

# SCUOLA, ALFABETTIZZAZIONE DIGITALE E CITTADINANZA ATTIVA. VERSO UN'EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA E ALL'INCONTRO CON L'ALTRO<sup>2</sup>



ANTONIETTA BUONAURO  
Università degli Studi Roma Tre  
[antionietta.buonauro@gmail.com](mailto:antionietta.buonauro@gmail.com)

VALENTINA DOMENICI  
Università degli Studi Roma Tre  
[valentina.domenici@uniroma3.it](mailto:valentina.domenici@uniroma3.it)

## Abstract

*The article reflects on the central role of digital media and the need for a Digital and Media Literacy for students, in order to build a conscious and active citizenship.*

*Studying the potential of the Internet as an instrument of knowledge is an important tool to make students digital literate, and it's also a resource for local communities, combining digital skills and innovation with traditional skills. Starting from the 2015 National Plan for a Digital School, this study also paints the portrait about the progress made in Italy in digital literacy, as well as its critical issues.*

**Key words:** *Digital Literacy, Media Literacy, School, Mediation, Social Network Societies, Education.*

## Sunto

*L'articolo propone una riflessione sul ruolo centrale occupato oggi dai media digitali e sulla necessità di una Digital e Media Literacy per la costruzione e l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole. Approfondire le potenzialità della rete come strumento di conoscenza, infatti, costituisce, da un lato, uno dei modi più efficaci per alfabetizzare digitalmente gli studenti e prevenire un assorbimento acritico delle informazioni veicolate attraverso l'internet, e, dall'altro, uno strumento da mettere al servizio del territorio, coniugando competenze digitali, conoscenze disciplinari ed innovazione. A partire dal Piano Nazionale per la Scuola Digitale del 2015, l'articolo riporta, inoltre, una fotografia dei progressi fatti nel nostro paese ma anche delle criticità emerse, ad oggi, nel processo di alfabetizzazione delle scuole italiane.*

**Parole chiave:** *Scuola, Alfabetizzazione digitale, Mediazione, PNSD, Pedagogia.*

## 1. L'ambiente e i media digitali: pervasività, immanenza, mediazione

Interrogarsi sul ruolo dell'educazione nelle odierne *Social Network Societies* sempre più intermediali e interconnesse, implica calarsi necessariamente nel tempo attuale della complessità (Ceruti, 2018), segnato dalla globalizzazione e da nuovi fenomeni migratori, in cui concetti come quello di identità, cultura, differenza sono tornati ad essere al centro del dibattito e della sfera pubblici, ma anche ripensare il sistema educativo nel suo insieme.

---

<sup>2</sup> Il presente contributo è frutto di un percorso comune di studio e confronto tra le due autrici. Per i soli usi nei quali è richiesta una precisa identificazione delle parti, si specifica che sono da attribuire a Valentina Domenici i paragrafi 1, 2, 3 e ad Antonietta Buonauro i paragrafi 4 e 5.

L'avvento, in particolare, del web 2.0 nei primi anni Duemila, che ha fatto emergere in modo preponderante la natura comunitaria e partecipativa della rete, ha anche reso, parallelamente, più manifesti alcuni fenomeni sociali di incitamento all'odio, comportamenti di intolleranza, discriminazione e violenza verbale verso minoranze culturali o determinate categorie di persone.

Come è stato indicato dalla Commissione Jo Cox<sup>1</sup> istituita nel 2016 nel nostro paese, sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio, gli ambiti principali degli attuali discorsi di razzismo riguardano il sesso, il genere e l'orientamento sessuale, il credo religioso, la cultura o etnia, oppure sono inerenti a motivi di "fragilità", ovvero sono indirizzati, per esempio, a persone con disabilità, che diventano oggetto di violenza, discriminazione e bullismo.<sup>2</sup>

