

# CURRICOLI DIGITALI

NUOVE INTELLIGENZE, NUOVI DIRITTI

A CURA DI

PIER CESARE RIVOLTELLA, ADELAIDE VILLA, FILIPPO BRUNI

MEDIA  
E

TECNOLOGIE

PER  
LA  
DIDATTICA



Questo volume rientra nel progetto “Diritti in Internet: verso una cittadinanza digitale” proposto da ITST G. Marconi, cod. mecc. CBTF01000D, identificativo domanda n. 37258, del 29/09/2018, finanziato nell’ambito dell’ Avviso pubblico del MIUR AOODGEFID\Prot. n. 11080 del 23/09/2016 “Avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di Curricoli Digitali per lo sviluppo di competenze digitali del Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD)”.



**PNSD**  
DIDATTICA INNOVAZIONE FUTURO



*Ministero dell'Istruzione e del Merito*

Isbn elettronico 9788835153276

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate  
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore. L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>



## Indice

<b>Presentazione</b> , di <i>Gianna Barbieri</i>	Pag.	5
<b>Prefazione</b> , di <i>Anna Paola Sabatini</i>	»	9
<b>Introduzione</b> , di <i>Pier Cesare Rivoltella, Adelaide Villa, Filippo Bruni</i>	»	13

### **Prima parte Riflessioni**

<b>Capitalismo della sorveglianza, diritti e competenze digitali</b> , di <i>Filippo Bruni</i>	»	17
<b>Sviluppare competenze digitali, tra creatività e partecipazione</b> , di <i>Michele Marangi</i>	»	24
<b>Diventare cittadini onlife</b> , di <i>Stefano Pasta</i>	»	36
<b>Progettazione, contesti e reti</b> , di <i>Adelaide Villa</i>		49

### **Seconda parte Esperienze**

<b>Mettiamoci all'opera: l'esperienza delle scuole</b> , di <i>Annalisa Gaddi</i>	»	59
---	---	----

<b>Esperienza dell'Istituto Omnicomprensivo "Magliano"</b> - Larino, di <i>Lucia Iantomasi</i>	»	67
<b>Esperienza dell'Istituto Comprensivo "Colozza" - Campobasso</b> , di <i>Maria Giancola, Gloria Maria De Marco, Maria-michela Nisdeo</i>	»	75
<b>Esperienza dell'Istituto Omnicomprensivo del "For-tore" - Riccia - Sant'Elia</b> , di <i>Maurizio D'Amico</i>	»	81
<b>Esperienza dell'Istituto Tecnico per il Settore Tecnologico "G. Marconi" - Campobasso</b> , di <i>Elèna Varanese</i>	»	89

### **Terza parte** **Strumenti, formazione e valutazione**

<b>Il futuro in atto: tendere alla democrazia in una società mediatizzata</b> , di <i>Maria Cristina Garbui, Giorgia Mauri, Eleonora Mazzotti</i>	»	99
<b>La formazione per i curricula digitali: una sperimentazione integrata con e per i docenti a cura di EDI Onlus</b> , di <i>Mariangela D'Ambrosio</i>	»	108
<b>La valutazione di un curriculum digitale a scuola</b> , di <i>Rebeca Andreina Papa, Filippo Bruni</i>	»	117
<b>Cambiamo le carte in tavola</b> , di <i>Annalisa Gaddi</i>	»	126
<b>Gli Autori</b>	»	137

# Sviluppare competenze digitali, tra creatività e partecipazione

di *Michele Marangi*

## L'evoluzione della competenza digitale

La trasformazione delle forme di linguaggio, delle pratiche di scrittura e delle modalità comunicative hanno sempre avuto ripercussioni sul piano dei processi cognitivi e delle forme organizzative della conoscenza (Ong, 1986). La diffusione delle tecnologie digitali negli ultimi decenni e la conseguente trasformazione di molti formati espressivi, narrativi e comunicativi, hanno progressivamente reso necessaria la capacità di riconoscere, sviluppare e valutare nuove tipologie di alfabeti e competenze, tipiche del digitale, inteso non solo come tecnologia, ma come dimensione socio-culturale a tutto tondo.

In riferimento a una nuova dimensione di alfabetizzazione, l'espressione *digital literacy* è stata utilizzata per la prima volta da Gilster (1997), in una prospettiva sostanzialmente cognitiva e non prettamente tecnologica.

La letteratura internazionale ha progressivamente precisato il concetto di competenza digitale, secondo una visione metacognitiva e strategica delle attività legate agli ambienti digitali. Tornero (2004) sottolinea l'intreccio tra competenze tecniche, intellettuali e legate alla cittadinanza responsabile. Buckingham (2007) sviluppa la dimensione culturale, economica e sociale. Midoro (2007) pone l'accento sui processi partecipativi e di condivisione che la competenza digitale promuove nella società della conoscenza.

