

Ruggero Eugeni*

Nativi postmediali

Alcuni compiti educativi
dell'istituzione scolastica

1. Dai nativi digitali ai nativi postmediali

La metafora dei «nativi digitali» — coniata, come è noto, nel 2001 dal consulente per l'educazione Marc Prensky — individua bene un problema, ma non è altrettanto efficace nel definirne i tratti profondi¹. Il problema messo a fuoco è la divisione che separa la generazione che si è formata prima dell'avvento del computer (i cosiddetti «immigrati digitali») da quella cresciuta invece in era digitale: tipicamente, quella degli insegnanti e quella dei loro studenti. Una divisione che coinvolge sia i metodi e i linguaggi dell'apprendimento che gli stessi obiettivi dei processi educativi.

D'altra parte, il tratto profondo che la metafora non riesce a mettere in luce è la natura dei due differenti territori in cui è avvenuta la formazione delle due generazioni: parlerò, da un lato, di una (tarda) condizione mediale e, dall'altro, di una condizione radicalmente postmediale. Il mio assunto di fondo è in altri termini che i «nativi digitali» sono figli di un'epoca che non conosce e non usa più i *media* — così come essi venivano intesi e praticati fino agli anni ottanta del novecento circa —. Sosterrò inoltre che il principale aspetto antropologico collegato all'avvento della condizione postmediale consiste nella sparizione di un'opposizione che risultava determinante nel definire la relazione con i media: quella tra il naturale e l'artificiale. Sparizione che ha profonde conseguenze nel determinare il rapporto attuale con la tecnologia e con gli altri soggetti sociali².

Procederò riassumendo in un primo momento le fasi della evaporazione o polverizzazione dei media; approfondirò quindi alcuni aspetti legati al tramonto dell'opposizione tra naturale e artificiale; e concluderò il mio discorso esaminando alcune possibili conseguenze di quanto detto per il lavoro delle istituzioni educative.

* Professore Ordinario di *Semiotica dei media* presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, direttore di *Almed* (Alta Scuola in Media, comunicazione e spettacolo) della stessa Università.

¹ PRENSKY M., «Digital Natives, Digital Immigrants», in *On the Horizon*, vol. 9, n. 5, 2001, pp. 1-6.

² Sviluppo queste considerazioni in EUGENI R., *La condizione postmediale*, La Scuola, Brescia 2015.

2. L'avvento della condizione postmediale

La nascita dei *media* moderni avviene, come è noto, nel corso della seconda metà dell'ottocento e all'interno della cosiddetta «seconda rivoluzione industriale». Senza pretendere, neppure lontanamente, di riassumere fatti e fenomeni legati a tale evento, sottolineo solamente come l'aspetto di novità decisivo consista nella invenzione di alcuni dispositivi, e più ancora dell'idea stessa di dispositivo. Con questo termine non intendo semplicemente i singoli strumenti tecnici, ma più ampiamente quelle complesse situazioni sociali specificatamente dedicate al consumo di prodotti mediali: le forme e i contesti della lettura individuale o collettiva; le modalità di ascolto di musica registrata in spazi privati o pubblici; gli assetti della proiezione e della visione di film. È certamente vero che alcune di queste situazioni (la lettura, il teatro o il varietà in quanto preparatori del cinema, ecc.) preesistevano alla modernità; tuttavia esse vengono ora travolte da due ordini di trasformazioni. In primo luogo, trova posto e diviene centrale al loro interno uno strumento tecnologico (un «apparecchio»): dalla illuminazione a gas prima e poi elettrica fino ai vari strumenti di riproduzione automatizzata di suoni e immagini. In tal modo, all'interno di tali situazioni il corpo del lettore, ascoltatore e spettatore entra in simbiosi con alcuni oggetti tecnologici. In secondo luogo (e di conseguenza), le situazioni sociali dedicate al consumo di prodotti mediali divengono al tempo stesso di massa e serializzate: esse permettono che intere folle abbiano accesso a un tipo di esperienza progettata, regolata, e dunque identica e ripetibile; un'esperienza del tutto privata dai caratteri della unicità e della privatezza, ma non per questo meno affascinante e coinvolgente.