Alcune caratteristiche dell'"ambiente digitale" in generale e del web in particolare, sembrano aver contribuito in modo determinante, negli ultimi anni, ad un inasprimento dei conflitti sociali e della loro espressione, dimostrando, ancora una volta, quanto quello di internet non sia un universo virtuale contrapposto al reale ma rappresenti, piuttosto, una realtà aumentata (Pasta, 2018), in cui confluiscono, si condensano e si acerbano dinamiche e contrasti culturali e sociali già preesistenti. In questo senso, tra le caratteristiche più evidenti, ma non le uniche dell'ambiente digitale, vi sono l'estrema velocità della comunicazione, nemica in molti casi di un comunicare e un agire pensato e razionale; la tendenza alla banalizzazione dei contenuti, che ha a che vedere con una più generale inclinazione alla deresponsabilizzazione nell'agire all'interno del web; la questione dell'anonimato, o meglio la diffusa scarsa consapevolezza su questo tema, che include anche questioni più ampie e complesse come quella dei big data e della privacy; e infine la questione dell'autorialità dei contenuti, anche legata alla rottura del modello verticale tradizionale di trasmissione dei saperi che implicava, per esempio, una maggiore autorevolezza e chiarezza delle notizie e delle fonti di informazione (Pasta, 2018). Tutti questi fattori hanno creato un ambiente particolarmente propizio a due grandi tendenze di comportamenti sul web 2.0 apparentemente reciprocamente in contraddizione ma in realtà correlati: quella del cosiddetto *flaming*, da un lato, e quella di un crescente analfabetismo emotivo (Pasta, 2018), dall'altro. Mentre il primo termine fa riferimento alle reazioni particolarmente offensive sul web, e in particolare ad atteggiamenti e reazioni di ostilità che portano a sminuire, attaccare e offendere chi non la pensa come noi, l'analfabetismo emotivo ha invece a che vedere con una diminuzione della capacità di riconoscere le proprie e altrui emozioni, sottovalutando così l'impatto, le ricadute sociali e le conseguenze dei conflitti e dei discorsi di odio. Questi due atteggiamenti sono, nello stesso tempo, ognuno il presupposto e la conseguenza dell'altro, e alimentano le odierne forme di odio, pregiudizio e intolleranza che si manifestano sempre più frequentemente sul web, in modo particolare nell'universo dei social media, e che si nutrono continuamente di pregiudizi e stereotipi. Non è un caso che proprio la concezione stereotipata e perciò semplificata della realtà, che cambia a seconda delle circostanze e del periodo storico, sia al centro del pensiero e delle riflessioni critiche sugli effetti dei media e che, venendo da un'utile *economia dello sforzo* (Seiter, 2017), rappresenti una base fertile per la costruzione, lo sviluppo e la diffusione di ideologie e comportamenti acritici, intolleranti e razzisti.

Quello del razzismo non è, evidentemente, un fenomeno nuovo che si sarebbe acuito solo con l'avvento del digitale e dei nuovi media, ma certamente ha trovato in essi una nuova

---

<sup>1</sup> La Commissione è stata istituita in Italia il 10 maggio 2016 con il compito di condurre attività di studio e di ricerca sui temi del razzismo, la xenofobia e fenomeni di odio, anche attraverso lo svolgimento di audizioni. Cfr. <https://www.camera.it/leg17/1264>

<sup>2</sup> Per un approfondimento sul tema del bullismo e del cyber bullismo cfr. Biasi, V., Patrizi, N. (2017). *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*. Roma: Roma Tre Press.

e più potente cassa di risonanza, un ambiente caratterizzato oggi da una maggiore e più orizzontale produzione di contenuti dal basso - ovvero da parte dell'utente diventato ormai *prosumer* (al contempo produttore e consumatore) - e, proprio per questo, esposto anche al rischio di una diffusione e radicalizzazione di discorsi approssimativi e fuorvianti.

L'ambiente digitale quindi, proprio per le sue caratteristiche predominanti, partecipa oggi in modo rilevante alla tendenza verso una maggiore semplificazione e a-criticità dei discorsi e alla loro diffusione capillare, grazie proprio alla enorme pervasività dei media stessi. Come è stato del resto osservato da Richard Grusin (1999, 2015), nel suo importante studio sull'evoluzione del concetto e delle pratiche di mediazione compiute dai media, sebbene questi ultimi abbiano operato e continuano a operare, sotto un aspetto epistemologico, come modi di produzione di conoscenza, essi funzionano, nel XXI secolo, ormai anche *ontologicamente*, generando cioè gli umori affettivi e le strutture del sentire individuale e collettivo. La «mediazione radicale» (Grusin, 2015) dei media e delle tecnologie digitali avrebbe quindi la propria essenza nella sua immanenza, caratteristica propria delle odierne società occidentali gestite da e attraverso i *big data*, riguardanti ormai ogni aspetto del vivere quotidiano e delle attività umane. Secondo Grusin, infatti, la mediazione del digitale e dei dati definisce oggi ogni sorta di attività o azione istituzionale, dalla sanità al commercio, dalla finanza al clima, dalla sorveglianza all'educazione (Grusin, 2015), e proprio per questo è sempre più invisibile e meno afferrabile.

Il mondo digitale si conferma perciò costituito «dall'interazione di tre elementi: società, cultura e tecnologie», non da intendere come «traiettorie autonome, ma tre facce della stessa medaglia» (Rossi, 2019). Ne deriva che la mediazione dei media digitali non opera semplicemente riproducendo in modo neutrale i significati, i contenuti, le immagini o le informazioni, ma trasformando gli attori sociali così come i loro stati affettivi e cognitivi (Grusin, 2015). La questione dell'interrelazione strutturale e reciproca tra ogni aspetto e componente dell'ambiente digitale fa sì che fenomeni sociali come quello dell'odio e del razzismo in rete già citati, risultino particolarmente complessi da esaminare e arginare, in quanto la loro costruzione ed espansione hanno anche a che vedere, come si è visto, con la struttura stessa dell'ambiente e della cultura digitali.

