



Citation: V. Gheno (2020)  
All'ascolto dei nativi digitali:  
descrizione di un'esperienza di  
dialogo. *Qulso* 6: pp.  
1-18. doi: [http://dx.doi.org/  
10.13128/QULSO-2421-7220-9439](http://dx.doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-9439)

**Copyright:** © 2020 V. Gheno. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/bsfm-qulso>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution - Non Commercial - No derivatives 4.0 International License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited as specified by the author or licensor, that is not used for commercial purposes and no modifications or adaptations are made.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## All'ascolto dei nativi digitali: descrizione di un'esperienza di dialogo\*

Vera Gheno

Università di Firenze (<[v.gheno@gmail.com](mailto:v.gheno@gmail.com)>)

### *Abstract:*

This paper presents an experience of digital education carried out in 77 Florentine school classes, thanks to a project realized by the libraries of the Municipality of Florence. The 144 meetings are discussed to start a reflection generating from real, field-collected data about what is being done in schools in digital education today, about what could be done and what, perhaps, should be done. One of the most interesting facts emerged from the meetings concerns the discrepancy between the digital knowledge that students show (to their parents and teachers) and what they really know and, consequently, what they would need to learn. Possibly, it is necessary to rethink the kind of digital education carried out in schools in Italy, perhaps considering it less as a mere subject and more as a whole new mindset and cognitive approach.

Keywords: *Didattica, Educazione Digitale, Etnografia, Scuola, Sociolinguistica*

### *1. Introduzione*

Frequento la rete, in particolare i social network, dal 1995 (all'epoca, la definizione *social network* nemmeno era in uso, almeno in Italia), e li studio praticamente da altrettanto tempo: il mio primo articolo scientifico sulla comunicazione mediata dal computer risale al 2003. Ma per quanto *geek* e *nerd* precoci, eravamo già adolescenti, o giovani adulti: la nostra istruzione primaria era comunque stata perlopiù analogica, e di certo non potevamo definirci pienamente *nativi digitali*. Piuttosto, eravamo immigrati digitali, colòni (o *cowboy*)<sup>1</sup> del *cyberspazio*, entusiasti

\* Una versione breve e prodromica di questo articolo è apparsa sulla rivista elettronica *Scomodo* l'8 maggio 2020 con il titolo "Didattica nell'onlife e apartheid digitale": <[www.leggiscomodo.org/didattica-onlife-digitale-online-dad-vera-gheno-voci/](http://www.leggiscomodo.org/didattica-onlife-digitale-online-dad-vera-gheno-voci/)> (06/2020).

<sup>1</sup> Come li chiama lo scrittore cyberpunk William Gibson. Penso soprattutto alla *trilogia dello Sprawl* composta da *Neuromancer* (1984; *Neuromante*), *Count Zero* (1986; *Giù nel cyberspazio*), *Mona Lisa Overdrive* (1988; *Monna Lisa Cyberpunk*).

della “frontiera digitale” da esplorare (Howard Rheingold definisce così la rete, sin dal titolo del suo acclamato volume del 1993).

Rispetto ad allora, quando il digitale era ancora una risorsa per pochi, la tecnologia si è diffusa a dismisura. I ragazzi di oggi hanno il loro primo contatto con gli strumenti digitali sempre più precocemente e l’età di acquisizione del primo cellulare si è abbassata di conseguenza. È quindi aumentata la richiesta di dare alle giovani generazioni un’educazione digitale e *al* digitale, con esiti sicuramente variabili, anche perché non è facile nemmeno capire quali siano le competenze da trasmettere. E poiché solo una parte dei docenti di oggi è cresciuta nell’iperconnessione, accade sovente che coloro che dovrebbero impartire insegnamenti in questo settore ne sappiano meno dei loro discenti (o perlomeno, che ne abbiano una conoscenza, nata sui testi più che dalla frequentazione della rete).

Da sociolinguista che si occupa prevalentemente di comunicazione mediata dal computer, ritengo che la base sulla quale occorre costruire le *digital skills* sia rappresentata non tanto da capacità tecniche, ma da competenze linguistiche, più precisamente sociolinguistiche e pragmatiche. Eppure, molti concordano nel dire che a scuola, al momento, si lavora troppo poco sulla mobilità di registro, quando invece ci sarebbe bisogno di affiancare, oltre alla consueta riflessione su testi e contesti “tradizionali”, anche quella su situazioni comunicative differenti, come ad esempio sullo “stare in rete” nel senso più ampio del termine. Se don Lorenzo Milani (1967), e qualche anno più tardi Tullio De Mauro, in numerosi scritti, parlavano dell’importanza di leggere, scrivere e fare di conto, penso che oggi a quella terna di competenze vada aggiunta una quarta: vivere in un mondo digitale e iperconnesso, con tutto ciò che questo comporta.

Scrivendo Tullio De Mauro già nel 1975:

La scuola tradizionale ha insegnato *come si deve* dire una cosa. La scuola democratica insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa. (De Mauro 2018a: 84)

In un certo senso, quel “fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare” oggi si è arricchito del mondo digitale: le competenze per muoversi in esso con sicurezza (e in sicurezza) dovrebbero, a mio avviso, rientrare in pianta stabile tra quelle trasmesse a scuola.

In questo testo verranno sviluppate alcune considerazioni derivanti da un’esperienza di interazione diretta con i ragazzi stessi, una specie di etnografia delle “tribù” di nativi digitali (uso questa definizione in senso quasi esclusivamente anagrafico). Troppo spesso, nei consessi di linguisti, sociologi, psicologi, si discute della relazione dei giovani(ssimi) con il digitale senza interpellarli direttamente, e non di rado per sentito dire, in assenza di un’esperienza diretta sia del digitale sia dei giovani (sia del digitale e dei giovani insieme, cfr. Gheno 2019b): ad esempio, ci si stupisce che i *nativi digitali* non sappiano scrivere con Word o non sappiano mandare una e-mail. Ma chi glielo dovrebbe avere insegnato?

## 2. Il progetto VOCI

Nell’autunno del 2019, le biblioteche del Comune di Firenze hanno pensato di realizzare un progetto di riflessione sul digitale con gli studenti del territorio di Firenze. La proposta delle biblioteche faceva parte di un progetto più ampio, finanziato dalla Regione Toscana, intitolato *VOCI. Visioni e azioni intercOnnesse Contro le Intolleranze e il discorso d’odio*, che ha coinvolto tredici realtà del territorio toscano tra ONG, associazioni culturali, cooperative sociali e istituzioni locali e ha previsto corsi gratuiti, spettacoli ed eventi pubblici “per sensibilizzare e

promuovere una riflessione allargata sui pericoli della diffusione del discorso d'odio nelle sue varie sfaccettature e le possibili strategie di contrasto a livello giuridico, educativo e culturale”.<sup>2</sup>

La parte che mi ha riguardato in qualità di formatrice è stata inserita nell'offerta delle attività extracurricolari gratuite e volontarie per le scuole, e ha trovato una buona risposta: 77 classi, nella fascia che va dalla seconda classe della scuola secondaria di primo grado alla seconda classe della scuola secondaria di secondo grado, hanno aderito al progetto. La matrice del progetto era quella del contrasto ai discorsi d'odio e al cyberbullismo – il punto di partenza è stato, anche in questo caso, il *Manifesto per la comunicazione non ostile* (2016) –, ma la riflessione si è poi allargata anche a molti altri contesti di quella che Luciano Floridi (2015) definisce, in maniera molto icastica, *onlife*, cioè una vita in cui l'online e l'offline non possono più essere tenuti distinti, ma andrebbero trattati come due contesti interconnessi, con tutto ciò che questa interconnessione porta in termini di ipercomplessificazione della realtà in cui viviamo (Dominici 2018).

Il progetto ha previsto due incontri di due ore l'una per classe, uno nella scuola e nella classe degli studenti, uno nella biblioteca di riferimento del quartiere in cui è situata la scuola. Gli incontri si sono svolti dal 15 ottobre 2019 alla fine di febbraio 2020.

Le scuole sono risultate sparse nei vari quartieri di Firenze, sia più agiati sia più 'popolari', se così possono essere definiti (Isolotto, Novoli, Rifredi, Statuto, Cure, Campo di Marte, Gavinana, Porta Romana, San Frediano e la frazione del Galluzzo, i cui istituti hanno dato un'adesione particolarmente numerosa grazie anche all'interessamento personale della responsabile della biblioteca locale). La maggior parte degli interventi ha avuto luogo in scuole pubbliche, anche se non è mancato un intervento in un istituto privato; per quanto riguarda le scuole superiori, tra le adesioni c'erano liceo classico, scientifico, artistico e anche alcuni istituti tecnici. Gli studenti, dunque, erano eterogenei sia come età (dai dodici ai diciassette anni), sia come provenienza sociale, economica e culturale. Mediamente, agli incontri hanno partecipato 20-22 studenti per classe.

Quasi in ogni gruppo era presente almeno uno studente con bisogni educativi speciali (BES); in alcuni casi questo particolare ha avuto delle ricadute dirette sia sulla qualità dell'intervento sia sulla risposta dei discenti: c'erano classi in cui i BES erano ben integrati nel tessuto sociale dei pari e apparivano adeguatamente seguiti, altre in cui casi particolarmente gravi erano completamente incapaci di partecipare in alcun modo alla vita della classe, e ciò a volte è diventato elemento di disturbo e distrazione per tutti gli altri studenti.

