

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15106

Cittadinanza onlife alla Scuola Primaria. Uno studio per progettare l'educazione Civica Digitale

Onlife Citizenship in Primary School. A Study to Design Digital Civic Education

Stefano Pasta, Maria Cristina Garbui, Federica Pelizzari^{1,2}

Sintesi

La cittadinanza digitale si può declinare come insieme di diritti e di responsabilità, come identità e come partecipazione. L'attuazione della legge 92/2019 continua la riflessione sulle modalità con cui la scuola italiana può preparare gli studenti a diventare cittadini attivi e consapevoli in una società democratica e caratterizzata da cambiamenti sempre più rapidi. Si rende necessaria una formazione docente in grado di rispondere agli interrogativi educativi posti dalle trasformazioni al tempo dell'onlife e basata sull'aggiornamento continuo, anche in chiave digitale, al fine di permettere agli studenti di diventare cittadini digitali: da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili. In questa prospettiva, in questo contributo si presenta il progetto sperimentale "Educazione Civica Digitale. Un'ipotesi per la Scuola Primaria", ricerca-intervento che ha avuto l'obiettivo di favorire l'acquisizione e l'esercizio di competenze nel quadro della Cittadinanza Onlife.

Parole chiave: Cittadinanza onlife; MOOC; Scuola Primaria; Cittadinanza Digitale; Formazione Docenti.

Abstract

Digital citizenship can be declined as a set of rights and responsibilities, as identity and as participation. The implementation of Law 92/2019 continues the reflection on the ways in which the Italian school can prepare students to become active and aware citizens in a democratic society characterized by increasingly rapid changes. There is a need for teacher training capable of answering the educational questions posed by the transformations at the time of the onlife and based on continuous updating, also in a digital key, in order to enable students to become digital citizens: from passive consumers to critical consumers and responsible producers. With this in mind, this paper presents the experimental project "Digital Civic Education. A hypothesis for Primary School," a research-intervention that had the research objective of fostering the acquisition and exercise skills in the context of Onlife Citizenship.

Keywords: Onlife Citizenship; MOOCs; Primary School; Digital Citizenship; Teacher Training.

1. Università Cattolica del Sacro Cuore, stefano.pasta@unicatt.it, mariacristina.garbui@unicatt.it, federica.pelizzari@unicatt.it.

2. Il contributo è stato progettato e costruito da tutti gli autori congiuntamente. In particolare, Stefano Pasta ha redatto il paragrafo 1, Maria Cristina Garbui il paragrafo 2 e Federica Pelizzari il paragrafo 3; le conclusioni sono state scritte da tutti gli autori.

Tra staticità certificativa e dinamicità real life: la cittadinanza onlife

1.1. Competenze digitali: un quadro eterogeneo

Al tempo della “società onlife” e della “platform society” (van Dijck *et al.*, 2019) sono numerosi i corsi di formazione sulle “competenze digitali” e sulla “scuola digitale” (Pasta, 2021a), con tentativi in ambito europeo di integrare le competenze e le alfabetizzazioni digitali nei curricula scolastici (Livingstone *et al.*, 2018).

Come nota il *Rapporto Eurydice* del 2019 su 43 sistemi educativi, gli Stati europei adottano differenti framework teorici di riferimento, sia riguardo a come intendere le “competenze digitali” (quadro europeo del *DigComp*, o specifica definizione nazionale, o assenza di chiaro riferimento), sia rispetto alla loro misurazione (solo in 15 Paesi è prevista da prove nazionali dedicate; l'Italia non è tra questi), sia nell'approccio curricolare sia in quello interdisciplinare.

Se le definizioni sono eterogenee, altrettanto lo è la valutazione delle competenze digitali (Bulger & Davison, 2018), come rileva una recente *review* sulla sovrabbondanza di approcci alla loro misurazione (Helsper *et al.*, 2021); la varietà è aumentata dal considerare in modo non sempre coerente le attività digitali (“Faccio X online”, dove le abilità correlate sono implicite ma non misurate), l'autoefficacia digitale (“Sono abile in X online”) e le competenze digitali intese come capacità autodi-

chiarate di svolgere compiti digitali specifici (“So come fare X online”). Un'altra recente *systematic evidence review* (Livingstone *et al.*, 2021) ha considerato 34 studi che utilizzano metodi trasversali per esaminare l'associazione delle competenze digitali con risultati tangibili, secondo la classificazione di quattro dimensioni comunemente usate in letteratura, ossia capacità tecniche e operative, di navigazione ed elaborazione delle informazioni, comunicative e di interazione (Helsper *et al.*, 2021; Van Dijk & Van Deursen, 2014); due terzi riguardavano l'associazione con opportunità online o altri vantaggi, mentre un altro terzo ha esaminato i rischi di pericoli online. Al contrario, sono rare le ricerche che misurano le competenze digitali in termini di capacità di comunicazione e di creatività.

1.2. La prospettiva dei Diritti e quella della New Literacy

In questo quadro di eterogeneità, il framework teorico maggiormente condiviso è la definizione contenuta nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente e ripresa dall'*European Digital Competence Framework for Citizens - DigComp 2.1*³, a cui oltre la metà dei sistemi educativi europei - Italia compresa - fanno esplicito riferimento (Ranieri, 2022). Le 5 aree del *DigComp* - Competenze su informazioni e dati, Comunicazione e collaborazione, Creazione di contenuti digitali, Sicurezza, Risoluzione dei problemi - costituiscono, infatti, il quadro concettuale per la costruzione di strumenti operativi funzionali più presente nei sistemi

3. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>.

educativi, anche se talvolta esse sono formulate in maniera differente e in alcuni casi con aggiunte di altre aree. La prima versione del *DigComp* è del 2013, a cui sono seguiti aggiornamenti (Carretero Gomez *et al.*, 2017) in particolare rispetto alla rilevanza della *data literacy*, a seguito dell'esplosione dei big data e del protagonismo delle logiche algoritmiche (Eugeni, 2021); nel 2022 è stato pubblicato il *DigComp 2.2* (Vuorikari *et al.*, 2022).