Due elementi, in particolare, attraverso cui funziona la cultura digitale, sono di grande rilevanza: il frammento e il *layout*, ovvero da un lato la presenza di entità auto-consistenti e non necessariamente coerenti tra loro, dall'altro un aggregatore che li organizza (Rossi, 2019), producendo in questo modo, a sua volta, significato. Il procedimento di collegamento tra i singoli frammenti e la loro configurazione generale è fondamentale e non scontato, in quanto è al cuore di una comprensione e riconfigurazione critica dei dati. Se nella cultura orale, infatti, era il contesto a dare senso, e se nel testo la connessione e la coesione delle frasi ne sorreggevano la struttura interna, nell'infosfera digitale il senso è suggerito e poi prodotto in contesto dal singolo lettore mentre naviga nella rete (Rossi, 2019). Per questi motivi insegnare i procedimenti di connessione tra le parti e il tutto, nell'ottica di una riconfigurazione critica generale e di una produzione di significato, dovrebbe essere oggi uno degli obiettivi principali dell'educazione sia *attraverso* i media, sia *al* loro stesso linguaggio.

## **2. Scuola, cultura digitale e Media Literacy**

Tutte le caratteristiche della realtà aumentata del web, da diversi anni ormai al centro di riflessioni critiche che chiamano in causa diverse discipline, dalle scienze sociali fino alle neuroscienze, hanno reso necessarie negli ultimi tempi nuove pratiche di *Digital e Media Literacy*, oggi essenziali non solo per potersi servire in modo autonomo e consapevole

dei media digitali, ma anche nell'ottica di prevenire, in una certa misura, nell'ambiente del web 2.0 e non solo, manifestazioni di pensiero prevenuto o razzista, fenomeni di violenza, cyber bullismo, intolleranza e discriminazione. La *Media Literacy* può essere intesa attraverso due aspetti diversi: un aspetto più strettamente concreto e funzionale, e un secondo aspetto più teorico-critico, che prendono rispettivamente in considerazione elementi differenti relativi ai media, al loro attuale impatto e al ruolo che rivestono all'interno delle società. Seguendo il punto di vista funzionale, la *Media Literacy* è considerata innanzi tutto come un insieme di abilità e competenze da conoscere e saper mettere in pratica per poter utilizzare e comprendere i media e il linguaggio digitale. In questo modo vengono messe in primo piano la dimensione tecnologica e la funzione strumentale dell'alfabetizzazione ai media digitali, la sua utilità sul piano pratico e sociale, nell'ottica di garantire un maggiore accesso all'utilizzo dei media. La seconda prospettiva sulla *Media Literacy*, invece, punta soprattutto ad incrementare le capacità di analisi, valutazione e riflessione critica (Ranieri, 2019), e quindi a favorire una comprensione più profonda dell'ambiente digitale, dei suoi modi di funzionamento e di comunicazione, oltre che delle implicazioni e ricadute sociali del loro utilizzo.

Il sistema "postmediale" attuale, caratterizzato al contempo dalla convergenza dei media e dalla loro estrema pervasività, fa sì che l'attenzione ricada con urgenza sulla necessità di allargare la *Media Literacy* a una prospettiva anche critica, indirizzata al superamento di un nuovo tipo di *Digital Divide* (Ceruti, 2018), che oggi non intercorre più tanto tra chi ha accesso e utilizza le nuove tecnologie e chi no, ma tra chi è capace di servirsene in modo consapevole e chi è dotato di conoscenze tecniche ma non culturali. Ciò implica, evidentemente, un ripensamento complessivo delle finalità sociali dell'educazione ai media, che tenga conto di una società dell'informazione in costante e inarrestabile metamorfosi, in cui a un'imponente quantità di dati complessi, assunti spesso in modo rapido e frammentario, non corrispondono sempre capacità e cultura in grado di selezionarli, connetterli e dare loro significato critico. Se da un lato, infatti, «la capillare diffusione delle informazioni ha determinato anche una più ampia partecipazione alla cultura ed alle conoscenze [...], di contro si è trattato spesso di una partecipazione acritica, priva di ogni vaglio delle informazioni stesse» (Ariemma, 2016, p. 72).

Tutto ciò appare particolarmente preoccupante se si pensa ad esempio al contesto scolastico e ai processi di apprendimento. Oggi gli studenti sono sottoposti a numerosi stimoli e a un numero elevato di informazioni senza che ci sia sempre un'adeguata prospettiva educativa che possa insegnare ad interconnettere le parti con l'insieme, i frammenti informativi con i contesti, in modo da rendere coerenti sia i diversi significati, sia le molteplici esperienze, sia i percorsi formativi di ogni allievo. L'odierna «condizione post-scolastica» (Eugeni, 2015 b), emblematica della cultura partecipativa (Jenkins, 2006, 2009) e del web 2.0, sta richiedendo la costruzione di modelli teorici e pedagogici aggiornati (che coinvolgano, quindi, in primis gli insegnanti), che tengano conto della complessità che caratterizza, in senso più generale, le società globali contemporanee. Le culture partecipative del web, infatti - emblematicamente declinate al plurale dallo studioso dei media Henry Jenkins - caratterizzate dal libero accesso e dalla libera contribuzione, non possono essere improvvisate (Ariemma, 2016) o passivamente osservate, ma è necessario provvedere ad un'educazione che dia ai soggetti gli strumenti critici per comunicare e navigare in esse.