Con l'avvento dei social media e l'evoluzione sempre più rapida delle potenzialità tecnologiche in senso comunicativo e produttivo, la competenza digitale ha assunto una dimensione sempre più complessa, in cui sono riconoscibili tre dimensioni fondamentali: quella tecnologica, quella cognitiva e quella etica (Calvani, Fini, Ranieri, 2010).

Lo sviluppo dei social network ha generato nuovi scenari di apprendimento e di condivisione delle conoscenze, che identificano un quarto aspetto della competenza digitale, quello partecipativo-relazionale.

Oltre alle competenze tecnologiche, cognitive ed etiche, la *digital literacy* oggi prevede anche la capacità di condividere informazioni, conoscenza e intenzionalità nel web e nei social, di interagire positivamente con gli altri sia sul piano dell'interazione informativa e cognitiva, sia su quello dell'interazione emotiva e sociale (Goleman, 2004).

Pur nel solco della Media Education, sempre più il concetto di *media literacy* ha quindi assunto nuove implicazioni.

In primis va considerato il superamento stesso del concetto tradizionale di medialità a favore di una dimensione postmediale (Eugeni, 2015), in cui siamo noi stessi mediatori costanti, che recuperiamo e produciamo serie di dati in ogni momento e in ogni luogo, intercettiamo, rielaboriamo e disseminiamo forme differenti e ibride nello spazio fisico e in quello digitale.

In questa prospettiva, oggi appare coerente parlare di New Media Literacy (Rivoltella, 2020) che non va intesa nel senso di sviluppo dell'alfabetizzazione sui cosiddetti nuovi media, costruito datato e superato dall'evoluzione costante delle medialità. Piuttosto, Rivoltella pone l'accento sulla necessità di una nuova *media literacy*, in cui il concetto di competenza digitale intrecci la dimensione critica, estetica ed etica.

Questa complessa evoluzione nel corso di due decenni è stata recepita e formalizzata anche dallo strumento che maggiormente viene utilizzato come riferimento per individuare, definire e valutare le competenze digitali, ovvero il *DigComp*, Framework Europeo per le Competenze Digitali dei Cittadini, ovvero l'insieme delle linee guida definite dalla Commissione Europea sulle competenze digitali che i cittadini devono possedere per poter godere di una buona qualità della vita, partecipare alla società democratica ed essere competitivi nel mondo del lavoro, considerando che, per la stessa Unione Europea, le competenze digitali sono una delle otto competenze base dell'apprendimento permanente.

Pur avviato come processo di elaborazione fin dal 2005, con una serie di ricerche e pubblicazioni specifiche, la prima edizione del *DigComp* è del 2013, seguita nel 2016 dall'edizione *DigComp 2.0*, che aggiorna la terminologia e il modello concettuale. Nel 2017 esce la versione *2.1* che presenta l'ampliamento a otto livelli di padronanza, che inizialmente erano tre. A marzo 2022 viene pubblicata l'edizione *DigComp 2.2*, con nuovi esempi di conoscenze, competenze e atteggiamenti e con un'attenzione particolare ai temi dell'intelligenza artificiale, del lavoro ibrido e del lavoro da remoto.

Queste brevi indicazioni testimoniano ulteriormente la rapidità delle trasformazioni riferite al concetto di competenza digitale, che sempre più va considerato secondo una logica dinamica e non statica, e che indica non tanto una predisposizione o una abilità, ma piuttosto un insieme di saperi e di prassi

che potremmo riconnettere alla complessità delle intelligenze multiple (Gardner, 1987).

Torneremo in seguito sul concetto di *dynamic literacies* e sulle conseguenze che comporta in una prospettiva pedagogica e didattica; qui può essere utile riprendere in breve la struttura del *DigComp*, che permette di rendere la complessità del concetto di competenza digitale e di sottolinearne la centralità che ha assunto nelle politiche internazionali.

Il *DigComp* è suddiviso in cinque dimensioni: aree di competenze che costruiscono la competenza digitale; descrittori delle competenze; livelli di padronanza per ciascuna competenza; conoscenze, attitudini e abilità applicabili a ciascuna competenza; esempi di utilizzo della competenza per differenti obiettivi.

Le aree di competenza sono cinque, poi articolate ulteriormente in 21 competenze da possedere: alfabetizzazione su informazioni e dati; comunicazione e collaborazione; creazione di contenuti digitali; sicurezza; risolvere i problemi.

Per misurare le competenze sono previsti 8 livelli, che articolano ulteriormente i 4 livelli originari – base, intermedio, avanzato, altamente specializzato – e si intrecciano con differenti gradi di autonomia e 5 domini cognitivi: ricordo, comprensione, applicazione, valutazione, creazione.