I dispositivi mediali conoscono una fortuna eccezionale fino agli anni ottanta del novecento, momento in cui si avviano due serie di fenomeni che, nel loro intreccio, produrranno la fine dei *media*. La prima serie di fenomeni consiste nella moltiplicazione esponenziale dei canali di erogazione dei prodotti mediali, e quindi delle occasioni di accesso ai *media*, ivi comprese forme più o meno interattive; la seconda serie di fenomeni consiste nello sviluppo delle tecnologie di digitalizzazione dei materiali che compongono i prodotti culturali. In seguito a tali trasformazioni, la precedente logica di distribuzione *broadcasting* viene frammentata in almeno quattro logiche di distribuzione. La prima, che riproduce la forma più tradizionale, viene definita *push*: il *broadcaster* (ancora operante come tale) «spinge» i contenuti verso il fruitore. A questa si aggiunge però immediatamente la logica *pull*: il fruitore tira a sé determinati contenuti, per esempio, scegliendo quale film vedere in una offerta *Video on Demand*, oppure semplicemente navigando in rete e di fatto scegliendo quali materiali percettivi ed espressivi richiamare e comporre sul proprio schermo. A questa si aggiunge, in un percorso di graduale allontanamento dalle logiche tradizionali, la modalità *prosuming*, in cui il consumatore si fa anche produttore attivo di con-

tenuti, per esempio, aprendo un suo sito, gestendo un *blog*, caricando in rete propri testi, diapositive, filmati, e così via. Infine, la quarta logica (che si è pienamente realizzata solo negli ultimi anni, ma le cui origini stanno nel DNA del *web*) è la logica *social*: il fruitore interagisce (tendenzialmente in tempo reale) con altri fruitori; scambia battute di dialogo; mostra materiali propri o altrui e raccoglie commenti; riprende e invia in diretta quello che sta vivendo; offre e riceve confidenze, informazioni e consigli; invia messaggi vocali o in alcuni casi effettua videochiamate singole o di gruppo.

In questo contesto, si assiste a una progressiva de-individuazione dei dispositivi mediali: l'esito finale di tale processo è appunto quella che chiamo la fine dei *media*. Possiamo individuare tre passaggi di tale progressiva de-individuazione.

Anzitutto, viene meno una chiara distinzione tra i diversi dispositivi mediali precedenti. Il fondamento di tale sfocatura è tecnologico: tutti i dispositivi si fondano su tecnologie digitali, e tra il film che vedo al cinema e quello che vedo sul mio televisore o sul mio *tablet* non c'è, in linea di massima, distinzione (se non nella risoluzione dell'immagine); si è parlato a questo proposito di una «convergenza» dei *media* sulla piattaforma digitale³. Inoltre la sfocatura tra dispositivi differenti ha anche una ragione pratica, sia perché alcuni dispositivi possono simulare altri (il mio impianto *home theatre* riproduce in casa la visione cinematografica, la mia autoradio riproduce nell'abitacolo dell'auto l'ascolto di musica dell'impianto stereo), sia perché alcuni dispositivi (in particolare il computer) può simulare tutti gli altri, in quanto *metamedium*⁴.

In secondo luogo, alcuni dispositivi tradizionali vengono «rilocati» in spazi e situazioni che non sono loro propri. Per esempio, Francesco Casetti ha studiato a fondo gli spostamenti che subisce il dispositivo del cinema in spazi pubblici (*videowalls*), nei musei, sugli aerei e in generale sui mezzi di trasporto, sui telefonini e sui *tablet*, e così via. Un discorso analogo si può fare riguardo al dispositivo televisivo. In alcuni casi queste rilocalizzazioni hanno uno scopo artistico, e servono a ragionare sul dispositivo stesso, le sue origini e le sue possibilità meno esplorate nel corso della loro storia: è il caso di molte installazioni artistiche — come, per esempio, quelle di Tacita Dean o di Douglas Gordon —⁵.

