

STRADE REALI, STRADE VIRTUALI

Graziella Giovannini *

Strade e media come percorsi informali di socializzazione

Gira nelle nostre società e nella nostra opinione pubblica uno stereotipo assai diffuso: le tecnologie comunicative sono terreno privilegiato dei giovani, soprattutto dei giovanissimi, con il rischio di nuove differenziazioni generazionali e di forti difficoltà da parte degli adulti nella gestione dei processi educativi.

Le comunicazioni mediate dalla tecnologia sono certamente strade “naturali” per ragazzi che sono nati e cresciuti quando la televisione era già in ogni casa, le radio e i sistemi di riproduzione della voce si erano miniaturizzati ed erano diventati portatili, il computer diventava “personal”, la navigazione in rete esperienza diffusa nel mondo occidentale e i telefoni cellulari uno strumento alla portata di molte tasche. Ed è vero in specifico per il computer e la navigazione in rete che gli adulti si sono trovati, almeno nella fase iniziale, a dover far fronte ad una forte innovazione sia sul piano delle conoscenze che della riorganizzazione della vita lavorativa e quotidiana.

Si tratta però di capire se la maggior vicinanza spontanea dei ragazzi alla comunicazione tecnologicamente mediata, proprio perché questa rappresenta l’ambiente con il quale quotidianamente si relazionano e che trovano normalmente a propria disposizione nei diversi contesti di vita, si traduce anche in una frequentazione abituale, quali significati assume per i percorsi di crescita e di costruzione dell’identità e quali trasformazioni può generare nella strutturazione complessiva degli ambienti di vita e di formazione.

In questa sede è interessante chiedersi in specifico se l’esperienza di questi territori mediati dalla tecnologia, che solo in senso lato e con un tributo al linguaggio di senso comune possiamo definire “virtuali”, sono anche, o soltanto, un’esperienza di “tempo non protetto” e sottratto alla supervisione degli adulti e, in questo caso, quale utilizzo ne viene fatto dai ragazzi, come si combina con altre esperienze di vita e quali sono le rappresentazioni che gli adulti hanno di queste tecnologie in termini di rischi e risorse.

Ci interessa aprire una serie di analisi e riflessioni (spesso solo interrogativi) sui territori della comunicazione tecnologicamente mediata considerati nella loro dimensione di “strada”, cioè nell’esperienza che ne viene fatta al di fuori di un percorso didatticamente orientato. I media sono già da tempo un terreno organizzato di educazione e in quanto tali sono utilizzati sotto il diretto controllo dell’adulto, nella scuola, nelle famiglie, nelle associazioni a ciò destinate, con l’esplicitazione di finalità, metodologie, curricula. E’ vero per la televisione, anche se molto a lungo la scuola e gli insegnanti hanno esitato a confrontarsi con questo strumento, considerato (spesso in maniera ideologica e indifferenziata) come un concorrente dell’istruzione scolastica e una fonte di mala-educazione¹. E’ stato vero molto più rapidamente per il computer e internet, che sono diventati, in particolare per l’Europa di cui parliamo, oggetto di piani formativi, incentivazioni,

* Università di Bologna, Italia.

¹ Moltissimi sono gli studi sul rapporto tra bambini, ragazzi e televisione, centrati sulle problematiche educative attinenti le ricadute sugli apprendimenti cognitivi, gli atteggiamenti valoriali, la violenza, il sesso...con differenti prospettive e con risultati di ricerca anche fortemente differenti. Differenti discipline si sono confrontate con questo tema e molti sono i dipartimenti di media education attivati nelle università e nei paesi del mondo occidentale (Ottaviano 2001).

promozioni per singoli e istituzioni, fino a far diventare la competenza informatica degli studenti e delle popolazioni un indicatore di efficienza e sviluppo².

Definire i media come strade significa considerarli nel loro utilizzo volontario e spontaneo, al di fuori di obiettivi formativi espliciti, come percorsi informali di acquisizione di conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori, contesti all'interno dei quali si possono sviluppare, giorno dopo giorno, immagini di sé e del mondo.

Quando le tecnologie comunicative sono entrate nella nostra vita e sono diventate il nuovo ambiente naturale dei nostri figli, già da tempo le strade reali non godevano di buona fama nel mondo della pedagogia e nel comune senso educativo di genitori ed insegnanti.

Quello che voglio sostenere è che non sono state certamente le strade virtuali ad allontanare i ragazzi dalle esperienze di convivenza face-to-face possibili in strada : i media possono aver costituito una alternativa possibile (e anche piacevole) per ragazzi/e che per lungo tempo, salvo poche eccezione, i nostri educatori hanno tentato di tener lontano dai pericoli della strada reale. E potrebbero sembrare, per certi versi, anche una risposta alle rafforzate esigenze di mantenere il controllo sulle libere esplorazioni dei ragazzi di fronte ad una percezione crescente dell'ambiente esterno come insicuro e rischioso.

I media elettrico-elettronici sono entrati in maniera pervasiva nelle nostre società quando il modello scuolacentrico, fondato sulla priorità della scuola rispetto a tutte le altre agenzie e sulla formalizzazione crescente dei percorsi educativi, era diventato non solo fondamento della pedagogia e delle politiche formative, ma anche rappresentazione di senso comune, riconosciuto legittimo e valido anche da quelle quote della popolazione che continuavano a non poter usufruire dei servizi scolastici e che costruivano la propria socializzazione negli ambienti quotidiani di vita (Giovannini 1997).

La strada, per tutto il periodo di costruzione e dominio del modello scuolacentrico, era diventata una sorta di icona negativa della educazione, con evidenti contraddizioni e ambivalenze di sistemi sociali che non riuscivano in realtà a garantire a tutti una formazione scolastica o altre valide alternative.