In altre sedi (Rivoltella, 2020; Pasta, 2021b) si è, tuttavia, evidenziato come, al tempo del web sociale e del nuovo ecosistema dell'informazione (Floridi, 2020), il *DigComp* abbia un forte limite nella natura statica con cui pensa alle competenze digitali, illudendosi di basarne la valutazione su certificazioni, patentini e checklist. Al contrario, la ricerca valutativa nel campo della Media Literacy Education ha dimostrato da tempo che le competenze mediali hanno un'elevata specificità, e questa consiste nel dover essere misurate in contesti autentici: non è possibile sapere se la competenza digitale sia posseduta se non riesco in qualche modo a vederla all'opera di fronte a una situazione-problema, in un contesto reale (Pasta *et al.*, 2021). Questo rappresenta un'indubbia difficoltà per qualsiasi approccio certificativo che di solito si basa su informazioni raccolte in contesti non autentici (la classe) e in situazioni non *real life*. Le competenze digitali non vanno piuttosto pensate come statiche, bensì come dinamiche: questo significa che si esplicano in un continuum di prestazione e sono determinate da altre variabili soggettive e di contesto (Potter & McDougall, 2019); inoltre vanno soggette a continue modificazioni nel tempo, per cui è forte il rischio che una com-

petenza sembri essere posseduta oggi e non sia rilevabile alcuni giorni dopo.

Ai due approcci si possono far corrispondere due paradigmi interpretativi per la competenza digitale. Il primo, definibile come la prospettiva dei Diritti, si ritrova in precedenti indagini europee sulle competenze digitali come ICILS (2018) e DESI (2019) e integra appunto il *DigComp* con documenti come la *Strategia dell'Unione Europea sui Diritti dell'Infanzia* (2021). Nella seconda prospettiva, quella della New Literacy, si ritrova l'attenzione alla dinamicità e alla transdisciplinarietà delle competenze e si sottolinea come un approccio segmentato tradisca la "vocazione di cittadinanza" della competenza digitale (Buckingham, 2020; Pasta, 2021b). A livello teorico, Rivoltella (2022) reinterpreta la competenza digitale sulle tre dimensioni della critica (le semantiche, i significati, il senso sociale e culturale), dell'etica (i valori, le responsabilità, la cittadinanza) e dell'estetica (i codici, i linguaggi, le narrazioni) e sul concetto delle Dynamic Literacies (Potter & McDougall, 2017).

1.3. *Cittadinanza onlife*

Coniugare queste due prospettive ha portato il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremi) dell'Università Cattolica a proporre due nuovi scenari interpretativi per le ricerche e la formazione degli insegnanti: passare dal costruito di cittadinanza digitale a quello di "cittadinanza onlife" (Pasta & Rivoltella, 2022a) e, nel caso della sua privazione, da quello di divario digitale a quello di "povertà educativa

digitale” (Pasta & Rivoltella, 2022b).

Quest’ultimo è stato altrove indagato (Marangi *et al.*, 2022; 2023), mentre il primo, collegandosi al dibattito più avanzato degli ultimi anni sulla “scuola digitale” (Pasta, 2021a), afferma che la Media Education non è più un aspetto del lavoro educativo o una parte di una disciplina, ma, con la migrazione dei media nelle nostre vite, si assiste al graduale spostamento dell’educazione ai media e alle tecnologie verso l’educazione *tout court*, con la conseguente riconfigurazione dell’educazione alla cittadinanza digitale come parte costituente dell’educazione alla cittadinanza. O di “Cittadinanza Onlife” (Pasta & Rivoltella, 2022a), citando la fortunata definizione di Luciano Floridi (2017) per superare il “paradigma geografico”, con i due mondi (“virtuale” e “reale”) che procederebbero paralleli e senza incontrarsi, e per sottolineare piuttosto, con il termine “onlife”, come il web non sia un luogo altro rispetto al reale, ma vada inteso come realtà aumentata, segnata da proprie specificità e soprattutto da piene continuità tra offline e online. In questo senso, anche per la scuola, i media sociali e digitali si configurano come oggetto e spazio dell’intervento (onlife) da un lato di prevenzione e contrasto dei rischi delle pratiche dei più giovani e, dall’altro, di promozione dell’attivismo (onlife) come forma di partecipazione di persone capaci di soggettività consapevole (Pasta, 2023).

Si può quindi affermare che, da un lato, nel post-digitale (Eugeni, 2015) l’educazione alla cittadinanza non è più pensata come passaggio alla “vita sullo schermo” (Turkle, 1997), poiché, superando la scansione tra ciò che viene fatto online e offline e ridecli-

mandosi *onlife*, non va intesa come “una” delle cittadinanze, ma come dimensione interna all’unica cittadinanza di cui i soggetti sono portatori. Dall’altro lato, il contemporaneo protagonismo delle piattaforme, dei dati (Cobo & Rivas, 2023) e delle logiche algoritmiche (Pancioli & Rivoltella, 2023) comporta un ampliamento del concetto di cittadinanza digitale includendo nuovi diritti: all’accessibilità, all’identità e al domicilio digitale, alla trasparenza digitale (Elliott, 2021).

A livello italiano, interventi formativi sulla cittadinanza onlife sono inscrivibili nel *Curriculum di Educazione Civica Digitale* (MIUR, 2018) e nella legge 92/2019 sull’*Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica*, che prevede la Cittadinanza digitale come uno dei tre pilastri su cui costruire le 33 ore trasversali del nuovo insegnamento, insieme alla Costituzione e allo Sviluppo sostenibile (MI, 2020). Così la cittadinanza è promossa dall’educazione allo spirito critico e alla responsabilità, intesa come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni digitali (Pasta, 2018; 2021b), direzioni declinate - come si è detto - secondo le dimensioni della critica, dell’etica e dell’estetica.

