

SAGGI – ESSAYS

IL RUOLO DELLE “NUOVE MASCHERE” NELL’ERA DELLA COMUNICAZIONE WEB-MEDIATA: RIFLESSIONI PEDAGOGICHE PER UN UTILIZZO CON- SAPEVOLE DELLE TECNOLOGIE

*di Rosella Tomassoni, Nicola Santangelo**

L’articolo esamina l’impatto delle nuove tecnologie sui processi di diffusione di idee e comportamenti, con particolare riferimento alle nuove “maschere”, personalità acentriche spesso in crisi di identità, in una società in cui il bisogno di “apparire” si sta progressivamente sostituendo al bisogno di “essere”. Oggetto di analisi sono: l’individuo e la sua capacità di autodeterminazione, il sovraccarico informativo, con particolare riferimento alle ripercussioni sull’attenzione e sulla capacità di concentrazione, l’impatto delle nuove tecnologie sull’intelligenza e sul modo in cui il web sta plasmando il nostro modo di apprendere e il ruolo pedagogico delle due principali agenzie educative (scuola e famiglia).

L’articolo offre numerosi spunti di riflessione per l’elaborazione di modelli pedagogici e pratiche didattiche efficaci, utili a intercettare il cambiamento in divenire, per una educazione all’utilizzo consapevole dell’informazione nell’era della comunicazione web-mediata.

The paper examines the impact of new technologies on the processes of spreading ideas and behaviors, with particular reference to the new “masks”, acentric personalities often in identity

* L’articolo è frutto di una scrittura condivisa. Per fini di riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Rosella Tomassoni i parr. 1 e 5; a Nicola Santangelo i parr. 2, 3 e 4. La bibliografia è equamente attribuibile.

crises, in a society where the need to “appear” is progressively replacing the need to “be”. The object of analysis are: the individual and his ability to self-determine; information overload, with particular reference to the repercussions on attention and concentration; the impact of new technologies on intelligence and on the way the web is shaping our way of learning and the pedagogical role of the two main educational agencies (school and family).

The paper offers a few considerations for the development of effective pedagogical models and teaching practices, useful for intercepting the change in the making, for an education in the conscious use of information in the era of web-mediated communication.

1. Introduzione

Nella società odierna, caratterizzata da mutamenti repentini e profonde trasformazioni sociali, gli individui sono spinti a vivere una vita sempre più veloce e frenetica. Tale accelerazione si deve anche all’introduzione di mezzi tecnologici sempre più efficienti, che consentono alle persone di essere presenti in più luoghi contemporaneamente, superando le barriere del tempo e dello spazio. Questa condizione, se da un lato favorisce la socializzazione e l’instaurazione di rapporti interpersonali anche a grandi distanze, dall’altro, può incidere anche in modo significativo non solo sulla qualità delle relazioni sociali, ma anche sulla capacità di definire correttamente una propria identità.

Il pericolo insito nelle trasformazioni sociali e nella rivoluzione tecnologica è rappresentato dalle nuove “maschere”, identità “fittizie”, spesso eterodirette ed artefatte¹, che troppo spesso si sostituiscono a un *Sé reale* sempre più in crisi di identità; in una

¹ Identità che, a nostro avviso, consentono al soggetto di soddisfare il proprio bisogno di accettazione sociale (le cui regole non sono aprioristicamente stabilite dal soggetto, ma spesso dipendono dai giudizi e dalle opinioni degli altri).

società in cui il bisogno di “apparire” si sta progressivamente sostituendo al bisogno di “essere”.

Le nuove “maschere” consentono al soggetto di assumere molteplici identità; vengono alla mente le riflessioni di Pirandello in uno dei suoi romanzi più conosciuti, *Uno, nessuno e centomila*, in cui l’autore pone l’accento sul relativismo della condizione umana, che analizza mediante l’acquisizione di consapevolezza a cui giunge il protagonista dell’opera, Vitangelo Moscarda, ovvero che in ciascuno di noi convivono molte personalità e che la realtà non è oggettiva perché si presta a essere interpretata (potremmo anche dire determinata) in molti modi possibili.

Ai fini del presente discorso, diviene dunque importante analizzare gli effetti, che la “comunicazione mediata” da un lato, e le “economie cognitive” dall’altro, possono produrre sulla definizione del Sé, in una società in cui prevale la decentralizzazione e la frammentarietà. Una società dove le persone trascorrono la gran parte del proprio tempo da sole, davanti allo schermo di una televisione, di un computer o di uno smartphone.

