento per esprimersi, per ampliare la connessione e la comprensione del mondo, rimuovere i confini e sviluppare connessioni, rafforzare le relazioni, cercare supporto.

Tuttavia è da tenere presente che le opportunità sono fortemente collegate con le competenze digitali.

Come sostiene Umberto Galimberti, la tecnologia non è più un mezzo, ma un vero e proprio mondo e come tutti i mondi non si può che viverlo o rimanerne in disparte. Gli adolescenti vi partecipano attivamente e al loro interno possono imbattersi in incontri fortunati ma anche in pericoli, da comprendere e superare. Gli adolescenti sono inevitabilmente già soggetti *online*, in parte reali ed in parte virtuali. Si tratta soltanto di

non dimenticarlo per chi si occupa, a vario titolo, di adolescenti del nuovo millennio. *Internet* è indubbiamente uno strumento utile per gli spazi di apprendimento e l'educazione; pensiamo all'*e-learning* che sfrutta le potenzialità della rete per fornire formazione sincrona e asincrona ai giovani che possono accedere ai contenuti degli insegnamenti, disporre di materiali didattici e molto altro con una semplice connessione a *Internet*, usufruendo di interventi costruiti ad *hoc*; pensiamo all'importanza di *Internet* per la cura, dove forme professionali di psicoterapia *online* possono avvicinare le più complesse richieste di aiuto grazie all'anonimato o raggiungere persone impossibilitate a recarsi di persona in uno studio professionale. *Internet* è, come più volte detto, uno strumento utile per il tempo libero, per la comunicazione interpersonale e la socializzazione dell'adolescente che attraverso i nuovi applicativi impara anche a parlare di sé, allenandosi alla *self disclosure*.

Parlando in maniera più specifica dei *social network* e riprendendo, in questo, lo schema proposto da Maria Ranieri e Stefania Manca³², possiamo dire che queste piattaforme danno le seguenti opportunità:

- Socializzazione, comunicazione e costruzione di comunità;
- Apprendimento sociale ed attività collaborative;
- Condivisione di risorse e di materiali originali;
- Ampliamento di contesti di apprendimento.

Sempre secondo le due autrici, però, i *social network* pongono le seguenti criticità:

- *Digital divide*;
- Basso tasso di adesione in attività "formali";
- Tempo necessario per attivare e mantenere progetti;
- Erosione ruoli studente/docente;
- Potenziale distrazione;

³² Maria Ranieri e Stefania Manca "I *social network* nell'educazione" Erickson, 2013

- Mancanza di strategie di valutazione adeguate;
- Carenza di buone pratiche;
- Questioni di *privacy* e sicurezza.³³

Nell'approccio alla vita *online* la prevenzione è quindi fondamentale: dovrebbe focalizzare l'attenzione sui particolari e complessi domini che *Internet* crea ed in cui si evolve quotidianamente, familiarizzando con il comportamento *online* dei ragazzi. Lo scopo preventivo dovrebbe essere ridurre la vulnerabilità dei giovani rispetto alle informazioni e interazioni provenienti dal *web*, non tanto focalizzando l'attenzione sul restringere l'accesso a certi tipi di comunicazione virtuale, ma puntando su interventi che educino ad un uso responsabile di *Internet* affinché tali acquisizioni si applichino a tutti i tipi di interazione *online*. Il *web* è uno spazio di vita che va indagato, compreso, utilizzato in modo propositivo ed adattivo, ma anche monitorato per far sì che sia una risorsa di benessere e qualità della vita.

3.6 *Life skills* e liquidità

Negli ultimi decenni si è giunti a concepire la prevenzione nell'età adolescenziale come un'azione complessa volta allo sviluppo di capacità psicologiche e competenze sociali: si è compreso, infatti, che è necessario concentrare l'attenzione primariamente e principalmente sui fattori di protezione, intesi come variabili che possono aiutare gli individui a fronteggiare efficacemente eventuali situazioni avverse, piuttosto che sui fattori di rischio, intesi come condizioni la cui presenza è associata ad una maggiore possibilità di sviluppare comportamenti disadattivi e disturbati. I fattori di protezione sui quali si può intervenire attengono a diverse sfere dell'esistenza umana, da quella personale (conoscenze, competenze/abilità relazionali, aspetti valoriali, investimenti sulla propria progettualità di vita) a quella relazionale (stile educativo autorevole, presenza e condivisione di regole nel contesto scolastico e familiare, modello positivo degli adulti di

³³Raffaghelli, J. (2017) I *Social Networks* nell'educazione. Insegnare e Apprendere con i SN. Risorsa Educativa Aperta per il corso «Nuove Tecnologie per l'Educazione e la Formazione» a.a. 2017-18. Firenze: Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze

riferimento, contesti comunitari “protetti” e “supervisionati” di sperimentazione di sé e dello stare in gruppo, esperienze di responsabilizzazione all’interno di situazioni di gruppo): tutti questi fattori possono promuovere l’uso di comportamenti positivi, mitigando l’insorgere di quelli a rischio.

Secondo l’Organizzazione Mondiale della sanità “Le *Life Skills* sono le competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l’individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni”. In altre parole sono abilità e capacità che ci permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana.

L’O.M.S. definisce le *Life Skills* attraverso 10 capacità, assolutamente interconnesse tra loro, suddivise in tre diverse aree solamente per motivi esplicativi.

Fanno parte dell’area cognitiva :

Decision making (capacità di prendere decisioni): capacità di elaborare attivamente il processo decisionale, valutando le differenti opzioni e le conseguenze delle scelte possibili.

Problem solving (capacità di risolvere i problemi): questa capacità permette di affrontare i problemi della vita in modo costruttivo.

Pensiero creativo: tale capacità mette in grado di esplorare le alternative possibili e le conseguenze che derivano dal fare e dal non fare determinate azioni. Aiuta a guardare oltre le esperienze dirette, a rispondere in maniera adattiva e flessibile alle situazioni di vita quotidiana.

Pensiero critico: è l’abilità di analizzare le informazioni e le esperienze in maniera obiettiva. Può contribuire alla promozione della salute, aiutando a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti.

Fanno parte dell’area relazionale:

Comunicazione efficace: sapersi esprimere, sia sul piano verbale che non verbale, con modalità appropriate rispetto alla cultura e alle situazioni. Questo significa essere capaci di

manifestare opinioni e desideri, bisogni e paure, esser capaci, in caso di necessità, di chiedere consiglio e aiuto.

Capacità di relazioni interpersonali: aiuta a mettersi in relazione e a interagire con gli altri in maniera positiva, riuscire a creare e mantenere relazioni amichevoli che possono avere forte rilievo sul benessere mentale e sociale.

Empatia: è la capacità di immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche in situazioni con le quali non si ha familiarità. Provare empatia può aiutare a capire e accettare gli altri.

Fanno parte dell'area emotiva:

Autoconsapevolezza: riconoscimento di sé, del proprio carattere, delle proprie forze e debolezze, dei propri desideri e delle proprie insofferenze. Sviluppare l'autoconsapevolezza può aiutare a riconoscere quando si è stressati o quando ci si sente sotto pressione.

Gestione delle emozioni: implica il riconoscimento delle emozioni in noi stessi e negli altri; la consapevolezza di quanto le emozioni influenzino il comportamento e la capacità di rispondere alle medesime in maniera appropriata.

Gestione dello stress: consiste nel riconoscere le fonti di stress nella vita quotidiana, nel comprendere come queste ci "tocchino" e nell'agire in modo da controllare i diversi livelli.

Le *Life Skills*, così come noi le intendiamo, possono essere insegnate ai giovani come abilità che si acquisiscono attraverso l'apprendimento e l'allenamento. Acquisire e applicare in modo efficace le *Life Skills* può influenzare il modo in cui ci sentiamo rispetto a noi stessi e agli altri ed il modo in cui noi siamo percepiti dagli altri.

Le *Life Skills* contribuiscono alla nostra percezione di autoefficacia, autostima e fiducia in noi stessi.

Le *Life Skills*, quindi, giocano un ruolo importante nella promozione del benessere mentale. La promozione del benessere incrementa la nostra motivazione a prenderci cura di

noi stessi e degli altri, alla prevenzione del disagio e dei problemi comportamentali e di salute.

Questi sono alcuni dei principali vantaggi che nascono dal potenziamento delle *Social Skills*:

1. Crescita del numero di relazioni e della qualità dei legami.

Aumentano i legami che possono trasformarsi in amicizie, in occasioni di confronto e crescita personale e, quindi, anche le possibilità di migliorare la soddisfazione personale, l'autostima e di ridurre gli effetti negativi dello stress.

2. Miglioramento della capacità di comunicare.

Imparare a relazionarsi con tante persone può essere d'aiuto anche nell'inserimento professionale in ampi gruppi di lavoro in cui è richiesto il confronto giornaliero con una miriade di individui diversi, a cui bisogna essere in grado di trasmettere pensieri e idee in modo adeguato.

3. Maggiore efficienza.

Essere capaci di instaurare relazioni aiuta (nel tempo) a capire di più le persone, a interpretare meglio i loro caratteri, i loro pensieri e a non circondarsi di personalità “negative” che possono essere un ostacolo alla serenità personale.

4. Aumento della felicità in generale.

Andare d'accordo con le persone e sviluppare la propria empatia aiuterà a nutrire fiducia in sé stessi, a dare un'immagine più positiva e sicura, portando anche alla nascita di rapporti di amicizia saldi e duraturi.

Lo sviluppo delle *Life Skills* è strettamente collegato allo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Lo psicologo di fama mondiale Daniel Goleman la definisce come la capacità di riconoscere i propri sentimenti e quelli degli altri e di saper gestire le emozioni in modo efficace. Per Goleman l'intelligenza emotiva comprende quelle capacità come l'autocontrollo, l'entusiasmo, la perseveranza, la capacità di auto-motivarsi, che aiutano il soggetto ad affrontare in maniera migliore le sfide che il contesto gli propone. L'intelligenza emotiva è la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un

obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; l'intelligenza emotiva è la capacità di essere empatici e di sperare.

Il periodo preadolescenziale ed adolescenziale è fondamentale per cercare di recuperare e sviluppare potenzialità legate alla sfera emotiva e quindi di competenza di vita. Goleman in questo senso sostiene che: “L'eredità genetica ci ha dotati di una serie di talenti emozionali che determinano il nostro temperamento. Ma i circuiti cerebrali interessati sono straordinariamente plastici; il temperamento non è destino. Gli insegnamenti emozionali che apprendiamo da bambini a casa e a scuola plasmano i nostri circuiti emozionali, rendendoci più o meno abili nella gestione degli elementi fondamentali dell'intelligenza emotiva. Ciò significa che l'infanzia e l'adolescenza offrono opportunità importantissime per stabilire le essenziali inclinazioni emozionali che governeranno la nostra vita.”³⁴

Se la principale funzione delle emozioni, quindi, è rendere più efficace la reazione dell'individuo a situazioni in cui si rende necessaria una risposta immediata ai fini della sopravvivenza (reazione che non utilizzi cioè, processi cognitivi ed elaborazione cosciente), la comprensione e la conoscenza delle emozioni divengono, nel corso dello sviluppo, risorse individuali correlate al comportamento sociale e all'adattamento. Al contrario, l'incapacità di interpretare le emozioni potrebbe impedire lo sviluppo delle competenze socio-emozionali che fungono da mediatrici per l'acquisizione, all'interno dell'interazione sociale, di abilità utili a prevenire comportamenti dannosi per la propria salute e di capacità necessarie per portare a termine i propri compiti di sviluppo. Nella nostra società liquida, caratterizzata da confini labili e sempre meno evidenti, dove siamo continuamente connessi ma distanti, dove la comunicazione ha modificato la sua forma, è facile comprendere quanto divengano importanti *social skills* ed intelligenza emotiva. La nostra vita quotidiana, all'interno della società della conoscenza, è profondamente “mentale” ed “emozionale”: per poterla comprendere sono indispensabili competenze che siano in grado di tradurre comportamenti e vissuti, che possano attribuire significati e senso alle situazioni complesse con cui ci troviamo a confrontarci. Per i ragazzi e le ragazze, in particolare, diventa quasi imprescindibile potenziare ed ampliare competenze emotive e di vita, che siano in grado di supportarli nella liquidità e orientarli.

34 D.Goleman “Intelligenza emotiva” Rizzoli, p.16

3.7 Competenze ed apprendimento

In generale si può definire l' apprendimento come una modificazione comportamentale conseguente o indotta da un'interazione con l'ambiente che è il risultato di esperienze che conducono allo stabilirsi di nuove configurazioni di risposta agli stimoli esterni. Nel corso del tempo si è avuto lo svincolamento progressivo della nozione di apprendimento dagli aspetti legati alla memorizzazione: l'apprendimento è esito di attività e non di mera memorizzazione. L'apprendimento è un processo attraverso il quale vengono acquisite nuove conoscenze, abilità e competenze e su cui influiscono diversi aspetti: strategie cognitive personali, modalità di apprendimento, esperienze individuali e collettive, informazioni e stimoli provenienti dalla realtà esterna, modelli, teorie ed agenzie educative (scuole, università). Nel corso degli anni sono state molteplici le definizioni del concetto di competenza, ad indicare un costrutto complesso, dinamico e difficilmente inquadrabile entro schemi statici.

Ma non tutto quello che apprendiamo è uguale. L'apprendimento significativo è quel tipo di apprendimento fondato sulla ricerca e sulla rielaborazione delle conoscenze che consente di dare un senso a queste ultime, sia attraverso l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute, sia attraverso l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti. L'obiettivo è che la persona apprenda e sviluppi capacità di *problem solving*, di pensiero critico, di metariflessione. L'apprendimento significativo, insomma, permette di diventare strategici attraverso lo sviluppo di competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività). Esso è contrapposto all'apprendimento meccanico che si avvale solo della memorizzazione per produrre conoscenza "inerte". Per Ausubel l'apprendimento meccanico non risulta efficace per lo sviluppo delle strutture cognitive, in quanto non garantisce una stabile assimilazione delle nuove informazioni apprese: ben presto esse cadono nell'oblio, a meno che non siano continuamente ripetute. Invece, è proprio l'assimilazione il processo decisivo per un'effettiva acquisizione di conoscenza: attraverso di essa le nuove conoscenze vengono collegate alle precedenti, cioè ai concetti generali ed alle proposizioni già possedute dal soggetto che apprende.

La qualità dell'apprendimento dipende non solo dalla capacità di collegamento ma anche e soprattutto dalla quantità e qualità delle conoscenze pregresse possedute da chi apprende, dalla sua motivazione e dalla ricchezza concettuale del nuovo materiale da apprendere.

Si apprende quando si è coinvolti in modo attivo nel processo di apprendimento, quando ci viene richiesto di partecipare, cioè di eseguire compiti o azioni con alti livelli di consapevolezza, responsabilità, attenzione e impegno. In questo modo si verifica il principio del "*learning by doing*" (imparare facendo). L'apprendimento prevede una dimensione collaborativa per favorire la comprensione, la quale avviene sempre attraverso il confronto, lo scambio, il dialogo e la negoziazione con gli altri.

Secondo il pedagogista Joseph D. Novak "L'apprendimento significativo si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione delle nuove informazioni con le conoscenze che già possiede. L'apprendimento meccanico avviene, invece, quando chi apprende memorizza le nuove informazioni senza collegarle alle conoscenze precedenti, o quando il materiale da studiare non ha alcuna relazione con tali conoscenze."

L'apprendimento significativo è un apprendimento relazionale. È legato alle conoscenze e alle esperienze previe. È una modifica o un modo per integrare i nostri piani o rappresentazioni della realtà, ottenendo così un apprendimento profondo. Non sono semplicemente dati memorizzati, ma una struttura concettuale su come vediamo e interpretiamo la realtà che ci circonda.

Dal processo di apprendimento è possibile sviluppare competenze che a loro volta andranno a sostenere nuovi apprendimenti.

Secondo Pietro Boscolo la competenza può essere definita come l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali.

Per Michele Pellerey la competenza è la capacità di far fronte a un compito o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive e ad utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.

In sintesi, possiamo dire che per competenza si intende un sapere combinatorio: intreccio di capacità (caratteristiche individuali) e di conoscenze (oggetti culturali afferenti alle varie aree di sapere); intreccio di aspetti immateriali e pensabili (valori) e di aspetti concreti e visibili (condotte, azioni).

Al di là delle numerose definizioni presenti in letteratura è possibile fissare alcuni elementi condivisi:

- La natura dinamica e processuale della competenza, poiché indica la “mobilizzazione” delle proprie risorse in rapporto ad un contesto;
- Il significato meta-cognitivo, poiché indica un agire combinatorio che converte elementi più semplici verso un livello di apprendimento e di funzionamento “superiore”;
- Il *focus* sul rapporto soggetto-contesto: ogni competenza è appresa e agita da un soggetto in un contesto;
- Il suo ruolo crescente e centrale nei modelli e strumenti d'intervento nei sistemi organizzativi (gestione per competenze, organizzazione per competenze). Ciò indica che la competenza è un concetto di sintesi capace di dare una struttura significativa a fenomeni e categorie di natura diversa (comportamenti, motivazioni, tratti, abilità, ecc.);
- L'esistenza, all'interno dell'agire competente, di una componente tacita oltre che degli aspetti espliciti.

Le competenze trasversali (*soft skills*) , in particolare, sono quelle che attraversano tutte le esperienze della vita e tutte le aree della conoscenza; il loro contesto di formazione, potenziamento ed esercizio va, dunque, dalla vita alla scuola, dalla scuola alla vita (intendendo per “vita” il complesso delle esperienze esistenziali di ciascuno). Esse sono strettamente connesse con i valori che caratterizzano la persona nella sua dimensione personale e sociale .

Su scala europea si parla da anni delle competenze base di cui tutti hanno bisogno “per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”: quelle esplicitate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 Dicembre 2006, riportate dalle Indicazioni nazionali 2012 ed ora in parte confermate ed in parte rinnovate dalla nuova Raccomandazione di Maggio 2018 .

Secondo il Parlamento europeo (Raccomandazione del 23 aprile 2008) “le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.”

Esse sono:

1. Comunicazione nella madrelingua;
2. Comunicazione nelle lingue straniere;
3. Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia;
4. Competenza digitale;
5. Imparare ad imparare;
6. Competenza sociale e civica;
7. Spirito d'iniziativa e imprenditorialità;
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

L'Unione Europea ha deciso di seguire la strada delle competenze perché esse sono qualcosa di diverso dalla semplice conoscenza in quanto fanno riferimento alla capacità di rispondere a richieste complesse affidandosi a risorse psicosociali (l'insieme di rappresentazioni sociali, valori, atteggiamenti e motivazioni espressi dal soggetto legati alla propria identità personale e caratteristiche individuali), incluse le abilità e le attitudini, in un particolare contesto.

Sono considerate tutte ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito possono favorire la competenza in un altro.

Il Consiglio dell'Unione Europea ha emanato, nel Maggio del 2018, una nuova Raccomandazione in materia di competenze chiave per l'apprendimento permanente, in cui si insiste anche su una più forte interrelazione tra gli apprendimenti formale, non formale e informale. Sempre all'interno della Raccomandazione, i risultati dell'apprendimento vengono suddivisi in conoscenze, abilità, competenze, così definite:

- Le conoscenze indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni (fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un ambito disciplinare) attraverso l'apprendimento.

- Le abilità indicano le capacità di applicare le conoscenze per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

-Le competenze indicano la capacità di usare in un determinato contesto conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; il complesso delle competenze dà la padronanza in termini di autonomia e responsabilità.

-Le capacità indicano un corredo ereditario e sottintendono la possibilità in nuce di fare qualcosa; le abilità ne indicano l'applicazione a seguito di esercizio, la competenza il compimento (provvisorio) dell'intreccio di conoscenze, abilità, capacità.

3.8 Uso consapevole del Web

Come detto nel capitolo precedente, una delle otto competenze chiave delineate dall'Unione Europea è la competenza digitale. Secondo il *DigComp*³⁵, quadro di riferimento europeo, abbiamo cinque aree di competenze digitali, la cui rilevanza è riconosciuta anche in ambito extraeuropeo, dettagliate in alcune sotto-competenze:

1) Alfabetizzazione su informazioni e dati.

Fanno riferimento a questa area tre sotto-competenze. Innanzitutto la capacità di navigare, ricercare e filtrare le informazioni e i contenuti digitali, in secondo luogo la valutazione e comprensione di dati, informazioni e contenuti digitali, che devono essere sempre analizzati, interpretati e verificati in maniera critica, ponendo molta attenzione all'attendibilità delle fonti che consultiamo per evitare di incorrere in *fake news*, imparando a riconoscere le fonti attendibili e verificare la veridicità e l'autenticità delle informazioni. Infine la gestione dei dati, delle informazioni e dei contenuti digitali, che sottolinea l'importanza di archiviare e recuperare dati organizzandoli in un ambiente strutturato. Solo

35 DigComp 2.1 "Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini" a cura di Agid, Agenzia per l'Italia Digitale

attraverso una gestione ordinata del nostro materiale multimediale potremo essere in grado di recuperarlo con facilità quando necessario.

2) Comunicazione e collaborazione.

Quest'area comprende ben sei competenze specifiche. La prima riguarda l'interazione con gli altri attraverso le tecnologie digitali, come nel caso in cui uno studente debba preparare un lavoro di gruppo con alcuni compagni di classe attraverso l'utilizzo di una *chat*. La seconda sotto-competenza si concentra sulla condivisione di informazioni attraverso le tecnologie digitali e la terza mostra come esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali. Si va dalla semplice capacità di utilizzo di servizi digitali pubblici o privati per partecipare alla vita sociale (certificazioni, pagamenti, richiesta di documenti e così via) alla creazione di sondaggi *online*, *blog* e *wiki* per una consultazione pubblica. La quarta sotto-competenza mostra come collaborare attraverso le tecnologie digitali e suggerisce la capacità da parte di un lavoratore o uno studente di essere in grado di utilizzare strumenti digitali di collaborazione. La quinta competenza specifica è definita *netiquette*, ovvero una sorta di catalogo comportamentale e di buona educazione che ogni utente dovrebbe assumere sul *web*, della gestione dell'identità digitale.

3) Creazione di contenuti digitali.

Quest'area si articola in quattro competenze specifiche. La prima è la capacità di sviluppare contenuti digitali di varia natura, dall'elaborazione di testi al montaggio video, creandoli o modificandoli secondo il formato più consono all'uso che gli utenti ne faranno. La seconda competenza specifica si collega alla precedente concentrandosi esclusivamente sull'integrazione e rielaborazione di contenuti digitali. Fa riferimento, quindi, non alla creazione di contenuti ma alla capacità di modificarli, affinarli, migliorarli e integrarli attraverso informazioni

La terza competenza riguarda il *copyright* e le licenze, facendo riferimento alla conoscenza di banche dati dove scaricare legalmente immagini o delle norme che vincolano la percentuale di utilizzo di immagini sotto *copyright*. Infine, la quarta competenza punta sulla programmazione, ovvero la capacità di pianificare e sviluppare una sequenza di istruzioni comprensibili da parte di un sistema informatico per risolvere un determinato problema o svolgere un compito specifico. Un esempio di applicazione in

ambito educativo potrebbe essere la capacità di programmare un videogioco con finalità educative e di verifica degli apprendimenti.

4) Sicurezza.

La quarta area si declina in quattro sotto-competenze. La prima riguarda la protezione dei dispositivi e dei relativi contenuti digitali. Ciò comporta anche la comprensione dei rischi e delle possibili minacce che si innescano nel momento in cui ci connettiamo a *Internet*. Gli esempi di applicazione nel quotidiano vanno dalla scelta di una *password* forte per proteggere i propri *account* all'identificazione di profili falsi o di tentativi di *phishing*, la più classica delle truffe informatiche che consiste nel sottrarre con l'inganno *password* o altre informazioni personali della vittima.

La successiva competenza specifica è la protezione dei dati personali e della *privacy*. In questo caso risulta importante capire come utilizzare e condividere le informazioni personali per proteggere se stessi e gli altri. Il documento invita inoltre a prendere visione dei regolamenti relativi alla *privacy* che spesso sottoscriviamo alla cieca.

La terza sotto-competenza sposta invece l'attenzione sulla protezione della salute e del benessere. Le tecnologie digitali possono infatti comportare rischi per la salute fisica e psichica degli utenti: dai più banali mal di schiena dovuti a una scorretta postura davanti al *computer*, fino a più complesse forme di dipendenza dai *social* e dall'intrattenimento virtuale. Qui si apre anche il vasto capitolo dedicato al *cyberbullismo* e all'urgente necessità di sensibilizzare e informare adulti, ragazze e ragazzi attraverso laboratori specifici su questo fenomeno che investe soprattutto le giovani generazioni.

L'ultima competenza specifica è legata alla protezione dell'ambiente e alla consapevolezza dell'impatto ambientale che le nuove tecnologie comportano.

5) Risolvere i problemi.

Quest'ultima area si concentra sull'individuazione e risoluzione di problemi tecnici nell'utilizzo dei dispositivi e degli ambienti digitali. Il punto di partenza è la capacità di cercare in rete possibili soluzioni davanti a bisogni o problemi particolari, attraverso i motori di ricerca e il supporto di esperti *online*. La seconda area specifica è dedicata

all'individuazione di bisogni e risposte tecnologiche. Ultima competenza dell'area è come utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali per creare nuove conoscenze innovando processi e prodotti. Un esempio di applicazione in ambito scolastico consiste nella creazione o nell'uso creativo di *software* per la realizzazione di mappe concettuali o *wiki*, siti *web* in cui ogni utente può aggiornare o aggiungere contenuti consultabili da chiunque.

Infine l'ultima sotto-competenza si concentra su come individuare i divari nelle competenze digitali e dove intervenire per colmarli.