Il syllabo del 2018 propone di costruire “strategie positive” che consentano agli studenti di «appropriarsi dei media digitali, passando da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili di contenuti e nuove architetture» (MIUR, 2018, p. 5). Questo documento è stato alla base del progetto sperimentale “Educazione Civica Digitale. Un’ipotesi per la Scuola Primaria” (a.s. 2021-22), che i Centri di ricerca OssCom e Cremit dell’Università Cattolica, su incarico

del Comitato regionale per le comunicazioni (Corecom) della Lombardia, hanno realizzato in dieci scuole primarie delle province di Milano, Varese, Monza Brianza, Como, Lodi, Brescia e Sondrio coinvolgendo un totale di 232 docenti⁴.

L'obiettivo della ricerca-intervento è stato testare nella progettazione didattica della scuola primaria il framework teorico proposto dal syllabo ministeriale del 2018; proprio per l'impostazione sinora descritta, il cambiamento prefissato consisteva in una declinazione della competenza digitale non in termini tecnici e statici, ma dinamici e coerenti con la New Literacy. Per questo, l'iniziale gruppo di lavoro, costituito da ricercatori e formatori universitari, è stato allargato ai maestri-corsiisti, condividendo gli obiettivi e le mete comuni. L'intervento collegato, descritto nel prossimo paragrafo, è stato progettato secondo queste istanze (Cunningham, 1976).

2. Il progetto

2.1. L'impianto di progettazione

L'impianto progettuale si è configurato come un'attività di intervento formativo supportato dall'attività di ricerca. La componente di intervento ha avuto per oggetto la formazione degli insegnanti di Scuola Primaria in merito all'insegnamento curricolare di cittadinanza digitale; la componente di ricerca ha avuto una duplice funzione: innanzitutto, raccogliere dati ed evidenze inerenti il vissuto legato all'esperienza online dei diversi attori del processo formativo (studenti, docenti, geni-

tori) e i bisogni formativi, anche attraverso il coinvolgimento degli insegnanti che hanno agito come ricercatori "in loco"; in secondo luogo, monitorare l'andamento dell'azione formativa e valutarne gli esiti.

Il coinvolgimento attivo dei docenti, formati nel ruolo di ricercatori "sul campo", è stato adottato al fine di rilevare: il grado delle diverse competenze digitali pertinenti all'ambito della cittadinanza digitale (competenze strumentali, informative, sociali, creative), a disposizione di studenti e insegnanti, e il peso delle variabili socio-demografiche più rilevanti nella distribuzione di tali competenze e nella creazione di eventuali divide digitali.

Il progetto ha erogato una formazione gratuita di 30 ore in modalità *blended* (Graham, 2006), una parte online e una parte in presenza. Nello specifico, 10 ore di formazione sono avvenute tramite un MOOC (Massive Open Online Course) (DeBoer *et al.*, 2014) pilota⁵ articolato in cinque moduli, corrispondenti con le aree del *Curriculum di Educazione Civica Digitale* del MIUR (2018) e declinate per la Scuola Primaria:

- *Internet e il cambiamento in corso*: il cambiamento originato dalla convergenza tra tecnologie digitali e connettività porta a indagare Internet, metafora culturale per la rivoluzione comunicativa, informazionale ma anche economica e sociale in corso.
- *Educazione ai media*: la dimensione individuale e sociale di ognuno viene indagata a partire dai cambiamenti originati dalle tecnologie digitali. Quest'area affronta i rischi e propone alcuni rilanci legati a una società iper-mediatizzata, suggerendo

4. Con la direzione scientifica di Piermarco Aroldi e Pier Cesare Rivoltella.

5. Essendo uno studio pilota, il MOOC è stato dedicato e aperto esclusivamente ai docenti delle scuole selezionate.

strategie possibili da adottare per sviluppare le competenze sociali adatte a rilanciare esperienze comportamentali positive e costruttive attraverso le tecnologie.

- *Educazione all'informazione (Information literacy)*: selezionare le fonti nel web sociale prevede di sviluppare le competenze necessarie alla ricerca, alla raccolta, all'utilizzo e alla conservazione di informazioni. Riconoscere le fake news, saper selezionare le fonti, valutare se e quando possono essere utilizzate in base al diritto d'autore esige un esercizio di approfondimento circa la provenienza, la qualità, la completezza e la credibilità delle stesse.
- *Quantificazione e computazione, dati e intelligenza artificiale*: per riflettere sui dati abbiamo bisogno di avere accesso a competenze dinamiche e flessibili, che prevedono una scientificità di analisi e una ricerca di intercorrelazioni di significati. Ad oggi, risulta essere chiave promuovere un approccio alla realtà che indaghi algoritmi e intelligenza artificiale.
- *Cultura e creatività digitale*: il pensiero creativo si esercita anche in rete, è interessante provare a immaginare e sperimentare prospettive di espressione divergente nel web considerando sia le potenzialità di questo processo sia possibili conseguenze.

Il corsista ha avuto la possibilità di accedere in modalità asincrona all'interno della piattaforma di LMS (Learning Management System) di Ateneo BlackBoard ai moduli presenti, solo al completamento di un modulo e superamento del relativo test finale si accede al successivo. Ciascun modulo contiene:

- videolezioni registrate da docenti dell'Università Cattolica su tematiche correlate alle aree del Curriculum di Educazione Civica Digitale (2018);
- approfondimenti teorici (consigli di lettura...);
- schede operative-didattiche contenenti proposte di rilancio e progettazioni spendibili in contesti scolastici e/o di apprendimento;
- risorse online con link ad applicativi e/o siti web selezionati;
- forum di discussione per promuovere il confronto e la discussione all'interno dei gruppi di lavoro;
- test finale posto al termine di ogni modulo per verificare le specifiche competenze acquisite.

