

LA SCUOLA AL TEMPO DELLA MODERNITÀ

Vincenzo Cesareo

ABSTRACT:

La cultura della scuola si vede oggi consegnare, insieme ad altre agenzie educative, il compito irrinunciabile di favorire la formazione di una *soggettività responsabile*, triangolando fra essa e sistema dei media, e assumendo in proprio l'obiettivo di contribuire alla formazione dell'*homo civicus*. Sotto questo profilo, la sfida della ME è di formare persone che si realizzano compiutamente come soggetti coinvolti in legami sociali, qualificati da un'elevata soggettività e da una riflessività di carattere intenzionale.

Parole chiave:

scuola, Media Education, responsabilità soggettiva, cittadinanza

This article argues that educational institutions have today the inevitable task to contribute to the formation of a *responsible subjectivity* by triangulating between themselves and the media. It is their task to form a sort of *homo civicus*. Given this perspective, the real challenge ME should face in the next coming future is that of educating people who fulfill themselves as social-bonded subjects, characterized by a lofty personality and an intentional reflexivity.

Keywords:

school, Media Education, responsible subjectivity, *homo civicus*

Vincenzo Cesareo
Dipartimento di Sociologia
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
vincenzo.cesareo@unicatt.it

IL CONTESTO SOCIALE E I PARADIGMI SOCIOLOGICI PER ANALIZZARLO

Una delle consapevolezze raggiunte dalla sociologia dell'educazione alle prese con la modernità, a cavallo tra Ottocento e Novecento, è che l'educazione prende forma a partire dalla società da cui dipende. Da questo punto di vista, che potremmo definire «classico», la stessa definizione della nostra (tarda)modernità come *società della conoscenza* sarebbe ragione sufficiente per concentrare la nostra attenzione sociologica sull'educazione come spazio sociale strategico di costruzione e trasmissione dei saperi e delle conoscenze, sui suoi protagonisti e sulle sue forme contingenti in generale, e sulla scuola in particolare. In questa chiave è infatti certamente possibile leggere la cosiddetta «emergenza educativa» — o meglio l'«urgenza educativa» — che da più parti si mette a tema, talvolta enfatizzando eccessivamente l'incapacità delle istituzioni e delle agenzie preposte a far fronte alle richieste che provengono dal mutamento sociale. Anche senza accogliere fino in fondo questo approccio, resta il fatto che integrazione e partecipazione richiedono sempre più evidentemente un surplus di formazione alla conoscenza, sia nella prospettiva della tradizione dei saperi consolidati, sia in quella del governo dei processi del life-long learning, specialistico o meno.

Ma per contestualizzare in modo più adeguato l'analisi del rapporto tra scuola e media, oggetto di questo intervento, e per meglio declinare tale rapporto nelle forme della Media Education, è opportuno richiamare brevemente due elementi di discontinuità che hanno reso il panorama degli ultimi decenni ancor più dinamico e complesso.

Il primo elemento ha natura storico-sociale, ed è la trasformazione del sistema scolastico nel corso del Novecento: se infatti i primi tre quarti del XX secolo sono caratterizzati dal prevalere di un *sistema formativo decisamente scuolacentrico*, il cui fulcro è costituito dalle istituzioni scolastiche (Cesareo, 1974), la realizzazione e la successiva crisi della «scuola di massa» si accompagnano al declino del monopolio educativo da parte di tali istituzioni. L'affermarsi di un'ottica nuova, che ho definito *policentrismo formativo*, implica il riconoscimento di più spazi sociali e di più agenzie di socializzazione dotati di valenza educativa. Tra le diverse agenzie educative che alimentano questo policentrismo, un ruolo strategico è occupato dal sistema dei media, sempre più differenziato e articolato rispetto a quello che cinquant'anni fa si accingeva

a affiancare la scuola, e che spesso agiva a sua volta come un'istituzione pedagogicamente orientata. Oggi il sistema commerciale dei media, diversificato alla rincorsa di pubblici sempre più frammentati, agisce piuttosto come una pluralità di soggetti e di discorsi, spesso incoerenti e contraddittori tra loro, ma tutti in grado di esercitare una propria definizione della realtà, di influenzare i processi di pensiero, di fornire risorse simboliche ai processi di costruzione dell'identità, di darsi un qualche linguaggio comune per intrecciare relazioni sociali e indirizzare l'interazione quotidiana.

