

Comitato scientifico

Chiappetta Cajola Lucia (UniRomaTre),
Lezcano Barbero Fernando (UniBurgos),
Casado Mugnos Racuel (UniBurgos),
Gaspari Patrizia (UniUrbino),
Isidori Maria Vittoria (UniL'Aquila),
Salis Francesca (UniMacerata),
Fabiano Alessio (UniBasilicata).

volumi sottoposti a doppio referaggio anonimo

La sempre più diffusa globalizzazione delle relazioni, siano esse interpersonali, politiche, economiche, religiose, culturali, etc., è alla base della denuncia di sempre nuove e significative forme di emergenza sociale, tutte legate all'esprimersi e al manifestarsi di estese denunce di bisogno (individuale e/o collettivo) e alla conseguente richiesta di un approccio solidale mirato alla loro migliore soluzione. Sono forme di emergenza che rendono indilazionabile una pronta e decisa assunzione di responsabilità da parte di tutte le componenti sociali, dalle singole individualità ai gruppi associativi, dalle istituzioni pubbliche alle variegate agenzie di servizio. Il che chiama in causa la necessità della codificazione e dell'applicazione di forme di azione la cui efficacia è prevedibilmente connessa ad un loro corretto innesto in una condivisa e produttiva progettualità culturale. Una progettualità che non può non avere un riconosciuto fondamento pedagogico e un coerente supporto scientifico a base interdisciplinare, così come emerge dal più attuale orientamento per una organizzazione dei servizi, a partire da quello scolastico, strutturati con una decisa intenzionalità inclusiva e integrativa.

Dalla consapevolezza matura di detta esigenza scaturisce l'impegno pedagogico, attraverso i contributi di questa collana editoriale, che ben si innesta su quella precedente "*Apprendere e progettare: diversità e integrazione*" (ANICIA), per un'approfondita problematizzazione della correlazione esistente tra "bisogni speciali", siano essi riconducibili a forme di "disabilità" oppure a condizioni di diversità culturale, e corrispettivi "processi formativi", così da poter orientare la formulazione e la realizzazione di conseguenti e appropriati modelli progettuali di servizio.

Alessio Fabiano

Didattica digitale
e inclusione nella scuola
dell'autonomia

ISBN: 9788867095186
Prima edizione: maggio 2020

© 2020 - Editoriale Anicia S.r.l.
Via S. Francesco a Ripa n. 67
00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5882654
Sede legale: Via di Trigatoria n. 45
00128 Roma
www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Indice

| | |
|--|-----|
| <i>Prefazione</i> | 7 |
| <i>Introduzione</i> | 11 |
| PRIMA PARTE | |
| <i>Capitolo primo</i> | |
| La scuola digitale. Una nuova didattica | 19 |
| 1.1. Società della conoscenza e Pedagogia 3.0 | 19 |
| 1.2. La scuola tra digitale, complessità e liquidità | 36 |
| 1.3. Un apprendimento integrato per la scuola democratica ed inclusiva | 53 |
| <i>Capitolo secondo</i> | |
| Il Progetto “Digital School for Citizenship”. | |
| Una ipotesi sperimentale | 69 |
| 2.1. Il disegno della ricerca: una panoramica generale | 69 |
| 2.2. Metodologie della ricerca | 86 |
| 2.3. La sperimentazione: analisi critica | 103 |
| SECONDA PARTE | |
| <i>Capitolo terzo</i> | |
| Didattica digitale e disabilità. | |
| Un approfondimento della scuola inclusiva | 121 |
| 3.1. Inclusione e didattica digitale. Un nodo cruciale | 121 |
| 3.2. L’index: progettare e monitorare l’inclusione a scuola | 131 |
| 3.3. Dalla competenza digitale alla cittadinanza attiva e inclusiva | 137 |

| | |
|--|-----|
| <i>Capitolo quarto</i> | |
| La scuola dell'autonomia. Il fondamentale contributo della didattica digitale | 151 |
| 4.1. La scuola tra Dirigenti, insegnanti, autonomia e formazione digitale | 151 |
| 4.2. Rischi e opportunità della rete: la corresponsabilità educativa | 167 |
| 4.3. Per un'idea di scuola inclusiva e democratica | 183 |
| <i>Conclusioni</i> | 203 |
| <i>Bibliografia</i> | 209 |
| <i>Sitografia</i> | 219 |

Prefazione

di *Paolina Mulè*

Il lavoro di Alessio Fabiano è interessante sia per l'argomento, sia per l'originalità della trattazione. Il tema della didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia, oggi più che mai, è un argomento senza dubbio di grande rilievo. L'autore, nella prima parte, si sofferma in primis "sul significato della didattica digitale come 'saggezza' strumentale inclusiva per un eventuale sviluppo sociale della democrazia". A tal fine la scuola, prendendo in prestito l'espressione deweyana, diventa un vero e proprio *laboratorio di democrazia*, attraverso cui il Dirigente scolastico e il corpo docente possono promuovere il concetto di cittadinanza inclusiva e digitale. A tal riguardo, a livello internazionale con le principali norme della Commissione Europea che vengono prese in considerazione nel testo dall'autore, come le *Raccomandazioni U.E.* del 18 dicembre 2006 e del 2018 si appalesa che la "competenza digitale consiste nel sapere utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero, la comunicazione", specificando poi, che praticamente ciò significa usare adeguatamente i mezzi informatici per *reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni*, anche attraverso un uso consapevole di Internet. Ma anche a livello nazionale con i dispositivi legislativi del MIUR: la Legge 107/2015 di riforma del sistema dell'Istruzione all'art. 1 comma 56; il D.M. n. 851 del 27/10/2015, riconduce il processo di digitalizzazione della scuola ai due *Piani nazionali 2008 e 2015* (Piano Nazionale Scuola Digitale), contribuendo ad avviare un processo di cambiamento della scuola, nella quale si ravvisa una organica integrazione tra *l'analogico e il digitale*, ma anche il potenziamento della diffusione degli strumenti tecnologici e laboratoriali nella scuola e lo sviluppo delle competenze digitali

di tutti gli attori coinvolti (studenti, insegnanti, ecc.). Sicché si profila una scuola digitale i cui protagonisti principali, *i docenti*, hanno il compito di potenziare la qualità dell'insegnamento attraverso la diffusione e lo sviluppo di competenze informatiche e la loro applicazione alle strategie didattiche.

In questa prospettiva *il dirigente scolastico* deve pianificare interventi strutturali sulla scuola, come dotazioni di LIM nelle classi, creazione di aree laboratoriali multimediali, diffusione della connettività Wi-Fi negli edifici scolastici, ma anche interventi sulle famiglie con la diffusione del registro elettronico, pagelle online, iscrizioni online; deve progettare percorsi di formazione in servizio rivolti ai docenti nell'ambito delle tecnologie multimediali.

In secundis, l'a. partendo *dalla competenza digitale intesa come competenza di base e trasversale*, approfondisce i principi di cittadinanza digitale, che devono essere promossi dagli insegnanti attraverso la creazione di ambienti d'apprendimento fondati da un approccio didattico multicanale, in grado di 'catturare' come una rete i differenti stili cognitivi e i bisogni educativi differenziati degli studenti, ma anche attraverso l'uso di ambienti di apprendimento virtuali che molto spesso incuriosiscono e sollecitano gli studenti a lavorare di più.

Dalla disamina dell'a. si preannuncia una scuola digitale, nella quale emergono costantemente anche «i concetti di educazione e formazione che diventano le categorie fondamentali per costruire le basi, affinché il cittadino del domani possa, attraverso l'acquisizione delle competenze, esercitare i propri diritti». Ecco che la scuola deve essere disposta, come giustamente precisa l'A., «a stare al passo con i tempi, capace di confrontarsi con la società e di rinnovarsi mantenendo la sua autonomia, favorendo *una formazione flessibile e adattabile alle varie situazioni e rispondendo con soluzioni sinergiche ed incisive ai modelli diseducativi*, al fine di riattivare la creatività e la criticità di pensiero».

Nella seconda parte l'a. presenta una indagine, che si svolge in ambito scolastico durante gli anni scolastici 2018/19 e 2019/20 prima della pandemia, e si propone di investigare, da un punto di vista pedagogico/didattico e secondo un approccio di tipo qualitativo, l'incidenza della didattica digitale nel progressivo sviluppo sociale della democrazia, nell'inclusione degli studenti. La metodologia utilizzata, dapprima, riguarda l'osservazione partecipante (per assolvere alla

fase esplorativa) e, poi, il *Design Based Research* (per assolvere alla fase trasformativa). Il complessivo intervento educativo è stato, poi, valutato attraverso la somministrazione di interviste di gruppo e Focus Group rivolti ai genitori, agli alunni e agli insegnanti. Dalle risultanze emergono elementi interessanti da sviluppare ulteriormente in ambito scolastico e nei confronti dei genitori. L'ultima parte del lavoro approfondisce, inoltre, il ruolo della didattica digitale in relazione alla disabilità nella scuola dell'autonomia in prospettiva inclusiva. A tal proposito, l'a. precisa l'importanza di sviluppare l'uso delle nuove tecnologie per adottare modelli didattici per il successo formativo di tutti e di ciascuno, per evitare il rischio di emarginazione e di esclusione degli studenti con disabilità certificata e con BES. In questo senso, l'a., partendo dall'Index come strumento di progettazione e monitoraggio per l'inclusione a scuola, ha cercato di valorizzare l'apporto delle tecnologie digitali per la Progettazione Didattica Universale dell'apprendimento. "L'Index, insieme alle nuove tecnologie, è un modo per migliorare l'ambiente scolastico sulla base dei valori inclusivi. Non è solo una possibile alternativa per migliorare le acquisizioni sul piano scolastico, ma anche un metodo perché ciò avvenga attraverso la costruzione di relazioni cooperative e il miglioramento dell'ambiente di insegnamento e apprendimento" per formare la futura persona e cittadino lavoratore digitale. Su questo tema l'a. conclude il lavoro, analizzando "il senso e le prospettive di una didattica digitale che si lega alle questioni della cittadinanza digitale" ed ipotizzando *un possibile modello formativo della scuola digitale che possa diventare un patrimonio irrinunciabile di cittadinanza per progettare la scuola del futuro.*

Introduzione

“Un buon insegnante rimane un buon insegnante con o senza la tecnologia; la tecnologia può migliorare la pedagogia solo se gli insegnanti e gli alunni la utilizzano e capiscano il suo potenziale in modo tale che la tecnologia non sia vista come fine a se stessa ma come un ulteriore mezzo pedagogico per realizzare l’insegnamento e gli obiettivi di apprendimento”.

(G. E. Higgins 2007)

Con il presente lavoro si tenta di indagare, alla luce della complessità della pedagogia come sapere centrale nella contemporaneità, il ruolo della scuola nei processi di democratizzazione, focalizzando l’attenzione sul significato della didattica digitale come “saggezza” strumentale inclusiva per un eventuale sviluppo sociale della democrazia. Le motivazioni che spingono ad approfondire tale tema hanno una duplice natura: da un lato la convinzione di fondo che è di grande interesse promuovere, anche alla luce della recente normativa sia italiana che europea, un’idea di scuola in grado di utilizzare le nuove opportunità di apprendimento attraverso il digitale, dall’altro la necessità di formare studenti, insegnanti e genitori nella scuola dell’autonomia ad un uso responsabile e critico della Rete al fine di coglierne le opportunità limitandone il più possibile i rischi e promuovendo il concetto di cittadinanza inclusiva e digitale.

L’obiettivo del lavoro è quello di fornire una panoramica sull’utilizzo delle strumentazioni digitali presenti nelle classi a seguito degli ingenti investimenti effettuati attraverso il Piano Nazionale Scuola Digitale e, contestualmente, offrire riflessioni per una organica integrazione tra analogico e digitale, al fine di utilizzare una didattica più vicina alle nuove generazioni che sia in grado di valorizzare le potenzialità di ogni studente e, altresì, di promuovere, a partire dalla competenza digitale intesa come competenza di base, principi di cittadinanza digitale.

Per l’approfondimento di questa tematica si è ritenuto opportuno ricreare un quadro teorico di riferimento, all’interno del quale collocare un’idea progettuale.

Per questo, il volume è stato suddiviso in due parti.

Nella prima parte (I e II capitolo) viene focalizzata l'attenzione sull'attuale momento storico e, quindi, sulla società della conoscenza mettendo a fuoco l'interesse sulle principali norme della Commissione Europea che, in buona sostanza, puntano attraverso percorsi di *lifelong learning*, ad un miglioramento della qualità della vita da parte dei cittadini dell'Unione Europea.

In tale prospettiva emergono costantemente i concetti di educazione e formazione che diventano le categorie fondamentali per costruire le basi della formazione umana, affinché il cittadino del domani possa, attraverso l'acquisizione delle competenze, esercitare i propri diritti, partecipare attivamente alla vita democratica, costruire una cittadinanza attiva e consapevole.

