

SAGGI – ESSAYS

PREADOLESCENTI *ONLIFE*: EDUCARE ALLA CITTADINANZA DIGITALE

di *Manuela Fabbri*

Nell'attuale società post-mediale i media costituiscono un elemento fortemente strutturale all'interno delle diverse dimensioni dell'esistenza, incidendo sui processi di significazione della realtà e di costruzione identitaria individuale e sociale. Ciò appare ancor più calzante se si considera la fase preadolescenziale, in cui il soggetto sperimenta un online ibrido e proteiforme ove convivono derive distopiche e potenzialità empowerizzanti. In questo quadro diventa essenziale una progettazione educativa che intenda far sviluppare competenza tecno-logica legata al concetto di *digital wisdom* e di *digital citizenship*, in vista di approcciarsi in maniera critica, competente ed etica nei confronti delle nuove sfide della vita *onlife*.

In the current post-media society the media is a strong structural element within the different dimensions of existence, affecting the processes of signification of reality and construction of individual as well as social identity. This appears even more fitting if we consider the pre-adolescent phase, in which the subject experiences a hybrid and protean online dimension, where dystopian drifts and empowering potentialities coexist. In such a context, an educational design that seeks to develop technological competence tied to the concept of digital wisdom and digital citizenship, required for a critical, competent and ethical approach to the new challenges of *onlife*, becomes essential.

1. Ambienti digitali tra derive omologanti e potenzialità educative

Nell'attuale società della conoscenza gli ambienti digitali costituiscono un elemento fortemente caratterizzante i contesti – formali, non formali e informali – dell'esperienza quotidiana, in quanto *crossmedialmente* presenti in maniera così immanente e convergente nelle nostre vite da divenirne parte integrante, incidendo in maniera sempre più rilevante e pervasiva sui nostri processi cognitivi, emotivi, sociali, culturali, economici, politici all'interno delle diverse dimensioni esistenziali (Jenkins, 2006).

I media supportano e ampliano la nostra realtà personale, culturale, sociale, formativa, modificando le modalità individuali e sociali con cui si esperisce la realtà, o meglio, le differenti possibili realtà, incidendo sui processi di significazione, di formazione e di creazione culturale, di costruzione identitaria, di partecipazione individuale e sociale. Postman (1978) propone il termine di *media ecology* all'interno di un paradigma concettuale sistemico: i media sono ambienti culturali e sociali, non disgiunti da quelli reali, all'interno dei quali i soggetti vivono, si informano, interagiscono, collaborano, producono cultura. In linea con tale pensiero, Rossi (2014) considera

sia i mondi reali sia quelli virtuali [...] “attori” con cui i soggetti si confrontano e in cui si riflettono in relazione ai processi intrapsichici, [ma anche] mediatori, *boundary object* attraverso cui la relazione con gli altri prende vita [...]. Il mondo virtuale diviene lo spazio in cui il corpo e l'ambiente sono rappresentati in modo dinamico e attraverso cui il soggetto dialoga con se stesso e con gli altri (p. 10).

Nella nostra quotidianità, la differenziazione esistente tra realtà e virtualità, ovvero tra esperienza *offline* e *online*, assume contorni sempre più sfumati, sbiaditi. I media digitali per il cittadino contemporaneo non rappresentano più esclusivamente strumenti, mezzi di comunicazione e di interazione con l'altro-gli altri da sé, ma diventano elementi che amplificano la propria esperienza fondendosi con le nostre vite: fanno essere invisibili presenti nei nostri ambienti in maniera discreta, sempre più piccoli, portabili,

persino indossabili, ma non per questo meno impattanti rispetto a quelli tradizionali. A tal proposito Rivoltella (2018) intende i nuovi ambienti digitali alla stregua di vere e proprie *dimensioni dell'esistenza*.

Questo nostro andare verso una progressiva convergenza al digitale, intesa come ibridazione tecnologica e integrazione tra codici diversi, ci pone necessariamente di fronte a diversi interrogativi pedagogici e ci mette d'innanzi, come già in passato, a due opposti schieramenti che enfatizzano però, in maniera unilaterale, rischi e potenzialità della rivoluzione digitale: gli *apocalittici*, che considerano i media come pericolosamente pervasivi e fautori di un'omologazione totale delle menti; gli *integrati*, che vedono gli ambienti digitali come una nuova e inedita possibilità di sviluppo delle nostre potenzialità umane (Eco, 1994).

In linea con la prima direzione, se Masterman (1985), paragonando i media a vere e proprie *industrie delle coscienze*, intendeva sottolineare la loro potenziale deriva manipolatoria, Popper e Condry (1994), argomentando sulla non adeguatezza di molti programmi televisivi e sulla capacità del media di influenzare opinioni e comportamenti di bambini e ragazzi, suggeriscono la necessità di una "patente" per i produttori di contenuti televisivi; ancora, D'amato (2014) insiste sui possibili rischi ed effetti negativi legati a un erroneo uso dei media da parte degli adolescenti.