Come accennato in precedenza, era previsto che uno dei due incontri venisse svolto in biblioteca: tra gli scopi del Progetto c'era anche quello di favorire l'integrazione delle biblioteche con il territorio urbano e sociale circostante. Ricordo che l'adesione al progetto era libera e volontaria, il che dovrebbe aver favorito la partecipazione dei soli interessati.

### 3. *Le iniziative di "educazione digitale"*

Prima di continuare, è importante contestualizzare l'iniziativa: sono anni che a livello nazionale, regionale o locale, a scuola come in azienda, vengono proposti percorsi, seminari, incontri e lezioni sul tema del contrasto all'odio, soprattutto nella sua declinazione in rete (per una panoramica, cfr. Faloppa 2020b). Uno dei progetti apripista in questo settore è stato

<sup>2</sup> Cfr. <[cultura.comune.fi.it/dalle-redazioni/voci-visioni-e-azioni-interconnesse-contro-le-intolleranze-e-il-discorso-dodio](http://cultura.comune.fi.it/dalle-redazioni/voci-visioni-e-azioni-interconnesse-contro-le-intolleranze-e-il-discorso-dodio)> (06/2020).

sicuramente il già citato Manifesto a cura dell'associazione *Parole O\_Stili*, alla cui stesura ho partecipato, tra la fine del 2016 e i primi mesi del 2017, assieme a una compagine varia fatta di comunicatori, *influencer*, esperti di social media, politici, ONG, rappresentanti di vari settori della conoscenza. Presentato a febbraio 2017 durante un convegno a Trieste, durante il quale i molti principi raccolti in rete furono votati fino alla definizione del decalogo originario, il Manifesto è ancora adesso uno dei maggiori progetti in circolazione, nelle sue numerose declinazioni (per lo sport, per la politica, per le imprese...) e da pochi giorni nella sua versione aggiornata di *Manifesto della comunicazione non ostile e inclusiva*;<sup>3</sup> accanto a esso, nel corso degli anni si sono moltiplicate iniziative di educazione e di riflessione digitale, rivolte soprattutto, anche se non in via esclusiva, alle scuole.

L'abbondanza di iniziative degli ultimi anni è un segno incoraggiante, perché indica che l'esistenza di una "questione digitale" è stata pienamente recepita anche nella dimensione scolastica, per tradizione spesso renitente alle novità. Meno positivo è forse che ancora adesso la maggior parte dei progetti per le scuole si soffermi su ciò che non funziona, sulla "parte cattiva" del digitale, sul "deragliamento" della comunicazione e delle interazioni in rete: il sottotitolo di molte iniziative fa riferimento esplicitamente al contrasto al cyberbullismo più che all'educazione digitale in generale.

In generale l'online, almeno fino all'emergenza creatasi a causa della pandemia da COVID-19, è stato visto – in ambito scolastico e non solo – tendenzialmente come distrazione, fattore di rischio, possibile causa di dipendenze, "luogo" in cui si manifesta il cyberbullismo e così via. Questa narrazione e questo *framing* portano spesso ad affrontare il discorso digitale perlopiù in maniera difensiva, passivizzante: si parla dell'incidente, del caso estremo, ma non di come vivere in rete in circostanze normali. Si producono decaloghi di comportamenti pericolosi o da evitare, che vengono magari imparati a memoria per poi finire semplicemente appesi al muro, in classe, senza alcun seguito pratico, reale.

Nelle scuole, vengono svolte lezioni principalmente sul cyberbullismo, sulla pedopornografia, sui rischi alla privacy; i tipici ospiti esterni sono rappresentanti della polizia postale, avvocati e psicologi. Al contempo, l'uso del cellulare – lo strumento digitale più diffuso tra i ragazzi in età formativa – è quasi interamente scoraggiato in ambiente scolastico, con il *placet* di molti genitori: un sondaggio informale condotto nell'autunno 2019 durante una trasmissione di Radio Rai3 rivelava come la maggior parte dei genitori fosse assolutamente contraria all'uso dei cellulari a scuola, senza alcuna deroga, e che le scuole *mobile-free* fossero guardate come esempio positivo. Questo punto di vista, del resto, è supportato da numerosi testi estremamente popolari, come Turkle (2011), Cazzullo (2017) o Fea (2019). Nella maggior parte delle scuole, quindi, vietare il cellulare è il comportamento standard, e si incontrano esempi di tentativi di integrazione del *device* personale nella didattica perlopiù da parte di singoli insegnanti particolarmente motivati. L'avvento delle LIM nella scuola è stato da molti salutato come l'esempio massimo di integrazione del digitale nella didattica, a volte, forse, senza cogliere i limiti insiti nella lavagna multimediale rispetto alla necessità di permettere una fruizione del digitale a livello personale (Ghenò 2019c).

Dopo una lunga esperienza di interventi nelle scuole assieme al filosofo Bruno Mastroianni, scaturita dalla presentazione delle nostre due monografie del 2017, basate rispettivamente sull'analisi sociolinguistica dei social media (cfr. Gheno 2017) e sul concetto di "disputa felice", ossia sulla possibilità di dissentire senza litigare (Mastroianni 2017), nel 2018 abbiamo scritto un volume dal titolo *Tienilo acceso: posta, commenta e condividi senza spegnere il cervello* (Ghenò e Mastroian-

<sup>3</sup> Cfr. <paroleostili.it/inclusione/> (06/2020).

ni, 2018). In esso, in opposizione alla narrazione incentrata sulla comunicazione disfunzionale prevalente nella produzione manualistica dell'epoca, formulavamo in maniera più estesa l'idea che, in relazione al rapporto dei ragazzi con il digitale, non si potesse e non si dovesse continuare a parlare solamente della *pars destruens*, ma che ci fosse anche bisogno di una *pars construens*. Nel libro, viene descritta una proposta per vivere "felici e connessi" (cfr. anche Gheno 2019c) partendo dai tre principali ruoli della parola: parlare di sé, parlare con gli altri e parlare del mondo. Solo una piccola parte era dedicata alla trattazione dei pericoli insiti nell'uso della rete, dando volutamente molta importanza alla trattazione del "lessico dell'odio": conoscerne le parole, infatti, era a nostro avviso essenziale non solo per riconoscerle, ma anche per non usare determinate espressioni a cuor leggero. Per esempio, rilevavamo una tendenza ad abusare del termine *hater* definendo talora così ogni oppositore o contestatore (Ghenò e Mastroianni 2018: 25).

La scelta di dedicare solo una minima parte del volume alla questione della comunicazione deragliata nasceva, appunto, dalla convinzione che appiattare la narrazione della rete – e la conseguente formazione sul digitale – sulla parte disfunzionale fosse limitante. Parlare del caso estremo, del resto, in molti casi è la soluzione più semplice da adottare, perché generalmente è più immediato dire che cosa *non* bisogna fare piuttosto che proporre strategie costruttive per vivere serenamente "in tempo di pace."

Nel corso degli anni, rispetto al testo del 2018, sempre più studiosi ed esperti sono confluiti sulla necessità di fare una solida formazione al digitale, cioè di rafforzare l'utente medio piuttosto che lavorare solamente sulla parte legislativa o di "big data": un parziale riconoscimento al fatto che la pista seguita all'epoca fosse valida si trova nel *Programma operativo di attività* emanato nel giugno 2020 dall'*Unità di monitoraggio per il contrasto della diffusione di fake news relative al covid-19 sul web e sui social network* creata dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri all'interno del Dipartimento per l'informazione e l'editoria (Unità 2020), che giunge a conclusioni simili, ossia alla necessità di operare un *empowerment* dei cittadini di fronte alle possibilità messe a loro disposizione dal digitale.

#### 4. Oltre una didattica del pericolo

In questa ottica, il punto di partenza nell'impostare gli interventi per VOCI (in totale 144 incontri di due ore l'uno) è stato quindi la volontà di cercare una formula diversa dall'approccio tipicamente difensivo, provando a partire da un contatto diretto con gli studenti. Questo approccio, approvato dalla direzione del progetto, non ha sempre incontrato il favore dei docenti, che in diversi casi avrebbero preferito una lezione più tradizionale sui temi del cyberbullismo e dell'odio.

Qualsiasi intervento extracurricolare in ambiente scolastico funziona meglio se i professori coinvolti collaborano. Questo non è accaduto sempre: durante gli incontri di VOCI alcuni docenti, come accennato precedentemente, hanno disapprovato il mio approccio, per alcuni troppo "aperto" nei confronti dei ragazzi. Forse in conseguenza al loro disappunto per il tipo di metodologia proposto, alcuni di loro hanno messo a punto azioni quasi di "boicottaggio" dell'incontro, talvolta distraendosi in maniera plateale con il cellulare (rimarcando così la loro "superiorità" rispetto agli studenti, generalmente privati del dispositivo), a volte lasciando fisicamente la classe e, in generale, rinunciando ad aiutare nella gestione dei discenti. Mi è capitato di entrare in aule dove non ero attesa, creando così fastidio e sconcerto – qualcuno si era dimenticato di avvisare il o la docente della mia venuta – oppure di ritrovarmi con studenti che non avevano la minima idea di cosa fossi andata a fare da loro ("Lo sapete perché sono qui?" "Per il cyberbullismo?"). Questo, in un paio di classi, ha reso difficoltosa l'interazione, almeno in una sua prima fase.