Attraverso questa panoramica si è ritenuto opportuno soffermarsi su come il digitale stia diventando uno dei temi fondamentali del dibattito culturale contemporaneo, specialmente nell'ambito delle questioni educative.

Il nostro tempo, infatti, è segnato da una generazione di giovani che si sta formando con i computer, i videogiochi, i telefonini, internet ed è caratterizzato da cambiamenti essenziali nel modo di vedere e di vivere il mondo, di comunicare e di apprendere. Per dare una risposta a tali cambiamenti è necessaria una scuola disposta a stare al passo con i tempi, capace di confrontarsi con la società e di rinnovarsi mantenendo la sua autonomia, favorendo una formazione flessibile e adattabile alle varie situazioni, rispondendo con soluzioni sinergiche ed incisive ai modelli diseducativi, al fine di riattivare la creatività e la criticità di pensiero.

Il tema dei nativi digitali e il conseguente ripensamento della scuola, anticipa il contenuto della ricerca che occupa il secondo capitolo e si propone di indagare, da un punto di vista pedagogico/didattico e secondo un approccio di tipo qualitativo, l'incidenza della didattica digitale nel progressivo sviluppo sociale della democrazia e nel processo d'inclusione degli studenti.

Le premesse da cui si è partito per l'ideazione della ricerca sono state determinate da indicazioni normative e didattiche. Nello specifico, come previsto dalla Legge 107/2015 di riforma del sistema dell'Istruzione all'art. 1 comma 56, il MIUR, con D.M. n. 851 del 27/10/2015, ha adottato il Piano Nazionale Scuola Digitale che è fondamentale per le questioni della didattica digitale.

Non si tratta solo di una dichiarazione di intenti, ma di una vera e propria strategia complessiva di innovazione della scuola, come pilastro fondamentale del disegno riformatore delineato dalla legge. È, questa, un'opportunità di innovare la scuola, adeguando non solo le strutture e le dotazioni tecnologiche a disposizione degli insegnanti e dell'organizzazione ma, soprattutto, le metodologie didattiche e le strategie usate con gli alunni in classe.

Partendo dalla complessità dell'intervento educativo, il modello di ricerca risulta essere un processo articolato e complesso, perché articolato e complesso è lo sviluppo dell'apprendimento del soggetto in formazione. Per tale ragione, ho ritenuto opportuno svolgere le mie attività di ricerca in ambito scolastico facendo riferimento, in prima istanza, alla metodologia dell'osservazione partecipante (per assolvere alla fase esplorativa) e in un secondo momento alla metodologia della *Design Based Research* (per assolvere alla fase trasformativa). Il complessivo intervento educativo è stato, poi, valutato attraverso la somministrazione di interviste di gruppo e Focus Group.

Nella seconda parte (III e IV capitolo), partendo dal ruolo della didattica digitale in relazione alla disabilità, si è cercato di approfondire tale rapporto all'interno della scuola inclusiva dell'autonomia. A partire dai riferimenti normativi più recenti, dal rapporto tra inclusione e didattica digitale, si è cercato di sviluppare la necessità di utilizzare le nuove tecnologie per attuare quella sinergia vincente per la scuola di tutti e di ciascuno. All'interno dell'odierna società dell'informazione e della conoscenza, gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali sono tra i gruppi che con maggiore probabilità incontreranno ostacoli nell'accesso e nell'utilizzo delle nuove tecnologie. L'obiettivo fondamentale dell'utilizzo delle nuove tecnologie nel settore dell'istruzione per alunni con disabilità e bisogni speciali è quello di promuovere l'equità nelle opportunità educative, l'uso delle nuove tecnologie non fine a sé stesso, ma come mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento di tutti gli individui.

Inoltre, partendo dall'*Index* come strumento di progettazione e monitoraggio per l'inclusione a scuola, si è cercato di valorizzare l'apporto delle tecnologie digitali per l'apprendimento nel percorso di Progettazione didattica Universale.

L'*Index*, insieme alle nuove tecnologie, è un modo per migliorare l'ambiente scolastico sulla base dei valori inclusivi. Non è solo una

possibile alternativa per migliorare le acquisizioni sul piano scolastico, ma anche un metodo perché ciò avvenga attraverso la costruzione di relazioni cooperative e il miglioramento dell'ambiente di insegnamento e apprendimento.

L'*Index* è uno strumento indispensabile per sostenere lo sviluppo inclusivo delle scuole, in quanto pone l'interesse sui valori e sulle condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento. Sostiene una visione dell'apprendimento in cui le bambine e i bambini, le allieve e gli allievi siano intensamente coinvolti, integrando la loro propria esperienza con ciò che viene insegnato.

È un documento che identifica ciò che l'inclusione significa in tutti gli aspetti e gli spazi della scuola. In questo percorso di costruzione di competenze, la competenza digitale diventa competenza di base e assume un ruolo fondamentale per la costruzione di una cittadinanza attiva e inclusiva in cui la scuola, cosciente dei rischi e delle opportunità della rete, attraverso un nuovo patto di corresponsabilità educativa, pone le basi per una società realmente inclusiva e democratica.

Nel quarto e conclusivo capitolo si è tentato di chiarire il senso e le prospettive di una didattica digitale che si lega alle questioni della cittadinanza digitale. Questo tentativo è stato svolto all'interno della scuola dell'autonomia con le sue caratteristiche specifiche e, soprattutto, rivedendo il rapporto tra il dirigente scolastico e i docenti, uno dei nodi centrali della ricerca educativa contemporanea.

Nella parte conclusiva, quindi, tenendo presente le questioni del nuovo paradigma formativo a distanza che le drammatiche situazioni epidemiche emergenziali hanno determinato e stanno influenzando, si è cercato di ipotizzare un possibile modello formativo della scuola digitale che possa diventare un patrimonio irrinunciabile di cittadinanza per progettare la scuola dei prossimi anni. Una scuola che educa per competenze riconosce la competenza digitale come "elemento forte" nella progettazione di esperienze di apprendimento in cui il discente diviene consapevole del proprio ruolo di cittadino (digitale), di attore proattivo nella società locale, nazionale e globale, di agente di competenze sia nella dimensione analogica che in quella digitale.

Il processo di apprendimento consente al soggetto di potenziare l'esercizio della propria cittadinanza. L'aula, attraverso la Rete, si

apre al mondo, valorizza percorsi di istruzione formale ed informale, ricerca ed attiva reti collaborative, finalizzate all'arricchimento dell'esperienza formativa, con partner diversificati (istituzioni, aziende, enti no profit, cittadini).

Il progetto didattico si orienta ad una completa integrazione della tecnologia nel processo di apprendimento. L'esercizio della competenza digitale e di cittadinanza si fondono in occasioni formative attive e collaborative.

La competenza digitale deve configurarsi come elemento centrale per "costruire la cittadinanza attiva, partecipata e consapevole".

Un primo passaggio fondamentale, perché questo accada, è l'acquisizione della consapevolezza, da parte di docenti, genitori e discenti dell'evoluzione del concetto di cittadinanza in cittadinanza digitale, della necessità di essere competenti per poter esercitare attivamente la cittadinanza e, infine, della necessità di essere formati ad agire le competenze, in modo integrato e complementare, tanto nella dimensione analogica che in quella digitale.

Essere cittadini attivi, "partecipare" richiede il possesso di competenze connesse alle tecnologie. La cittadinanza si è allargata ed amplificata "nel" ed "attraverso" il digitale e la Rete. Parlare oggi di cittadinanza deve voler dire, in modo automatico, far riferimento anche alla dimensione digitale. In questa prospettiva, si legge la necessità di ripensare l'esperienza formativa. Perché il soggetto possa agire utilmente le competenze acquisite deve poter contare su una solida competenza digitale. Senza competenza digitale, nell'attuale contesto socio-culturale-economico, il soggetto è a forte rischio di esclusione in quanto non è in grado di cogliere le opportunità disponibili (di studio, lavoro, etc).

Nella progettazione didattica le competenze disciplinari, digitali e di cittadinanza devono essere consolidate in modo integrato attraverso la strutturazione di esperienze educative che vertono sull'*engagement* del discente ovvero su un coinvolgimento profondo del soggetto in formazione.

PRIMA PARTE

La scuola digitale. Una nuova didattica

1.1. Società della conoscenza e Pedagogia 3.0

La società in cui viviamo, globalizzata, digitale ed economicamente interconnessa, ci impone di ripensare l'educazione come *scienza* che per la sua caratteristica di *adattività*, può gettare le basi per formare soggetti che sappiano "orientarsi" flessibilmente nei meandri di una società, quella attuale, dove nulla è certo e tutto diventa *provvisorio e liquido*¹.

Tale *società liquida*, che contraddistingue il tempo in cui viviamo, ha contribuito a rendere il soggetto spesso non orientato. Pertanto, come afferma Morin: "l'insegnamento dovrebbe comprendere un insegnamento delle incertezze che permetta di affrontare i rischi, l'inaspettato e l'incerto e di modificare l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezze (...) È necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare si portino negli avamposti dell'incertezza del nostro tempo"².

Tale condizione di incertezza e precarietà che caratterizza il nostro tempo, dettata da cambiamenti tecnologici e politici a volte inaspettati, ha generato una sorta di complessità sociale, tanto da definire la società del nostro tempo, *società del rischio*, così come sostiene il sociologo tedesco Ulrich Beck.

"In contrasto con tutte le precedenti, la società del rischio è caratterizzata essenzialmente da una mancanza: l'impossibilità di un'imputabilità esterna delle situazioni di pericolo. La società odierna nel fronteggiare i rischi è messa a confronto con sé stessa. I rischi sono il

¹ Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

² E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, pp. 13-14.

riflesso delle azioni ed omissioni umane. L'origine dei rischi che inquietano gli uomini non sta dunque più nell'esterno, nell'estraneo, nel non-umano, ma nella capacità storicamente acquisita dall'uomo, di auto-cambiamento, di autocostruzione e di autoannientamento delle condizioni riproduttive di tutta la vita su questa Terra. Ciò significa che la fonte del pericolo non è più l'ignoranza ma la conoscenza"³.

La globalizzazione e la cultura postmoderna, caratteristiche proprie del nostro tempo, ci impongono la necessità di "riqualificare e aggiornare l'istruzione attraverso la riorganizzazione dei saperi e la dimensione della complessità e di un pensiero onnisciente"⁴.

La società contemporanea "liquida" e globalizzata è definita anche società della complessità. Il compito dell'educazione è quello di far fronte a tale complessità che ha reso la condizione umana "postmoderna", attraverso un progetto pedagogico che risponda alle necessità dei soggetti in formazione, in quanto nell'attuale società l'io si è fatto insieme, "multiplo" e "minimo", contraddistinto da un processo formativo che lo rende disorientato rispetto al mondo che vive⁵.

I costanti cambiamenti politici, economici, antropologici e sociali, unitamente ai cambiamenti tecnologici e digitali definiscono il nostro tempo, rendendo necessario un costante aggiornamento delle conoscenze di ogni individuo che voglia partecipare attivamente alla propria comunità.

Per questo motivo l'esigenza formativa emergente è quella di una continua verifica e riqualificazione delle proprie conoscenze e competenze da spendere in ambito lavorativo, sociale, relazionale, personale e professionale.

In tale *prospettiva*, la didattica si deve fare carico di un progetto educativo che mira a soddisfare le esigenze individuali e ancor più sociali poiché la sostanza dell'essere umano risiede essenzialmente in "un essere verso, un tendere a, un continuo aprirsi, insomma un essere orientato verso fini mai perfettamente realizzati"⁶.

³ U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000, p. 21.

⁴ Cfr. M. Ceruti, *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma, 2014.

⁵ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia del post moderno*, UTET, Torino, 2006.

⁶ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 10.

Tra le tante espressioni con cui si cerca di definire l'attuale società, quella di *learning society* o società della conoscenza, appare sicuramente pertinente ed efficace, in quanto mostra l'aspetto di una pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze in tutte le dimensioni della vita associata e individuale, nel lavoro, nell'economia, nelle politiche di sviluppo, nella stessa distribuzione e concentrazione mondiale del potere e della ricchezza.

Si tratta, cioè, di una società che trasmette nuove conoscenze, che stimola i suoi membri promuovendo la capacità di apprendere e rielaborare nuove informazioni e nuovi saperi. A questo punto, dare una definizione di *learning society* può risultare non semplice a causa delle molteplici interpretazioni che di essa sono state date.

“Apprendimento durante il corso della vita e sviluppo della società conoscitiva, della società dell'apprendimento o che apprende (*learning society*) sono concetti profondamente interconnessi. Queste definizioni, nella loro molteplicità di significati, pur nella vicinanza semantica, rimandano ad espressioni simboliche attraverso cui tentare di descrivere e di dare un significato (sempre frutto di una scelta culturale e scientifica partigiana) alla società contemporanea”⁷.