Guerra (2010), pur mantenendo un approccio problematicista, evidenzia, tra l'altro, la non neutralità di tali strumenti in quanto rispecchierebbero e riproporrebbero non solo i valori positivi di una determinata cultura, ma, insieme a questi, anche i suoi pregiudizi e i suoi stereotipi, le sue derive omologanti e manipolatorie.

Parimenti, non possiamo non sottolineare il problema dell'accesso e del *digital divide*: la rete e gli spazi digitali possono portare con sé elementi di problematicità legati sia alle strumentazioni, sia all'uso che se ne fa, sia alle competenze digitali degli utenti. Continuano a persistere, anche all'interno delle nostre società post-mediali, disegualianze e squilibri di potere influenzati dall'estrazione sociale, economica, geografica, culturale, fattori questi che disconfermano il diritto alla democratizzazione della

conoscenza riconosciuto e portato avanti dalle politiche nazionali e internazionali e che minano il diritto di cittadinanza attiva e digitale dei soggetti.

In questo quadro, aderendo all'ottica pedagogica problematista della scuola bolognese (Baldacci, 2011; Bertin, 1968; Fabbri, 2016; 2018b), diviene di conseguenza indispensabile sostenere un approccio critico e problematico ai media, che ne espliciti l'ambiguità e che tenga conto di entrambi gli approcci: è indubbio che se da una parte i media digitali vengono utilizzati in maniera acritica e superficiale possono trasformarsi in strumenti di omologazione culturale, di trasposizione in digitale di disuguaglianze sociali, derivate spesso tenute nascoste o addirittura negate in vista di interessi e speculazioni politiche ed economiche, comportando derivate distopiche, omologanti, individualistiche o eterodirette, che azzerano la riflessività e minano la libertà personale, la capacità di intenzionare e di scegliere in maniera attiva e responsabile; dall'altra possono rappresentare, oggi in maniera maggiormente rilevante e pervasiva rispetto al passato, strumenti flessibili e personali volti alla libertà di pensiero e di scelta, mezzi culturali privilegiati di democratizzazione della società, ambienti sociali per sviluppare e agire una cittadinanza partecipata online che affianca e integra, completandola, quella reale. Sono sotto gli occhi di tutti le potenzialità dei nuovi media interattivi e social rispetto alla partecipazione politica sostenibile (Riva, 2018) e la responsabilità ecologica verso il destino del nostro ambiente e del nostro pianeta:

I nuovi media [...] stanno sconvolgendo completamente il sistema consolidato nei secoli della rappresentanza politica [...] permettendo alle persone di connettersi fra loro, di comunicare le proprie opinioni, e ciò inevitabilmente sta introducendo un cambiamento ancora non del tutto compreso nelle sue implicazioni e conseguenze rivoluzionarie [...]. La responsabilità sta incarnandosi in un senso civico, democratico, ecologico, partecipativo in prima persona rispetto al sentire che è diritto e dovere di ognuno farsi carico dei problemi drammatici del nostro tempo (Riva, 2011, pp. 12-13).

È infine evidente che l'appropriazione da parte del cittadino dei pieni diritti di partecipazione alla vita della comunità non può non prevedere anche l'acquisizione di competenze digitali e, assieme, di un pensiero critico, responsabile ed etico, in grado di tener sempre presente innanzitutto la relatività di ogni informazione, di ogni conoscenza, di ogni strumento, nella prospettiva di un'educazione alla fruizione e utilizzazione degli ambienti digitali sempre più consapevole delle potenzialità ma anche delle ambiguità dei media stessi.

2. *Preadolescenti onlife*

Con il termine preadolescenza indichiamo quella specifica fase dell'età evolutiva (11-14 anni) connotata da importanti cambiamenti sia fisici sia identitari: a un mutamento corporeo – a volte graduale a volte fin troppo repentino – si affianca una modificazione psicologica, cognitiva e affettiva, che porta alla progressiva e necessaria ridefinizione sia della dimensione relazionale con le figure di riferimento e con il gruppo dei pari, sia della propria dimensione identitaria in tutte le sue molteplici e possibili sfaccettature.

È in questa specifica fase di sviluppo, così come in quella precedente, che appare essenziale la presenza di relazioni autentiche con le figure educative significative, primo fattore di protezione rispetto a possibili derive di disagio esistenziale, in quanto

li attecchiscono le prime visioni del mondo e dell'educazione medesima; lì si sedimentano opinioni, convincimenti, stati d'animo che predispongono l'educando [...] a fornire determinate risposte, con molta più probabilità di altre. Una sorta di imprinting, che non agisce con la rapidità propria del mondo animale, ma che risulta non di meno stringente per il suo caratterizzare sin dall'inizio il processo di crescita e di formazione della personalità (Fabbrì, 2012, p. 11).

La stessa esperienza di apprendimento non può che attuarsi all'interno della relazione con l'altro da sé

dentro a contesti educativi e dispositivi, e mediante processi esperienziali complessi e globali [in quanto] processo emotivo, complesso, olistico, che chiama in causa capacità cognitive e risorse affettive, motivazioni profonde, consce e inconsce, così come l'aver a disposizione figure educative di sostegno e di supporto, oltre che potersi appoggiare a un gruppo, a una rete relazionale che rinforzi (Riva, 2019, p. 199).