Una indagine condotta dall’Istat nel 2019 (su un campione di circa 24.000 famiglie) dal titolo: *Cittadini e ITC - Aumenta l’uso di Internet ma il 41,6% degli internauti ha competenze digitali basse*, rileva che «il 76,1% delle famiglie dispone di un accesso a internet e il 74,7% di una connessione a banda larga» (Istat, 2019, p. 2). Il 95,1% delle famiglie in cui vi è almeno un minorenne dispone di un collegamento a banda larga, mentre nelle famiglie composte da persone ultrasessantacinquenni la percentuale scende al 34,0%. Un ulteriore fattore discriminante è rappresentato dal titolo di studio, il 94,1% delle famiglie con almeno un componente laureato ha una connessione a banda larga, mentre nelle famiglie in cui il titolo di studio più elevato è rappresentato dalla licenza media, la percentuale scende al 46,1% (Istat, 2019, p. 3).

Anche per quanto concerne l’utilizzo di internet le differenze permangono, dichiarano di navigare sul web l’82,9% di coloro che hanno conseguito un diploma superiore, rispetto al 51,9% di coloro che hanno conseguito la licenza media (Istat, 2019, p. 4). Le famiglie che non dispongono di un accesso a internet, indica-

no come motivazione principale la mancanza di capacità (56,4% dei casi) o l’inutilità e la mancanza di interesse (25,5% dei casi) (Istat, 2019, p. 3).

Tra i fattori discriminanti nell’utilizzo di internet, oltre al titolo di studio vi è anche l’età. Oltre il 90% dei ragazzi tra i 15 e i 24 anni naviga in rete, percentuale che scende al 72,4% tra i 55 e i 59 anni e al 41,9% tra le persone con una età compresa tra i 65 e i 74 anni. Per quanto concerne il genere dei fruitori il 71,7% degli utenti sono maschi e il 64,2% sono donne, tali differenze sono contenute fino ai 44 anni e si annullano tra i giovani fino ai 19 anni (Istat, 2019, p. 4). Per quanto concerne gli strumenti utilizzati, a fare da traino nell’accesso al web sono principalmente gli smartphone. Tra gli utenti di 14 anni e più, il 91,8% si connette con lo smartphone, il 43,3% con il PC da tavolo, il 27,2% utilizza il laptop o il netbook, il 25,7% il tablet e il 6,1% l’e-book, lo smart watch o altri dispositivi mobili. L’attività più diffusa sul web (indipendentemente dalla tipologia di dispositivo utilizzato) è la messaggistica istantanea (88,3%) a cui seguono chiamate e videochiamate (64,5%) (Istat, 2019, p. 5).

Infine, per quanto concerne le competenze digitali, lo studio rivela che solo «tre internauti su dieci hanno competenze digitali elevate». Solo il 29,1 % degli utenti, nella fascia di età compresa tra i 16 e i 74 anni, presenta competenze digitali elevate, il 41,6% degli utenti presenta competenze basse o di base (25,8%). Tra i fattori discriminanti si evidenziano l’età (i giovani tra i 20 e i 24 anni presentano livelli avanzati di competenze nel 45,1% dei casi) e il grado di istruzione (il 52,3% dei laureati che utilizzano la rete presentano competenze digitali elevate). Gli internauti presentano competenze digitali più avanzate per e-skill nel dominio della comunicazione (72,3%) e dell’informazione (61,8%) (Istat, 2019, p. 7).

2. Comunicazione face to face e web-mediata

Il ricorso sempre più frequente alle nuove tecnologie deriva dal fatto che molti luoghi istituzionali di aggregazione hanno per-

so la loro efficacia (attenuazione dell’attaccamento ai luoghi fisici), spesso sostituiti da mondi virtuali o social network che si propongono come alternativa in grado di attrarre sempre più persone (Turkle, 2005, p. 208).

Nei nuovi luoghi di aggregazione, le distanze si azzerano e il tempo si dilata, la comunicazione diviene asincrona, il feedback è limitato o comunque non fruibile come in una conversazione *face to face*, il soggetto può distrarsi, o comunque svolgere anche altre attività mentre dialoga con il proprio interlocutore (si pensi ad esempio alle comunicazioni che si svolgono via chat o in videoconferenza), e anche se la comunicazione impegna i comunicanti per un tempo maggiore (rispetto a una interazione *face to face*), spesso le informazioni scambiate sono minori o comunque “frammentarie”, sempre meno ricche di contenuti, perché le persone tendono a fare più cose contemporaneamente.