Nell'immaginario degli adulti di oggi, di quelli che da bambini leggevano *Le avventure di Tom Sawyer* di Mark Twain, è certamente depositato il ricordo di Huckleberry Finn:

“Huckleberry andava e veniva, secondo le sue voglie. Dormiva sugli scalini di qualche casa quando faceva bel tempo e in una botte vuota quando pioveva; non doveva andare a scuola o in chiesa, o chiamare qualcuno “signore” o obbedire a chicchessia; poteva andare a pescare o nuotare quando e dove preferiva e starci finché gli pareva, nessuno gli proibiva di fare a botte; alla sera poteva star sveglio fin quando ne avesse voglia, era sempre il primo bambino a girare scalzo in primavera e l'ultimo a rimettersi le scarpe in autunno; non doveva lavarsi, né mettersi vestiti puliti; sapeva dire parolacce in modo fantastico. Insomma questo ragazzo aveva tutto ciò che può rendere piacevole la vita. Così pensava ogni bambino perbene di St.Petersburg, tormentato e torturato dalla mattina alla sera.”

Forse non solo ogni *bambino perbene*, ma anche ogni *adulto perbene* continua a coltivare in qualche parte della sua testa e del suo corpo questo sogno di libertà che sembra evocare la strada, come luogo di non-scuola, di trasgressione e creatività, di una crescita non normata o adattata alle convenienze della vita sociale.

Ma è poco più di un sogno, anche se ha ispirato molta letteratura, compresa quella per l'infanzia, molta poesia e molto cinema. Nel pensiero pedagogico e nelle rappresentazioni di genitori ed educatori certamente prevale –almeno in Occidente e almeno dal momento in cui all'interno di esso

² L'UE da molti anni promuove fortemente l'entrata del computer nelle scuole e la situazione generale dei differenti Paesi è in progressivo miglioramento. Per una ricognizione generale sullo stato della situazione cfr. il rapporto di ricerca *European youth into the digital age*, realizzato all'interno del piano eEurope all'inizio del 2001 (<http://europa.eu.int/eeurope>)

si struttura il concetto di scuola obbligatoria- l'altra dimensione della strada , quella che individua i rischi, le patologie, le devianze. Rischi passivi, come quelli di diventare vittima di abusi e violenze o di adescamenti per pratiche illecite di ogni tipo (l'incontro con il lupo cattivo nel bosco). Rischi, in modo particolare, per i processi educativi, con attenzione all'apprendimento di valori socialmente non validi o comunque alternativi, alla costruzione di modelli di comportamento irregolari, alla costruzione di carriere devianti ai vari livelli e nei diversi campi, all'inserimento omologante in gruppi non ben identificati o, ancor di più, portatori di esperienze socialmente patologiche. Rischio, anche, dell'apprendimento dell'ozio, del piacere di non fare niente, della perdita di tempo.

Come molti hanno dimostrato, l'affermarsi del modello scuolacentrico e della scuola come luogo buono in cui far crescere i bambini e i ragazzi, ha portato con sé una svalutazione di tutte le altre esperienze formative, soprattutto di quelle meno controllabili, spontanee e meno efficaci dal punto di vista dell'inserimento socio-occupazionale dei giovani. Soprattutto quando la proposta scuolacentrica si coniugava con modelli teorici di stampo integrazionista, centrati sull'adulto e sulla società, e su un ben preciso corpus di conoscenze e di valori da trasmettere, come diceva E. Durkheim, da chi sa a chi non sa.

E' però vero che la preoccupazione pedagogica nei confronti della strada e dei contesti informali di socializzazione è proseguita anche quando, negli anni ottanta del secolo scorso, il modello scuolacentrico si è incrinato e, per molti motivi, ha lasciato il posto ad una visione policentrica, con attenzione ad una pluralità di contesti formativi anche esterni all'istituzione scolastica. L'esigenza di pensare questi contesti in maniera coordinata e "in rete" rende certamente difficoltoso l'inserimento a pieno titolo nel sistema della formazione di quegli ambienti, come le strade reali, che vivono dell'occasionalità, dell'improvvisazione, della molteplicità dei rapporti e delle relazioni interpersonali.

Direi che anche la trasformazione dell'immagine di bambino e adolescente da oggetto a soggetto dell'educazione, la scoperta -trasversale alle varie scienze dell'educazione – delle competenze e delle abilità attive del socializzando, l'immagine del "minore cittadino" a cui si improntano le affermazioni degli organismi internazionali e che è presente in tutte le direttive europee non hanno ancora generato una effettiva trasformazione nel modo di guardare alla strada - e più in generale alle esperienze informali, comprese quelle della comunicazione elettrico-elettronica- come contesto di socializzazione.

Probabilmente siamo di fronte anche ad un deficit di teoria e di ricerca empirica, soprattutto nelle nostre società del benessere, dove la gran parte degli studi e delle ricerche sui preadolescenti ed adolescenti avviene all'interno delle strutture formali di socializzazione, anche quando vogliamo scoprire cosa succede fuori, cosa avviene quando le esperienze e le relazioni non sono programmate, orientate pedagogicamente, strutturate e controllate.

Dal punto di vista della Sociologia, la strada e i contesti territoriali che si possono raggruppare sotto questo termine-simbolo (le piazze, i giardini, i campi aperti, i luoghi interstiziali all'interno della città) sono riconducibili alla definizione di *socializzazione informale*, diffusa, caratterizzata dall'assenza di intenzionalità esplicita, di organizzazione, di programmazione degli obiettivi e dei processi. Si tratta di quella parte dell'educazione che si realizza attraverso le esperienze e le relazioni di vita quotidiana in contesti non istituzionali, anche se è da tutti riconosciuto che all'interno di agenzie formali si aprono spazi molto potenti di informalità (Besozzi 1993; Cesareo 1993). Anche la socializzazione informale si sostanzia ovviamente di competenze, conoscenze, abilità, acquisizioni di valori e di immagini del mondo e può contenere elementi di formalizzazione e di creazione di routines assimilabili a curricula formativi (con la relativa costruzione di carriere identitarie). E non si potrebbero forse individuare aspetti di programmazione della socializzazione infantile ed adolescenziale anche nei progetti di architettura urbana, di viabilità, di edilizia residenziale?