I preadolescenti, attraverso lo sviluppo cognitivo, introspettivo ed emozionale, riflettono su sé stessi, ponendo e ponendosi domande di natura esistenziale sulla propria persona, sul senso della propria esistenza e sul significato del proprio *essere-nel-mondo-con-gli-altri* (Bertolini, 1988). Il lavoro pedagogico deve focalizzarsi sull'attribuzione di senso relativamente al proprio personale rapporto con il mondo interno ed esterno per proporre all'educando una progettualità educativa autentica e significativa: Riva (2004), riprendendo la prospettiva costruttivista in base alla quale non può esistere una realtà oggettiva esterna al soggetto, inteso come costruttore della sua rappresentazione della realtà che incontra, sostiene che

fin dall'inizio la vita soggettiva è costituita dalla costruzione di significati fortemente carichi di una qualità emotiva. Le reti di significazione sono sempre aree soggettive emozionate. Dunque sia nella storia di formazione del soggetto, sia nella formazione diffusa come in quella organizzata, sia nello svolgere una professione – in particolare le professioni educative e formative –, sia nel compiere un lavoro pedagogico, immediatamente si ha a che fare con significati ed emozioni (p. 12).

L'educatore, con la distanza necessaria e considerando la complessità della fase preadolescenziale (Barone, 2009; Calaprice, 2016), metterà in atto interventi educativi incentrati su un approccio progettuale attento anche alle dimensioni emotive e affettive, in quanto

le emozioni sono eventi dinamici che si attivano in modo intermittente, grazie al contatto con innumerevoli e imprevedibili fattori d'esperienza, che non risultano significativi in sé, ma lo sono per le persone che ne sperimentano il contatto. È grazie all'esperienza emoziona-

le che si possono tracciare i bilanci delle proprie e altrui esperienze affettive (Fabbri, 2018a, p. 8).

Emergono, durante la preadolescenza, due direzioni di senso tra loro fortemente interconnesse e portatrici insieme di entusiasmo e di problematicità: quella della *socialità* e quella dell'*identità*; il bisogno di *immersione* nel gruppo e quello di *emersione* dal gruppo; il desiderio di assomigliare e, contemporaneamente, di differenziarsi dall'altro da sé. Secondo Fabbri (2014)

eticamente, il momento dell'alterità è prioritario rispetto a quello della soggettività: lo è per il soggetto, ovviamente, che si confronta con le ragioni di quell'alterità, anziché decidere di oscurarle e disconoscerle. Che si apre al mondo dell'altro, anziché rifugiarsi nel proprio (p. 126).

Il preadolescente vivrebbe una situazione di oscillazione e di continua ricerca di un *giusto equilibrio* tra la tendenza all'*io* e al *mondo* (Bertin & Contini, 2004). Inoltre, la commistione della dimensione individuale con quella sociale viene ulteriormente accentuata e resa *diffusa* dal momento che nella quotidianità dei preadolescenti le due dimensioni esperienziali *online* e *offline* si (con)fondono dando vita a un *onlife* ibrido e multisfaccettato (Floridi, 2014). Il legame esistente tra preadolescenti e nuovi media è di natura poliedrica ed è in continuo divenire. All'interno della nostra società *crossmediale* gli ambienti digitali rappresentano una dimensione strutturale nella vita quotidiana dei nostri ragazzi: il 97% di loro, tra gli 11 e i 17 anni, possiede uno smartphone e accede alla rete per comunicare con gli altri, per rimanere in contatto con il gruppo dei pari e per fruire, produrre, rigenerare, condividere contenuti multimediali (IPSOS, 2017).

In questa prospettiva, per i preadolescenti gli ambienti digitali, racchiusi in particolare all'interno del proprio smartphone, fungono da strumenti privilegiati per dare un senso e per costruire la propria identità e il proprio mondo sociale, rappresentando una ulteriore modalità quotidiana, strettamente interconnessa con quella in presenza, per sperimentarsi nel rapporto con l'altro, esplorando in questo modo anche i processi di creazione

dell'identità coinvolti nella presentazione di sé stessi su una scena pubblica reale e virtuale (Caronia & Caron, 2004). Per gli autori lo smartphone è allo stesso tempo *detonatore* di pensiero e di *performance* sociale: i ragazzi costruiscono il loro specifico modello culturale d'uso di quell'ambiente digitale, sviluppando oltre alla competenza tecnica anche la conoscenza delle regole medium specifiche di un ambiente digitale rispetto a un altro, apprendendo la specifica *grammatica sociale* inerente il modo di comunicare, esperire, muoversi all'interno dello stesso, acquisendo in tal modo le competenze necessarie per diventare un membro competente della comunità digitale e reale. I preadolescenti *switchano* tra i diversi *social* anche in funzione della peculiarità medium specifica loro attribuita a ciascuno di essi, differenziando ad esempio tra *social di cittadinanza* e *social più privati* e scegliendo accuratamente cosa fare, scrivere, postare, dire in uno piuttosto che in un altro (boyd¹, 2014).

Abitare gli ambienti digitali può inoltre significare per i preadolescenti esperire/vivere, in un contesto virtuale, le prime situazioni antesignane della progressiva acquisizione di autonomia e di libertà di azione e di scelta, funzionali a porre le basi per la progettazione esistenziale del proprio presente e del proprio futuro.