La tendenza degli individui alla “semplificazione dei rapporti interpersonali”, viene incentivata anche da modelli comunicativi non particolarmente sofisticati (comunicazione via chat), che inducono il soggetto a elaborare strategie comunicative sempre meno complesse, strategie che richiedono un basso sforzo cognitivo.

Il pericolo che deriva dalle interazioni “mediate”, pericolo a cui sono esposte soprattutto le generazioni più giovani, consiste in un progressivo impoverimento della capacità di gestire le relazioni “in presenza”, interazioni che richiedono uno sforzo cognitivo importante. Tale attenzione è giustificata dall’importanza che la comunicazione assume nei processi di definizione identitaria, essa infatti «viene annoverata tra le attività sociali ritenute tra le più complesse e pregnanti; non a caso essa rappresenta una dimensione fondamentale dell’esistenza umana ed è espressione dell’identità personale» (Bressan & Perotti, 2019, p. 15).

Nelle interazioni “in presenza” il soggetto ha la possibilità di interagire con l’altro su molteplici livelli, reperendo una grande quantità di informazioni che nelle interazioni mediate non sono disponibili o comunque molto limitate.

Si pensi ad esempio al ruolo del feedback (informazione di ritorno), come evidenziato nella Pragmatica della Comunicazione umana a proposito delle “regole di relazione”,

in ogni comunicazione i partecipanti si danno a vicenda delle definizioni della loro relazione, o per dirla con più precisione, ciascuno cerca di determinare la natura della relazione. Analogamente, ciascuno risponde con quella che è la sua definizione della relazione, la quale può confermare, rifiutare, o modificare la definizione che ha dato l’altro (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971, pp. 122-123).

Nell’interazione *face to face*, le informazioni da elaborare (feedback) abbracciano una rosa di contenuti molto ampia; i messaggi scambiati possono essere verbali, non verbali e para-verbali, si pensi anche alla mimica facciale, alle micro-espressioni del volto, alla prossemica, al ruolo dell’ambiente o alla presenza di altre persone, tutti fattori che possono influenzare il processo di comunicazione. L’interazione *face to face* consente inoltre al soggetto di acquisire una maggiore competenza comunicativa e relazionale, perché è nell’interazione che si sviluppa e prende forma il comportamento.

L’importanza della comunicazione non verbale viene ribadita anche da Anolli, che osserva come per milioni di anni, gli ominidi prima e gli esseri umani poi, abbiano comunicato fra loro mediante comportamenti sequenziali, collettivi e ritualizzati che consistevano in atti non verbali, gesti, comportamenti, mimica facciale, grida ecc. (Anolli, 2012, p. 155). Il linguaggio compare solo in tempi relativamente recenti con l’*Homo sapiens*, probabilmente circa 80.000-100.000 anni fa (Anolli, 2012, p. 69). Anolli ribadisce dunque l’importanza della comunicazione non verbale, che ha plasmato per milioni di anni il nostro modo di comunicare, integrare e stabilire relazioni dotate di significato. Egli osserva come:

le attività non verbali, impiegate prima della comparsa del linguaggio, non costituivano modalità caotiche né casuali di comunicazione, bensì erano forme sociali, coordinate e partecipate, prodotte in modo intenzionale e reciprocamente comprensibili, finalizzate al raggiungi-

mento di scopi per il soddisfacimento dei bisogni (caccia, difesa contro i predatori, spartizione del cibo ecc.) Su questa “piattaforma” non verbale di comunicazione, nel corso dell’evoluzione umana, si è “radicata” (in modo ancora oggi enigmatico) la cosiddetta facoltà del linguaggio così come la conosciamo e la mettiamo in pratica oggi (p. 155).

Ne consegue che il linguaggio

pur essendo un sistema comunicativo oltremodo potente e avanzato, non è autonomo, ma richiede sempre il supporto [...] di un mezzo non verbale. Senza tale supporto il linguaggio, da solo, sarebbe indicibile. Per contro, i sistemi non verbali di comunicazione sono autonomi, ciascuno nel proprio ambito di riferimento perché sono ostensivi (pp. 155-156).

Partendo da queste considerazioni è opportuno riflettere sulle conseguenze, che una comunicazione in cui prevale l’aspetto verbale (assenza o carenza del supporto di un mezzo non verbale), potrà avere nel lungo periodo, non solo sulla costruzione identitaria (nuove maschere in cui prevale il filtro della semplificazione con scarso feedback), ma anche sulla capacità di instaurare relazioni interpersonali significative. Gli effetti di tale “cultura” sono evidenti, soprattutto sulle nuove generazioni, chiamate a definire la propria identità in un mondo, sempre meno a misura di uomo e sempre più a misura di “social network”. Queste generazioni, a differenza delle precedenti, che hanno avuto la possibilità di definire la propria identità tramite relazioni interpersonali *face to face*, e solo successivamente hanno affiancato a questo modello quello proposto dalla comunicazione mediata, molto probabilmente, tenderanno a privilegiare l’adozione di forme comunicative indirette (mediate), sottovalutando l’importanza (in termini di definizione del Sé e relativa costruzione identitaria) delle interazioni *face to face*.