E' difficile delimitare bene le caratteristiche della socializzazione informale, tanto è vero che riusciamo a capire soprattutto procedendo per differenza rispetto a quello che avviene all'interno delle istituzioni formali (in particolare scuola e famiglia) e cercando di evidenziare la fenomenologia delle varie situazioni (Cohen 2001).

Nonostante tutte le difficoltà interpretative e metodologiche, il quadro delle analisi e degli interventi non è tuttavia statico. Qualcosa è cambiato in questi anni per quanto riguarda la piena adolescenza, i ragazzi e i giovani sopra i 15 anni. Già dagli anni novanta a livello europeo si è intervenuti sul disagio giovanile focalizzando l'attenzione anche sul gruppo dei pari (Palmonari 1993), facendoli oggetto di ricerca socio-psico-antropologica sul territorio, scoprendoli "là dove i giovani si incontrano", cercando di capire non solo i comportamenti (normali o devianti), ma anche i processi relazionali e, legati a questi, i percorsi di ridefinizione dell'identità (Speltini, Palmonari 1999). L'affermarsi di progetti di intervento sulla strada si connettono allora in maniera precisa a questa valutazione dei contesti e delle relazioni informali come dimensioni molto significative nella costruzione di percorsi identitari. Ed è anche in queste ricerche ed esperienze di intervento che si afferma una visione della socializzazione informale come aperta ad una pluralità di esiti e non necessariamente a rischio di patologie e devianze (Progetto Formazione Capodarco 1995).

Non così è per la prima adolescenza, quella che stiamo analizzando in questo contesto, dove più scarse sono le ricerche sulle esperienze informali, dove più forte ha continuato ad essere l'enfasi sulle istituzioni educative strutturate o comunque organizzate con la presenza di educatori (associazionismo, ad esempio) e dove il riferimento alla strada continua ad essere collegato di norma all'abbandono, all'appartenenza a fasce marginali della popolazione o ad ambienti di deprivazione. Questo è particolarmente vero nell'immaginario di senso comune e in quello costruito dai vari mezzi di comunicazione e di formazione dell'opinione pubblica.

Si sono aperti anche spazi di attenzione ad una migliore qualità delle relazioni dei bambini con il territorio e sono nate in Europa reti "città sostenibili", amiche delle bambine e dei bambini che, richiamandosi alla Convenzione dei Diritti dell'infanzia, all'Agenda 21 dell'ONU, alle direttive per l'infanzia del Consiglio d'Europa, stanno lavorando ad un ripensamento dell'architettura urbana, ai servizi per i bambini, alle modificazioni del traffico a favore dell'infanzia, al coinvolgimento dei bambini nella progettazione della città³. Quello che è importante rilevare, al di là dei risultati raggiunti, è il tentativo di modificare l'immagine della strada con un suo inserimento ai pieno titolo, sia pure entro una rete di controlli, tra le esperienze necessarie alla crescita. In Inghilterra Colin Ward (1979) lo andava affermando da tantissimo tempo, ma ha ripreso all'inizio del nuovo millennio (Ward 2000) la sua difesa delle libere esplorazioni urbane da parte dei bambini e sul bisogno, essenziale alla crescita, di esperienze ambientali significative. In Italia lo psicologo Francesco Tonucci porta avanti le sue ricerche sulle esplorazioni ambientali autonome come risorsa indispensabile alla formazione di adulti capaci di far fronte con fiducia e responsabilità ai problemi della convivenza con i propri simili e con i tanti diversi che compongono le odierne società. Da tempo Tonucci (1996) denuncia l'impoverimento delle nuove generazioni, prospettando la costruzione di "strade amiche" e, evidentemente, di una nuova dimensione di responsabilità non solo familiare, ma anche sociale, dell'infanzia.

Va tuttavia segnalato che tutte queste ricerche ed esperienze, anche molto belle e significative, lasciano ancora una volta scoperta in larga misura la preadolescenza (se non in qualche progetto di consiglio comunale dei ragazzi o di educazione stradale), proprio nel momento in cui molti indicatori ci segnalano una anticipazione dei processi evolutivi, almeno sul piano fisiologico e per quanto attiene la partecipazione, sia pure tecnologicamente mediata, ad esperienze di vita fino a pochi decenni fa ritenute di pertinenza di un mondo più adulto, che assumono la forma di nuove problematiche di autonomizzazione. Già negli anni ottanta J. Meyrowitz (1985) ci ha abituato a

³ Informazioni sul quadro italiano ed europeo sono reperibili nel sito <http://www.minori.it>

ragionare sugli incroci fra le varie età e sulla caduta di rigidi confini fra saperi, comportamenti, consumi, mode delle differenti generazioni. In questa trasformazione dei confini, che J. Meyrowitz lega soprattutto all'avvento delle comunicazioni elettrico-elettroniche, ancora di più rispetto al passato - e in maniera già evidente fin dalla preadolescenza- la costruzione dell'autonomia si frantuma in differenti percorsi, dove la dimensione cognitiva, quella affettiva, quella sociale ed economica non procedono in parallelo, ma tendono a separarsi proprio in relazione alle differenti e possibili esperienze di vita, reali o mediate tecnologicamente.

