

Adolescenti “nativi digitali” a scuola ¹

di Matteo Lancini

Nello stesso anno in cui pubblica “Introduzione al narcisismo” (1914a), Freud elabora un breve testo dal titolo “Psicologia del Ginnasiale” (1914b). Si tratta di un componimento scritto in occasione della pubblicazione celebrativa del cinquantenario della scuola da lui frequentata, nel quale traccia un filo rosso di connessione tra i sentimenti ambivalenti sperimentati dagli adolescenti nei riguardi degli insegnanti e quelli nutriti nei confronti del padre.

Ora l'impulso affettuoso e quello ostile verso il padre continuano a sussistere l'uno accanto all'altro, spesso per tutta la vita, senza che l'uno possa eliminare l'altro. In questa coesistenza degli opposti risiede il carattere di quella che chiamiamo un'ambivalenza emotiva. Nel corso della fanciullezza ci si appresta a un mutamento in questo rapporto col padre, la cui importanza non sarà mai sottolineata abbastanza. Il fanciullo comincia a uscire dalla stanza dei bambini, ad affacciarsi al mondo reale; a questo punto scopre delle cose che scazano la sua originaria ammirazione per il padre e determinano il suo distacco da questo suo primo ideale. Egli scopre che suo padre non è l'essere più potente, più saggio e più ricco della terra, comincia a diventare scontento di lui, impara a criticarlo e a valutare la sua posizione sociale; poi, di solito, fa pagare cara al padre la delusione che egli gli ha procurato: tutto ciò che nella nuova generazione appare denso di promesse, ma anche tutto ciò che essa ha di urtante è determinato da questo distacco dal padre. In questa fase del suo sviluppo ha luogo l'incontro del ragazzo con gli insegnanti. A questo punto possiamo capire il nostro comportamento verso i nostri professori del ginnasio. Questi uomini, che pure non furono tutti dei padri, diventarono per noi dei sostituti del padre. È perciò che ci sono apparsi così maturi, così irraggiungibilmente adulti, anche se in realtà erano ancora molto giovani. Abbiamo trasferito su di loro il rispetto e le attese che nei nostri anni infantili avevamo

* Articolo tratto dalla rivista AeP Adolescenza e Psicanalisi, n°2, Novembre 2012

nutrito per il padre onnisciente, e poi abbiamo cominciato a trattarli come trattavamo, a casa, i nostri padri. Abbiamo assunto nei loro confronti lo stesso rapporto ambivalente che avevamo acquisito in famiglia, e in virtù di questo atteggiamento abbiamo lottato con loro, come ci eravamo abituati a lottare con i nostri padri carnali. Se non si tenesse conto delle esperienze infantili e della vita familiare il nostro comportamento verso i nostri insegnanti non solo risulterebbe incomprensibile, ma non avrebbe alcuna scusante” (Freud S., 1914b, vol. 7, pp. 479-480).

L’attualità e l’importanza del testo freudiano risiede nella capacità di testimoniare come la relazione con i docenti, e con l’istituzione scolastica in genere, sia influenzata in modo decisivo dal contesto relazionale nel quale il bambino è nato e ha sviluppato le sue prime relazioni affettive. A quasi cent’anni dalle evocative parole del padre della disciplina psicoanalitica, come possiamo interpretare il modo di relazionarsi degli adolescenti nei riguardi dei loro insegnanti e dell’esperienza scolastica? In che modo le trasformazioni dei modelli educativi familiari e del più ampio contesto di crescita hanno contribuito a modificare le rappresentazioni che gli adolescenti hanno della scuola e i vissuti nei riguardi del ruolo docente?

I genitori degli adolescenti odierni hanno presidiato la crescita dei figli in modo molto diverso rispetto a quanto abbiano fatto le loro madri e i loro padri nei decenni precedenti. Nuove rappresentazioni mentali della funzione genitoriale hanno orientato madri e padri nella declinazione del proprio ruolo sin dalla nascita del bambino, introducendo importanti novità sulla scena educativa familiare e promuovendo trasformazioni significative del funzionamento mentale in adolescenza. I nuovi genitori hanno promosso e gestito il trasloco dalla famiglia tradizionale, normativa ed etica ad una famiglia nuova, affettiva e maggiormente caratterizzata dalla contrattualità (Pietropolli Charmet, Lancini, 2009; Gambini, 2011).

Il mito affettivo che ha ispirato e ispira le declinazioni dell’attuale ruolo materno e paterno è decisamente cambiato rispetto a quello in voga per buona parte del secolo scorso. La

rappresentazione di un bambino avido, incontinente, eccessivamente istintuale e assolutamente incompetente ha ceduto progressivamente il passo alla rappresentazione di un soggetto prezioso, unico, tendenzialmente molto buono, naturalmente dotato di qualità da coltivare e lasciare esprimere.