Nella comunicazione mediata da social network i due interlocutori possono comunicare solo interagendo con lo schermo dei loro dispositivi. L’impossibilità di instaurare una forma di comunicazione diretta

può scatenare differenti percezioni rispetto allo scambio comunicativo: alcuni potranno percepire questa distanza come una sicurezza, come un “catalizzatore” in grado di abbassare l’energia di attivazione (cioè la fatica, l’imbarazzo, la paura di dire certe cose), altri potranno vedere la stessa distanza come una condizione di lontananza che può inibire i rapporti e la confidenza (Soriani, 2019, p. 55).

I social network, infatti, favoriscono l’adozione di forme comunicative a “basso feedback” in cui sguardi, movimenti posturali e variazioni di tono vengono troppo spesso sostituiti da asettici messaggi scambiati via chat.

Visto che questo fenomeno inizia fin dalla giovane età può sicuramente portare, per quanto riguarda gli aspetti comunicativi a delle vere e proprie distorsioni nel relazionarsi con gli altri con perdita della capacità di costruire rapporti sociali concreti e autentici (Giansanti & Grigioni, 2018, pp. 33-34).

Uno studio pubblicato nel 2016 sulla Rivista *Frontiers in Psychiatry*, condotto da J. De-Sola Gutiérrez, F. Rodríguez de Fonseca e G. Rubio, presenta una recensione delle principali ricerche condotte in vari Paesi del mondo sulla dipendenza da telefoni cellulari. Lo studio è interessante perché fornisce una visione ad ampio spettro del fenomeno, analizzandone prevalenza, metodologie di studio, caratteristiche psicologiche e comorbilità psichiatriche associate. Lo studio, pur mostrando una convergenza di opinioni circa il fenomeno della dipendenza da telefoni cellulari, evidenzia una notevole differenziazione rispetto a termini, criteri, costrutti e approcci metodologici utilizzati dai ricercatori (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca & Rubio, 2016, p. 11).

Gli studi suggeriscono che vi sono differenze tra l’uso del computer e quello dello smartphone. Le due realtà, infatti, non sono assimilabili, perché fanno riferimento a esperienze e comportamenti che hanno alla base motivazioni differenti. In entrambi i casi, si riscontra un impatto maggiore del fenomeno nella popolazione di giovani e adolescenti.

La dipendenza da internet (computer) colpisce maggiormente i maschi (in una fascia di età più ampia rispetto alle femmine) in cui è possibile evidenziare introversione e isolamento sociale. Per quanto concerne la dipendenza da smartphone, la popolazione interessata è più giovane (con una prevalenza del genere femminile) in cui si registra una maggiore estroversione negli scambi comunicativi effettuati tramite messaggistica e social network. Entrambe le tipologie di abuso (computer e smartphone) sono associate a problemi di autostima, concezione di sé e nevroticismo (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca & Rubio, 2016, p. 11).

I risultati indicano che la dipendenza da telefoni cellulari, delinea un profilo utente diverso da quello riferito alla dipendenza da internet (utilizzo del computer) (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca & Rubio, 2016, p. 1). L’abuso è maggiore tra i giovani, i più colpiti e a rischio di dipendenza comportamentale (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca & Rubio, 2016, p. 5). Tutti gli studi analizzati indicano che le femmine presentano livelli più elevati di dipendenza e uso problematico. L’utilizzo del telefono da parte delle stesse è in genere correlato alla socievolezza, alle relazioni interpersonali, all’instaurazione e alla conservazione di relazioni tramite comunicazioni indirette. Le applicazioni di messaggistica e di messaggistica istantanea sono le più utilizzate. Tra i maschi prevale l’utilizzo di messaggi di testo, conversazioni vocali e applicazioni di gioco.

Per le femmine, quindi, il telefono cellulare è un mezzo di contatto sociale, in cui la messaggistica e i social network svolgono un ruolo rilevante, mentre per i maschi si osserva un tipo di utilizzo più diversificato (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca & Rubio, 2016, p. 8).