Come si vede, il *DigComp* prevede una concezione delle competenze sempre più orientata allo sviluppo di autonomia, di capacità valutativa e di creatività. Il *DigComp 2.2* afferma chiaramente che per essere competenti non basta possedere conoscenze e abilità, ma servono anche determinati atteggiamenti consapevoli e coerenti (Ravotto, 2022), ad esempio la capacità di ascoltare gli altri e di impegnarsi in conversazioni online con fiducia, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali.

In modo coerente con questi sviluppi, appare centrale considerare la creatività e la capacità di produrre formati narrativi e comunicativi come punti centrali nei progetti didattici e pedagogici che intendono sviluppare competenze digitali nelle scuole e sensibilizzare studenti e studentesse di tutti gli ordini scolastici sul tema dei diritti e della promozione della “saggezza digitale” (Prensky, 2009).

Secondo lo studioso statunitense, che con questo concetto supera la sua precedente divisione tra nativi e immigrati digitali, basata tendenzialmente sull’anagrafe e non sui processi di utilizzo delle tecnologie (Prensky, 2001), la saggezza digitale è un duplice concetto, poiché fa riferimento sia alla saggezza derivante dall’utilizzo del digitale per accedere all’abilità cognitiva oltre la nostra capacità innata, sia alla saggezza riferita all’utilizzo prudente della tecnologia per accrescere le nostre potenzialità. Essere saggi digitali non significa essere più diligenti o essere reputati più intelligenti, almeno

secondo gli standard valutativi scolastici della scuola. Non basta rivelarsi molto bravi tecnicamente nell'utilizzo delle tecnologie se poi non ci si rivela anche competenti e capaci di sviluppare spirito critico, strategie comunicative, capacità collaborativa.

Senza questa doppia capacità, si rischia di ricadere nelle altre due categorie proposte da Prensky, ovvero quella dello «smanetton» che esercita solo la *digital skillness*, e dello «stupido digitale», che manifesta la *digital stupidity*. Il primo possiede le competenze tecniche già attribuite al nativo: rapido, esperto, dotato di grande dimestichezza rispetto ai diversi supporti, ma non dimostra necessariamente capacità creative e comunicative, né consapevolezza dei processi che genera, oltre la tecnica. Il secondo fa un uso improprio delle tecnologie, oppure non sa utilizzarla o ne ha un vero e proprio rifiuto considerandole dannose o problematiche.

## **Cittadinanza digitale, processi partecipativi, azioni collaborative**

La capacità di utilizzare al meglio le potenzialità del digitale, evitando sia il rischio del puro consumo sia la reiterazione meccanica di poche operazioni suggerite o predefinite dal dispositivo, rientra quindi nel concetto anglosassone di *literacy*, che sarebbe riduttivo rendere in italiano con la traduzione letteraria in “alfabetizzazione”. Per Livingstone (2010) una *media literacy* compiuta deve includere quattro differenti dimensioni di uso del digitale: l'accesso, l'analisi, la valutazione e la produzione. Ma l'effettivo processo di conoscenza si attiva solo se si è capaci di trasformare le competenze individuali in pratiche sociali e nella costruzione di un vero e proprio design interpretativo e produttivo, in cui la conoscenza delle differenti interfacce è sempre legata alla capacità creativa di saper progettare e adattare le proprie azioni espressive e comunicative alle differenti esigenze che ci si propone.

Le competenze articolate che per Livingstone identificano una *media literacy* adeguata alla complessità del digitale presuppongono un nuovo atteggiamento educativo, prima ancora che didattico o formativo e, forse, la definizione di nuovi paradigmi interpretativi di quanto sta accadendo in questi anni.

Jenkins (2007) identifica tre concetti chiave che caratterizzano la “cultura convergente” tipica dell'era digitale. *In primis*, la convergenza mediatica, sia nei flussi di differenti contenuti e formati che migrano costantemente tra differenti piattaforme e canali comunicativi, sia tra le strategie di molteplici settori dell'industria dei media e le istanze delle audience, in perenne ricerca di nuove esperienze di intrattenimento. In modo conseguente la convergenza



riconfigura i ruoli di produttore e spettatore, che oggi interagiscono e si alleano, pur in modalità non sempre simmetriche ed equilibrate, creando una cultura partecipativa, in un processo che l'evoluzione dei social network ha confermato e radicalizzato sempre più, a distanza di tre lustri dall'uscita del suo libro. La convergenza agisce anche su un terzo livello, nelle menti di chi abita e utilizza i media digitali: ogni abitante della rete estrae continuamente e ricodifica frammenti di significati e di significazioni dal flusso incessante dei media, interagendo costantemente con gli altri abitanti e dando vita a un'intelligenza collettiva, che trasforma ogni singolo consumo in un processo sociale.