Ciò appare maggiormente calzante e significativo se si considera che in questa specifica fase della vita i ragazzi sperimentano quotidianamente un *online* ibrido e proteiforme, ove convivono spazi potenzialmente empowerizzanti sia a livello individuale sia sociale (Fabbri, 2005), sia, per contro, derivate distopiche, estranianti ed escludenti, come l'educazione fin dalle sue teorizzazioni difensivo-protezioniste sa bene.

La presenza della rete nella vita quotidiana nei ragazzi tra gli 11 e i 17 anni è un dato strutturale anche se non sempre sono in realtà in grado di proteggere i propri *device* sia a livello di dati sensibili, sia a livello di un uso critico e responsabile della rete e delle sue applicazioni, sia a livello di protezione del proprio benessere

¹ Il nome e il cognome di danah boyd sono scritti con le iniziali minuscole per scelta personale dell'autrice.

psicofisico e della propria identità reale e virtuale (Mascheroni & Ólafsson, 2018). Fenomeni quali *cyberbullismo*, *hate speech*, *revenge porn*, *online grooming* possono colpire i minori, andando a minare la loro identità e la loro incolumità individuale e sociale.

In questo quadro, è evidente l'opportunità di rendere consapevoli educatori, insegnanti, genitori della necessità di far acquisire ai ragazzi quelle competenze digitali e, insieme, di cittadinanza digitale, utili ad approcciarsi in maniera critica, competente ed etica nei confronti delle nuove sfide della vita in rete (Limone, 2012; 2013). Appare necessario per le nuove generazioni sviluppare senso critico, consapevolezza e responsabilità nell'uso degli ambienti digitali per permettere loro di *navigare* in sicurezza, proteggendo la propria identità digitale, tutelando la propria e l'altrui sicurezza e privacy, verificando l'attendibilità delle informazioni, discriminando le notizie ricollegabili a fonti accreditate dalle *fake news*.

Secondo Floridi (2016), nelle nostre società postmediali

manca una seria cultura del digitale, cioè il know-how, ma anche un certo disincanto [...]. Il vero divario non sta tra chi dispone delle tecnologie e chi no, ma tra chi ha una cultura del digitale e chi non l'ha. Serve un periodo d'adattamento e l'avremo, perché una nuova trasformazione, così radicale, non è imminente. Non succede spesso di scoprire un nuovo continente (p. 25).

Considerando i nostri preadolescenti, se è facilmente riscontrabile il possesso di una spiccata destrezza digitale (Prensky, 2009) nel rapporto con le tecnologie, ovvero di quelle competenze tecniche relative all'uso quotidiano e massiccio delle stesse che nascono e si sviluppano per il fatto stesso di vivere e interagire all'interno di contesti tecnologicamente avanzati, è allo stesso tempo evidente la necessità che a queste si affianchino atteggiamenti critici, riflessivi, etici e responsabili nel momento in cui si decide di servirsi degli ambienti digitali come strumenti di empowerment personale, sociale e politico (Fabbri, 2009).

Con il termine *digital wisdom*, concetto che trascende il divario generazionale insito nella distinzione tra *nativi* e *immigrati digitali* (Prensky, 2001), si intende quella particolare peculiarità dell'uomo

di accettare e utilizzare nella propria quotidianità le tecnologie digitali in funzione di potenziamento e di integrazione delle proprie capacità personali, cognitive, percettive, in vista della presa di decisioni complesse che siano etiche, inclusive e sostenibili (Prensky, 2009). In linea con tale concezione, la progettazione di percorsi critici al digitale in vista dell'acquisizione di competenze di cittadinanza risulta funzionale all'appropriazione nei preadolescenti, in quanto parte della comunità e futuri cittadini della società della conoscenza, di nuovi alfabeti e strategie comunicative emancipative e di nuovi spazi inclusivi in cui abitare ed esperire il presente, in un'ottica di empowerment individuale, sociale, politico, guardando al futuro in una prospettiva – sempre più urgente – di sostenibilità.

Una simile consapevolezza apre nuovi orizzonti di senso da studiare e inedite occasioni di ri-significazione della propria identità individuale e sociale nonché di qualificazione della formazione culturale e professionale dei nostri studenti sia in chiave individuale-riflessiva, sia in chiave sociale e partecipativa che la pedagogia non può non indagare.

3. Educare alla cittadinanza digitale

Partendo dall'assunto che l'acquisizione di competenze digitali e medialità rappresenti il presupposto per promuovere negli studenti un uso corretto, critico e responsabile della rete e dei nuovi ambienti a essa connessi in vista di apprendere, lavorare e partecipare attivamente alla società (Jenkins, 2009; Ranieri, 2018; 2019), si riprendono alcuni dei principali documenti istituzionali in contesto europeo ricollegabili alla prospettiva che considera gli ambienti digitali come strumenti per la promozione di una cittadinanza attiva e partecipata.