Sono state previste, inoltre, 6 ore di attività laboratoriale in presenza condotte da esperte formatrici dell'Università Cattolica, suddivise all'interno di tre incontri d'aula presso gli istituti scolastici aderenti.

2.2. Le Attività Pratiche Guidate

Lo spazio di sperimentazione laboratoriale ha previsto l'ingaggio dei docenti in due Attività Pratiche Guidate (APG), che hanno richiesto la progettazione in piccolo gruppo di interventi didattici basati sui principi del compito autentico, al fine di sviluppare e promuovere negli studenti competenze digitali.

In particolare, la prima APG ha proposto un approfondimento operativo in merito al cercare, all'analizzare e all'utilizzare correttamente l'informazione in un contesto di-

dattico, quale quello della Scuola Primaria, legandosi alla cornice teorica dell'educazione all'informazione per rispondere a come affrontare l'information literacy sia attraverso lo sviluppo delle competenze necessarie alla ricerca, raccolta, utilizzo e conservazione di informazioni sia attraverso la comprensione delle dinamiche legate al profondo cambiamento in atto nell'ecosistema della produzione e distribuzione dell'informazione.

La seconda APG, invece, ha desiderato indagare uno "stare in rete" inteso come atto culturale (Rivoltella, 2020), collegandosi alla cornice teorica dell'educazione alla creatività digitale per indagare come sia possibile sviluppare la connessione tra cittadinanza e creatività digitale e promuovere una maggiore consapevolezza riguardo alle potenzialità e alle conseguenze dell'essere produttori di contenuti, applicazioni e servizi al tempo dell'onlife.

Tra un momento di incontro e il successivo, gli insegnanti-corsisti sono stati supportati da un costante monitoraggio da parte delle formatrici nella stesura delle APG per un totale di 14 ore svolte da remoto.

La scelta di adottare la declinazione della competenza digitale secondo le dimensioni critica, etica ed estetica (Valgolio, 2021; Rivoltella, 2022) è stata mossa a partire dalla volontà di rendere i docenti consapevoli del ruolo delle competenze digitali nell'educazione alla cittadinanza. Ciò impone un corretto uso di neologismi e del lessico specifico, per contribuire a un impiego critico e responsabile delle risorse digitali a scuola. Se, da una parte, rendere accessibili attraverso Internet i servizi e le opportunità destinate ai

cittadini è compito tanto delle Amministrazioni Pubbliche quanto dei diversi attori sociali, privati e del terzo settore, acquisire ed esercitare responsabilmente la propria cittadinanza digitale costituisce un compito formativo per ciascuno; costituisce soprattutto una responsabilità educativa per le Istituzioni deputate alla formazione dei cittadini, quali l'Istituzione Scolastica, al fine di garantire il benessere degli stessi.

2.3. Documentazione e socializzazione del progetto

In vista della conclusione e della socializzazione del progetto, i formatori hanno realizzato un museo didattico virtuale (Garbui & Pelizzari, 2022) per ciascuna realtà scolastica accessibile all'interno di un wall di Padlet connesso al QR Code sottostante (Fig. 1).



Fig. 1 - QR Code Padlet del progetto.

Il museo didattico virtuale in oggetto è stato creato grazie all'utilizzo di Artsteps (Garbui, 2022), un software web-based rilasciato da Dataverse Ltd che consente agli utenti di creare musei virtuali, anche di carattere didattico, in grado di stimolare, intrattenere e sfidare il visitatore-attore con tecnologie VR (Virtual Reality). In Artsteps il patrimonio culturale si rivela in relazione agli ambienti che lo raccolgono, lo conservano, lo espongono e lo comunicano. Secondo questa prospettiva l'ambiente digitale acquisisce una particolare rilevanza nel momento in cui rappresenta un contesto privilegiato di manipolazione e sperimentazione (Panciroli & Macauda, 2019): le competenze digitali dei docenti si metariflettono all'interno del percorso stesso. In un primo momento sono state alimentate e sviluppate, mentre in un secondo sono state documentate e infine sono state riviste e analizzate criticamente alla luce dell'esperienza svolta prima di essere disseminate. Esito di questa esperienza è la repository creata grazie al lavoro dei docenti-partecipanti, che tramite il Padlet è aperta, accessibile e permette la condivisione di pratiche replicabili in altre scuole primarie, anche all'esterno del progetto.

Adottando una prospettiva sistemica dei media, possiamo affermare che l'arte e il patrimonio culturale si pongono in una stretta compenetrazione di significati per far fronte alla sfida della complessità: sta alle realtà formative e al contesto sociale cogliere questa opportunità e immaginare altri scenari di sperimentazione creativi ed originali.

3. Strumenti e risultati della ricerca

L'impianto di ricerca è stato guidato da due obiettivi: il primo relativo alle progettazioni didattiche, in particolare chiedendosi quale impatto potesse avere il framework MLE su di esse e come questo potesse andare a integrarsi con l'Educazione Civica Digitale; il secondo relativo alla percezione dei corsisti circa la formazione ricevuta, sia in termini di soddisfazione che in termini di ricaduta professionale. Il corso e il progetto hanno, quindi, previsto un impianto di ricerca basato su un'analisi Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1997) delle progettazioni create dai corsisti (per un totale di 49) e la somministrazione di un questionario finale online. L'analisi svolta è stata di tipo descrittivo.

I corsisti che hanno concluso il progetto sono stati 196 su 238 partecipanti iniziali, di cui il 6% uomini e il 94% donne. Tra questi, il 67% aveva tra i 40 e i 60 anni e solo il 33% aveva un'età sotto i 40 anni. Inoltre, il 52% del campione dichiara di insegnare da almeno 10 anni.

Infine, alla domanda "Aveva già frequentato un corso di aggiornamento o formazione sull'uso del digitale in classe?", come si rileva dal grafico, la risposta è stata che quasi la metà di loro (45%) non aveva mai frequentato un corso su queste tematiche (Fig. 2).