Rispetto alla formazione di una competenza digitale, entra in gioco il ruolo della scuola che ha il compito istituzionale di sviluppare competenze per formare una cittadinanza digitale attiva e responsabile. Si tratta di aiutare i futuri cittadini a pensare, ad imparare ad imparare, a collaborare, co-costruire e condividere conoscenze e significati.

Il ruolo delle ICT è quello di creare *tool* e strumenti di apprendimento significativo che permettano agli studenti di imparare con le tecnologie e non dalle tecnologie.

In quest'ultimo caso, si tratterebbe solo di una forma diversa di insegnamento trasmissivo, di distribuzione di informazioni senza interazioni e apporti personalizzabili, e quindi senza una significativa differenza rispetto all'insegnamento tradizionale.

Nel caso, invece, in cui si impari con le tecnologie, è possibile parlare di un uso consapevole delle tecnologie, intese come *collaboration tools*, che costituisce un apprendimento significativo, da esprimere in forma creativa, organizzando le conoscenze acquisite e risolvendo problemi, creando prodotti e riflettendo su processi e contenuti. Studenti, insegnanti e la scuola nel suo complesso dovrebbero costituire una comunità che apprende (*knowledge-building community*). La scuola è fatta di persone, fattore vitale in ogni luogo ed in ogni tempo e l'investimento sulla formazione continua di questo settore dev'essere consistente, strutturale, di medio-lungo termine e illuminato.

L'uso consapevole del *web* deve quindi essere promosso all'interno dell'ambito scolastico e di fatto sono molti i progetti che si attuano nelle scuole di ogni ordine e grado, in tal senso.

Oltre al ruolo fondamentale della scuola, ci tengo a precisare che dovrebbero essere presi maggiormente in considerazione anche altri luoghi di apprendimento, dove è possibile

sensibilizzare in maniera più destrutturata ragazzi e ragazze sull'importanza dello sviluppo di competenze digitali. Come indicato dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea, l'apprendimento non formale ha solitamente luogo al di fuori del programma previsto dall'istruzione scolastica formale ed è finalizzato a favorire lo sviluppo personale e sociale dei partecipanti.

L'apprendimento informale, invece, avviene durante le attività quotidiane e consiste nell'imparare facendo (*learning by doing*). Esso consente ai ragazzi ed alle ragazze di accrescere spontaneamente la propria maturità e di implementare, con spontaneità e naturalezza, grazie alla partecipazione "in prima persona", le proprie conoscenze.

4 Quale educazione?

4.1 Le nuove sfide

La scuola è, subito dopo la famiglia, la principale agenzia di socializzazione e formazione della personalità del bambino e del preadolescente. Il suo compito fondamentale è fornire gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, acquisire un certo grado di responsabilità e autonomia e, infine, formare alla cittadinanza e alla vita democratica. La scuola è prima di tutto studio, conoscenza, cultura, apprendimento dei saperi, ma è anche educazione, teatro di crescita civile e di cittadinanza; è luogo in cui nascono e crescono affetti, sentimenti e si affermano le prime amicizie che, in molti casi, resteranno per tutta la vita.

Una caratteristica della scuola è quella di fornire contesti di relazioni contemporaneamente con adulti e coetanei, e quindi occasioni di sperimentare in più direzioni, ma dentro una cornice diversa dalla famiglia e più complessa da quella fornita dai contesti informali di socializzazione, le proprie potenzialità cognitive, relazionali e affettive.

La scuola fa parte di un sistema formativo al quale partecipano diverse agenzie educative, che provvedono alla formazione culturale, umanistica e specialistica in molti settori. A differenza degli altri interventi educativi, il carattere formativo della scuola presenta due componenti interconnesse: l'intenzionalità, in quanto compito specifico della scuola è

quello di educare attraverso l'istruzione; la sistematicità, in quanto questa istituzione fissa gli obiettivi da raggiungere in base alle finalità formative generali stabilite dalla legge e, a tale scopo, ricerca i metodi, i materiali didattici, le soluzioni pedagogiche e le vie curricolari per svolgere il suo compito. Inoltre la scuola attua espressamente il dettato costituzionale, assicurando il diritto all'istruzione e all'obbligo scolastico, oltre che garantendo le condizioni affinché questo si realizzi.

Nel periodo dell'infanzia e della preadolescenza il ruolo della scuola può essere particolarmente importante per il sostegno della crescita e la prevenzione di problematiche, in quanto:

- è il luogo dove si possono incontrare bambini e preadolescenti e le loro rispettive famiglie in un'età in cui è diventato difficile coinvolgerli altrimenti, è quindi un bacino di utenza raggiungibile;
- è un ambiente di riferimento per bambini, preadolescenti e le loro famiglie. La scuola, infatti, pur essendo per gli alunni un luogo che richiede impegno e che può comportare una quota di frustrazione e fatica, è comunque un ambiente che contribuisce alla realizzazione di sé, è un ambiente che “contiene” e che offre una continuità delle relazioni. Per le famiglie la scuola può essere un punto di riferimento che offre occasioni d'incontro e confronto o di sostegno alla funzione genitoriale. In particolare può sollecitare e attivare nei genitori una preoccupazione responsabile verso i figli;
- un altro aspetto importante è legato alla necessità-opportunità di dare un sostegno alla funzione che gli insegnanti rivestano, accanto a quella dell'insegnamento: essere punto di riferimento per gli alunni portando, talora in modo diretto, talvolta indirettamente, l'esigenza di trovare modelli che integrino quello proposto dai genitori. Anche gli alunni chiedono agli insegnanti di accogliere interrogativi e dubbi che a volte, in famiglia, non possono o non riescono a porre. È quindi importante sostenere la capacità degli insegnanti di presentarsi come adulti competenti in grado di affiancare la famiglia nel compito di crescita dei figli.

Quindi la scuola ha il compito di educare, oggi più che mai. Penso che si possa dire che la scuola educa attraverso la cultura, mostrandone il carattere vitale e facendo assaporare ai più giovani la ricchezza che essa ha in ordine alla crescita dell'umanità di ciascuno. La cultura dà gli strumenti per capire la realtà e per interagire con essa; ma dà anche le chiavi

per comprendere la propria umanità, nel suo senso e nei suoi valori; dà parole per narrare la propria vita, metterla in comunicazione con gli altri, renderla disponibile al confronto e quindi al suo affinamento e arricchimento.

Se rinuncia alla funzione educativa, la scuola viene meno al suo compito più importante, in cui non può essere sostituita né da *Internet*, né dalla *tv*, né dalle altre agenzie che danno ai ragazzi una quantità di informazioni più numerose di quelle che possono essere offerte dalla scuola.

Poiché l'interazione tra scuola, società e famiglia è evidente, l'evoluzione di questi elementi che fanno parte di un sistema educativo implica l'aggiornamento e l'evolversi dei rispettivi compiti. Anche il sopraggiungere di nuove tematiche, nuove complessità che chiedono di essere gestite non può lasciare la scuola indifferente; ecco alcune delle nuove sfide che si trova ad affrontare :

- L'educazione sessuale, poiché le continue sollecitazioni dei *mass-media*, la dilagante pornografia, l'abbattimento di molti tabù, la modificazione dei costumi concorrono a far emergere anticipatamente nel bambino molte problematiche che l'educatore è chiamato a gestire;
- L'educazione alla salute e alla prevenzione, che prevede interventi informativi ed educativi riguardo ai danni provocati dall'alcolismo, dal tabagismo, dall'uso di sostanze stupefacenti e dalle patologie correlate, con particolare riferimento alla sindrome da immunodeficienza acquisita (AIDS). Anche l'educazione alimentare concorre al costituirsi di un concetto più completo della salute psico-fisica dell'uomo;
- L'educazione ecologica per promuovere un rapporto d'amore e di rispetto tra l'uomo e la natura; la scuola che ha tra i suoi compiti istituzionali quello della formazione del futuro cittadino non può eludere il problema di un'educazione rigorosa all'uso corretto dell'ambiente;
- L'integrazione: la funzione formativa della scuola deve trasformare le diversità in occasioni di confronto, di crescita e di scambio. Gli alunni svantaggiati, gli alunni portatori di handicap, gli alunni provenienti da altri Paesi, soprattutto extracomunitari, devono avere le medesime opportunità educative. E al tempo stesso costituire per tutti nuove occasioni di apprendimento sul piano sociale ed emotivo oltre che dal punto di vista culturale.

Si tratta di una sfida cruciale, perché l'innovazione della scuola passa anche attraverso la nostra capacità di metabolizzare la complessità e la velocità del nostro tempo, l'evoluzione tecnologica e la trasformazione digitale.

Provando a guardare al prossimo futuro, viene da dire che dobbiamo ridefinire gli spazi formativi del territorio, aiutando le scuole a sperimentare ambienti di apprendimento “agili” e ad alta accessibilità, contaminando educazione formale, informale e non formale. Fuori e dentro la scuola, dobbiamo aiutare i più giovani a sperimentare ed acquisire velocemente, in modo esperienziale, l'attitudine mentale al cambiamento e le competenze fondamentali per risolvere i problemi in modo creativo e innovativo, per capire il ruolo strategico in particolare delle competenze digitali in qualsiasi contesto.

Che la scuola debba insegnare a pensare, e non riempire di nozioni gli studenti è stato detto da autorevoli pensatori, come E. Morin che, nell'immagine della “testa ben fatta”³⁶, propone, oltre alla critica alla scuola nozionistica e pedante, qualcosa di molto nuovo, che spiega perché sia ritenuto indispensabile cambiare paradigma, assumendo come riferimento chiave l'apprendimento e non l'insegnamento.

Oggi la necessità di una rivoluzione paradigmatica è molto più forte e urgente del passato. In un breve arco di tempo si è compiuto il passaggio da una società caratterizzata da una economia impostata sul modello industriale ad una di tipo post-industriale, dalla modernità alla post-modernità.

Il mercato del lavoro cerca lavoratori con una formazione elevata, che dimostrino capacità di ragionamento, di assunzione di responsabilità, di fronteggiamento efficace di nuovi problemi e di acquisizione di nuove competenze. L'economia della conoscenza richiede molto di più che la memorizzazione dei fatti e delle procedure. Oggi l'educazione dei lavoratori deve includere una comprensione teorica dei concetti complessi, nonché la capacità di utilizzarli in modo creativo per generare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove informazioni. Un lavoratore formato secondo questi criteri deve essere in grado di valutare criticamente quello che legge, di esprimersi con chiarezza, sia verbalmente, sia per iscritto, e di comprendere il pensiero scientifico e matematico. Deve inoltre apprendere a conoscere in modo integrato ed applicabile, piuttosto che riprodurre una serie di fatti e di comportamenti stagni e in modo decontestualizzato. Deve infine

36 E.Morin “La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero” Raffaello Cortina Editore, 2000

essere in grado di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento continuo, sull'arco di tutta la vita. Queste capacità sono di grande importanza per l'economia, per mantenere il successo della democrazia, e per condurre un'esistenza soddisfacente, significativa.

La consapevolezza della inservibilità del modello didattico tradizionale rende necessario un profondo cambiamento nella impostazione didattica, pena il rischio che essa diventi sempre più anacronistica, incapace di fornire l'attrezzatura cognitiva indispensabile a vivere nella complessità di una società dove tutto si modifica rapidamente, e conoscenze e abilità acquisite dopo un lungo tirocinio scolastico possono, molto presto, risultare inservibili.

Le parole chiave del cambiamento necessario sono significatività, cooperazione, cittadinanza e contribuiscono a costruire la metafora della scuola-comunità. Questa costruzione avviene con tempi lenti, lavorando insieme, collaborando (alunni, insegnanti, genitori), facendo alleanze, aiutandosi reciprocamente con la consapevolezza che la comunità, per quanto artificiale come quella scolastica, non è un punto di partenza, ma un processo che si definisce giorno dopo giorno. La scuola-comunità di cui parliamo non è un ambiente romantico in cui tutto funziona ed in cui tutti sono d'accordo; è anche un ambiente dove i conflitti esistono e sono potenzialmente riconosciuti come ambienti di apprendimento in cui le scelte di ognuno e di ognuna possono contribuire a mantenere la comunità un luogo plurale.

Serve un capovolgimento della *vision* scolastica, un cambiamento di paradigma e modelli di riferimento. Le indicazioni per la didattica che la ricerca sull'apprendimento mette a disposizione, e che chiedono di essere tradotte in maniera intelligente e 'adattiva' nei diversi contesti scolastici ci segnalano che:

- La persona va messa al centro degli ambienti di apprendimento. Questo comporta la promozione di un coinvolgimento molto forte dello studente, che miri a farlo diventare autonomo nella gestione dei suoi processi di apprendimento e capace di riflettere sul suo lavoro, quindi con sviluppate competenze meta cognitive. Questo è possibile se cambia la posizione che l'insegnante assume, da "*sage on the stage*" a "*guide on the side*" (da "saggio sul palco" a "guida a fianco" dello studente).

- L'apprendimento ha una natura sociale. L'aula non è un mero contenitore di singoli alunni, ma, almeno potenzialmente, un luogo di ricche interazioni sociali. L'apprendimento stesso ha una natura sociale e bisogna utilizzare tale caratteristica. Da qui l'importanza delle varie forme di apprendimento collaborativo e dello sviluppo di reti nelle quali siano possibili scambi e interazioni.
- La motivazione e le emozioni hanno un ruolo molto importante. Se l'insegnante riconosce il ruolo che motivazione ed emozioni giocano nell'apprendimento dovrebbe cercare di entrare in sintonia con tale enorme potenziale, sempre disponibile. Non si richiede all'insegnante di essere "simpatico", "amico" dei suoi allievi, ma di essere capace di ascolto, empatia, disponibilità a comprendere.
- Le differenze individuali rappresentano la situazione normale di ogni classe. Le diversità rappresentano una sfida per l'insegnante, ma anche una grande opportunità. Del resto, se si mette al centro dell'ambiente di apprendimento l'alunno, la conseguenza logica è che si adottino strategie didattiche capaci di considerare le differenze individuali, sia per quanto riguarda la considerazione delle fragilità, dei punti deboli, sia per quanto riguarda le potenzialità di cui ciascun allievo dispone.
- La valutazione deve essere formativa. Gli alunni hanno bisogno di ricevere dall'insegnante continui *feedback* durante il loro percorso di apprendimento. La stessa valutazione va vista come occasione per favorire negli allievi una maggior consapevolezza circa le proprie acquisizioni e i punti di difficoltà e essere utilizzata, anche dall'insegnante, in funzione di una revisione del percorso e di una riprogettazione continua.
- Va promossa la capacità di generare connessioni trasversali. Il richiamo è a superare i rigidi confini delle acquisizioni disciplinari. Un buon insegnamento promuove la capacità di creare collegamenti tra le diverse discipline e aree di conoscenze e di operare *transfer*.
- L'apprendimento non ha solo un significato individuale ma sociale. Gli studenti che sanno mettere a disposizione degli altri quanto apprendono nella scuola, sperimentando forme di servizio alla comunità, apprendono meglio.

Le linee guida di una didattica rinnovata rispondono a istanze quali la personalizzazione dell'apprendimento, la valorizzazione delle pratiche di aula come la ricerca e il lavorare

per progetti, l'utilizzo consapevole delle tecnologie, il ricorso sistematico a forme di apprendimento collaborativo, l'enfasi sull'autoregolazione dell'apprendimento grazie alla promozione di forme di riflessività e di autovalutazione, lo stretto collegamento tra apprendimento scolastico e vita reale .

Rispetto a questi orientamenti il modello didattico della lezione frontale, ancora oggi prevalente, guarda nella direzione opposta e dà le spalle al futuro. I suoi elementi costitutivi, che sono dati dalla linearità della relazione insegnamento-apprendimento, dalla rigidità dei ruoli assegnati (l'insegnante trasmette sapere, l'alunno recepisce; l'insegnante verifica, l'alunno riproduce il sapere appreso), dall'asimmetria radicale di colui che "sa" e di colui che "non sa" e che deve imparare, appaiono ormai inadeguati.

La qualità della relazione tra gli insegnanti e gli alunni, ma anche quella che lega gli alunni tra loro è centrale, tanto che la qualità delle relazioni che si intessono nell'ambiente di apprendimento, potrebbe essere proposta come criterio di valutazione della qualità della didattica. Ci sono, però, diversi modi d'intendere la relazione tra insegnare e apprendere.

a) Relazione lineare. Nella concezione lineare del rapporto didattico è presente l'idea che l'apprendimento sia una sorta di variabile dipendente dell'azione didattica, il suo esito previsto ed atteso, positivo o negativo in conseguenza di un buon o cattivo insegnamento. L'insegnamento è centrato sui contenuti, il modello didattico corrispondente è la lezione verbale, nella quale si ha la trasmissione delle conoscenze attraverso la loro esposizione: l'alunno è il ricevente di un messaggio che viaggia sempre nella stessa direzione, a partire dall'insegnante, unico emittente. In questo modello l' apprendimento è inteso come variabile dipendente del processo di istruzione, come esito previsto e atteso, in una logica appunto lineare.

b) Relazione circolare. Alternativa al modello lineare, la relazione didattica può essere pensata come comunicazione circolare: comunicazione, dunque, non semplice trasmissione. In tale prospettiva, che si configura come dialogica, l'insegnante non è semplicemente l'emittente che invia in forma unidirezionale informazioni, ma è egli stesso destinatario di comunicazioni che è l'alunno ad emettere, contribuendo a modificare l'impostazione che l'insegnante ha inizialmente dato. Nella relazione circolare l'insegnante vede trasformato il suo ruolo, si fa ascoltatore, è disponibile a prendere in considerazione quanto l'alunno gli rimanda, anzi ne sollecita la partecipazione, stimola gli interventi.

Possiamo parlare di una didattica come comunicazione, e non come trasmissione, quando c'è circolarità, ascolto reciproco, flessibilità adattiva dell'itinerario di insegnamento.

4.2 Scuola laboratorio di competenze

Le competenze chiave sono quelle competenze di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Cittadini (genitori, personale della scuola) e nuovi cittadini (studenti) vivono sfide di apprendimento complesse e sempre nuove che si allargano su due dimensioni integrate: quella analogica e quella digitale. La scuola necessariamente deve cambiare volto ed essere considerata, da operatori e utenza, non solo come luogo di "trasmissione", ma anche e, soprattutto, come "laboratorio per la produzione di cultura, per la creazione di valore e per l'orientamento attivo all'innovazione".

La sfida all'innovazione della scuola è un'azione culturale, che parte da un'idea rinnovata di scuola, intesa come spazio aperto per l'apprendimento e non unicamente luogo fisico, e come piattaforma che metta gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze per la vita. Le tecnologie diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica, dovrebbero aspirare a contaminare e ricongiungere tutti gli ambienti della scuola e del territorio: classi, ambienti comuni, spazi laboratoriali, spazi individuali e spazi informali. La sfida per gli studenti è quella di divenire utenti consapevoli di ambienti e strumenti digitali, ma anche ideatori, produttori, progettisti. La sfida per i docenti è quella di riuscire ad agire come facilitatori di percorsi didattici innovativi basati su contenuti più familiari per i loro studenti³⁷.

La scuola come laboratorio di competenze vede un cambiamento nel modello formativo: si passa da una formazione per conoscenze/abilità ad una per competenze. Nella prima il modo di interpretare i problemi è "chiuso", con un solo modo per risolverli, un'unica procedura che porta ad una soluzione univoca ed un modo binario per valutarla, giusto o sbagliato. Nella formazione per competenze, invece, i problemi sono "aperti" a più interpretazioni, ammettono più soluzioni o una soluzione a cui si può arrivare da strade diverse. Segue una riflessione sui punti di forza e di debolezza delle proprie strategie.

37 Fonte PSND

La scuola come laboratorio di competenze punta sul rinforzare la responsabilità e l'autonomia dei ragazzi e delle ragazze.

La necessità di questo cambiamento, reale e non solo enunciato, è data anche dal fatto che ci sono almeno quattro discontinuità tra scuola e realtà. La scuola infatti:

- Richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente;
- Richiede un pensiero privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi ed artefatti;
- Coltiva il pensiero simbolico, nel senso che lavora su simboli, mentre fuori dalla scuola la mente è sempre alle prese con oggetti e situazioni;
- Insegna capacità e conoscenze generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.

Il sapere scolastico spesso è astratto, analitico, sistematico, logico, generale, rigido ed individuale, mentre quello della vita extrascolastica è concreto, globale, intuitivo, pratico, particolare, flessibile e sociale.

Le competenze possono manifestarsi solo in situazioni reali e necessitano di conoscenze ed abilità. Un compito reale può essere spazio privilegiato in cui queste possono essere praticate, osservate, valutate e incrementate. Il compito di realtà è uno strumento utile per il consolidamento delle competenze necessarie alla cittadinanza consapevole degli studenti e per un più efficace coinvolgimento degli stessi nella vita scolastica. Per compito di realtà si intende la richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Il compito di realtà prevede che gli studenti, a partire dall'utilizzo di competenze afferenti a più discipline, debbano:

- Lavorare in gruppo, talvolta producendo contributi personali;
- Pianificare, progettare, costruire, eventualmente fare esperimenti;
- Valutare e autovalutarsi;
- Fare ricerche, selezionare e rielaborare informazioni;
- Risolvere problemi, spesso complessi proprio perché reali;
- Valutare opzioni e scelte e prendere decisioni;
- Riflettere sui processi da loro stessi attivati;

- Esporre ad altri, con diverse modalità, i processi e i risultati dell'apprendimento.

In una frase il concetto centrale è apprendere dall'esperienza per costruire la competenza.

Si rende necessario, quindi, de-costruire molte prassi didattiche ripensando gli ambienti di apprendimento, la struttura e l'articolazione dei contenuti, l'organizzazione delle attività, la scelta delle priorità, la produzione dei materiali, la verifica dei risultati e l'analisi degli effetti a medio e lungo termine.

La scuola deve favorire la ricomposizione dei saperi, promuovere l'interattività e lo scambio, suscitare non solo domande ma proposte provocatorie, farsi luogo di ricerca, sociale, culturale ed etica.

La scuola dovrebbe avere un approccio che percepisce le tecnologie come normali risorse culturali, utilizzando gli strumenti tecnologici per supportare le attività di apprendimento e riconoscere le competenze acquisite nell'informale per renderle funzionali all'apprendimento. Molti ragazzi e ragazze hanno veri e propri talenti, spendibili nella vita fuori dal contesto scolastico, ma che quest'ultimo non considera tali, allontanandosi, così, dal presente che quotidianamente i giovani vivono e dal futuro prossimo. La scuola come laboratorio di competenze dovrebbe cogliere queste opportunità o anche solo appassionare i ragazzi e le ragazze che manifestano curiosità verso strumenti digitali, in modo da permettere loro di poter seguire le proprie aspirazioni ed attitudini. Solo creando un rapporto del genere, incentrato sul diffondere la passione per le conoscenze e per l'imparare ad imparare, sarà veramente possibile giungere ad una formazione permanente, che si dispiega nell'ottica di una *lifelong learning*.

Gli obiettivi educativi che un tipo di didattica più funzionale alla odierna complessità sociale deve proporsi, almeno in prima approssimazione, possono essere formalizzati nei seguenti punti:

- Puntare a fare acquisire agli allievi adeguati strumenti cognitivi;
- Sollecitare nei discenti la formazione di una adeguata strumentazione affettivo-emozionale.

Il concetto di intelligenza emotiva è stato introdotto da Salovey e Mayer (1990) per descrivere “la capacità che hanno gli individui di monitorare le sensazioni proprie e quelle

degli altri, discriminando tra vari tipi di emozione ed usando questa informazione per incanalare pensieri ed azioni”.

Daniel Goleman, nel 1995, riprende tale concetto mediante la pubblicazione del suo libro "Intelligenza emotiva"³⁸; questo termine, secondo Goleman, include l'autocontrollo, l'entusiasmo e la perseveranza, nonché la capacità di auto-monitorarsi. Egli afferma che la famiglia è il primo contesto in cui apprendiamo gli insegnamenti riguardanti la vita emotiva; qui l'educazione emozionale opera non solo attraverso le parole e le azioni dei genitori indirizzate al bambino, ma anche attraverso i modelli che gli offrono mostrandogli come gestiscono i loro sentimenti e la propria relazione coniugale. I bambini che imparano a gestire le proprie emozioni ed a controllare i propri istinti tollerano meglio le situazioni stressanti, imparano a comunicare meglio i propri stati emozionali e sono in grado di sviluppare relazioni positive con la famiglia e gli amici. La scuola, in un'ottica di prevenzione, può fare molto per sostenere un'adeguata educazione affettiva. Come sostiene Carl Rogers, in un clima favorevole alla crescita, l'apprendimento è più profondo, procede più rapidamente, in quanto nel processo è investita l'intera persona, con sentimenti e passioni al pari dell'intelletto.

Secondo Galimberti a scuola appare evidente il ruolo centrale che i processi affettivi giocano nell'organizzare l'esperienza ed il comportamento, perché “non si dà apprendimento senza gratificazione emotiva”.

L'analfabetismo emozionale rappresenta un fattore di rischio e pericolo per i ragazzi e le ragazze e per la società tutta. L'esclusione o la marginalizzazione nei programmi scolastici di spazi da destinare alla formazione emozionale, è un indicatore negativo che può spiegare l'impotenza delle istituzioni scolastiche di fronte all'aumento delle difficoltà e del disagio, oltre all'insorgenza di alcuni disturbi fra gli adolescenti ed i bambini. I programmi di alfabetizzazione emotiva proposti nell'ambito della prevenzione, hanno come obiettivo quello di consentire un'adeguata gestione dei sentimenti. Le finalità dello sviluppo dell'intelligenza emotiva riguardano pertanto la conoscenza, l'acquisizione e la realizzazione delle competenze emotive relative a cinque aree: consapevolezza di sé, autocontrollo, motivazione, empatia, abilità sociali.