Il secondo elemento di discontinuità ha natura epistemologica e teorica: il superamento dei paradigmi sociologici di matrice funzionalista e conflittualista e il corrispondente convergere degli approcci interazionisti, fenomenologici e sistemici sulla dimensione della *comunicazione*, intesa come categoria interpretativa utile a leggere i rapporti tra individui e società, suggeriscono che i processi di costruzione dell'identità e di integrazione sociale abbiano un carattere dialogico e narrativo (Besozzi, 2006) che, per certi versi, sembra più efficacemente interpretato dai percorsi di socializzazione informale dei media piuttosto che da quelli — più normativi e trasmessivi — propri della formazione scolastica.

Quali siano i rapporti di interdipendenza, di complicità o di conflitto tra questa socializzazione informale e quella formale perseguita dalla scuola resta una domanda cui non è possibile rispondere una volta per tutte e che costituisce, piuttosto, una condizione di fondo entro cui collocare ogni teoria e ogni prassi formativa. Ancor più oggi è necessario chiedersi come questo contesto interpelli la cultura della scuola. Tale domanda mi sembra particolarmente pertinente almeno a tre diversi livelli:

– *il livello dei saperi concorrenziali*: non si tratta qui di riesumare distinzioni



artificiali tra cultura alta e cultura bassa; anzi, per certi versi si tratta proprio di tematizzare il venir meno di questi comodi riferimenti e di chiedersi piuttosto in che modo, da una parte, i saperi curricolari siano in grado di fornire risorse per leggere, interpretare e valutare i saperi di una *media culture* sempre più complessa e stratificata (Johnson, 2006), capace di far dialogare riferimenti tradizionali e format innovativi, di giocare nascostamente con le citazioni e le parodie, solo per fare qualche esempio; dall'altra parte, si tratta di indagare quali siano i tratti che rendono questa cultura seducente, quali i processi di riconoscimento che essa alimenta, quali le fonti e le autorità che finiscono per competere con quelle che strutturano la formazione scolastica;

- *il livello degli stili cognitivi e di apprendimento*: si è riflettuto a lungo, a questo proposito, sul passaggio dal modello gutenberghiano o alfabetico, centrato sulla parola scritta e sulla logica lineare-sequenziale, al modello multimediale, governato dall'immagine e da logiche via via descritte come reticolari, relazionali, sintetiche, simultanee. Questa riflessione sarà oggi da aggiornare sulla base delle ulteriori trasformazioni del sistema dei media, compreso il ritorno di quelle forme di scrittura secondaria che alimentano il «big talk», la grande chiacchiera che attraversa la rete nelle forme dei blog, delle chat e dei forum;
- *il livello del curricolo latente*: cioè delle norme, delle regole e dei rituali che costituiscono la struttura portante, solo a volte esplicitata, della realtà istituzionale. Questa «cultura della comunità scolastica» (Besozzi, 2006, p. 232), che implica l'insieme dei principi di fondo sui cui si basa la trasmissione dei saperi codificati, è a sua volta sfidata costantemente dall'affermazione di altri modelli di comportamento che trovano nel gruppo dei pari e nelle rappresentazioni medialità (spesso di quella stessa realtà che è la scuola) le proprie radici.