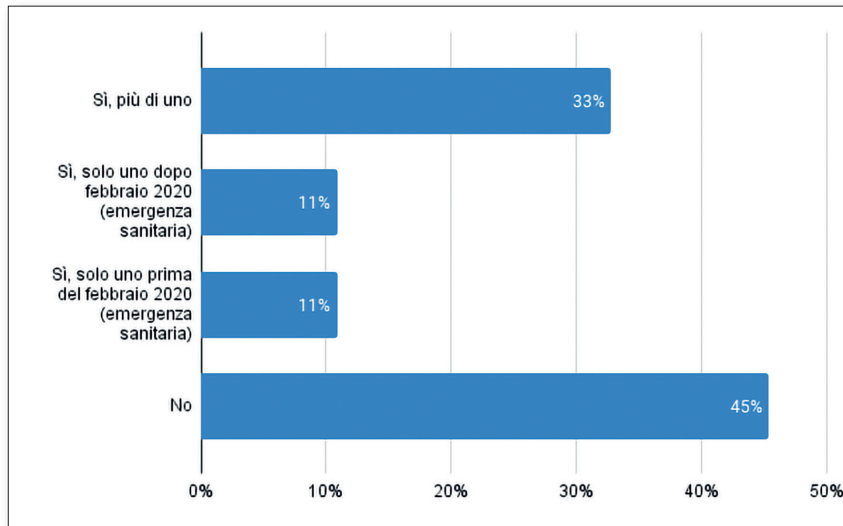


Fig. 2 - Frequenza corso aggiornamento sul digitale.

3.1. Analisi delle progettazioni svolte

La domanda di ricerca che ha guidato l'indagine sulle progettazioni didattiche è stata la seguente: come il framework MLE si può integrare all'Educazione Civica Digitale? È possibile che esso sia trasversale rispetto alle discipline? Per le progettazioni, i gruppi di docenti avevano la possibilità di scegliere in autonomia la classe di Scuola Primaria a cui riferirsi. Come viene mostrato nel grafico

(Fig. 3), le progettazioni hanno coperto tutte le cinque classi, con una percentuale omogenea per le classi dalla prima alla quarta (tra il 15% e il 19%) e una scelta più elevata per la classe quinta (29,3%). Questo è in parte dovuto al fatto che si sente molto più spesso l'esigenza di formare i bambini al tema del digitale quando sono già in possesso di device propri e quando hanno già iniziato ad approcciarsi a un consumo mediale privato (Rivoltella, 2016).

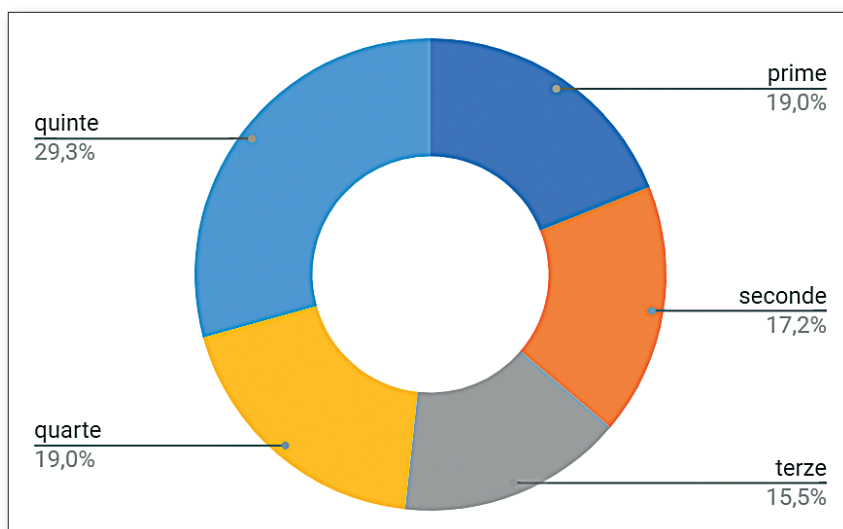


Fig. 3 - Classi di applicazione dei progetti.

Per quanto riguarda la scelta delle discipline da inserire nella progettazione insieme all'Educazione Civica Digitale (Fig. 4), l'opzione maggiore è ricaduta proprio sulla materia di tecnologia (28%) e di italiano (19,8%), risultato che possiamo leggere alla luce del decennale dibattito tra logica disciplinare e trasversale tanto dell'educazione civica quanto dell'educazione digitale (Pasta, 2022). Decisamente minoritarie, invece, le scelte della lingua straniera (2,4%) e di musica (4%).

Analizzando la scelta progettuale circa le aree tematiche dell'Educazione Civica Digita-

le si può osservare come la scelta sia molto omogenea (Fig. 5), rimanendo per tutte e tre (cittadinanza digitale, sviluppo sostenibile, Costituzione) tra il 30% e il 36%. Questo dato è sicuramente di buon auspicio per l'implementazione delle 33 ore nel curriculum scolastico: rimanendo ben considerate tutte e tre le aree è possibile augurarsi che esse siano integrate trasversalmente nelle classi e negli insegnamenti, ricordando la necessità di inserire le tre aree nella cornice della cittadinanza onlife e quindi di vederle come complementari tra di loro.