Con il prosieguo dell'incontro, è stato quasi sempre possibile creare un clima collaborativo. In un unico caso, di fronte alla completa mancanza di cooperazione sia da parte del docente che degli studenti, l'intervento è stato interrotto, perché ho ritenuto che non ci fossero gli estremi per procedere. Dove i docenti avevano invece preparato gli studenti all'incontro, magari prendendovi poi attivamente parte, è stato possibile ottenere risultati più incisivi.

Non è stata predisposta una lezione standard, perché ritengo rilevante adattarsi al tipo di pubblico con il quale si entra in relazione, non solo tenendo conto di parametri prevedibili (ad esempio l'età e il tipo di scuola), ma anche in base alla percezione del momento. È stata comunque seguita una struttura di massima: avendo esperienza di interventi in scuole di ogni ordine e grado, so che è molto importante creare fin da subito un collegamento con gli studenti, pena il loro completo disinteresse (nel peggiore dei casi) o, al massimo, la loro attenzione educata e superficiale. Per questo, siamo quasi sempre partiti da una riflessione sulla parola, anzi, sui propri costumi linguistici, seguendo la tripartizione definita in *Tienilo acceso*. Una volta rotto il ghiaccio in questo modo, inducendo i presenti a riflettere sulle loro stesse consuetudini comunicative, il primo incontro è servito per presentare il progetto e parlare di *hate speech* e argomenti connessi, raccogliendo simultaneamente dati sugli studenti.

In vista del secondo incontro, che si è svolto all'incirca a distanza di circa due settimane dal primo, è stato chiesto agli studenti di preparare delle riflessioni sul tema "io e il digitale" da realizzare in completa libertà e nella forma preferita. L'intento era di verificare se le riflessioni del primo incontro potessero in qualche modo stimolare i ragazzi a esprimere la loro opinione nel secondo. Inoltre, i prodotti dei ragazzi sarebbero serviti, nelle mie intenzioni, a capire la direzione da dare agli eventuali approfondimenti da fare.

##### 5. Quando il contrasto al cyberbullismo diventa un problema

Apparentemente, molti discenti guardano agli interventi sul digitale come qualcosa di inevitabile; non manifestano particolare interesse per seguire un altro esperto che molto probabilmente parlerà loro di cyberbullismo, *hate speech*, pedopornografia e della necessità di spegnere il cellulare e di vivere nel "mondo reale". Non c'è alcun dubbio che le derive digitali siano fenomeni gravissimi, e che i pericoli insiti in un uso, se non scorretto, poco ponderato della rete siano davvero numerosi (Ziccardi 2016); ciononostante, gli incidenti di maggior gravità coinvolgono direttamente solo una piccola percentuale dei ragazzi: per la maggior parte di loro è qualcosa di remoto. Ed evidentemente, l'idea di passare altre quattro ore con "l'esperto" che insegna loro, dall'alto della sua competenza (troppo spesso sconnessa dalla *loro* realtà), cosa *non* fare, e che li colpevolizza per le attività che per la maggior parte di loro sono integrate nella vita quotidiana, non è allettante.

Di conseguenza, il primo compito è stato quasi sempre quello di convincere i presenti che non si sarebbe parlato solamente di cyberbullismo o di linguaggio dell'odio. In questo senso, è stato d'aiuto presentarsi, più che come esperta, come felice abitante di lungo corso della rete, evidenziando il fatto che, in ambito scolastico, raramente ci si interroga su come far funzionare la vita nell'iperconnessione. Eppure, da anni si parla di superare la prospettiva colpevolizzante dell'*online*: per esempio, il già citato Ziccardi (2016: 213-245) ritiene importante comprendere che occorre parlare della rete in maniera per quanto possibile neutra, evitando la proliferazione di regole restrittive e lavorando, invece, sull'educazione all'uso del digitale. Invece, accadono ancora scene come quella alla quale ho assistito in un blasonato liceo del Sud Italia, di un rappresentante della polizia postale che dice al suo uditorio "Ragazzi, non siate curiosi in rete, perché la curiosità è pericolosa." (Ghenò 2019c: 103).

### 6. Alcuni dati sugli studenti: il possesso del cellulare

Una delle prime domande poste in classe ha riguardato il possesso del cellulare. Dei circa 2.000 studenti incontrati, 35 hanno dichiarato di non possederlo (al momento); la maggior parte per ragioni contingenti (cellulare rotto, perso o sequestrato come punizione, difficoltà economiche familiari); solo 5 persone (su duemila!) hanno raccontato di non avere un cellulare per ragioni ideologiche personali o, più spesso, dei genitori. Del resto, si ricordi che in base al dato fornito da *We Are Social* (2020) il 94% degli italiani tra i 16 e i 64 anni possiede non solo un telefono, ma uno smartphone (e da queste percentuali sono escluse le classi più giovani incontrate, nelle quali il dato si conferma sostanzialmente in linea con le statistiche).

Nella maggioranza delle scuole, la prassi prevede che il cellulare venga ritirato all'inizio della giornata oppure chiuso nell'armadio prima di ogni singola lezione; solo in pochi casi ho avuto a che fare con classi in cui i docenti tentavano qualche esperimento di didattica "mista", impiegando il telefonino per compiti da svolgere in aula. Singolare, questa scelta: il cellulare è il dispositivo più comunemente posseduto dai ragazzi nella fascia anagrafica in oggetto, eppure la scuola, almeno fino all'attuale pandemia, l'ha considerato principalmente un problema, un fastidio, con molti plessi che addirittura si fanno (o perlomeno si facevano) vanto di essere "decellularizzati" (*Il Tirreno* 2014) con una sorta di applicazione letterale di quanto definito dal MIUR nel 2017 ma rettificato, poi, a più riprese (Del Pidio 2017): in generale, ancora oggi è vietato l'uso del cellulare in classe, ma con le dovute eccezioni.

L'applicazione draconiana, in senso restrittivo, di quanto deciso dal MIUR nel 2017, si rivela a mio parere una misura vagamente miope; sarebbe molto più utile lavorare sul concetto di BYOD, *bring your own device*, 'porta il tuo dispositivo (a scuola)'. Sicuramente sarebbe auspicabile che tutti i ragazzi, indipendentemente dal loro background socioeconomico, disponessero di un tablet o di un PC; tuttavia, sapendo che questo, almeno a breve termine, non è possibile, e con la consapevolezza della velocissima obsolescenza dei vari *device* tecnologici, non sarebbe sbagliato rivedere l'opinione aprioristicamente negativa rispetto all'uso del cellulare, che spesso si basa sulla propria esperienza, sul proprio vissuto: molti docenti, per questioni banalmente anagrafiche, hanno gioco forza un rapporto con gli strumenti digitali diverso dai loro studenti, forse meno "naturale". La dimensione digitale non è programmaticamente assente dalle loro vite, ma è sicuramente declinata in maniera differente rispetto generazioni più giovani (Ghenò e Mastroianni 2018: 45-57).

### 7. La vita digitale degli adolescenti

La seconda domanda posta agli studenti ha riguardato i social network frequentati o, allargando il campo, le attività ricorrenti online. Come era prevedibile in base alle statistiche correnti (rimando nuovamente a *We are social*, 2020), gli utenti di Facebook scarseggiano, in quella fascia di età (il social network di Zuckerberg è davvero percepito come luogo per i "vecchi", per i cosiddetti *boomer*), anche se alcuni ragazzi sono iscritti al social network per i giochi che mette a disposizione; la maggioranza dei ragazzi sta su Instagram (anche i minori di 13 anni, che non potrebbero, mentre dai 13 ai 14 anni avrebbero bisogno del consenso dei genitori, che non sempre viene richiesto, cfr. Rancilio 2019); i giovanissimi, dodicenni e tredicenni, popolano in massa TikTok (precedentemente Musical.ly), ma l'entusiasmo sembra scemare prima dei quattordici anni. Le ragazze rimangono su TikTok più a lungo dei maschi, ma alle superiori la percentuale di frequentatori di questo social cala in maniera sostenuta e il giudizio quasi unanime nei suoi confronti è che sia troppo "bimbominkia", cioè da bimbi

piccoli. “Stare su TikTok è *cringe*”, dicono i ragazzi, cioè fa rabbrivire, è fonte di imbarazzo, dopo una certa età. Eppure, in una fase successiva molti sembrano tornare a iscriversi a questo social, attualmente in fortissima crescita, tanto che nell’ultimo anno vi si sono affacciati anche adulti e aziende (Piotto 2020).

Per la messaggistica istantanea, quasi tutti usano WhatsApp con il *placet* dei propri genitori (anche se in questo caso l’età minima sarebbe 16 anni): spesso, è uno dei canali preferenziali per le comunicazioni genitore-figlio, ma anche docente-alunno, anche se la maggioranza degli adulti è ormai abituata a non ricevere risposta e a controllare che il messaggio sia almeno stato letto grazie alle “spunte blu”: i ragazzi hanno creato una sorta di “codice muto” per comunicare con i propri adulti di riferimento. Alcuni usano, per la messaggistica istantanea, anche Snapchat.