Nell'attuale società ipercomplessa e digitalizzata l'interesse è rivolto sempre di più alle possibilità effettive di acquisire informazioni, conoscenze e competenze, poiché la società della conoscenza non è una società dove gli individui sono in grado di essere ben informati e bene istruiti, ma l'odierna società della conoscenza ha il compito di “stimolare e consentire a tutti i suoi membri e gruppi di sviluppare continuamente le loro conoscenze, capacità e attitudini. L'istruzione è ancorata alla cultura come sua primaria condizione di esistenza. Ciò è considerato altamente importante nei programmi di molte istituzioni sociali. Oltre ai sistemi di istruzione numerose altre agenzie sono coinvolte, i mass-media, le organizzazioni sindacali, le industrie e il commercio, i servizi sanitari [...] e quant'altro”⁸.

⁷ G. Alessandrini, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Atti del Convegno nazionale 2001 della Società italiana di pedagogia, *Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p.26.

⁸ A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002, p. 18.

Per quanto riguarda le conoscenze, possiamo certamente affermare che nella società attuale, soprattutto con l'espansione della Rete, ognuno non solo ha libero accesso a tutte le informazioni, ma può produrre e veicolare a sua volta conoscenze.

“Si può immaginare che le conoscenze, invece di essere diffuse in virtù del loro valore formativo o della loro importanza politica (amministrativa, diplomatica, militare), vengano fatte circolare negli stessi circuiti della moneta, e che l'opposizione che le definisce cessi di essere sapere/ignoranza per divenire la stessa della moneta, conoscenza dei mezzi di pagamento/conoscenza dei mezzi di investimento, vale a dire: conoscenze scambiate nell'ambito della vita quotidiana (riproduzione della forza lavoro, sopravvivenza) versus credito di conoscenza per ottimizzare le prestazioni di un programma”⁹.

La risposta a tale stato di rischio e complessità costante risiede nell'attitudine da parte dei soggetti di sviluppare la capacità di saper comprendere e adattarsi costantemente, di saper discriminare criticamente le informazioni, di accettare la sfida della conoscenza¹⁰.

Attualmente, si può fare riferimento al sociologo Manuel Castells che, riprendendo il concetto teorizzato negli anni '70 dal canadese Marshall McLuhan sulla *Galassia Gutenberg* e sull'idea di *villaggio globale*, conia i termini di *informational society e società – rete, network society*, facendo riferimento al costante accrescimento di tecnologie che, paradossalmente, sta determinando la fine dei sistemi “tradizionali” di informazione a favore di un nuovo modello di socializzazione organizzata attraverso una struttura reticolare che “produce una trasformazione della dimensione sociale[...]. La cultura dell'individualismo non conduce all'isolamento ma cambia gli schemi della costruzione di socialità nei termini di contatti sempre più selettivi e auto-diretti. La nuova tendenza è dunque rappresentata dall'emergere della socialità basata sui network”¹¹.

Castells propone un sistema sociale non più verticale ma bensì reticolare, proprio perché il digitale è diventato ormai parte integrante del vissuto quotidiano. “Internet è un mezzo tecnologico fondante

⁹ J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 2014, p. 16.

¹⁰ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit.

¹¹ M. Castells, *La città delle reti*, Marsilio Editore, Venezia, 2004, p. 161.

della società dell'informazione, che rende possibile l'illimitata espansione di reti interattive in ogni settore della nostra esistenza. L'intero mondo attualmente visibile (dall'organizzazione dell'economia ai mercati finanziari, dalla produzione di servizi alla globalizzazione dei mezzi di comunicazione, dalle scienze tecnologiche alla politica) risponde ad una logica reticolare¹².

La società attuale non solo rappresenta la società della conoscenza, ma viene denominata anche società digitale e sta diventando uno dei temi fondamentali del dibattito culturale contemporaneo, specialmente nell'ambito delle questioni educative.

Il nostro tempo, infatti, è segnato da una generazione di giovani che si sta formando con i computer, i videogiochi, i telefonini, internet ed è caratterizzato da cambiamenti essenziali nel modo di percepire e vivere il mondo, di comunicare e di apprendere.

Questi giovani "digitali", segnati da una capacità di apprendimento flessibile nel contesto scolastico, familiare e sociale sono caratterizzati, spesso, da iperattività comportamentale, impazienza cognitiva, e impongono, perciò, un profondo ripensamento dell'organizzazione scolastico-educativa del nostro tempo.

Il dibattito sui nativi digitali, sull'impatto delle nuove tecnologie e sui processi di apprendimento è diventato uno dei temi cruciali della pedagogia contemporanea.

Effettivamente, l'impatto incessante del digitale, dei media e della rete ci induce dal punto di vista pedagogico a porci una domanda: "dove va l'educazione nella società tecnologica, nell'era dell'inflazione dell'informazione?"¹³.

La risposta alla domanda verte sicuramente su un ripensamento del processo formativo alla luce dei velocissimi cambiamenti dovuti al crescente utilizzo del digitale che sta diventando nel tempo parte integrante del vissuto quotidiano di ciascun individuo. Per quanto riguarda l'approccio a questo problema, esso è certamente di natura multidisciplinare poiché, per definirne le complessità formative e di socializzazione, ci si deve confrontare con le analisi neurologiche, linguistiche, cognitive, comportamentali che lo caratterizzano.

¹² Ivi, p. 163.

¹³ Ivi, p. 20.

Da anni gli studiosi si stanno occupando dell'analisi dei processi e dei fenomeni della *ict literacy*, che hanno trasformato il linguaggio, la socialità e i processi di formazione dei cosiddetti e già molto noti “nativi digitali”.

In questo clima di cambiamento la validazione scientifica del sapere pedagogico offre due punti di vista: quello culturale e pedagogico che si pone come volano di un progetto e quello scientifico che nel XXI secolo, nella società globalizzata, ha il compito di rivolgere nuovamente lo sguardo alla persona nei suoi molteplici aspetti¹⁴.

Allo stato attuale non si può negare che il diffondersi del digitale ha cambiato costantemente e con estrema rapidità le abitudini e gli stili di vita, rapidità nella diffusione di dispositivi tecnologici¹⁵.

Il rapporto con il digitale sta determinando un costante mutamento socio-antropologico. “Il flusso incessante, repentino e veloce del progredire tecnologico ha aperto scenari nuovi e imprevisi che, da una parte, debbono ancora venire chiaramente compresi prima di poter essere affrontati e, dall'altra, mutano di pari passo l'avanzare della sofisticazione tecnologica”¹⁶.

Si può affermare che le tecnologie non sono una moda passeggera ma, bensì, sono parte integrante del vissuto quotidiano di ognuno di noi.

Prima di analizzare la questione da un punto di vista educativo corre l'obbligo di accennare alle più rilevanti disposizioni normative europee e italiane che hanno ridisegnato l'aspetto educativo – formativo nella attuale società della conoscenza.

Nel 1993 la Commissione Europea istituisce quello che è denominato *Libro Bianco*¹⁷ nel quale si riscontrano riferimenti importanti per quanto riguarda le strategie da individuare nella società della co-

¹⁴ Cfr. M. Baldacci in F. Frabboni, a cura di, *Sapori di pedagogia e didattica. Verso la long-life Education*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

¹⁵ M. Castells, *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano, 2014, p. 382.

¹⁶ B. Volpi, *Genitori digitali. Crescere i propri figli nell'era di Internet*, il Mulino, Bologna, 2017, p. 8.

¹⁷ I libri bianchi della Commissione europea sono documenti che contengono proposte di azione dell'Unione europea (UE) in un settore specifico. Essi costituiscono talvolta il prolungamento dei libri verdi, il cui scopo è invece quello di avviare un processo di consultazione a livello dell'UE. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/libro_bianco_sul_futuro_dell_europa_it.pdf (Consultato il 7 luglio 2019).

noscenza. Nel *Libro Bianco* del 1993 *Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo, Nell'educazione un tesoro* e nel successivo *Libro Bianco* del 1995, *Insegnare ed apprendere verso la società conoscitiva*, le questioni di una società della conoscenza sono definite.

Nel *Libro Bianco* di Delors viene analizzato il problema della crescente disoccupazione nei paesi della Comunità Europea, mettendo in risalto che vi è un non adeguato livello di istruzione e formazione, che influisce sull'incapacità di molti cittadini di accedere alle tecnologie e, conseguentemente, di partecipare attivamente alla costruzione di processi democratici.

Tale problematica impone una riflessione sulle politiche da attuare in ordine alla formazione che è descritta non più come formazione esclusivamente scolastica ma come formazione lungo l'intero arco della vita.

“Un'educazione permanente che sia realmente all'altezza delle esigenze delle società moderne non può essere definita in rapporto ad tempo particolare della vita (l'educazione degli adulti rispetto all'educazione dei giovani, per esempio) o per uno specifico scopo (l'educazione professionale rispetto all'educazione generale). Il tempo d'apprendimento è ora l'intero arco della vita e ciascun campo di conoscenze penetra ed arricchisce gli altri. Chiave d'ingresso nel ventunesimo secolo, l'educazione per tutta la vita sarà essenziale per un adattamento alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro e per una migliore padronanza delle strutture e dei ritmi mutevoli del tempo di ciascuna esistenza umana”¹⁸.

Il successivo *Libro Bianco* di Cresson e Flynn focalizza il sapere organizzato di cui ognuno dispone per sapersi muovere nel mondo. Sostanzialmente il richiamo è rivolto ai concetti di *lifelong learning* e *learning by doing* che risultano essere tappe fondamentali nella società della conoscenza. Per tale motivo: “l'istruzione e la formazione diventeranno sempre più i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. È attraverso l'istruzione e la formazione, acquisite in seno al sistema d'istruzione istituzionale, all'impresa o in maniera più informale, che

¹⁸ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando Editore, Roma, 2000, p. 91.

gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni”¹⁹.

I concetti di educazione e formazione diventano due pilastri fondamentali per costruire le basi affinché il cittadino del domani possa, attraverso le proprie competenze, esercitare i propri diritti, concetti questi ribaditi nella Strategia di Lisbona approvata nel 2000 dall’Unione Europea.

L’obiettivo della Strategia di Lisbona è stato quello di fare “diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”²⁰, puntando soprattutto sull’apprendimento permanente che avrebbe facilitato i percorsi di educazione e formazione durante tutto l’arco della vita attraverso scelte adeguate.

Successivamente il 15 e 16 Marzo 2002, a Barcellona il Consiglio Europeo ha dato avvio ai lavori sul tema “rendere l’istruzione e la formazione in Europa un punto di riferimento a livello mondiale per il 2010” formalizzando poi, a Copenaghen, sempre nel 2002, un documento il cosiddetto VET (Cooperazione rafforzata nell’Istruzione e nella formazione professionale) firmato da tutti gli Stati membri destinato a promuovere una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione.

Lo scopo di tale documento è stato quello di rafforzare il principio secondo il quale l’istruzione e la formazione sono mezzi indispensabili per il pieno sviluppo delle capacità individuali e, attraverso esse, si possono promuovere principi comunitari e democratici. Successivamente, il Parlamento Europeo il 15 Novembre del 2006 istituisce il *Life Learning Programme*, che si propone come strumento in grado di promuovere gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d’istruzione e formazione lasciando il posto ad un nuovo programma d’intervento *Europa 2020* che intende affrontare le sfide della società in cui viviamo attraverso la conoscenza e l’apprendimento permanente facendo riferimento a tre aspetti fondamentali: la crescita in-

¹⁹ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>, p.p. 70-71 (Consultato il 23 luglio 2019).

²⁰ Consiglio Europeo Lisbona 23- 24 Marzo 2000, Conclusioni della Presidenza - https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (Consultato il 23 luglio 2019).

telligente attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione; la crescita sostenibile, attraverso lo sviluppo di un'economia a *basse* emissioni inquinanti; la crescita inclusiva, attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

I temi caldi su cui vertono le azioni politiche della Comunità Europea sono quelli dell'istruzione e della formazione, tema questo che non può essere confinato ad una particolare fase della vita ma deve comprendere tutta la vita in una prospettiva di *lifelong learning*. A tal proposito “di fronte a questa nuova situazione, si rende necessario un mutamento del paradigma formativo: non più una testa piena di cognizioni, occorre anche una testa ben fatta, capace di riadeguare costantemente il proprio corredo di conoscenze e, dunque, un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita”²¹.

In questa prospettiva, nella società della conoscenza nel primo decennio(2000-2010), durante la Strategia di Lisbona, l'Unione europea al fine di utilizzare al meglio gli strumenti tecnologici ha elaborato un piano d'azione chiamato “*eEurope –Una società dell'informazione per tutti*” con lo scopo di permettere ai cittadini, famiglie, imprese e scuole di entrare nell'era digitale fornendo un collegamento *on line* al fine di rendere la società dell'informazione aperta e plurale con lo scopo di svolgere un ruolo positivo nell'integrazione e nell'inclusione sociale.