DIGITALIZZAZIONE, CONVERGENZA E ME: LE TRASFORMAZIONI DEL SISTEMA DEI MEDIA E LE NUOVE SFIDE CHE ESSO PONE. ALCUNE QUESTIONI APERTE

Se il sistema dei media in quanto moderno spazio di socializzazione interpella la scuola, le trasformazioni che modificano questo spazio finiscono necessariamente per porre questioni nuove, che al momento sarà

sufficiente porre in forma aperta e problematica. Si tratta certamente di nuove sfide che la scuola deve affrontare, anche con gli strumenti della ME, e che vorrei provare a elencare sinteticamente. Non prima, però, di un'ulteriore precisazione, sul cui sfondo meglio si colloca quanto dirò tra poco e che riguarda la necessità di sottrarsi a una doppia retorica: la prima, molto diffusa, tende o a enfatizzare il cambiamento, soprattutto quello apportato dalla digitalizzazione e dall'avvento di internet, come una rivoluzione assoluta, che toglie legittimità a ogni paradigma precedente e che richiede, di converso, approcci altrettanto innovativi. La seconda, al contrario, mira a sottolineare la sostanziale permanenza e continuità dei modelli già conosciuti e praticati (anche quelli relativi alla ME). Al di là di queste retoriche, infatti, l'esperienza suggerisce di fare realisticamente i conti fino in fondo con il cambiamento in corso per affrontarlo nel modo più adeguato, senza cadere, da una parte, in una sorta di determinismo tecnologico (facilmente riconoscibile nelle posizioni più vicine al paradigma della discontinuità «rivoluzionaria») e, nello stesso tempo, senza cedere alle lusinghe di una supposta astoricità degli strumenti formativi, dall'altra. Come si vedrà, la metafora della «convergenza» di vecchi e nuovi media si presta a definire le nuove sfide culturali meglio di una rivoluzionaria sostituzione dei primi a opera dei secondi.

Digitalizzazione e disuguaglianze

Una prima serie di mutamenti riguarda il processo di digitalizzazione e le nuove disuguaglianze che esso evidenzia. Al di là, infatti, della distribuzione dell'accesso alle nuove tecnologie, che in parte riflette le tradizionali disuguaglianze di stato socioeconomico (età, reddito, scolarità, gender, ecc.), la progressiva incorporazione delle tecnologie digitali nelle diverse sfere dell'agire sociale, e dell'apprendimento/formazione in particolare, si è accompagnata con l'affermazione di nuove forme di *divide*, veri e propri gap che differenziano i diversi gruppi di utenti (e, ancor più, di non utenti).

Se la forma più nota di *digital divide* è quella geopolitica ed economica, che vede le grandi democrazie occidentali del nord del pianeta in posizione decisamente più avvantaggiata rispetto alle altre realtà, non bisogna dimenticare come, anche nel contesto dei paesi più avanzati, si ponga la questione del gap generazionale tra i cosiddetti «New Mil-

lennium Learners» e i loro insegnanti. Nelle parole di Marc Prensky (2001), i primi sono «digital natives», i secondi sono «digital immigrants», provenienti da quella che è stata definita «galassia Gutenberg». Se pure nativi e immigrati digitali hanno la stessa alfabetizzazione ai media, è diverso il loro grado di addomesticamento (Silverstone, 2002), l'incorporazione familiare delle tecnologie, la loro iscrizione più o meno naturale nelle routine quotidiane e nei processi di relazione e interazione sociale.

Un secondo elemento di disuguaglianza digitale, poi, riguarda non i soggetti ma gli spazi della formazione: è la differente digitalizzazione dello spazio scolastico rispetto a quello domestico, nel quale si svolge la maggior parte della vita quotidiana dei bambini e dei ragazzi e dove si colloca l'uso più massiccio dei media digitali; la cosiddetta «bedroom culture» (Bovill e Livingstone, 2001), che individua nello spazio chiuso delle «camerette» un luogo domestico in cui i più giovani possono isolarsi dai legami familiari e dalle interferenze degli adulti e, nello stesso tempo, connettersi a tutto il resto del mondo mediante tv, radio, pc, cellulari, devices mobili di gioco e così via, interpella in modo serrato la struttura scolastica, intesa come uno spazio poco densamente abitato da tecnologie della comunicazione. Non si tratta tanto di moltiplicare le tecnologie disponibili a scuola, condannandole magari a impolverarsi su qualche scaffale o in qualche laboratorio, quanto di interrogarsi sulla funzionalità formativa di uno spazio pensato programmaticamente come «separato», «isolato», «non comunicante» con il resto del mondo. Per dirlo con parole diverse: la *connettività* (intesa come crescente esigenza di essere sempre on line) e la *mobilità* delle tecnologie della comunicazione (sempre più portabili, miniaturizzate e nomadi) rischiano di confliggere in modo radicale con la separatezza della scuola, intesa sia come struttura materiale (aule, corridoi, laboratori) sia come spazio sociale dell'educazione.