Praticamente tutti gli studenti incontrati frequentano Youtube per lo più tramite app (cioè non via *browser*) e con un proprio profilo, in modo da poter organizzare i “preferiti”, creare liste di video e interagire con gli *youtuber*; in alcuni casi, producono anche contenuti. Ci sono poi i *gamer*, giocatori ed esperti di vari giochi (*Fortnite* e *Minecraft*, ma anche *FIFA Soccer* e altri giochi sportivi) e che più degli altri frequentano la piattaforma Twitch sulla quale si incontrano per fare delle *live* (una cosa diversa da *i live*), cioè dei momenti di aggregazione in cui qualcuno gioca e commenta e altri guardano e interagiscono. La maggior parte dei ragazzi non possiede un computer; molti usano occasionalmente quello dei genitori; fanno eccezione i *gamer* che, dato il loro interesse predominante, tendono a possedere un personal computer appositamente configurato per il gioco. Ma il centro della vita digitale dei ragazzi è il cellulare, sicuramente assunto a oggetto-feticcio per molti di loro.

#### 8. “Noi” e “loro”

La frequentazione della rete da parte dei ragazzi incontrati è prevalentemente tramite *app*. Questo crea una sorta di passaggio supplementare, di ulteriore distanziamento, tra l’utente e internet (Gheno 2017: 28): non a caso, molti di loro, alla domanda “che cos’è internet”, rispondono elencando le loro applicazioni preferite o, quando va bene, che “internet è Google”. Che cosa sia la rete, come funzioni, ma anche il cammino che ha percorso prima di diventare il fenomeno pressoché globale che è oggi, sono aspetti poco conosciuti, come, del resto, c’è da aspettarsi da chi nasce e cresce con una data tecnologia già a disposizione. Per i cosiddetti “nativi digitali” (vedremo poi nel prosieguo che il senso di questa espressione va ridimensionato molto), la connessione è davvero qualcosa che sta “tutto intorno a te”, come declamava soavemente Megan Gale negli spot Omnitel ormai più di vent’anni fa, della cui rilevanza ci si rende conto soprattutto quando manca, e non certo un luogo in cui entrare, metafora spaziale alla quale sono molto legate le generazioni precedenti. Quest’ultima è intimamente collegata al modo in cui si accedeva alla rete un ventennio fa (Gheno 2017: 15-29 e 2019a): da pc fissi, tramite un modem, effettuando una procedura tutt’altro che semplice che alla fine permetteva di “entrare in internet”. Probabilmente per questo motivo sulle generazioni più grandi fa più presa la metafora spaziale, o il parlare di ecologia della rete; chi non percepisce la rete come un luogo, fa fatica anche a concepire la necessità preservarne l’ecosistema.

Durante questa parte del dialogo sono emersi i primi dati interessanti. I ragazzi non sono abituati a entrare così nel dettaglio rispetto a ciò che fanno online perché in linea di massima ritengono che la maggior parte dei loro interlocutori adulti nemmeno comprenda bene di cosa si stia parlando. Ma una volta conquistata la loro fiducia, dando loro l’impressione di stare parlando con qualcuno che condivide almeno in parte le loro esperienze (Gheno 2019c: 99), si possono acquisire informazioni rilevanti.



È stata evidenziata una circostanza tutt'altro che rara e di sicuro preoccupante: la maggior parte delle attività online dei ragazzi viene svolta parzialmente o totalmente all'oscuro dei genitori (e dei docenti), principalmente perché, a detta loro, "non capirebbero di che si tratta". Ad esempio, numerosi adolescenti hanno un profilo Instagram di cui la famiglia non sa nulla – magari accanto a uno "pubblico", da presentare all'ispezione, su richiesta – mentre molti bloccano le persone non gradite, tra cui i familiari, sui vari social, in modo che queste non possano vedere i loro post. E ancora, i ragazzi installano app, dopodiché ne nascondono le icone in modo che chi dovesse prendere in mano il cellulare per un controllo non possa trovarle.

La questione diventa problematica quando il ragazzo o la ragazza si ritrovano in una circostanza preoccupante (non sono rari episodi di stalking, minacce, messaggi privati provocatori o apertamente pornografici). Poiché molte attività sono svolte di nascosto, diventa difficile rivolgersi ai genitori o ai docenti per chiedere un aiuto, anche perché molti ragazzi hanno avuto esperienze pregresse di reazioni inconsulte che li hanno ulteriormente convinti a evitare di ricorrere all'aiuto degli adulti. Ad esempio, diverse persone hanno riferito di genitori che, avendo sentito dire in televisione che "su Fortnite ci sono i pedofili" o che su TikTok adescano le bambine, hanno costretto i figli a disinstallare gioco o app, con loro grande dispiacere.

Davanti a questi episodi, una quota rilevante dei ragazzi si abitua ad avere una sorta di "vita segreta" in rete, di cui non viene svelato quasi niente in famiglia per evitare problemi. E questa opinione diffusa di avere dei genitori – e dei docenti – che né sarebbero in grado di capire le questioni di cui i ragazzi magari vorrebbero pure discutere né sono, in generale, interessati a parlare di questi argomenti, è un primo elemento che richiederebbe una riflessione approfondita. Da una parte, come già menzionato, i ragazzi ottengono il loro cellulare molto presto: il 27% lo riceve già a 9 anni (Ansa 2019). Da un'altra, non solo si guarda con favore a una scuola che ne vieta l'uso e quindi anche qualsiasi impiego "generativo", ma addirittura spesso sono i genitori stessi che scelgono, per quieto vivere, di girarsi dall'altra parte rispetto a ciò che i figli fanno online: dunque, dov'è che i ragazzi possono imparare a vivere l'*onlife* in modo intelligente? Non è un caso se una delle necessità che abbiamo individuato (Gheno e Mastroianni 2018: 50 e Gheno 2019c: 103) sia quella del dialogo tra generazioni; magari, iniziando con lo smettere di considerare semplice "perdita di tempo" quello che i nostri figli e i nostri alunni fanno sui loro cellulari.

Stando sempre ai dialoghi con i ragazzi, nella maggior parte dei casi l'educazione digitale impartita dai genitori segue la via del controllo, ossia dell'imposizione *autoritaria*. Sovente è un controllo esterno, meccanico, o attraverso *timer* che limitano il tempo che si può passare connessi (come se non si potessero combinare disastri in dieci secondi), o tramite app di cosiddetto "controllo parentale", che definiscono a cosa possono o non possono accedere i ragazzi; altri, invece, requisiscono regolarmente il dispositivo in modo da controllarne i contenuti. Questo viene da molti vissuto come una mancanza di fiducia; in fondo, anche i nostri figli hanno diritto alla loro privacy: è giusto accedere proprio a tutte le loro comunicazioni?

Indubbiamente, molti accettano i controlli di buon grado, come male necessario; molti altri, invece, hanno sviluppato tecniche per superare indenni ogni forma di imposizione. Per esempio, i ragazzi mi hanno raccontato che alcuni limitatori temporali si azzerano riavviando il cellulare; alcuni hanno imparato a usare, per le comunicazioni a cui tengono di più, altre app, come ad esempio *Signal* (che cancella ogni messaggio automaticamente dopo un tot di secondi o minuti dall'avvenuta lettura), magari nascondendo l'icona in modo che il genitore non la trovi; altri ancora usano cellulari di scorta di cui magari i genitori si sono dimenticati. Così, anche la faticosa punizione "ti tolgo il cellulare!", diventa, di fatto, completamente inutile, con per di più il

rischio che il ragazzo affronti l'online completamente da solo. Insomma, in un'eterna rincorsa tra guardie e ladri, i ragazzi ci precedono sempre di qualche passo (Gheno e Mastroianni 2018: 51).

Quello che i genitori fanno poco, almeno in base a quanto emerge dagli incontri svolti, è interagire con i ragazzi rispetto a ciò che questi ultimi fanno online. Una strada che potrebbe aiutare sia genitori che figli potrebbe essere quella di far entrare lentamente la componente di vita digitale nei discorsi quotidiani (oltre a chiedere "Com'è andata a scuola?", informarsi anche sull'andamento delle ultime foto pubblicate su Instagram, giusto per fare un esempio). Ma questo è percepito da molti genitori come faticoso, perché richiederebbe di informarsi rispetto ai luoghi digitali frequentati dai figli e magari imparare a usarli. Per tale motivo, moltissimi adulti rifiutano di provare questo approccio quasi etnografico rispetto alla vita digitale degli adolescenti, preferendo, al "metodo dolce", varie forme di controllo coatto (Gheno e Mastroianni 2018: 52-53).

### 9. Il rapporto con la "parte cattiva"

Quando si affronta il tema dell'odio, della violenza in rete, dei pericoli del digitale, i ragazzi appaiono molto informati: conoscono le statistiche, sono estremamente competenti. Con un unico limite: sembra che abbiano studiato questi argomenti come una materia astratta, scolastica, in un certo senso aliena rispetto alle loro esperienze personali. Per esempio, non si accorgono di stare mettendo in atto dinamiche di bullismo in classe, mentre sono intenti a elencare tutte le caratteristiche "da manuale", teoriche, del cyberbullismo.