Da ciò emerge come sia limitativo concentrarsi solo sulla dimensione tecnologica, focalizzando l'attenzione, per esempio, esclusivamente sui vari processi di digitalizzazione, senza partire innanzi tutto da un'idea aggiornata di scuola e quindi di processi di insegnamento/apprendimento non più solo verticali e sequenziali. Oggi, infatti, siamo piuttosto di fronte ad un «sapere multicode, connettivo, aperto, acentrico, operativo, condiviso (...) ma che non esclude anzi include al suo interno i suoi stessi

opposti, cioè conoscenze monocodice, autonome, chiuse, riflessive, personali (...)» (Maragliano e Pireddu, 2015, p.6), e ciò fa venir meno la possibilità di usare distinzioni come quelle che, tradizionalmente, separavano la componente nobile da quella materiale del conoscere (Maragliano e Pireddu, 2015). Bisognerebbe quindi tener conto di come siano cambiate le modalità espressive, di comunicazione e di trasmissione del sapere, e riflettere su quali siano quelle particolarmente dominanti e diffuse nel presente. Come è stato messo in rilievo da Ruggero Eugeni (2015 a), infatti, non basta adattare forme e contenuti della formazione tradizionale ai nuovi linguaggi e stili “postmediali”: questo rischierebbe di confermare capacità già in possesso dagli studenti senza apportare un vero incremento o uno spostamento delle loro competenze. Bisognerebbe, invece, formarsi per insegnare a distinguere e padroneggiare le forme espressive che dominano nello scenario mediale in cui siamo immersi, e a riflettere criticamente sullo scenario stesso, in cui oggi avviene quasi ogni esperienza del quotidiano.

In linea con tutte queste considerazioni, una *Media Literacy* davvero efficace dovrebbe racchiudere aspetti al contempo tecnici - relativi a specifiche competenze digitali - e aspetti culturali, e considerare i media digitali non più solo come strumenti, ma piuttosto come *contesti* all’interno dei quali si vive, si comunica, si fa esperienza dell’alterità sociale e culturale, e per questo estremamente strutturanti il nostro modo di pensare ma spesso difficili da individuare. Nel primo caso, infatti, la *Media Literacy* continua a servirsi dei media prevalentemente come mezzo e come supporto (per esempio alla didattica), nel secondo caso i media sono invece intesi come linguaggio e come cultura, per i quali è prevista una nuova operazione di educazione e alfabetizzazione. Mentre le competenze tecniche digitali invocano una parte procedurale e strumentale necessaria per poter navigare nella rete e all’interno del sistema dei media convergenti, quelle culturali chiamano invece in causa al contempo la dimensione epistemologica ed etica dell’educazione, oggi particolarmente centrali. Come hanno evidenziato Calvani, Fini e Ranieri (2010), infatti, avere competenza digitale significa nello stesso tempo saper selezionare e leggere criticamente dati e informazioni, utilizzare le tecnologie per gestire e risolvere problemi, e avere consapevolezza delle responsabilità personali e del rispetto dei diritti e doveri di tutti. Ognuno di questi punti non è indipendente, ma è strettamente correlato e ugualmente importante, e tiene conto anche dell’evoluzione che il web e l’ambiente digitale hanno attraversato, ad esempio, già solo nell’ultimo decennio, e anche delle ricadute culturali, educative e sociali di tali cambiamenti.

Il web partecipativo, infatti, ha reso urgente la necessità di considerare anche questioni di natura etica e sociale, che nella loro complessità vanno, come è stato visto, dall’analisi critica delle fonti dell’informazione online, alle questioni legate alla privacy e alla gestione dei dati personali, fino alla responsabilità del comportamento sul web e al rispetto dell’altro. Da questi aspetti deriva la costruzione di uno sguardo consapevole del modo in cui i media strutturano, governano e influenzano immaginari, identità e percezioni del mondo, e soprattutto deriva l’esercizio di una “cittadinanza digitale” democratica anche perché responsabile.

### ***3. L’alfabetizzazione all’ambiente digitale come educazione al rispetto dell’altro***

Il recente proliferare, soprattutto in rete, di discorsi razzisti e di odio, ha fatto emergere perciò, come visto finora, l’importanza e l’urgenza di una dimensione etica della *Digital e Media Literacy*, vista in questo modo anche come un utile strumento di possibile prevenzione di tali fenomeni di violenza. L’applicazione e lo sfruttamento delle competenze digitali, nella loro forma di “saggezza digitale” (Rivoltella, 2011), dovrebbero perciò includere interventi strategici da parte delle istituzioni preposte all’educazione in direzione sia dei docenti che degli studenti, nell’ottica di un