In seguito, Jenkins (2010) insiste anche sul superamento delle polarizzazioni antitetiche, come quella tra media differenti o tra diversi attori dell'arena comunicativa, e invita ad affrontare la fluidità tipica della tarda modernità secondo logiche inclusive e collettive. La sua analisi sviluppa la dialettica tra culture partecipative e competenze digitali, come base per ripensare una Media Education adatta alle sfide del nuovo secolo.

Su basi simili, Floridi (2017) legge il digitale come una quarta rivoluzione, sulla scia di altri tre momenti chiave della Storia, che hanno riconfigurato l'umano in riferimento ai propri limiti e allo sviluppo di nuove prospettive di conoscenza: la rivoluzione copernicana ha svelato all'uomo che non è il centro immobile attorno a cui ruota l'Universo; la rivoluzione darwiniana ha negato l'umana pretesa di essere creature divine, separate e diverse dal resto del regno animale; la rivoluzione freudiana, e poi neuroscientifica, ha minato l'ambizione cartesiana di essere interamente razionali e trasparenti a noi stessi.

Oggi il paradigma dell'umano artefice del proprio destino e architetto della propria esistenza è messo in crisi dalla rivoluzione digitale, rispetto a tre fenomeni collegati tra loro: l'accelerazione costante dell'iperstoria, con trasformazioni e stimoli che si intrecciano e si sovrappongono senza requie; i crescenti e non controllabili flussi comunicativi dell'infosfera, in cui le informazioni non sono più strumenti di conoscenza, ma matrici che postulano nuove realtà (o post-realtà); la difficoltà sempre maggiore, e forse l'inutilità, di scindere tra ciò che accade nella dimensione online rispetto a ciò che accade in quella offline, che viceversa appaiono sempre più ibridate in una terza e, costante paradigma dell'attuale condizione umana, che Floridi definisce con il neologismo "onlife", ripreso in altri capitoli del libro.

Sia Jenkins che Floridi identificano un nuovo scenario caratterizzato da alcuni vettori chiave – frammentazione e accelerazione dei processi di scambio, importanza dei flussi informativi, ibridazioni dei formati e dei ruoli co-

municativi, centralità della dimensione collettiva – che stanno progressivamente ridefinendo anche il senso, il ruolo e gli spazi della dimensione pedagogica.

In questa prospettiva, l’attivazione di percorsi scolastici di apprendimento che siano al tempo stesso partecipativi, collaborativi e produttivi, diventa un elemento fondante per favorire non solo la conoscenza delle competenze digitali necessarie, ma anche la capacità di saperle usare e declinare in modo consapevole e coerente nell’esperienza del quotidiano, rispettando i diritti individuali e sociali e favorendo processi pedagogici che permettano di prevenire o limitare la Povertà Educativa Digitale (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021), che indica non tanto un deficit tecnologico, ma l’incapacità o l’impossibilità di poter comprendere e utilizzare le tecnologie digitali in tutte le loro potenzialità operative, comunicative, creative e relazionali.

Un ruolo centrale, in questo processo pedagogico e didattico, è giocato dalla progettazione e realizzazione di artefatti comunicativi, che vanno intesi non tanto come semplici esercitazioni o prodotti, ma piuttosto come occasioni di sperimentazione operativa che unisca competenze tecnologiche, creative e relazionali e permetta al tempo stesso di affrontare e approfondire tematiche sociali e culturali di attualità (Pasta, Santerini, 2021). Progettare e realizzare digital storytelling rappresenta un’ottima opportunità di sintesi di tutti questi aspetti.

## **Oltre il prodotto, digital storytelling e tecnologie di comunità**

Negli ultimi decenni, molti studiosi hanno indagato l’impatto del digitale sul ruolo delle narrazioni e sul potere delle storie, qui intese nella varietà più ampia dei linguaggi e dei formati. Gottschall (2014) sostiene che la possibilità e la capacità di produrre e di fruire le storie sia un momento chiave nell’evoluzione dell’*homo sapiens*. Per Storr (2020) è dimostrabile scientificamente l’impatto delle storie sul nostro cervello e di conseguenza sui nostri modi di percepire la realtà e di comportarci. Con l’evoluzione delle tecnologie, dei codici espressivi e dei contesti comunicativi il potere delle storie non muta, ma si trasforma e adatta a differenti modalità espressive e fruibili.

Sulla base di queste prospettive, sarebbe limitativo ed erroneo considerare il digital storytelling come pura evoluzione tecnologica dello storytelling. Tradotto letteralmente, può significare “raccontare storie con strumenti digitali”. Appare però fuorviante fermarsi a questa traduzione, che rischia di considerarlo solo come una mera tecnica narrativa, alternativa a molte altre. In

una prospettiva educativa e pedagogica ha più senso assumere un'altra definizione: la capacità di saper comunicare la storia che si racconta, utilizzando contenuti e logiche tipiche del digitale, in un sistema narrativo coerente, coinvolgente e condivisibile (Marangi, 2021).