Questo considerare "altro da sé" tali argomenti è una spia, presumibilmente, dei limiti dell'educazione digitale tipicamente impartita a scuola. È come se i ragazzi si preparassero all'interrogazione sul digitale fornendo ai docenti ciò che i docenti vogliono sentirsi dire, ma di cui non sono minimamente convinti o con cui non si sentono affatto in relazione. I discenti, insomma, esibiscono una sorta di conoscenza-schermo a beneficio degli adulti, che corrisponde esattamente a ciò che vogliono sentirsi dire da loro per stare tranquilli. Ma tutto questo non intacca il loro mondo, il loro modo di vivere il digitale. Se qualcuno pensa di cambiare i loro costumi online parlando dei suicidi conseguenti al cyberbullismo, occorre che si renda conto che in realtà, nella maggior parte dei casi, sarà quasi del tutto ininfluenza. E questo, forse, è il maggior problema del considerare "il digitale" come una materia e non come una competenza trasversale a tutte le altre, un set di informazioni da tramandare (spesso, purtroppo, a sua volta "a papera", dato che molti docenti non sono frequentatori della rete, ma ne parlano *de facto* per sentito dire) e non una dimensione cognitiva.

### 10. Nativo digitale non è alfabetizzato digitale

Il digitale, insomma, è una forma mentale più che una materia: un approccio cognitivo sotteso a tutte le materie. Quando molti adulti si lamentano delle scarse competenze digitali dei nativi, occorrerebbe ricordare, prima di tutto, che "nativo digitale" non vuol dire per forza "alfabetizzato digitale", e che non si comprende bene da dove i ragazzi dovrebbero trarre competenze come scrivere una mail, fare una ricerca avanzata in rete, imparare insomma a usare la rete proattivamente, se nessuno glielo ha mai insegnato (Gheno 2019b).

Il vero punto, a mio avviso, è che manca a oggi un intervento a livello di sistema, che inserisca il digitale nella scuola non come competenza strumentale, ma cognitiva e comunicativa, e non come intervento esterno, *a latere* dei programmi scolastici, ma come parte integrante degli stessi.

Tornando ai ragazzi incontrati, essi si sono mostrati sovente disposti al dialogo nel momento in cui sono stati intercettati sui loro interessi; appena si sono accorti che c'era reale interesse

nel capire come passano per davvero il tempo in rete, ecco che hanno mostrato di avere molte più cose da raccontare: hanno parlato di gioie, dolori, esperienze, attività, progetti personali con grande trasporto e passione. In molti casi, è bastato chiedere delucidazioni con curiosità per aprire finestre sui loro mondi.

A fronte, dunque, di una buona consapevolezza rispetto ai pericoli più gravi (un esempio su tutti: la pedopornografia), gli studenti coinvolti nel progetto sono sembrati molto meno preparati su questioni apparentemente collaterali, ma con il potere di impattare direttamente sulle loro vite. Mentre riescono a ripetere a dovere la “lezione” che “sui social ci sono i malintenzionati”, spesso non compiono il passaggio logico ulteriore che li dovrebbe portare a farsi la domanda “e quindi io, nella pratica, come mi devo comportare?”.

Non sono una rarità le foto profilo spesso inadatte, fuorvianti, i contenuti autoprodotti e non pensati fino in fondo, che magari danno un’immagine completamente distorta del ragazzo o della ragazza; eppure, molto spesso, in rete *ciò che sembra è*, ossia viene dato per la pura e semplice realtà (Gheno e Mastroianni 2018: 79-81); per fare un solo esempio, un gruppo di ragazzine di dodici anni ha definito senza esitazione “puttana” una loro compagna di classe perché sul suo profilo Instagram usa mettere dei *selfie* in pose vagamente ammiccanti, per quanto possa essere ammiccante una ragazzina così giovane. E la *puttana* viene guardata con invidia – per la sua spavalderia – mentre è contemporaneamente sottoposta al giudizio stigmatizzante dei suoi pari (forse i ragazzi dovrebbero leggere *Palla di sego* [*Boule de suif*, 1880], bellissimo racconto di Guy De Maupassant, che potrebbe insegnare loro molto). D’altro canto, i contenuti che la ragazzina ha scelto di condividere sono stati chiaramente concepiti pensando solo all’occhio dei suoi pari: che possano essere visti anche dai suoi docenti, o da altre persone che magari daranno un giudizio ancora più negativo dei suoi compagni, probabilmente non le è proprio venuto in mente. Eppure, nel caso della succitata ragazzina, è andata proprio così: una delle sue docenti l’ha definita “una da cui stare lontani”, e il giudizio era formulato soprattutto in base ai suoi contenuti social (con una buona dose di miopia).

Un altro aspetto interessante è che i ragazzi appaiono molto informati sulle questioni di privacy: sono bravissimi nell’illustrarne le criticità, conoscono a menadito il funzionamento dei loro dispositivi, per cui sanno come fare per non far vedere la propria foto su WhatsApp o “blindare” un profilo social in modo che sia – almeno in apparenza – impenetrabile; ma questo dà a molti di loro una falsa sicurezza: quella di poter agire, sicuri nei loro recinti *allucchettati*, in maniera libera e senza alcuna conseguenza. Eppure, sanno altrettanto bene quanto sia facile fare uno *screenshot*, una foto della schermata. Sanno che tutto ciò che passa per il cellulare è facilmente replicabile, eppure spesso si sentono al sicuro all’interno dei loro profili chiusi, privati. Avendo chiesto loro come sia possibile questa dicotomia, la risposta è stata che “si fidano” dei loro amici e compagni. Una fiducia che non solo spesso è malriposta (in chiunque può nascere la motivazione per tradirla, per scherzo o per dolo), ma che non tiene conto di un aspetto fondamentale: i messaggi non vengono inviati da una persona all’altra, ma dallo strumento di una persona a quello di un’altra (o di altre); non possiamo mai avere la piena certezza sull’esatta ubicazione di quel dispositivo, o di chi possa averci accesso. Quindi non basta conoscere i sistemi di privacy, occorrerebbe pensare a una serie di comportamenti che possano limitare gli eventuali danni da esposizione sui social *a monte*, indipendentemente dal grado di apparente riservatezza del contesto elettronico. Facciamocene una ragione: sui social siamo, volenti o nolenti, diventati tutti *piccoli personaggi pubblici* (Gheno e Mastroianni 2018: 191), e come loro dobbiamo imparare a gestire la nostra *faccia pubblica* accanto alla *faccia privata* (Goffman 1969).

### 11. La ricostruzione: la centralità della parola

Al di là della parte iniziale dell'incontro, riservata, appunto, alla raccolta di informazioni, la riflessione si è concentrata sulle caratteristiche della parola in rete e sui suoi tre ruoli centrali, cercando di portare i ragazzi verso un ragionamento strutturato rispetto ai loro stessi usi linguistici e, più latamente, comunicativi. Ho sfruttato per questo la tripartizione definita in *Tienilo acceso*: parlare di sé, parlare con gli altri e parlare del mondo (Gheno e Mastroianni 2018).

In altre parole, è stato prima di tutto discusso come il modo in cui ognuno si presenta tenda a condizionare tutte le interazioni successive e di come ogni parola che si sceglie di dire – e ogni foto che viene condivisa – sia un vero e proprio atto di identità (Gheno 2020a), tra l'altro destinato a lasciare una traccia a lunghissimo termine, date le caratteristiche dell'atto comunicativo in rete.

In questo contesto, infatti, la parola è *nuda*, privata dei tratti extralinguistici; di conseguenza, diventa molto più *frintendibile* di quanto non avverrebbe in una comunicazione *de visu*; inoltre, per le caratteristiche stesse della comunicazione in rete, diventa *immortale* a causa del suo essere perlopiù scritta e facilmente riproducibile (non a caso, una delle prime operazioni che chiedo di fare a ogni conferenza o presentazione ai presenti è quella di “googlarsi”, ossia di verificare la propria presenza su Google cercando il proprio nome e cognome tra virgolette); infine, ciò che viene inserito in rete è *incontrollabile* per definizione, e anzi, più un contenuto è imbarazzante o penalizzante per chi l'ha creato, più sarà difficile da controllare (Gheno 2020a: 155-156).

La consapevolezza di queste caratteristiche dei contenuti in rete, che normalmente ri-assumo nel concetto di *permeabilità* (tra online e offline, tra i vari canali di comunicazione digitali, tra passato e presente, tra pubblico e privato, tra personale e professionale) manca in generale a buona parte dei frequentatori di internet, giovani compresi (non fa parte di quelle competenze che in qualche modo ci aspettiamo che abbiano automaticamente in quanto “nativi digitali”); eppure, per loro, la questione è molto più pericolosa che per gli adulti, dato che il cosiddetto *Google CV*, ossia la raccolta digitale delle “briciole di informazione” disseminate online in maniera più o meno inconsapevole, potrà avere conseguenze pesantissime sulla loro reputazione e, a cascata, sul loro futuro professionale. Già oggi, infatti, quasi in ogni contesto lavorativo si dà grande rilevanza al curriculum digitale di un candidato (Gheno e Mastroianni 2018: 77), ossia a ciò che ha mostrato di sé nel corso del tempo online oltre a quello che di sé dichiara. Come noto spesso, ho avuto la grande fortuna di essere stata adolescente in tempi in cui l'occhio inquisitore della fotocamera del cellulare non esisteva, potendo così perpetrare le leggerezze tipiche della gioventù senza lasciare tracce.