Al fine di non escludere nessuno dalla connessione in Rete, la Commissione Europea, nel maggio del 2000 istituisce il nuovo programma d'azione *eEurope2002* con lo scopo di rendere Internet accessibile a tutti, più rapido e più sicuro. Nel Marzo del 2002, durante il Consiglio Europeo tenutosi a Barcellona, a fronte della valutazione finale del piano d'azione *eEurope2002* che riporta testualmente: “alla fine del 2002, tuttavia, non era ancora possibile stabilire una correlazione chiara tra il successo della messa in linea dei Paesi Europei e la creazione di nuovi posti e digitalizzata l'Unione Europea di lavoro e nuovi servizi”²²; viene quindi predisposto *eEurope2005* con lo

²¹ M. Baldacci, *Il sistema formativo e il curriculum scolastico*, in M. Baldacci, M. Corsi, a cura di, *Sistema formativo e emergenze dell'educazione*, Tecnodid Editrice, Napoli 2010, p. 40.

²² Valutazione finale del piano d'azione eEurope 2005 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3A124226> (Consultato il 23 luglio 2019).

scopo di rendere più accessibile la rete attraverso prezzi competitivi e, conseguentemente, puntare sulla sicurezza e diffondere nelle amministrazioni pubbliche l'uso delle tecnologie delle informazione (*e-Government*).

Alla stregua di queste misure e terminato il decennio della Strategia di Lisbona l'Unione Europea all'interno del Programma *Europa 2020* ha inteso definire gli scopi della neonata *Agenda Digitale*.

“Una iniziativa che punta alla crescita inclusiva, intelligente e sostenibile dell'Unione Europea. L'Agenda Digitale è stata presentata alla Commissione Europea nel maggio del 2010, ed è stata sottoscritta da tutti gli Stati membri che si sono impegnati per recepirla e applicarla. Lo scopo dell'Agenda Digitale è sfruttare al meglio il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per favorire l'innovazione, la crescita economica e la competitività”²³.

Lo scopo sostanziale contenuto nell'*Agenda Digitale* è, soprattutto, quello di diminuire il più possibile il *digital divide*, ossia il divario digitale, e formare soggetti in grado di accedere liberamente e con senso di responsabilità ai contenuti della Rete al fine di esercitare la *cittadinanza digitale*.

Senza voler andare alle origini delle iniziative dei Governi italiani per quanto riguarda la promozione delle TIC, in particolar modo in ambito educativo, si può fare riferimento in prima istanza, al Progetto *ForTic* che rientra nel *Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione* promosso dal MIUR con l'intento di fornire agli insegnanti competenze di base inerenti le nuove tecnologie, al fine di formare docenti in grado di poter “contaminare” la didattica attraverso metodologie tecnologiche, ma soprattutto in grado di descrivere e far luce sulle problematiche e i limiti della Rete.

Nello stesso periodo si inserisce il Programma Operativo Nazionale (PON) *Scuola per lo Sviluppo*, che si avvale di Fondi Europei, ed ha come interesse territoriale le scuole facenti parte del Mezzogiorno d'Italia: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia con lo scopo di sensibilizzare docenti e studenti all'utilizzo delle nuove tecnologie.

²³ Agenda Digitale <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale> (Consultato il 23 luglio 2019).

Tale progetto è stato prolungato attraverso il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, al fine di colmare i *gap* esistenti tra studenti, insegnanti e contestualmente innalzare le competenze digitali.

La riforma italiana più rilevante in materia di istruzione per quanto riguarda la promozione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione è inserita nella Legge n. 107 del 13 luglio 2015, più comunemente definita *Buona Scuola*, attraverso cui l'Italia ha cercato, mediante una serie di investimenti, di adeguarsi agli altri Paesi Europei. Nella suddetta Legge, all'art.1 comma 56 a proposito di digitale, è affermato con chiarezza: “al fine di sviluppare e di migliorare le competenze digitali degli studenti e di rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca adotta il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, in sinergia con la programmazione europea e regionale”²⁴.

Il Piano Nazionale Scuola Digitale “è il documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema nell'era digitale”²⁵ e si articola attraverso tre distinte aree d'intervento, così riassumibili:

1. strumenti;
2. competenze e contenuti;
3. formazione.

Per quanto concerne gli strumenti messi in campo dal MIUR si fa riferimento all'adeguamento della Rete Internet nei diversi Istituti scolastici al fine di dare a tutte le scuole del Paese pari opportunità nella fruizione della Rete, creando altresì ambienti dedicati come aule aumentate, laboratori mobili e spazi alternativi per facilitare la didattica attraverso il digitale.

L'aspetto legato alle competenze fa riferimento alle strategie che gli insegnanti devono perseguire al fine di far sviluppare le competenze digitali spendibili anche al fuori delle istituzioni scolastiche.

²⁴ La Buona Scuola http://www.istruzione.it/allegati/2014/focus151214_all1.pdf (Consultato il 23 luglio 2019).

²⁵ *Ibidem*.

Per ciò che concerne i contenuti, il MIUR fa riferimento alla possibilità di utilizzare libri digitali al fine di integrare la didattica tradizionale con contenuti digitali. La parte di maggiore interesse del PNSD è quella relativa alla formazione, in tal senso la 107/2015 al comma 124 ha previsto la formazione obbligatoria in servizio per il personale docente.

“Nell’ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell’offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria”.

Con riferimento alla formazione permanente, per la prima volta, vengono individuate delle priorità strategiche²⁶ con l’intento di accompagnare i protagonisti della scuola nella sfida dell’innovazione tecnologica. “Non si tratta semplicemente di adottare nuove tecnologie o nuovi dispositivi didattici, occorre lavorare nella direzione di rafforzare l’applicazione di metodologie attive che rendano lo studente protagonista e co – costruttore del suo sapere attraverso il procedere di compiti di realtà, problemi da risolvere, strategie da trovare e scelte da motivare”²⁷.

L’attenzione rivolta alla formazione è contenuta in una nota dell’Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa del 2013 che recita: “Migliorare la qualità e l’efficacia dell’istruzione e della formazione indicando negli insegnanti le figure chiave per l’innalzamento della qualità dei sistemi educativi. Vi è un’attenzione particolare da parte degli Stati membri dell’Unione Europea a sostenere adeguatamente la formazione iniziale e continua dei propri docenti a tutti i livelli di istruzione e formazione, per assicurare un’of-

²⁶ Cfr., L. Benadusi, S. Molina (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna, 2018.

²⁷ *Ibidem*.

ferta formativa che prepari gli studenti all'ingresso nel mondo del lavoro e contribuisca alla crescita della società"²⁸.

All'interno della formazione è prevista anche la formazione di docenti che vestiranno gli abiti di ciò che viene definito *animatore digitale*, un docente che, insieme al dirigente scolastico e al direttore amministrativo, avrà un ruolo strategico nella diffusione dell'innovazione a scuola.

Anche per quanto riguarda la dotazione tecnologica nelle scuole, attraverso il PNSD, il MIUR ha investito ingenti somme al fine di superare il divario strutturale con gli altri stati membri dell'UE. A tal proposito l'OCSE afferma che: "questo Piano risponde alla chiamata per la costruzione di una visione di Educazione nell'era digitale, attraverso un processo che, per la scuola, sia correlato alle sfide che la società tutta affronta nell'interpretare e sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (life-long) e in tutti contesti della vita, formali e non formali (life-wide)"²⁹.

Tali investimenti, ad oggi, in *Hi-Tech* risultano essere superati ed obsoleti, al momento del loro utilizzo nelle aule. Questo avviene perché il mercato delle nuove tecnologie e del mercato in generale è molto più veloce dei tempi di assimilazione delle istituzioni scolastiche.

Fatte salve le premesse di cui sopra, il cambiamento a cui stiamo assistendo ha riguardato anche l'aspetto linguistico, tanto è vero che per identificare i giovani nati dopo il 1985 è stata coniata nel 2001 da Marc Prensky, l'espressione di "*digital natives*" termine contrapposto a quella di "*digital immigrants*", per identificare i giovani che hanno dimestichezza con internet e mostrano nei loro comportamenti e nella loro relazione con il mondo una diversa percezione e visione della realtà contrapponendoli a chi, nato precedentemente, ha dovuto imparare a "manipolare" le nuove tecnologie.

Lo stesso Prensky sostiene che: "i nostri studenti sono cambiati radicalmente. Gli studenti di oggi non sono più quelli per cui il nostro sistema educativo è stato progettato. Essi sono la prima generazione cresciuta con le nuove tecnologie. Hanno passato la loro intera vita

²⁸ http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/quadro_normativo.pdf (Consultato il 23 luglio 2019).

²⁹ https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (Consultato il 23 ottobre 2019).

usando ed essendo immersi in computer, videogames, riproduttori musicali, videocamere, cellulari e ogni altro gioco e strumento dell'era digitale. Videogiochi, email, internet, cellulari, chat sono parte integrante delle loro vite. Sono nativi digitali. I cervelli dei nativi digitali sono probabilmente fisicamente differenti, effetto dell'input digitale che hanno ricevuto crescendo"³⁰.

Secondo Prensky, le nuove generazioni hanno sviluppato caratteristiche diverse rispetto alle generazioni precedenti, tanto da indurlo ad affermare che: "i nativi digitali sono abituati a ricevere informazioni molto velocemente; a loro piace eseguire processi in parallelo ed eseguirne diversi contemporaneamente (*multitasking*); preferiscono le immagini al testo; preferiscono un accesso casuale "random" come quello dell'ipertesto; lavorano meglio quando sono connessi alla rete; migliorano grazie a gratificazioni istantanee e frequenti ricompense; preferiscono i giochi al lavoro serio"³¹.

Prensky sostiene, dunque, un cambiamento da parte delle nuove generazioni sia dal punto di vista cognitivo che dal punto di vista della socializzazione. Prosegue infatti, nella sua descrizione dei nativi digitali affermando che l'alfabetizzazione digitale è non solo auspicabile, ma necessaria nella società globale contemporanea in quanto esisterebbe una trasformazione del cervello in base agli stimoli esterni che riceve in modo tale che: "la stimolazione di vario genere cambia effettivamente le strutture del cervello e influisce sul modo di pensare della gente"³².

Ancor prima di Prensky, Don Tapscott ha fornito il termine di *net-generation*, a conclusione di una ricerca condotta nel 1998 su oltre trecento adolescenti americani, indicando con questo termine la generazione dei giovani nati a partire dal 1995, anno che coincide con la comparsa del programma Windows 95 e che apre le porte alla diffusione delle nuove tecnologie nei paesi economicamente più avanzati, definendo questi giovani "pronti per trasformare in meglio ogni istituzione della società"³³.

³⁰ M. Prensky, *Mamma non rompere. Sto imparando!*, Multiplayer.it, Terni, 2007, p. 23.

³¹ Ivi, 24.

³² Ivi, 25.

³³ D. Tapscott, *Net generation: come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 28.

Egli descrive le caratteristiche di questi giovani. “Vogliono la libertà in tutto ciò che fanno; amano la personalizzazione; sono la generazione della collaborazione e delle relazioni; hanno bisogno di velocità”³⁴.

Il cambiamento antropologico dovuto alla crescente diffusione delle tecnologie che ha inevitabilmente cambiato il modus operandi delle nuove generazioni è descritto così da Paolo Ferri: “È ormai chiaro che, a seguito del nuovo ambiente digitale nel quale sono immersi e della crescita esponenziale della loro interazione con gli strumenti della rivoluzione digitale, i bambini e gli studenti di oggi apprendono e gestiscono l’informazione e la comunicazione in modo sostanzialmente diverso da noi, loro predecessori”³⁵.

Tale naturalezza nell’utilizzo delle tecnologie digitali induce l’autore a coniare il termine di *Homo sapiens digitalis* in contrapposizione all’*Homo sapiens* facendo riferimento “alla nascita di una nuova specie, i nativi digitali, che crescono, apprendono, comunicano e socializzano all’interno di questo nuovo ecosistema mediale, vivono nei media digitali, oltre che nel mondo in presenza e sviluppano così nuove identità, nuove rappresentazioni e metodi per conoscere e fare esperienza nel mondo”³⁶.

Nel volume del 2011, *Nativi digitali*, Ferri, vicinissimo alle considerazioni di Prensky, afferma che: “è ormai chiaro che, a seguito del nuovo ambiente digitale nel quale sono immersi e della crescita esponenziale della loro interazione con gli strumenti della rivoluzione digitale, i bambini e gli studenti di oggi apprendono e gestiscono l’informazione e la comunicazione in modo sostanzialmente diverso da noi”³⁷.

Ben lontano dalla posizione di Prensky e Ferri è sicuramente Pier Cesare Rivoltella che disconosce una trasformazione cognitiva da parte dei nativi digitali, definendo le teorie che vogliono asserire un cambiamento del cervello delle giovani generazioni per via dell’utilizzo del digitale *neuromitologia*, in quanto secondo lo studioso: “Se si analizza il costrutto dei nativi digitali dal punto di vista della so-

³⁴ Ivi, p. 35.

³⁵ P. Ferri, *Nativi Digitali*, Mondadori Bruno, Milano, 2011, p. 12.

³⁶ Ivi, p. 35.