Digitalizzazione e convergenza

Ma, al di là di queste disuguaglianze, la digitalizzazione ha introdotto un'ampia serie di trasformazioni, riconducibili sotto la categoria, ampia e un po' sfuggente, della *convergenza*. Per convergenza intendo, con Jenkins, non solo un fenomeno tecnologico ma culturale; la cultura della convergenza è, nelle sue parole, uno spazio in cui «i vecchi e

i nuovi media collidono, dove si incrociano i media *grassroots* e quelli delle *corporation*, dove il potere dei produttori e quello dei consumatori interagiscono in modi imprevedibili» (Jenkins, 2007, p. XXVI); in questa cultura i diversi contenuti circolano più o meno liberamente su una pluralità di piattaforme tecnologiche (tv, pc, telefonino, internet, ecc.), diversi settori dell'industria culturale cooperano in modo innovativo e il pubblico migra facilmente da un dispositivo tecnologico a un altro alla ricerca di informazione e intrattenimento. Ovviamente, questa «cultura convergente» interpella la scuola con sfide nuove.

Media culture: fine dello «specifico mediale»?

Nei cineforum degli anni Sessanta si parlava molto di «specifico filmico»; nelle esperienze di teleforum sviluppate a partire dagli anni Ottanta, in modo analogo, si parlava di «specifico televisivo»; il portato dell'approccio semio-linguistico è stato, per anni, la convinzione che ogni medium abbia caratteri e codici propri, un linguaggio irriducibile agli altri media, e questo impianto ha guidato anche molti approcci didattici. Da alcuni anni la questione è diventata: cosa succede quando, grazie alla digitalizzazione, i diversi media possono «collidere», collasano l'uno nell'altro, smarriscono i propri confini? Cosa succede quando le stesse storie e gli stessi personaggi circolano negli albi a fumetti, nei libri, nei film, nei videogiochi, nei programmi televisivi, nei videoclip e nelle pubblicità? Quando un medesimo prodotto culturale «film» può essere visto in sala, alla tv, sul dvd player, sul pc, sull'iPod, secondo rituali e in tempi e spazi diversi? Da questo punto di vista, probabilmente, è oggi più utile assumere la nozione di *media culture*, una cultura convergente, appunto, in cui i significati circolano secondo itinerari impreveduti, contaminandosi, subendo processi discontinui di attestazione, consolidandosi solo temporaneamente, prestandosi a continue rielaborazioni. Una cultura stratificata e complessa, si diceva, che sfida i saperi tradizionali e che, d'altra parte, si presta felicemente a lasciarsi analizzare da essi.

Saper leggere e saper scrivere: UGC e prosumers

Questo processo di digitalizzazione sta ridefinendo non solo i confini tra i diversi media, ma gli stessi ruoli culturali che le giovani generazioni, in modo particolare, si trovano a rappresentare: se, da una parte,

contenuti brevi, a carattere audiovisivo, iconico o verbale, circolano indifferentemente dagli schermi televisivi a quelli del pc, a quelli del telefonino, spesso lasciando perdere le tracce della propria origine e iscrivendosi in pratiche sociali di scambio o di sharing che contribuiscono a dare forma alle relazioni tra pari, dall'altra, consumatori profondamente alfabetizzati ai nuovi linguaggi e alle relative tecnologie diventano produttori di nuove testualità e di nuovi flussi comunicativi, talvolta originali, altre volte liberamente rielaborati a partire dai repertori mediali preesistenti. La dicotomia tra produttori e consumatori lascia il posto alla figura del *prosumer* (*productor + consumer*). Il cosiddetto web 2.0 si alimenta di UGC (*users generated contents*, contenuti generati dagli utenti). Qui la domanda diventa: come può la cultura della scuola, da sempre orientata a trasmettere e consolidare competenze finalizzate da una parte alla comprensione e all'interpretazione (il «leggere»), dall'altra alla produzione e all'espressione (lo «scrivere»), non avere nulla da dire di fronte a una generazione che, *fuori* dagli spazi scolastici ma *dentro* allo spazio dei media, assume parola, si esprime, si racconta, rappresenta il mondo in cui vive? Come può essere valorizzata dalla scuola la componente partecipativa e di cittadinanza che la nuova condizione di prosumer digitali comporta?