Da queste premesse, il digital storytelling non può più essere considerato semplicemente una modalità per raccontare storie con tecniche differenti, unendo linguaggi, fonti e risorse tecnologiche. Piuttosto, è una nuova concezione del processo narrativo, che non si limita al prodotto in sé, ma trasforma anche il senso della creazione e della fruizione. Lo sottolinea bene Rose (2013), che identifica gli elementi tipici della comunicazione digitale che caratterizzano il digital storytelling:

- unione tra la dimensione personale e quella collettiva;
- forme narrative concise, dense e sintetiche;
- utilizzo di materiali già esistenti e facilmente reperibili online;
- superamento dell'autorialità individuale, a favore di una logica collaborativa che caratterizza i processi creativi, progettuali e produttive a più livelli;
- distribuzione orizzontale, in una prospettiva peer;
- logiche crossmediali e sviluppo di prospettive transmediali.

La dimensione partecipativa e le dinamiche di costante interattività strutturano quindi in profondità il digital storytelling (Lambert, 2004), in perfetta coerenza con le qualità chiave del web dinamico degli ultimi vent'anni, caratterizzato dalla continua interazione tra differenti soggetti e dal superamento sempre più diffuso tra i ruoli dell'autore/produttore e dello spettatore/ricettore tipici di gran parte dei media del passato. È il fenomeno della prosumerizzazione (Toffler, 1987), ovvero della saldatura tra *producer* e *consumer*, che in italiano viene spesso resa nella duplice valenza di *spett-autore* o *spett-attore* (Marangi, 2004). Nella transizione dal web delle origini all'attuale universo dei social media l'utente è sempre più un *prosumer* che modifica in tempo reale quanto prodotto o proposto da altri, diventando a sua volta un autore e un attore a tutti gli effetti, attraverso la creazione e la condivisione stessa di contenuti creati dagli utenti, i cosiddetti *User Generated Contents* (Van Dijk, 2011).

Non si tratta di un semplice posizionamento in un palinsesto definito, ma piuttosto della necessità di concretizzare un tipo di comunicazione che Jenkins (2013) definisce *spreadable*, basata su tre caratteristiche del digitale contemporaneo: condivisione, circolazione, partecipazione.

Questi tre aspetti rappresentano bene la vocazione comunitaria del digital storytelling, sia in fase produttiva che in fase di fruizione, non soltanto in senso tecnologico, ma anche e soprattutto in una prospettiva socio-culturale e pedagogica. Le narrazioni digitali e partecipative facilitano l'espressione

dell'identità personale e favoriscono la possibilità di connetterla all'identità sociale del gruppo di riferimento (Boase, 2013). In questo senso, vista la costante e progressiva evoluzione delle narrazioni in senso partecipativo e l'ibridazione sempre maggiore tra l'uso delle tecnologie e la produzione di artefatti narrativi, ci sembra produttiva l'ipotesi di considerare il digital storytelling all'interno del paradigma delle Tecnologie di Comunità.

Il frame delle Tecnologie di Comunità indica un nuovo spazio di ricerca e intervento della Media Education nel lavoro sociale, con l'obiettivo di pensare e utilizzare le tecnologie digitali per facilitare la costruzione di legami, la lotta al divario digitale, la creazione di comunità sul territorio e online che facilitino processi partecipativi inclusivi e di promozione della cittadinanza attiva (Rivoltella, 2017).

Il paradigma delle Tecnologie di Comunità propone una nuova prospettiva di sguardo sulle tecnologie digitali, a partire da alcune condizioni:

- un utilizzo comunitario della tecnologia, che non risulti solitario e autoreferenziale, ma viceversa sia coerente a una logica antropologicamente relazionale;
- una marcata intenzionalità sociale, inserita in una progettazione socio-educativa consapevole e modulare;
- l'obiettivo condiviso di stabilire e creare le condizioni per cui si possano costruire e mantenere legami forti, sia nella realtà fisica che in quella digitale.

Spesso il digital storytelling è stato utilizzato per promuovere processi di partecipazione e per rinforzare legami comunitari (Pasta, Rondonotti, 2019). In ambito socio-culturale, pedagogico e didattico, il digital storytelling persegue due obiettivi di promozione della partecipazione: ricostruire dei legami sociali e culturali sia sul piano individuale che gruppal; permettere di individuare e di praticare una visione alternativa, meno stereotipata, rispetto a particolari tematiche o a certe categorie di soggetti.

In entrambi i casi il digital storytelling favorisce e genera processi di costruzione identitaria, collettiva e individuale, attraverso il confronto e la condivisione operativa di pratiche estetiche, narrative e culturali con gli altri.