I dati evidenziano un tempo di utilizzo maggiore nei soggetti con meno di 20 anni (principalmente adolescenti con una età approssimativa di 14 anni). In tale fascia di età, l’utilizzo del cellulare è considerato “importante”, molti adolescenti, circa il 27%, con una età compresa tra gli 11 e i 14 anni, infatti, non spegne il cellulare neanche durante la notte (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca & Rubio, 2016, p. 5).

Non vi sono evidenze circa l’influenza sul fenomeno del livello socioeconomico e culturale dei fruitori. L’uso problematico dei telefoni cellulari è associato ad alcune variabili di personalità come: estroversione, nevroticismo, autostima, impulsività, concetto di sé e immagine di sé.

Allo stesso modo, i disturbi del sonno, l’ansia, lo stress e, in misura minore, la depressione, che sono anche associati all’abuso di Internet, sono stati associati all’uso problematico del telefono cellulare (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca & Rubio, 2016, p. 1).

Il pericolo che deriva dalle relazioni mediate da computer è rappresentato dalla scarsità o assenza di relazioni interpersonali (modelli di riferimento) che potremmo definire “complete”, fondamentali per una corretta definizione del Sé.

3. La definizione del Sé tra conformismo e autodeterminazione individuale

Secondo la “Teoria Cognitivo Sociale” della personalità, o “Teoria dell’apprendimento sociale” (i cui maggiori esponenti sono Alber Bandura e Walter Mischel) il comportamento non è condizionato dalle ricompense e dalle punizioni, posizione sostenuta dal comportamentismo, ma dipende dalle “aspettative” (gli individui hanno un ruolo attivo nel proprio sviluppo) che consentono al soggetto di attribuire un senso e un significato agli eventi della vita (Cervone & Pervin, 2009, p. 520). Secondo tale approccio, la personalità non dipende dai “tratti di personalità” «caratteristiche psicologiche stabili nel tempo e nelle situazioni» (Cervone & Pervin, 2009, p. 272), come sostenuto dai teorici dei tratti (Gordon Allport, Raymond Cattell e Hans Eysenck), ma dai processi cognitivi che il soggetto adotta nell’interpretazione degli eventi. Le persone, infatti, «possono “scomporre” le situazioni della propria vita in modi diversi, e quindi, possono manifestare pattern idiosincratici di aspettative e di comportamento sociale» (Cervone & Pervin, 2009, p. 529). L’essenza della personalità, per i teorici cognitivo-sociali, che attribuiscono all’individuo un ruolo

centrale nella costruzione della propria personalità, consiste proprio nei

modi diversi in cui gli individui percepiscono le situazioni, sviluppano le aspettative sul futuro e mostrano pattern comportamentali diversi in conseguenza di queste aspettative e percezioni diverse (Cervone & Pervin, 2009, p. 529).

La teoria cognitivo sociale della personalità attribuisce un ruolo fondamentale ai “processi cognitivi” che consentono all’individuo di essere “artefice” della propria costruzione identitaria, particolare attenzione infatti viene dedicata da Bandura ai “processi del Sé” (processi di pensiero riferiti a obiettivi personali e autovalutazione). La teoria cognitivo sociale di Bandura si basa sul concetto di “agency personale”, che consiste nella capacità “attiva” degli individui di contribuire al proprio sviluppo personale, alle proprie esperienze e alle proprie azioni (Cervone & Pervin, 2009, p. 522).

Se l’individuo, come affermano i teorici cognitivo sociali della personalità, può avere un ruolo centrale nella definizione della propria personalità, è necessario individuare i motivi che spingono gli individui ad “apparire” piuttosto che a “essere”.

Le cause di tali atteggiamenti sono da ricercare nel dinamismo di una vita che “induce” gli individui a muoversi su molteplici livelli (vita privata, relazioni sociali e attività lavorative), svolgendo simultaneamente compiti, spesso anche complessi in un tempo sempre più limitato. Questa condizione favorisce l’impiego di euristiche sempre meno complesse, e il ricorso sempre più frequente a economie cognitive che, se nel breve periodo sembrano consentire al soggetto di “sopravvivere”, in una società sempre più complessa, nel lungo periodo, possono produrre una sorta di “appiattimento” della capacità di gestire le relazioni sociali e interpretare le informazioni che provengono dal mondo e dagli altri in modo efficace.

Gli effetti delle economie cognitive, si traducono nell’elaborazione di teorie implicite che risentono sempre più dell’influenza che il pensiero dominante può avere sulle scelte in-

dividuali, orientando condotte, opinioni e atteggiamenti che spesso si traducono in comportamenti, che non sempre corrispondono a una reale espressione della propria personalità.