³⁷ Ivi, p. 12.

ciologia della conoscenza, quel che risalta immediatamente è la capacità di un'idea chiaramente non accademica e non sostenuta da evidenze di ricerca di imporsi come ipotesi scientifica anche all'interno di certi ambienti accademici. Il risultato è in chiaroscuro. Se da una parte i discorsi sui nativi digitali disegnano una realtà che sembra ineluttabile e incontrovertibile, dall'altra la mancanza di evidenze scientifiche dure al riguardo, mentre favorisce l'adesione acritica di molti, produce anche lo scetticismo di tanti altri"³⁸.

Dunque, secondo Rivoltella, non esiste uno sviluppo cognitivo "diverso" da parte delle nuove generazioni in quanto contaminate dalle nuove tecnologie ma il loro costante utilizzo presuppone una abilità maggiore rispetto a chi, nato nelle generazioni precedenti, ha dovuto imparare ad utilizzare gli strumenti digitali, la soluzione sarebbe quella di "considerare i diversi linguaggi, compresi quelli digitali, come una specie di tastiera cognitiva che si tratta di rendere accessibile e praticabile da parte degli studenti"³⁹.

Numerosi sono gli studi che mettono in discussione la tesi di una trasformazione a livello cognitivo delle nuove generazioni. Questi studi si sono concentrati soprattutto sulla caratteristica propria dei nativi digitali, ovvero una maggiore propensione al *multitasking*, che consente ai giovani di oggi di fare più cose simultaneamente. Le ricerche di cui sopra hanno dimostrato che questa capacità è sempre esistita e che si concretizza veramente solo quando l'attività cognitiva è associata ad abilità di tipo automatizzato.

Se i giovani manifestano la tendenza a processare parallelamente più cose, ne risulta inevitabilmente un decremento dell'efficienza e quindi una maggior possibilità di produrre errori.

Concentrazione e riflessione profonda. Per quanto concerne queste due abilità, numerose sono le testimonianze di insegnanti che rilevano una crescente criticità non solo ragazzi di oggi.

Nicholas Carr, nel suo libro del 2011 *Internet ci rende stupidi* si interroga sulle conseguenze del tempo che giovani e meno giovani passano su dispositivi digitali.

³⁸ P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina, 2012, p. 14.

³⁹ Ivi, p.139.

“Quando siamo costantemente distratti e interrotti, come noi tendiamo a essere online, i nostri cervelli non sono in grado di creare connessioni neurali forti ed espansive che diano profondità e carattere distintivo al nostro pensiero. Noi diventiamo semplici unità di elaborazione del segnale, che pilotano rapidamente frammenti di informazione in ingresso o in uscita dalla memoria di breve termine”⁴⁰.

Carr descrive un profondo cambiamento anche nel modo di intendere e di sperimentare la lettura. Mentre un tempo immergersi nella lettura di un libro o di un lungo articolo era un’attività relativamente semplice, ora le persone che utilizzano abitualmente la rete come fonte informativa lamentano di perdere la concentrazione dopo alcune pagine. La rete è diventata per molti il medium per eccellenza di accesso alle informazioni, ma i media non sono semplicemente dei canali passivi di informazione, in quanto: “essi forniscono la materia prima per pensare, ma contemporaneamente condizionano il processo attraverso il quale si forma il pensiero [...] La mia mente si aspetta oggi di incamerare le informazioni nel modo in cui la Rete le distribuisce”⁴¹.

Anche su questo aspetto, però, Carr evidenzia che non esistono ancora ricerche scientifiche a lungo termine di carattere neurologico e psicologico che forniscano un quadro definitivo su come Internet influisce sui processi cognitivi e rimane, per ora, senza una chiara risposta la domanda che Carr si è posto: “Il modo in cui leggo è cambiato perché il modo in cui penso è cambiato?”⁴².

A tal proposito, si può ben affermare che le nuove tecnologie abbattano le distanze e, quindi, trasformano uno dei capisaldi del pensiero occidentale per quanto riguarda gli studi sulla percezione umana: il senso del luogo e della appartenenza ad una specificità territoriale⁴³, ma non si possono formulare ipotesi attendibili sulle tendenze future di questi comportamenti sociali.

C’è chi avanza ipotesi ottimistiche: “i nativi digitali devono imparare a capire quali informazioni personali condividere e con chi, e

⁴⁰ N. Carr, *Internet ci rende stupidi*, 2011, Raffaello Cortina, Milano, p. 168.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Cfr. J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1993 (1985).

in quali contesti. Ho fiducia che i nativi digitali svilupperanno le capacità di pensiero critico che li aiuteranno a superare i problemi di qualità e sovraccarico che incontreranno nel corso delle loro vite”⁴⁴.

Ma non è detto che avvenga proprio così e tutto diventa possibile in questa galassia di opportunità e di rischi rappresentata dalla Rete. La considerazione finale che se ne può trarre è la seguente: è davvero necessario ripensare il progetto pedagogico e didattico alla luce dei cambiamenti così rapidi che subisce la società e dar vita ad una *Pedagogia 3.0*⁴⁵, oppure bisogna accettare le sfide del nostro tempo non perdendo di vista le specificità della ricerca pedagogica e didattica: l’analisi della formazione del soggetto nelle sue svariate forme, su cui il sapere pedagogico e l’azione didattica devono riflettere.

1.2. La scuola tra digitale, complessità e liquidità

Ormai da anni il cinema pensando al futuro e all’utilizzo costante delle nuove tecnologie ha raffigurato un mondo in cui macchina e uomo sono reciprocamente integrate; anzi, un mondo dominato da robot che, sottomettendo la specie umana, dominano incontrastati l’universo.

Per questo nell’immaginario collettivo e nella coscienza collettiva⁴⁶, si è fatta avanti l’idea di un futuro umano legato indissolubilmente alle nuove tecnologie in tutti gli aspetti della vita.

Ma, a cominciare da internet, la scoperta più innovativa e importante degli ultimi trent’anni, solo da poco tempo si sta ponendo una riflessione sociale e pedagogica sull’impatto che le tecnologie digitali hanno avuto ed hanno sulle nuove generazioni e soprattutto sugli effetti antropologici, cognitivi, comunicativi e sociali che l’utilizzo del digitale può provocare.

È per questo che si pone un problema educativo significativo che ci faccia ripensare ad una scienza dell’educazione e a una didattica

⁴⁴ J. Palfrey, U. Gasser, *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l’uso*, Bur Rizzoli, Milano, 2009 (2008), pp. 97-98.

⁴⁵ Pedagogia 3.0, è un concetto sviluppato nel 2010 da Jim Vanides per riferirsi agli atteggiamenti, alle abilità e alle capacità richieste dagli insegnanti e dagli educatori che lavorano sul Web 3.0.

⁴⁶ Cfr. É. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano, 1971.

rinnovate che, facendo tesoro delle esperienze multidisciplinari, ponga l'accento su un progetto educativo al passo coi tempi, che riesca ad integrare competenze formative, comunicative e tecnologiche.

Non considerando una visione catastrofistica dell'impatto tecnologico-digitale sulla nostra società, è necessario chiarire meglio il rapporto tra le tecnologie dell'informazione e la scuola.

Il senso della nostra contemporaneità è rappresentato dalla digitalizzazione delle nostre vite in cui si avverte sempre di più un *digital divide* culturale tra chi ha accesso e sa usare le nuove tecnologie e chi invece ne rimane escluso. Siamo entrati, ormai, nell'era digitale in cui due generazioni si incontrano e si scontrano su tutti gli aspetti: i nativi digitali da una parte e gli immigrati digitali dall'altra vivono con difficoltà la loro differente condizione.

L'emergenza educativa di cui stiamo parlando implica necessariamente un'operazione di sistema che parta, secondo Dan Tapscott, dalla consapevolezza che la scuola potrebbe non essere più il luogo in cui si apprende ma il contesto in cui si insegna e soprattutto potrebbe implicare un interscambio sempre più strutturale tra le competenze degli insegnanti e le conoscenze degli studenti.

A tal proposito Tapscott afferma che: "i giovani di oggi sono talmente circondati da bit che li ritengono parte del paesaggio naturale. Per loro la tecnologia digitale è minacciosa quanto un videoregistratore o un tostapane. Per la prima volta nella storia, i ragazzi sono più a loro agio con un'innovazione di importanza fondamentale per la loro società rispetto ai loro genitori"⁴⁷.

Queste premesse impongono la riflessione su un nuovo progetto educativo che metta al centro una volontà intrinseca di riformulazione delle classiche categorie pedagogiche e comunicative, che diano linfa vitale alla convivenza sociale e democratica proprio perché il problema educativo è un problema democratico in cui "l'educazione esprime una valenza politica che non inficia la libertà né l'autonomia con logiche conformative perché non è espressione del potere di uno stato di cui fundamentalmente si è sudditi; al contrario, è la coltivazione di quel tendere a, del *telos* implicito della natura umana che induce la persona a farsi tale in comunità, in relazione, in partecipa-

⁴⁷ Ivi, pp. 6-7.

zione, in conoscenza, secondo un percorso orientato, in definitiva, verso l'autocomprensione del *telos*, quello in cui si riconosce lo stesso significato dell'esistenza umana⁷⁴⁸.

La crisi educativa⁴⁹, partendo da una difficoltà strutturale di tutto il sistema formativo, può rappresentare una sfida educativa⁵⁰ che gli scienziati sociali possono e devono comprendere per analizzare meglio la società globale contemporanea.

La definizione di *knowledge society*⁵¹, da un punto di vista educativo, lascia molti interrogativi aperti, poiché rischia di spostare l'attenzione dalle capacità educative della persona alle possibilità offerte dalle *Information and Communication Technologies*⁵².

Essere nati nella *k-society* implica incontrare quotidianamente le ICT in ogni ambito di vita, quello formativo non escluso. Le declinazioni dell'integrazione delle ICT nella formazione sono però molto varie, in funzione della prospettiva assunta⁵³. Non solo, la descrizione del rapporto persone/strategie/contenuti formativi può essere di natura più o meno deterministica, considerandolo ora nei termini di impatto diretto o influenza sistemica, ora nei termini di meccanismi di adozione o accettazione di tecnologie, ora nei termini di pratiche d'uso e processi culturali, o ancora di relazione tra *learners attitudes e learning cultures*.

Va altresì sottolineato che la gran parte degli studi su questa tematica – tanto empirici quanto teorici – ha origine negli Stati Uniti, fatto che rende piuttosto impropria una trasposizione di questo modello ad altri contesti culturali.

⁴⁸ C. De Luca, *La dimensione educativa dell'uomo solidale*, cit., p. 149.

⁴⁹ Cfr. Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁵⁰ Cfr. Conferenza Episcopale Italiana, *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

⁵¹ “Una società della conoscenza genera, processi, azioni e mette a disposizione di tutti i membri della società della conoscenza che può essere utilizzato per migliorare la condizione umana. Una società della conoscenza differisce da una società dell'informazione in quanto il primo serve per trasformare le informazioni in risorse che consentono alla società di adottare misure efficaci, mentre il secondo solo crea e diffonde i dati grezzi. La capacità di raccogliere e analizzare le informazioni è esistito in tutta umana storia. Tuttavia, l'idea della società della conoscenza attuale si basa sul notevole aumento nella creazione e diffusione di dati le informazioni che deriva dalla innovazione delle tecnologie dell'informazione, [http://www.treccani.it/enciclopedia/knowledge-society_\(Lessico-del-XXI-Secolo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/knowledge-society_(Lessico-del-XXI-Secolo)/). (Consultato il 20 ottobre 2019).

⁵² D'ora in poi, nel testo, ICT.

⁵³ Cfr. L. Cantoni, L. Botturi, C. Succi, *E-learning. Capire, progettare, comunicare*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

Due riferimenti hanno particolarmente influenzato il dibattito:

1. l'espressione nativi digitali, coniata da Marc Prensky (2001), il quale afferma che essi abbiano sviluppato nuove connessioni neurali, usando le ICT fin dall'infanzia, e che questo li renda diversi nel modo di pensare e imparare;
2. il concetto di generation Y (o millennials, o GenY), frutto delle analisi storico-sociologiche proposte in *Generations, the history of America's future, 1584 to 2069* di William Strauss e Neil Howe (1991). Il testo è particolarmente rilevante perché fissa la data del 1980 come anno d'inizio per l'esistenza di questa generazione.

Entrambe le definizioni fanno leva sul fatto che mai prima nella storia intere fasce di popolazione fossero state tanto interessate dalla pervasività delle tecnologie.

Una premessa. Parlare di ambienti online per l'apprendimento significa, nel contesto scuola, adattare una qualsivoglia proposta al rapporto particolare che esiste nel contesto didattico tra spazi e tempi dell'apprendimento, molto centrati sulla presenza. Tuttavia, l'esigenza di dotare le classi e la scuola di spazi nel Web per la collaborazione, la comunicazione e la documentazione nasce perché è un collante di tutto il mondo digitale che abbiamo visto finora in maniera da coniugare il tradizionale agire d'aula con l'*anytime, anywhere* tipico del Web 2.0 ed estendere l'ambiente di apprendimento ad altri tempi e spazi della scuola e della vita di studenti e docenti.