apprendimento e aggiornamento continui e a più livelli, in cui le varie dimensioni (sia la tecnico-informatica, che la cognitiva, che quella etica), si intrecciano e completano reciprocamente. L'aspetto etico e sociale al centro della *Media Literacy* come condizione fondamentale per una cittadinanza attiva e maggiormente consapevole, si gioca oggi soprattutto nell'incontro con l'altro, e ruota intorno al tema della responsabilità sociale, sia sul piano della comunicazione che su quello dell'informazione. La cittadinanza digitale, in altri termini, dovrebbe declinarsi, nella pratica, in un dialogo con l'alterità che si fonda innanzi tutto sul riconoscimento dell'autonomia dell'altro e sul rispetto reciproco, da considerarsi non come atteggiamenti cui si andrebbe in modo spontaneo, ma come il risultato di pratiche di educazione all'ambiente digitale, di conoscenza delle sue regole e della responsabilità delle azioni che hanno luogo in rete, oltre che di studio delle modalità di comunicazione e di rappresentazione peculiari del web 2.0. Quest'ultimo punto è essenziale proprio in riferimento alle odierne forme di discorso pregiudiziale e razzista, in quanto è alla base dei processi di interpretazione critica che permettono non solo di riconoscere, per esempio, rappresentazioni superficiali o stereotipate dell'altro, ma anche di decostruirle promuovendo, invece, pratiche di inclusione. In questo modo i contenuti del web, siano essi immagini, notizie, o narrazioni audio-visuali, vengono intesi come costruzioni stratificate e complesse, da cui è utile far emergere gli aspetti più opachi e ambigui.

Avere la consapevolezza che i media siano mediatori né neutrali né trasparenti, e che le rappresentazioni medialità possano contribuire in modo notevole alla costruzione o decostruzione di modelli, immaginari e stereotipi culturali, significa oltrepassare il mito, ancora in parte persistente, della trasparenza della rete, promuovendo un'ottica maggiormente critica e consapevole. A quest'ottica dovrebbe aggiungersi la consapevolezza che educare a una cittadinanza attiva significa, necessariamente, coniugare il vicino ed il lontano (Ariemma, 2016), il locale e il planetario, e quindi educare anche all'interculturalità da intendersi come una possibilità di scambio, di interazione con l'altro da sé, avendo ben presente che il proprio campo di azione non è mai isolato, ma sempre in relazione più o meno diretta con quello degli altri.

Nel passaggio ormai realizzato, almeno in Occidente, verso una nuova idea di community virtuale, pervasiva, diffusa e articolata (Ariemma, 2016), queste riflessioni, date forse troppo presto per scontate, stanno reclamando oggi una nuova attenzione.

In ultima analisi, l'agire all'interno dello spazio digitale e quindi l'esercizio della cittadinanza digitale inteso come partecipazione pienamente responsabile, richiedono nuovi tipi di alfabetizzazioni, in primis per i formatori e gli insegnanti, ma anche per i "nativi digitali", cresciuti in un'epoca che non conosce e non utilizza più i media così come essi venivano intesi fino agli anni Ottanta del Novecento (Eugeni, 2015 a), e perciò abituati ad un sistema già profondamente mutato. Questi ultimi, infatti, posseggono già molte delle abilità tecniche necessarie all'utilizzo dei media, ma non hanno necessariamente una preparazione critico-culturale che chiami in causa, come è stato detto, anche la dimensione etica, politica e di responsabilità verso l'altro, competenze oggi più che mai utili e necessarie.

#### ***4. La scuola come agorà tra reale e virtuale e l'urgenza della formazione digitale***

Tutta la normativa che fa da sfondo alla scuola dell'autonomia e del curricolo è concorde nel mettere al centro dell'attenzione la persona umana. Nella pedagogia contemporanea, infatti, l'apprendimento può dirsi significativo (Ausubel, 1978) quando innesca negli studenti saperi che fungono da strumenti per risolvere le sfide inedite del mondo globale in cui viviamo. Compito primario delle istituzioni educative pertanto è promuovere

competenze<sup>3</sup> che consentano lo sviluppo della persona e delle sue potenzialità, consentendone il pieno inserimento nel contesto sociale in cui opera.

Sempre più autonoma e radicata nel territorio, l'istituzione scolastica si configura come un riferimento fondamentale per la comunità che la compone, fatta di alunni, docenti, famiglie, realtà pubbliche e private con cui essa viene a contatto nel realizzare i suoi molteplici obiettivi formativi, coniugando il più possibile le istanze locali e globali che giungono dall'interno e dall'esterno di quella comunità. In un mondo in continua connessione, fatto di incroci tra culture, lingue e usanze estremamente differenti, per poter svolgere a pieno il proprio ruolo educativo l'istituzione scolastica non può allora prescindere dalla sfida di insegnare a comprendere e a gestire l'enorme mole di stimoli, dati e informazioni veicolata ogni giorno dai media di massa, attraverso i dispositivi che sono a disposizione di ciascuno di noi. Negli ultimi due decenni, stili di vita e stili di consumo sono divenuti oggetto di cambiamenti repentini, i quali lasciano prevedere un futuro volto sempre più all'ibridazione tra mondo reale e mondo virtuale. Dal telelavoro al *food delivery*, dalla spesa familiare *online* allo *shopping* in rete, le nostre abitudini quotidiane si sono andate trasformando radicalmente, introducendo poi per giovani e giovanissimi approcci inediti sia nell'ambito dell'acquisizione di strumenti e nozioni utili per l'apprendimento, sia nelle modalità di utilizzo del tempo libero (in particolare delle dimensioni del gioco e della socializzazione).