I media nel tempo quotidiano dei ragazzi e delle ragazze

Come le ricerche a nostra disposizione hanno dimostrato, la distribuzione delle diverse attività nelle giornate feriali e festive dei ragazzi dipende da molte variabili, strutturali, culturali e soggettive. Le strutturali (frequenza scolastica, orario scolastico, politiche socio-educative nazionali e locali, livello socio-economico della famiglia, genere, caratteristiche fisiche e socio-culturali del territorio) mantengono spesso un elevato livello interpretativo, ma devono fare i conti certamente con i significati e le immagini dell'educazione sia dei ragazzi che degli adulti. La differenziazione e l'eterogeneità rimangono in tutti gli studi guide portanti delle interpretazioni e si registra anche una crescente attenzione non ai comportamenti e ai dati oggettivi, ma agli usi che i ragazzi fanno delle diverse esperienze e ai significati che vi attribuiscono, anche se non sempre le tecniche di indagine riescono a dar conto di questo.

Per quanto riguarda le **nuove tecnologie comunicative** è forse importante riflettere su alcuni elementi che sembrano essere comuni a varie ricerche:

- i preadolescenti sembrano in larga misura spendere buona parte del loro tempo extrascolastico all'interno delle mura domestiche. Lo dice il sondaggio effettuato nella primavera del 2001 in Germania, Italia e Portogallo da Totman Stride (2001), secondo il quale circa il 72% dei ragazzi dichiara di aver trascorso nella giornata di riferimento il maggior tempo a casa propria, di un amico o di parenti. Si tratta di un comportamento abituale e non occasionale perché lo stesso numero di ragazzi sostiene di trascorrere spesso il maggior tempo extrascolastico a casa. Lo si ricava anche da una recente ricerca comparativa coordinata da Sonia Livingstone (2001) della London School of Economics in 12 paesi europei sugli ambienti medial di ragazzi/e da 6 a 17 anni⁴: il crescente patrimonio tecnologico, a disposizione dei ragazzi nelle loro case, pur con tante differenti situazioni, sembra trasformarsi proprio in un aumento delle ore trascorse entro mura domestiche, proprie o degli amici (si fa riferimento al concetto di "bedroom culture")
- La televisione rimane ancora lo strumento a cui hanno maggiormente accesso i ragazzi, indipendentemente dallo strato sociale e dal territorio con un'utenza media giornaliera superiore alle due ore nei vari Paesi della ricerca Livingstone. Si tratta di un tempo che eccede quello dedicato a tutti gli altri media messi assieme. Dati analoghi si ricavano dalle ricerche di Alsaker K. e A. Flammer (1999). Una recente ricerca dell'Istat (2000) sui consumi culturali delle famiglie italiane conferma non solo la diffusione generalizzata di questo medium, ma anche che la fascia preadolescenziale presenta i dati di utenza media più elevati (la visione aumenta in effetti nella età evolutiva con il passare degli anni, ma riprende a calare nella fascia dei giovani e cade fra gli adulti per tornare crescere solo nella terza età. La televisione non è tuttavia indicata in genere come il modo migliore per utilizzare il proprio tempo libero. Può essere anche un rimedio alla noia, può essere un sottofondo di rumore mentre si fanno altre cose, diventa meno importante quando è possibile uscire ed incontrare amici. Tuttavia di quanto passa in televisione si parla con i genitori, in particolare con la madre, e anche con gli amici.

⁴ Utilizzo in maniera diffusa i risultati di questa ricerca in quanto sono i più recenti in Europa di tipo comparativo.

- La ricerca Livingstone (2001) conferma a livello europeo un dato ormai consolidato nelle ricerche sull'uso della TV in età evolutiva: la presenza della televisione, così quantitativamente dominante all'interno della vita quotidiana dei ragazzi, non si traduce necessariamente in un'unica, passiva, consumeristica modalità d'uso.
- La presenza del computer e dell'accesso ad Internet a disposizione dei ragazzi fuori dalla scuola è in crescita, ma con forti differenze tra i diversi Paesi europei e anche a seconda del livello socio-economico delle famiglie. Sempre secondo l'indagine Livingstone, all'epoca della ricerca (1998) le differenze tra le famiglie dei diversi strati sociali presentavano i rischi di un vero e proprio digital divide, in qualche caso, ma non sempre temperato dalle offerte di uso del computer a scuola. Inoltre Spagna, Italia, ma anche Germania e Inghilterra presentavano una minor dotazione familiare (e anche scolastica) dei Paesi nordici. Per quanto riguarda queste statistiche è tuttavia necessario procedere con molte cautele, perché la situazione è in costante movimento, le fonti di informazione usano parametri molto diversi di misurazione e molto dipende anche dalle finalità con cui i rilievi vengono effettuati e i risultati diffusi.
- Più difficile è capire cosa fanno i ragazzi con il computer, al di là di alcuni dati non inattesi: più videogiochi e più attenzione alla tecnologia in sé per i maschi, maggiore uso di Internet per una comunicazione interattiva fra le ragazze e con l'aumentare dell'età, un surfing più mobile per i ragazzi (anche in rete!) (Juppiter 2000). E non sembra complessivamente che ci sia un uso totalmente differente rispetto a quello dell'attuale popolazione adulta (se escludiamo il lavoro, ovviamente).
- Le ricerche che approfondiscono l'analisi con strumenti di tipo qualitativo sottolineano sempre che non esiste un'unica tipologia di uso, che la presenza della tecnologia in sé non definisce in maniera deterministica le modalità di utilizzo e che molto dipende dallo stile familiare complessivo nei confronti del computer e dall'insieme degli interessi e delle relazioni in cui è coinvolto il ragazzo. Come sempre, del resto.
- L'uso del computer non scalza comunque la presenza prioritaria di televisione e di ascolto di musica, mentre non è ancora chiaro quanto l'uso del computer in rete come strumento di comunicazione amicale sarà soppiantato dal crescente utilizzo degli SMS, dato che l'aumento di telefoni mobili a disposizione personale dei preadolescenti (ma non solo) è certamente rilevante (Colombo 2001). E nonostante tutte le affermazioni sulla grande vicinanza dei ragazzi al computer e ad Internet e sulla generazione dei digital kids (Buckingham 1998, Rushkoff 1996), è certamente necessario approfondire il tema con nuove ricerche, se è vero quanto si sostiene in un rapporto di Juppiter Communications (2000) dedicato alle prospettive di marketing attraverso Internet: "Overall, teens are spending far less time online than adults. Although teens are early adopters and are more apt to experiment with new and innovative online products, winning their time and attention is increasingly difficult. In June 2000, teens spent an average of 303 minutes online per month, compared to the overall average of 631 minutes".
- E ancora S. Livingstone, in una ricerca qualitativa sull'uso del computer di ragazzi dai 7 ai 16 anni in Inghilterra, sostiene che "Frustration and boredom are, however, common themes in young people's talk of the internet" e che facilmente l'attività viene abbandonata di fronte alle prime difficoltà (gli amici non sono collegati, il gioco si interrompe, la ricerca non dà rapidi risultati), a favore di altri usi del tempo a disposizione: "A friend comes to the door and they are off and out in a moment" (Livingstone 2001)