Mentre l'*European Pillar of Social Rights* (European Commission, 2017) individua i diritti fondamentali in vista del raggiungimento di risultati sociali, formativi e occupazionali efficaci in un'ottica di educazione permanente e in considerazione della tra-

sformazione dello scenario sociale, economico e tecnologico, il *Global Competence Framework* (OECD PISA, 2018) definisce la “competenza globale” come

la capacità di esaminare le questioni locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di diversa cultura e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (p. 7).

L’acquisizione di tale competenza a carattere multidimensionale, strettamente collegata con quella della cittadinanza digitale, presuppone lo sviluppo di quattro dimensioni in vista di potersi muovere in maniera informata, critica, competente e inclusiva all’interno della nostra quotidianità individuale e comunitaria, reale e digitale. In tale prospettiva e in linea con le indicazioni contenute all’interno delle comunicazioni della Commissione europea *New Skills Agenda for Europe* (European Commission, 2016) e *Europe 2020: the European Union strategy for growth and employment* (European Commission, 2010), la *Council Recommendation on key competences for lifelong learning* (European Council, 2018, C189/1) considera le competenze trasversali come strategiche, in vista di consentire a ogni cittadino il diritto a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo, consentendo di partecipare e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro. Esse devono essere acquisite e sviluppate fin dall’infanzia in una prospettiva di apprendimento permanente (Dozza & Ulivieri, 2016; Loiodice, 2009; Riva, 2019) sostenibile e attento alla promozione della salute e della partecipazione attiva attraverso diverse iniziative e percorsi formativi proposti in contesti non solo formali ma anche non formali e informali.

All’interno della *Council Recommendation* la competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla

capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e

dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità (2018, C189/10).

Tale definizione presuppone la conoscenza, l'abilità d'uso nonché la competenza critica nell'interpretazione dei messaggi mediali e del loro ruolo nella società. È evidente che l'educazione alle competenze digitali debba essere intesa come dimensione formativa irrinunciabile per i cittadini della *learning society*. Inoltre, all'interno della definizione di *competenza digitale* vengono fatte rientrare le *conoscenze* sui media e sul loro uso funzionale a differenti livelli; le *abilità* nel servirsi di essi per i propri scopi educativi, ludici, lavorativi evitando o gestendo le possibili situazioni problematiche; gli *atteggiamenti* a carattere etico da tenere in considerazione.

Diversi sono i modelli tecnologico-didattici presenti nella letteratura nazionale e internazionale che definiscono il costrutto di competenza digitale, enfatizzandone le capacità di pensiero critico e di valutazione dell'informazione (Gilster, 1997); la combinazione stratificata e complessa di capacità, abilità e conoscenze (Martin, 2005; Tornero, 2004); il carattere multidimensionale della digital literacy (Midoro, 2007); la proposta di una tassonomia articolata in cinque capacità alfabetiche (Eshet-Alkalai, 2004); le implicazioni sociali, economiche e culturali dei media (Buckingham, 2007; Hobbs, 2010).

La dimensione dell'eticità, strettamente legata al concetto di cittadinanza digitale, viene particolarmente sottolineata all'interno del *Digital Competence framework* di Calvani, Fini e Ranieri (2009; 2010), modello multidimensionale per il quale gli aspetti etico-sociali legati al digitale riguardano

anche il modo di relazionarsi e dunque la responsabilità sociale, comporta stabilire impegni e accordi nei confronti di sé e degli altri. La dimensione etica riguarda il sapersi porre nei rapporti con gli altri, sapersi comportare adeguatamente nel cyberspazio, con particolare riguardo alla tutela personale (sapersi schermare dai rischi, garantire la propria sicurezza) e al rispetto degli altri, aspetti che si arricchiscono di

una vasta gamma di tipologie e situazioni possibili (privacy, proprietà, netiquette e socioquette) (Calvani, Fini & Ranieri, 2010, p. 43).

Con il termine *Digital Citizenship*, entrato a far parte da alcuni anni del nostro vocabolario culturale e pedagogico, intendiamo il diritto-dovere di ogni cittadino di accedere con competenza e criticità ai nuovi ambienti digitali e di appropriarsene, personalizzandoli in vista della soddisfazione dei bisogni identitari, sociali, politici, e abitandoli con responsabilità, eticità, contribuendo attivamente a renderli il più possibile ambienti inclusivi, sicuri e partecipativi per sé stesso e per gli altri da sé. Conseguentemente, educare alla cittadinanza digitale, all'interno della nostra società contemporanea contraddistinta da tratti di complessità e transitorietà, significa fornire agli studenti gli strumenti orientativi e insieme il senso critico per navigare gli ambienti digitali con eticità e consapevolezza, promuovendo cittadini in grado di rispondere in maniera efficace ed efficiente alle sfide e alle potenzialità insite in una società democratica e interculturale.

4. Ambienti digitali come strumenti per la promozione di una cittadinanza attiva e partecipata

In questo quadro, si propone una riflessione che intenda andare oltre la tradizionale, seppur sempre attuale, diatriba tra *apocalittici* e *integrati*, in vista di una progettazione didattico-educativa problematicista che tenga conto del carattere pluralistico e conflittuale del sistema mediale e in cui sia centrale la mediazione pedagogica – strumento catalizzatore di emancipazione (Baldacci, 2019) – per stimolare un ruolo attivo nei ragazzi nello sviluppo di competenze tecno-logiche legate al concetto di saggezza digitale, in vista di approcciarsi in maniera critica, competente ed etica nei confronti delle nuove sfide della vita *onlife*.