Questo significa, nello specifico:

38 Daniel Goleman, "Intelligenza emotiva" Milano, Rizzoli 1999

1. Consapevolezza di sé: conoscere in ogni istante i propri sentimenti e le proprie preferenze e usare questa conoscenza per guidare i processi decisionali; avere una valutazione realistica delle proprie abilità e fiducia in se stessi.
2. Autocontrollo: gestire le proprie emozioni in modo che facilitino il compito in corso invece di interferire; essere coscienti e capaci di rimandare le gratificazioni per perseguire i propri obiettivi; saper ben fronteggiare la propria sofferenza emotiva.
3. Motivazione: usare le proprie preferenze più intime per spronare e guidare se stessi al raggiungimento dei propri obiettivi, come pure per aiutarsi a prendere l'iniziativa; essere altamente efficienti e perseverare nonostante insuccessi e frustrazioni.
4. Empatia: percepire i sentimenti degli altri, essere in grado di adottare la loro prospettiva e coltivare fiducia e sintonia emotiva con un'ampia gamma di persone fra loro diverse.
5. Abilità sociali: gestire bene le emozioni nelle relazioni e saper leggere accuratamente le situazioni sociali; interagire fluidamente con gli altri e usare queste capacità per guidarli, per ricomporre dispute, come pure per cooperare e lavorare in equipe.

Questa dimensione risponde ad un modo diverso di comprendere l'intelligenza, che va al di là degli aspetti cognitivi, come la memoria o la capacità di comprendere problemi. Si parla, innanzitutto, della capacità di dirigersi in maniera efficace agli altri esseri umani e a sé stessi, di connettersi con le proprie emozioni, di gestirle, di auto-motivarsi, di frenare gli impulsi, di vincere le frustrazioni.

Goleman spiega che il suo approccio all'intelligenza emotiva prevede quattro dimensioni di base:

- La prima è l'auto-coscienza, e fa riferimento alla nostra capacità di comprendere quello che sentiamo e di restare attaccati ai nostri valori, alla nostra essenza.
- Il secondo aspetto è quello dell'auto-motivazione e della nostra abilità di orientarci verso le nostre mete, di recuperare i contrattempi, di gestire lo stress.
- La terza ha a che vedere con la coscienza sociale e con l'empatia.
- La quarta dimensione è senz'altro la pietra filosofale dell'intelligenza emotiva: la nostra capacità di relazionarci per comunicare, raggiungere accordi e creare connessioni positive e rispettose con gli altri.

Nelle sue opere l'autore ci spiega che parte di questa capacità risiede nella nostra epigenetica. In altre parole, è possibile attivarla o disattivarla a seconda dell'ambiente emotivo e sociale nel quale si cresce e si viene educati.

Da tutto ciò è facilmente comprensibile come una scuola che si pone l'obiettivo di essere un laboratorio esperienziale per i suoi alunni e alunne non può farlo a prescindere dalla cura degli aspetti emotivo-relazionali che li riguardano. Questo significa anche fare prevenzione primaria, andando a sostenere aspetti che rappresentano fattori protettivi per i giovani, in modo da impedire o ridurre l'insorgenza di comportamenti che possono configurare situazioni a rischio.

4.3 Come cambia il ruolo degli insegnanti

Il ruolo del docente nel tempo e, soprattutto, con l'avvento di *Internet* e delle nuove tecnologie è necessariamente cambiato: oggi più che mai gli spetta il compito di progettare percorsi formativi nei quali si realizzi un apprendimento significativo, per agire e collaborare usando il pensiero, attivando le molteplici dimensioni (cognitive, operative, affettive, relazionali e sociali) della persona, docente compreso. L'insegnante perde il ruolo di disseminatore d'informazione per diventare facilitatore, accompagnatore, con l'obiettivo di aiutare chi apprende a riflettere e costruire attivamente la sua conoscenza. La motivazione e la formazione dell'insegnante sono fondamentali e questo è un fattore strategico imprescindibile, che nella realtà della scuola si realizza con una frequenza troppo bassa, rispetto alla necessità dell'innovazione metodologico-didattica.

Come sostiene E. Morin, riportando il detto attribuito a Montaigne: “È meglio una testa ben fatta che una testa ben piena” l'insegnante è colui che lascia una traccia, che segna l'esperienza dei suoi allievi.

Dire che siamo di fronte ad un cambiamento di prospettiva, che vede l'apprendimento balzare in primo piano e prendere il posto centrale che tradizionalmente era stato occupato dall'insegnamento, non significa cancellare o anche solo impoverire la funzione di chi insegna. In gioco non è l'importanza della relazione educativa, e in particolare l'autorevolezza dell'insegnante, che ne ha la principale responsabilità, ma ciò che viene

messo in discussione è quella impostazione didattica consolidata da una lunghissima pratica che vede l'insegnante preoccupato di trasmettere conoscenze e di formare abilità destinate a durare nel tempo.

Perché l'azione didattica risulti efficace non è sufficiente che l'insegnante conosca bene i contenuti del suo insegnamento; l'insegnamento è una professione complessa, che include tra le sue dimensioni, oltre alla conoscenza della materia, la competenza nella trasmissione dei contenuti, nel coinvolgimento degli alunni, nella formazione di abilità di indagine. Essere insegnanti efficaci significa possedere adeguate modalità di mediazione e di relazione. L'adulto riesce a delimitare il proprio ruolo ed i propri confini senza risultare invadente se e solo se conosce e dialoga con gli adolescenti; altrimenti i progetti educativi non possono che essere adultocentrici oppure retoricamente giovanilistici.

I metodi di insegnamento rappresentano, per eccellenza, le forme della mediazione, una mediazione che è, insieme, scienza ed arte, anzi, per dirla con il bel titolo di un libro "arte dell'incoraggiamento".³⁹

Ci sono due fondamentali aspetti che l'insegnante deve presidiare e padroneggiare, quello più squisitamente didattico, consistente nelle modalità di sollecitazione cognitiva e quello relazionale, che riguarda la qualità del rapporto, la motivazione al compito di apprendimento, la dimensione cooperativa del lavoro in aula. Saper insegnare comporta anche il saper incoraggiare, nel senso di sostenere gli alunni nell'impegnativo percorso della conquista dei significati. È, questo, un compito così delicato e difficile, che viene considerato un'arte. Padroneggiare l'arte dell'incoraggiamento significa saper innescare un processo di cooperazione tra insegnanti e allievi che mira a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di coraggio, rispetto alle possibilità di superare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi preposti. L'esperienza di coraggio si configura come una strutturazione psichica complessa che dispone gli allievi ad agire in senso proattivo. Essa è il risultato di processi cognitivi tramite i quali la situazione da affrontare è valutata come superabile o quantomeno gestibile, valutazione che motiva la ricerca di soluzioni e l'assunzione di responsabilità.

Nell'allestire una buona proposta didattica si richiede all'insegnante una duplice attenzione. Da un lato vi sono elementi di natura affettiva da considerare: gli allievi, al loro ingresso nella scuola, possono o meno esplicitare i loro desideri, aspettative, bisogni, che

39 Anna Rita Colasanti, Herbert Franta "L'arte dell'incoraggiamento" 1991 Carocci Editore

comunque rendono tipico e singolare l'approccio con il mondo scolastico; essi, d'altro lato, si caratterizzano anche per una dotazione di natura cognitiva: conoscenze, abilità e competenze pregresse costituiscono un patrimonio spesso ben radicato, con il quale l'offerta scolastica dovrà fare i conti. L'insegnante dovrà adoperarsi perché le aspettative di partenza evolvano in vera e propria "motivazione" e, contemporaneamente, perché le cognizioni in ingresso valgano al raggiungimento del "successo formativo".

Le dimensioni dell'insegnante che possono favorire la riuscita dell'azione educativa e didattica sembrano, pertanto, essere l'accoglienza, intesa come capacità di riconoscimento e di valorizzazione del vissuto emozionale degli alunni e la competenza didattica intesa come padronanza delle procedure di mediazione e di facilitazione dell'apprendimento.

La disponibilità di accoglienza e la competenza didattica si manifestano nella capacità di leggere le attese di superficie degli studenti in termini di bisogni profondi e di predisporre le risposte attraverso un'azione didattica non trasmissiva e unidirezionale, ma interpretata secondo le modalità del dialogo, come interazione costante tra oggetto e soggetto. In tale rapporto di circolarità tra azione d'insegnamento e processo di apprendimento, sembra consistere la "chiave" del successo formativo e, dunque, la qualità dell'offerta didattica.

Una "buona" proposta formativa e, dunque, una proposta significativa, risulta da un processo d'insegnamento-apprendimento che, in quanto tale, si svolge su entrambi i versanti, che del resto sono profondamente intrecciati, promuovendo la circolarità virtuosa tra motivazione e successo: alunni motivati più facilmente conseguono il successo formativo e, reciprocamente, il successo ha il potere di incrementare la motivazione. Esiste peraltro anche la possibilità opposta: esperienze negative, tali da produrre scoraggiamento e demotivazione, non solo non favoriscono la disponibilità all'apprendimento, ma possono addirittura alimentare una circolarità viziosa tra demotivazione ed insuccesso scolastico.

L'alunno costruisce la sua identità anche nell'interazione con figure adulte significative esterne alla famiglia, quindi i contesti scolastici sono tra quelli più importanti da prendere in considerazione in questo processo. Come si sottolinea ormai da più parti, infatti, la qualità della relazione con gli insegnanti è un aspetto di particolare rilievo nel processo di individuazione, per come contribuisce a formare l'immagine di sé dell'alunno.

In altre parole, l'atteggiamento degli insegnanti (espresso dagli scambi comunicativi-relazionali) incide sull'autostima degli studenti, in una fase in cui l'autonomia dagli adulti

è una conquista ancora incompiuta, messa spesso in discussione o confermata dalle gratificazioni e/o frustrazioni che ogni studente incontra nei suoi percorsi di apprendimento cognitivo e relazionale.

La *vision* suggerita apre la porta dell'aula alla realtà locale e globale anche attraverso il digitale e punta su un apprendimento che docenti, allievi e contesto costruiscono insieme attraverso un costante dialogo. Si concentra sulla metodologia da impiegare: consultazione di fonti autentiche in rete, sperimentazione costante di nuove tecnologie, stimolazione alla produzione di output creativi ed innovativi. L'ambiente formativo, dovrebbe vedere la piena integrazione tra dimensione analogica e digitale, essere proattivo ed educare ad esserlo. In questo l'uso della rete risulta determinante perché consente al discente di ampliare il proprio campo esperienziale, in modo determinate se il soggetto è in possesso di un adeguato livello di competenza linguistica (inglese come lingua straniera).

L'aggiornamento continuo delle competenze è importante per i docenti, che devono essere adeguatamente equipaggiati per la svolta digitale.

La scuola ha infatti anche il compito di insegnare a gestire l'enorme flusso di informazioni che arriva dalla rete, per guidare gli studenti verso un pensiero strutturato e critico. Il rischio, se non si prendono provvedimenti, è quello dell'*information overload*, il sovraccarico cognitivo legato alla continua esposizione ad un enorme flusso di informazioni.

Il ruolo del professore è anche quello di insegnare a gestire la ricerca delle informazioni e incentivare lo scambio di opinioni tra i ragazzi e ragazze, in modo da sviluppare diverse visioni rispetto alle informazioni e incentivare lo spirito critico.

Questo è importante anche perché ormai è piuttosto evidente che la cattiva gestione della marea montante di *input* che ci arrivano quotidianamente, nell'era della iperconnettività, genera nei giovani il rischio di un pensiero sempre meno strutturato e critico: il rischio della cosiddetta "costante attenzione parziale".

È fondamentale, infine, interpretare le nuove tecnologie come strumenti di una comunicazione che deve innanzitutto essere mezzo per lo sviluppo di pensieri strutturati e articolati all'interno di un contesto sociale. Ruolo dei docenti è anche quello di far

conoscere ai ragazzi l'opportunità di espressione e di attivazione costruttiva rispetto alla rete, ai *social* ed alle nuove tecnologie in generale.

4.4 Le famiglie al tempo dei *social*

Le famiglie oggi si trovano a dover vivere e convivere con le nuove tecnologie e le nuove connessioni. Sono il luogo principale in cui crescono le nuove generazioni, le prime sempre connesse e molti genitori spesso si trovano spiazzati dalla pervasività delle ICT e dalle difficoltà di gestione di queste.

Come avviene per molti altri ambiti di vita, anche per quanto riguarda le dinamiche familiari, queste non possono sottrarsi al cambiamento radicale apportato dalla rete e dai nuovi mezzi tecnologici, primi tra tutti gli *smartphones*. Lo spazio tradizionalmente privato dell'abitazione oggi è, di fatto, attraversato da altri spazi, pubblici o semi-pubblici, che contribuiscono a ridefinire i confini relazionali del nucleo familiare, connettendo potenzialmente la sfera dell'intimità con quella della socialità e della pubblicità e operando, al contempo, alcuni decisivi processi di disintermediazione e ri-mediazione familiare⁴⁰Se, come descrive Habermas (1962), già la stampa periodica del XVII e XVIII secolo aveva cominciato a saldare la sfera privata con quella pubblica, aprendo insieme nuovi spazi intermedi di dibattito e di circolazione delle idee, le moderne tecnologie dei media hanno proseguito l'opera integrando lo spazio intimo dell'abitazione familiare con quello pubblico e politico della piazza, della città e dei palazzi del potere.

A differenza della *tv*, *Internet* e i *social media* si basano sul principio della connettività costante ridefiniscono sostanzialmente il ruolo di *governance* e di mediazione che i genitori possono concretamente svolgere nei loro confronti. Molti genitori si trovano smarriti e disorientati di fronte alle peculiarità dell'adolescenza e della preadolescenza e, quando a queste si aggiunge anche la gestione del rapporto con i *social media* e nuove tecnologie, ecco che madri e padri spesso si trovano a chiedere aiuto. La situazione si fa molto complessa poiché, per poter essere autorevoli e riconosciuti come punti di riferimento dai ragazzi e dalle ragazze, i genitori devono almeno dimostrarsi adulti competenti in materia. Questo significa che prima di tutto che i genitori dovrebbero avere

⁴⁰“Famiglie connesse. *Social network* e relazioni familiari *online*” Piermarco Aroldi

una certa dimestichezza con le nuove tecnologie, essere degli utenti attivi e responsabili loro in *primis*, per poter essere ritenuti attendibili dai ragazzi e dalle ragazze. Anche l'esempio in questo caso non può mancare: mostrare l'utilizzo equilibrato e ragionevole degli *smartphones*, piuttosto che di *Facebook* o *What's App* vale più di qualsiasi parola.

Spesso molti genitori manifestano un certo disagio, dato dal fatto che non si sentono in grado di decifrare e comprendere il mondo tecnologico e *social* in cui vivono i figli e non si sentono all'altezza di svolgere un ruolo di *governance* efficace.

Il genitore oggi è divenuto liquido, spesso accudente ma poco educante e subisce il tema dell'ambiguità, della fluidità dei ruoli, del narcisismo e del bisogno di emozioni e la relazione educativa ne risulta sbiadita proprio nella sua essenza⁴¹.

Oggi non possiamo governare la relazione con i mezzi di comunicazione solo con modalità di controllo preventivo, con la "censura" ma c'è più che mai bisogno di avvicinarsi a questi con un approccio curioso, positivo ed attivo. La famiglia di oggi non può sottrarsi alla responsabilità data dal fatto che è essa stessa il luogo in cui i ragazzi e le ragazze nascono anche "social-mente": le primissime foto dei giovani condivise *online* vengono postate dai genitori, che così inseriscono nel mondo virtuale i loro bambini. I primi *smartphones* e *tablet* vengono regalati dai familiari più stretti e via dicendo. Di fronte a questo non è possibile per la famiglia di oggi tirarsi indietro rispetto ad una responsabilità educativa che li interroga così da vicino. La famiglia è primo luogo dove si forma la cittadinanza e, a mio parere, rappresenta anche il luogo privilegiato per la formazione della cittadinanza digitale.

La famiglia potrebbe e dovrebbe produrre quindi, anche nei confronti dei media una "cittadinanza attiva", cioè una nuova partecipazione da cittadini alla costruzione del bene comune, attraverso l'interazione con una parte essenziale della nostra società, quale è la società dell'informazione; questo significa essere nel vivo delle dinamiche sociali e far sentire la propria voce, da consumatore "attivo". La famiglia dovrebbe costituirsi luogo privilegiato di apprendimento rispetto alle buone pratiche dello stare *online*.

41 Tonino Cantelmi "Tecnoliquidità" San Paolo, Milano, 2013

4.5 Le comunità educanti

Nella società dell'informazione e della comunicazione, paradossalmente sono aumentati il senso di estraniamento e di frammentazione, tanto da far definire la nostra epoca età dell'incertezza e dell'individualizzazione. Incertezza, poi, che scaturisce dalla difficoltà, da parte di molti adulti, d'individuare un senso condiviso e di poterlo trasmettere ai figli così, questi rischiano di crescere senza punti di riferimento, senza qualcuno che li educi davvero alla vita. Non è solo l'educazione, quindi, a essere messa in crisi, ma il senso del nostro essere e del nostro divenire azione dell'educatore, che infatti, si fonda innanzitutto sulla relazionalità, quale aspetto primario, costitutivo dell'essere. Occorre quindi una pedagogia finalizzata a stimolare e favorire il passaggio dalla frammentazione all'unità con se stessi e nel rapporto con gli altri. Questo rimanda alle nuove complessità con cui tutti e tutte oggi siamo strettamente in contatto: la complessità della relazione in particolare richiede una risposta adeguata, non riduttiva.

Tale relazione non si sviluppa nel vuoto, ma è favorita od ostacolata da un determinato ambiente. Guardare alla relazione come obiettivo/percorso/mezzo ci porta quindi a rimettere a fuoco il contesto, cioè l'ambiente di vita, la cui funzione è tanto più educativa, ampia e incisiva, quanto più esso è reso vivo da una comunità, pur articolata nelle sue diverse sfaccettature, conscia di dover operare per uno stesso fine: cioè, l'educazione della persona capace di relazioni autentiche nella dimensione del noi, frutto di un responsabile impegno di tutta una comunità. Ed è la dialogicità che dà fondamento e valore alle dinamiche sociali e fa sì che la comunità educante sia luogo di incontro, prima di tutto, tra persone.

Tale edificio non può essere ridotto agli spazi degli istituti scolastici, ma occorre (come sottolinea Dewey) mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale, e puntare a trasformare ciascuna delle nostre scuole in comunità di vita, aperta al sapere, al contesto antropologico, al mondo. La piena attuazione della libertà e dell'uguaglianza, nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, cioè lo sviluppo di un reale diritto di cittadinanza richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali (secondo l'art. 2 della Costituzione Italiana) in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio per "svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (art. 4 della Costituzione).

L'ordinamento giuridico e il costume hanno riconosciuto, con una certa difficoltà e solo in questi ultimi decenni, che i ragazzi e le ragazze sono già persone dotate di diritti propri, anche se stanno percorrendo un complesso cammino verso l'età adulta; che essi sono persone autonome con una propria dignità e identità che deve essere rispettata; che non possono essere solo oggetto d'attenzione da parte del diritto ma sono titolari e portatori/portatrici di diritti che danno copertura giuridica ai loro bisogni fondamentali che devono non solo essere riconosciuti ma anche compiutamente attuati. Il riconoscimento che ragazzi/e hanno diritti sul piano familiare e sul piano relazionale non ha però portato ancora alla presa di coscienza collettiva che essi sono portatori/portatrici, oltre che di diritti di personalità, anche di fondamentali diritti di cittadinanza.

La convenzione Onu sui diritti del fanciullo (20/11/'89) ratificata in Italia con L. 176/91 e le successive osservazioni del Comitato dei diritti del bambino dell'Onu, costituiscono il caposaldo dell'affermazione dei diritti per le giovani generazioni che sono considerate come "cittadini in crescita" con diritti propri e soprattutto con la possibilità di esercitarli nei vari contesti di vita, in modo tale da garantire loro pari opportunità di crescita e realizzazione. Tale enunciazione dei diritti non rappresenta solo una formalità o un passaggio obbligato ma si tratta di una prospettiva più ampia che coinvolge l'intero modo dell'adulto di riconoscere e relazionarsi ai bambini e ai ragazzi.

La scuola da sempre è il soggetto primario a cui ci si rivolge in ambito educativo ed oggi deve essere in grado di proporsi anche e soprattutto come comunità, intesa come spazio per progettare futuri ricchi di senso per ognuno: indicare gli orizzonti di senso a sguardi in crescita, una comunità quale spazio culturale di sintesi e di confronto di proposte di tutte le componenti sociali che supporti nella definizione aperta di sentieri educativi.

Essa deve riempire le parole chiave del progetto di formazione di contenuti, esperienze, relazioni condivise ed spandere l'io fino a comprendere progetti del noi orientati verso mete significative. Può fare questo solo se diviene in grado di integrarsi ed aprirsi al territorio.

Una comunità educante ha senso solo se costantemente incardinata nella più vasta comunità espressa dal territorio in cui essa è collocata; una vera pedagogia di comunità può essere tale non solo se sa affrontare teoricamente l'e-ducere, ma se lo vive all'interno della sua comunità di ricerca e nella sua più ampia articolazione e scambio con le concrete comunità sociali, culturali, economiche, politiche, religiose.

Appare quindi sempre più chiara la necessità di promuovere una vera comunità educativa che testimoni un modello di convivenza alternativo rispetto a quello di una società massificata o individualista, fondato su un' antropologia della reciprocità, che prima di costituirsi come fatto culturale possa concretizzarsi come pratica quotidiana. Una comunità che non si esprima tanto come aspetto statico di istituzione, ma come rete vitale di relazioni attivata dalle persone: spazio di cui essa ha bisogno per la propria realizzazione, che inizia dalla comunione di due persone e si sviluppa attraverso una molteplicità di forme relazionali e organizzative.

Poiché l'adolescenza pone interrogativi sempre più complessi e mutevoli, la risposta non può che essere un intervento contestuale, onnicomprensivo, una risposta "di comunità". Una comunità educante che nel suo insieme sia pronta a farsi carico di un impegno inderogabile di sviluppo di condizioni di crescita e maturazione in un ambiente sociale sano. Occorre offrire agli adolescenti una rete di intelligenze e competenze, una comunità adulta responsabile e coerente nella condivisione del comune compito educativo che li affianca, sostiene e accompagna nella costruzione di una prospettiva di vita. Ciò comporta lavorare per rinsaldare i legami sociali, offrire opportunità agli adolescenti (formative, culturali, lavorative, di servizio civile, espressive, politiche, ecc.) e valorizzarli come risorsa della comunità. Una comunità locale attenta alle nuove generazioni è anche una comunità che cerca garanzie per il proprio futuro, la propria continuità e il proprio rinnovamento.

L'educazione è una questione che coinvolge tutta la comunità che diventa, appunto, "educante" e che si concretizza nella rete di soggetti che, in un determinato territorio, decide di assumere una responsabilità condivisa per la crescita dei bambini, delle bambine e degli adolescenti. Costruire una comunità educante vuol dire quindi impegnarsi per rigenerare il territorio, a partire dai diritti dei bambini, promuovendo la bellezza, l'inclusione e l'accoglienza, la legalità, la cultura, l'ambiente, la valorizzazione delle differenze, la cittadinanza attiva.

Viene affermandosi così la necessità di ridefinire il mandato sociale riconosciuto al sistema educativo e che può essere ricercato nel riconoscimento dell'importanza, e nella valorizzazione, del tessuto sociale di riferimento. La sfida educativa del nostro tempo consiste nel riconoscimento del ruolo e della funzione di una "comunità educante" dove il sistema educativo sia profondamente incardinato nella più vasta comunità espressa dal

territorio in cui si colloca. Ma una comunità educante così intesa non può essere ridotta agli spazi degli istituti scolastici, né può essere delegata la sua responsabilità solo a chi insegna per professione. Essa chiama in causa tutti noi, ciascuno nel suo ruolo, genitori, istituzioni, politica, sistema economico-produttivo, parti sociali. Come sottolinea Dewey, richiama il “punto di vista più ampio, quello sociale”, all’interno del quale i sistemi educativi rappresentano in forma embrionale una comunità di vita, aperta al sapere, al contesto antropologico, al mondo di questa comunità e possono variare sensibilmente in base al posto e al momento che si occupa nel quadro delle relazioni con gli altri membri della comunità. Questa estensione degli spazi di comunità non fa che confermare il bisogno e la voglia di comunità che risponde al fatto che, come già Aristotele insegnava “l’uomo è per natura un animale destinato a vivere in comunità”.

Da sempre la scuola si connota anche per un’alta densità relazionale sia orizzontale (tra pari) che verticale (nella relazione docente-studente) oltre che esterna, riferita allo spazio di *governance*. Con significativa variabilità, anche in ordine al grado di scuola, essa promuove l’affermazione di linguaggi affettivi ed emotivi, la condivisione di valori che contribuiscono a definire il segno della nostra appartenenza, il verso delle nostre relazioni, la nostra stessa idea di comunità fondata su norme e valori, e la conseguente prospettiva relazionale con cui ci avviciniamo ad essa. Tutti motivi per cui la scuola non può essere considerata una comunità monolitica, unitaria, e nemmeno espressione univoca di appartenenza in base al solo radicamento territoriale; ne è prova evidente la storia di tanti ridimensionamenti degli ultimi anni che con fatica conducono al buon funzionamento della *mission* educativa, in assenza di una entità simbolica (organizzativa e professionale) che si riconosca in un sistema di valori e un codice morale condiviso e in grado di orientare l’azione di chi vi appartiene.