In questo quadro, se da un lato la scuola dell'autonomia tende a proporsi come *agorà* del quartiere, verso cui far convergere i vari attori locali in una prospettiva legata alla logica dell'inclusione e della coesione sociale, dall'altro l'*agorà* virtuale delle nuove tecnologie si configura come uno dei principali luoghi di interazione per le nuove generazioni. Sebbene la piazza del quartiere continui cioè a costituire il ritrovo fisico in cui incontrarsi per giocare a palla o mangiare un gelato, la socializzazione dei minori oggi implica anche molti momenti *online*. Così, le applicazioni per le videochiamate e la messaggistica istantanea (da Whatsapp a Facetime), i *social network* (da Instagram a Facebook), i *videogame* con le sfide di gruppo in rete, i canali personalizzati su Youtube, in cui accumulare *follower* che seguano le proprie esibizioni, sono infatti solo alcune delle principali occupazioni dei bambini e degli adolescenti di oggi. Un uso consapevole di questi strumenti, che consenta loro di prevenire i rischi del mondo virtuale, diviene perciò uno dei compiti urgenti delle istituzioni educative, per il quale anche i formatori stessi vanno alfabetizzati. I rischi di cui parliamo non sono unicamente legati alle dinamiche di relazione tra pari (*hate speech*, cyberbullismo, per citarne alcune), ma anche alla capacità di orientarsi in rete sapendo discernere tra le fonti di informazione a disposizione, per esempio per arginare il diffondersi delle cosiddette *fake news*, che negli ultimi anni sono state veicolate principalmente attraverso i *social network* di tutto il mondo, con conseguenze pesanti in termini di manipolazione dell'opinione pubblica<sup>4</sup>.

Per stare al passo con i tempi, la scuola non può che caricarsi del compito urgente dell'alfabetizzazione digitale e per farlo deve porsi in un'ottica multimediale, intendendo per multimedialità l'«integrazione (mediata dalle tecnologie) di differenti modi di presentazione dell'informazione e di diversi contenuti, [i quali] possono essere espressi attraverso uno o più sistemi di comunicazione (televisione, computer, telefonia, ecc.)» (Mammarella, Cornoldi, Pazzaglia, 2005, p. 7).

---

<sup>3</sup> Cfr. *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio*, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in Gazzetta ufficiale L 394 del 30 dicembre 2006, ma anche la più recente *Raccomandazione Del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C 189 del 4 giugno 2018.

<sup>4</sup> Si veda per un approfondimento il dibattito tenutosi al TED del 2019, ed in particolare l'intervento di C. Cadwalladr, *Il ruolo di Facebook nella Brexit e le minacce alla democrazia*. [www.ted.com](http://www.ted.com).

## 5. Digital Literacy in Italia: il Piano Nazionale per la Scuola Digitale

Nel 2015, con l'obiettivo di ammodernare e ristrutturare il sistema scuola in Italia, l'allora governo Renzi emanava il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, rientrante nel programma più ampio della cosiddetta Buona Scuola (legge n. 107/2015). Definito il «documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale» (MIUR, 2015, p.6), il Piano era suddiviso in otto aree di intervento (che andavano dagli investimenti in edilizia scolastica al cablaggio degli edifici), e, puntando alla digitalizzazione della classe intesa come luogo laboratoriale, rientrava in un progetto complessivo di aggiornamento del Paese che partiva dalla formazione dei giovani.

L'idea di fondo era quella di innescare investimenti che garantissero sul piano nazionale la possibilità di accesso delle scuole alla rete, per poi avviare una didattica che si servisse delle risorse tecnologiche per attuare un'alfabetizzazione informativa e digitale (*information literacy* e *digital literacy*) volta ad integrare le metodologie pedagogiche contemporanee con gli strumenti derivanti dalle innovazioni del mondo *hi-tech*. Nel quadro descritto dal PNSD, la scuola doveva cioè andare incontro a un rafforzamento dei servizi digitali in sinergia con il territorio, le famiglie, gli studenti e i docenti, nonché con altri istituti. Intesa come spazio aperto per l'apprendimento, essa veniva concepita come una piattaforma capace di mettere gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze fondamentali per la loro vita.

*In questo paradigma, le tecnologie diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica, in primis le attività orientate alla formazione e all'apprendimento, ma anche l'amministrazione, contaminando - e di fatto ricongiungendoli - tutti gli ambienti della scuola: classi, ambienti comuni, spazi laboratoriali, spazi individuali e spazi informali. Con ricadute estese al territorio. (MIUR, cit., p.8).*

A cinque anni di distanza, il progetto della digitalizzazione della scuola sembra aver fatto ancora pochi progressi rispetto ai più avanzati Paesi membri dell'Unione Europea e pertanto la digitalizzazione resta una delle priorità per un aggiornamento dei nostri territori. Si tratta di un processo che, oltre a richiedere una pianificazione attenta, si basa sulla realizzazione delle infrastrutture e la dotazione di strumenti tecnologici avanzati per la didattica (*tablet*, LIM, connessioni *wi-fi*), che sono la condizione necessaria cui affiancare le competenze di docenti che vogliono andare incontro ad una gestione digitale della conoscenza e garantire l'innovazione all'interno del curriculum verticale.