Infine, i dispositivi mediali non solo vedono sparire i propri confini rispetto ad altri dispositivi o rispetto ai propri usi e assetti tradizionali, ma più radicalmente si integrano perfettamente ad altri dispositivi sociali non mediali fondendosi con essi fino alla indistinguibilità.

Per esempio, i dispositivi di videosorveglianza sono oggi del tutto integrati alle reti di comunicazione, con uno scambio intenso di dati, informazioni, ma

³ JENKINS H., *Cultura convergente. Dove collidono i vecchi e i nuovi media* (2006), Apogeo, Milano 2012.

⁴ MANOVICH L., *Il linguaggio dei nuovi media*, Olivares, Milano 2002.

⁵ CASETTI F., *La galassia Lumière. Sette parole chiave per il cinema che viene*, Bompiani, Milano 2015. Cfr anche DE ROSA M., *Cinema e postmedia. I territori del filmico nel contemporaneo*, Postmedia books, Milano 2013.

anche di soluzioni espressive con film, *reality show* e serie televisive. Un discorso analogo riguarda i dispositivi di registrazione e documentazione, per esempio le *helmet* e le *combat cam* di cui sono dotati alcuni membri degli eserciti in azioni di combattimento. Stesso discorso per i dispositivi di memoria di gruppi ristretti (per esempio, gli archivi familiari e i film di famiglia); per quelli di controllo e gestione degli ambienti domestici (domotica); per quelli di interazione conversazionale; per quelli del commercio di beni e servizi, e l'elenco potrebbe continuare.

In altri termini, non è più possibile oggi stabilire con chiarezza cosa è «mediale» e cosa non lo è, né si può definire quando entriamo in una situazione mediale e quando ne usciamo: siamo piuttosto immersi in sistemi e ambienti di relazioni e di scambi, pronti a usare le differenti risorse che tali ambienti ci mettono a disposizione rispetto agli obiettivi che ci vengono proposti o che ci proponiamo, e ad assumere ruoli e posizioni corrispondenti a quanto implicato dall'uso di tali risorse.

3. L'eclissi dell'artificiale

La fine dei *media* non consiste dunque in una loro semplice sparizione (come è ovvio a chiunque si guardi intorno!), ma piuttosto in una loro complessa e completa integrazione con gli ambienti tecnologici e sociali in cui viviamo — tanto da rendere indistinguibili occasioni, situazioni, dispositivi e perfino stili e linguaggi mediali da quelli non mediali —. D'altra parte, l'eclisse dei *media* si lega strettamente a un'altra eclissi: quella dell'opposizione tra naturale e artificiale. Senza poter qui ripercorrere una storia lunga e complessa, diciamo semplicemente che nel passato la fioritura dei dispositivi mediali si legava all'idea dell'avvento di un'epoca «moderna» caratterizzata da una relazione sempre più intima e coinvolgente con l'artificiale, in quanto opposto a una condizione «naturale» avvertita talvolta come un bene perduto, talaltra come un retaggio del passato da cui liberarsi, e più spesso in entrambi i modi contemporaneamente. Nella cultura occidentale del primo e del secondo dopoguerra, tale artificialità veniva percepita in due ambiti: per un verso, nella relazione con le nuove tecnologie della comunicazione, del trasporto, della casa, del corpo; per altro verso, nella relazione tra i soggetti e nelle forme del legame sociale. I differenti dispositivi mediali (il cinema, la radio, la televisione, ecc.) giocavano un ruolo determinante su entrambi i fronti: da un lato essi rappresentavano l'interfaccia con l'universo della tecnologia, ovvero spazi e strumenti di negoziazione della relazione con l'artificiale tecnologico; dall'altro lato, essi costituivano delle fonti di addestramento sociale introducendo con un meccanismo verticistico e autorevole mode e galatei percepiti come «appropriati» alle nuove forme del vivere comune.