Abitare la società della conoscenza, per Baldacci (2018), presuppone il ripensamento e la riorganizzazione del proprio sapere

e una ridefinizione delle competenze d'accesso al sapere stesso all'interno dei nuovi ambienti culturali:

Oggi siamo di fronte a una complessa trasformazione storica del sistema dei media culturali, che appare in continua ridefinizione in ragione delle innovazioni nelle tecnologie della comunicazione [...] i media della comunicazione sociale svolgono il ruolo di veri e propri ambienti formativi (p. 207).

Allo stesso tempo all'educazione viene chiesto di scegliere tra due tendenze alternative e inconciliabili: da una parte il mercato, con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d'efficienza sociale; dall'altra la democrazia, con il suo progetto di emancipazione umana (Baldacci, 2019).

Partendo dalle indicazioni ministeriali rispetto al curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione in merito ai temi della cittadinanza², si intende considerare il framework europeo *Proposal for a European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu, Redecker & Punie, 2017) come riferimento tecnico e progettuale per la pianificazione di un'offerta formativa attenta al carattere trasversale del concetto di competenza, e in particolare della competenza di cittadinanza digitale, anche nel rispetto degli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (Unesco, 2018; United Nations, 2015).

Con questa finalità vengono individuate, senza pretesa di esaustività e in un'ottica problematicista (Bertin, 1968; Guerra,

² Cfr., tra gli altri: D.M. 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg> [29 giugno 2020]; MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.* <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> [15 maggio 2020]; Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> [29 giugno 2020].

2010), diverse direzioni intenzionali da percorrere in considerazione delle dimensioni potenzialmente educative degli ambienti digitali: a) la dimensione informativo-fruitiva; b) la dimensione comunicativa; c) la dimensione metariflessiva; d) la dimensione creativa (Fabbri, 2005).

Ciascuna di esse, tra loro intrecciate in fruttuosi meticciamenti, contribuisce ad arricchire l'offerta formativa degli studenti in funzione dell'acquisizione di competenze trasversali e di cittadinanza digitale.

a) *La dimensione informativo-fruitiva degli ambienti digitali.* Si tratta di promuovere un uso *efficace* ed *efficiente* degli ambienti digitali per l'acquisizione di contenuti in vista della realizzazione di un proprio *repository* di informazioni, risorse digitali, pur nella consapevolezza della necessità di approcciarsi criticamente, valutando sempre fondatezza, affidabilità ed eticità delle risorse stesse. Gli ambienti digitali sono in questa prospettiva considerati come *teche* (biblioteche, videoteche, pinacoteche...), archivi sempre aggiornati e aggiornabili di risorse testuali e multimediali; contenuti scientifici disciplinari, didattici, trasversali, ecc.

La dimensione cognitiva proposta è quella della riproduzione culturale centrata sul prodotto, rappresentato dalle nozioni indispensabili agli studenti per partecipare da protagonisti alla propria vita e a quella della società contemporanea; ma anche quella della metariflessione relativa alla capacità di orientarsi criticamente nell'universo dei materiali proposti, di interpretare, organizzare, strutturare le informazioni; ai processi di selezione dei contenuti e alla capacità di far rientrare quanto appreso nella personale biblioteca cognitiva, integrandolo con i saperi già posseduti, per diventare la base di partenza per nuovi saperi, con il fine ultimo, seppur alquanto complesso in special modo per un preadolescente, di acquisire una progressiva consapevolezza dei processi che sottostanno a queste operazioni, per poterle così gestire in modo via via più autonomo.

b) *La dimensione comunicativa degli ambienti digitali.* Si propone un uso *riflessivo*, *critico*, *responsabile*, *etico* degli ambienti digitali, in integrazione a quelli reali, in vista di comunicare, negoziare, costruire

e co-costruire la propria conoscenza in una dimensione sia individuale sia sociale, in vista della costruzione di un proprio e-portfolio esistenziale e professionale, tenendo conto e comprendendo i meccanismi e la logica sottostante ai media stessi.

La dimensione cognitiva proposta è quella dell'acquisizione del sapere attraverso i modi del "pensiero scientifico", costruendo in prima persona e co-costruendo la conoscenza. Viene data attenzione non solo al prodotto ma anche e soprattutto al processo, ovvero all'acquisizione di strumenti di elaborazione culturale riutilizzabili direttamente dallo studente in contesti diversi.