I genitori concordano sul fatto che il bambino nasce come soggetto relazionale, sociale, dotato di precocissime competenze che lo spingono a ricercare affetti e relazione in direzione della madre e del padre e di tutti coloro che incontra già nelle prime fasi della crescita. Uno specifico talento è presente nel bambino fin dalla nascita e i genitori devono consentirgli di metterlo in luce, ammirandolo, offrendogli le risorse necessarie e una relazione empatica e teneramente rispecchiante. E' come se prevalessse una spinta a "tirare fuori" dal figlio la sua vera natura e vocazione; una tendenza che ha sostituito il voler "mettere dentro" al bambino "tabula rasa", valori, norme, regole e rappresentazioni già precostituite di ciò che un figlio dovrebbe essere e diventare, in linea con i voleri degli adulti e della società che li ha generati.

A partire da questo nuovo mito affettivo i genitori hanno abbassato notevolmente la soglia di dolore mentale che ritengono essere giusto somministrare ai figli a fini educativi. Anzi, molti genitori considerano dannosa per il futuro del figlio una relazione educativa che preveda, oltre alla punizione fisica già rigettata da tempo, l'incontro con il dolore, il rifiuto e la frustrazione erogati da coloro che il bambino ama e ricerca naturalmente. La crescita del bambino non avviene più sotto l'egida del modello educativo della colpa e della punizione somministrata in base alla necessità di intimorire e fare paura al piccolo figlio incontinente, istintivamente portato ad esprimere se stesso e i propri desideri, e dunque intenzionato a sovvertire le gerarchie generazionali, la cultura dominante e a mettere a repentaglio l'ordine sociale. I nuovi modelli educativi familiari prevedono che il tentativo di farsi obbedire transiti attraverso la relazione e la comprensione delle ragioni educative ed affettive dell'intervento genitoriale. Le madri, e anche i nuovi padri, non sembrano in alcun modo interessati a sottomettere il figlio, ad indurlo a rispettare la loro autorità attraverso normative e forti pressioni educative ispirate a valori certi e socialmente condivisi, peraltro sempre più incerti e difficilmente condivisibili nella mutevole complessità della società odierna, incerta, liquida,

globalizzata. In famiglia si individuano e si gestiscono specifiche regole scollate da valori sociali assoluti, stabilite e messe a punto per quello specifico ecosistema domestico. Il clima generale è oggi ispirato ad una sorta di familismo morale, nel senso che i valori guida dell'intervento educativo sono definiti e costruiti all'interno della singola famiglia e le regole hanno valore esclusivamente nell'ambito del microcosmo familiare per il quale sono state studiate, messe a punto e applicate. Nella famiglia odierna la negoziazione della regola e il tentativo di far comprendere le ragioni educative dei propri interventi sanzionatori hanno sostituito il "tu devi obbedire" e la somministrazione di paura e dolore mentale, anche in nome di una contrattualità resa necessaria dalla protratta permanenza dei figli nell'ambiente domestico in cui sono nati.

Per questi e per molti altri motivi (si pensi, ad esempio, alle profonde trasformazioni emotive, e alle conseguenti ricadute sul modo di rappresentarsi il figlio, introdotte dall'incontro straordinariamente precoce ed individualizzato con il proprio bambino ancora in fase embrionale, consentito dal monitoraggio ecografico oramai presente in tutti gli iter gestazionali) i genitori cercano di organizzare un'infanzia molto lontana dalla frustrazione, dal conflitto e dalla guerra, in nome dei valori supremi della pace, dell'amore e della relazione. Le madri ed i padri promuovono l'espressione di sé e la socializzazione del figlio, si impegnano a far comprendere le ragioni delle proprie azioni educative e, comunque, sono propensi a non interrompere mai l'intesa con i propri figli. Con loro è importante essere in una pacifica e intensa relazione di contatto, soprattutto quando la quotidianità, sin dai primi anni di vita del bambino, richiede di organizzare buone separazioni che consentano di trascorrere serenamente le molte ore in cui si starà lontani da casa, ognuno impegnato nelle proprie attività (Irer, 2009).