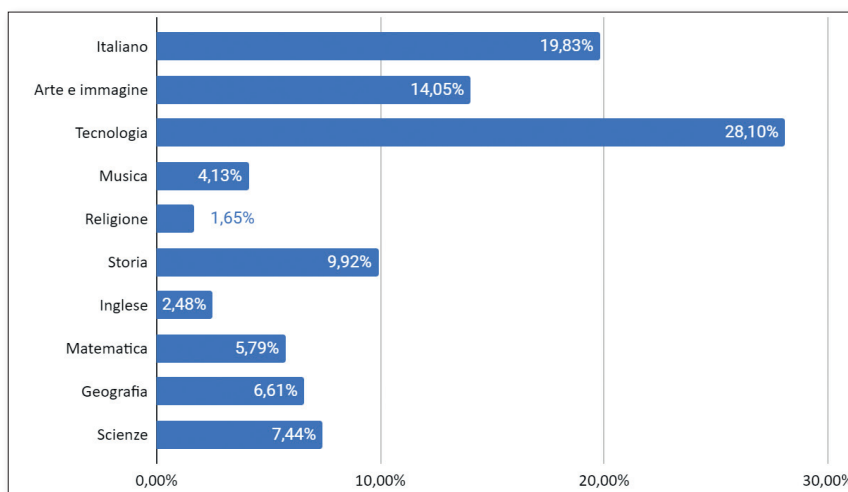


Fig. 4 - Discipline implicate nelle progettazioni.

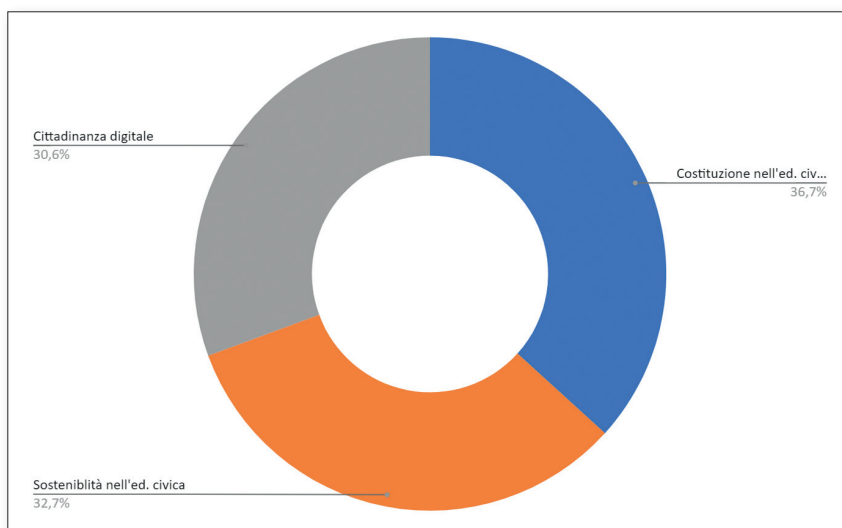


Fig. 5 - Aree Educazione Civica Digitali implicate nelle progettazioni.

Rispetto al framework della Media Literacy Education (Fig. 6), le progettazioni si posizionano in modo omogeneo tra l'area critica (39,6%) e quella etica (37,6%), mentre è minore il posizionamento sull'area estetica (22,8%), che sicuramente è considerata più complessa sia da docenti che da studenti (Koltay, 2011).

3.2. Questionario finale

Il questionario finale è stato erogato per 3 settimane tramite link online, inviato ai corsisti tramite mail e lasciato anche all'interno della piattaforma del MOOC.

La domanda di ricerca che ha guidato la costruzione del questionario è stata la seguente: Quali sono in punti di forza e i punti di debolezza del progetto creato? Quali sono

le attenzioni da mantenere per replicarlo, vista l'importanza della tematica?

Il 75% dei corsisti dichiara di aver apprezzato totalmente il corso, posizionandosi su una scala Likert (dall'1 al 5) tra il 4 e il 5. Provando ad approfondire gli elementi maggiormente apprezzati del corso (Fig. 7), emerge sicuramente la potenzialità dei materiali creati e lasciati a disposizione in piattaforma (19,2%), i moduli didattici in asincrono (12,4%), l'unione tra formazione asincrona e formazione in presenza (12,6%) e il supporto e gli stimoli del tutor (11,6%). Di minor apprezzamento il sistema dei badge creato all'interno di Blackboard (0,79%), il timing dei materiali e il loro rilascio sequenziale (5,2%) e l'autonomia di progresso e di gestione del MOOC (5,8%).

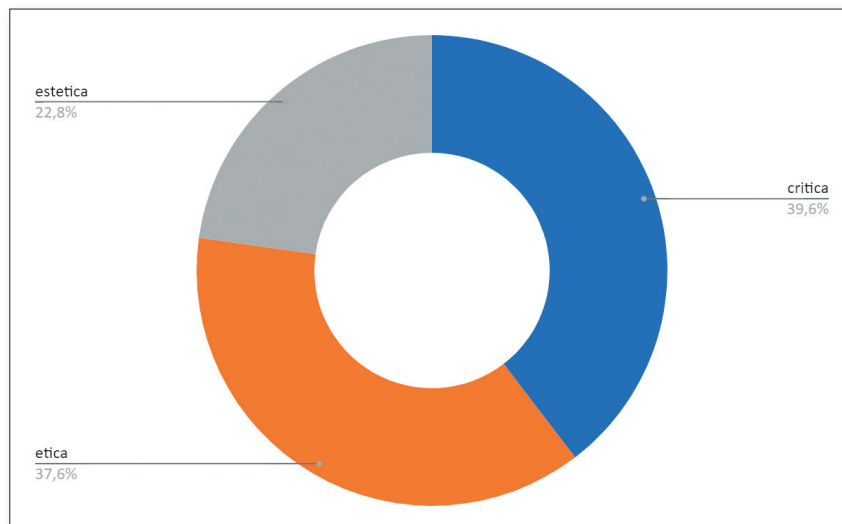


Fig. 6 - Aree Media Literacy Education implicate nelle progettazioni.