Gli ambienti digitali sono visti come *agorà* in cui incontrarci, discutere, negoziare, manifestare, concordare, dissentire; piazze in cui minoranze etniche, culturali, religiose hanno la possibilità di far sentire la propria voce, di far conoscere le proprie condizioni di vita in funzione politica in vista di far valere i propri diritti; *ponti* verso l'altro, un altro vicino e lontano dal punto di vista fisico, etnico, culturale, linguistico, insistendo sull'acquisizione di competenze di educazione interculturale, sulla valorizzazione della diversità intesa come arricchimento personale e comunitario; *laboratori sociali* in cui sperimentarsi e co-costruire insieme i saperi culturali e le competenze necessarie per vivere attivamente e in maniera partecipativa, responsabile ed etica. In questo quadro le esperienze di *social networking* possono promuovere, se inserite all'interno di un chiaro modello didattico, la capacità di imparare a imparare sperimentandosi in prima persona in contesti sociali attraverso l'elaborazione del sapere condiviso e partecipato.

c) *La dimensione metariflessiva degli ambienti digitali.* L'attenzione viene qui focalizzata sullo studente, sul suo *vissuto personale*, sul suo modo di essere nel mondo e di esperire la realtà, di rapportarsi con l'altro da sé, stimolando la capacità metariflessiva e critica sui propri punti di vista e sulle proprie emozioni.

Gli ambienti digitali assumono la veste di *specchi* attraverso i quali riflettersi e riflettere su sé stesso, sulle proprie forme di pensiero e modalità di apprendimento, anche in vista di "assimilare e accomodare" la nuova conoscenza integrandola con i saperi già posseduti; specchi più in generale per riflettere sulla propria pro-

gettazione esistenziale autentica (Bertin & Contini, 2004) e sulle scelte, più o meno coerenti, più o meno consapevoli, che vengono portate avanti dallo studente per contribuire, avvicinandosi, alla sua realizzazione. Gli ambienti digitali sono visti come *spazi* in cui esprimersi attraverso la scrittura autobiografica, arricchita dalle tante forme audiovisuali create e molto spesso condivise tra un gruppo dei pari allargato e diffuso che prende forma all'interno dei diversi social network usati dai ragazzi nella loro quotidianità, primi tra tutti *Youtube* e *Instagram*.

d) *La dimensione creativa degli ambienti digitali*. Si tratta di promuovere un uso *originale, creativo ed inedito* degli ambienti digitali per lo sviluppo dell'esplorazione, della simulazione, dell'intuizione e dell'invenzione da parte dello studente e per l'espressione della propria identità digitale, nella consapevolezza delle potenzialità formative e, insieme, delle possibili derive distopiche insite nella rete. In questa dimensione dell'apprendimento vengono valorizzati i vissuti personali dello studente intesi come l'angolo visuale e strumento per reinterpretare la realtà quotidiana. La focalizzazione dell'attenzione è sul soggetto, sullo sviluppo della propria creatività, fantasia, inventiva.

Gli ambienti digitali sono considerati in quanto *atelier creativi* in cui cimentarsi attraverso applicazioni che permettono allo studente di inventare nuovi suoni, immagini, video personalizzando ulteriormente i contenuti creati attraverso speciali filtri; *dilatatori dell'esperienza*, in quanto permettono allo studente di allargare o rimpicciolire la realtà delle cose, mostrandola in maniera differente, inedita; *anticipatori dell'esperienza*, esperendo in maniera multimediale ed interattiva contesti di realtà non ancora frequentati; *protesi percettive* per sperimentare le possibilità della realtà virtuale, della simulazione, della realtà aumentata, dell'intelligenza artificiale, tutto ciò ampliando la propria dimensione estetica e personale e imparando a percorrere strade inedite della conoscenza, reimpostando originalmente i saperi e i modi di utilizzarli nei contesti di vita.

Per concludere, proponiamo una frase di Illich, filosofo austriaco, dalla sua opera *Descolarizzare la società* (1972):

all'attuale ricerca di nuovi imbuti didattici [...] quella del loro contrario istituzionale: trame, tessuti didattici che diano ad ognuno maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un momento di apprendimento, di partecipazione e di interessamento (p. 8).

Egli, lanciando alla cultura del tempo una sfida educativa dal sapore utopico e rivoluzionario, ci suggerisce di capovolgere l'*imbuto*, strumento che strutturalmente chiude, per trasformarlo in *megafono*, strumento che apre, amplificatore del proprio apprendimento.

Allo stesso tempo sembra suggerirci oggi, in un'ottica di cittadinanza attiva e di educazione civica, l'opportunità di considerare gli ambienti digitali in quanto amplificatori di conoscenza, di costruzione di trame e tessuti di comunicazione, di confronto, di negoziazione, di condivisioni di pensieri, di progetti comunitari, attraverso i quali far sentire la propria voce, facendo valere la propria opinione all'interno dell'aula, ma anche all'interno della scuola, della famiglia, del gruppo dei pari e all'interno della dimensione comunitaria nel suo complesso.

In una dimensione di lifelong learning, la sfida educativa per insegnanti ed educatori comprende anche la progettazione di ambienti di apprendimento interattivi e accessibili in vista di

[...] contribuire alla formazione di persone e profili con competenze per la vita, "knowledge worker", individui capaci di condividere spazi fisici e di conoscenza, curiosi navigatori di esperienze transmediali, produttori di cambiamento (Limone & Pace, 2014, p. 98).