Queste novità hanno ovviamente avuto una ricaduta particolarmente significativa sul modo di intendere l'esperienza scolastica e la relazione con i propri insegnanti da parte degli adolescenti, resa ancor più evidente se ci riferiamo all'ingresso a scuola della generazione dei cosiddetti "nativi digitali". Un'espressione coniata da Prensky (2001), e ripresa in Italia da Paolo Ferri (2011), per indicare coloro che sono nati successivamente all'invenzione e

diffusione di internet nel contesto domestico e, quindi, in un ecosistema informativo, di apprendimento e comunicazione del tutto diverso rispetto a quello delle generazioni precedenti, cioè di coloro che sono transitati dall'utilizzo del cartaceo a quello digitale, gli immigranti digitali appunto, per un uso strumentale e di lavoro. Se ci riferiamo al contesto italiano, i veri e propri "nativi digitali", i "madrelingua", sono dunque i bambini nati a partire dagli anni 2000/2002 e quindi le generazioni che hanno appena avuto accesso alla scuola secondaria di primo grado. Tuttavia, in un orizzonte di senso più ampio, anche i ragazzi e le ragazze che attualmente hanno tra i 14 e i 18 anni hanno avuto un percorso di crescita fortemente caratterizzato dalla presenza di strumenti di comunicazione tecnologica, costituitisi come delle vere e proprie forme di estensione e prolungamento del Sé. Queste generazioni di adolescenti sono cresciute in una cultura digitale, immersi in un universo sonoro, ludico e relazionale tecnologizzato. Sono adolescenti sempre in contatto (Lancini, Turuani, 2009) ma, ancor prima, sono stati bambini a cui è stato insegnato ad abituarsi a fare a meno della propria madre e ad inserirsi in strutture parafamiliari e parascolastiche possibilmente in modo non traumatico, affidandosi alle cure di buone educatrici, socializzando precocemente con molti altri bambini e, soprattutto, mantenendo un vincolo mentale, un legame, un intenso collegamento a distanza con i propri genitori. Questo mandato ha trovato nell'invenzione del telefono portatile un importante supporto che ha consentito di rendere più vicino alla realtà questo contatto virtuale, in assenza del corpo, con i propri genitori. Tutte le ricerche in Italia, a livello nazionale e locale, testimoniano che tra gli 8 e 12 anni il telefonino è consegnato nelle mani dei bambini e dei preadolescenti da parte dei genitori che, evidentemente, lo percepiscono come uno strumento capace di garantire una vicinanza reciproca, mentre i corpi sono distanti, e che offre la possibilità di gestire una quotidianità dove si vive spesso distanti ma mai soli. La virtualità relazionale "senza corpo" nasce all'interno dei legami familiari e in adolescenza si trasferisce nella relazione tra coetanei, nelle "piazze virtuali", nel network della socializzazione digitale. Non si tratta però solo di relazioni. L'immersione tecnologica dei nativi digitali riguarda l'interazione con congegni tecnologici che contengono universi musicali praticamente illimitati, console che

governano diversi generi di videogiochi e applicazioni che richiedono molteplici abilità e nuove competenze visuo-spaziali. Ancor più precocemente, la prima infanzia odierna prevede, in molti casi, un'interazione attiva con gli strumenti tecnologici. I bambini di oggi nascono all'interno di ambienti familiari dove, sempre più spesso, almeno un genitore interagisce con tablet e smartphone caratterizzati dalla tecnologia "touch". Non è più così raro incontrare madri e padri che raccontano di come il proprio figlio, una volta osservata e sperimentata precocemente tale interazione, rimanga sorpreso, se non deluso, da come l'immagine televisiva non reagisca allargandosi, a seguito del tocco e del movimento delle dita del bambino sullo schermo. Mentre dunque siamo impegnati a comprendere le trasformazioni emotive, cognitive e relazionali dei nativi digitali, già si parla di altre possibili e specifiche caratterizzazioni di quella che viene definita la "touch generation".

I nativi digitali, dunque, comunicano e socializzano all'interno di un nuovo ecosistema mediale, "vivono" nei media digitali, non li utilizzano semplicemente come strumento di produttività e svago ma sono in simbiosi strutturale con essi. La tecnologia digitale è il loro naturale ambiente di svago, di socializzazione, formazione e divertimento. I nativi digitali vivono in un mondo reale e virtuale insieme. Tutto ciò, ovviamente, ha avuto delle ripercussioni sul modo in cui comunicano, apprendono e ha portato alla nascita di quella che è stata definita la nuova "cultura partecipativa" (Jenkins et. al, 2009). Questa cultura nasce come risposta e reazione all'esplosione delle nuove tecnologie digitali e alla diffusione pervasiva della connettività di rete. Una cultura caratterizzata dalla tensione alla condivisione e alla collaborazione, nella quale i nativi digitali si appropriano dei media spinti dal desiderio di essere presenti e visibili on line e da quello di cooperare e di coinvolgere gli amici nelle proprie esperienze all'interno di differenti "community" che costituiscono la loro rete informale di relazione. La cultura partecipativa, infatti, promuove le attività di produzione e di condivisione delle creazioni digitali, prevede un continuo incrociarsi ed intrecciarsi di contenuti digitali generati dal basso con quelli generati dall'alto, portando a quella che viene definita "appropriazione digitale dei contenuti", ossia a quell'abilità dei nativi digitali di miscelare ed integrare i contenuti fino a ricavarne di nuovi e originali a partire da quelli