Le strade virtuali tra rischi ed opportunità e le prospettive di intervento

I dati in nostro possesso testimoniano certamente un aumento progressivo della dotazione tecnologica a disposizione dei ragazzi nei vari ambienti in cui si trovano a vivere e sembra anche si

possa dire che si assiste ad una personalizzazione tendenziale di questa stessa dotazione. Sembrano esserci più ostacoli di tipo economico che socio-culturale a differenziare la disponibilità delle famiglie a dotare i loro figli dei vari strumenti di comunicazione tecnologica. Le camere dei ragazzi si riempiono progressivamente negli anni di un'elevata varietà di strumenti, in misura diversa a seconda delle risorse economiche familiari.

Siamo di fronte ad una disponibilità all'acquisto da parte dei genitori che convive tuttavia con diffuse preoccupazioni sull'uso che i ragazzi ne possono fare e con orientamenti che, sia pure con diverse forme di risposta, hanno prevalentemente a che fare con problemi di controllo. Un controllo che la maggior disponibilità individuale da parte dei ragazzi, l'accresciuto riconoscimento (almeno nelle intenzioni) dei loro diritti di scelta e la percepita maggior abilità delle nuove screengenerations rende certamente difficoltoso. Sono in casa, ma dove sono? Le tecnologie comunicative cambiano in maniera sostanziale il significato del territorio e dello spazio, i significati e i confini delle relazioni pubbliche e di quelle private.

Non diversamente da quanto capita per le strade reali, gli interrogativi che sembrano prevalere negli adulti riguardano la possibilità che i ragazzi vengano a contatto con ambiti di esperienza che non sono ritenuti adatti all'età evolutiva, che si sviluppino l'apprendimento di valori, atteggiamenti, comportamenti eticamente o socialmente negativi e che l'influenza dei media superi o contrasti quella esercitata dalle agenzie istituzionali di socializzazione. E in larga misura gli interrogativi di senso comune ricalcano a questo proposito quelli che ritroviamo nei testi e nelle ricerche degli esperti.

Sono ormai decenni che ci si occupa della televisione ed è possibile recuperare da quel dibattito molti elementi utili anche per il nuovo panorama multimediale. L'arrivo del computer e, soprattutto, l'accesso ad Internet hanno tuttavia aggiunto un elemento qualitativamente differenziante e che si è presentato immediatamente nella sua ambivalenza: *la interattività*.

Per tanti anni educatori di ogni tipo si sono preoccupati della "passività" generata dalla televisione, della one way communication (ammesso che fosse tale) e sono in molti ad aver salutato l'ingresso del computer e della rete come ambiti che favoriscono il soggetto attivo, la risposta e la capacità di scelta del ragazzo, la possibilità di comunicare con altri e di retroagire nei confronti di chi invia messaggi (Calvani 2001).

Ma è parso immediatamente evidente che questa risorsa è intimamente legata al rischio: il "contatto" in rete è imprevisto, multiplo, occasionale. Come nella strada reale e nei boschi delle favole e forse non a caso è ritornata l'icona del lupo che si aggira nella rete. Ma con un pericolo in più: le relazioni on line non permettono quello che è invece in larga misura possibile nelle strade reali, e cioè vedere in faccia l'interlocutore, avere riscontri fisici e non solo attraverso il racconto di sé che il soggetto fa, percepire i tanti messaggi della comunicazione non verbale che è presente nel face-to-face. In rete vale quello che uno dice di essere, l'uso del nickname permette dissimulazioni che l'incontro fisico potrebbe vanificare (Roversi 2001).

Le caratteristiche interattive possono inoltre trasformarsi in una strategia utilizzata per generare incontri reali e se questo può significare maggiori possibilità di costruire relazioni all'interno di gruppi, comunità, amicizie, presenta anche immediatamente il rischio dei rapporti con sconosciuti, di adescamenti illeciti o comunque pericolosi in riferimento all'età dei ragazzi.

Questi aspetti sono stati caricati nelle riflessioni degli adulti e nelle proposte di intervento di una particolare angoscia e, ritengo, con una sovrastima dei pericoli effettivamente presenti: ancora una volta, non è lo strumento in sé a generare effetti, ma il contesto complessivo nel quale si viene a collocare e la percezione che hanno gli adulti della loro capacità educativa rispetto al mezzo. L'angoscia degli educatori è allora probabilmente sovraccaricata da un loro sentimento di inadeguatezza e inferiorità (non pienamente dimostrata da dati empirici), da una ambivalenza di fondo rispetto ai percorsi di utilizzo individuale del mezzo che del resto reputano indispensabile nella formazione dei giovani, ma, certamente in misura maggiore, dal clima di allarme complessivo che in questi ultimi anni ha circolato in Europa (e non solo) sul tema dell'abuso nei confronti dei

minori e della pedofilia. Un clima che ha contribuito enormemente a mettere al primo posto dell'agenda familiare e degli organismi pubblici e di privato-sociale il tema della sicurezza: *safety first*. Con una complicazione che sul piano educativo non è di facile soluzione e che rende molto più ambivalenti le riflessioni e i comportamenti di quanto non capiti per le strade reali.