In tale scenario è possibile rintracciare una sorta di dualità dell’individuo che, da un lato, è caratterizzato

dal possesso di un’unica mente e di un’unica coscienza e, dall’altro, dall’assenza di un pensiero individuale e di una singola identità per effetto dell’omologazione collettiva azionata dal processo di globalizzazione (Bartholini, 2003, p. 9).

Tali orientamenti, trovano il loro fondamento nel “consenso sociale”, obiettivo che spesso induce gli individui al conformismo, atteggiamento in grado di soddisfare, ciò che oggi potremmo definire “un bisogno primario”, il bisogno di apparire, in una società in cui il *Sé ideale* (la maschera) troppo spesso prende il posto del *Sé reale* (la vera identità). Ciò è possibile perché il confronto «con le nozioni di come dovremmo o vorremmo essere può condurre a cambiamenti nel concetto di Sé» (Crisp & Turner, 2017, p. 192).

Queste tipologie di Sé sono descritte da Higgins (1987): nel *Sé reale*, rientrano le caratteristiche realmente possedute dal soggetto; nel *Sé ideale*, rientrano le caratteristiche che il soggetto vorrebbe idealmente possedere; il *Sé imperativo*, indica come le persone pensano di dover essere (Villano, 2016, p. 39).

Il “sistema mondo”, nell’era della globalizzazione, produce una sorta di scissione dell’Io

dagli elementi propri di quel “mondo della vita” in cui ciascuno imparava a distinguere quell’“orizzonte di sapere” che ne orientava il futuro e a rintracciare le radici culturali dalle quali proveniva. Il “sistema mondo”, la “macro-cooperativa di consumatori” e “la comunità digitale” sono le sole realtà permanenti di questo nostro tempo: esse consentono un’identificazione fittizia con realtà virtuali, che rappresentano i manufatti provvisori del nostro bisogno di riconoscimento. Perciò ciascuno è “Uno e nessuno”. *Uno*, nel simulacro illusorio con cui l’individuo sceglie le forme della propria sopravvivenza preordinate dal-

la stessa “civiltà globale”. *Nessuno*, proprio per l’operazione di macroomologazione che è stata posta in essere all’origine dal processo di globalizzazione (Bartholini, 2003, pp. 9-10).

4. Alfabetizzazione informatica e digitale

Gli studi condotti sugli effetti dei media (giornali, radio cinema e televisione in una prima fase, e smartphone e tablet in una seconda) soprattutto nella seconda metà del XX secolo, suggeriscono di studiarli come vere e proprie «agenzie educative e formative che contribuiscono a trasmettere cultura ai soggetti» (Di Bari, 2017, pp. 197-198).

La riflessione pedagogica sul tema inizia negli anni Ottanta con un filone di studi denominato *Media Education*, il primo autore a occuparsene fu Len Masterman il cui lavoro, *Teaching the Media*, pubblicato nel 1985, viene ancora oggi considerato come un manuale di riferimento sul tema. Obiettivo di questo ambito di studi è quello di “svelare l’opacità dei media”, accusati di introdurre nella rappresentazione della realtà, trasformazioni che ne impediscono una percezione neutra (Di Bari, 2017, p. 198).

Parallelamente alla *Media Education*, in ambito statunitense, si afferma la *Media Ecology*. Neil Postman, partendo proprio dalla constatazione che i media sono parte integrante della vita sociale e quindi di fatto agenzie educative e formative, già nel 1979 (riferendosi alla tv) li definisce “primo curricolo” perché «capaci di agire in modo più capillare ed efficace di quanto non faccia la scuola» (Di Bari, 2017, p. 199).

Partendo da queste considerazioni, la riflessione pedagogica sulla necessità di una educazione ai media, si concentra sul concetto di “*alfabetizzazione*”, con cui si evidenzia la necessità di promuovere una maggiore competenza nei confronti dei nuovi linguaggi multimediali (Di Bari, 2017, p. 199).

Tale necessità è giustificata dalle trasformazioni che interessano il rapporto tra i media (che oggi convergono verso il digitale) e

i loro utenti, che con l’avvento di Internet da semplici fruitori si trasformano in produttori di contenuti (Toto, 2019, p. 70).

Sulla Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea del 30 dicembre 2006 vengono pubblicate le raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relative alle “Competenze chiave per l’apprendimento permanente” in cui si introduce il concetto di: “competenza digitale”² (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 2006).