Si tratta di rivendicare la superiorità del modello pedagogico-didattico rispetto a quello tecnico insito nello strumento tecnologico, per trasformare i media digitali in strumenti di *agency* e di *empowerment* individuale, sociale e politico, in una dimensione disciplinare trasversale, inclusiva e sostenibile, indicando all'intero corpo docente di proporre agli studenti un apprendimento per competenze che consideri l'educazione alla cittadinanza ingrediente essenziale per costruire cittadini critici, responsabili ed etici, abitanti attivi e consapevoli nella società del futuro.

Bibliografia

- Baldacci M. (2011). *Il problematicismo*. Lecce: Milella.
- Baldacci M. (2018). La problematica scolastica odierna. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 7-16). Lecce: Pensamultimedia.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Barone G. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin G.M., & Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- boyd d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven & London: Yale University Press.
- Buckingham D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Calaprice S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani A., Fini A., & Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, 39-46.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erikson.
- Caronia L., & Caron A.H. (2004). Constructing a Specific Culture: Young People's Use of the Mobile Phone as a Social Performance. *Convergence. The International Journal of Research into New Media Technologies*, 10(2), 28-61. Disponibile in: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135485650401000204> [29 giugno 2020].
- D'amato M. (2014). *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*. Bari: Laterza
- D.M. 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg> [29 giugno 2020].
- Dozza L., & Ulivieri S. (2016) (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

- Eco U. (1994). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Eshet-Alkalai Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en> [29 giugno 2020].
- European Commission (2016). *A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0381&from=en> [29 giugno 2020].
- European Commission (2017). *European Pillar of Social Rights*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile in: https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights_en [29 giugno 2020].
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C._2018.189.01.0001.01.ENG [29 giugno 2020].
- Fabbri M. (2005). *Empowerment e nuove tecnologie. Telematica e problematiche della devianza e delle dipendenze*. Bergamo: Junior.
- Fabbri M (2009). Empowerment e nuove tecnologie. Nuove sfide per la prevenzione e la riabilitazione della dipendenza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1028-1044.
- Fabbri M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri M. (2014). Procedere per narrazioni. Pedagogia del “volto” e terziarietà. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 9(3), 123-146.
- Fabbri M. (2016). Il paradigma problematicista. In M. Baldacci & E. Colicchi (a cura di). *Teorie e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 77-95). Roma: Carocci.
- Fabbri M. (2018a). Educazione ed esperienza affettiva. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 7-10). Lecce: Pensamultimedia.

- Fabbri M. (2018b). Procedere per sconfinamenti. Il “problematicismo pedagogico” e le sue tensioni euristiche. In E. Corbi, P. Perillo & F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative* (pp. 41-55). Lecce: Pensa Multimedia.
- Floridi L. (2014). *The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilster P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Guerra L. (2010) (a cura di). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Parma: Junior.
- Hobbs R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Washington DC: Aspen Institute.
- Illich I. (1972). *Descolarizzare la società: per una alternativa all'istituzione scolastica*. Mondadori: Milano.
- IPSOS (2017). *Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza*. Safer Internet Day.
- Jenkins H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> [29 giugno 2020].
- Limone P. (2012). *Media, Tecnologie e Scuola. Per una Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.
- Limone P. (2013). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Limone P., & Pace R. (2014). Cultura transmediale a scuola: opportunità didattiche. In A. Garavaglia (a cura di), *Transmedia Education. Contenuti, significati, valori* (pp. 87-100). Milano: Unicopli.
- Loiodice I. (2009) (a cura di). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Martin A. (2005). DigEuLit. A European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136.
- Mascheroni G., & Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom.
- Masterman L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.

- Midoro V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? *TD-Tecnologie Didattiche*, 2, 47-54.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Disponibile in: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> [15 maggio 2020].
- OECD PISA (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*. Disponibile in: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> [29 giugno 2020].
- Popper K., & Condry J. (1994). *Cattiva maestra televisione*. Roma: Donzelli.
- Postman N. (1978). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Prensky M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), 1-9. Disponibile in: www.learntechlib.org/p/104264/ [29 giugno 2020].
- Ranieri M. (2018) (a cura di). *Teoria e pratica delle new media literacy nella scuola*. Roma: Aracne.
- Ranieri M. (2019). Le competenze digitali per la formazione dei cittadini. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 227-238). Milano: Pearson.
- Redecker C., & Punie Y. (2017). *DigCompEdu. Proposal for a European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> [29 giugno 2020].
- Riva M. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Riva M. (2011). Responsabilità. *Pedagogia Oggi*, 2, 157-175.
- Riva M. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.
- Riva M. (2019). Per non dimenticare il life-deep learning nell'educazione: la dimensione soggettiva, emotiva, relazionale dell'apprendimento nei processi e nei contesti educativi e formativi. In G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and Lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto* (pp. 199-203). Roma: Roma TrE-PRESS.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rossi P.G. (2014). Prefazione. In L. Fedeli. *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche* (pp. 9-11). Milano: FrancoAngeli.

- Tomero J.M.P. (2004). *Promoting Digital Literacy*. Final Report EAC/76/03. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf [29 giugno 2020].
- Unesco (2018). *Global Citizenship Education. Taking it local*. Paris: UNESCO. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456> [29 giugno 2020].
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile in: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> [29 giugno 2020].