proposti dall'industria culturale. Tale abilità è sostenuta e correlata al "multitasking", modalità radicalmente nuova di accedere e manipolare le informazioni nel mondo mediale, così ricco di stimoli multipli che corrono a flusso continuo.

La "conoscenza distribuita" rappresenta un'altra caratteristica della cultura partecipativa, ossia l'accostarsi alle attività di apprendimento e di riflessione non in maniera esclusivamente individuale ma attraverso interazioni sociali mediali che permettono di creare nuovi contenuti. L'esempio più noto ed eclatante è Wikipedia, l'enciclopedia gratuita, costruita grazie al lavoro collettivo di centinaia di migliaia di utenti. La diffusione della cultura partecipativa e dei nuovi stili di apprendimento partecipativo digitale fanno nascere negli studenti nuove necessità e nuovi bisogni nella relazione con il sapere e la conoscenza (Ferri, 2011).

Del resto la crescente diffusione di una cultura tecnologica e della connettività ha certamente trasformato il modo di produrre e proporre la diffusione delle informazioni e del sapere, se è vero che dalla fine dello scorso anno la Treccani, l'enciclopedia che per decenni ha occupato un posto importante all'interno delle librerie collocate nei salotti delle case italiane e che rappresentava una fondamentale e rassicurante fonte cartacea di accesso al sapere, è diventata una "app" per smartphone e tablet.

Questi e altri cambiamenti hanno dunque contribuito a trasformare, nel corso degli ultimi anni, il modo di interpretare l'esperienza scolastica e la relazione con i propri docenti da parte degli adolescenti. Cercando di evitare eccessive semplificazioni proviamo a passare in rassegna queste importanti novità.

Una delle più importanti trasformazioni, come già testimoniato alcuni anni addietro (Lancini, 2003, 2004), riguarda il crescente processo di "affettivizzazione della scuola" (Pietropolli Charmet, 2003) da parte degli adolescenti, i quali hanno smesso di interpretare l'istituzione scolastica come luogo dominato dal sistema cognitivo e dal ruolo di studente, privilegiando altre dimensioni che hanno maggiormente a che fare con il ruolo affettivo di adolescente: il corpo, il desiderio, la sessualità, la creatività, gli aspetti espressivi del Sé. Gli adolescenti odierni mettono in scena a scuola, in modo sempre più significativo, anche il proprio disagio, la violenza verso gli altri o verso se stessi, le azioni denigratorie o di solidarietà.

Parallelamente si è assistito ad una “isterizzazione del gruppo classe” (Angelini, 2003); un luogo che ha perso le caratteristiche del passato, quando dominava il timore, la paura e prevaleva l’allontanamento o la dissimulazione dei sentimenti, e che ha invece acquisito i tratti di un vero e proprio “scenario” dell’informalità, nel quale prevalgono aspetti esibitivi, la teatralità dei gesti e l’espressione del Sé.

La trasformazione dei modelli educativi familiari descritta nelle pagine precedenti ha contribuito in modo decisivo alla destituzione del valore simbolico dell’adulto che presidia qualsiasi organizzazione o istituzione. Agli adolescenti odierni è stato insegnato che gli adulti non detengono alcuna verità superiore, e infatti tendenzialmente non la contestano, né che sono terribili avversari, e infatti non sono impegnati a combatterli. Allo stesso modo non trovano ragione di sottomettersi per statuto all’autorità adulta, che deve essere conquistata sul campo, tramite raffinate competenze relazionali e professionali ma soprattutto attraverso la dimostrata capacità di costituirsi come risorsa al servizio della valorizzazione del Sé.