Ma se è vero che il sistema educativo, per uscire da una anacronistica autoreferenzialità deve guardare alla realtà circostante, come ad una pluralità di soggetti educativi, per comprendere, conoscere, valorizzare e mettere in comunicazione le potenzialità presenti nello spazio di riferimento e attivare un campo comune di esperienza e condivisione, è vero anche che gli attori che pullulano questo spazio di *governance* devono assumersi la loro parte di responsabilità; ciascuno in funzione del proprio ruolo, perché l’educazione non è delegabile, né derogabile ma è essenziale, non solo per il funzionamento dei nostri

complessi sistemi sociali ma, soprattutto, per la crescita, l'autoaffermazione e l'autodeterminazione delle persone (indipendentemente dall'età anagrafica).

Per lavorare alla creazione di una comunità educante è necessario ed opportuno:

- costruire alleanze sia tra i soggetti del terzo settore che tra le realtà del privato sociale;
- condividere strumenti, modalità organizzative e pratiche di lavoro;
- individuare comuni prospettive di senso e di cambiamento.

Tutto ciò per costruire coalizioni capaci di trasformare i contesti educativi territoriali in comunità educanti attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di tutti i soggetti territoriali del pubblico, del privato sociale e del privato che possono contribuire alla realizzazione degli obiettivi condivisi che gli stessi si danno: famiglie, scuole, istituzioni, forze dell'ordine, fondazioni, associazioni, cooperative sociali, organizzazioni di volontariato, onlus, parrocchie, società sportive, centri di ricerca, università.

Un sistema verticale e orizzontale di collaborazioni e di senso partecipato che deve essere capace di indirizzarsi all'infanzia, all'adolescenza e alle famiglie, considerandoli non solo come destinatari dei servizi, ma come protagonisti e attori attivi delle iniziative programmate e attivate.

Promuovere la comunità educante come modello di intervento che, a partire dall'obiettivo di dare visibilità e centralità all'infanzia e all'adolescenza, restituisce dignità, protagonismi, responsabilità e diritti alle persone, rimettendole al centro dell'interesse pubblico.

Incoraggiare un rilancio dei processi e dei programmi educativi, che superi l'impianto assistenzialistico e che promuova la riduzione della conflittualità sociale e il contenimento del disagio verso un'ottica di sviluppo, di emancipazione e di autonomia.

Educare richiede un impegno nel tempo che non può ridursi a interventi puramente funzionali e frammentari; il processo educativo è efficace quando due persone si incontrano e si coinvolgono profondamente, quando il rapporto è instaurato e mantenuto in un clima di fiducia ed empatia, quando c'è il tempo per darsi tempo di sbagliare, riflettere e ritentare. La relazione ha le sue modalità, le sue tempistiche, i suoi percorsi e non può essere programmata e gestita a tavolino. Attraverso la relazione e l'esserci passa

l'educazione e si tratta di un processo che aderisce a leggi sue proprie che ritengo non sia possibile esternalizzare.

Ma come interagiscono le nuove tecnologie e la rete con il concetto di comunità educante? Le moderne tecnologie, oltre a nuove forme di gruppaltà giovanile, possono garantire “nuovi accessi” alla comunità, intesi come modalità di comunicazione o espressione del sé individuale o di gruppo. Sicuramente lo sviluppo dei *social network* si inserisce in un generale processo di modificazione in senso reticolare della società: abbiamo assistito dal passaggio dal concetto di comunità coese (virtuali) alla crescente centralità dei *network* personalizzati, ego-centrati. Il superamento della contrapposizione tra *online* e *offline*, con il quale la connessione attraverso le tecnologie rappresenta una delle molteplici forme di relazione sociale, integrata nella vita quotidiana delle persone mostra che non c'è frattura, discontinuità tra l'esperienza *online* e *offline*, piuttosto ci sono diverse possibilità di articolare la propria rete personale, di volta in volta aggiornandone selettivamente alcune porzioni, attraverso le diverse modalità di connessioni disponibili (mediate e non).

In passato appartenere a una comunità era una condizione di vita e non una scelta: ci si trovava al suo interno per nascita o per appartenenza *de facto*. Oggi appartenere a una comunità, a maggior ragione con il supporto della rete, non è necessariamente legato al contatto fisico o alla vicinanza geografica, ma è una libera scelta del singolo.

La facilità di distribuire informazioni e di comunicare attraverso la rete *Internet* ha permesso la nascita di comunità virtuali (comunità *online*) che condividono conoscenze ed esperienze. Essendo parte integrante di un gruppo, i partecipanti contribuiscono attivamente alla crescita della comunità tramite le proprie esperienze e conoscenze personali, favorendo cooperazione e collaborazione.

Nell'ambito della rete, possiamo distinguere almeno tre tipi di comunità:

- I gruppi di discussione o comunità spontanee;
- Le comunità di pratiche
- Le comunità di apprendimento.

Nelle comunità spontanee i gruppi di discussione si aggregano attorno a uno o più temi legati alla sfera degli interessi personali dei partecipanti e non sempre hanno finalità precise. I componenti per interagire spesso non utilizzano ambienti e piattaforme

strutturate, ma semplici strumenti di comunicazione interpersonale, quali *forum* e soprattutto *mailing list*. Queste comunità assumono una struttura a cerchi concentrici, con forti differenze di livello di impegno e partecipazione da parte dei componenti.

Le comunità di apprendimento e di pratiche, al contrario, hanno finalità specifiche e sono finalizzate, le prime, allo sviluppo di conoscenze e abilità nell'ambito di un percorso didattico, le seconde alla soluzione di problemi comuni o alla condivisione di esperienze e casistiche. La partecipazione a queste comunità generalmente è equilibrata, i partecipanti possono contribuire con il supporto che riescono e vogliono dare.

Le comunità di apprendimento si configurano come gruppi di persone che condividono l'obiettivo di acquisire determinate conoscenze e competenze, utilizzando a tal fine strumenti per il trasferimento di contenuti e per la valutazione dell'apprendimento. Normalmente queste comunità hanno un ciclo di vita breve, legato a specifici progetti di formazione e sono guidate da un *tutor* formatore, affiancato da docenti specialisti.

Il termine "apprendimento situato" (in inglese *situated learning*) è stato proposto da Jean Lave e Etienne Wenger come modello di apprendimento che ha luogo in una "comunità di pratica". Detto nel modo più semplice possibile, si tratta di un apprendimento che avviene nel contesto stesso in cui è applicato. Lave e Wenger sostengono che l'apprendimento non deve essere considerato semplicemente come la trasmissione di conoscenza astratta e decontestualizzata da un individuo all'altro, ma come un processo sociale in cui la conoscenza è co-costruita, suggerendo che tale apprendimento è situato in un contesto specifico e integrato all'interno di un particolare ambiente sociale e fisico.

Le caratteristiche dell'apprendimento situato sono:

1. Apprendimento è una pratica sociale;
2. La conoscenza è integrata e distribuita nella vita di comunità;
3. L'apprendimento è un atto di appartenenza;
4. Non si impara quando ci è negata la "partecipazione" ;
5. L'apprendimento è un coinvolgimento in pratiche;
6. Il coinvolgimento è legato alla possibilità di contribuire allo sviluppo della comunità.

Al di là dell'educazione formale (in generale nella società, nelle organizzazioni), molta parte dell'apprendimento deriva da interazioni informali all'interno di gruppi e dall'aiuto e dal supporto fornito da pari e da colleghi, attraverso quella che Illich molti anni fa, chiamò "rete di apprendimento". Le comunità di pratiche si basano sull'assunto che il

processo di apprendimento è interamente situato non soltanto nello spazio e nel tempo, ma anche inestricabilmente rispetto alla pratica sociale.

Per quanto riguarda la comunità di pratica, Etienne Wenger definisce tre le sue dimensioni essenziali ⁴²:

- L'impegno reciproco;
- L'impresa comune;
- Il repertorio condiviso.

Attraverso l'attività, cioè la pratica, le tre risorse vengono modificate in senso arricchente.

La comunità di pratica può essere interpretata come un'aggregazione informale di attori che, si costituisce spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici e linguaggi e generando, per questa via, forme di "strutturazione" dotate di tratti culturali peculiari e distintivi.

Si tratta di gruppi che: nascono attorno ad interessi condivisi (in genere problemi comuni da gestire e risolvere in condizioni di interdipendenza cooperativa), si alimentano di contributi e di impegni reciproci, durano fino a quando persistono gli interessi comuni e fino a quando l'energia che alimenta l'insieme riesce a riprodursi con regolarità e sono tenute in vita da un presupposto di fondo: la relativa libertà da vincoli organizzativi di tipo gerarchico.

Possiamo identificare come segue gli elementi essenziali del vivere una comunità di pratica:

- Condivisione dell'esperienza (un compito complesso e le sue difficoltà);
- Prossimità comunicativa (che rende possibili relazioni sociali e scambi di esperienze);
- Spontaneità ed informalità delle relazioni (esse si sviluppano negli interstizi della vita organizzativa a prescindere dalle regole formali dell'organizzazione);
- Cooperazione (adattamento reciproco e sostegno reciproco davanti ai problemi da risolvere);
- Improvvisazione (davanti al problema che non si riesce a risolvere si procede per prova ed errore inventando alla fine la soluzione);
- Narrazione (il racconto di un'esperienza di successo non solo, attraverso l'ordine logico della sua ricostruzione, trova una formalizzazione ed una cristallizzazione utile per il

42 Etienne Wenger "*Communities of practice: learning, meaning and identity*" Cambridge University Press 1998

futuro, ma riesce anche ad essere comprensibile agli altri. Diventa parte integrante della memoria collettiva del gruppo);

- Identità (nella misura in cui l'insieme si riconosce nel gruppo e vive come proprio il patrimonio delle conoscenze generate da tutti, il senso di appartenenza si rafforza, si infittisce la "produzione" di culture e linguaggi di gruppo).

Una comunità di pratica evolve nel tempo. Ciò che la tiene assieme, come i suoi membri interagiscono, come sviluppa conoscenza nel suo ambito sono tutti aspetti che cambiano mano a mano che la comunità evolve. Le comunità evolvono in due direzioni, internamente attraverso stadi di sviluppo ed esternamente mutando le relazioni con l'ambiente.

La pratica coinvolge integralmente i soggetti impegnati in essa. Il concetto di pratica descrive il fare, ma non si tratta tanto di un fare fine a se stesso, quanto piuttosto di un fare storicamente, localmente e socialmente determinato che dà senso all'agire dei soggetti e dei gruppi. Da questo punto di vista, la pratica non solo è il fondamento dei processi di apprendimento e il punto di riferimento costitutivo di una comunità sociale, ma è anche la fonte principale della produzione sociale di significato. E poiché coinvolge gli attori che partecipano all'azione, mette in gioco processi di negoziazione che riguardano proprio il significato di ciò che si deve fare: ogni agente è parte attiva di questa dinamica di costruzione del significato dalla quale scaturisce una prospettiva comune che, a sua volta, contribuisce a strutturare identità individuali e collettive. La pratica è dunque un punto di snodo fondamentale per una descrizione dei processi di apprendimento: in quanto prodotta socialmente attraverso l'azione e la negoziazione di significato, la pratica rende possibile l'apprendimento e istituisce lo spazio della partecipazione degli attori in essa implicati. Ed è a partire dalla pratica che è possibile identificare il reticolo relazionale degli attori coinvolti nell'azione ed interessati ad essa. Questo reticolo, nella misura in cui sedimenta nel tempo consuetudini relazionali stabili tali da generare linguaggi e culture condivisi, può essere anche definito come una comunità.

Le comunità di apprendimento ha alcune somiglianze con quella di pratica, ma il contesto è molto diverso, infatti si tratta di un tipo di apprendimento formale, più istituzionalizzato. La metafora su cui si fonda la *community of learners* è quella della comunità scientifica. Questa metafora implica una fondamentale riorganizzazione dei ruoli di ciascun partecipante. Come in una comunità scientifica vera e propria, ciascun ruolo è definito

sulla base di un equilibrio tra specifiche competenze e sovrapposizioni ed intercambiabilità.

Lo studente, o comunque colui che apprende, è considerato un costruttore attivo della propria conoscenza piuttosto che recipiente passivo di esperienze e competenze altrui. L'obiettivo didattico più importante perseguito è quello di permettere di padroneggiare strategie di apprendimento attivo. Particolare attenzione è rivolta alle abilità di auto-controllo, auto-direzione e auto-valutazione dell'apprendimento. Uno scopo di questo tipo di comunità è quello di incoraggiare una conoscenza e competenza distribuita tra tutti i partecipanti alla comunità. Ogni membro è, infatti, al tempo stesso apprendista ed insegnante e condivide con tutti gli altri le proprie conoscenze. Ciascun membro della comunità è considerato come fonte consultabile per ottenere informazioni, risposte a quesiti, stimoli per riflettere. L'insegnante non è più il solo esperto del dominio ma comunque fornisce un utile modello del "come fare a sapere", del come cercare informazioni e come valutarle

Il principio sia teorico che metodologico di qualsiasi attività è quello della collaborazione e cooperazione. Agli studenti è richiesto di collaborare strettamente non solo con il proprio gruppo di lavoro, ma anche con altri gruppi, con l'insegnante, con la comunità al di là delle "mura" scolastiche.

Potremmo dire che nella comunità di apprendimento viene valorizzato il lavoro cooperativo, lo svolgimento, cioè, di una attività rivolta alla realizzazione di un prodotto o servizio (in un ambito lavorativo) o all'esecuzione di un compito o alla soluzione di un problema (anche in altri ambiti) che valorizza la necessità di una varietà di competenze (diversità), necessaria per lo svolgimento dei segmenti (parzialità) di lavori individuali che compongono il quadro più ampio del lavoro cooperativo. Nel fare questo le mutue relazioni, sia funzionali ma non solo, tra i membri della comunità, si rafforzano attraverso lo svolgimento della pratica

Questo comporta anche alcune implicazioni: come sostiene Vygotsky la collaborazione tra pari nell'apprendimento aiuta a sviluppare abilità e strategie generali di *problem solving* attraverso l'interiorizzazione di processi cognitivi impliciti nell'interazione e nella comunicazione .

I punti di forza dell'apprendimento collaborativo sono la discussione e la conversazione ed includono la condivisione di diverse prospettive, l'obbligo di esplicitare e comunicare a altri la propria conoscenza e comprensione attraverso la verbalizzazione o la scrittura (Vygotsky) e il valore motivante di essere un membro di un gruppo vivace (Rogers).

È importante, infine, sottolineare che non è la tecnologia che determina la nascita e il consolidamento di una comunità, bensì l'utilizzo che se ne fa.

Le comunità hanno bisogno di un ritmo di eventi e rituali che riafferma la loro esistenza nel tempo. Gli incontri regolari danno un senso alle attività in atto. Il *web* consente la partecipazione asincrona, ma il pericolo di una presenza basata esclusivamente sul *web* è la sua immutabilità: è sempre possibile partecipare, ma, allo stesso modo, non c'è mai un'occasione speciale per partecipare; spesso si sviluppa un senso comune del tempo.

L'identità personale è un aspetto cruciale della partecipazione. I membri della comunità portano la loro identità all'interno della stessa e tramite la partecipazione l'identità personale si sviluppa e si ridefinisce. Nel tempo la partecipazione alla comunità crea comunanza, ma anche differenze, tra le persone. Si sviluppano passioni personali, competenze, aree di specializzazione, reputazione, ruoli diversi, multiappartenenza, traiettoria personali. Il *web* fornisce alle persone molte possibilità, esplorate e da esplorare, per crearsi una identità visibile e per accedere alle comunità in maniera personalizzata.

Una comunità si basa su un senso di identità collettiva, che viene ereditata dai membri. La sensazione di vivere in un luogo può aiutare a sviluppare questo senso di identità collettiva, anche se si tratta di un luogo virtuale. Il senso di identità collettiva dipende inoltre dalla chiarezza dell'ambito di azione e della *mission*, dalla passione personale, dalla reputazione della comunità, dal valore per l'organizzazione, dalle storie dei successi, dallo stile distintivo.

4.6 L'importanza della prevenzione

Parlare di prevenzione significa spesso ritrovarsi all'interno di un territorio privo sia di confini sia di un centro al quale riferirsi. Si possono trovare modelli teorici ed autori studiati e mitizzati da alcuni approcci e del tutto ignorati da altri, così come progetti che fanno riferimento a ricerche di matrice epidemiologica e linguaggi di tipo medico, altri a parole d'ordine di ispirazione pedagogica oppure animativa o ancora psicosociale.

La prevenzione rimane un curioso mix sempre in movimento, sempre alla ricerca della quadratura del cerchio, in bilico tra esperienze assodate e necessità di cambiamento, tra possibile e fattibile.

Di fatto, la prevenzione dovrebbe appartenere a tutti e a tutte non è un qualcosa che si può delegare ai “tecnici”, bensì un processo complessivo, trasversale, che deve investire vertici e ruoli diversi della società e articolarsi su diversi assi di intervento⁴³:

- Un asse strutturale che comprende le scelte e gli indirizzi politici;
- Un asse dell'informazione;
- Un asse della relazione educativa;
- Un asse che tende non tanto e non solo a “difenderci dai rischi” quanto a promuovere la partecipazione ed il capitale sociale⁴⁴

Nel concreto la prevenzione riguarda tutta una serie di atteggiamenti e pratiche sociali volte a diminuire la probabilità che certi eventi dannosi accadano. Le attività preventive tendono a ridurre i rischi di probabile avvicinamento tra soggetti deboli e fattori di rischio. Si tratta di un'azione educativa in quanto connessa con le letture del mondo, formulazioni di ipotesi su ciò che è adeguato o meno per un determinato contesto e negli ultimi anni è divenuta un'azione educativa volta ad aumentare il benessere del soggetto, a promuovere le abilità utili per affrontare i compiti evolutivi ed i cambiamenti esistenziali.

La prevenzione può rispondere a molti bisogni, ma perché sia efficace deve avere un rimando continuo alla lettura dei bisogni espressi ed inespressi dei destinatari. Troppe volte, infatti, essa risponde alle istanze di chi la produce, allontanandosi troppo dai suoi destinatari e di fatto perdendo in senso ed efficacia, i destinatari degli interventi di prevenzione possono non percepirsi a rischio o portatori di bisogni. È necessario prevenire seguendo la logica dell'ascolto dell'altro, ponendosi nei suoi confronti con l'interesse e l'empatia necessari a far comprendere l'apertura alla raccolta del bisogno, qualunque esso sia, senza preconcetti, la difficoltà è proprio questa, non prefigurarsi strade e punti di arrivo, ma lavorare giorno per giorno lasciandosi ampi margini di manovra per poter modificare il percorso di prevenzione in itinere e all'occorrenza.

43 Animazione sociale supplemento al n. 251/2011 “Verso una *peer education 2.0?*”

44 Croce, Vassura, 2008

La promozione del benessere rappresenta il primo livello per un intervento globale con un'alta valenza preventiva: promuovere benessere non significa promuovere un generico "stare bene" ma fornire adeguati strumenti per essere in grado di affrontare situazioni di difficoltà e di rischio.

L'attenzione è sul contesto relazionale ampio che, creando legami, opportunità di crescita e identificazione, costituisce fattore protettivo in particolare per la popolazione più vulnerabile.

La promozione del benessere implica un lavoro sul rafforzamento dei fattori protettivi relativamente ai diversi ambiti fisico, psicologico e sociale nelle accezioni della famiglia, della scuola e della comunità e finalizzato al sostegno della formazione, alla facilitazione all'ingresso nel mondo del lavoro e allo sviluppo dell'*empowerment* individuale e di gruppo.

Anche l'idea di salute è un concetto positivo che insiste sulle risorse sociali, personali e fisiche, da tempo non più intesa come "assenza di malattia" ma come stato di benessere fisico, psichico e sociale, secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), dove vi è una stretta interazione tra dimensione fisica e mentale, contesto abitativo, di vita e di lavoro, clima culturale, sociale e politico.

La promozione della salute non è esclusiva responsabilità del sistema sanitario e sociale e supera la proposta di modelli sani di vita andando verso un'aspirazione globale di benessere.

Del resto la stessa Organizzazione Mondiale della Sanità da molti anni dichiara nei suoi documenti che la maggior parte dei problemi di salute, di benessere complessivo delle persone, non può essere risolto dal singolo medico o dal singolo servizio; sempre più va acquisita la consapevolezza che solo la condivisione dell'impegno, della visione strategica, fra i diversi livelli di competenza e di responsabilità del sistema di comunità, può affrontare le grandi emergenze sociali e sanitarie che quotidianamente si presentano. Risulta quindi necessario dotare gli adolescenti e i giovani di conoscenze, competenze e opportunità tali da potersi muovere in maniera autonoma, come soggetti attivi capaci di innescare meccanismi a catena, finalizzati alla "contaminazione" di percorsi di cittadinanza attiva.

La prevenzione è strettamente connessa alla promozione ed è, come abbiamo detto, una forma d'intervento volta a ostacolare l'insorgenza di una situazione problematica e a promuovere negli individui e nel loro contesto sociale forme di autotutela, incrementando le risorse personali e sociali.

La prevenzione, parlando in particolare di adolescenza, ha una funzione di ponte rispetto agli altri servizi di consultazione e di cura. In questa prospettiva è importante che gli interventi di prevenzione siano inseriti in maniera diretta nei piani per la salute e il benessere sociale.

Gli interventi di prevenzione devono assumere come riferimento il significato del rischio in adolescenza (aspetto costitutivo e fondamentale della costruzione identitaria, produttore di senso, di emozioni, di sfide per crescere) e deve aiutare a comprendere le ragioni delle scelte rischiose o dei comportamenti violenti e sostenere lo sviluppo di una coscienza critica nei confronti dei modelli prevalenti come matrici di molti comportamenti devianti o a rischio. Deve inoltre misurarsi con le diseguglianze sociali, culturali ed economiche esistenti e con i fattori di rischio specifici di gruppi e singoli, come l'appartenenza a famiglie problematiche, la presenza di problemi scolastici, l'abbandono prematuro della scuola, i disturbi del comportamento, i percorsi migratori.

L'attenzione ai segnali precoci di rischio è fondamentale. Segnali di rischio si possono, infatti, manifestare già dall'infanzia comportando spesso espulsione dal gruppo di coetanei o cattivo rendimento scolastico e possono indicare criticità e maggiori probabilità di sviluppare identità negative e successivamente più gravi problemi comportamentali e scolastici (come ad es. l'abbandono scolastico precoce). I fattori di rischio, poi, sono da rilevare non soltanto nei percorsi individuali ma nei contesti sociali, nei gruppi, nelle scuole intesi nel loro insieme. ritardare un intervento di prevenzione fino all'adolescenza significa rendere più difficile il superamento dei problemi.

Le azioni di prevenzione, infatti, dovrebbero intervenire in modo mirato e tempestivo per contrastare il procedere di un percorso a rischio eventualmente già avviato, attraverso il rafforzamento dei fattori protettivi, tra cui la resistenza socio-culturale al fenomeno dell'uso di sostanze, il possesso di abilità di autocontrollo, il supporto costante da parte degli insegnanti, l'affetto, la cura e il controllo da parte dei genitori, ecc. Prima si è in grado di intervenire, maggiori saranno le probabilità che il soggetto non acceda o prosegua su percorsi di rischio. Un intervento precoce sui fattori di rischio ha spesso un impatto maggiore rispetto ad un intervento operato successivamente e può modificare il percorso di vita di un ragazzo per portarlo da comportamenti problematici verso comportamenti preventivi e conservativi dello stato di salute.

La funzione di ascolto e di consultazione, così come l'informazione e l'orientamento, costituiscono una delle forme d'intervento più interessanti: l'ascolto può essere inteso come un intervento preventivo finalizzato proprio a una relazione accogliente ed

eventualmente alla soluzione di problemi e difficoltà che riguardano tutti gli adolescenti e che, per alcuni, in particolari momenti, possono assumere dimensioni critiche.

Pensare a progetti o processi per adolescenti e giovani, implica una strategia orientata a sviluppare le loro risorse potenziali e per fare questo occorre condividere un orizzonte culturale che veda i giovani come degni di fiducia, cittadini a pieno titolo dotati di risorse, anche progettuali, in grado cioè di attivarsi per promuovere benessere per sé e per la comunità. A questo concetto si collegano i costrutti di *empowerment* e autoefficacia: processi che mettono il soggetto in grado di recuperare il sentimento del proprio valore, la padronanza della propria vita, il controllo del proprio ambiente di vita a partire da una rielaborazione della propria condizione di debolezza, alienazione, mancanza di potere, perdita di speranza approdando a una condizione di fiducia in sé e desiderio di cambiamento. Uno strumento utile per valorizzare la capacità di aiutarsi, assumendosi la responsabilità di riconoscere i problemi e sperimentarne soluzioni, è la “*Peer Education*” (Educazione tra pari).

L’educazione tra pari è un processo educativo che funziona a molti livelli. A un gruppo motivato si offre l’opportunità di sviluppare le qualità necessarie per diventare “*leader*” su un determinato compito o su determinati argomenti. Questo processo di formazione sviluppa un patrimonio di consapevolezza e di conoscenze, che è poi trasmesso e condiviso nel gruppo allargato. I pari agiscono quali facilitatori di comunicazione, cercando di stimolare discussioni e riflessioni con i coetanei sui temi più diversi con l’obiettivo di promuovere un eventuale cambiamento o riconsiderazione del proprio punto di vista.

Con gli adolescenti, la vicinanza relazionale è la condizione cardine per far riuscire gli interventi, sia essi perseguano obiettivi di riduzione dei danni e dei rischi, o che si collochino più su una dimensione educativo-promozionale. La relazione è il motore sociale che dà significato a questi interventi. La relazione che si instaura tra gli operatori e il gruppo dei ragazzi e, più in generale, tra tutti i soggetti coinvolti, origina il cambiamento sociale. Il concetto di relazione assume l’identità di processo circolare virtuoso che, una volta attivato, tende a riproporsi. Il concetto di *empowerment* esprime questo meccanismo di reciproco coinvolgimento educatore-ragazzo. L’obiettivo è “lavorare con” invece di “lavorare per”.