L'avvento, poi, degli strumenti di *social network* anche negli ambiti formativi ha offerto strumenti online, come ad esempio *blog*, *wiki*, *community* gratuiti e facilmente accessibili che spesso, per la rapidità di impiego, in molte realtà didattiche costituiscono gli spazi nel Web in cui poter comunicare e scambiare documenti ed informazioni⁵⁴.

Nelle realtà scolastiche risultano di più semplice adozione ambienti *Web based* di libero accesso, come ad esempio *edumodo*, *community.eun*, *wikidot*, che non richiedono né spazi né risorse dedicate,

⁵⁴ Cfr. F. Bruni (a cura di), *Blog didattici: pratiche, narrazioni e riflessioni nel contesto italiano*, in "Form@re", n. 69, 2010.

ma hanno come aspetti di debolezza il rischio di “perdere” le risorse postate e di non gestire eventuali “cadute” del sito.

In un caso o nell’altro, a livello di scuola, è bene progettare l’adozione con compiti e ruoli definiti e modalità di impiego standardizzate. Se si parla di ambiente per l’apprendimento non si può non intendere che la scuola 2.0 dovrebbe intervenire anche sui *setting* d’aula e sull’estensione dell’apprendimento in altri spazi, della scuola o non⁵⁵.

Le tecnologie offrono nuovi *hardware* come, ad esempio, i banchi interattivi che possono contribuire a ridisegnare lo spazio, ma anche l’implementazione di nuove opportunità come nel caso del *cooperative learning* mediato dall’utilizzo delle nuove tecnologie in cui l’estensione può avvenire anche nei confronti di altri ambienti qualificanti per l’apprendimento come la biblioteca scolastica o eventuali spazi di studio individuale.

La connettività e l’esistenza di ambienti online potrebbero far diventare tutta la scuola spazio complessivo di studio e apprendimento in quanto “l’educazione è svolgimento dentro, mediante e per l’esperienza e ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l’hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno”⁵⁶.

Ma l’incontro tra didattica tradizionale e digitale deve essere supportato da insegnanti in grado di sostenere il peso di tale incontro. Sulla trasformazione della figura del docente c’è una vasta letteratura. La figura del docente di fronte ai nuovi media e la trasformazione dei nuovi media stessi implica anche un ripensamento della formazione.

Va sottolineato, in particolare, data la semplicità delle tecnologie e dei software a disposizione, la non efficacia di lunghe formazioni al riguardo. Strumenti come le LIM, nei loro aspetti più concreti, richiedono sempre meno tempo; diventa invece più complessa la loro introduzione nella lezione in classe.

Insomma, l’alfabetizzazione digitale necessariamente occuperà una parte residuale delle attività di formazione. Non sono da escludere anche interventi disciplinari su come introdurre determinate tec-

⁵⁵ R. Baldascino, *Verso la scuola digitale: se la Classe diventa 2.0*, in “Rivista dell’istruzione”, Maggioli Rimini, n. 1, 2010. pp. 88-91.

⁵⁶ J. Dewey, *Educazione e Esperienza*, cit., p. 37.

nologie nella “sceneggiatura” della lezione. Se gli interventi diventano spot, allora è necessario creare un filo rosso di continuità. Le soluzioni sono essenzialmente due: il riferimento sintetico della funzione strumentale (necessario per armonizzare tutte le azioni) e l'utilizzo del *Web* a sostegno della formazione, sia internamente alla scuola come, ad esempio, la creazione di un *blog*, di un *wiki*, o di una pagina di condivisione risorse sul sito, sia con il reperimento di risorse in Internet di autoformazione.

In tal senso, gli interventi di formazione dovrebbero essere finalizzati alla creazione di risorse digitali da collezionare negli ambienti di cui abbiamo parlato, magari attraverso lavori di gruppo interdisciplinari o riferiti ai dipartimenti disciplinari. Si tratta di una modalità operativa di accostarsi ai nuovi media e al tempo stesso utile a preparare materiali da usare in classe, subito operativi.

Le problematiche dei *curricula*, delle competenze e, quindi, della valutazione, allorché si utilizza una didattica mediata dalle nuove tecnologie, aprono a ulteriori riflessioni. Facendo riferimento ad una recente ricerca⁵⁷ sulle resistenze esistenti da parte degli insegnanti all'utilizzo delle TIC in ambito scolastico, possiamo certamente affermare che tali riluttanze possono essere ricondotte ad una visione distorta delle tecnologie che vengono per lo più considerate come elemento in forte contrapposizione alla funzione del docente e quindi come ostacolo allo sviluppo del ragionamento critico.

Eppure, da ciò che emerge dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* del 2012 riguardanti la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo aggiornate al 2018⁵⁸ vi è un'attenzione particolare alla commistione di più linguaggi, alla produzione di ipertesti, alla fruizione e produzione di testi ludici alla possibilità della lingua di fondersi con altri linguaggi e con altri mezzi in forme di comunicazione interdisciplinari e multimediali, all'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori, all'utilizzo di programmi di videoscrittura curando l'impostazione grafica e concettuale.

⁵⁷ S. Legrottaglie, M.B. Ligorio, *L'uso delle tecnologie a scuola: il punto di vista dei docenti*, TD Tecnologie Didattiche, 22, 2014, p. 183-190.

⁵⁸ Cfr. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Anali_Definitivo.pdf (Consultato il 28 luglio 2019).

Nella *Raccomandazione Europea* del 2006 aggiornata al 2018⁵⁹ l'attenzione è posta in particolare sui seguenti punti:

1. comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet;
2. uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni;
3. trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni;
4. le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione;
5. produrre, presentare e comprendere informazioni complesse;
6. accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli.

Rispetto alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012 e alla *Raccomandazione Europea* del 2006, un esempio di modello di didattica in tal senso è proposto da Ben Shneiderman⁶⁰ e si fonda su 4 fasi:

1. *Collect* (raccogliere informazioni),
2. *Relate* (lavorare in gruppo),
3. *Create* (creare contenuti),
4. *Donate* (disseminare i contenuti).

È ovvio che le trasformazioni economiche, politiche, sociali, culturali e tecnologiche stanno modificando velocemente la concezione del mondo, la mentalità degli individui, la convivenza sociale, i processi educativi e democratici. L'area della formazione deve essere, quindi, ripensata in tutti gli ordini ed i cicli, per il bene della società. Lo scopo essenziale dell'educazione è la formazione della persona per renderla capace di dare il proprio contributo al bene della comunità.

In questo senso, come sostiene Zygmunt Bauman, viviamo in una società liquida in cui “le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure”⁶¹.

⁵⁹ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (Consultato il 28 luglio 2019).

⁶⁰ Cfr. Ben Shneiderman, *Human Needs and the New Computing Technologies*, Massachusetts Institute of Technology, Boston, 2002.

⁶¹ Z. Bauman, *Vita Liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006, p. 27.

C'è una assoluta esigenza di adeguamento e di rettifica dei processi e delle metodologie educative, per dare compiutezza al progetto di formazione totale della persona globalizzata, e l'utilizzo delle nuove tecnologie apre una dimensione inedita di apprendimento, perché rompendo lo schema tradizionale e standardizzato, crea modelli commisurati alle esigenze individuali: da un'educazione verticale, come fluire da chi sa a chi non sa, ad un'educazione orizzontale, in modo che tutti possano essere produttori e fruitori attivi di sapere.

Siamo rapidamente passati dalla società globalizzata all'era digitale in cui lo scontro tra generazioni diverse si avverte costantemente nella società, nelle istituzioni e nella scuola.

I nativi digitali, coloro i quali sono nati dopo gli anni '80, e che vivono nel periodo dominato dalla tecnologia digitale⁶² hanno una relazione complessa con gli immigrati digitali, coloro che per necessità di sopravvivenza hanno dovuto imparare l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Questi giovani sviluppano competenze digitali con naturalezza, muovendosi tra cellulari, *smartphone*, *computer* e dimostrando dimestichezza soprattutto con la conoscenza della telematica e di Internet, vivendo nella modalità di *sempre connessi*, presentandosi come la generazione della Tecnologia e della Rete, che di fatto vive lo spazio *cybernetico*.

Il nativo digitale è, quindi, colui che è capace di abitare il cyberspazio raccogliendo informazioni da molte fonti e che preferisce elaborare immagini e video piuttosto che testi, e la loro conoscenza è strutturata in modo reticolare anziché in modo sequenziale.

In contrapposizione ai nativi digitali troviamo, sempre secondo Marc Prensky, i *digital immigrants*, immigrati digitali, che invece hanno appreso l'uso delle tecnologie digitali solo in età adulta e che spesso, secondo i teorici della comunicazione, avvertono una difficoltà cognitiva che si crea per overdose di informazioni vivendo un disorientamento cognitivo per *overflow* informativo⁶³.

La *net generation* interagisce con le strutture sociali tradizionali, specialmente la scuola, con modalità del tutto inedite provocando un

⁶² Cfr. M. Prensky, *Mamma non rompere. Sto imparando!*, Multiplayer.it, Terni, 2007.

⁶³ Cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/Overflow_informativo (Ultima consultazione 21 ottobre 2019).

corto-circuito generale della società stessa. Si apre così un *gap* generazionale che, a partire dalla comunicazione, allontana i giovani digitali dal resto della società.

Nella società postmoderna i temi che le scienze dell'educazione sono chiamate ad esaminare sono molteplici e prendere in considerazione il tema dell'incertezza del futuro, caratteristica della nostra società, impone un nuovo modo di pensare e richiede quella che Borges definisce una "mente ospitale" al fine di gestire l'imprevisto e l'impensabile.

La globalizzazione economica di sistemi di produzione, di stili di vita, di culture, di *formae mentis*, tocca tutte le dimensioni di quell'universo di simboli e di valori prodotti dall'uomo. Nella condizione di rinnovamento epocale un ruolo irrinunciabile è assegnato all'educazione.

Perché se da una parte "la tecnologia è oggi la cifra della nostra stessa evoluzione, l'orizzonte in cui l'umano si riscrive continuamente"⁶⁴, dall'altra rappresenta la vera sfida per orientarsi e navigare a vista in quest'oceano di informazioni, immagini, emozioni.

L'azione didattica deve porsi il problema della progettazione e dell'interpretazione del futuro, individuandone i segni nel presente, cercando di assegnare a quel futuro un'identità. Le nuove opportunità possono essere colte da persone adeguatamente formate.

Nel libro *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* Edgar Morin dà un esempio illuminante di questa prospettiva planetaria, che guarda fiduciosa al futuro verso il quale tutti noi siamo diretti, offrendoci direttive di contenuti e forme. I saperi di cui parla Morin sono, in realtà, più di puri saperi: sono mutamenti di mentalità, di pensiero e di volontà insieme, sono orientamenti valoriali nuovi, sono un'idea di civiltà nuova, anche se già in cammino. Un aspetto fondamentale di questo tipo di formazione è gestire l'imprevisto⁶⁵.

Il futuro nei secoli precedenti era considerato secondo un paradigma epistemologico progressivo. Invece, il XX secolo ha una connotazione imprevedibile che scardina l'illusione di prevedere il destino

⁶⁴ S. Moriggi, G. Nicoletti, *Perché la tecnologia ci rende umani. La carne nelle sue riscritture sintetiche e digitali*, Sironi, Milano, 2009, p. 76.

⁶⁵ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

delle persone. La presa di coscienza dell'incertezza storica si compie nel crollo del mito del progresso. Il progresso è possibile, ma incerto. L'educazione deve riconoscere le incertezze legate alla conoscenza perché valgono principi di incertezza.

Per combattere l'incerto, la strategia diventa una soluzione possibile. La strategia elabora uno scenario d'azione esaminando le certezze e incertezze della situazione. In un ambiente instabile, la strategia deve talvolta privilegiare la prudenza, talvolta l'audacia, o entrambe insieme. La strategia, come la conoscenza, rappresenta una navigazione in un oceano di incertezze, attraverso arcipelaghi di certezze. Il pensiero deve armarsi per affrontare l'incertezza. Tutto ciò comporta possibilità di rischio. Infatti, l'attività cognitiva e emotiva deve riconoscere le possibilità dei rischi come i rischi delle possibilità.

“Le scienze ci fanno acquisire molte certezze, ma noi abbiamo scoperto nel corso del XX secolo innumerevoli domini di incertezza. L'insegnamento dovrà mettere a fuoco le incertezze che si sono manifestate nelle scienze fisiche, nelle scienze dell'evoluzione biologica e nelle scienze storiche”⁶⁶.

È indispensabile, quindi, che tutti coloro che hanno il compito di insegnare siano i primi ad avere consapevolezza delle incertezze che avvolgono il nostro tempo. Educare all'incerto implica pensare ad una formazione tra vite di corsa e nativi digitali.