Il computer, l'informatica, la rete sono in effetti strumenti "buoni" per il futuro della società, sono strumenti essenziali per l'inserimento lavorativo, per una cittadinanza piena, per una competenza informativa che sia compatibile con la società globale. I governi e il mondo economico premono per uno sviluppo della competenza informatica e in tutti i programmi educativi l'alfabetizzazione informatica ai vari livelli viene inserita come obiettivo prioritario. Le ricerche a nostra disposizione e trasversalmente ai paesi ci dicono che genitori ed educatori concordano con una valutazione positiva dell'importanza del computer e della rete nell'educazione in generale e in particolare per il futuro inserimento sociale dei ragazzi (atteggiamento che molto meno è stato ed è riscontrabile per la televisione), ma contemporaneamente sono in difficoltà e presentano un' elevata attenzione ai pericoli.

Come allora rendere compatibili la promozione e il controllo, la fiducia e la diffidenza?

La National School Boards Foundation in America ha lanciato (con il supporto del Children's Television Workshop e della Microsoft Corporation) la campagna "*Safe and smart*" per promuovere la qualità dell'accesso ad internet dei più giovani e questo titolo sembra proprio dare conto del tentativo - che ritroviamo in maniera diffusa anche in Europa- di combinare la promozione dell'uso (e di un uso piacevole e intelligente) con le esigenze di controllo, con uno spostamento sull'uno o sull'altro versante a seconda dei contesti, delle tipologie di soggetti che promuovono gli interventi, dell'età dei ragazzi a cui si fa riferimento. Ancora una volta dobbiamo registrare la difficoltà a individuare le riflessioni e gli interventi sull'età preadolescenziale. L'esistenza di più forti preoccupazioni per i più piccoli e la relativa maggior facilità di interventi nei loro confronti lascia in qualche misura scoperta la fascia di età che qui ci interessa.

Quali comunque gli ambiti di controllo di cui si parla con riferimento alla navigazione in rete? Lasciando da parte in questo contesto il problema del controllo sulla quantità di tempo e sul costo dei collegamenti, spesso sovrastimato dai genitori rispetto ad altre forme di consumo che permettono ai loro figli e percepito invece dai giovani come una delle principali forme di limitazione operate nei loro confronti dagli adulti.

I temi più ricorrenti riguardano:

- i contenuti violenti,
- i contenuti pornografici⁵,
- l'induzione al consumo,
- i pregiudizi e il razzismo,
- la salvaguardia della privacy,
- l'attivazione di incontri a rischio attraverso chat, e-mail, forum....

Gli strumenti di intervento ricalcano in qualche misura quelli utilizzati per il controllo della televisione e li possiamo raggruppare in quattro grosse aree:

1. *controllo sui siti* con :

- strumenti hardware e software per la censura dei siti e dei contenuti ritenuti non adatti ai minori;
- costruzione di siti/filtro, dedicati a particolari gruppi di età e soprattutto ai bambini piccoli, capaci di dare vita ad una sorta di rete protetta nella quale la navigazione è possibile solo all'interno dei siti selezionati ;

⁵ E' interessante rilevare per le trasmissioni televisive la preoccupazione riguardava più in generale i contenuti relativi al tema dei comportamenti sessuali.

- controllo dei produttori e forme di rating (basate in genere sull'autovalutazione da parte dei gestori di siti, ma anche di gruppi o associazioni esterne che valutano e accreditano i siti sulla base di determinati parametri).

2. Attivazione delle famiglie attraverso:

- promozione di un uso non individuale e separato fisicamente all'interno della casa;
- promozione della competenza genitoriale relativamente a computer ed internet;
- campagne di informazione sui possibili rischi e sulle "buone regole" della navigazione da trasmettere ai figli.

3. Attivazione delle scuole per una educazione ad internet che non riguardi solo l'apprendimento cognitivo e professionale. Del resto anche la scuola può essere la sede di una navigazione separata dal controllo degli insegnanti e con finalità non strettamente collegate agli obiettivi educativi.

4. Promozione di campagne di informazione e sensibilizzazione sui rischi di internet rivolte ai ragazzi attraverso strumenti multimediali, creazione di siti "sicuri", istruzione in rete sotto varie forme, apertura di portali dedicati ad una navigazione dei più giovani con orientamento alla sicurezza.

Non si tratta ovviamente di processi tra loro separati e, in particolare, le campagne di informazione vedono spesso coinvolti contemporaneamente ragazzi, famiglie e scuole; in diversi casi è proprio attraverso le scuole che si sono raggiunti i genitori.

Vale anche la pena di osservare che le iniziative vedono coinvolti una pluralità di soggetti:

- *privati*, non solo per le iniziative di cui al punto 1 (si vedano ad es. la Netiquette della Disney, adatta in realtà ai più piccoli, il portale Yahoo!igans! legato al motore di ricerca yahoo) e anche in forma indiretta attraverso sponsorizzazione di campagne (abbiamo già citato il supporto di Microsoft alla campagna Safe and Smart del National School Boards Foundation);
- *associazioni e organismi non profit*. Ricordiamo ad esempio l'azione di Childnet international che ha lavorato in Europa sia a livello di ricerca sulle politiche messe in atto in materia di sicurezza in internet dai diversi paesi, sia attraverso campagne di sensibilizzazione su internet, produzione di materiali e interventi nelle scuole per insegnanti, genitori, ragazzi;
- *pubblici*, ai vari livelli territoriali e di organizzazione. La Commissione europea ha promosso un Piano d'Azione quadriennale (1999-2002) relativo alle informazioni di contenuto illegale e nocivo su internet, finanziato con 25 milioni di euro per progetti attivati da differenti organismi coordinati in rete. Le azioni riguardano i produttori, le scuole, le famiglie, i ragazzi. E' necessario notare che anche nelle azioni pubbliche è fortemente presente la preoccupazione che la sicurezza dei più giovani non si trasformi in un danno per il mondo economico e per lo sviluppo della società dell'informazione.