L'avvento della condizione postmediale si lega a un progressivo declino di tale fondamentale opposizione tra *bios* e *tèchne* e tra spontaneità e convenzione;

essa coincide dunque con un'eclissi dell'artificiale, in modo così forte da porre la questione se l'opposizione tra natura e artificio non derivasse dalla stessa operatività dei dispositivi medialità in seno alle società.

Per un verso, a partire dalla fine del novecento la tecnologia abbandona lo spiegamento di una potenza percepibile all'interno degli spazi sociali, e tende anzi a minimizzare quando non addirittura a nascondere i propri apparati. In tal modo essa entra in forma capillare nel tessuto delle azioni e delle esperienze degli individui e dei gruppi per costituire tecno-ambienti ibridi e complessi. Pensiamo a come la tecnologia sia oggi in larga parte divenuta «invisibile»: usiamo tranquillamente carte di credito, navigatori satellitari, telefoni cellulari, senza neppure sospettare la complessità delle strutture e dei processi tecnologici con i quali i nostri semplici gesti interagiscono. D'altra parte, gli stessi dispositivi tecnologici tendono a divenire piccoli, maneggevoli, portabili: gli schermi televisivi si appiattiscono; i computer vengono integrati agli stessi schermi che ne visualizzano i dati, oppure si rimpiccioliscono in vari dispositivi portabili e talvolta indossabili (orologi, occhiali, talvolta veri e propri vestiti); le varie forme di sensori disseminati nei nostri *habitat* ci permettono di interagire con la tecnologia senza che dobbiamo neppure muovere un dito (come accade, per esempio, con i nuovi dispositivi di pagamento *contactless*). In tal modo, infine, la tecnologia entra in un rapporto immediato con il nostro corpo: per esempio mediante le interfacce *touch*, oppure le piattaforme di videogioco gestite attraverso una pura gestualità del giocatore (come *Kinect* per *Xbox 360*); ma anche, per altro verso, con tutti i dispositivi biomedici computerizzati (dai *pacemaker* alle protesi visive o uditive) che interagiscono profondamente con l'anatomia e la fisiologia degli organismi; fino ai processi di mappatura e di manipolazione del DNA resi possibili dalle *Genome Mapping Technologies*.

Per altro verso, cambia all'interno dell'epoca postmediale e postartificiale il modo di intendere e di vivere i legami sociali. Due aspetti mi sembrano salienti in questo senso. In primo luogo, si indebolisce fortemente la capacità di leggere e di vivere il legame sociale all'interno di una cornice istituzionale, e quindi in una prospettiva temporale consistente: non si coglie il senso di mantenere registri comunicativi troppo differenti a seconda dei diversi «giochi d'azione» in cui si viene coinvolti e ci si impegna; prevalgono le forme dell'immediatezza, della confessione e narrazione intima, delle battute di dialogo veloci; più ampiamente, prevale la logica dell'*on line*, ovvero della relazione vissuta intensamente nel momento in cui essa si svolge, all'interno di una finestra temporale relativamente ristretta.

In secondo luogo (e in maniera collegata), prevale l'idea che il legame sociale si costruisca e evolva non a partire da un'idea astratta di appartenenza culturale (legata a sua volta a una appartenenza territoriale, per esempio, di tipo nazionale), ma piuttosto a partire da un concreto co-operare con altri soggetti all'interno di spazi virtuali se non finzionali: esemplare la diffusione massic-

cia dei *social media*, delle varie piattaforme di «cultura partecipativa» (come ad esempio *Wikipedia*), o dei MMORPG (*Massive[ly] Multiplayer Online Role-Playing Game*: i giochi di ruolo multigiocatore in rete in tempo reale). È la capacità concreta di risolvere problemi e portare a termine operazioni comuni a far maturare (o a distruggere) legami di fiducia e di condivisione reciproca. Le competenze richieste da una adeguata formazione dovrebbero dunque partire dalla simulazione di situazione e di casi pratici: esemplare il nuovo ruolo pedagogico da molti riconosciuto al videogioco (e, in genere, la tendenza alla *gamification* dei processi di formazione e in generale di molte pratiche sociali⁶). Per esempio, James Paul Gee, un linguista convertito allo studio dei videogiochi, sostiene che questi ultimi introducono nuove modalità di apprendimento basate su meccanismi di *problem solving* situato, meccanismi che se ben progettati si rivelano estremamente più efficaci del tradizionale apprendimento teorico «scolastico»⁷. Ancora più radicalmente, secondo Jane McGonigal, una famosa *game designer*, i videogiochi sono in grado di coinvolgere il giocatore in una realtà più avvolgente e appagante di quella «vera»⁸.