Gli adolescenti che entrano nelle aule delle scuole secondarie di primo e secondo grado non interpretano la quotidianità scolastica come realtà governata dall’essere uno studente, ma privilegiano la ricerca di esperienza di valorizzazione e di riconoscimento in senso più ampio, un successo personale e affettivo che non si limita alla dimensione del sistema cognitivo e del ruolo sociale di studente. La ricerca di rispecchiamento dei nuovi adolescenti si rivolge anche ai coetanei, spesso percepiti come più abili degli adulti nel riconoscere la preziosa e originale modalità espressiva e creativa della propria persona. Contemporaneamente gli adolescenti odierni sono particolarmente fragili perché l’esigenza di rispecchiamento e successo sociale è molto forte e li rende facilmente esposti al rischio di non sentirsi sufficientemente apprezzati e riconosciuti. La necessità di percepirsi come visibili e apprezzabili, insieme alla spinta a prestare attenzione alla realizzazione del proprio sé piuttosto che a quello dell’altro, rendono ragione del comportamento illegittimo e prevaricatorio di alcuni adolescenti a scuola, così come di alcuni atti vendicativi nei confronti di compagni o docenti, ma anche dei sempre più frequenti ritiri scolastici, quasi sempre governati dalla sperimentazione del sentimento della vergogna. Come è noto, i figli della famiglia affettiva e della società dell’immagine, del

successo e della popolarità sono adolescenti particolarmente permalososi e facilmente esposti alla mortificazione derivante dal divario tra le attese di riuscita e successo sociale e la reale risposta proveniente quotidianamente dagli adulti e dai coetanei di riferimento. Allo stesso modo l'ingresso in aula dell'insegnante non è più circondato da quell'alone di sacralità, spesso accompagnato dalla sperimentazione di sentimenti ambivalenti di timore e rabbia, che ha caratterizzato gli ambienti scolastici e universitari di alcuni decenni addietro. Lontani i tempi in cui l'arrivo in paese o nella cittadina di provincia dell'insegnante, figura miticamente detentrica del sapere al pari del medico e del parroco, era accompagnata da sguardi di riverenza e rispetto da parte dell'intera cittadinanza, ora il docente entra nell'aula privo di quell'aurea simbolica e del proprio "ruolo" assegnatogli per statuto. Agli occhi e nella mente degli adolescenti il proprio docente è "nudo", spogliato del valore simbolico di detentore del sapere e dell'autorità costituita. L'insegnante è una "persona" impegnata ad ottenere, anche attraverso doti relazionali e capacità empatiche, il silenzio della classe e un'attenzione partecipe e, a volte, proprio perché meritatamente conquistata, persino devota. Attraverso qualità relazionali, passione, giusto coinvolgimento e competenza, l'insegnante è chiamato a conquistare quel ruolo di "maestro" e "detentore del sapere" non più attribuitogli ed assegnatogli, come in passato, dai genitori dei propri allievi, dai modelli educativi tradizionali, dalla società così lontana dalle possibilità informative offerte da internet, e, conseguentemente, dagli stessi studenti, certamente più dipendenti e ambivalenti nei riguardi dell'insegnante rispetto ai loro coetanei odierni.

Le problematiche segnalate nel corso degli ultimi anni dagli insegnanti, le quotidiane emergenze in classe, le difficoltà nel gestire le regole a scuola, ma anche le risposte educative e disciplinari dell'istituzione scolastica, trovano una loro spiegazione solo se collocate all'interno di questo articolato e complesso scenario affettivo e relazionale.

La scuola odierna è chiamata a gestire e governare la socializzazione e i conflitti in classe attraverso la definizione e trasmissione di regole ed, eventualmente, tramite azioni sanzionatorie e disciplinari, non potendo però più far leva sulla paura e sul sentimento di colpa sperimentati dalle generazioni cresciute all'insegna del significato simbolico ed etico

dell'adulto. Progressivamente lo sguardo rimproverante del docente, la nota sul registro e l'invio dal preside, ora più semplicemente chiamato "dirigente scolastico", hanno ridotto il loro impatto deterrente nella mente degli studenti adolescenti. Un dato reso evidente dalla stessa decisione degli insegnanti che, da ormai diversi anni, hanno trasformato la sospensione da scuola, la più grave sanzione possibile nei riguardi dello studente, nella "sospensione con obbligo di frequenza". Venuto meno il significato simbolico di un possibile allontanamento dal regno degli adulti e dell'istruzione, con conseguente elaborazione del sentimento di colpa che spingeva lo studente sospeso, una volta scontata la pena casalinga, a presentarsi a scuola nuovamente arruolato e sottomesso al regime istituzionale imposto dal preside con il pieno sostegno dei genitori, la scuola ha dovuto introdurre una nuova strategia educativa, più adeguata al funzionamento affettivo e mentale delle ultime generazioni di studenti e dei loro genitori. La stessa occupazione della scuola, che per molti anni ha rappresentato un attacco simbolico al potere violento istituzionale e alle modalità di declinare l'insegnamento da parte dei docenti, ha subito importanti trasformazioni di senso, stabilizzandosi progressivamente come attività espressiva annuale degli studenti adolescenti. Un'occupazione, o attività autogestita, quasi sempre realizzata con tempi e modalità ampiamente concordate con il dirigente scolastico, al quale non è raro si chiedano consigli e aiuti sull'organizzazione, il favore di fermarsi a controllare che tutto funzioni adeguatamente anche in orario extrascolastico e, al limite, di dormire con loro durante la prima notte e, se proprio sua moglie non vuole, almeno di mantenere il telefonino acceso in caso di bisogno.