La figura professionale dell’educatore, nel contesto specifico dell’attività con gli adolescenti, presenta alcuni aspetti peculiari. L’educatore ha, infatti, il compito di:

- Facilitare l'espressione e l'ascolto;
- Far coincidere identità personale e identità di ruolo per una relazione basata sull'autenticità,
- Valutare l'intenzionalità educativa.

Perché vi sia intenzionalità educativa, l'educatore deve essere in grado di sviluppare processi di pensiero sul proprio fare, in altre parole deve essere in grado e messo nelle condizioni di riflettere e confrontarsi con sé stesso, in *équipe*, con i colleghi e con altri professionisti sul senso e sul significato del proprio agire educativo all'interno di un progetto educativo di più ampio respiro.

La formazione degli educatori per adolescenti è fondamentale e va favorita con l'obiettivo di aumentare le competenze pedagogiche, tecnologiche, pratiche e interculturali, anche coinvolgendo le agenzie formative.

L'approccio di prossimità è un approccio relazionale essenziale con gli adolescenti. La prossimità si caratterizza per essere nei luoghi di vita, utilizzare una metodologia di lavoro comunitaria, mettere la relazione al centro del proprio intervento, essere trasversale a diverse istituzioni, soggetti, servizi.

Informazione scientifica e comunicazione corretta, specifica, adatta, mirata ai destinatari, non episodica, basata sia sull'educazione tra pari sia sull'utilizzo del *web*, dei *social network* e di altre modalità "prossime" agli adolescenti, sono strumenti utili che contribuiscono alla promozione della salute e alla prevenzione.

L'informazione deve sempre essere contestualizzata, adeguata alle competenze delle persone, legata ai bisogni, attenta a comprendere le rappresentazioni e le pressioni sociali e culturali che stanno alla base dei comportamenti.

Per ottenere un'azione preventiva efficace è fondamentale sostenere le competenze educative degli adulti di riferimento. La complessità sociale che connota la vita quotidiana degli adolescenti e delle loro famiglie, rende necessario che tale ambito di intervento sia assunto come prioritario, favorendo l'azione educativa di genitori, insegnanti, operatori extrascolastici, allenatori sportivi, attraverso azioni mirate a rafforzarne le forme di collaborazione e le competenze comunicative, sociali e relazionali.

Per sviluppare opportunità di partecipazione che coinvolgano anche i genitori occorre costruire alleanze forti tra ente locale, scuola e associazioni del territorio, affinché la scuola si ponga davvero come il cuore pulsante del quartiere, un luogo aperto e accogliente che favorisce la partecipazione, la valorizzazione e la diffusione dei saperi, non solo formali ma anche informali, capace di sfruttare le risorse e le opportunità presenti sul territorio.

La “generazione 2.0” si trova stabilmente immersa in un reticolo fatto di connessioni sempre attive che impone quasi una revisione complessiva del nostro sguardo sui giovani, delle teorie e delle azioni conseguenti nella fattispecie in materia di prevenzione.

In altre parole: cambia il *setting* preventivo (ai tradizionali luoghi ora si aggiunge il *web*) oppure il cambiamento prodotto dal *web* modifica non solo il *setting* ma anche le quinte, il contesto, il pubblico, il copione ed il fuori scena?

L'attenzione al cambio di scenario/contesto ha destato un'attenzione che sembra muoversi prevalentemente intorno a due principali questioni: una legata ai potenziali rischi di disimpegno da relazioni socio-familiari-scolastiche, di chiusura, di pericolo di irretimento o ancora, per dirla con la psicoanalisi, di relazioni senza corpo. Tesi riassumibile nell'affermazione “ l'universo 2.0, quello del *web* ed in generale delle nuove tecnologie è un mondo di insidie e quindi è compito della prevenzione evitare tali pericoli”. In tal caso il *web* e le nuove tecnologie diventano oggetto di preoccupazione e di prevenzione.

L'approccio della *media education* prevede che gli strumenti e le metodologie utilizzate non si riducano al semplice apprendimento di competenze per decodificare linguaggi e formati mediali, ma siano declinati in senso più ampio, come stimolazione di processi educativi riferiti alla capacità di sviluppare senso critico.

Tale prospettiva mira ad attivare un fruitore sempre meno passivo di fronte agli *input* che riceve quotidianamente, permettendogli viceversa di implementare la consapevolezza della propria identità e la capacità non solo di interagire con le dinamiche testuali che ha di fronte, ma anche di individuare gli elementi che configurano un più ampio significato sociale e culturale del testo medesimo.

Senza ridursi a semplice formazione specialistica o tecnicistica, tale approccio media-educativo si pone come processo trasversale, dinamico e generativo, contestualizzabile sul piano più ampio dell'educazione alla cittadinanza *tout court*.

In questa ottica la promozione di consapevolezza si pone come concreto processo di prevenzione, che intreccia differenti livelli di azione educativa e partecipazione civile:

- Sviluppare la capacità di riconoscere i condizionamenti sociali e culturali e le modalità attraverso cui si esplicano;

- Acquisire o implementare le competenze per elaborare la propria percezione di determinati fenomeni o temi, acquisendo ulteriori strumenti per comunicarla nel gruppo di appartenenza e/o nei contesti di vita quotidiani;
- Aumentare le possibilità di progettare e realizzare formati comunicativi personali e strutturati , capaci di diffondere un punto di vista non scontato su temi di grande impatto sociale;
- Stimolare il desiderio di prendere parte al dibattito e al confronto, creando una dialettica di interazione e un atteggiamento propositivo, che depotenziano viceversa atteggiamenti conflittuali o di scarso coinvolgimento e passività.

5 L'educazione al tempo del Covid-19

5.1 Governare il cambiamento e gestire il processo

A questo punto la mia tesi avrebbe dovuto prendere una strada diversa: ero in procinto di realizzare un laboratorio nelle classi terze della scuola secondaria di primo grado dell'istituto presso il quale mi occupo dello spazio di ascolto. Il laboratorio si sarebbe concretizzato in una serie di incontri che, attraverso un lavoro sui e con i *social network*, avrebbero permesso di trattare vari temi come l'amicizia, il corpo, la vita *online* ecc. Ma si sa, i progetti difficilmente vanno come uno se le immagina inizialmente e durante il mio percorso mi sono imbattuta in una pandemia, la chiusura forzata delle scuole di ogni ordine e grado, il *lockdown* del paese e tutto quello che il Covid-19 sta comportando.

Mi sono trovata disorientata e mi sono resa conto che quello che stavo attraversando era un momento di grande criticità, che comportava un notevole cambiamento e mi sono tornate alla mente le basi teoriche del cambiamento e della gestione dei momenti di crisi.

I ricercatori americani Don Kelley e Daryl Conner nel 1970 notarono che molti degli individui che avevano affrontato un cambiamento volontario, si erano ritrovati ad attraversare cinque fasi e in ognuna di queste avevano vissuto un preciso stato emotivo.

Da qui nacque il nome “Ciclo Emotivo del Cambiamento”, denominazione utilizzata per la prima volta dai due ricercatori nell'*Annual Handbook for Group Facilitators* del 1979.

Questo “strumento” ci permette di conoscere gli ostacoli che incontreremo e gli stati d’animo che proveremo durante il percorso di cambiamento e mi è servito molto prenderli in considerazione, pur tenendo ben presente che, nel mio caso, non si trattava di cambiamento volontario, bensì forzato. Questo mi ha fatto supporre che, alle cinque fasi, ne precedesse almeno un'altra, nella quale mi stavo trovando, caratterizzata da incredulità, rifiuto, rabbia. Presa coscienza di ciò, per orientarmi e cercare di capire cosa sarebbe potuto succedere, mi sono concentrata sulle cinque fasi teorizzate da Kelley e Conner, che avrebbero dovuto seguire quella in cui mi trovavo:

1) Ottimismo ingiustificato

Caratterizzato dall’entusiasmo di iniziare un nuovo percorso e dall’idea di raggiungere un nuovo obiettivo, tutto appare possibile, la motivazione è ai massimi livelli.

Questa fase, purtroppo, non ha lunga durata ma in questi primi giorni si caratterizza per fornire l’occasione di porre le fondamenta del buon fine del percorso.

2) Pessimismo giustificato

Dopo pochi giorni (o poche settimane) dall’inizio del percorso di cambiamento le difficoltà incontrate aumentano, la frustrazione e l’assenza di risultati tangibili portano a mettere in dubbio l’impegno preso.

3) Realismo incoraggiante

Secondo Kelley e Conner, superata la fase del pessimismo giustificato, si instaurano dei meccanismi di realismo incoraggiante che portano a concentrarsi su piccole mete raggiungibili e sul procedere “ a piccoli passi” , comportamento che aiuta a mettere da parte il pessimismo e a sviluppare un atteggiamento di speranza.

4) Ottimismo giustificato

Se si riesce a superare la fase tre sarà possibile toccare con mano i risultati raggiunti. Questo innescherà una nuova spirale di ottimismo, questa volta giustificato: servirà per dare la spinta finale al cambiamento.

5) Cambiamento

Così come è iniziato, il ciclo del cambiamento si concluderà nel momento in cui il cambiamento iniziale sarà diventato un'abitudine. Al termine di questo percorso si saranno rafforzate autostima e autoefficacia.



45

Questo modello, generico e universale, mi ha aiutata a focalizzarmi sugli obiettivi e sul percorso che stavo intraprendendo, consapevole che ogni tipo di cambiamento comporta una dose di ansia, intrinseca alla rottura momentanea dell'equilibrio esistente.

Attraversando queste fasi mi sono anche trovata a pensare che in qualche modo dovevo provare a “governare” il cambiamento, proprio perché questo non era voluto, ma assolutamente forzato.

“Governare” secondo l'enciclopedia Treccani ha molteplici significati; tra tutti, due sono i concetti fondamentali che questo termine esprime: da una parte quello del controllo, della guida e dall'altra quello di cura. Per quanto mi riguarda, controllare non era nelle mie possibilità e mi interessava limitatamente; ho tentato piuttosto di mantenere una rotta, un orizzonte di senso rispetto a quello che stavo facendo e mi sono concentrata principalmente sul concetto del prendersi cura, del provvedere a qualcuno o a qualcosa. Ho pensato che dovevo comunque prendermi cura della relazione che avevo con i ragazzi e le ragazze, che in questo momento più che mai si trovavano disorientati in una situazione sconosciuta e inedita. La chiusura della scuola ha comportato delle implicazioni notevoli per i giovani che hanno sempre trovato in questa la base di una routine quotidiana rassicurante e imprescindibile. Ho pensato alla scuola non tanto nella sua valenza didattica, ma soprattutto relazionale, affettiva, contenitiva e protettiva. Soprattutto per i ragazzi e le ragazze con difficoltà, questo periodo è stato ancora più difficile: stare in casa ventiquattr'ore su ventiquattro, per chi trova nella scuola, nella strada e nella piazza, una via d'uscita, una valvola di sfogo e non un ambiente accogliente e confortevole, non è per niente semplice.

Da anni lavoro come educatrice nei centri aggregativi giovanili e come *counselor* scolastica nel progetto La Zattera del Comune di San Giuliano Terme, gestiti dalla Cooperativa Sociale Arnèra e mai avrei pensato di trovarmi ad affrontare una situazione come questa. Tuttavia la metodologia che uso nel mio lavoro mi ha supportata: il continuo reinventare le microprogettualità, l'adattarsi ai bisogni sempre in evoluzione dei giovani ed il procedere per prove ed errori, sono stati una risorsa in questo momento storico.

Si tratta, fondamentalmente, della metodologia dell'educativa di strada, basata sull'attitudine ad andare ad incontrare i ragazzi e le ragazze là dove si trovano, bussando alla loro porta con fare discreto, lasciandosi misurare e adattandosi ai loro tempi. Instaurare una relazione di fiducia o anche semplicemente una relazione significativa implica, infatti, tempi e modalità che possono variare in base alle persone coinvolte ed ai contesti. Questa metodologia usa tecniche e strumenti che cambiano nel tempo ed in base al *target* preso in esame, per leggere i bisogni espressi ed inespressi e farsi portavoce di esigenze e priorità delle persone. Con i preadolescenti e gli adolescenti, poi, è essenziale conoscere le culture giovanili ed i loro linguaggi ed essere pronti al cambiamento che è quanto mai rapido e

spesso radicale in questa fascia d'età. Altra caratteristica della metodologia dell'educativa di strada è l'informalità, il muoversi nei terreni più vicini ai ragazzi e alle ragazze usando metodi e strumenti a loro più familiari, in modo da facilitare la comunicazione.

Questa attitudine, rinforzata da una buona dose di fiducia del mio relatore, mi ha dato la possibilità di provare a reinventarmi una microprogettualità e delle azioni che mi hanno permesso di continuare il percorso intrapreso da mesi sia con la tesi sia con il mio lavoro.

Ho iniziato ad immaginarmi varie percorsi da intraprendere, partendo da quelli che erano gli obiettivi minimi che mi ero prefissata, nati dalla lettura dei bisogni dei ragazzi, scaturita dal mio lavoro quotidiano e rivisitata alla luce della situazione attuale, come mantenere i contatti, fornire sostegno e supporto relazionale ed emotivo e fare educazione digitale e alla cittadinanza.

In questo momento più che in ogni altro, gli strumenti che avrei potuto utilizzare dovevano essere quelli di uso quotidiano dei ragazzi e delle ragazze, cioè i *social network*: Ho pensato che questi mi avrebbero permesso di raggiungerli “a casa loro” letteralmente e figurativamente, facilitando la comunicazione ed il mantenimento della relazione.

Avrei avuto necessità di relazionarmi con la mia *équipe* lavorativa e con il mio relatore, per coordinarmi e confrontarmi: anche in questo caso, essendo gli incontri *vis à vis* da escludere, avrei dovuto usare gli strumenti che le tecnologie ci mettono a disposizione, con le incognite del caso, dovute alla personale relazione che ognuno di noi ha con essi.

Insomma, poco a poco, ho iniziato ad immaginarmi strade e percorsi possibili ed ho capito che avrei dovuto far leva più che mai sulla capacità del “saper stare” per iniziare un percorso veramente sperimentale, dove la meta conta relativamente, perché ciò che è realmente importante è il percorso stesso, il processo.

Questo mi ha aiutato molto anche nella gestione dell'ansia, perché la prestazione era già quella in cui ero immersa.

Ho accennato alla capacità di “saper stare”; credo che questa durante il mio percorso si sia tramutata in quella di “sostare”: con questo termine si esprime l'idea di una pausa, volontaria, che si intraprende durante un viaggio, durante un cammino. Serve per riprendere fiato, per riposarsi, per riflettere e ponderare meglio le scelte di viaggio. Penso che questa abbia accompagnato tutta questa fase della mia tesi, tutte le tappe del “cambiamento coatto” dovuto all'irruzione del Covid-19. Mi viene in mente anche un

concetto similare espresso molto bene da Duccio Demetrio, che ritiene che il camminare sia una metafora dell'inquietudine umana, che esplora il mondo circostante vagando senza tracce precostituite. Camminare è anche esperienza di sorpresa quotidiana: la mente ha bisogno, camminando, di sostare su ciò che vede, rimanendone stupita. Questo percorso è disarmonico, niente affatto lineare e assomiglia al procedere per tentativi della ricerca filosofica e scientifica. Altra caratteristica del cammino, sempre per Duccio Demetrio, è quella dello spaesamento, volto alla ricerca della bellezza e delle manifestazioni umane dell'altro non precostituite ma nuove, spontanee. Il mio percorso, alla fine, è stato un po' questo: un tentativo di camminare insieme ai ragazzi ed alle ragazze, attraverso lo spaesamento, lungo un percorso da scoprire, non semplice, non definito, in grado però di stupire e di far riflettere.

5.2 Resilienza e sperimentazione

Attualmente il vocabolo “resilienza” è utilizzato in diverse discipline. In biologia, per indicare la capacità di una specie di recuperare la salute fisica a seguito di un danno; in ecologia, in riferimento alle specie che si adattano ad un ecosistema caratterizzato da forte variabilità; in informatica viene ad indicare la capacità di un sistema operativo di adattarsi alle condizioni d'uso e di resistenza all'usura; nella teoria dei sistemi indica la capacità che ha un sistema di resistere ai cambiamenti provocati dall'esterno, mantenendo la coesione strutturale attraverso il processo di sviluppo.

Nelle scienze sociali la parola “resilienza” è usata per esprimere la capacità di autoripararsi dopo un danno, di far fronte, resistere, ma anche costruire e riuscire a riorganizzare positivamente ed attivamente la propria vita nonostante situazioni difficili che fanno pensare ad un esito negativo.

Essere resilienti non significa, infatti, solo sapersi eventualmente opporre alle pressioni dell'ambiente, ma implica una dinamica positiva, una capacità di andare avanti nonostante le crisi e permette la costruzione, anzi la ricostruzione, di un percorso di vita. La resilienza presuppone un forte orientamento alla sperimentazione ed una significativa disponibilità a gestire in modo flessibile il processo.

In questo momento storico il ricorso alla resilienza è essenziale: dobbiamo adattarci, lasciarci plasmare dal cambiamento ma non spezzarci, cercando di dare comunque un senso a ciò che facciamo per arricchirci e ritrovare un equilibrio che non potrà più essere lo stesso che precedeva la crisi. Mai come oggi siamo costretti ad uscire dalla zona di *comfort*, accettare l'insicurezza e superare limiti che ci siamo imposti o che ci sono stati indotti. Uscire dalla zona di *comfort* significa proprio questo: mettersi alla prova in situazioni che non conosciamo alla perfezione, che rappresentano una sfida, che non ci fanno stare del tutto tranquilli.

Secondo Vygotskij la zona di sviluppo prossimale è la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti o dei pari con un livello di competenza maggiore. Lo spazio dell'interazione, zona di sviluppo prossimale, costituisce un' area di apprendimento in cui le capacità cognitive del bambino aumentano e possono essere sviluppate delle nuove forme di conoscenza. Così la zona di sviluppo prossimale viene inglobata in quella di sviluppo attuale e se ne forma una nuova, in un processo di crescita e miglioramento continuo secondo un modello circolare ricorsivo. Le circostanze in cui ci troviamo oggi ci chiamano ad andare dalla nostra zona di sviluppo attuale a quella prossimale, supportati da chi può aiutarci in questo e magari da strumenti e tecnologie che ci aiutino a compiere questo percorso.

In altre parole, la conoscenza derivante dalle relazioni con i diversi contesti di vita della persona e dalle esperienze già vissute, determina la zona di *comfort* di un individuo. Si tratta di uno spazio sicuro, familiare, dove ci si muove con disinvoltura; sedimentato nel tempo attraverso l'educazione ricevuta, le esperienze compiute e la consuetudine acquisita da un'ampia serie di interazioni tra individuo e contesto.

Questa zona è un porto sicuro, dove ci si muove con quadri di riferimento collaudati, quasi sempre inconsci⁴⁶. L'essere umano tende ad evitare situazioni scomode che lo mettono in discussione ed a fuggire tutto ciò che è eccessivamente nuovo perché queste sono situazioni in cui ha una minore possibilità di controllare e padroneggiare gli eventi incorrendo nel pericolo di sbagliare, essere ferito e umiliato, sia nei confronti di se stesso che degli altri. Si parla di zona di *comfort* proprio per alludere al senso di benessere che proviamo al suo interno. In questo ambito in cui conosciamo e sappiamo tutto, ci

46 "Apprendimento. Verso la comunità competente" Ezio del Gottardo, Giapeto Editore

comportiamo in modo sicuro e tutto ci appare come routine. Qui siamo consapevoli delle nostre capacità e dei nostri punti di forza.

Apprendere significa uscire da tale zona. Non ci può essere apprendimento dove tutto è già noto. L'apprendere è sempre un andare oltre e quindi uno sporgersi al di là della zona di *comfort*.

Zona della possibilità, della crescita, dell'avventura, dello sviluppo prossimale, per dirla con Vygotskij, dove l'ordinario non basta e c'è necessità di sperimentazione. Il processo di destrutturazione degli abituali *patterns* può permettere di aumentare il proprio livello di consapevolezza rispetto al proprio modo di agire e reagire alle difficoltà.



Uscire dalla zona di *comfort*, passare alla zona di sviluppo prossimale, implicano in questo momento storico una buona dose di resilienza e capacità di sperimentazione: mai occasione è stata più propizia per fare, come si suol dire, "di necessità virtù".

5.3 Perché i *social network*

Una situazione di crisi racchiude in sé un elemento paradossale, quindi: proprio nel momento in cui si rimane disorientati, sfiduciati, affaticati, apparentemente senza vie di uscita, è proprio lì che siamo costretti a tirare fuori il meglio di noi stessi e rinnovarci. Così, per me, il *lockdown* è stata l'occasione di sperimentare: occupandomi di giovani e *social network* questa, paradossalmente, è stata un'occasione unica: mi ha permesso di approfondire la tematica, imparare ad usare nuovi strumenti, osservare le dinamiche relazionali che hanno avuto luogo sui *social*, scoprire potenzialità e modalità innovative di usarli nel lavoro quotidiano.

Consapevole di questo, non avrebbe avuto senso limitarmi a convertire il mio lavoro con i ragazzi e le ragazze in chiave “*smart*” e neanche fare una replica dello sportello di ascolto *online*, che avevo già attivato cinque anni fa. La mia idea è stata quella di creare una sorta di servizio nuovo, che avesse delle linee di continuità con quello che ho sempre fatto, punto di forza del servizio ma che, allo stesso tempo, andasse un po' oltre e avesse delle caratteristiche proprie. Un progetto da sperimentare che, se funzionante, sarebbe poi andato a migliorare e completare il servizio esistente, anche in fase di ripresa della “normalità”.

Il servizio per cui lavoro, il Progetto La Zattera del Comune di San Giuliano Terme, gestito dalla Cooperativa Sociale Arnèra, da oltre venti anni si occupa, tra le altre cose, di ascolto della comunità territoriale. Il mio ruolo al suo interno è quello di occuparmi degli spazi di ascolto nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, oltre che di formazione con i genitori e gli adulti. All'interno degli spazi di ascolto, ai quali accedono volontariamente, i ragazzi e le ragazze trovano un luogo ed un tempo completamente dedicati a loro, dove potersi esprimere liberamente senza sentirsi giudicati. Le tematiche di cui vengono a parlarmi sono le più disparate: affettività, relazioni con i coetanei, sessualità, problematiche familiari, socio economiche, sostanze, violenza, lutti. Il concetto alla base dello spazio di ascolto è che si può parlare di tutto, non ci sono tabù o cose che non si possono dire, lavoriamo insieme sul trovare le parole giuste e gli strumenti giusti per farlo al meglio, rispettando tempi e emozioni delle persone coinvolte.

Negli anni, essendo costantemente a contatto con preadolescenti ed adolescenti, ho potuto osservare da vicino la continua crescita dell'utilizzo dei *social network* e mi sono fatta guidare da loro nella comprensione dell'utilizzo di questi strumenti, sia per comprenderne

le criticità, ma anche le potenzialità. Con il sopraggiungere del *lockdown* mi è sembrato subito evidente il ruolo di primo piano che i *social* avrebbero rivestito per tutti e soprattutto per le nuove generazioni. Probabilmente sarebbero passati ad essere, da strumento di uso del diletto quotidiano, a bene essenziale per mantenere i contatti tra pari. E ad oggi mi pare che così sia stato.

Alla luce di ciò, per mantenere i contatti con i ragazzi e le ragazze non potevo non usare un *social* e la mia scelta è ricaduta su *Instagram* che è, senza dubbio, il più utilizzato dal *target* preadolescenziale che, negli ultimi due, tre anni, è stato protagonista di una vera e propria fuga da altri *social* più “vetusti” come *Facebook*, popolato ormai anche da adulti. I ragazzi e le ragazze infatti, in cerca, sui *social* come nella vita reale, di piazze popolate da coetanei, preferibilmente al riparo dagli occhi di genitori, zii ed adulti in genere, si sono spostati in massa su *Instagram*, che nel frattempo è divenuto non a caso anche più accattivante e maggiormente in grado di interpretare il linguaggio giovanile. Questa mia scelta è stata operata coscientemente, nel senso che sapevo che, andando ad usare *Instagram*, avrei perso tutta una parte di pubblico adulto ed anche istituzionale, per dedicarmi esclusivamente a quello preadolescenziale. Questo, se da un lato a mio parere è stato un vantaggio, perché mi ha permesso di ricreare un minimo un clima di confidenzialità e di “riservato a pochi ristretti”, dall'altro ha presentato lo svantaggio di essere poco, se non per niente, visibile alle istituzioni e alla comunità educante, cosa che, se aggiunta al fatto che sul *social* molti contenuti sono visibili solo per ventiquattr'ore, ha comportato un lavoro continuo di salvataggio e catalogazione delle attività proposte *online* per poi poterle rendere visibili e poterle restituire a tutti gli interessati. Questo, a sua volta, ha comportato uno studio dello strumento per adattarlo a questa esigenza, dato che il *social* non nasce con l'obiettivo di rendere permanenti i contenuti, o almeno questo non è ciò che interessa a buona parte dei suoi frequentatori. Dopo un po' di studio di *Instagram* ho scoperto l'esistenza di un'estensione, scaricabile nella versione *Instagram* su *pc*, che permette il *download* delle dirette, in modo da poterle poi conservare e farne l'uso che se ne desidera. Questo metodo è usato principalmente da chi fa *marketing* o utilizza profili commerciali, poiché consente di poter editare e ri-pubblicare i contenuti su diversi *social* o più volte nel tempo. Sottolineo questo aspetto perché spesso, durante questo percorso, mi sono trovata ad utilizzare metodi e strategie tipici di altre professioni, apparentemente distanti dalla mia, ma che mi sono stati molto utili. Penso che sia fondamentale confrontarsi con altre professionalità, altri mondi, per poter essere

innovativi e rispondere meglio ai nuovi bisogni dei ragazzi e delle ragazze: l'orizzonte di senso fa poi la differenza tra le azioni agite e potenziali delle diverse professioni.