Rispetto a tali raccomandazioni, l’ultima revisione risale al 22 maggio 2018, nelle considerazioni si legge:

[l]e competenze richieste oggi sono cambiate [...]. Una società che diventa sempre più mobile e digitale deve [...] esplorare nuove modalità di apprendimento. [...]. Le tecnologie digitali esercitano un impatto sull’istruzione, sulla formazione e sull’apprendimento mediante lo sviluppo di ambienti di apprendimento più flessibili, adattati alle necessità di una società ad alto grado di mobilità [...] (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 2018, pp. 1-2).

Nelle nuove raccomandazioni la descrizione della “competenza digitale” viene aggiornata con l’introduzione del concetto di “alfabetizzazione informatica”. Nel testo si legge: «comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione» (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 2018, p. 9). Ora la competenza digitale presuppone un “interesse” per le nuove tecnologie, che devono essere utilizzate con spirito critico e responsabile (improntato alla curiosità e interessato al futuro della loro evoluzione) per apprendere, lavorare e partecipare in modo attivo alla vita sociale.

² Il Governo italiano, con il D.M. 139 del 2007, recepisce tali raccomandazioni, individuando le otto competenze chiave che i giovani dovrebbero possedere al termine dell’istruzione obbligatoria. Testo disponibile al link: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml [11 maggio 2020]. Per ulteriori approfondimenti si vedano gli allegati: *documento tecnico, assi culturali e competenze chiave di cittadinanza*.

Le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l’inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 2018, p. 10).

Tra le abilità richieste vi sono le seguenti:

capacità di utilizzare, accedere a, filtrare, valutare, creare, programmare e condividere contenuti digitali. Le persone dovrebbero essere in grado di gestire e proteggere informazioni, contenuti, dati e identità digitali, oltre a riconoscere software, dispositivi, intelligenza artificiale o robot e interagire efficacemente con essi (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 2018, p. 10).

L’accento viene posto sul ruolo attivo (risoluzione di problemi e pensiero critico) che l’individuo deve esercitare nei confronti delle tecnologie.

Le persone dovrebbero comprendere in che modo le tecnologie digitali possono essere di aiuto alla comunicazione, alla creatività e all’innovazione, pur nella consapevolezza di quanto ne consegue in termini di opportunità, limiti, effetti e rischi (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 2018, p. 9).

Come evidenziato da Cambi, già nel 2006, l’avvento di una società pluralistica e globalizzata delinea

un percorso in cui l’uomo e il suo formarsi si fanno esperienze radicalmente nuove. [...]. Tutto questo impone e di ripensare la formazione e di riorganizzarla, in modo da governare questo processo che – per la società come per gli individui – è diventato sempre più centrale, poiché da esso dipende tanto l’identità del soggetto quanto la sua presenza e produttività sociale. Ed è il processo che si sta svolgendo sotto i nostri occhi, da almeno trent’anni circa, e che sta radicalmente trasformando la pedagogia come la società (Cambi & Toschi, 2006, pp. 59-60).

5. Conclusioni

Le metodologie didattiche a cui fare riferimento, in una società sempre più “mobile e digitale”, in cui le persone devono tornare a esercitare un ruolo attivo nei confronti delle tecnologie (pensiero critico e capacità di problem solving), sono quelle che favoriscono l’interazione *face to face*. Tra esse si segnalano: il *cooperative learning*; il *learning by doing*; il *circle time*; il *peer to peer*; il *metodo euristico partecipativo*; il *debate* e la *Flipped classroom*.

Una metodologia che consente di agire su più dimensioni: esperienza e valorizzazione degli apprendimenti che si generano, non solo con il raggiungimento dell’obiettivo, ma anche durante il percorso (aspetto questo molto importante) è rappresentata dall’*action learning*. Questa metodologia nasce come potente strumento di problem solving, utile per aiutare le persone e le organizzazioni a superare i propri limiti. L’efficacia dell’*action learning* dipende da «due comportamenti essenziali – approccio riflessivo e apprendimento continuo» e utilizza come strumenti, l’apprendimento dall’esperienza, la condivisione e il confronto reciproco. In ambito pedagogico la tecnica può essere utilizzata per stimolare la crescita e l’apprendimento dei gruppi (Marquardt & Ceriani, 2009, pp. 7-10).

Il ruolo dell’esperienza in didattica è molto importante e ogni intervento formativo, dovrebbe prevedere, oltre alla trasmissione di conoscenza, anche dei momenti da dedicare all’apprendimento esperienziale.