Anche la contestazione nei riguardi del docente e del suo insegnamento della disciplina si è progressivamente trasformata. Gli insegnanti con maggiore esperienza rimpiangono epoche che in passato mai avrebbero immaginato di ricordare con piacere. Gli studenti che li contestavano per i contenuti proposti nelle ore di lezione, per i libri di testo adottati e percepiti come scritture imposte dalla cultura adulta, impegnata a controllare gli apprendimenti delle nuove generazioni in modo da mitigarne i desideri, le tendenze emancipative ed espressive. Gli insegnanti erano in difficoltà per l'attacco portato al "ruolo" e nei riguardi dei contenuti dell'insegnamento. Attualmente, nell'era della cultura mass mediatica e delle nuove

possibilità di accesso all'informazione e al sapere comunque garantite dalla rete, la contestazione ha lasciato spazio ad un disinvestimento nel ruolo di studente che finisce per riguardare anche il ruolo docente e il sapere scolastico in senso più ampio. Molti adolescenti si rivolgono ai propri docenti, anche a quelli con cui vanno più d'accordo o che stimano profondamente o che addirittura utilizzano come adulto competente nei momenti di difficoltà personale, comunicandogli che purtroppo ciò che insegnano non interessa. A volte lo esprimono con sincero rammarico, gli dispiace ma davvero non capiscono come potersi impegnare visto che la sensazione profonda è che a loro non serva. Anzi, se si riuscisse a spiegare bene loro a che cosa e quando servirà quel contenuto, quella lezione, quella disciplina, gliene sarebbero grati, perché solo percependo con chiarezza in che modo riusciranno ad utilizzarli a sostegno del Sé, e della propria crescita personale, potranno forse trasformare la noia che sperimentano in interesse e, dunque, in attenzione, ascolto e apprendimento.

Un altro aspetto sul quale siamo chiamati ad interrogarci e ad individuare strategie di sostegno alla risoluzione delle problematiche odierne degli studenti adolescenti riguarda lo studio e i processi di apprendimento davanti al testo scritto. Gli studi neurobiologici e di altre discipline stanno già contribuendo ad ampliare il campo di conoscenza nei riguardi delle novità nel funzionamento delle aree cerebrali e dei sistemi attentivi dei nativi digitali. Allo stato attuale risulta evidente che le trasformazioni descritte nelle pagine precedenti hanno contribuito ad abbassare moltissimo la soglia di dolore mentale, noia e tristezza sperimentabili nella solitudine della stanza o della cameretta, luoghi privilegiati dello studio pomeridiano per molte generazioni di adolescenti. Una volta esclusa la presenza di deficit cognitivi e di disturbi specifici di apprendimento, incontriamo una moltitudine di adolescenti che sperimentano difficoltà consistenti nei processi di acquisizione e memorizzazione delle conoscenze sui libri di testo. Nonostante livelli di funzionamento cognitivi del tutto adeguati, molti adolescenti sembrano essere alle prese con interferenze affettive nei processi di apprendimento. Pur tenendo in considerazione i limiti di affermazioni che, come sappiamo bene, meritano approfondimenti e studi specifici sia a livello della popolazione sia rispetto al

funzionamento affettivo e mentale del singolo adolescente, appare comunque evidente come i “nativi digitali” faticino a tollerare quella dimensione del silenzio assoluto in solitudine, che ha caratterizzato i pomeriggi di studio delle generazioni nate all’interno della famiglia tradizionale predigitale. Anche coloro che ottengono buoni o ottimi risultati scolastici sono nati e cresciuti in un sistema dove si è spesso distanti dalle persone con le quali si hanno vincoli affettivi fondanti e fondamentali, ma mai soli, sempre in un potenziale contatto, a portata di voce, consentito dalla tecnologia della comunicazione. Quasi tutti gli adolescenti che ho avuto modo di incontrare in questi anni studiano in un ambiente caratterizzato dalla presenza reale o virtuale dell’altro e mal tollerano la solitudine, il silenzio assoluto, l’assenza di contatto con una persona presente in ambiente domestico o, più spesso, virtuale. Fino a qualche anno addietro Messenger, ora Facebook, accompagnano lo studio pomeridiano dei nativi digitali, abituati sin da piccoli a modulare la separazione e la distanza fisica dall’altro significativo, con nuove forme di contatto. Cresciuti in ambienti interattivi, saturati di immagini e suoni, immersi nella musica proveniente dalle tasche dei pantaloni a vita bassa, invitati a crescere socializzando molto precocemente con i figli di altre famiglie, gli adolescenti odierni non tollerano la sofferenza, anche minima, che l’esperienza dello studio e dell’apprendere nella solitudine della stanza inevitabilmente comporta.