Creare un profilo *Instagram* dello spazio di ascolto mi ha permesso di avere un lasciapassare per entrare in contatto facilmente ed in maniera discreta con i ragazzi e le ragazze, è stato un modo *soft* di dire "Ci sono", rispettando i loro tempi ed i loro modi. L'idea è stata quella di usare questo *social network*, il più *mainstream* tra di loro, come testa d'ariete per poi veicolare informazioni e contenuti assolutamente seri e se vogliamo anche "di nicchia". Questo *social* mi ha permesso, inoltre, di raggiungere i ragazzi e le ragazze senza dover recuperare numeri telefonici o altri contatti, cosa che sarebbe stata più invasiva e complicata; su *Instagram* sono stati liberi di decidere se seguire o meno il profilo che ho creato e se, eventualmente, farsi seguire a loro volta. Per questo motivo l'ho preferito anche rispetto all'altra applicazione di messaggistica molto in voga tra adulti e ragazzi, *What's App*, proprio per evitare di dover recuperare i recapiti telefonici e per una questione di maggiore visibilità. Ovviamente un'opzione non esclude categoricamente l'altra e sul profilo *Instagram* dello spazio di ascolto ho pubblicato il numero telefonico dello Sportello di ascolto, sottolineando che chi ne avesse avuto bisogno o avesse preferito, per qualche motivo, contattarmi lì, avrebbe potuto farlo senza alcun problema.

Un altro motivo che mi ha fatto scegliere *Instagram* come *social* preferenziale è stato il fatto che questa poteva essere l'occasione di fare educazione ai *social network* attraverso i *social* stessi, provare a fornire informazioni ed una lettura diversa rispetto all'uso che ne viene fatto proprio dal loro interno e mostrando un metodo alternativo di utilizzo.

Infine, la scelta è ricaduta su questo *social* anche perché ancora non è divenuto uno strumento istituzionale. Scuola, comuni, organizzazioni usano prevalentemente *Facebook*, che nel tempo è stato sdoganato ed è divenuto oggetto di uso quotidiano anche da parte delle strutture formali, ma *Instagram* è ancora territorio inesplorato e mi piaceva l'idea, invece, di raggiungere i ragazzi là dove sono, dove per esempio la scuola ed il mondo adulto in generale ancora non sono arrivati, usando il fare rispettoso e non invadente tipico dell'educativa di strada. Un modo di stare nel territorio dei ragazzi in punta di piedi, non giudicante, curioso, che sia pronto a prevenire e ridurre i danni se ce ne sarà bisogno, senza mai costringere o sminuire. Il concetto è che questa è la loro piazza, il loro muretto, io passo di lì e li saluto; loro sanno che ci sono e che, se avranno bisogno, con un *click* sarò lì.

5.4 Il progetto

L'idea progettuale è nata dopo un periodo di riflessione e si è modificata continuamente, cercando di adattarsi ai bisogni ed agli stimoli emergenti. L'obiettivo generale è sempre stato quello della promozione della cittadinanza che, in questo particolare momento storico, soprattutto per la categoria dei preadolescenti, è stata messa a rischio. I ragazzi sono stati, infatti, insieme ai bambini, la categoria che a mio avviso è stata presa meno in considerazione dai decreti legge durante questa emergenza Covid-19. Si è parlato dei ragazzi e delle ragazze soltanto in merito alla didattica *online* e rispetto alla gestione del tempo domestico, sempre con una visione adultocentrica, che ha avuto come obiettivo principalmente il portare a termine i programmi scolastici e l'intrattenimento ed il contenimento dei ragazzi nelle mura domestiche, in modo da limitare i danni della convivenza e cercare di conciliare vita-lavoro. Obiettivi questi comprensibili ed in parte condivisibili a mio parere ma, come educatrice e cittadina, non posso non notare la scomparsa dell'ascolto della generazione dei "nativi digitali", proprio mentre tutto il Paese adulto ha cercato, spesso arrancando, di tecnologizzarsi il più velocemente possibile. Il mio obiettivo è stato, quindi, questo: cercare di continuare, soprattutto in questo momento storico, l'ascolto della voce e dei silenzi dei ragazzi e delle ragazze, cercando di creare uno spazio virtuale deputato a questo, che fosse per loro facilmente accessibile e familiare. Il profilo *Instagram* è servito proprio a ciò e la sua apertura è stata preceduta da una fase di studio delle funzionalità del *social*, sia dal punto di vista di utente adulta, sia da quello di educatrice. Questo ha comportato una lettura a diversi livelli: la comprensione di cosa poteva permettermi di fare il *social* si è intrecciata con le limitazioni che questo mi metteva ed allo stesso tempo, osservando come i ragazzi e le ragazze usavano *Instagram*, ho toccato con mano potenzialità e rischi che possono incontrare *online*.

Ho capito che dovevo stare alle regole del *social* se volevo essere credibile *online* e guadagnarmi il rispetto e la credibilità dei ragazzi e delle ragazze a casa loro. Ho deciso di farlo senza però rinunciare all'essenza della mia professione, cercando di avvicinarmi al loro linguaggio senza essere innaturale ed inopportuna, cercando di stare su *Instagram* in maniera coerente con il mio ruolo, in un continuo equilibrio tra formale ed informale, tra leggerezza e serietà. Ho cercato il più possibile di rispettare i loro modi ed i loro spazi, per esempio partecipando alle loro dirette solo nel caso in cui fossi stata invitata.

Altro aspetto che mi preme sottolineare è stata l'importanza di riconoscere le competenze dei ragazzi e delle ragazze in questo campo: più di una volta ho chiesto loro aiuto, sia nella comprensione del funzionamento del *social* (per esempio delle dirette), che dei contenuti che venivano pubblicati nelle loro *stories*. È importante sottolineare queste capacità, che spesso vengono date per scontate e considerate inutili da parte degli adulti, che si dimenticano che sono conoscenze con le quali si costruiscono carriere lavorative. Questo serve anche ad aumentare l'autostima dei ragazzi ed a riconoscerne la titolarità a gestire uno spazio che è loro, all'interno del quale io, come adulta, sono entrata in punta di piedi, ospite, chiedendogli di farmi da Ciceroni.

Durante l'attuazione del progetto ho avuto anche la possibilità di lavorare con colleghi e colleghe di diversi servizi della mia cooperativa, che in questo periodo è stata fortemente colpita dall'emergenza Covid-19. Con loro ho avuto la possibilità di confrontarmi, proporre idee e parlare di questo progetto che in seguito è stato attivato su altri due servizi rivolti ai preadolescenti. Con i colleghi/e ho avuto anche modo di fare una riflessione sugli strumenti che stavamo usando e proponendo ai ragazzi, portando all'attenzione anche l'aspetto dell'eticità e del non fermarsi di fronte alla soluzione più semplice e diffusa. Ho parlato loro di *Jitsi Meet*, affrontando il tema dell'*open source* e *free software*, cosa che non è sempre stata semplice, poiché avevo davanti persone con esperienze di vita ed approcci alla tecnologia diverse tra loro e dalla mia. La situazione che stiamo vivendo, tuttavia, ha portato tutti noi a fare di necessità virtù ed ha costretto anche gli irriducibili a mettersi in gioco, così abbiamo testato *Jitsi Meet* insieme, confrontandolo anche con altri strumenti più *mainstream* (come *Zoom* e *Google Classroom*) per cercare di capire quali fossero i più adatti alle esigenze dei diversi servizi. Alla fine dei nostri test, in altri tre servizi (che si occupano di doposcuola, di lavoro di rete con le associazioni ed osservatorio sulle povertà) gli educatori hanno deciso di usarlo perché ne hanno toccato con mano la funzionalità, l'intuitività e l'eticità. Penso che questo sia un buon esempio dell'effetto generatore della conoscenza condivisa.

Entrando nel vivo del progetto, devo sottolineare che sono state necessarie alcune settimane, in seguito alla chiusura degli istituti scolastici, per capire quello che stava succedendo e che cosa avrei potuto fare. Durante questo periodo alcuni ragazzi e ragazze hanno comunque mantenuto i contatti con me attraverso il mio profilo *Instagram* personale e *What's App*. Ad inizio del mese di Aprile ho iniziato a comprendere quello

che potevo fare ed ho aperto il profilo *Instagram* dello spazio di ascolto, chiamandolo con il nome stesso del servizio: “SportelloPeterpan”. Inizialmente mi sono dedicata all'attività di *following*, per rendere attivo e credibile il profilo e quindi ho iniziato a “seguire” i ragazzi e le ragazze che riconoscevo sul *social*, partendo dai contatti che avevo a disposizione e poi, mano a mano, risalendo agli amici degli amici, aiutandomi anche con l'informazione della scuola di appartenenza, laddove fosse presente sul profilo. Poiché i profili spesso non hanno foto o nomi riconducibili alla realtà, i criteri di ricerca che ho usato sono stati svariati: informazioni visibili sul profilo, *stories* pubblicate, cerchia di amici, luoghi visitati se disponibili ma, soprattutto, quello che ha fatto la differenza, nel mio caso, è stata la conoscenza diretta di quasi tutti i ragazzi, cosa che mi ha permesso di riconoscerli anche da pochi particolari. Una volta entrata nel meccanismo, mi sono accorta che questo andava avanti da solo ed erano i ragazzi e le ragazze a seguirmi, probabilmente aiutati dalle foto ben riconoscibili che avevo volutamente inserito nel profilo dello sportello.

Una volta raggiunti trenta *followers* ho iniziato a pubblicizzare il servizio: ho creato un post animato, con sfondo arcobaleno (per creare il richiamo all'emergenza del Covid-19 e all'*ashtag* #andratuttobene che ha avuto molta presa sui ragazzi e sulle ragazze, creando un senso di vicinanza e solidarietà) inserendo anche qui la foto del volto mio e della collega e l'ho condiviso su *Instagram*, su *Facebook* e su *What's App*. Dal giorno seguente ho iniziato a rendere vivo il profilo, svolgendo quotidianamente alcune attività:

- Visione delle *stories* e dei profili dei ragazzi e delle ragazze, eventualmente commentando o mandando *feedback*;
- Pubblicazione di *post* per dare appuntamento per la diretta (generalmente il giorno precedente o il giorno stesso);
- Pubblicazione di *post* informativi o trattanti diverse tematiche o semplicemente per salutare i/le ragazzi/e;
- Rispondere a eventuali domande in *direct*;
- Pubblicazione di sondaggi e domande sulle storie.

Lo strumento dei sondaggi si è rivelato molto utile: in media circa trenta ragazzi le visualizzavano e la metà o più rispondeva. Questo mi ha permesso, facendo domande che avessero un tono significativo ma non troppo impegnato, di mantenere un aggancio

costante e di avere un'idea di cosa pensassero su alcuni temi, di conoscere le loro idee ecc.. senza essere troppo invadente.

Ho utilizzato anche gli strumenti delle domande aperte ed a risposta multipla: nel primo caso la risposta è stata quasi nulla, forse perché richiedeva un tipo di impegno non proprio adatto al *social* (le mie domande aperte avevano comunque un valore riflessivo). Nel caso di quelle a risposta multipla, queste hanno avuto una risposta relativa: su circa trenta visualizzazioni, ottenevo un numero inferiore a dieci risposte. Ho notato che, anche in questi casi, aveva una notevole valenza la capacità di riuscire a tradurre questioni importanti (come quella delle emozioni vissute in questo periodo) in domande semplici, ad effetto, con grafiche in grado di attrarre l'attenzione.

Altro strumento che si è rivelato molto utile è stato quello delle dirette: ho deciso di realizzare un appuntamento settimanale fisso *live*, con la mia collega, per mantenere un contatto che fosse il più possibile reale e vivo con i ragazzi e le ragazze. Usando il metodo che hanno molti di loro, cioè pubblicando un *post* che fungesse da promemoria, con giorno e orario della diretta, ho notato che molti hanno iniziato a seguirci ed interagire durante nostri interventi. Il *social*, inoltre, mette anche a disposizione una funzione di notifica rispetto alle dirette in corso, cosa che permette di essere maggiormente visibili in quel momento e più raggiungibili da chi è interessato. Durante le dirette abbiamo trattato gli argomenti più vari: dall'emergenza Covid-19, all'interruzione della scuola, all'isolamento sociale, alla convivenza forzata in casa, dedicando anche un'attenzione particolare all' "attualità" del *social*, cioè agli argomenti che ricorrevano più spesso nell'arco della settimana sulle *stories* dei ragazzi.

È stato fondamentale dare spazio alle emozioni dei ragazzi e delle ragazze e cercare (cosa non semplice) di gestire i commenti durante la diretta, specificando che questi erano visibili a tutti e rimandando situazioni private a colloqui in *direct* o telefonici.

Durante le dirette ho potuto notare alcuni aspetti: innanzitutto molti ragazzi le usavano come vere e proprie piazze virtuali, passando di lì per fare un saluto, mantenere un contatto, ma non restando per più di un quarto d'ora, venti minuti, a meno che non fossero molto toccati dall'argomento o avessero una motivazione forte a partecipare. Per cercare di prolungare la permanenza dei ragazzi è stato importante tentare di catturare l'attenzione, soprattutto trovandoci su un *social* con queste caratteristiche, nel quale tutto è fugace e apparentemente estemporaneo: spesso, quindi, abbiamo alternato argomenti

seri a momenti leggeri e animativi, per esempio usando i filtri, le *emoticons* e le etichette messe a disposizione dal *social*.

Le tempistiche su *Instagram* sono fondamentali: poiché molti contenuti dopo ventiquattr'ore scompaiono è necessario essere presenti quotidianamente *online*, se si vuol vivere la realtà del *social* come la intendono i ragazzi e le ragazze che lo frequentano.

Altro aspetto che su questo *social* conta moltissimo è quello estetico-grafico: i *post* con grafiche accattivanti e carine hanno sempre avuto una maggiore risposta da parte dei ragazzi e delle ragazze e comprendere questo, stare quindi alle “regole del gioco del *social*”, mi ha permesso di valorizzare i contenuti e veicolare l'attenzione su ciò che ritenevo importante. Sempre in questo senso anche il ruolo della musica è molto importante, i ragazzi e le ragazze lo usano moltissimo, per creare stati d'animo e contestualizzare le *stories*: io ho fatto un timido (ma positivo) tentativo di usarlo, anche perché l'ho trovato più difficile da abbinare ai messaggi che il profilo dello spazio di ascolto voleva perseguire.

Altra cosa da tenere in considerazione, come ho già detto, è la particolarità di *Instagram* rispetto all'impermanenza dei contenuti: molti di essi, infatti, vengono veicolati attraverso le *stories*, che hanno durata di sole ventiquattro ore, a meno che non si mettano nella sezione “storie in evidenza”. Questo, però, ad oggi non è possibile per le dirette: ciò significa che, se non si prendono provvedimenti, dopo un giorno non sono più visionabili, né utilizzabili. Per ovviare a questo problema, poiché a fini documentativi dell'attività ed altre esigenze future era un peccato che ore di materiale andassero perdute, ho scoperto la possibilità di scaricare un'estensione di *Instagram*, utilizzabile solo da *pc*, che permette il *download* delle dirette. Questo mi ha dato la possibilità di conservare praticamente tutto il materiale presente sul profilo dello sportello.

Altro aspetto che vorrei sottolineare è che, tra i temi trattati, c'è stato quello dell'*hate speech* che i ragazzi e le ragazze *online* purtroppo spesso toccano con mano. Ho pensato di pubblicare alcuni *post* con delle frasi significative rispetto al tema e l'ho fatto utilizzando alcune regole del Manifesto della comunicazione non ostile⁴⁷, poiché mi sembrava etico, di facile comprensione e molto efficace. Le regole che mi sono sembrate più significative da diffondere su *Instagram*, citando ovviamente la fonte, sono state le seguenti:

47 www.paroleostili.it

- Virtuale è reale. Dico e scrivo in rete solo cose che ho il coraggio di dire di persona.
- Si è ciò che si comunica. Le parole (ed io ho aggiunto “e le foto”) che scelgo raccontano la persona che sono: mi rappresentano.
- Le parole hanno conseguenze. So che ogni mia parola può avere conseguenze, piccole o grandi.
- Condividere è una responsabilità. Condivido testi e immagini solo dopo averli letti, valutati, compresi.
- Le idee si possono discutere. Le persone si devono rispettare. Non trasformo chi sostiene opinioni che non condivido in un nemico da annientare.
- Gli insulti non sono argomenti. Non accetto insulti e aggressività, nemmeno a favore della mia tesi.

Con questo gesto lo Sportello di ascolto *online* ha aderito al Manifesto e al progetto Parole Ostili che “ ha l’ambizione di ridefinire lo stile con cui le persone stanno in Rete, vuole diffondere l’attitudine positiva a scegliere le parole con cura e la consapevolezza che le parole sono importanti”⁴⁸.

Continuando il percorso di sensibilizzazione digitale, ho pubblicato anche altri *post* aventi come contenuto le seguenti regole del Galateo *online* del progetto “*Safer Internet Centre-Generazioni Connesse*”⁴⁹ :

- Non fare nulla che ti mette a disagio. Se qualcuno o qualcuna ti spinge a fare cose *online* che ti fanno sentire a disagio, anche se ti fidi, rinuncia sempre. Puoi sempre scegliere!
- Una foto *online* è per sempre! Quando pubblichi foto *online* o in *chat* private, ne perdi il controllo, non sono più solo tue. Chiunque può usarle come vuole. Pensaci prima di condividere immagini intime o offensive tue o di altri.
- Non dare troppe informazioni! Prima di condividere informazioni personali, pensa sempre a chi può leggerle. Se usi un profilo pubblico o chatti con persone sconosciute non condividere mai dati privati, come l’indirizzo di casa o scuola.

48 ParoleO stili è un’associazione *no-profit* è nata a Trieste nell’agosto 2016 con l’obiettivo di responsabilizzare ed educare gli utenti della Rete a scegliere forme di comunicazione non ostile.

49 [Www.generazioniconnesse.it](http://www.generazioniconnesse.it)

- Fai la differenza! Se succede qualcosa di brutto *online*, la responsabilità non è mai di una persona sola. Anche se non succede a te, tu puoi chiedere aiuto ad un adulto di riferimento per aiutare chi si trova in difficoltà.

Schema progettuale

Periodo	Attività
Marzo	Mantenimento contatti attraverso <i>Instagram</i> (profilo privato) e <i>Whats' App</i>
Aprile	Creazione profilo <i>Instagram</i> dello Sportello di ascolto
	Studio di <i>Instagram</i> , <i>Jitsi</i> ed altri <i>social</i> e applicazioni
	Osservazione delle modalità di utilizzo di <i>Instagram</i> da parte dei ragazzi/e
	Lancio e pubblicizzazione profilo <i>Instagram</i> , attraverso <i>Instagram</i> , <i>Facebook</i> e <i>What's App</i>
	Crescita del profilo almeno fino a 30 <i>followers</i> per iniziare a lanciare le attività
	Lancio sondaggi nelle <i>stories</i> di <i>Instagram</i>

	Lancio dirette settimanali su <i>Instagram</i>
	Colloqui e supporto in <i>chat</i> privata e telefono
	Rilevazione nuovi bisogni
	Lancio <i>Jitsi</i>

Ecco gli obiettivi generali e specifici che il progetto si è proposto di raggiungere, con le relative attività realizzate a tali fini.

Obiettivi generale: promozione della cittadinanza attiva e della cittadinanze digitale.

Obiettivi specifici:

- 1) Mantenere la relazione con i ragazzi e le ragazze conosciuti durante il periodo di sospensione delle attività scolastiche e far conoscere l'esistenza dello sportello di ascolto anche a chi non ne ha mai usufruito;
- 2) Offrire sostegno e supporto durante il periodo di isolamento;
- 3) Fare prevenzione;
- 4) Promuovere un approccio critico all'uso dei *social network* in particolare e degli strumenti tecnologici in generale.

Azioni:

Obiettivo 1:

- Apertura di un profilo *Instagram* dello sportello di ascolto, “SportelloPeterpan” con la foto mia e della collega che se ne occupa con me, in modo da renderlo immediatamente riconoscibile ed identificabile da parte dei ragazzi e delle ragazze;
- Creazione di un *post* animato, il più possibile accattivante per attrarre l'attenzione e pubblicizzare l'apertura del profilo *Instagram*;
- Pubblicizzazione dell'apertura del profilo *Instagram* anche attraverso *Facebook* e gruppi informali su *WhatsApp*;
- Attività di *following* in modo da rendere visibile lo sportello anche a coloro di cui non conosco il nome sul *social* e a chi non ha mai usufruito dello spazio di ascolto. Questo serve anche a rendere il profilo degno di seguito da parte dei ragazzi e delle ragazze;
- Inserimento sul profilo *Instagram* e pubblicizzazione attraverso *post*, del numero di cellulare dello sportello di ascolto, utilizzabile da chiunque ne abbia bisogno o preferisca altri mezzi di comunicazione.

Obiettivo 2:

- *Feedback* attraverso messaggi in *direct* ai ragazzi e alle ragazze che pubblicano *stories* o *post* in cui parlano di situazioni difficili che stanno attraversando;
- Rendere visibile attraverso *post* e *stories* il fatto che questa fase di isolamento è necessaria, ma passerà, mostrare l'utilità ed il senso del *lockdown*;
- Fornire ascolto, supporto emotivo e relazionale;
- Fornire suggerimenti e stimoli per studiare meglio in isolamento, sia attraverso le dirette sia attraverso colloqui privati.

Obiettivo 3:

- Supportare in particolare i ragazzi e le ragazze più fragili attraverso *chat* e chiamate;
- Fornire *feedback* rispetto ad azioni svolte *online* ai ragazzi e dalle ragazze, in particolare con coloro con i quali la relazione me lo permette;
- Fornire informazioni su come proteggersi da *hate speech* e *cyberbullismo*, in *direct* e attraverso *post*, *stories*, dirette;

- Fornire informazioni sulla prevenzione del Covid-19 e sulle buone pratiche quotidiane, attraverso *post* informativi e dirette.

Obiettivo 4:

- Sondare le conoscenze dei ragazzi/e sugli strumenti che usano, attraverso sondaggi e domande nelle *stories*;

- Fornire informazioni sui *social network*, sulla loro gratuità o meno, sulla *privacy*, usando un linguaggio semplice, attraverso *post* e *stories*.

- Provare a far usare ai ragazzi e alle ragazze *Jitsi Meet*, spiegando loro in cosa consiste l'*open source* ed il *free software*, usando *stories* e dirette.

5.5 Qualche dato

Generalmente per validare l'efficienza e l'efficacia di un progetto di questo tipo si ricorre al confronto tra risultati attesi e risultati raggiunti. Nel mio caso ho pensato che, essendo il progetto tutt'ora in corso ed in continua evoluzione, sarebbe stato molto difficile fare un'azione di questo tipo, anche perché non credo che avrei potuto utilizzare criteri univoci ed al momento del lancio dell'attività non avevo idea di quali risposte ci sarebbero state.

Ho ritenuto che fosse più opportuno, una volta compreso il senso del progetto, fare una valutazione qualitativa, piuttosto che quantitativa e di metodo.

Tuttavia, ho pensato anche che dare qualche dato potesse rendere più chiaramente l'idea di quello che ho fatto e della ricaduta che la sperimentazione ha avuto.

Ecco i numeri e di un mese di attività dello sportello *online*, dall' 8 Aprile al 9 Maggio 2020:

N. contatti ragazzi/e seguiti/e	120
N. contatti ragazzi/e che seguono il profilo	56 di cui 16 maschi, F 36, 4 altro
N. dirette	4

Totale ore dirette	5,5
N. post pubblicati	18
N. sondaggi pubblicati sul profilo	8
N. domande aperte pubblicate sul profilo	4
N. <i>quiz</i> pubblicati sul profilo	1
N. <i>Chat</i>	21 in <i>Direct</i> , 2 su <i>What's App</i>
N. colloqui privati	4 in <i>Direct</i> , 2 su <i>Wha's App</i>

Lo scostamento tra il numero dei ragazzi e delle ragazze seguite rispetto a quelli/e che hanno deciso di seguire il profilo può avere una serie di motivi: il più probabile è quello legato ad un aspetto comunicativo, cioè potrei non essere stata in grado di far comprendere il motivo della presenza dello sportello *online* e soprattutto la sua eventuale utilità per loro. Un'altra chiave di lettura è che l'attività dello spazio di ascolto non è tra gli interessi prioritari che portano un preadolescente a stare su *Instagram* e sicuramente è una presenza che loro non si aspettano di trovare in questo contesto; in questo senso, però, il fatto che la quasi totalità dei ragazzi e delle ragazze mi abbia permesso di seguirla può essere comunque letta come un modo di rimanere in contatto.

Altro aspetto da notare è la differenza di genere tra i contatti che hanno seguito il profilo dello sportello: le ragazze sono praticamente il doppio dei ragazzi e questa proporzione è stata mantenuta anche nelle interazioni che abbiamo avuto; questo aspetto rispecchia una tendenza che rilevo anche allo sportello di ascolto a scuola, che vede solitamente un maggior numero di presenze femminili.

L'età dei ragazzi e delle ragazze che hanno seguito lo sportello va dai 12 ai 16 anni.