Dewey evidenzia il carattere pragmatico della conoscenza e la relativa corrispondenza del pensiero con il mondo oggettivo. Egli infatti sostiene che «l’attività conoscitiva non ha un valore esclusivamente contemplativo, ma nasce e si sviluppa sempre come strumento d’azione sulla realtà ed è strettamente connessa all’agire» (Fioretti, 2010, p. 27).

La possibilità di sperimentare in un contesto reale, “di esperienza” i contenuti teorici appresi, non solo favorisce l’interazione e il confronto con gli altri (elemento essenziale per una corretta definizione del Sé, in un mondo in cui le tecnologie rendono le

nostre relazioni sempre più impersonali), ma rende anche l’apprendimento più stabile, perché consente allo studente di “fare esperienza della teoria”. In questo modo egli ha la possibilità di elaborare una propria rappresentazione mentale rispetto ai concetti teorici appresi, rappresentazione (immagine mentale) supportata dall’emozione provata durante l’esecuzione del compito. Emozione che, come noto, svolge un ruolo molto importante nella stabilizzazione dei ricordi.

In tale contesto, l’educazione, in un mondo in cui le comunicazioni sono sempre più web-mediate, per essere efficace deve essere in grado di anticipare il cambiamento in divenire, intercettandone bisogni, esigenze e opportunità. Solo dopo una attenta lettura dei bisogni: accettazione sociale, riconoscimento, definizione della propria identità (ogni comportamento avviene in risposta a specifici bisogni) è possibile individuare quelli che Maslow definirebbe “i bisogni di base dell’educazione”, in una società sempre più connessa, in cui, anche se le distanze si riducono, le persone continuano a essere sempre più distanti. Tali bisogni, sono rintracciabili nella necessità di riscoprire il valore educativo e formativo di una “relazione autentica”. Scuola e famiglia devono quindi tornare a essere un punto di riferimento per le giovani generazioni, agenzie educative in grado di fornire conoscenze, competenze ed esperienze che consentano a ciascuno di assumere un ruolo attivo nella definizione della propria identità.

Bibliografia

- Anolli L. (2012). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Bartholini I. (2003). *Uno e nessuno. L’identità negata nella società globale*. Prefazione di Vincenzo Cesareo. Milano: FrancoAngeli.
- Bressan R., & Perotti L. (2019). *Psicologia della comunicazione. Verso una competenza comunicativa nelle relazioni interpersonali. Manuale introduttivo*. Padova: Libreria universitaria.
- Cambi F., & Toschi L. (2006). *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo.

- Cervone D., & Pervin L.A. (2009). *La scienza della personalità. Teorie Ricerche Applicazioni*. Milano: Raffaello Cortine Editore.
- Crisp J.R., & Turner R.N. (2017). *Psicologia Sociale* (edizione a cura di C. Mosso). Novara: Utet, De Agostini Scuola s.p.a.
- De-Sola Gutiérrez J., Rodríguez de Fonseca F., & Rubio G. (2016). Cell-Phone Ad-diction: A Review. *Front Psychiatry*, 7, 175. doi: 10.3389/fpsy.2016.00175.
- Di Bari C. (2017). Pedagogia dei media. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi & D. Sarsini, *Pedagogia Generale. Identità percorsi funzione* (pp. 197-201). Roma: Carocci Editore.
- Fioretti S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Giansanti D., & Grigioni M. (2018) (a cura di). *La salute in un palmo di mano: nuovi rischi da abuso di tecnologia*. Roma: Istituto Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 18/21).
- Marquardt M.J., & Ceriani A. (2009). *Action learning. Principi, Metodo, Casi*. Milano: FrancoAngeli.
- Soriani A. (2019). *Sottobanco. L’influenza delle tecnologie sul clima di classe*. Milano: FrancoAngeli.
- Toto G.A. (2019). *Expertise docente. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Turkle S. (2005). *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell’epoca di Internet*. Milano: Apogeo.
- Villano P. (2016). *Psicologia Sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Watzlawick P., Beavin J.H., & Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della Comunicazione Umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi* (trad. a cura di M. Ferretti). Roma: Astrolabio, Ubaldini Editore.

Sitografia

- Gazzetta ufficiale dell’Unione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale, Legge 394 del 30.12.2006. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>) [11 maggio 2020].

- Gazzetta ufficiale dell’Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))) [11 maggio 2020].
- Indagine Istat (2019). *Cittadini e ICT - Aumenta l’uso di Internet ma il 41,6% degli internauti ha competenze digitali basse*. Disponibile in: www.istat.it/it/files//2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf (<https://www.istat.it/it/files//2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf>) [22 giugno 2020].