La progettazione, la creazione e la disseminazione di digital storytelling diventano così un processo co-creativo e proattivo, che favorisce il coinvolgimento, la partecipazione, la comunicazione pluridirezionale e il senso di appartenenza a una comunità, a un gruppo sociale. Come evidenzia Simon (2010), se in origine si parlava di utente, fruitore, spettatore, destinatario, attraverso le pratiche del digital storytelling queste semantiche virano verso l'idea di "creator", ovvero un soggetto individuale o collettivo capace di creare contenuti digitali originali che permettono di comunicare direttamente

con altri gruppi formali e informali, ma anche con realtà culturali, enti istituzionali, rappresentazione pubbliche. Ciò comporta la promozione di un ruolo riconoscibile e riconosciuto che facilita l'identificazione in una community con cui è possibile interagire e con cui condividere interessi e valori, generando ulteriori processi partecipativi.

In questa logica, il digital storytelling appare a tutti gli effetti una Tecnologia di Comunità, in un ulteriore aggiornamento delle dinamiche relazionali che da sempre caratterizzano le tecnologie (Rivoltella, 2021).

L'approccio partecipativo, la dimensione gruppale, l'importanza dei feedback generativi, l'intreccio tra realtà digitale e realtà fisica sono tendenze che sempre più si manifestano nell'utilizzo delle tecnologie in ambito socio-culturale e pedagogico (Ranieri, 2020).

## **La produzione e la disseminazione come Terzi Spazi di apprendimento**

La scelta di trasporre in produzioni comunicative e informative i concetti appresi sulle competenze digitali e sui diritti nel web ha caratterizzato il progetto "Diritti in Internet", realizzato in Molise e illustrato in questo libro, non come semplice realizzazione didattica o documentativa, ma come vero e proprio spazio di confronto e di attivazione.

Questo processo è frutto del ripensamento e della ricodifica del setting didattico e pedagogico, con l'obiettivo di superare un sistema di apprendimento che spesso rischia di essere ingabbiato in ruoli, prassi e dinamiche operative eccessivamente rigide e schematiche, che tradiscono gli auspici di attivazioni interdisciplinari e di facilitazione dell'intreccio tra competenze formali e informali

Per il superamento di queste logiche, che rischiano di essere anacronistiche e non in sintonia con gli sviluppi sociali e culturali in atto, Potter e McDougall (2017) propongono il concetto di "terzo spazio", come dimensione di co-costruzione e negoziazione dei significati. Può essere un luogo fisico, extrascolastico e caratterizzato da dinamiche di aggregazione libera sulla base degli interessi delle persone, secondo le logiche degli apprendimenti non formali. Ma può anche manifestarsi come vettorialità informale che si situa nell'ambito dei contesti scolastici formali, per favorire il dialogo e lo scambio di competenze tra docenti e studenti, facendo leva su alcune dimensioni tipiche della società digitale, dalle culture partecipative citate in precedenza per Jenkins ai gruppi di affinità evocati da Gee (2013), ovvero contesti relazionali fisici o virtuali in cui si individuano, si attivano e si fa-

voriscono processi di appropriazione tra pari, fondati su esperienze sperimentate in prima persona, considerando qui i pari come persone coinvolte nei medesimi contesti e interessi e non riduttivamente come semplici cluster anagrafici.

Nella strutturazione dei “terzi spazi” educativi proposta da Potter e McDougall emergono tre importanti dimensioni socio-pedagogiche. In primis la dimensione collettiva e situata dell’apprendimento, in cui sono centrali spazi che risultino prossimali ai luoghi di vita delle persone, che imparano grazie a dinamiche collettive e non solo individuali. In secondo luogo, la centralità delle pratiche di apprendimento, da declinare sia nell’appropriazione concreta e consapevole del consumo quotidiano degli strumenti e dei contenuti mediali e culturali, sia nella produzione di ulteriori artefatti espressivi e narrativi che si inseriscono nel flusso comunicativo e relazionale. Infine, l’attenzione alla dimensione della socio-materialità, ovvero all’importanza dei consumi sociali e culturali delle persone nel loro presente, che vanno intesi come punto di partenza imprescindibile per poter articolare un effettivo processo di riflessione e di apprendimento sulle logiche che li caratterizzano, non limitandosi all’attivazione cognitiva dello spirito critico, ma piuttosto allo sviluppo di una consapevolezza socio-culturale e di una competenza diffusa che permette di stimolare ulteriori capacità creative e attitudini progettuali.

Nella riflessione dei due studiosi inglesi appare evidente la possibilità di utilizzare le logiche di significazione tipiche del digitale contemporaneo come opportunità per favorire l’apprendimento, la partecipazione e l’inclusione culturale e sociale. Nuove forme dinamiche di *literacies* situate, competenze porose e osmotiche, processi di creazione, codifica e remix digitale, attenzione alla cura narrativa e alla creatività estetica, forme di digital storytelling in continua evoluzione, apprendimenti operativi che generano riflessività diffusa.