Queste sono solo alcune delle caratteristiche affettive e relazionali degli adolescenti “nativi digitali” a scuola. Come è noto molti altri vissuti e comportamenti caratterizzano gli adolescenti a scuola e potrebbero essere analizzati e compresi a partire dagli scenari fino ad ora delineati. Si pensi, ad esempio, al diverso modo di vivere la valutazione da parte dell’adolescente odierno, portato a comprenderne il significato solo se proposta all’interno di una relazione significativa con l’altro, oppure al noto e antico divieto di introdurre il telefonino all’interno dell’istituzione scolastica: uno strumento di comunicazione che “vibra”, in modalità silenzioso, ogni mattina in tutte le scuole italiane, mentre gli adulti dichiarano di avere imposto una regola e fanno finta di averne controllato e governato l’ingresso nelle aule. Gli adolescenti “nativi digitali” percepiscono e interpretano l’esperienza scolastica a partire da nuovi sistemi educativi e nuove modalità d’intendere la relazione con il sapere,

l'apprendimento e la funzione adulta. Soprattutto in questa fase storica complessa, densa di presagi oscuri e allarmismi sulle possibilità di successo personale e sociale delle future generazioni, è importante che il governo dell'istituzione scolastica e i docenti possano svolgere una funzione di sostegno alla realizzazione dei compiti evolutivi adolescenziali. Tutto ciò non può però tollerare eccessive semplificazioni o proclami che incitino ad un ritorno dell'autorità adulta sulla base di vecchi modelli del tutto improponibili. Non è possibile pensare di costruire l'attuale funzione dell'adulto competente semplicemente attraverso slogan sui "no" e i "divieti", che si rivelano impossibili da gestire e far rispettare, o sulle bocciature che aiuterebbero il ragazzo a crescere e maturare.

La scuola è percepita dagli adolescenti come ambito fondamentale di sperimentazione e valorizzazione del Sé. I ragazzi e le ragazze riconoscono alla scuola una funzione positiva allorché offre loro occasioni per sperimentare la propria autonomia, l'assunzione di responsabilità e di sviluppo del senso critico, mentre mal tollerano proposte che evocano dipendenza e infantilizzazione. I "nativi digitali" sono molto sensibili allo sguardo di ritorno dei propri docenti, dai quali si aspettano interesse e sostegno nei confronti della loro crescita scolastica, ma soprattutto personale. La possibilità di ricevere un rispecchiamento positivo da parte degli insegnanti influenza in modo decisivo la possibilità di investire nel ruolo di studente (Irer, 2009).

Sulla base di esperienze dei docenti erano già emerse in passato alcune indicazioni di massima su possibili modalità di insegnamento utili a sostenere l'investimento nel ruolo di studente da parte degli adolescenti: 1) promuovere l'assunzione di un ruolo più attivo nella realtà quotidiana scolastica: orientarsi in direzione di una maggiore valorizzazione dell'adolescente a scuola come protagonista attivo a livello personale e sociale, magari attraverso l'attribuzione di incarichi e di mansioni istituzionali; 2) consentire lo sviluppo e l'utilizzo di modalità espressive e creative, piuttosto che di modalità ripetitive e standardizzate; 3) sostenere una maggiore possibilità di fare, muoversi, decidere ed essere originali a scuola, piuttosto che effettuare richieste relative allo stare, ascoltare e memorizzare nell'uniformità del gruppo classe; 4) fare scaturire il sapere e le competenze a partire dalla

“produzione” da parte degli studenti di materiale: renderli protagonisti attivi di ricerche e lezioni da presentare in classe e valutarli anche in base alle capacità dimostrate in tali compiti; 5) “agganciare” i contenuti della materia di insegnamento alla realtà quotidiana degli adolescenti, al loro universo culturale e ai loro interessi, a ciò che accade in ambito extrascolastico e nel contesto sociale di appartenenza. Un approccio che dimostri attenzione, curiosità e coinvolgimento, non intrusivi, verso gli studenti adolescenti e i loro compiti e conflitti evolutivi (Lancini, 2003, 2004).