Le dirette, considerate molto importanti per mantenere un contatto “vivo” con i ragazzi e le ragazze, sono state realizzate in giorni ed orari diversi, per cercare di raggiungere più contatti possibili. Per decidere quale fosse il momento migliore ho anche usato lo strumento delle domande sulle *stories* ed ho osservato quando avvenivano le dirette fatte dai ragazzi stessi. In media le visualizzazioni sono state circa quindici durante la diretta, circa venti nell'arco delle ventiquattr'ore poiché, per raggiungere più persone possibile ho sempre lasciato le dirette visibili per un giorno sulle *stories*. I ragazzi e le ragazze che intervenivano in diretta con commenti in genere sono stati circa dieci ed ho notato che con il tempo il numero tendeva ad aumentare. Effettuare dirette lunghe, di circa un'ora e mezza,

ci ha permesso di essere più raggiungibili. Per organizzare al meglio le dirette ho anche spesso inserito nel *post* di pubblicizzazione della diretta gli argomenti che poi saremmo andate a trattare, in modo da suscitare interesse ed ho cercato di creare un “*setting*” adeguato, trovando un angolo della mia casa che fosse luminoso ma allo stesso tempo neutro (che non distogliesse la concentrazione dalle parole) ed ho provato a tematizzarlo appendendo alla parete l'arcobaleno con la scritta “andratuttobene”, legata concettualmente all'*ashtag* relativo. Diversi ragazzi hanno apprezzato questo allestimento, che sicuramente ha avuto il merito di creare subito sintonia e senso di condivisione rispetto alla situazione che stavamo vivendo.

I *post* sulla comunicazione non ostile pubblicati sul profilo hanno avuto un buon riscontro, in media ricevendo circa dieci *like*; questo forse è imputabile, da una parte, al fatto che l'uso di *post* con citazioni, massime e frasi ad effetto è tipico di *Instagram* ed è, quindi, una tipologia di comunicazione a cui ragazzi e le ragazze sono abituati, dall'altra probabilmente gli argomenti condivisi li toccavano da vicino ed hanno suscitato in loro una certo rispecchiamento ed adesione.

C'è sempre stato un notevole scostamento tra le visualizzazioni delle storie e la risposta alla *call to action* (alle domande aperte, ai sondaggi ecc..). In media rispondevano poco meno della metà di coloro che visualizzavano: questo aspetto mi ha fatto molto riflettere sulla grande importanza di comprendere come funziona la comunicazione sui *social* ed in particolare quella rivolta agli adolescenti. Oltre al registro tipico usato su *Instagram* (che usa molti *ashtag*, immagini, poche parole, citazioni ecc..) c'è da tenere in considerazione un ulteriore livello, quello tipico adolescenziale, che a volte si contraddistingue per essere un linguaggio a sé stante. Ho dovuto sforzarmi di trovare il giusto equilibrio per essere comprensibile, semplice, diretta ed accattivante nel tradurre domande che avessero una rilevanza educativa e che tentassero di fare una lettura minima dei bisogni, in un contesto prettamente ludico-ricreativo.

Le domande aperte sono state quelle che hanno ricevuto meno risposte, mentre i sondaggi ed i *quiz* con risposte chiuse hanno ottenuto maggior successo. Per aumentare la partecipazione ho anche usato toni scherzosi e provocatori, che hanno sortito un buon effetto; tuttavia ho potuto notare come i ragazzi e le ragazze rispondessero maggiormente a ciò che li emozionava ed era graficamente accattivante. Per ottenere grafiche adatte a questo *social* e che avessero un buon risultato, oltre ai filtri ed agli effetti che ho trovato

direttamente sull'applicazione, ho utilizzato un programma *online*, *Canva*, nella sua versione gratuita, che mi ha permesso di ottenere risultati specifici per *Instagram*, differenziati per i *post* e le *stories*, che fossero di buon effetto.

Nell'ultima settimana di sperimentazione, inoltre, emulando il comportamento dei ragazzi e delle ragazze, ho iniziato a testare anche l'uso delle musiche nei sondaggi e nelle *stories* ed ho notato che, laddove queste erano canzoni da loro conosciute, le risposte alle domande che ponevo aumentavano. Questo può essere dovuto alla capacità della musica di enfatizzare il contesto, le emozioni ed attrarre l'attenzione.

Altro aspetto da sottolineare è quello della *privacy* nella risposta ai sondaggi ed alle domande aperte. Su *Instagram*, infatti, non solo le risposte di ogni utente sono visibili a chi ha posto la domanda, ma sono anche condivisibili nelle *stories* e quindi potenzialmente visibili da chiunque (pratica, tra l'altro, molto comune soprattutto tra i ragazzi e le ragazze). Probabilmente questo ha una ricaduta significativa nell'esporsi in prima persona e nel dire apertamente ciò che si pensa. Tale aspetto è significativo e da mettere in correlazione con il fatto che coloro che hanno risposto più spesso erano quasi sempre le stesse persone, generalmente frequentatori abituali dello spazio di ascolto a scuola, che conoscevano bene il nostro operato e si fidavano.

Mi sembra inoltre importante dare anche un'idea delle tematiche che sono state trattate, attraverso i *post*, i colloqui e le dirette:

Tematiche trattate:
Cyberbullismo
Adescamento (<i>grooming</i>) <i>online</i>
Notizie <i>fake</i>
Covid-19
Corretto uso mascherine
Isolamento sociale
Emozioni
Difficoltà di apprendimento
Didattica <i>online</i>
Diritti
Comunicazione non ostile

Tra questi, quelli emersi più spesso sono stati la prevenzione al cyberbullismo e all'adescamento *online*, il Covid-19 e l'isolamento sociale. Le emozioni sono state elemento trasversale a tutte le discussioni avvenute *online* e fattore trainante rispetto alle attività effettuate.

5.7 Osservazioni finali

L'esperienza che ho avuto modo di fare durante questi mesi è stata molto significativa. Innanzitutto mi ha costretta a reinventare il mio lavoro ed il mio modo di stare con gli adolescenti, mi ha obbligata a fare con quello che avevo a disposizione, sia dal punto di vista materiale (un vecchio *pc* in disuso, uno *smartphone*, per fortuna un'ottima connessione *Internet* di casa) che immateriale (le mie idee, la relazione con i ragazzi e le ragazze). Mi ha permesso di conoscere in maniera più approfondita il mondo dei *social* e dei preadolescenti e di sperimentare un nuovo strumento di lavoro. È stato molto interessante osservare e piano piano iniziare a comprendere questo spaccato di realtà, poter interagire con gli strumenti delle nuove generazioni e farsi guidare da loro in questo. Mi ha fatto di nuovo toccare con mano l'importanza di aggiornarsi, restare al passo con i tempi, soprattutto nel lavoro con i giovani: gli strumenti che usano cambiano molto velocemente ed è indispensabile conoscerli a fondo se si vuole trovare un terreno comune di comunicazione.

Un aspetto che ho notato da subito e che ho sperimentato io stessa è stato come i ragazzi e le ragazze non solo passino con moltissima facilità da uno strumento all'altro e da un *social* all'altro, in base alle esigenze del momento (per esempio da *Instagram* a *WhatsApp* e viceversa) ma abbiano anche un approccio transmediale ed usino in maniera diversa i *social* secondo le proprie necessità, adattando i contenuti ad ognuno di essi. Questo da una parte è un'opportunità, perché permette di usare a pieno le risorse che si hanno a disposizione, dall'altra richiede una maggiore consapevolezza delle caratteristiche dei *social* che si usano, per evitare che ci sia una fuga di informazioni e dati sensibili. Per esempio, parlando in *chat* con una ragazza che mi ha chiesto aiuto rispetto ad un profilo che la stava importunando, ho scoperto che da *Instagram* questa persona era riuscita a

contattarla in un gruppo *What's App* molto numeroso e quindi anche a reperire il suo numero di telefono, dalla quale continuava ad importunarla nonostante lei lo avesse bloccato sull'altro *social*. Ci sono, inoltre, alcuni *social network* che possono essere collegati ad altri per rendere ancora più semplice ed intuitivo questo passaggio e non sempre ciò è un bene, soprattutto se non si ha la consapevolezza di quello che comporta: vale la pena citarne uno fra tutti, purtroppo per i risvolti negativi, *Tellonym*. Questo *social* si inserisce nella tipologia di quelli molto pericolosi (come *Ask.fm*) utilizzati esclusivamente dai preadolescenti che, basandosi su un meccanismo domanda-risposta in cui chi fa le domande rimane completamente anonimo, divengono contesto ideale per *hate speech* e cyberbullismo. Quasi tutti i preadolescenti hanno il *link* a questo *social* direttamente sul profilo *Instagram* e pubblicano domande/risposte ritenute interessanti sulle *stories*, ampliando la diffusione del *social* stesso. Per approfondire la tematica del cyberbullismo e dell' *hate speech* legati a *Tellonym* ho usato lo strumento del sondaggio nelle *stories*, ponendo la domanda diretta: "Ti hanno mai offeso su *Tellonym*?". Su 24 visualizzazioni le risposte sono state 11, 8 no e 3 si.

Il concetto di transmedialità implica il fatto di abitare diversi contesti narrativi (*Instagram*, *Youtube*, *Facebook*..) ed adattare lo stesso contenuto alla piattaforma, usando le caratteristiche che questa mette a disposizione per evidenziare di volta in volta aspetti del contenuto stesso. Per avere un'immagine a tutto tondo del contenuto dovremmo avere la panoramica di come questo è proposto nei vari contesti. Ciò significa, per esempio, creare diverse immagini di sé in base al *social* usato, adattarsi alle regole che ognuno di essi impone, per raggiungere le finalità prefissate. L'identità complessa di ogni ragazzo e di ogni ragazza emerge, a mio avviso, dall'uso che essi fanno degli strumenti che hanno a disposizione, più che da come vi si presentano. È il passaggio dal contenuto all'uso del contenitore che fa la differenza e racconta l'identità, più di come questa venga mostrata e rappresentata *online*.

Durante questo periodo ho anche toccato con mano il concetto di steganografia sociale usato dai ragazzi/e per ricavare uno spazio privato *online*, espresso da Danah boyd⁵⁰: molti contenuti condivisi per me erano e sono tutt'ora incomprensibili; gli unici ai quali ho avuto accesso mi sono stati spiegati dai ragazzi stessi. È importante notare, rispetto a questo, che *Instagram* ha introdotto anche una sorta di linguaggio proprio, come la sigla "DCP" inserita nei sondaggi, che significa: " Dico cosa penso" che poi è entrata a far parte del

50 Danah boyd "It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web" Castelvechi Ed. 2014

linguaggio quotidiano degli adolescenti. Molte delle dinamiche presenti sul *social* sono accessibili solo a patto che si conosca molto bene chi lo usa oppure che siano spiegate. In caso contrario, senza un ragazzo o una ragazza che facciano da Cicerone nel mondo *social*, molto di quello che ci scorre davanti agli occhi non è né comprensibile, né interpretabile.

Durante questo percorso più volte mi sono chiesta se fosse giusto ed adeguato al mio ruolo stare lì. Mi sono domandata se non fosse un'invasione di campo, un entrare in uno spazio riservato ai giovani, che tale dovesse rimanere. Mi sono venute in mente le classiche dinamiche che si creano nella vita reale quando, per esempio, nell'educativa di strada, si sbaglia l'approccio e le compagnie giovanili cambiano luogo di ritrovo perché lo interpretano come una sorta di invasione e non vogliono occhi indiscreti o presenze adulte nei dintorni. Mi è capitato, per esempio, che un ragazzo bloccasse il profilo dello sportello, in modo da rendermi invisibili i contenuti da lui postati. È stato un campanello di allarme: ho riflettuto su come mi stavo muovendo *online*, che tipo di registro di linguaggio stavo usando, se fossi stata troppo invadente. Penso che sia importante saper cogliere i messaggi che, come in questo caso, definirei non verbali, per provare a dare una lettura autocritica rispetto a quello che stiamo facendo *online*.

Altra situazione in cui mi sono imbattuta è stata la fugacità della relazione: è capitato che una ragazza, con la quale ho avuto molti contatti e con la quale stavo programmando una diretta condivisa, ad un tratto è scomparsa sia da *Instagram*, sia da *What's App* e, non avendo i contatti dei suoi amici, non ho potuto saperne il motivo. Questo mi ha fatto molto riflettere sull'estemporaneità delle relazioni sui *social* e su quanto questo debba implicare un cambiamento dell'ottica dell'operatore nella costruzione delle microprogettualità: qui, più che in ogni altro ambito, la relazione si gioca sul saper cogliere l'attimo e sul frazionamento della continuità; la programmazione deve essere ripensata, resa ancora più liquida ed istintiva; ciò significa necessariamente avere ben chiaro il senso di quello che si fa, il proprio ruolo all'interno del *social* e la *mission* educativa del profilo.

Riflettendo su tutto questo, ho pensato che, da una parte, l'andamento di *Instagram* sarà lo stesso che è toccato a *Facebook*, per cui piano piano, con l'ingresso sempre più massiccio degli adulti (cosa che sta già accadendo), i giovani dovranno necessariamente spostarsi su altre piattaforme più idonee ai loro scopi evolutivi ed io, con la creazione del profilo dello sportello di ascolto, sono andata ad inserirmi in questo *trend*. Dall'altra parte ho pensato anche che, prendendo sempre come spunto l'educativa di strada, molto dipende da come si sta e cosa si fa sul *social*. La differenza credo che sia nell'approccio. Il fatto che cinquanta

ragazzi e ragazze abbiano seguito il profilo, si siano fatti seguire a loro volta e molti abbiano avuto anche un ruolo attivo in questa esperienza, mi fa supporre che ci sia da parte loro un bisogno di avere figure adulte di riferimento anche in questi contesti. Penso però che questo debba essere fatto con cautela, con rispetto delle persone, del luogo in cui ci si trova e delle sue regole, per cui la presenza adulta deve essere più che mai discreta, non giudicante e curiosa. Credo che ai ragazzi serva sapere che ci siamo, che se vogliono possono trovarci, ma che possiamo anche non fare niente, se loro non ne sentono la necessità.

Spesso mi sono trovata a paragonare l'attività *online* all'educativa di strada e credo che questo sia l'approccio giusto con i ragazzi in generale, ma sui *social* in particolare: qui non ci troviamo a scuola o in un contesto strutturato, dove volenti o nolenti devono in qualche modo interagire con insegnanti ed educatori. Qui siamo a casa loro, sul muretto, in piazza, nel bar e sono loro che dettano le regole della relazione, che decidono: se vogliono parlare parlano, se non vogliono, si allontanano. Credo che sia questo il significato del senso di libertà che i *social* e la vita *online* permettono: la relazione tra pari, ma anche con gli adulti, ha luogo se c'è un vero interesse, una spinta ad avviarla ed a mantenerla. Nel caso contrario essa non avviene. La dinamica è semplice e spietata ma è anche vera. In questo contesto non c'è coazione ad agire e, parlando in particolare di relazione educativa, ma preferirei dire significativa, quelli che si riescono ad instaurare sono rapporti reali, liberi, espressioni di un vero bisogno di vicinanza. In un periodo come quello dell'emergenza Covid-19 poi, questo è stato ancora più evidente. Nel momento in cui il distanziamento sociale ci ha resi fisicamente più lontani, la rete ed i *social*, tanto criticati in tempi pre-virus di allontanare le persone, si sono rivelati veri e propri alleati nel mantenimento e nella creazione di vicinanza affettiva e relazionale, oltre che dell'espressione della solidarietà. Gli stessi ragazzi e ragazze mi hanno confermato l'importanza dei *social network* nel mantenere vive le amicizie ed i rapporti con i coetanei. Quelli con cui ho avuto modo di parlare mi hanno confermato un'idea che ho sempre avuto: la loro consapevolezza rispetto al fatto che la relazione *vis à vis* ha un altro sapore, trasmette altre emozioni ed è preferibile rispetto a quella *online*, ma che quest'ultima è comunque importante, soprattutto in assenza della prima, poiché permette di stare vicini anche se lontani e di ridurre le distanze spazio-temporali. La dimensione virtuale e quella reale sono un *continuum* e non una contrapposizione, si completano e costituiscono entrambe l'essenza delle relazioni significative. Mi viene da domandarmi se, la scissione tra queste modalità di relazione e ed il giudizio rispetto all'importanza o meno dell'una rispetto all'altra, non sia solo un bisogno

adulto di svalutare un tipo di relazione connotata a livello generazionale, che alcuni non comprendono semplicemente perché non conoscono.

Stare *online* seguendo le orme dei ragazzi e delle ragazze mi ha dato anche la possibilità di conoscerli meglio. Ho scoperto un mondo di passioni, relazioni, fragilità che non conoscevo. Significativo è stato, per esempio, scoprire che una ragazza con grosse difficoltà familiari, scolastiche e relazionali che frequenta lo spazio di ascolto a scuola, ha una grande passione per il disegno. Attraverso *Instagram* ho scoperto che disegnare la rilassa, la fa sfogare e concentrare, addirittura ha aperto una pagina anonima dedicata ai suoi disegni. Questo a livello educativo è un grande aggancio e mi apre moltissime strade da poter percorrere con lei e da poter proporre anche ai/alle suoi/sue insegnanti per poter potenziare le sue capacità scolastiche. Allo spazio di ascolto fisico questo non era mai emerso, il contesto *social* mi ha aperto uno spaccato della sua vita che, altrimenti, non avrei potuto conoscere e che è molto importante per comprendere meglio lei e poter attivare delle microprogettualità che possano aiutarla.

Per quanto riguarda l'obiettivo di fare informazione rispetto all'eticità degli strumenti usati *online* devo dire che questo è stato solo in parte raggiunto. L'uso di *Jitsi Meet*, che è stato lo strumento che ho scelto per affrontare anche la tematica del *free software* ed *open source*, sia con i colleghi che con i ragazzi e le ragazze, ha avuto risultati diversi. Nel primo caso, questo ha avuto un grande successo, la riflessione è stata molto proficua ed in molti hanno riconosciuto l'importanza degli aspetti etici e l'idoneità dello strumento per sviluppare i propri servizi *online*. Nel secondo caso, al contrario, ho trovato moltissima difficoltà nello sperimentare *Jitsi Meet* con i ragazzi e le ragazze. Pochissimi/e di loro lo conoscevano ed il mio tentativo di spostarci su questa piattaforma veicolando gli utenti dalle dirette *Instagram* non è riuscito. Ho affrontato il tema dell'eticità proprio durante una delle dirette ed ho spiegato il funzionamento della piattaforma, ma non sono riuscita ad avere seguito. Questo mi ha fatto riflettere sulla consapevolezza dei preadolescenti rispetto agli strumenti che utilizzano e sul ruolo che ha la comunità educante nel trasmettere questo spirito critico ai /alle giovani. C'è una grande familiarità nell'uso di applicazioni e *social* da parte dei ragazzi e delle ragazze, ma questa spesso si riduce ad un'abitudine, ad un automatismo senza riflessione, cosa che li porta a scegliere quali strumenti usare seguendo solo i criteri di popolarità e diffusione del momento.

Nel corso di questa esperienza poi, mi sono trovata a toccare con mano un altro aspetto, quello del *digital divide*: i ragazzi e le ragazze con più difficoltà economiche, sociali e culturali utilizzano in maniera marginale e poco consapevole i *social*. In questo contesto le

differenze risultano accentuate rispetto alla vita reale, anche perché questo è territorio esclusivo degli adolescenti, non ci sono adulti che supportano ad un uso consapevole e rispondente alle esigenze. Anzi, il fatto che spesso gli adulti lo demonizzino o lo sminuiscano rende ancora più difficile da parte dei giovani la comprensione dello strumento che hanno tra le mani ed i suoi possibili utilizzi, nonostante questo sia un mezzo potentissimo, anche per il solo fatto che quasi tutti i ragazzi e le ragazze vi accedono. La sovrapposizione dei contesti possibili (ludico, ricreativo, ma anche formativo ed educativo), la non conoscenza dello strumento ed un pregiudizio generazionale, impediscono, a mio avviso, lo sviluppo della consapevolezza, da parte del mondo adulto, delle potenzialità dei *social* nei più svariati ambiti. In questo periodo ho potuto notare che i ragazzi e le ragazze più fragili sono anche i più difficili da raggiungere *online*, per molteplici motivi (da quelli economici, legati all'aver a disposizione *smartphones* o rete *Internet*, a quelli legati alla capacità di utilizzo dei *social*). Molti di loro sono proprio quelli che fanno un uso scorretto, se non addirittura pericoloso, dei *social*. Le differenze sociali nel mondo *online*, dove ancora lo Sato non è arrivato, sono ancora più grandi ed evidenti.

Le potenzialità di questo percorso sperimentale a mio avviso non sono ancora esaurite e nel prossimo futuro mi piacerebbe continuare a farlo evolvere: vorrei riuscire a coinvolgere maggiormente i ragazzi e le ragazze, magari facendoli partecipare di più alle dirette e realizzando delle piccole interviste a chi di loro abbia qualcosa da dire oppure sappia fare qualcosa e voglia dividerlo. Sarebbe opportuno utilizzare maggiormente immagini, musica e video per poter veicolare più efficacemente i messaggi e permettere alla comunicazione di essere più efficace. Un altro aspetto interessante da sviluppare sarebbe quello della creazione di un profilo *Facebook* rivolto ai genitori ed agli adulti, con una progettazione ad *hoc*, in modo da poter aprire in parallelo un confronto anche con loro e con la comunità educante.

Riassumendo:

- Transmedialità: i ragazzi e le ragazze usano in maniera diversa i *social* secondo le proprie necessità, adattando i contenuti ad ognuno di essi.
- Rischi: nel passaggio da un *social* all'altro è possibile, in applicazioni come *Tellonym* (che usano le dinamiche create dall'anonimato per attrarre utenti) esporsi facilmente a cyberbullismo e *hate speech*;

- Identità *online*: è il passaggio dal contenuto all'uso dei *social* che fa la differenza e racconta l'identità più di come questa venga mostrata e rappresentata *online*.
- Steganografia sociale: i ragazzi e le ragazze si creano degli spazi privati nei pubblici *online* parlando un linguaggio incomprensibile agli adulti;
- Essere bloccati sui *social*: implica doversi fermare e riflettere sul percorso che si sta facendo, accogliere gli errori fatti e guardare il percorso con la prospettiva adolescenziale;
- Fugacità della relazione: implica un cambiamento dell'ottica dell'operatore nella costruzione delle microprogettualità;
- La relazione significativa *online*: c'è la necessità di figure adulte di riferimento anche in contesti aggregativi informali come quelli dei *social*, frequentati prettamente da preadolescenti ed adolescenti, ma queste devono avere un approccio adeguato al contesto per essere credibili e di aiuto;
- Eticità: è emerso un quadro nel quale i ragazzi e le ragazze non risultano consapevoli dell'aspetto etico degli strumenti che utilizzano; questo dovrebbe condurre la comunità educante ad interrogarsi;
- *Digital divide*: non è solo intergenerazionale ma anche intragenerazionale; l'emergenza Covid-19 ha esacerbato le disuguaglianze esistenti, creando un divario ancora più difficile da colmare.

Ultimo aspetto che vorrei sottolineare è il fatto di essere stata immersa io stessa, come tutti d'altronde, nell'emergenza Covid-19. Trovandomi nella stessa situazione dei ragazzi e delle ragazze, da una parte ho potuto provare a comprendere più a fondo come potevano sentirsi e forse quello di cui avevano bisogno, dall'altra non è stato semplice mettere in piedi uno spazio di ascolto sperimentale con le limitazioni dovute anche alle difficoltà di conciliazione vita-lavoro del caso. Ho dovuto compiere uno sforzo notevole per riconvertire emozioni collegate alla precarietà assoluta e all'incertezza totale in una microprogettualità dell'emergenza. Credo che la resilienza sia un po' questo: riuscire a cogliere il meglio dalle situazioni difficili, in modo da tramutarlo in una base per la ripartenza.

Questa base, questo nuovo punto di inizio, per me è stato questo progetto, che mi auguro vivamente rimanga attivo anche una volta tornati ad una condizione di normalità, a testimonianza che “Non c'è nulla di immutabile, tranne l'esigenza di cambiare” Eraclito.

Di seguito la rassegna di ciò che è stato pubblicato sul profilo dello spazio di ascolto *online*.