Il secondo punto trattato in aula ha riguardato la relazione con gli altri e la possibilità di interagire con loro senza finire continuamente a litigare (Mastroianni 2017). La rete ci ha messi in contatto con la differenza, anzi, con la “diversità aumentata” (Mastroianni 2019): nelle discussioni ognuno di noi non porta solo le proprie parole, ma i propri mondi. Occorre tenere conto di questa maggiore esposizione alle differenze e imparare a gestirle. Per fare questo, abbiamo tentato di “smontare” una serie di reazioni quasi pavloviane che le persone hanno in rete – in Gheno (2017: 112-116) avevo raccolto un elenco di “tratti comunicativi stereotipati ricorrenti nelle interazioni online, come ad esempio il *benaltrista* – mostrando come, dal fastidio per i comportamenti altrui, sia necessario passare a una maggior consapevolezza nei confronti dei propri comportamenti. Altrimenti, si finisce nell'eterno paradosso di parlare degli altri, senza mai riflettere su cosa sia possibile fare a livello personale.

Il discorso vale anche in relazione ai famosi *hater*, che spesso, nei contesti di educazione digitale, vengono per l'appunto trattati come “altro da noi”. Questa visione degli odiatori

porta, come conseguenza, all'“esternalizzazione del problema”, ossia al pensare all'odio come una questione che ci riguarda solo in qualità di vittime, ma non di possibili carnefici. Come scrive Glioli:

Vittime e carnefici, questi ultimi sostanzializzati in profili che li identificano, prima ancora che con gli atti che compiono, con un carattere, una natura, un destino, una descrizione definita che si fa nome comune e quasi proprio: il pedofilo, lo stalker, l'omofobo, il razzista, l'orco, il branco. Al posto di una spiegazione, un quadro nosografico e criminologico, un marker che si ha o non si ha: non una storia singola, un intreccio a volte inestricabile di causalità e casualità, vicende individuali e circostanze culturali. Che se ne stiano fuori, lontani, radicalmente altri da noi, i normali, noi che non coviamo nell'inconscio alcuna pulsione distruttiva e non abbiamo mai sentito neanche una volta la tentazione della sopraffazione. (2014: 24)

Non a caso, alcuni paragrafi fa è stato notato come i ragazzi non siano in grado di identificare alcuni loro comportamenti come (cyber)bullismo, pur sapendo alla perfezione che cosa sia, almeno sulla carta, il fenomeno: semplicemente, non comprendono che ognuno di noi, in determinate circostanze, può dare il peggio di sé (Gheno e Mastroianni 2018: 25-26). Insomma, il primo passo per iniziare una riflessione seria sull'odio sta, a mio avviso, nell'assumersi la responsabilità di essere odiatori noi stessi.

A questo proposito, Federico Faloppa illustra un episodio avvenuto a gennaio 2020, in cui una donna di Bologna accompagnò Matteo Salvini a casa di una famiglia italo-tunisina alla quale, secondo lei, apparteneva un pericoloso spacciatore. L'illazione si rivelò falsa e la donna, sui suoi social, venne sommersa di manifestazioni di odio violentissime. L'autore, a chiosa di quell'episodio, scrive:

Di destra, o di sinistra, il discorso d'odio è sempre discorso d'odio. Ed è questo che lo rende così diffuso, così pervasivo, così elusivo. Qui non si tratta di puntare il dito contro l'“odiatore” (chi era costui?), o stabilire la differenza tra buoni e cattivi [...]. Si tratta piuttosto di chiedersi quali siano le caratteristiche e le modalità di ciò che chiamiamo ‘linguaggio’ o ‘discorso d'odio’, quali le sue variabili, le sue cause, i suoi effetti. Si tratta di partire da alcune semplici domande, le cui risposte, però, sono tutt'altro che semplici. Anche perché – come vedremo – spesso mettono in discussione ciò che, su questo argomento, pensavamo di sapere. (2020a: 18-21)

Il grosso limite delle discussioni sull'odio nelle scuole sta, al momento, nel pensare a *hater* e cyberbulli prevalentemente come un nemico esterno, un “altro da sé” da combattere. Tutto ciò, però, non ci permette di vedere i *nostri* comportamenti d'odio, di riconoscerli e quindi, con una maggior consapevolezza, di evitarli. Proprio per questo abbiamo cercato anche di lavorare su una “normalizzazione dell'odio” (Gheno 2020b); non nel senso di minimizzarne la portata e l'impatto, ma ricordando che esso fa parte degli istinti naturali dell'uomo e come tale, è in primis compito di ognuno di noi imparare a gestire il *proprio* odio prima ancora di andare a giudicare quello degli altri. Ovviamente, l'odio è uno degli istinti meno costruttivi, ma non per questo va considerato come qualcosa di esterno alla vita di ognuno di noi. O come scrive ancora Faloppa,

Forse, scopriremmo così che, a parte i troll e i professionisti dell'odio, come quelli al servizio della propaganda politica e delle varie “bestie”, non esistono assolutamente cattivi da un lato e assolutamente buoni dall'altro, quanto piuttosto un'eterogenea serie di casistiche, tra le quali si estende un *continuum* dai contorni non sempre definiti che va dall'odio occasionale all'odio casuale, dal ‘ho scritto senza pensarci’ al ‘non pensavo che avrei fatto del male a qualcuno’. (2020a: 215)

In altre parole, ogni persona tende a ritrovarsi o a indulgere in dinamiche di odio anche molto gravi, spesso senza rendersene del tutto conto, come, ad esempio, quando prende parte

al pubblico ludibrio di una persona che palesemente ha sbagliato e che forse, come tutti, si meriterebbe di essere condannata non da noi, non dalla “gente”, ma nelle sedi opportune esistenti nelle società civili e democratiche (su questo cfr. Ronson, 2015).

Questo approccio nei confronti della questione dell’odio è stato, in linea di massima, accolto in maniera favorevole dalla maggioranza degli studenti, anche se non sono mancati qua e là i contestatori, talvolta fomentati anche da docenti che, a valle di un lunghissimo ragionamento, hanno chiosato il tutto tornando ai consueti discorsi incentrati sull’“odiare l’odio”, posizione che non condivido. Dove si è creato un “braccio di ferro” tra me e il docente, i ragazzi hanno prevedibilmente preso le parti dei loro professori.

La terza questione di cui si è discusso è stata quella del “parlare del mondo”; chiarite tutte le relazioni tra lingua e realtà (e di rimando tra realtà e lingua), l’interesse degli studenti si è concentrato sulla questione delle notizie false: come riconoscerle, come tutelarsi dalla messe di informazioni che ci arrivano quotidianamente? Di lì a poco sarebbe scoppiata la pandemia da coronavirus con la relativa *infodemia*, parola usata dall’OMS stessa (Ghenò 2020c); ma già al tempo degli incontri il problema dell’eccessiva quantità di informazioni era ben sentito da tutti. Come notano Wardle e Derakhshan (2018: 43 e sgg.), occorrerebbe prima di tutto differenziare tra *misinformation*, *dis-information* e *mal-information*: la questione, insomma, non è semplice come distinguere tra *fake news* e *real news*, anche se spesso la narrazione semplicistica da parte dei media vorrebbe questo.

Sono quindi state fornite diverse linee guida per comprendere il fenomeno delle notizie false (Quattrococchi 2018), ma si è ragionato molto soprattutto sullo spostamento di *focus* necessario per gestire la questione infodemica: non tanto lamentarsi del sistema che permette la circolazione di notizie false, quanto creare degli utenti con gli anticorpi contro di esse (Unità 2020), partendo, soprattutto, dalla competenza linguistica, per esempio rendendosi conto delle parole *trigger* che attivano determinate reazioni con un “effetto innesco” o *priming effect*, “che si ha quando l’esposizione a uno stimolo (verbale, visivo, uditivo) influenza, senza che se ne abbia consapevolezza, una risposta a uno stimolo successivo” (Faloppa 2020a: 128).

## 12. Il secondo incontro: la discrepanza tra il raccontato e il vissuto

I secondi incontri sono iniziati sempre con la presentazione dei lavori dei ragazzi. Alcune classi hanno realizzato prodotti encomiabili. Tra questi: diversi poster (a tema cyberbullismo, nella maggior parte dei casi); alcuni video con interviste a soggetti vari sul tema del digitale; un testo *trap* (su questo cfr. Cristalli 2020) recitato di fronte alla classe, con grandissimo coraggio da parte dello studente; diversi video di 5-6 minuti recitati e montati dai ragazzi stessi; alcune poesie ispirate ad avvenimenti personali; coreografie di gruppo per TikTok presentate dal vivo; uno studente ha preparato un discorso di una decina di minuti per spiegare come diventare influencer su Instagram, altri hanno sceneggiato un fumetto o una pièce teatrale.