“Tutta l'infelicità degli uomini deriva da una sola causa: dal non saper restarsene tranquilli, in una camera”. Con la frase di Pascal, Bauman, sociologo della modernità liquida, prova a spiegare i processi psicologici che spingono le persone a un consumo sempre più frenetico all'insegna del continuo uso di beni. Teorico della società liquida, ovvero “di un universo postmoderno in cui la perdita del senso del tempo si accompagna alla perdita dei criteri di rilevanza”⁶⁷, Bauman chiarisce che nel corso degli ultimi decenni si è venuta manifestando una tendenza in precedenza mai emersa prima con questa forza nelle società occidentali che sono caratterizzate dallo stretto legame dal possesso di un oggetto “e l'inusuale rapidità della sua per-

⁶⁶ Ivi, p. 89.

⁶⁷ Z. Bauman, *Vita liquida*, cit. p. 16.

dita di rilievo sotto il profilo simbolico. Perché l'industria ha bisogno di produrre e di vendere oggetti sempre più sofisticati e costosi, rendendoli desiderabili grazie a imponenti campagne pubblicitarie. E nello stesso tempo gli individui si sentono obbligati a mantenersi al passo con le novità imposte dal mercato per evitare di apparire fuori moda, per rimanere al passo con la propria epoca⁶⁸.

Ma, se da una parte i giovani sono vittime della tirannia dell'effimero, dall'altra per la prima volta nella storia sono diventati autorevoli, in quanto essi, supportati dalle nuove tecnologie digitali, stanno modificando progressivamente ogni aspetto della società: dalla scuola al lavoro, dall'economia alla politica, dalla famiglia alle relazioni.

Pensiamo ad una persona tra i dieci e i trent'anni. Sicuramente l'abbiamo vista, almeno una volta, fare cinque cose insieme con naturalezza e disinvoltura: mandare un sms, scaricare musica, *twittare* con un amico, postare un video e magari vedere un filmato su *Ipad*.

Questa persona è parte integrante della *net generation*⁶⁹: una generazione cresciuta nell'era digitale che insieme a milioni di giovani fanno parte del fenomeno culturale globale più importante del XXI secolo. Don Tapscott dà un quadro articolato e complesso di una comunità di menti brillanti, in grado di sviluppare modi innovativi di pensare, interagire, lavorare e socializzare, grazie a tecnologie che permettono un'attiva partecipazione alla distribuzione dell'intrattenimento e delle informazioni, invitando a immaginare quale impatto avrà sulla società questo rivoluzionario modo di pensare. Capire la *net generation* significa comprendere e anticipare il futuro. Resta da capire come la scuola può attrezzarsi ad affrontare giovani digitali presi dalle proprie "vite di corsa". Parlando di scuola 2.0 esistono però molti elementi di criticità nel panorama scolastico italiano.

Un esempio su tutti può essere dato dalla modalità di come conciliare lo spazio paritetico del 2.0 con l'asimmetria della relazione educativa, come mettere in relazione la costruzione di saperi, come trasformare il fluire delle conoscenze dal docente allo studente ren-

⁶⁸ Cfr. Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna, 2009.

⁶⁹ Cfr. D. Tapscott, *Net Generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, FrancoAngeli, Roma, 2011 (2009).

dendo il secondo creatore di servizi e soprattutto come creare una comunità che faccia aumentare la qualità con l'aumento della stessa.

L'impatto dell'utilizzo delle tecnologie digitali è invasivo, ma la scuola per colmare questo divario deve adeguarsi. Per passare ad una scuola 2.0 bisogna, in maniera consapevole, accettare l'utilizzo del pc in classe coscienti delle inevitabili trasformazioni della didattica. Dotare di un pc ogni studente è fondamentale per garantire un contesto tecnologico adeguato per una didattica adatta alle possibilità offerte dal web 2.0, marcando la strada verso una *online education*.

Abbiamo parlato delle possibilità offerte dalla tecnologia e dei cambiamenti in atto attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie digitali. È importante, ora, focalizzare l'attenzione sui protagonisti della nostra ricerca, sulle nuove generazioni digitali, sul soggetto in formazione che vive lo spirito del tempo digitale.

Le ultime ricerche sull'impatto delle nuove tecnologie digitali sui modelli educativi e sul soggetto in formazione focalizzano l'attenzione sui nuovi modi di comunicare, informarsi e imparare dei nativi digitali che cambieranno radicalmente i modi di vivere nei rapporti, nella società e in tutti i processi democratici.

Da anni, comunque, gli studiosi più attenti si stanno ponendo il problema cercando di darne una definizione. Ad esempio, già qualche anno fa P. Lévy ha formulato la definizione di *cybercultura*, cioè di una nuova società e una nuova cultura basata sui *mass media*, che avrebbe cambiato il mondo sostituendo le vecchie forme di comunicare, di percepire e vivere l'esperienza del sé e dell'altro⁷⁰. Ma in questi ultimi anni ci sono stati molti tentativi di definire le nuove generazioni. Per spiegarne la mutazione che sotto i nostri occhi è in atto una frase, forse uno slogan è significativo: "Technology is like the air"⁷¹.

Abbiamo avuto per questo i *Baby boom generation*, la *Generation X*, la *Net generation*, la *Generation Y*, la *Next generation* e poi i *New millenniumlearners*⁷² o i "nativi digitali". Diverse definizioni per analizzare i nativi digitali, ma nessuna per descrivere i processi di ap-

⁷⁰ Cfr. P. Lévy, *La cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1999.

⁷¹ D. Tapscott, *Grown up digital*, Mac Graw Hill, New York 2009, p. 18.

⁷² Cfr. G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano, 2007.

prendimento e di socializzazione che li rendono così speciali e diversi rispetto agli altri.

Soprattutto Marc Prensky, inventore del brand *nativi digitali*⁷³, ha tentato di superare la definizione cercando di definire le competenze e le capacità *dell'homo sapiens digitale*⁷⁴, appunto perché il nativo digitale di dieci anni fa ora vive in sintonia col mondo circostante sviluppando capacità che prima erano del tutto impensabili.

A questo punto ci chiediamo, senza collocarci su posizioni apocalittiche o integrate, se l'impatto dell'apprendimento mediato dalle nuove tecnologie limiti alcune facoltà umane, favorendo lo sviluppo di competenze del tutto inedite.

Questa domanda per il percorso che stiamo costruendo è importante perché ci fa riflettere sul ruolo degli insegnanti e sul contesto educativo delle classi 2.0. Sicuramente ha importanza provare ad intraprendere un cammino di rinnovamento nella scuola verso un imminente futuro sempre più pervaso dall'utilizzo delle tecnologie digitali.

Le tecnologie digitali non solo modificano stili di apprendimento ma anche le specifiche competenze, perciò ha senso parlare di rinnovamento digitale della scuola se, e solo se, coinvolge la scuola nella sua interezza. Come è noto, le tecnologie digitali accorciano le distanze stimolando attraverso "l'essere sempre connessi" la partecipazione, la condivisione e la collaborazione. Tale stato di connettività continua ha aspetti positivi, come ben spiegato da molti autori come Gardner e Davis,⁷⁵ che indicano nella possibilità di essere sempre connessi una certa vicinanza anche quando siamo lontani dalle persone a noi care ma, allo stesso tempo si può verificare "il rischio che vediamo gli altri come oggetti a cui avere accesso, e solo per le parti che ci sono utili, confortanti e divertenti"⁷⁶.

Ecco perché la scuola non si deve limitare ad associare il digitale alle nuove modalità di apprendimento puntando solo sulle compe-

⁷³ Cfr. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", MCB University Press, Vol. 9, n. 5, October 2001.

⁷⁴ Cfr. M. Prensky, H. Sapiens Digital: *From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, in "Innovate", 5, 3, febbraio 2009.

⁷⁵ Cfr. K. Davis, H. Gardner, *Generazione App*, Feltrinelli, Milano, 2014.

⁷⁶ S. Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Feltrinelli, Milano, 2012, p. 37.

tenze digitali ma è necessaria un'adeguata formazione degli insegnanti collegata al coinvolgimento dei giovani.

Un altro punto importante da chiarire, ma non è questo il luogo, riguarda infine la valutazione delle stesse competenze digitali. In effetti le competenze digitali, che appartengono ad un patrimonio di conoscenze informali e informali, sono poco considerate dal mondo scolastico che con difficoltà accoglie le tecnologie come strumento di mediazione dell'apprendimento.

“La scuola è un'organizzazione funzionale al modo di apprendere simbolico- costruttivo e alla tecnologia che lo supporta [...], modo di apprendere, supporto tecnologico e organizzazione strutturale della scuola formano un organismo fortemente integrato”⁷⁷.

Con questa affermazione Antinucci definisce lo scenario di un panorama scolastico italiano che a piccoli passi si muove verso la digitalizzazione dei processi di apprendimento, dove gli investimenti sono stati tanti ma forse i risultati sono ancora troppo parziali e insoddisfacenti.

Con gli investimenti in Italia degli ultimi anni si sono arricchite le dotazioni tecnologiche nelle scuole, si sono creati laboratori, e si è puntato anche sull'alfabetizzazione e la formazione all'uso applicativo. Invece in molti paesi, soprattutto anglosassoni⁷⁸, in cui c'è stata continuità di ricerca in quest'ambito, si sono delineate nuove prospettive legate alla diffusione del web e delle sue applicazioni per l'insegnamento e l'apprendimento⁷⁹. *Hardware* e *software* sono stati messi a servizio della classe diffondendo strumenti importanti per l'apprendimento e l'inclusione, per la fruizione e la rielaborazione dei pensieri e dei saperi, per la comunicazione e la relazione nei processi di apprendimento in una visione *all in one*.

L'idea di fondo deve essere quella di impiegare le tecnologie al fine di promuovere un “un uso più critico e consapevole sia del mezzo sia dei contenuti della comunicazione mediata”⁸⁰, adoperandoli quo-

⁷⁷ F. Antinucci, *La scuola si è rotta*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 37.

⁷⁸ Cfr. Becta, *Implementing Web 2.0 in Secondary Schools: Impacts, Barriers and Issues*, 2009.

⁷⁹ Cfr. Becta, *MILO: Models of innovative learning online at Key Stage 3 and 14-19*, 2008.

⁸⁰ M.B. Ligorio, D. Cesareni, S. Cacciamani, *Perché usare la tecnologia a scuola?*. In M. B. Ligorio & C. Pontecorvo (Eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 225-242), Carocci, Roma, p. 238.

tidianamente per ogni attività creando così classi *full digital* pensando ad ambienti di apprendimento mediati da contenuti digitali che possano essere condivisi anche con altre classi della scuola.

L'idea di passare da una classe 2.0 ad una scuola 2.0, si basa sulla costruzione di alcuni obiettivi specifici e sull'investimento di ambiti settoriali da sviluppare, come ad esempio la molteplicità di *device*, l'accesso costante al *Web* e la sicurezza, lo sviluppo di applicazioni e contenuti, l'ampliamento di ambienti estesi per l'apprendimento, la formazione continua dei docenti co-costruttori del sapere.

Per comprendere il ruolo delle nuove tecnologie nei processi educativi bisogna focalizzare l'attenzione sulla formazione digitale degli insegnanti che, a mio avviso, occupa un ruolo centrale in questa analisi. Come ho evidenziato, la trasformazione culturale che stiamo vivendo è caratterizzata dall'esplosione delle nuove forme di comunicazione che ci proietta direttamente nell'epoca digitale⁸¹.

Ovviamente, i processi di apprendimento hanno subito una notevole influenza dalle nuove tecnologie, generando non solo immigrati e nativi digitali ma modificando il rapporto esistente tra insegnante e soggetto-studente in apprendimento.

Per questo, analizzare l'influenza delle nuove tecnologie nei processi educativi deve necessariamente confrontarsi con una nuova formazione digitale degli insegnanti.

In un *Rapporto* sull'impatto delle nuove tecnologie sull'insegnamento, la Commissione Europea⁸² ha rilevato un ritardo generalizzato degli Stati membri nell'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo. Secondo gli esperti, l'origine del problema non è da individuare nel timore o nella mancanza di gradimento delle tecnologie da parte degli insegnanti, ma consiste nella mancanza di una formazione specifica, che potrebbe permettere loro di acquisire le *new literacies*, fondamentali per adottare correttamente in classe le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. A questo problema si associa la

⁸¹ V. Burza, *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Anicia, Roma, 2012.

⁸² Commissione Europea, *The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of a Foreign Language*, 2003. Disponibile online su: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf> (Consultato il 23 ottobre 2019).

constatazione che l'hardware e i software disponibili a scuola spesso risultano non adeguatamente aggiornati e gestiti.

In Italia, nonostante l'obbligo della formazione in servizio, queste criticità continuano a permanere. Gli insegnanti devono saper cogliere la "sfida del nuovo"⁸³ che viene dai *new media*, ma per far ciò devono essere adeguatamente formati, non solo per quanto riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie ma anche dal punto di vista metodologico.