SdS Pisana
Società della Salute della Toscana

arnèra
cooperativa sociale

**Sportello di ascolto
Peter Pan**

**Vuoi parlare con qualcuno
di ciò che ti sta a cuore,
di come stai passando
questo periodo o di come
ti senti? Noi ci siamo!**

**Seguici e contattaci
su Instagram
sportellopeterpan
Whatsapp 3312412802**

**Come a scuola
ma a casa tua!**

Per la pubblicizzazione dello sportello di ascolto *online* ho scelto questo *post*, che ho utilizzato come una sorta di volantino, pensato appositamente per il *target* adolescenziale. Ho usato di volutamente una grafica colorata ed accattivante, in grado di attrarre l'attenzione. Lo sfondo è un arcobaleno, scelto per richiamare l'*ashtag* #andratuttobene, divenuto molto popolare in ambito *social* durante l'emergenza Covid-19. Oltre ai loghi istituzionali della Società della Salute Pisana, della mia Cooperativa Sociale, del Progetto La Zattera per cui lavoro e del Comune di San Giuliano Terme, ho inserito la mia foto e quella della mia collega, in modo da rendere riconoscibile subito il profilo dello sportello. La descrizione di ciò che offre lo spazio virtuale è in un linguaggio semplice e chiaro, i riferimenti sono sia al profilo *Instagram*, sia al numero telefonico, in modo da rendere il più semplice possibile l'accesso al servizio. Ho inserito anche un piccolo *slogan* "Come a scuola, ma a casa tua!" che rendesse immediatamente intuibile l'operato dello spazio di ascolto e raggiungesse anche coloro che non si fossero soffermati a leggere la descrizione

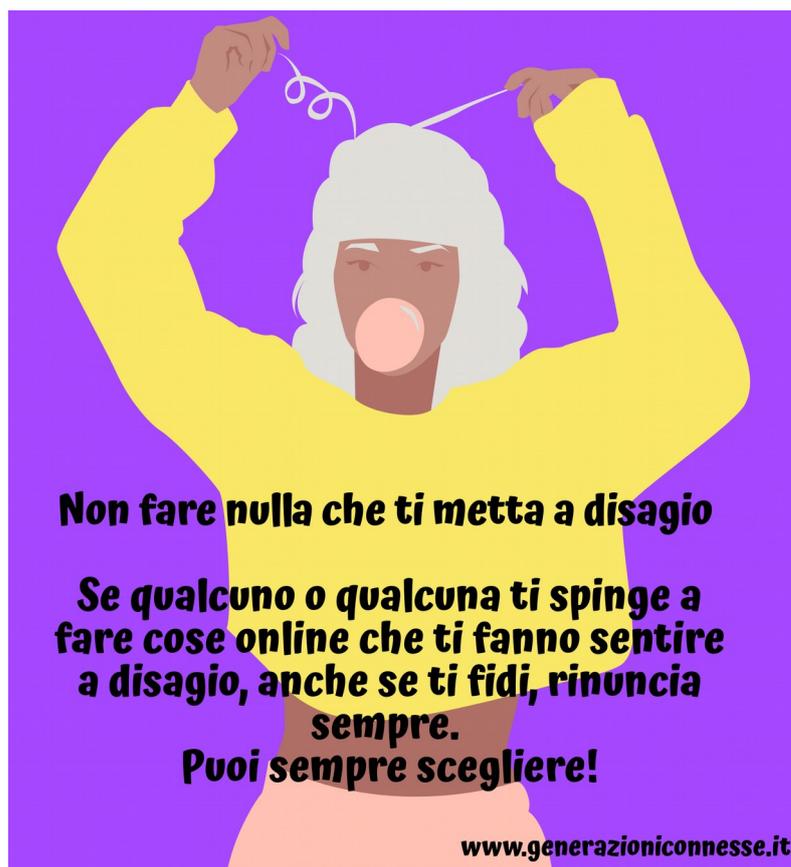
più ampia. Ho realizzato, inoltre, una versione di questo volantino pensata esclusivamente per *Instagram*, caratterizzata dall'aggiunta di *gif* animate.

Post sulla comunicazione non ostile:



In questa tipologia di *post* mi sono concentrata principalmente sul messaggio da lanciare, per cui ho preferito usare grafiche molto semplici, che fungessero da sfondo per lasciare al testo la parte più importante. Nonostante l'essenzialità della grafica e la serietà del contenuto, che contrastano con il contesto ludico e ricreativo di *Instagram*, questa tipologia di materiale ha sempre ottenuto un buon numero di *like*, a significare che l'argomento interessa i ragazzi e le ragazze e non li/le lascia indifferenti.

Post sul galateo *online*:



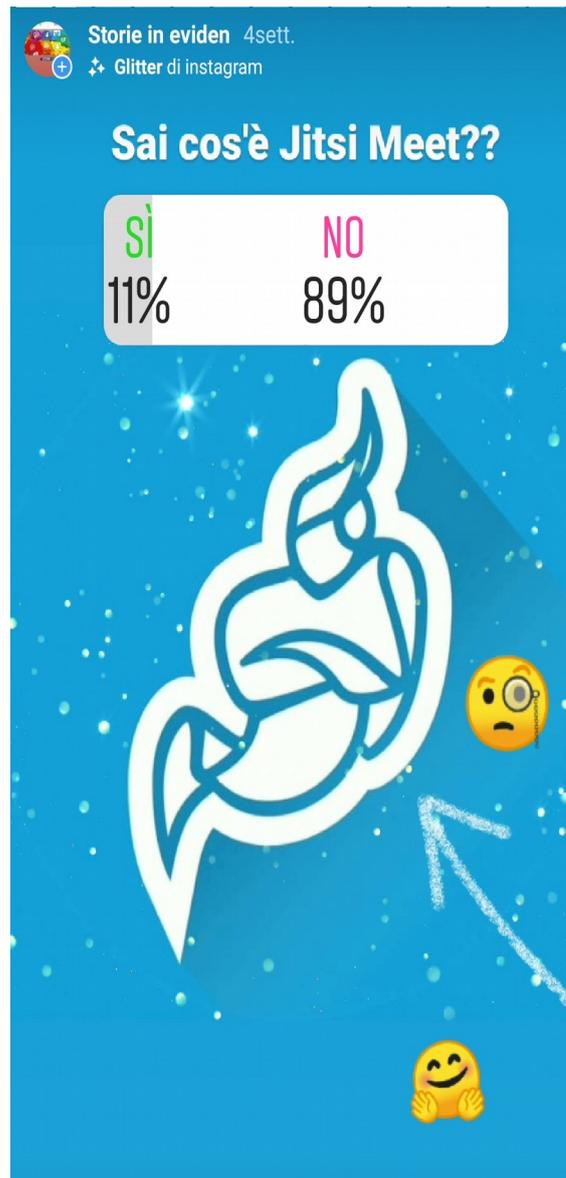
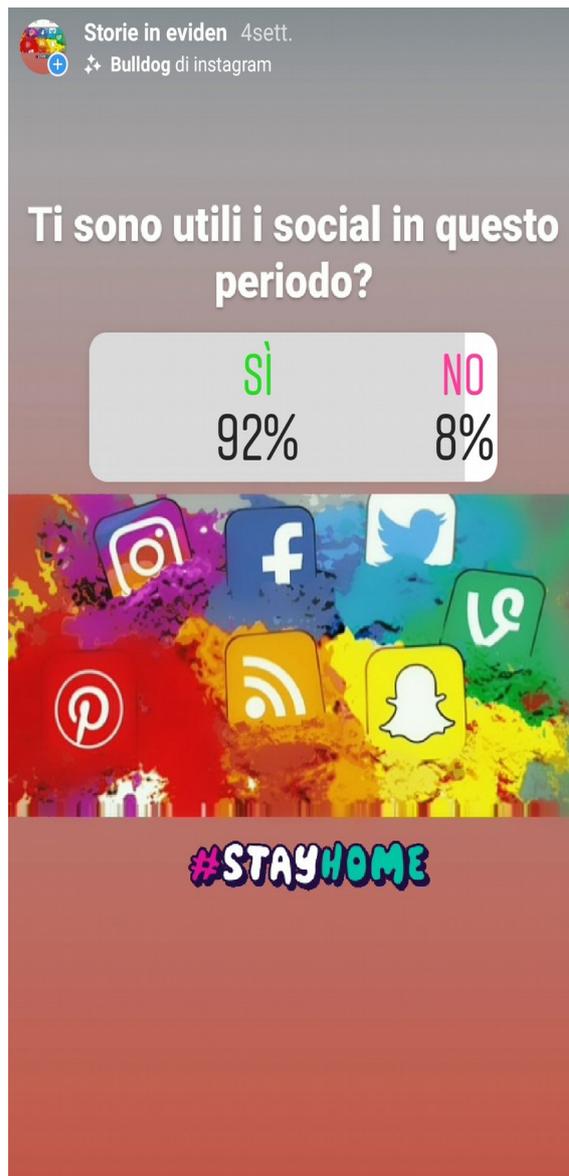
Anche per questa tipologia di *post* ho usato la stessa tecnica dei precedenti: essendo il contenuto la parte da mettere in risalto, ho pensato che fosse utile usare grafiche colorate, che attraessero l'attenzione ma non la distogliessero troppo dal messaggio che volevo lanciare. Come per i *post* sulla comunicazione non ostile, anche in questo caso i ragazzi e le ragazze hanno mostrato di gradire.

Post per le “dirette”:



Ogni diretta è stata preceduta da un *post ad hoc* che riportava gli argomenti che avremmo trattato dando i riferimenti temporali precisi per seguirla. Anche in questo caso ho usato sempre grafiche molto essenziali, inserendo piccole *gif* animate che dessero il senso di movimento senza distogliere l'attenzione dalle informazioni. Ho cercato di fornire un'idea di massima degli argomenti di cui avremmo parlato, possibilmente inserendo anche temi popolari e di attualità sul *social*, i quali avessero, però, anche un valore riflessivo ed educativo. In questo caso, per esempio, *#iostokonkhadim* fa riferimento ad alcuni fatti molto gravi di cyberbullismo avvenuti in rete i giorni antecedenti la diretta e che avevano avuto molta risonanza sui profili dei ragazzi e delle ragazze che, attraverso *post* di denuncia e solidarietà per la vittima, avevano mostrato sensibilità verso il tema. Mi è sembrato un ottimo argomento da trattare in una diretta, in modo da rinnovare l'invito a contattarci anche in privato per esprimere emozioni e vissuti legati a questi fatti e far riflettere sul tema del cyberbullismo, sempre attuale e che tocca moltissimo i ragazzi e le ragazze.

Sondaggi pubblicati nelle *stories*:



Questi sono due esempi dei sondaggi che ho pubblicato nelle *stories*: in questo caso ho notato che l'elemento grafico-animativo fa la differenza, per cui ho usato sempre *gif* animate, colori accattivanti ed *emoticons* perché, in caso contrario, la risposta era minima. I sondaggi sono strumenti immediati, poiché richiedono la risposta chiusa "sì", "no" ad una domanda, quindi richiedono veramente il tempo di un *click*: tuttavia, all'interno del mondo delle *stories*, dove catturare l'attenzione è molto difficile, è essenziale usare domande dirette, semplici e chiare. Negli esempi riportati sopra, ho potuto testare l'utilità percepita dai ragazzi e dalle ragazze rispetto ai *social* in emergenza Covid-19 e la loro conoscenza di uno strumento non *mainstream*, come *JitsiMeet*. Ovviamente non si tratta di veri e propri sondaggi, come si intendono in statistica, ma ritengo che siano strumenti utili per indagare

pensieri ed opinioni e farsi un'idea di massima sull'interesse e sulla conoscenza rispetto ad alcuni argomenti.

Tuttavia, è importante tenere presente che *Instagram* fornisce la percentuale solo sul numero di *feedback* ricevuti e che è possibile conoscere il numero di visualizzazioni della storia, il nome di coloro che hanno dato una risposta e quale (con tutte le limitazioni rispetto al non anonimato, in linea con le regole *social* di trasparenza radicale tipiche di *Instagram* e *Facebook*).

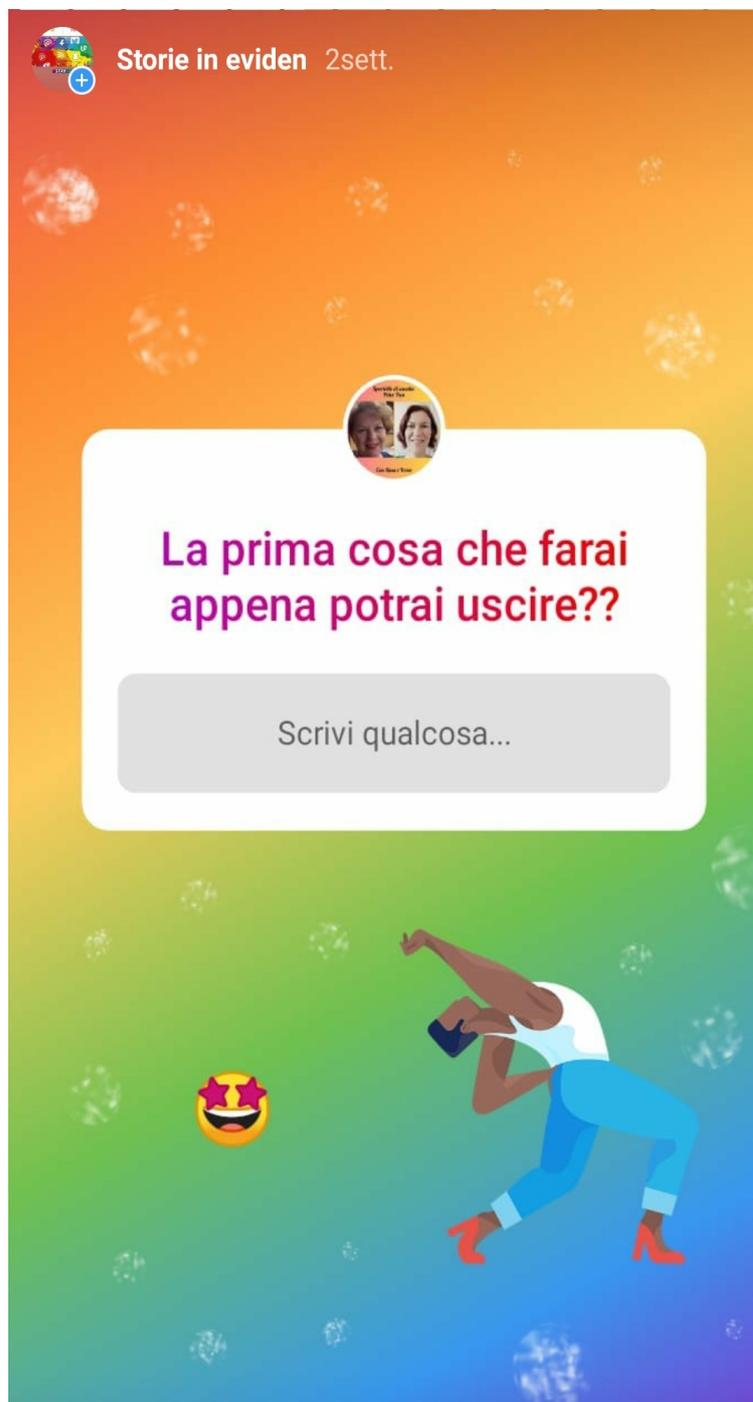
Quiz pubblicato nelle *stories*:



Altro strumento che ho provato a testare nelle *stories* è stato quello dei *quiz*, domanda a risposta multipla: in questo caso, nonostante il mio sforzo nella proposta di un argomento

importante, usando toni leggeri ed un linguaggio il più possibile semplice ed accattivante, scherzoso, la risposta è stata quasi nulla.

Domande aperte pubblicate nelle *stories*:



Altro strumento che ho usato spesso nelle *stories* è stato quello delle domande aperte: l'ho proposto diverse volte perché è quello che più di ogni altri mi avrebbe permesso di rilevare pensieri, opinioni ed umori, ma di fatto ha avuto meno risposta rispetto ai sondaggi. Anche

in questo caso ho cercato di fare domande che potessero essere interessanti ma che avessero anche un certo significato rispetto al momento che stavamo vivendo; ho usato grafiche semplici ma colorate che cercassero di attrarre l'attenzione. Le risposte a questo tipo di *stories* non sono state mai molte, ma coloro che hanno risposto si sono sempre mostrati molto interessati all'argomento e con una buona motivazione.

Sondaggi con con musica pubblicati nelle *stories*:



I sondaggi proposti nelle *stories* che hanno avuto maggiore risposta sono stati quelli con musica. Ho notato che la scelta della canzone è stata fondamentale per catturare

l'attenzione e far soffermare i ragazzi e le ragazze sul contenuto. Ho scelto i testi, tra quelli proposti da *Instagram*, che fossero in linea il più possibile con l'argomento della domanda, ma che allo stesso tempo fossero attuali e conosciuti dagli adolescenti. Quando ho usato le musiche ho inserito una grafica semplice, se non addirittura minimale, per non avere troppi elementi animativi che creassero distrazione, anziché concentrazione. Nella storia che propongo come esempio addirittura ho inserito uno sfondo nero, per enfatizzare la domanda; la canzone che ho inserito (di cui si può leggere autore e parte del testo, che nella versione *online* è scorrevole) era in tema e l'argomento molto serio: si è trattato di uno dei sondaggi che ha avuto maggiore risposta, cosa che mi ha dato anche l'idea di trattare la tematica di *Tellonym* e dell' *hate speech* e cyberbullismo anche durante una diretta.

Ho inoltre potuto notare che, se si affrontano spesso tematiche di questo tipo nelle *stories*, se vogliamo atipiche per il contesto ludico e ricreativo di *Instagram*, al di là della risposta immediata, i ragazzi e le ragazze percepiscono la sensibilità verso questi argomenti e si sentono più a loro agio nel contattarci in privato, nel caso in cui si trovino in situazioni di difficoltà. In seguito a questo sondaggio e alla diretta sul tema, tre ragazze mi hanno contattata in privato per raccontarmi le loro storie di offese subite *online*. Stessa cosa è accaduta anche quando ho trattato il tema della sicurezza *online* e delle notizie *fake*.

Altri post pubblicati:



Niente noie s su Instagram!!

- **Blocca e segnala chi ti infastidisce o ti offende**
- **Non dire a nessuno la password e cambiala spesso**
- **Occhio alle foto che pubblichi: non sono più tue e tutti possono vederle**

Se hai bisogno di suggerimenti o aiuto contattaci!

Un'altra tipologia di *post* che ho pubblicato è stata quella contenete alcuni consigli per abitare in modo sicuro il mondo *social*: ho pensato che fosse importante non dare per scontato niente e che, conoscendo i ragazzi e le ragazze, ci fossero livelli di conoscenza e consapevolezza rispetto a come stare *online* molto eterogenei. *Post* molto semplici, come quello proposto sopra, che non vogliono essere esaustivi rispetto alle tematiche trattate, ma che si propongono come spunti di informazioni, hanno sempre avuto il duplice obiettivo che ha connotato buona parte dell'attività *online* dello sportello: fornire informazioni di base e creare un aggancio rispetto alle tematiche trattate.

Bibliografia

- Anichini,A.&Boffo,V.&Cambi,F.&Mariani,A.&Toschi,L.(2012).*Comunicazione formativa*. Padova,Italia: Grafica Veneta.
- Aroldi, P. (2015). *Famiglie connesse. Social network e relazioni familiari online*. Trento, Italia: Media education.Studi, ricerche, buone pratiche.Edizioni centro studi Erickson.
- Bandiera, R. (2014). *Rischi e opportunità del Web 3.0 e delle tecnologie che lo compongono*. Palermo, Italia: Dario Flaccovio Editore.
- Anichini,A.&Boffo,V.&Cambi,F.&Mariani,A.&Toschi,L.(2012).*Comunicazione formativa*. Padova,Italia: Grafica Veneta.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari, Italia: Laterza.
- Bocchi,G.&Ceruti,M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano,Italia:Raffaello Cortina Editore.
- Bogliolo, C. (2019). *Manuale di psicoterapia della famiglia. Tradizioni ed evoluzioni della relazione terapeutica*. (9ª ed.). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*. Roma, Italia: Castelvechi Lit Edizioni.
- Buccoliero, E. (2006). *Tutto normale. Bulli, vittime, spettatori*. Molfetta, Bari, Italia: Edizioni la Meridiana.
- Calvani, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma, Italia: Carocci Editore.
- Calvani, A. (2012). *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino, Italia: Utet Università.
- Cantelmi, T. (2013). *Tecnoliquidità*. Milano, Italia: San Paolo.

Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello* (4^a ed.). Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore.

Corradini, I. (2020, April 24). *Relazioni pericolose nell'era digitale. quale consapevolezza è necessaria*. Retrieved April 27, 2020, from <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/relazioni-pericolose-nellera-digitale-quale-consapevolezza-e-necessaria/> .

Dominici, P. (2017, January 17). *Educazione digitale, ecco come cambiare l'approccio*. Retrieved May 14, 2020, from <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/scuola-educazione-digitale-ecco-come-cambiare-l-approccio/> .

Fogarolo, A. (2017). *Il web è nostro. Guida per ragazzi svegli.* (2^a ed.). Trento, Italia: Erickson.

Han, B. C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano, Italia: Nottetempo Edizioni.

Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. Da animali a dèi* (4^a ed.). Firenze-Milano, Italia: Giunti Editore.

Ippolita, (2016). *Anime elettriche*. Milano, Italia: Jaka Book SpA.

Ippolita, (2017). *Tecnologie del dominio. Lessico minimo di autodifesa digitale*. Milano, Italia: Meltemi.

Lancini, M., & Turuani, L. (2012). *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (6^a ed.). Milano, Italia: FrancoAngeli.

Lancini, M., Cirillo, L., & Viridis, G. (2015). *Imparare, osservare, comunicare. La psicologia al tempo dei social network*. Bologna, Italia: Zanichelli.

Laura Querci (a.a. 2015-2016). *L'impatto delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sulla nascita e il consolidamento di comunità e spazi ibridi*. Dottorato di ricerca in società dell'informazione, Università degli studi di Milano Bicocca.

Maggiolini, A. & Pietropolli Charmet, G. (2015). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. (9ª ed.). Milano, Italia: FrancoAngeli.

Marmocchi, P. & Dall'Aglio, C. & Zannini, M. (2017). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. (10ª ed.). Trento, Italia: Erickson.

Melazzini, C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo, Italia: Sellerio editore Palermo.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. (11ª ed.). Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore.

Novara, D. (2017). *Non è colpa dei bambini. Perché la scuola sta rinunciando ad educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare. Subito*. Milano, Italia: Bur Rizzoli Parenting.

Ottolini, G. (2011). *Verso una peer education 2.0? Animazione sociale*, 251, 22–88

Pellai, A. (2015). *Tutto troppo presto. L'educazione sessuale dei nostri figli nell'era di internet*. Novara, Italia: DeAgostini.

Pietropolli Charmet, G., & Turuani, L. (2014). *Narciso innamorato. La fine dell'amore romantico nelle relazioni tra adolescenti*. Milano, Italia: Bur Rizzoli

Riva, G. (2016). *Selfie. Narcisismo e identità*. Bologna, Italia: Il Mulino

Ranieri, M. & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento, Italia: Erickson

Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano, Italia: Corbaccio, Garzanti Editrice

Tisseron, S. ((2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Milano, Italia: Editrice La Scuola.

Troia, S. (n.d.). *Educare alla cura dell'identità digitale e alla sicurezza online*. Retrieved April 20, 2020, from <https://it.pearson.com/genitori/secondaria-1-grado/educazione-digitale/educare-cura-identita-digitale-sicurezza-online.html>.

Troia, S. (2019, May 23). *La cittadinanza digitale: percorso informativo/formativo*. Retrieved May 18, 2020, from <http://www.cittadinanzadigitale.eu/blog/2019/05/23/la-cittadinanza-digitale-percorso-informativo-formativo/> .

Van Rooij, A., & Prause, N. (2014). *A critical review of “Internet addiction” criteria with suggestions for the future*. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 203–213. <https://doi.org/10.1556/jba.3.2014.4.1> .

Vieno, A. (2005). *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*. Milano, Italia: Edizioni Unicopli.

Watzlawick, P., & Brawin, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma, Italia: Astrolabio.

Zsidó, A. N., Darnai, G., Inhof, O., Perlaki, G., Orsi, G., Nagy, S. A., ... Janszky, J. (2019). *Differentiation between young adult Internet addicts, smokers, and healthy controls by the interaction between impulsivity and temporal lobe thickness*. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(1), 35–47.

Videografia

Galimberti, U. (2018a, 17 Aprile). *la degenerazione della scuola* [File video]. Disponibile 10 Marzo, 2020, da <https://www.youtube.com/watch?v=exxZOvgzyaw>

Galimberti, U. (2018b, 25 Marzo). *L'autostima* [File video]. Disponibile 15 Febbraio, 2020, da https://www.youtube.com/watch?v=kZc_uar1kJc

Harari, Y. N. (2017, 9 Novembre). *Why Humans run the world* [File video]. Disponibile 20 Gennaio, 2020, da <https://www.youtube.com/watch?v=LLucUmQVBAE>

Lancini, M. (2017, 2 Marzo). *Adolescenti virtuali. Giochi, affetti e relazioni ai tempi di Internet* [File video]. Disponibile 16 Marzo, 2020, da <https://www.youtube.com/watch?v=i4BCalqaU9w>

Lancini, M. (2019, 26 Maggio). *Dialoghi solitari. Perché gli adolescenti con-dovidono e non convivono?* [File video]. Disponibile 10 Febbraio, 2020, da <https://www.youtube.com/watch?v=wPLE67gr6Jc>

Lucangeli, D. (2019, 1 Gennaio). *Conosciamo gli effetti del digitale sul neurosviluppo?* [File video]. Disponibile 10 Febbraio, 2020, da https://www.youtube.com/watch?v=H6_pHhwkOd4

Pietropolli Charmet, G. (2017, 6 Luglio). *Il linguaggio delle emozioni nei ragazzi* [File video]. Disponibile 20 Febbraio, 2020, da <https://www.youtube.com/watch?v=fVHc95sYdgs>

Pietropolli Charmet, G. (2018, 30 Gennaio). *Lezione magistrale del prof. Gustavo*

Pietropolli Charmet [File video]. Disponibile 20 Febbraio, 2020, da

<https://www.youtube.com/watch?v=uXIW5WFynnc>

Recalcati, M. (2012, 22 Maggio). *Cosa resta del padre' La paternità nell'epoca ipermoderna* [File video]. Disponibile 10 Gennaio, 2020, da

https://www.youtube.com/watch?v=Pc5Tv2At_Pg

Recalcati, M. (2015, 21 Maggio). *Madri- Lectio magistralis di Massimo Recalcati* [File video]. Disponibile 10 Aprile, 2020, da <https://www.youtube.com/watch?v=uq4wLnFj7ss>

Recalcati, M. (2016, 28 Gennaio). *Lezione Magistrale di Massimo Recalcati- Edipo, il figlio.* [File video]. Disponibile 1 Marzo, 2020, da <https://www.youtube.com/watch?v=y96LUwyCgpM>

Turkle, S. (2011, 29 Novembre). *Alone together* [File video]. Disponibile 10 Marzo, 2020, da <https://www.youtube.com/watch?v=mHn6jVxsB5U>