Molti studenti hanno dedicato attenzione e tempo al compito, realizzando prodotti davvero originali e in alcuni casi perfino toccanti (come quando una ragazzina di origine indiana ha raccontato gli episodi di cyberbullismo alla quale l’avevano sottoposta i compagni, peraltro seduti davanti a lei mentre raccontava delle angherie a cui era stata sottoposta: alcuni di loro si sono resi conto per la prima volta di quanto la questione del bullismo fosse qualcosa che li aveva visti coinvolti direttamente, e non in veste di vittime).

In alcune classi, invece, i docenti stessi hanno giustificato lo scarso impegno e lo scarso interesse dei ragazzi affermando che nessuno aveva capito la consegna (e sottintendendo quindi che fossi stata io a non spiegarli bene), che non c’era stato modo di riparlare della questione in classe e che avevano avuto troppo da fare. In altri casi, un’intera classe ha preparato un unico

lavoro abbastanza deludente sul tema del... cyberbullismo, snocciolando in maniera meccanica le solite informazioni sull'argomento. Da questo punto di vista, la qualità dell'attività svolta è apparsa direttamente connessa all'impegno messo nell'iniziativa dai docenti stessi: gli incontri erano pur sempre extracurricolari, e questo, in diverse occasioni, ha evidentemente limitato l'interesse dei docenti e di conseguenza dei discenti.

Il limite di numerosi lavori è stato sempre lo stesso: una grande aderenza, al di là di quello che era stato detto durante il primo incontro, alla "versione scolastica" della questione digitale. Così, solo una minoranza si è lanciata in considerazioni davvero personali sull'argomento: ho assistito, insomma, a una vera e propria regressione dell'interesse degli studenti per l'iniziativa, con la sensazione che la maggior parte di ciò che era stato detto nel primo incontro quasi non avesse lasciato traccia.

È sorta spontanea una domanda: se la rete è così piena di cose brutte, come mai praticamente tutti i ragazzi la frequentano massicciamente e con entusiasmo? E la risposta quasi unanime è stata: "Perché ci piace e per noi è importante". Andava da sé chiedere come mai, allora, avessero scelto di parlare non del lato positivo della connessione, ma dei consueti problemi. La maggioranza ha risposto "Perché al/alla prof non sarebbe andato bene". Di nuovo, ecco presentarsi lo scollamento tra mondo online dei ragazzi e la sua versione da presentare agli adulti: una questione sulla quale penso sia necessaria una riflessione urgente. Pur apprezzando l'approccio "generativo", il timore di scontentare i propri docenti, in molti casi, è prevalso.

#### *14. La conclusione ... a cura della pandemia*

Proprio mentre si stavano concludendo gli ultimi incontri, è scattato il periodo dell'isolamento domiciliare in seguito alla dichiarazione della pandemia da COVID-19, noto ai più come *lockdown*. E improvvisamente la relazione tra il digitale e la scuola è stata stravolta dagli eventi. In alcuni mesi di quella chiamata in parte impropriamente DAD, *didattica a distanza* (molti la chiamerebbero piuttosto DDE, *didattica di emergenza*, cfr. ad es. Cederna 2020), le difficoltà già notate durante gli incontri a scuola sono emerse in maniera deflagrante. Per esempio, si sono dovuti fare i conti con il divario digitale: non tutti i ragazzi hanno un loro computer, o magari una connessione internet adatta ad assistere a una lezione a distanza (e si pensi alle famiglie in cui ci sono più figli che devono seguire le lezioni in contemporanea: si può davvero pensare che tutti possano avere il loro PC personale?); ma nemmeno tutti i professori erano pronti per trasferirsi in rete, sia per mancanza di dispositivi sia per limiti mentali che, in alcuni casi, cognitivi.

Molto probabilmente, se in precedenza si fosse lavorato di più sull'integrazione del cellulare nelle attività scolastiche, questo "trapasso" sarebbe stato meno doloroso. Insomma, se è pur vero che non tutti i ragazzi hanno il computer – non è il loro dispositivo primario: lo era per le generazioni precedenti, ma non per le nuove – una possibile, parziale risposta sarebbe (stata) quella di concepire una DAD fruibile anche tramite cellulare. Tra l'altro, la centralità del telefonino nelle vite degli studenti dovrebbe portare a riflettere maggiormente sul tipo di competenze che possiedono. Per esempio, la maggior parte dei ragazzi non sa usare un *word processor*, e scrive normalmente con due sole dita, sulla tastiera, dato che la loro "digitalità" è perlopiù riservata all'uso del cellulare (in compenso, con i pollici riescono a usare le tastiere *touch* con velocità incredibile). Questo, però, non è un limite cognitivo: è semplicemente conseguenza della naturalezza con cui i giovani si trovano a contatto con un tipo specifico di dispositivo, ovvero il cellulare (che diventa, a tratti, quasi un'ossessione, cfr. Metitieri 2019). È stata a lungo data per scontata l'idea che il "pacchetto digitale" del nativo contenesse anche

le competenze per lavorare al computer, e questo ha fatto sì che larga parte della famosa educazione digitale sia stata fatta passare da questo strumento, senza quindi intercettare di fatto le reali inclinazioni tecnologiche dei ragazzi.

Per entrare nel pratico dei problemi legati all'uso del cellulare nella DAD, ecco un esempio. Il corrispettivo digitale del distrarsi durante una lezione diventa, in una classe virtuale, l'uso improprio degli strumenti digitali, come ad esempio lo *zoom bombing* (azioni organizzate di disturbo delle lezioni sulla piattaforma Zoom, cfr. Ficara 2020) o lo scambio dei link delle varie lezioni in chat per poi "invaderle" impedendo la lezione (Eveli 2020). È anche molto comune accendere il cellulare mentre si assiste con il computer a una lezione su Google Classroom e far partire una *live*, cioè una diretta, su Instagram. Dal punto di vista dell'alunno, la *live* su Instagram equivale al chiacchierare indebitamente con un amico mentre il professore spiega. Da un punto di vista giuridico, dato che magari vengono riprese persone a loro insaputa, questo comportamento è ben più grave che non la semplice distrazione. Ma se al ragazzo questo non lo ha mai spiegato nessuno, come fa a rendersi conto della gravità della sua azione? Se poi, come ho visto accadere personalmente, il docente coinvolto nemmeno capisce ciò che è accaduto (per esempio, confonde uno *streaming* "dal vivo" con una registrazione – e la confusione si capisce dalle domande che fa, come "dove è stato pubblicato il materiale? Voglio visionarlo"), si comprende che la situazione si complica ulteriormente. Si aprono, così, veri e propri baratri di incomprensione tra studenti, docenti e anche genitori, spesso a loro volta completamente a digiuno di competenze digitali (perlomeno, di quelle che servirebbero per capire i bisogni dei propri figli).

Benché la didattica a distanza non possa e non debba, a mio avviso, sostituire la didattica in presenza, l'emergenza che stiamo vivendo può davvero insegnare a non sottovalutare l'importanza dell'integrazione del digitale nella didattica, sia dal lato dei discenti che dal lato dei docenti. Chiunque abbia un atteggiamento di *apartheid* nei confronti del digitale, o di neoluddismo, rischia di perdere in parte o del tutto un "treno educativo" decisamente rilevante: in fondo, è evidente che il digitale sia destinato a far parte molto a lungo, se non per sempre, delle nostre vite; forse conviene imparare a farci i conti. Inoltre, deve passare sempre più chiaramente l'idea che quella del "disagiato digitale" è una categoria trasversale all'età, ed è piuttosto da mettere in correlazione con il background sociale e culturale di provenienza. In altre parole, come già ricordato, usa male e superficialmente i *device* a propria disposizione soprattutto chi proviene da contesti culturalmente poveri di stimoli (Hutt 2016, Gheno 2019b), esattamente come – richiamando William Labov (1972) – succede con l'uso della lingua, potentissimo indicatore sociale. Ed è proprio su questa potenziale fonte di disegualanze sociali che dovrebbe intervenire la scuola.

#### Riferimenti bibliografici

- Ansa. 2019. "A che età concedere il primo smartphone?." *Ansa.it*. 1/7, <[www.ansa.it/canale\\_lifestyle/notizie/teen/2019/07/01/a-che-eta-concedere-il-primo-smartphone\\_577959bb-6655-4ba2-b946-757fd380af28.html](http://www.ansa.it/canale_lifestyle/notizie/teen/2019/07/01/a-che-eta-concedere-il-primo-smartphone_577959bb-6655-4ba2-b946-757fd380af28.html)> (06/2020).
- Cazzullo, Aldo. 2017. *Metti via quel cellulare. Un papà. Due figli. Una rivoluzione*. Milano: Mondadori.
- Cederna, Giulio. 2020. "Non chiamiamola didattica a distanza ma didattica d'emergenza. Ridateci la classe." *Vita*, 5/3, <[www.vita.it/it/article/2020/05/03/non-chiamiamola-didattica-a-distanza-ma-didattica-demergenza-ridateci-/155320/](http://www.vita.it/it/article/2020/05/03/non-chiamiamola-didattica-a-distanza-ma-didattica-demergenza-ridateci-/155320/)> (06/2020).
- Cristalli, Beatrice. 2020. "Di cosa parliamo quando parliamo di trap." *Treccani lingua italiana*, 20, 4, <[www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/percorsi/percorsi\\_258.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/percorsi/percorsi_258.html)> (06/2020).
- De Mauro, Tullio. 2018a [1975]. "Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana", in Id., *L'educazione linguistica democratica*, a cura di S. Loiero e M. A. Marchese, 73-84. Roma-Bari: Laterza.