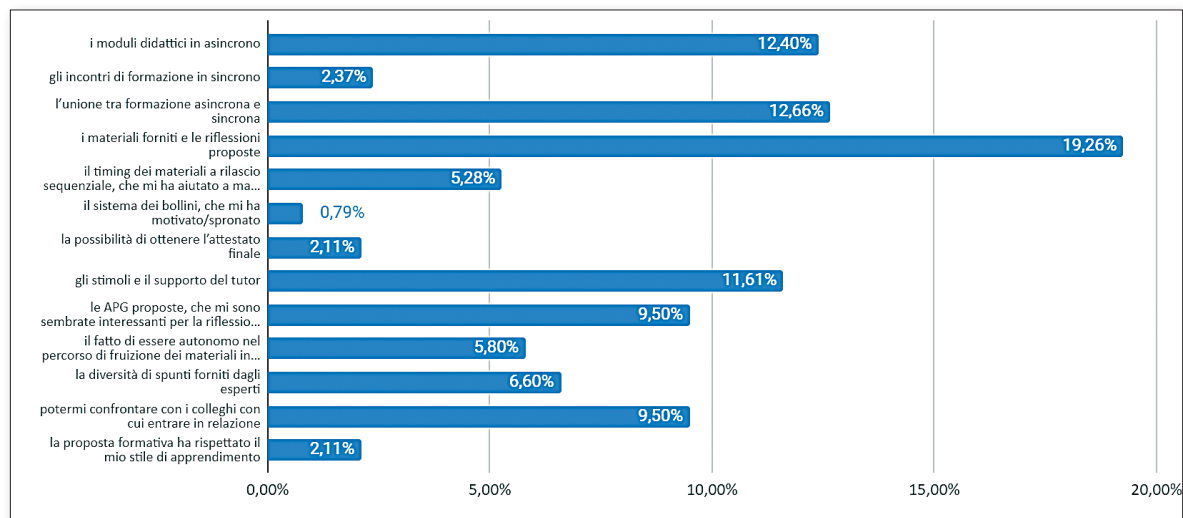


Fig. 7 - Elementi del corso più apprezzati.

Questi dati permettono di riflettere circa l'impianto progettuale proposto, tra cui la positività del sistema dei singoli moduli, con l'uso della spiegazione video teorica con schede di approfondimento più pratiche e con test di autovalutazione per ogni modulo e l'implementazione di formazioni in presenza con scopo di mentoring e tutoring alla progettazione didattica e il conseguente monitoraggio delle progettazioni delle insegnanti in modalità sincrona e asincrona costante e puntuale da parte del formatore (Rivoltella, 2021). Da rilanciare l'idea di come aiutare il

consista a gestire in modo più funzionale il timing dell'apprendimento e la relativa autonomia che il corso ha previsto.

In conclusione, alla domanda "Quanto è stato utile il corso proposto in termini di ricadute nella sua professionalità docente?", i partecipanti rispondono in modo molto positivo nel 70% dei casi, posizionando sulla scala Likert tra il 4 e il 5 e confermando così la positività dell'obiettivo di creare un corso che superi la tradizionale distinzione tra teoria e pratica e che passi attraverso esempi e buone pratiche di progettazione didattica (Fig. 8).

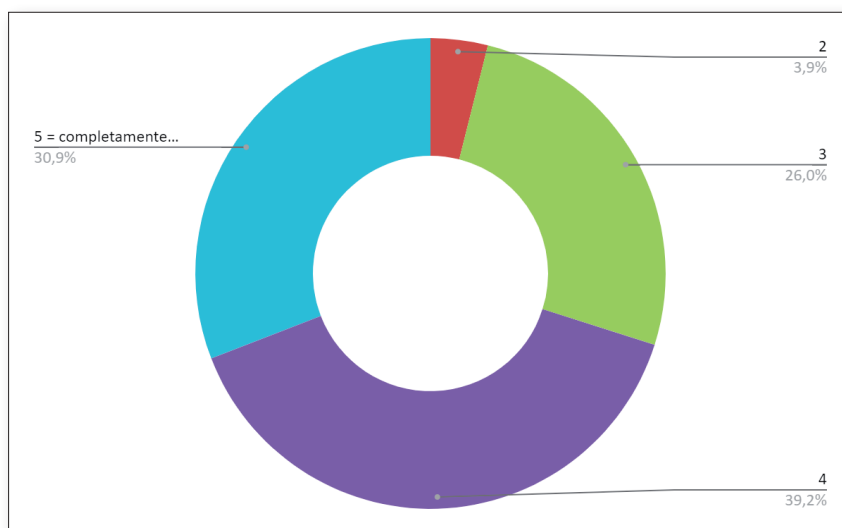


Fig. 8 - Ricadute sulla professionalità.

4. Conclusioni

In conclusione, possiamo rileggere il progetto sperimentale “Educazione Civica Digitale. Un’ipotesi per la Scuola Primaria”, che si è analizzato nel secondo e terzo paragrafo di questo articolo, alla luce del più ampio dibattito sulla declinazione delle competenze digitali richiamato nel primo paragrafo.

Nel tradurre la cittadinanza in un sistema di competenze, il rischio di un approccio troppo rigido e statico basato sul *DigComp* è quello di ridurre il suo sviluppo a un insieme di caselle da spuntare. Dietro questa soluzione opera un assunto neofunzionalista che concepisce il ruolo dell’educazione in termini di adattamento sociale: costruire la cittadinanza al tempo del digitale significherebbe, allora, promuovere lo sviluppo di quelle competenze che rendono possibile vivere e produrre all’interno di una società caratterizzata dal protagonismo del digitale. Correlato a tale assunto vi sarebbe un approccio all’educazione digitale in termini “soluzionisti”, ovvero come una sorta di profilattico culturale in grado di neutralizzare gli effetti negativi dei media per il semplice fatto di essere sviluppata nel soggetto (Buckingham, 2017).