Saperi cooperativi e valutazioni individuali

Un altro aspetto di questa convergenza di produttori e consumatori nella rete è la cosiddetta logica «wiki»; se Wikipedia ne è l'esempio più famoso, è l'idea stessa di «sapere cooperativo» che mi preme ricordare in questa sede. Lévy (2002) ne ha parlato in termini di «intelligenza collettiva»; si tratta di forme di accumulazione di sapere cui ciascun utente può contribuire, aggiungendo, modificando, verificando o correggendo le conoscenze che gli altri utenti hanno già prodotto; la revisione da parte dell'intera «comunità di sapere» (Jenkins, 2007) costituisce un potente meccanismo di controllo incrociato circa l'attendibilità e la correttezza delle informazioni raccolte. La rete ha così consentito di allargare a un pubblico molto più vasto le stesse dinamiche di condivisione delle conoscenze e di implementazione progressiva dei saperi proprie delle diverse comunità scientifiche. Anche in questo caso, la questione che si pone oggi alla cultura della scuola è come conciliare il proprio modello conoscitivo e, soprattutto, i propri sistemi di valutazione, basati

sulla standardizzazione delle performance individuali e sulla capacità di raggiungere obiettivi minimi, con il senso delle nuove pratiche cooperative, ispirate al principio secondo cui «nessuno di noi sa tutto; ognuno di noi sa qualcosa. Possiamo mettere insieme i pezzi se uniamo le nostre conoscenze e capacità» (Jenkins, 2007, p. XXVI).

Media, consumi e mercato: il potere dei brand

La partecipazione delle audience più giovani e competenti è, a sua volta, alimentata da istanze diverse; oltre a quelle a carattere espressivo e identitario che danno forma ai blog e a quelle relazionali che articolano i siti di social network e le piattaforme di messaggistica, non dobbiamo dimenticare quelle commerciali che fanno leva sui significati sociali del consumo per coinvolgere gli utenti in «comunità di marca», in strategie promozionali virali, in meccanismi di fidelizzazione e *customerizzazione*. I principali attori dei sistemi educativi — bambini, adolescenti, giovani — costituiscono un segmento di pubblico e di mercato particolarmente vulnerabile, sempre più ricercato dalle imprese e sempre più esposto alle loro lusinghe; per essi *consumare* costituisce il metalinguaggio per eccellenza e *spendere* l'agire strumentale che sembra garantire i diritti di cittadinanza. Non a caso, una parte consistente dei processi di socializzazione si sviluppa intorno ad alcuni nodi di questa rete di significati possibili, raccogliendosi in prossimità di quelle conformazioni di *gusto* che implicano un certo modo di vestirsi, di passare il tempo, di truccarsi, di agghindarsi, di tatuarsi, di praticare lo sport, di parlare; implicano anche un certo modo di desiderare, di relazionarsi con gli altri, di pensare. Al contrario di quanto si temeva, il risultato non è la massificazione e l'omogeneizzazione dei comportamenti o dei linguaggi, ma la loro esplosione in una babele di dialetti specializzati che lasciano scarsa



possibilità di comprensione reciproca. Mentre la comunicazione *orizzontale* diviene l'ambiente vitale di una formazione tra pari, le relazioni educative *verticali* (a partire da quelle con i genitori e con gli insegnanti) scontano tutta la difficoltà della comunicazione tra generazioni diverse, che spesso finiscono per cercare ancora nella grammatica dei consumi un possibile linguaggio comune.