4. La relazione educativa nella condizione postmediale

Non c'è dubbio che la trasformazione culturale e antropologica in atto nel passaggio dalla condizione mediale alla condizione postmediale renda molto complesso il dialogo intergenerazionale tra docenti e discenti⁹. Alla luce di quanto ho detto sopra, ci rendiamo conto, infatti, che le trasformazioni non riguardano solamente l'uso dei *media* e neppure semplicemente il rapporto con la tecnologia: esse toccano in maniera profonda i modi di intendere la relazione interpersonale, gli stili comunicativi, i metodi e i contenuti dell'apprendimento e, più profondamente, il senso stesso dell'apprendere e della relazione educativa.

Rispetto a questa situazione di distacco l'atteggiamento più immediato è quello di de-istituzionalizzare forme e contenuti della formazione tradizionale adeguandoli ai nuovi linguaggi e stili postmediali: dai riassunti delle opere letterarie su *Twitter* ai poeti latini tradotti in forme *rap*, gli esempi sono numerosi. Si tratta di tentativi meritevoli e spesso divertenti sia per gli studenti sia per i professori; essi rischiano tuttavia di legittimare capacità espressive già in possesso negli studenti — magari in forme più salde e articolate che nei loro docenti —, senza apportare un incremento e uno spostamento di competenze.

Proprio in questo incremento e soprattutto in questo spostamento risiede invece a mio avviso il compito cui è chiamata l'istituzione scolastica in questo

⁶ SALVADOR M., *Il videogioco*, La Scuola, Brescia 2013, in particolare, pp. 116-123.

⁷ GEE J. P., *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale* (2007), Cortina, Milano 2013.

⁸ MCGONIGALL J., *La realtà in gioco. Perché i videogiochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo* (2011), Apogeo, Milano 2011.

⁹ Sulla questione della relazione tra media e generazioni, cfr, almeno, COLOMBO F. e Altri, *Media e generazioni nella società italiana*, FrancoAngeli, Milano 2012.

momento. Non si tratta certamente di riproporre metodi, stili e contenuti formativi del passato; né si tratta di mortificare o annullare le talvolta notevoli competenze comunicative e i contenuti che lo studente matura al di fuori della scuola. Si tratta piuttosto di aprire per lo studente alcune finestre che il sistema sociale e mediale non apre «di *default*». In questa operazione possono ovviamente essere giocati quegli stili di fiducia reciproca, condivisione e cooperazione che abbiamo visto operare nei *media* contemporanei; come pure può essere applicata quella tendenza alla simulazione di problemi e operazioni concrete che ho detto costituire un carattere ricorrente del presente. Tuttavia occorre anche riconoscere che una simile apertura di finestre «non previste dal sistema» (questa sorta di *hakeraggio* dei sistemi medialti in cui i ragazzi sono quotidianamente immersi) non si ottiene senza uno sforzo sia del docente sia del discente. Penso in particolare a tre grandi finestre.