Approfondire le potenzialità della rete come strumento di conoscenza costituisce insomma, da un lato, uno dei modi più efficaci per alfabetizzare digitalmente gli studenti e prevenire un assorbimento acritico delle informazioni veicolate attraverso l'internet, e, dall'altro, uno strumento da mettere al servizio del territorio, coniugando competenze digitali, conoscenze disciplinari ed innovazione. Grazie a un uso diffuso e consapevole del digitale fin dalla prima formazione, la mente può allenarsi a usare la tecnologia come strumento per aumentare l'efficienza delle attività quotidiane. Per la promozione di tali iniziative, negli ultimi anni il MIUR ha stipulato accordi specifici con alcune regioni (Campania, Basilicata, Friuli Venezia Giulia) o comuni (Bologna, Milano)<sup>5</sup>. In questo quadro, *coding* e robotica educativa, comunicazione digitale (blog, siti web, giornalismo digitale), contenuti digitali (*ebook*, multimedia, video, realtà aumentata), *Smart User* (inclusione, BYOD, *e-learning*, sicurezza, progetti internazionali), sono i principali ambiti ai quali si sono dedicati i progetti scolastici.

---

<sup>5</sup> Cfr. sito del MIUR, [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it), voce Piano Nazionale per la Scuola Digitale.



Come si legge nel Rapporto *Educare Digitale*, diffuso dall'Agicom nel febbraio 2019<sup>6</sup>, l'indice complessivo DESI 2018 (*Digital Economy and Society Index*), attraverso cui la Commissione Europea misura il livello di attuazione dell'Agenda Digitale da parte degli Stati membri, ha visto l'Italia collocarsi al venticinquesimo posto su 28 Paesi<sup>7</sup>. La fotografia del nostro Paese dunque non risulta avanguardistica in questo senso, ma i protocolli d'intesa con Regioni ed Enti Locali lasciano intravedere prospettive promettenti rispetto alla digitalizzazione del Paese e della Pubblica amministrazione, che le rendano aggiornate rispetto alle innovazioni che il mercato privato sta già diffondendo nella vita dei cittadini.

*La convinzione che la trasformazione digitale della società e dell'economia si declini anche attraverso lo sviluppo di specifiche competenze digitali in capo ai cittadini, sia per le opportunità connesse al mondo del lavoro, sia, più in generale, con riferimento alle interazioni sociali, appare essere ormai consolidata a tutti i livelli, da quello politico - nazionale e locale - a quello accademico. In questo scenario di crescita e di sviluppo, l'Europa ha affermato l'idea, condivisa dall'Italia, che tra i migliori investimenti per il futuro devono trovare spazio adeguato quelli relativi all'Istruzione e alla Formazione. La Commissione Europea, infatti, nel Piano di azione sull'Istruzione Digitale ha chiarito che i sistemi di istruzione e formazione devono utilizzare l'innovazione e la tecnologia digitale per favorire lo sviluppo di rilevanti competenze necessarie per la vita quotidiana e per il lavoro in un'epoca di rapidi cambiamenti digitali. (Agicom, cit., p. 10).*

Si tratta di una svolta generazionale, che, si precisa nel documento, necessita di un progetto operativo che si concentri in primo luogo sui sistemi d'istruzione e formazione di grado iniziale, ovvero l'istruzione primaria e secondaria. A tal proposito e al fine di supportare gli Stati membri in materia di istruzione e formazione per sostenere lo sviluppo delle competenze, la Comunità Europea ha stanziato circa 45 miliardi di euro per il periodo 2014-2020 (suddivisi tra Fondo sociale europeo, Fondo europeo di sviluppo regionale e Programma Erasmus+), sollecitando i Paesi membri a ridurre il divario digitale attuando politiche mirate a integrare l'apprendimento elettronico nella didattica, nella valutazione dei risultati formativi e nello sviluppo professionale di insegnanti e formatori.

Se la diffusione dei collegamenti a banda ultralarga si stima abbia raggiunto nel 2018 il 64% del territorio nazionale, risulta invece persistere un divario significativo tra quella che è l'offerta di mercato e la domanda di tali servizi da parte di soggetti privati e pubblici, e cioè anche da parte di famiglie e scuole (Cfr. *ivi*). Tale *gap* si spiega con il dato per cui lo sviluppo di una scuola digitale deve fronteggiare problemi di diversa natura: problemi tecnici, di approvvigionamento di risorse umane, di costi pecuniari nell'acquisto delle tecnologie e nella formazione del personale. Alcune fra le barriere che ostacolano la diffusione delle tecnologie digitali nelle scuole sono poi inerenti alla conoscenza da parte degli istituti delle offerte di connessione disponibili sul mercato e alla mancanza di coordinamento tra i vari livelli delle autorità amministrative che si occupano del sistema scuola. Inoltre, risultano particolarmente impattanti gli ostacoli relativi alla disponibilità di competenze a livello anche amministrativo in merito alla diffusione di una cultura orientata al digitale.