- Del Pidio, Patrizia. 2019. "Cellulare a scuola spento nello zaino: si può portare?." *Orizzontescuola*, 8, 12. <[www.orizzontescuola.it/cellulare-a-scuola-spen-to-nello-zaino-si-puo-portare/](http://www.orizzontescuola.it/cellulare-a-scuola-spen-to-nello-zaino-si-puo-portare/)> (06/2020).
- Dominici, Piero. 2018. "La Società Iperconnessa e Ipercomplessa e l'illusione della cittadinanza." *Fuori dal prisma*, blog sul portale del *Sole24ore*, 14, 12, <[pierodominici.nova100.ilsole24ore.com/2018/12/14/la-societa-iperconnessa-e-ipercomplessa-e-lillusione-della-cittadinanza/](http://pierodominici.nova100.ilsole24ore.com/2018/12/14/la-societa-iperconnessa-e-ipercomplessa-e-lillusione-della-cittadinanza/)> (06/2020).
- Evelli, Valentina. 2020. "Disturbatori alle lezioni on line ai tempi del coronavirus, primi denunciati dalla polizia in Liguria." *La Repubblica di Genova*, 17, 4, <[genova.repubblica.it/cronaca/2020/04/17/news/disturbatori\\_alle\\_lezioni\\_on\\_line\\_primi\\_denunciati\\_dalla\\_polizia\\_in\\_liguria-254251504/](http://genova.repubblica.it/cronaca/2020/04/17/news/disturbatori_alle_lezioni_on_line_primi_denunciati_dalla_polizia_in_liguria-254251504/)> (06/2020).
- Faloppa, Federico. 2020a. *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. UTET: Torino.
- Faloppa, Federico. 2020b. "Virus dell'odio: metafora o realtà?", Rubrica *La cura delle parole*, *Treccani*. 29, 4, <[www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/parole/cura\\_parole\\_6.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/cura_parole_6.html)> (06/2020).
- Fea, Maurizio. 2019. *Spegni quel cellulare. Le tecnologie tra cattive abitudini e dipendenze*. Roma: Carocci.
- Ficara, Aldo Domenico. 2020. "Zoom bombing: quando la lezione on line viene disturbata da utenti sconosciuti." *Tecnica della scuola*, 3, 4, <[www.tecnicadellascuola.it/zoom-bombing-quando-la-lezione-on-line-viene-disturbata-da-utenti-sconosciuti](http://www.tecnicadellascuola.it/zoom-bombing-quando-la-lezione-on-line-viene-disturbata-da-utenti-sconosciuti)> (06/2020).
- Floridi, Luciano (a cura di). 2015. *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer International Publishing.
- Gheno, Vera e Bruno Mastroianni. 2018. *Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello*. Milano: Longanesi.
- Gheno, Vera. 2003. "Prime osservazioni sulla grammatica dei gruppi di discussione telematici di lingua italiana." In *Studi di Grammatica Italiana*, 22: 266-308.
- Gheno, Vera. 2017. *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social network*. Firenze: Franco Cesati.
- Gheno, Vera. 2019a. Alla ricerca della felicità sui social network: riflessioni in aula sull'etica della comunicazione." In *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti* a cura di Francesco Avolio, Nuzzaci, Antonella, Spetia, Lucilla, 37-51. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Gheno, Vera. 2019b. "Da nativi a disagiati digitali: nuovi analfabetismi emergono online." *Agenda Digitale*, 17, 10, <[www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/da-nativi-a-disagiati-digitali-nuovi-analfabetismi-emergono-online/](http://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/da-nativi-a-disagiati-digitali-nuovi-analfabetismi-emergono-online/)> (06/2020).
- Gheno, Vera. 2019c. "Felici e connessi (per un'alphabetizzazione digitale nelle scuole)." In *Micromega*, 5: 99-111.
- Gheno, Vera. 2020a. "Atti di identità verbali e non verbali in un mondo iperpermeabile." In Benedetta Baldi (a cura di), *Comunicare ad arte. Per costruire contenuti e promuovere eventi*. Bologna: Zanichelli: 155-172.
- Gheno, Vera. 2020b. "La trappola dell'odio sui social: quando scatta e perché." *Agenda Digitale*. 13, 2. <[www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/la-trappola-dellodio-sui-social-quando-scatta-e-perche/](http://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/la-trappola-dellodio-sui-social-quando-scatta-e-perche/)>. (06/2020)
- Gheno, Vera, 2020c, "Coronavirus, una parola infetta." *Treccani lingua italiana*, 2, 3, <[www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/parole/Coronavirus.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Coronavirus.html)> (06/2020).
- Giglioli, Daniele. 2014. *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*. Nottetempo: Milano.
- Goffman, Erving. 1969. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino: Bologna.
- Hutt, Rosamund. 2016. "Rich and Poor Teenagers Use the Web Differently – Here's What This is doing to Inequality." *World Economic Forum*, 7, <[www.weforum.org/agenda/2016/07/rich-and-poor-teenagers-spend-a-similar-amount-of-time-online-so-why-aren-t-we-closing-the-digital-divide/](http://www.weforum.org/agenda/2016/07/rich-and-poor-teenagers-spend-a-similar-amount-of-time-online-so-why-aren-t-we-closing-the-digital-divide/)>. (06/2020).
- Il Tirreno. 2014. "Telefonino che passione ma tienilo spento a scuola." *Il Tirreno*, 12, 5, <[iltirreno.gelocal.it/massa/cronaca/2014/12/05/news/telefonino-che-passione-ma-tienilo-spen-to-a-scuola-1.10441553](http://iltirreno.gelocal.it/massa/cronaca/2014/12/05/news/telefonino-che-passione-ma-tienilo-spen-to-a-scuola-1.10441553)> (06/2020).
- Labov, William. 1972. *Language in the Inner City. Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Manifesto per la comunicazione non ostile*. 2016. <[www.paroleostili.it](http://www.paroleostili.it)> (06/2020).
- Mastroianni, Bruno. 2017. *La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico*. Firenze: Franco Cesati.

- Mastroianni, Bruno. 2019. *La diversità aumentata*. TedX talk. <[www.brunomastro.it/2019/11/la-diversita-aumentata-tedx.html](http://www.brunomastro.it/2019/11/la-diversita-aumentata-tedx.html)> (06/2020).
- Metitieri, Tiziana. 2019. “La dipendenza dei giovani dai cellulari è un allarme fondato?”. *Valigia Blu*. 16, 4, <[www.valigiablui.it/dipendenza-giovani-cellulari/](http://www.valigiablui.it/dipendenza-giovani-cellulari/)> (06/2020).
- Piotto, Chiara. 2020. “TikTok, il “non social” dei video brevi.” *SkyTG24*, 5, 3, <[tg24.sky.it/tecnologia/now/2020/03/05/tik-tok-funzionamento-creator](http://tg24.sky.it/tecnologia/now/2020/03/05/tik-tok-funzionamento-creator)> (06/2020).
- Quattrociochi, Walter e Antonella Vicini. 2018. *Liberi di crederci. Informazione, internet e post-verità*. Torino: Codice Edizioni.
- Rancilio, Gigio. 2019. “Bambini e digitale. Ecco qual è l’età minima per app, social e cellulare.” *Avvenire*. 5, 3, <[www.avvenire.it/attualita/pagine/ecco-qual-eta-minima-per-app-social-e-sim-card](http://www.avvenire.it/attualita/pagine/ecco-qual-eta-minima-per-app-social-e-sim-card)> (06/2020).
- Rheingold, Howard. 1993. *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading: Addison-Wesley, <[www.rheingold.com/vc/book/](http://www.rheingold.com/vc/book/)> (06/2020).
- Ronson, Jon. 2015. *I giustizieri della rete. La pubblica umiliazione ai tempi di Internet*. Torino: Codice.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Turkle, Sherry. 2011. *Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From Each Other*. New York: Basic Books.
- Unità di monitoraggio per il contrasto della diffusione di fake news relative al covid-19 sul web e sui social network. (2020). *Programma operativo di attività*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l’informazione e l’editoria. <[informazioneeditoria.gov.it/media/3234/programmaoperativo.pdf](http://informazioneeditoria.gov.it/media/3234/programmaoperativo.pdf)> (06/2020).
- Wardle, Claire e Hossein Derakhshan. 2018. “Thinking About ‘Information Disorder’: Formats of Misinformation, Disinformation, and Mal-information.” *Journalism, Fake News’ & Disinformation*. UNESCO, <[en.unesco.org/sites/default/files/f.\\_jfn\\_d\\_handbook\\_module\\_2.pdf](http://en.unesco.org/sites/default/files/f._jfn_d_handbook_module_2.pdf)> (06/2020).
- We are social. 2020. *Digital 2020 Italia*, <[wearesocial.com/it/digital-2020-italia](http://wearesocial.com/it/digital-2020-italia)> (06/2020).
- Ziccardi, Giovanni. 2016. *L’odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Cortina.