Nel progetto presentato si è cercato di non cadere in questa logica neofunzionalista e soluzionista, concentrandosi non su competenze da trasferire, ma piuttosto sui loro usi concreti all’interno dei singoli contesti didattici. In coerenza con questo obiettivo, la proposta è stata, da un lato, quella di una formazione basata sul superamento della contrapposizione tra teorici e pratici, che talvolta

rischia invece di caratterizzare la formazione universitaria in ambito scolastico (Pasta & Rivoltella, 2022a), e sull’accompagnamento alle progettazioni didattiche per costruire un repository comune di attività realizzate dai docenti-corsisti. Dall’altro lato, la prospettiva richiamata si è concretizzata nella scelta, come framework di riferimento, della cittadinanza onlife, intesa come il ripensamento del digitale a scuola attorno all’educazione allo spirito critico e alla responsabilità. L’educazione allo spirito critico, in cui riconosciamo le tre matrici concettuali della coscientizzazione freiriana, della teoria critica francofortese e della semiotica dei media francese, è l’eredità più classica della Media Education (Rivoltella, 2017) e ricorda che l’apprendimento non è semplicemente una questione di accesso alle informazioni; rimane molto valida anche nell’attuale web sociale, ad esempio rispetto alle fake news o ai messaggi di odio contenuti nei prodotti di cui fruiamo. Tuttavia, con l’autoorialità dei nuovi media, è al contempo necessario educare alla responsabilità, intesa come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni, il produttore culturale che ciascun utente è diventato. Il web sociale, infatti, è caratterizzato dalla confusione dei ruoli del fruitore e del produttore, fino al superamento della loro distinzione nella figura degli “spettattori” (Aroldi, 2016; Pasta, 2023). Il ruolo della formazione e della progettazione risulta allora il fondamento, teorico e pratico, per portare le nuove generazioni a essere cittadini, capaci di stare in una società onlife esercitando attivismo civico.

Bibliografia

- Aroldi, P.** (2016). *Connessioni quotidiane. Spazi d'esperienza tra online e offline*. Milano: EDUCatt.
- Buckingham, D.** (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Buckingham, D.** (2017, January 12). Fake news: Is media literacy the answer?. In Internet, URL: <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>.
- Bulger, M., & Davison, P.** (2018). The promises, challenges and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y.** (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cobo, C., & Rivas, A.** (eds.) (2023). *The New Digital Education Policy Landscape. From Education Systems to Platforms*. New York: Routledge.
- Cunningham, B.** (1976). Action Research: Toward a Procedural Model. *Human Relation*, 29(3), 215-238.
- DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S., & Breslow, L.** (2014). Changing "course" reconceptualizing educational variables for massive open online courses. *Educational researcher*, 43(2), 74-84.
- Elliott, A.** (2021). *La cultura dell'Intelligenza Artificiale*. Torino: Codice.
- Eugeni, R.** (2015). *La condizione postmediale*. Brescia: Scholé.
- Eugeni, R.** (2021). *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno)*. Brescia: Scholé.
- Floridi, L.** (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi, L.** (2020). *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garbui, M.C.** (2022). Esercizi di creatività con Artsteps. *Essere a Scuola*, 10, 70-72.
- Garbui, M. C., & Pelizzari, F.** (2022). Artsteps. Un'esperienza di progettazione culturale e virtuale. In *Atti Didamatica 2022* (pp. 202-209). Milano: AICA.
- Helsper, E. J., Schneider L. S., Van Deursen A. J. A. M & van Laar, E.** (2021). *The Youth Digital Skills Indicator*. ySKILLS.
- Koltay, T.** (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, culture & society*, 33(2), 211-221.
- Livingstone S., Mascheroni G., & Stoilova M.** (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 1-27.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud E.** (2018). European research on children's internet use. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C.** (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results. Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(4), 236-251.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C.** (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: socio-demographic and cultural description, digital skills, educational questions. Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono: descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi educativi. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14, XV(1), 181-199.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca** (2018). *Curriculum di Educazione Civica Digitale*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione** (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Roma.
- Panciroli, C., & Macaudo, A.** (2019). Spazi digitali per educare al Patrimonio: il MOdE, Museo Officina
-

dell'Educazione. *Studi avanzati di educazione museale*, 49-62.

- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C.** (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S.** (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S.** (2021a). Scuola digitale. Dai primi computer in aula all'educazione alla cittadinanza. In P.C. Rivoltella (ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 49-61). Milano: Raffaello Cortina.
- Pasta, S.** (2021b). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'Educazione Civica Digitale". *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX(1), 51-63.
- Pasta, S.** (2022). L'Educazione civica digitale a scuola. In S. Pasta & P.C. Rivoltella (eds.), *Crescere onlife* (pp. 27-47). Brescia: Scholé.
- Pasta, S.** (2023). Diventare cittadini onlife. In P.C. Rivoltella, A. Villa & F. Bruni (eds.), *Curricoli digitali. Nuove intelligenze, nuovi diritti*, (pp. 36-48). Milano: FrancoAngeli.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C.** (eds.) (2022a). *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C.** (2022b). Superare la 'povertà educativa digitale. Ipotesi di un nuovo costruito per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P. C.** (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"* vol. 1, (pp. 697-710), Citizenship, Work and The Global Age.
- Potter, J. & McDougall, J.** (2017), *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.
- Potter, J., & McDougall, J.** (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice and Education*, 20(1), 1-11.
- Ranieri, M.** (2022). *Competenze digitali per insegnare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C.** (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C.** (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rivoltella, P. C.** (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P. C.** (ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P. C.** (2022). Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(3), 52-57.
- Strauss, A., & Corbin, J. M.** (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turkle, S.** (1997). *La vita sullo schermo* (ed. or. 1985). Milano: Apogeo.
- Valgolio, E.** (2021). Competenza digitale. Uno strumento per il curricolo della Media Literacy Education (MLE). *Rivista Essere a Scuola*, numero speciale "La scuola a casa. Un anno dopo", pp. 58-64.
- Van Dijk, J. A. G. M., & Van Deursen, A. J. A. M.** (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. London: Palgrave Macmillan.
- Van Dijk, J. A. G. M., Poell, T., & de Waal M.** (2019). *Platform society*. Milano: Guerini.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y.** (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.