In questo scenario, la distribuzione geografica rappresenta un'interessante dimensione attraverso cui analizzare il processo di digitalizzazione delle scuole. Essa, oltre a riflettere l'esistenza di differenze culturali, permette di considerare importanti diversità legate alle

---

<sup>6</sup> Cfr. Agcom, *Educare Digitale Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*, 28 febbraio 2019, si veda il sito: [www.agicom.it](http://www.agicom.it).

<sup>7</sup> Cfr. [www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu). L'Italia ha ottenuto, per il 2018, un punteggio pari a 44,3 (in crescita rispetto al 41,4 del 2017) e risulta distante dal primo posto della classifica di quasi 30 punti.

fonti di finanziamento dell'attività scolastica. In Italia è infatti previsto un finanziamento centralizzato (in capo al MIUR) per quanto riguarda la componente del corpo docente, mentre per le spese per i "beni e servizi operativi" (libri, materiale didattico, spese per attrezzature) e quelle per i "beni capitali" (edifici, mobili, computer), il finanziamento avviene anche ad altri livelli amministrativi (regionali e locali). Ciò spiega l'esistenza di differenze geografiche nel processo di digitalizzazione. Negli ultimi anni, inoltre, le dotazioni finanziarie delle scuole hanno subito una riduzione, per cui si è fatto ricorso a risorse aggiuntive sfruttando le opportunità offerte dal contesto territoriale, nazionale ed europeo come, ad esempio, i Fondi europei di sviluppo regionale (Cfr. *ivi*).

In generale, la digitalizzazione della scuola costituisce un fondamentale passaggio che riguarda non semplicemente lo sviluppo di competenze tecnico-pratiche relativo all'utilizzo dei nuovi strumenti tecnologici in circolazione. Esso invece rappresenterà sempre più il viatico attraverso il quale vita reale e vita virtuale dei cittadini si integreranno e per questo la scuola ha l'urgente compito di attrezzarsi e aggiornarsi per preparare i suoi studenti.

Da un punto di vista educativo, in effetti, partendo dal presupposto che bambini e adolescenti utilizzano le tecnologie digitali in misura sempre maggiore, e che tutti i livelli (politico, istituzionale e accademico) riconoscono gli effetti della digitalizzazione per lo sviluppo delle società contemporanee, la necessità di un adeguamento anche da parte del sistema educativo diviene evidente. Di fronte a mutamenti di simile portata, vi è il rischio di generare o rafforzare disuguaglianze tra gruppi sociali laddove non dovessero garantirsi condizioni di accesso analoghe per tutti.

## Riferimenti bibliografici

- AGCOM (28 febbraio 2019). *Educare Digitale Lo stato di sviluppo della scuola digitale: Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*.
- ARIEMMA, L. (2016). Tsunami e guerre: per una educazione ad una cittadinanza planetaria. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 8 (12), pp. 70-82.
- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*, New York: Holt, Rinearth and Winston (trad. it. *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1978).
- BOLTER, J.D., GRUSIN, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press.
- CALVANI, A., FINI, A., RANIERI, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Erickson.
- CERUTI, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- EUGENI, R. (2015). Nativi postmediali. Alcuni compiti educativi dell'istituzione scolastica. *OPPIInformazioni*, 118, pp. 22-29.
- EUGENI, R. (2015). *La condizione postmediale*. Brescia: La Scuola.
- GRUSIN, R. (2015). Radical Mediation. *Critical Inquiry*, 42 (1), pp. 124-148.
- JENKINS, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.
- JENKINS, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- MAMMARELLA N., CORNOLDI C. E PAZZAGLIA, F. (2005). *Psicologia dell'apprendimento multimediale: E-learning e nuove tecnologie*. Bologna: il Mulino.
- MARAGLIANO, R. E PIREDDU, M. (2015). Ripensare il medium didattico. *Mediascapes Journal*, 5, pp. 3-11.

- MIUR (2015), *Piano Nazionale per la Scuola Digitale*, [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).
- PASTA, S. (2018). *Razzismi 2.0: Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.
- RACCOMANDAZIONE 2006/962/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, del 18 dicembre 2006, Gazzetta ufficiale, L 394 del 30 dicembre 2006.
- RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO DEL 22 MAGGIO 2018, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C 189 del 4 giugno 2018.
- ROSSI, P.G. (2019). La didattica al tempo del digitale. In Rossi P.G., Rivoltella P.C. (a cura di). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson, pp. 22-32.
- RANIERI, M. (2019). Le competenze digitali per la formazione dei cittadini. In Rossi P.G., RIVOLTELLA P.C. (a cura di). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson, pp. 228-238.
- RIVOLTELLA, P.C. (2011). *Saggezza digitale: l'educazione mediale tra sfida etica e scuola di cittadinanza*. Brescia: La Scuola.
- SEITER, E. (2018). Stereotipo. In Ouellette L., Gray J. (a cura di). *Parole chiave per i Media Studies*. Roma: Minimum Fax, pp. 441- 444.