La prima è quella delle forme narrative complesse. I ragazzi sono abituati a seguire narrazioni ampie e intricate: si pensi al recupero e alla diffusione dei meccanismi narrativi dell'epica all'interno delle saghe di film e delle serie televisive o fumettistiche che caratterizza la condizione postmediale. Minore forse, come si diceva, l'abitudine a far propri i meccanismi narrativi complessi e articolati per leggere la propria vita e le proprie esperienze all'interno di contesti temporali larghi, e maturare dunque «identità narrative» articolate. C'è insomma l'idea che i ragazzi vivano all'interno di cornici temporali e narrative differenti e dotate di diverse ampiezze e velocità: da un lato, le cornici dell'«io» e del «tu» sono quelle più ristrette e veloci; dall'altro lato, le cornici dell'egli sono più ampie e articolate¹⁰. Uno dei compiti dell'istituzione scolastica sta certamente nel colmare questo *gap*, nel far conoscere le differenti forme assunte dalla espressività nelle varie epoche, nell'insegnare a padroneggiare gli strumenti della narrazione in vista di una organizzazione complessa del proprio sé, e del riconoscimento della natura pluriprospectica del reale nella relazione vivente con gli altri punti di vista.

La seconda finestra da aprire nella stessa direzione è quella verso una capacità di *design* e di progettazione. Si tratta, se si vuole, del versante più operativo del punto precedente: oltre a conoscere e praticare differenti forme di *design* narrativo, è importante acquisire strumenti di progettazione in tutti i vari settori in cui questi possono essere usati. Le capacità di pianificare, svolgere, controllare, valutare, i compiti propri e altrui grazie all'uso dei differenti strumenti matematici, economici, informatici, ingegneristici, di *marketing*, architettonici, musicali, ecc. ecc., rappresenta una finestra di competenze che rischiano di sparire dall'orizzonte postmediale, pur costituendo paradossalmente la risorsa di base delle tecnologie e delle infrastrutture che permettono il sostentamento di tale condizione.

¹⁰ EUGENI R. e BELLAVITA A., *Un presente complesso. Sintomi medialti della percezione del tempo nei giovani*, in ARDRIZZO G. (a cura di), *L'esilio del tempo. Mondo giovanile e dilatazione del presente*, Meltemi, Roma 2003, pp. 227-255.

Infine, una terza finestra che l'istituzione scolastica può aprire riguarda uno sguardo critico alla condizione postmediale e quindi alla stessa esperienza che i ragazzi vivono quotidianamente. La condizione postmediale è percorsa da alcuni grandi racconti che permettono di dare un senso ai fenomeni che si svolgono al suo interno e unificare un panorama altrimenti frammentato e friabile: la stessa epopea della naturalizzazione della tecnologia e quella della de-istituzionalizzazione delle relazioni sociali che abbiamo richiamato sopra costituiscono due esempi centrali di tali racconti capaci di legittimare i comportamenti dei soggetti e di assegnare loro un senso. Occorre chiedersi tuttavia quanto tali racconti non servano anche a occultare una complessa rete di interessi economici, finanziari e di potere che attraversano e sostengono la condizione postmediale. Penso da un lato all'induzione di comportamenti di iperconsumo di prodotti e servizi immateriali: il vagabondaggio del *web* per tempi prolungati, il tempo passato nei *social*, le ore spese nei giochi in rete, fenomeni quali il *binge watching* (la visione compulsiva di serie televisive) e in genere tutte le nuove «dipendenze» tipiche della condizione postmediale (il gioco o il sesso in rete, per esempio). Penso dall'altro lato alle nuove concezioni di *privacy*, alle forme di pagamento dei servizi di cui si usufruisce mediante la cessione di dati propri e altrui, o mediante la diretta produzione di informazioni attraverso i propri comportamenti in rete; penso di conseguenza alla *commodification* della relazione sociale, divenuta essa stessa negli scambi in rete una merce soggetta al mercato; penso infine alle nuove forme della sorveglianza che, in alcuni casi (*web cam*, *google glass*, ecc.), assume un aspetto tanto più capillare quanto più inoffensivo, giocoso, «gamificato»¹¹. Non si tratta di creare allarmismi, ma piuttosto di non dismettere all'interno della relazione educativa una tensione all'educazione critica, componente essenziale dei cittadini del mondo tanto fisico quanto digitale di domani.

¹¹ Per alcune analisi di questi fenomeni, ben più ampie della mia, si vedano REALE G., *Salvare la scuola nell'era digitale*, La Scuola, Brescia 2013; RIVOLTELLA P. C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia 2015.