In estrema sintesi, si può rilevare che gli orientamenti prevalenti, non diversamente da quanto capita oggi per altri ambiti di intervento socio-educativo:

- privilegiano l'empowerment di tutti i soggetti rispetto alle pratiche di controllo/censura, se non nei primi anni di vita e per contenuti decisamente criminali;
- partono dalla consapevolezza che anche i ragazzi possono essere cittadini attivi e che la loro partecipazione va promossa (ma l'orientamento *safety first* qualche volta la fa rimanere al livello di affermazione di principio);
- tendono a coinvolgere tutti i soggetti delle relazioni educative attorno a progetti coordinati;
- promuovono la costruzione di reti miste pubblico-privato-privato sociale.

E' necessario tuttavia sottolineare che l'attenzione si concentra maggiormente sui problemi dei comportamenti e dei valori che su quelli identitari, mentre la socializzazione informale attraverso le

strade virtuali, la quotidianità prolungata nel tempo con i media elettrico-elettronici molto hanno a che fare con la costruzione delle immagini di mondo e l'elaborazione delle identità personali e sociali.

Non è un tema trascurato nella letteratura : il testo di Sherry Turkle *La vita sullo schermo* (1997) rimane ancora uno dei migliori per capire che ne è dei processi di costruzione dell'identità quando i ragazzi diventano screenagers, quando praticano l'interazione in rete, quando si relazionano con altri attraverso Internet. Il libro di questa autrice transdisciplinare (combina competenze sociologiche, psicologiche, psicanalitiche) mette bene in evidenza i rischi e le opportunità della navigazione in rete, presentata per gli adolescenti –soprattutto con riferimento alla pratica dei MUD, i giochi di ruolo multi-users in rete- anche come una nuova occasione di moratoria psicosociale, uno spazio di sperimentazione di identità multiple alla ricerca di sé. In rete sono possibili maschere, mutazioni, percorsi a zig zag , molteplicità, flessibilità. Si può imparare a fare i conti con se stessi proiettando sullo schermo i vari aspetti della propria identità. Il virtuale “può essere la zattera, la scala, lo spazio transitorio, la moratoria, situazioni che vanno abbandonate dopo aver raggiunto una maggiore libertà. Non dobbiamo rifiutare la nostra vita sullo schermo, ma neppure è il caso di considerarla come una vita alternativa. Possiamo usarla come uno spazio per la crescita” (Turkle 1997: 396).

Ancora una volta viene in rilievo l'esigenza di non isolare un contesto o uno strumento dagli altri e di non analizzarne in maniera isolata o deterministica gli effetti: l'esplorazione anche in rete può certamente essere una risorsa particolarmente adatta in un'età di transizione, come è per definizione la preadolescenza. Può diventare, come non manca di sottolineare la Turkle, una prigione (se non ci sono altre esperienze a disposizione), una palude, un ambiente in cui ci si perde e non si riesce più a trovare un filo conduttore tra le molteplici identità impersonate. La moratoria non può essere infinita e ad un certo punto si profilano le conseguenze.

Vale la pena fermare l'attenzione, sia pure brevemente, su una dimensione importante all'interno delle problematiche identitarie: quale appartenenza, quale o quali identità sociali si costruiscono attraverso la pratica di Internet? Ci si può perdere e diventare incapaci di rappresentarsi in maniera unitaria, si può essere coinvolti in un nomadismo globale permanente, si può diventare razzisti ed elaborare un'unica identità forte, ma già alcuni dati di ricerca ci dicono che la rete (e forse ancor più se combinata con l'uso del telefonino) è praticata dai ragazzi sia come esperienza di globalizzazione che come luogo di rafforzamento delle relazioni amicali o, comunque, face-to-face all'interno di un territorio. Non necessariamente la navigazione isola o trascina in contesti lontani, ma connette anche a livello locale.

In rete tendono a dominare comunità per tipi di interesse e i ragazzi costruiscono pagine personali monotematiche (musica e sport soprattutto, ma ci sono anche esempi di offerte di servizi agli altri – compresi i compiti di scuola e vari tipi di hobby) o aderiscono a gruppi (clubs) già costituiti. Comunità che possono rimanere virtuali (Paccagnella 2000), raggruppando persone molto lontane, ma possono anche diventare occasioni di incontro a livello locale . Dice una ragazza di 15 anni, francese, che pratica uno dei giochi attualmente online in Francia “ 4e Prophetie”: “On se rencontre aussi IRL- In Real Life - en groupes a Paris, les week-ends, au jardin du Luxembourg”⁶. Si può dire che attraverso l'esperienza di Internet si costruisce in qualche misura una “cultura di rete”, che in parte prescinde dal territorio, ma che può anche ricomprendere la costruzione di più forti reti di relazioni territoriali. Non necessariamente di vicinato, ma certamente fra persone che non abitano tanto lontano da non poter essere raggiunte in un tempo ragionevole nel corso della giornata o della settimana . E ci sono anche esperienze che intenzionalmente nascono locali, per connettere persone che abitano nello stesso luogo, per migliorare amicizie, per rendere possibile il contatto e l'incontro IRL.