Il *virtuale*: educare il desiderio e la responsabilità

Vorrei tornare, per concludere, all'accento fatto in precedenza circa l'elevata soggettività che i nuovi media autorizzano in quanto «tecnologie del sé». Tale soggettività, infatti, può assumere forme idealtipiche diverse che, altrove (Cesareo e Vaccarini, 2006), ho chiamato «significativa» o «minimalista». Nel primo caso, la riflessività, l'autonomia di scelta e l'originalità si coniugano con una elevata significatività esistenziale, e cioè con una forte progettualità, un'elevata responsabilità e un intenso coinvolgimento; nel secondo caso, esse si focalizzano sul presente, implicano scarsa responsabilità e esprimono un coinvolgimento debole. Si tratta, certo, di due idealtipi, ma che possono ben rappresentare anche gli esiti alternativi di opposti processi di socializzazione e di formazione. È lecito chiedersi, a questo proposito, come si pongano il sistema dei media e il sistema scolastico.

Da una parte, la cultura dei media, in forza della sua crescente *virtualizzazione*, sembra legittimare — almeno potenzialmente — entrambe le traiettorie: se, infatti, il virtuale è una simulazione del reale, come

il gioco, esso insieme può *allenare* alla realtà e *alienare* dalla realtà; in quanto *reversibile*, provvisorio, mai definitivo, esso sfida continuamente la questione della responsabilità e delle conseguenze dell'azione personale; in quanto *reale possibile*, solleva ogni momento la questione del

Ciò che è in questione è la possibilità di contribuire alla formazione di un homo civicus

desiderio, dell'*altro* e dell'*altrove* sempre a portata di mano, a distanza di un click del mouse (basti pensare alle pratiche quotidiane di contemporaneità tra lo studio e l'ascolto di musica, tra lo studio e l'accesso ai programmi di messaggistica come Msn, lasciati sempre on line, sullo sfondo dello schermo del computer).

Dall'altra parte, la cultura della scuola si vede consegnare, insieme ad altre agenzie educative, il compito irrinunciabile di favorire la for-

mazione di una *soggettività responsabile*, triangolando fra essa e sistema dei media, e assumendo in proprio l'obiettivo di una nuova «educazione alla virtualità»: l'educazione del desiderio e della responsabilità. Ciò che è in questione, a questo livello, è dunque la possibilità di contribuire alla formazione di un tipo umano che recentemente ho definito *homo civicus*: un soggetto in grado di intraprendere il «gioco serio» dell'azione sociale libera e responsabile. Sotto questo profilo, la sfida alla ME è di contribuire alla formazione di persone che possiedano i tratti distintivi dell'*homo civicus*: è la persona nel suo compiuto realizzarsi come soggetto coinvolto in legami sociali. Esso è qualificato da una elevata soggettività e da una elevata significatività esistenziale in quanto presenta una riflessività di carattere intenzionale, una autonomia della scelta associata alla responsabilità, una originalità aperta all'altro e al noi. Il suo orientamento è soggettocentrico. L'*homo civicus* si qualifica quindi per l'esercizio di una libertà responsabile, capace di farsi carico dei vincoli di solidarietà che sono inerenti ai legami sociali in cui esso è coinvolto.

BIBLIOGRAFIA

- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci.
- Bovill M. e Livingstone S. (2001), *Bedroom culture and the privatization of media use*, in S. Livingstone e M. Bovill (Eds.), *Children and their changing media environment: A european comparative study*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 179-200.
- Cesareo V. (1974), *La scuola tra crisi e utopia*, Brescia, La Scuola.
- Cesareo V. e Vaccarini I. (2006), *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Jenkins H. (2007), *Cultura convergente*, Milano, Apogeo (ed. or. 2006).
- Johnson S. (2006), *Tutto quello che fa male ti fa bene*, Milano, Mondadori (ed. or. 2005).
- Lévy P. (2002), *L'intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli (ed. or. 1997).
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, «On the Horizon», vol. 9, n. 5, pp.1-6.
- Silverstone R. (2002), *Perché studiare i media*, Bologna, Il Mulino (ed. or. 2001).