In molte di queste dimensioni, attivate nel progetto “Diritti in Internet”, risuonano le tre condizioni che Rivoltella propone nel costrutto teorico delle Tecnologie di Comunità, citato in precedenza: l’uso comunitario e antropologicamente relazionale della tecnologia; l’intenzionalità sociale, inserita in una progettazione socio-educativa; l’obiettivo di stabilire e creare le condizioni per cui si possano costruire e mantenere legami significativi e duraturi, sia nella realtà digitale che in quella fisica.

In base a questi presupposti, nell’intreccio quotidiano e multiforme tra realtà fisica e realtà digitale, la scuola può superare logiche di mera interattività superficiale, attivando dinamiche partecipative in modo più complesso e profondo, capaci anche di recepire e rielaborare istanze che a prima vista potrebbero sembrare distanti dal suo mandato didattico e pedagogico, ma che

viceversa caratterizzano in profondità il vissuto e il campo d'esperienza degli studenti e delle studentesse. In questo modo sarà possibile prevenire anche il rischio di progressivo scollamento tra le potenzialità presenti negli studenti apparentemente meno performativi rispetto ai metodi di insegnamento più tradizionali e la capacità della scuola di farle emergere e valorizzarle, in un continuo processo di mediazione non solo didattica, ma profondamente pedagogica, sociale e culturale.

## Bibliografia

- Boase C. (2013), *Digital storytelling for reflection and engagement. A study of the uses and potential of digital storytelling*, Centre for Active Learning & Department of Education, University of Gloucestershire.
- Buckingham D. (2007), "Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet", *Research in Comparative and International Education*, II, 1: 43-55.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento.
- Floridi L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gee J.P. (2013), *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Goleman D. (2004), *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Gilster P. (1997), *Digital literacy*, Wiley Computer Publications, New York.
- Jenkins H. (2007), *Cultura convergente*, Apogeo, Milano.
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*, Guerini, Milano.
- Jenkins H. (2013), *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*, Apogeo-Maggioli, Milano, Santarcangelo di Romagna.
- Lambert J. (2004), *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*, Routledge, (5ª edizione, 2018), Milton Park, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England, UK.
- Livingstone S. (2010), *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*, Vita&Pensiero, Milano.
- Marangi M. (2004), *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, Utet, Torino.

- Marangi M. (2021), *Costruire comunicazione sociale partecipativa con gli adolescenti ai tempi del digitale*, in Pasta S., Santerini M. (eds.), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*, FrancoAngeli, Milano.
- Midoro V. (2007), “Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?” *TD-Tecnologie Didattiche*, XLI, 2: 47-54.
- Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna.
- Pasta S., Marangi M., Rivoltella P.C. (2021), “Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct”, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education*. Vol. 1, *Citizenship, Work and The Global Age*, Scuola Democratica, Roma, 697-710.
- Pasta S., Rondonotti M. (2020), “Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. nuove direzioni per il lavoro socioeducativo territoriale”, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, XVII, 2: 377-398.
- Pasta S., Santerini M., eds. (2021), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*, FrancoAngeli, Milano.
- Potter J., McDougall J. (2017), *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*, Palgrave Macmillan, London.
- Prensky M. (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, MCB University Press, IX, 5: 1-6.
- Prensky M. (2009), “H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom”, *Innovate: Journal of Online Education*, V (3), Article 1.
- Ranieri M. (2020), *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Ravotto P. (2022), “Competenze digitali di cittadinanza: DigComp 2.2”, *Bricks*, 4: 146-154.
- Rivoltella P.C. (2017), *Tecnologie di comunità*, La Scuola Morcelliana, Brescia.
- Rivoltella P.C. (2020), *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Morcelliana, Brescia.
- Rivoltella P.C. (2021), *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano.
- Rose F. (2013). *Immersi nelle storie. Il mestiere di raccontare nell'era di Internet*, Codice, Torino.
- Simon N. (2010), *The participatory museum*, Museum 2.0, Santa Cruz, CA.
- Storr W. (2020), *La scienza dello storytelling*, Codice, Torino.
- Toffler A. (1987), *La terza ondata. Il tramonto dell'era industriale e la nascita di una nuova civiltà*, Sperling&Kupfler, Milano.
- Van Dijk D. (2011), *Exploring heritage in Participatory Culture: The MuseumApp*, in Trant J., Bearman D. (eds), *Museums and the Web, Proceedings, Archives & Museum Informatics*, Toronto.



## Gli Autori

**Filippo Bruni.** Insegna Didattica e Tecnologie dell'istruzione presso l'Università degli Studi del Molise nel corso di Scienze della Formazione Primaria. È vicedirettore della rivista *Form@re* e fa parte del direttivo della Società italiana di ricerca sull'educazione mediale (SIREM).