⁶ Il riferimento è preso da un articolo di *Le Monde* del 19.10.01: “Internet: on se rencontre pour partager”

“*In Real Life*”: e qui torniamo da capo. La vita reale è proprio più sicura e migliore, dal punto di vista formativo, di quella virtuale? Abbiamo già visto come una delle più elevate preoccupazioni per la sicurezza di Internet sia proprio legata alla possibilità che il contatto in rete diventi mezzo per contatti pericolosi offline, nella realtà. Ma è anche vero che la possibilità di uso sia locale che internazionale della navigazione sembra essere una risorsa indispensabile per una cittadinanza che coniughi e renda compatibili i vari livelli di appartenenza. Ed è anche vero che fra le esperienze locali, che più facilmente possono aggirare le difese della privacy e transitare IRL, ci sono, ad esempio in Italia, gli “oratori in rete” promossi da associazioni del mondo cattolico che cercano di rivitalizzare le comunità e di attivare gruppi giovanili a livello territoriale, sia pure in un quadro, a sua volta di connessioni mondiali in rete⁷.

Accettare la sfida

E allora? Il mio pensiero è che non si può non accettare la sfida rappresentata dall’ambivalenza della pratica delle strade virtuali, non diversamente da quello che dovrebbe avvenire del resto anche per le strade reali, tanto più che nella nostra società sembra impossibile darsi obiettivi del tipo “keep off the net”. Ritengo che le strategie che stanno emergendo, fondate sull’empowerment, il coinvolgimento di tutti gli ambienti formativi, l’attenzione alle competenze e ai significati utilizzati e costruiti dai ragazzi, la promozione di un coordinamento fra più organismi della società civile e politica, siano in larga misura condivisibili e abbiano solo bisogno di risorse di tutti i tipi per trovare realizzazione. Con alcune attenzioni prioritarie:

- il clima “safety first” non è una buona guida all’azione educativa. Qualcuno si richiama alla necessità che il problema della sicurezza non trascini con sé una riduzione delle libertà e dei diritti. Io ritengo che dal punto di vista formativo occorra tenere ben desta l’attenzione sul tema della “fiducia”, indispensabile alla costruzione non solo di una identità non dominata dall’incertezza, ma di un clima di convivenza che meriti a pieno questo nome.
- Mettere l’accento sulla consapevolezza e la competenza dei ragazzi deve significare anche costruire, accanto a percorsi di *autonomia* e di autorealizzazione, percorsi di *responsabilità* per sé e per gli altri.
- E’ importante lavorare sui linguaggi con cui comunicare con ragazzi della fascia di età preadolescenziale. Per loro non bastano, come per i più piccoli, la grafica, il gioco, l’animazione. E sono spesso, come sappiamo, controproducenti i moralismi espliciti. Forse le regole possono passare anche attraverso ironia, comicità, giochi di parole, non-sense, smitizzazioni soft che proprio i ragazzi di questa età sembrano amare.
- Occorre approfondire i temi del *capitale identitario* in senso complessivo, focalizzandosi in particolare sui nuovi significati di appartenenza e sui nuovi processi di costruzione delle appartenenze. E a questo scopo, probabilmente, dobbiamo far ricorso non solo a tutta l’intelligenza collettiva delle menti di cui parla P.Levy (1994), ma anche alla connessione dei cuori, alle risorse affettive e valoriali.

Riferimenti bibliografici

Alsaker F.D., Flammer A.(eds) 1999, *The adolescent experience :European and American adolescents in the 1990s*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Besozzi E. 1993, *Elementi di sociologia dell’educazione*, Roma: Carocci.

⁷ Si veda il sito www.giovani.org.

- Buckingham D. 1998, "Review essay: children of the electronic age? Digital media and the new electronical rhetoric", in *European Journal of Communication*, 4: 557-565.
- Calvani A. 2001, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino: Utet.
- Cesareo V. 1993, "Introduzione: vecchi e nuovi problemi della sociologia dell'educazione", in Besozzi E. 1993: 11-22.
- Cohen E.H. 2001, "A structural analysis of the R.Kahane code of informality: elements toward a theory of informal education", in *Sociological Inquiry*, 3: 357-80.
- Colombo F. 2001, *Il piccolo libro del telefono*, Milano: Bompiani.
- Giovannini G. 1997, "I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta", in Morgagni E., Russo A. (a cura di), *L'educazione in sociologia: testi scelti*, Bologna: CLUEB
- Istat 2000, *Cultura, socialità e tempo libero*, Roma.
- Juppiter Communications 2000, *Targeting teens is a gender game*, www.jup.com
- Lévy P. 1996, *L'intelligenza collettiva*, Milano: Feltrinelli.
- Livingstone S. 2001, "Children on-line: emerging uses of the Internet at home", in *Journal of the IBTE*, 2, January-March: 1-6.
- Livingstone S., Bovill M. (eds) 2001, *Children and their changing media environment. A European comparative study*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyrowitz J. 1985, *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*, New York: Oxford University Press.
- Ottaviano C. 2001, *Media, scuola e società*, Roma: Carocci.
- Paccagnella L. 2000, *La comunicazione al computer*, Bologna: Il Mulino.
- Palmonari A. (a cura di) 1993, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna: Il Mulino.
- Progetto Formazione Capodarco 1995, *L'operatore di strada*, Roma: Carocci.
- Roversi A. 2001, *Chat line*, Bologna: Il Mulino
- Ruschkoff D. 1996, *Playing the future: how kids' culture can teach us to thrive in an age of chaos*, New York: HarperCollins.
- Speltini G., Palmonari A. (cura di) 1999, *I gruppi sociali*, Bologna: Il Mulino.
- Tonucci F. 1996, *La città dei bambini*, Bari: Laterza.
- Totman Stride 2001, *I ragazzi da soli: un problema reale o immaginario*, Bruxelles: The Philip Morris Institute.
- Turkle S. 1997, *La vita sullo schermo*, Milano: Apogeo.
- Ward C. 1979, *The child in the city*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Ward C. 2000, *Il bambino e la città*, Napoli: L'Ancora.