Tali indicazioni, pur mantenendo la loro attualità, chiedono di essere aggiornate a partire dalle importanti e ancor più recenti trasformazioni a cui è stato fatto accenno in queste pagine. In un futuro molto prossimo la scuola è chiamata ad interrogarsi sul senso attuale di una divisione degli apprendimenti per “discipline” e per “materie”, a fronte di un’ecosistema di apprendimenti sostenuto dalla riduzione delle divisioni tra campi di conoscenza promosso dallo sviluppo scientifico e tecnologico. La riduzione delle materie, la crescita della dimensione multidisciplinare e la personalizzazione degli apprendimenti sono le nuove caratteristiche dei sistemi educativi più avanzati. Le nuove generazioni sembrano inoltre reclamare un dialogo continuamente interattivo e partecipativo con i loro insegnanti da un lato, mentre dall’altro hanno la possibilità di sviluppare nuove forme di indipendenza e di autonomia rispetto all’apprendimento, creando degli stili di studio nuovi, personali, ma allo stesso tempo capaci di allargare la prospettiva allo scambio e alla condivisione con i pari. Non si tratta di “fare scuola” esclusivamente attraverso le tecnologie digitali, ma di provare a gettare un ponte tra le pratiche d’uso delle tecnologie da parte dei nativi digitali e le pratiche formative che hanno luogo a scuola (Ferri, 2011).

Gli adolescenti “nativi digitali” hanno complessivamente una rappresentazione favorevole dei loro insegnanti e della scuola, ma così come è stato loro insegnato sin da bambini vogliono capire se la proposta che viene fatta serve alla realizzazione di Sé. La richiesta è seria, motivata e non ha intenti provocatori e oppositivi. Come può la scuola aiutarli nella mentalizzazione del corpo, nei processi separativi, nella costruzione della propria identità personale e sociale, tenendo conto della complessità storica e antropologica attuale? La

creatività, l'espressività, le competenze relazionali e tecnologiche acquisite durante l'infanzia riusciranno ad essere ancor più valorizzate, messe al servizio della realizzazione dei compiti evolutivi e del proprio progetto futuro?

Riassunto

Le trasformazione dei modelli educativi familiari e la diffusione delle tecnologie digitali hanno contribuito in modo decisivo a modificare la relazione che gli adolescenti intrattengono con gli insegnanti, l'apprendimento, lo studio e l'istituzione scolastica in genere. A partire dalla descrizione e dall'analisi del significato di queste recenti trasformazioni, l'autore si sofferma sulle caratteristiche affettive e relazionali degli adolescenti odierni, "nativi digitali" a scuola.

Parole chiave: *Adolescenza, scuola, famiglia, nativi digitali, sempre in contatto.*

Bibliografia

ANGELINI L. (2003). Per un counselling rivolto agli educatori di adolescenti che non vedrò. In: *Ricerca Psicoanalitica*. XIV, n.2, pp.169-178.

FERRI P. (2011). *Nativi digitali*. Milano, Bruno Mondadori.

FREUD S. (1914a). Introduzione al narcisismo. In: *Opere*. Vol. VII, Torino, Boringhieri, 1975.

FREUD S. (1914b). Psicologia del ginnasiale. In: *Opere*. Vol. VII, Torino, Boringhieri, 1975.

GAMBINI P. (2011). *Adolescenti e famiglia affettiva. Percorsi di emancipazione*. Milano, Franco Angeli.

IRER, Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia (2009). *Adolescenza e preadolescenza: nuove modalità di comportamento e relazione*.

JENKINS H., CLINTON K., PURUSHOTMA R., ROBINSON A.J., WEIGEL M., Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. In: *The MIT Press*. Cambridge-London. (Trad. it: *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. A cura di FERRI P., MARINELLI A. Milano, Guerini Studio, 2010).

LANCINI M. (2003). *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*. Milano, Franco Angeli.

LANCINI M. (2004). L'apprendimento e la scuola. In: Maggiolini A., Pietropolli Charmet. (a cura di) *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano, Franco Angeli.

LANCINI M., TURUANI L (2009). *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza*. Milano, Franco Angeli.

PIETROPOLLI CHARMET G. (2003). Corpo scolastico e cultura della prevenzione a scuola. In: Maggiolini A. (a cura di) *Sballare per crescere? La prevenzione delle droghe a scuola*. Milano, Franco Angeli.

PIETROPOLLI CHARMET G., LANCINI M. (2009). Nuova generazione di genitori. In: De Pra. M, Scalari P. (a cura di) *Nascere e crescere. Il mestiere dei genitori*. Molfetta (Bari), La Meridiana.

PRENSKY M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*, Ncb University Press. Vol. IX, n.5.