**Mariangela D'Ambrosio.** PhD in Sociologia Giuridica, è assistente sociale specialista e ricercatrice in Sociologia Generale presso il Dipartimento di Economia dell'Università degli Studi del Molise. È altresì formatrice per la Cooperativa Sociale EDI Onlus.

**Maurizio D'Amico.** È docente delle discipline d'indirizzo tecnico-scientifico presso l'IPSASR di Riccia (CB) dell'IO del "Fortore" di Riccia-Sant'Elia. Dal 2019, ricopre il ruolo di animatore digitale presso il medesimo Istituto.

**Gloria Maria De Marco.** È insegnante di scuola primaria presso l'IC Colozza di Campobasso e docente a contratto di Inclusione Scolastica presso l'Università Medica Internazionale UniCamillus di Roma, ove svolge anche attività come tutor dei tirocini indiretti e docente di laboratorio nei corsi TFA.

**Annalisa Gaddi.** È docente di Sistemi Automatici Elettronici presso l'ITST G. Marconi di Campobasso, ove ha funzioni di animatore digitale e referente del FutureLab, per il quale ha progettato gli ambienti e i percorsi formativi in ambito digitale rivolti a docenti di tutta Italia.

**Maria Cristina Garbui.** PhD Student presso l'Università Cattolica del S. Cuore di Milano nell'ambito del percorso dottorale del Programma Operativo Nazionale Ricerca e Innovazione 2014-2020. La sua attività di ricerca indaga il rapporto tra apprendimento e neuroscienze nei processi formativi.

**Maria Giancola.** Insegnante di scuola primaria presso l'IC Colozza di Campobasso, è impegnata da anni nella ricerca e nella sperimentazione didattica.

**Lucia Iantomasi.** È docente di Lingua e Letteratura Inglese e animatore digitale presso l'IO Magliano di Larino, da tempo impegnata nella ricerca di metodologie e strategie didattiche che prevedono l'uso delle nuove tecnologie.

**Michele Marangi.** Insegna Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento e Mezzi di comunicazione e nuove tecnologie per la didattica all'Università Cattolica del S. Cuore di Milano, ove è membro del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT).

**Giorgia Mauri.** PhD Student per il Dottorato di interesse Nazionale in Learning Sciences and Digital Technologies. La sua attività di ricerca è legata al tema degli universi virtuali e immersivi nella didattica e nell'educazione.

**Eleonora Mazzotti.** PhD Student in Medium e medialità all'Università Telematica E-campus. Svolge attività di ricerca e formazione al CREMIT; si occupa di media education, sia in scuola sia in contesti non formali, e del rapporto tra digitale e sviluppo di comunità in ambito sociale e pastorale.

**Mariamichela Nisdeo.** Insegnante di scuola primaria presso l'IC Colozza di Campobasso, è tutor coordinatrice del tirocinio e docente a contratto al Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria e al TFA Sostegno all'Università degli Studi del Molise.

**Rebeca Andreina Papa.** PhD in Sociologia e ricerca sociale, è assegnista di ricerca e docente a contratto presso l'Università degli Studi del Molise. È autrice di saggi e articoli scientifici.

**Stefano Pasta.** Docente e ricercatore in Didattica e pedagogia speciale all'Università Cattolica del S. Cuore, dove è membro del CREMIT; è autore di *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, curatore di *Studenti musulmani a scuola* (con A. Cuciniello), *Crescere onlife* (con P.C. Rivoltella) e *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online* (con M. Santerini); è segretario di redazione della rivista *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*.

**Pier Cesare Rivoltella.** È professore ordinario di Didattica e Tecnologie dell'istruzione all'Università Cattolica del S. Cuore dove ha fondato e dirige il CREMIT. Membro della Commissione Scuola dell'Accademia dei Lincei, è direttore di *EaS. Essere a Scuola* e condirettore di *Scholé. Rivista di Educazione e studi culturali*. Tra le sue pubblicazioni: *Pedagogia algoritmica* (con C. Panciroli), *Crescere onlife* (con S. Pasta), *Nuovo agire didattico* (con P.G. Rossi), *Apprendere a distanza*, *Nuovi alfabeti*, *Tempi della lettura*; *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie* e *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education* (con G. Ottolini).

**Elèna Varanese.** È docente di lettere all'Istituto Tecnico G. Marconi di Campobasso, membro del Team dell'Innovazione, referente per la scuola dei Curricoli Digitali e fautrice di metodologie didattiche innovative.

**Adelaide Villa.** Dirigente scolastico dell'Istituto Tecnico G. Marconi di Campobasso, ha promosso la partecipazione della scuola a numerosi progetti sull'innovazione didattica e tecnologica, con particolare riguardo alla formazione dei docenti. Docente a contratto di Legislazione scolastica presso l'Università degli Studi del Molise.