Il tema, quindi, della formazione degli insegnanti e dell'individuazione delle loro competenze è di centrale importanza nell'agenda europea. La Commissione Europea ha pubblicato un documento sulle competenze e sulle specializzazioni necessarie agli insegnanti europei⁸⁴, con l'obiettivo di fornire ai governi degli Stati membri le linee-guida da seguire per favorire la formazione di insegnanti in grado di preparare i propri studenti all'ingresso in una società sempre più caratterizzata da una economia *knowledge-driven*.

A questo punto per "saper lavorare con la conoscenza, la tecnologia e l'informazione gli insegnanti devono essere in grado di lavorare con diversi tipi di conoscenza. La loro formazione e il loro sviluppo professionale dovrebbero puntare a renderli in grado di accedere, analizzare, valutare, riflettere su e trasmettere le conoscenze che acquisiscono, utilizzando efficacemente le tecnologie quando necessario. Le competenze pedagogiche e didattiche dovrebbero permettere loro di costruire e gestire ambienti di apprendimento, mantenendo la libertà intellettuale di operare delle scelte sulle modalità educative"⁸⁵.

⁸³ P. C. Rivoltella, P. Limone, R. Pace, *La Community degli insegnanti. Dal Clinic al Web*. In *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 163-186.

⁸⁴ Commissione Europea, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Disponibile online la versione inglese su: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (Consultato il 23 ottobre 2019).

⁸⁵ "Work with knowledge, technology and information: they need to be able to work with a variety of types of knowledge. Their education and professional development should equip them to access, analyse, validate, reflect on and transmit knowledge, making effective use of technology where this is appropriate. Their pedagogic skills should allow them to build and manage learning environments and retain the intellectual freedom to make choices over the delivery of education. Their confidence in the use of ICT should allow them to integrate it effectively into learning and teaching. They should be able to guide and support learners in the networks in which information can be found and built". Cfr. <http://ec.europa.eu/edu>

Una buona competenza tecnologica è giudicata fondamentale, non solo perché permetterà all'insegnante di decidere se e come utilizzare efficacemente alcuni strumenti tecnologici con i propri studenti, ma anche per le ricadute positive in termini di auto-formazione.

La competenza tecnologica degli insegnanti segnerà nel medio periodo una crescita culturale della scuola, come conseguenza del fatto che, sempre più spesso, nella formazione iniziale e continua degli insegnanti sono utilizzati: “ambienti integrati, in presenza e on line, in cui il futuro insegnante può sperimentare, da studente, strategie didattiche che dovrà padroneggiare da insegnante”⁸⁶.

Tra le tante questioni sull'utilizzo delle TIC in ambito scolastico vi è in *primis* una certa resistenza da parte degli insegnanti. Il passaggio, infatti, da un modello educativo *top down*, in cui l'insegnante è il possessore unico di conoscenze da trasmettere, ad un modello collaborativo non solo tra studenti ma tra insegnanti e studenti, in cui l'insegnante potrebbe ritrovarsi ad apprendere competenze di tipo tecnologico dai propri studenti, sembra incontrare alcune resistenze.

Indubbiamente, la pervasiva presenza delle tecnologie della comunicazione nella vita dei bambini non può costituire una ragione sufficiente per giustificare l'introduzione obbligatoria in classe. Infatti, com'è noto, l'utilizzo di una tecnologia non garantisce di per sé l'adozione di un diverso stile di insegnamento e una LIM può essere utilizzata per proporre lezioni di tipo trasmissivo. Il problema complessivo, quindi, è quello di organizzare una formazione degli insegnanti che si basi su tre componenti.

Innanzitutto, è fondamentale che l'insegnante approfondisca i contenuti disciplinari che devono essere aggiornati in base alle trasformazioni sociali e politiche della società globale contemporanea. È necessario, inoltre, che l'insegnante sviluppi le sue conoscenze e competenze didattico-metodologiche per costruire una *learning centred education*⁸⁷. Infine, è fondamentale che l'insegnante acquisisca

cation/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (Consultato il 23 ottobre 2019).

⁸⁶ M. Banzato, *Presupposti pedagogici e scelte formative di qualità*, in P. E. Balboni, U. Margiotta (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e Italiano L2*, UTET Università, Torino 2008, p. 98.

⁸⁷ Cfr. L. Berlinguer, C. Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli, 2014.

specifiche competenze digitali che trasversalmente devono aiutarlo a costruire un rapporto collaborativo con gli studenti al fine di creare un'autentica "relazione educativa che si definisce anche nella considerazione delle finalità di istruzione e di educazione; delle scelte metodologiche e didattiche che devono essere compiute perché sia realmente promosso lo sviluppo personale e sociale degli alunni"⁸⁸.

1.3. Un apprendimento integrato per la scuola democratica ed inclusiva

Si è tentato di analizzare il rapporto tra scuola, democrazia e il cambiamento in atto anche in relazione alle nuove tecnologie. Quello che resta da indagare è se l'utilizzo integrato di analogico e digitale possa favorire nuovi processi di democrazia in un'ottica di cittadinanza digitale. A tal proposito, sempre nella *Raccomandazione Europea* del 23 Maggio 2018, è notato come, a partire dal concetto di competenza digitale quale competenza di base, si possano favorire nuove modalità di partecipazione attiva anche attraverso la Rete. Si parla, infatti, di *cittadinanza digitale* ovvero di *digital citizenship* definita come l'insieme di norme per un comportamento appropriato e responsabile riguardo l'uso delle tecnologie.

La scuola deve favorire le relazioni attraverso il digitale per superare la sindrome della solitudine del cittadino globale nella società liquida. Partendo dalle analisi fin qui proposte, abbiamo definito come l'educazione alla cittadinanza digitale significhi rendere i soggetti in formazione cittadini in grado di esercitare la propria cittadinanza utilizzando in modo critico e consapevole la Rete e i Media, saper rispettare norme specifiche come ad esempio rispetto della privacy, essere cittadini competenti del contemporaneo.

Prensky utilizza la metafora *Cucchiaino e tablet*⁸⁹ per definire le caratteristiche dei nuovi cittadini digitali. Per il nativo digitale, quindi, imparare ad usare il cucchiaino o il tablet ha rappresentato un mede-

⁸⁸ G. Elia, *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*, in A. Mariani-S.Kanizsa, a cura di, *Manuale di pedagogia generale*, Pearson, Milano, 2017, p. 141.

⁸⁹ Cfr. M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento, 2013.

simo *step* di crescita, non ha mai percepito la tecnologia come “altro”, come estraneo o diverso dai mezzi o dagli strumenti di comune utilizzo come la penna, il diario o il quaderno.

I nativi digitali sono soggetti che comunicano, interagiscono, apprendono secondo tempi e modalità nuove rispetto ad un recente passato in cui le tecnologie non erano parte integrante, come invece lo sono adesso, del quotidiano della persona comune. Ma essere nativi digitali non significa essere competenti digitali. Infatti, tutti i soggetti hanno necessità di formarsi costantemente durante tutto l’arco della vita.

Appartenere per motivi anagrafici alla categoria dei nativi digitali non significa essere per questo competenti digitali. Le competenze digitali necessitano di essere consolidate attraverso esperienze di formazione perché possano essere agite in modo critico.

Il digitale è ormai “competenza di base”. Questo è quanto ci dicono le nuove *Raccomandazioni* del Consiglio dell’Unione Europea. Le nuove competenze chiave per l’apprendimento permanente del Consiglio dell’Unione Europea aggiornate al 2018 cercano di rispondere ai cambiamenti socio-economici, nelle relazioni personali e con le istituzioni.

Vi è da dire che sono trascorsi dodici anni dalla *Raccomandazione* del 2006 e anche le competenze richieste sono state messe meglio a fuoco: quasi tutte hanno cambiato nome, l’unica rimasta identica dal punto di vista linguistico è la competenza digitale, anche se ciò non vuol dire che le altre siano state stravolte, si percepisce che anche dal punto di vista linguistico sicuramente qualcosa è mutato.

Il documento è una risposta ai cambiamenti intervenuti nella società e nell’economia, ma anche nel sistema delle relazioni personali e con le istituzioni, caratterizzato dalla centralità delle competenze digitali. “Lo sviluppo del quadro di riferimento delle competenze digitali e del quadro di riferimento delle competenze imprenditoriali sostiene lo sviluppo delle competenze”⁹⁰.

Quanto detto, ci deve far riflettere che a partire dalla competenza digitale e dalla cittadinanza attiva digitale devono essere anche iden-

⁹⁰ Cfr. Raccomandazione 2018 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (Consultato il 7 luglio 2019).

tificate nuove esperienze di apprendimento del cittadino digitale⁹¹, anche in relazione alla competenza digitale come esercizio della cittadinanza digitale.

Una scuola che educa per competenze riconosce la competenza digitale come elemento forte nella progettazione di esperienze di apprendimento, in cui il discente diviene consapevole del proprio ruolo di cittadino digitale, di attore proattivo nella società locale, nazionale e globale, di agente di competenze sia nella dimensione analogica che in quella digitale.

Il processo di apprendimento consente al soggetto di potenziare l'esercizio della propria cittadinanza⁹², l'aula, attraverso la Rete. Un primo passaggio fondamentale, perché questo accada, è l'acquisizione della consapevolezza, da parte di docenti, genitori e discenti dell'evoluzione del concetto di cittadinanza in cittadinanza digitale, della necessità di essere competenti per poter esercitare attivamente la cittadinanza e, infine, della necessità di essere formati ad agire le competenze, in modo integrato e complementare, tanto nella dimensione analogica che in quella digitale. Essere cittadini attivi, partecipare richiede il possesso di competenze connesse alle tecnologie.

L'esercizio di cittadinanza si è ampliato attraverso il digitale e la Rete. Parlare oggi di cittadinanza significa far riferimento anche alla dimensione digitale. Infatti, nell'attuale contesto socio-culturale-economico, chi non possiede un'adeguata competenza digitale risulta essere a rischio di esclusione, in quanto non è in grado di cogliere le numerose opportunità della Rete. Per tale ragione il *digital competence divide* è spesso in relazione con il *social and economic divide*⁹³.

Appunto per questo, nella società liquida e dell'incertezza, la scuola deve preparare ad affrontare le sfide e le difficoltà del nostro tempo.

Facendo riferimento al benessere delle persone, alla qualità delle loro vite e alla necessità che le persone debbano ricominciare a vivere

⁹¹ Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

⁹² Cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma, 2009.

⁹³ S. Bennet, K. Maton, *Beyond the Digital Natives Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students Technology Experience*, in "Journal of Computer Assisted Learning", n. 26, 2010.

la democrazia⁹⁴, emerge il concetto di *capacitazione*⁹⁵ che è strettamente legato, nella teoria di Sen, a quello di funzionamento. Entrambe rappresentano i diversi aspetti delle condizioni di vita, come l'aver rispetto di sé e degli altri e la possibilità di partecipare alla vita della comunità.

In questa prospettiva, secondo la Nussbaum, le capacità, che ogni individuo deve sviluppare, possono fornire una base per la delimitazione di principi costituzionali fondamentali. Ogni cittadino ha diritto alla vita, alla salute, all'integrità fisica, al controllo del proprio ambiente⁹⁶.

A partire da queste precisazioni, nella progettazione didattica di interventi di educazione alla cittadinanza le competenze disciplinari, digitali e di cittadinanza sono consolidate in modo integrato attraverso la strutturazione di esperienze educative che vertono sull'*engagement* del discente, ovvero su un coinvolgimento profondo del soggetto in formazione.

L'*engagement* del discente avviene attraverso la strutturazione di attività che prevedano l'orientamento dell'esperienza didattica alla produzione di *learning outcomes* o alla realizzazione di progetti. L'allievo è posto in condizione di organizzare il proprio apprendimento attraverso l'uso di ambienti didattici digitali e di integrare analogico e digitale ampliando la scelta delle risorse disponibili, dal manuale al sito web.

A tal proposito, la proposizione di situazioni problematiche anche in forma di gioco, i così detti compiti di realtà, sollecitano il discente a costruire e verificare ipotesi, ad individuare e valutare criticamente fonti e risorse adeguate, ad elaborare argomentazioni, collegamenti e relazioni. In un contesto fluido come quello che ho descritto, non è auspicabile una progettazione didattica fissata attraverso modelli operativi standard, mentre andrebbe suggerita una *vision* comune al fine di non perdere i riferimenti e le indicazioni, forniti a livello nazionale ed europeo, sopra citati.

⁹⁴ Cfr. A. K. Sen, *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, il Mulino, Bologna, 2000.

⁹⁵ Cfr. G. Alessandrini, a cura di, *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano, 2019.

⁹⁶ Cfr. M. C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna, 2013.

Il progresso tecnologico rischia di rendere presto obsoleti in particolare i modelli operativi che si strutturano intorno a determinati *device* o applicazioni.

La *vision* suggerita apre la porta dell'aula alla realtà locale e globale attraverso il digitale e punta a un apprendimento che docenti, allievi e contesto costruiscono insieme attraverso un costante dialogo. Si concentra sulla metodologia da impiegare, ad esempio, la consultazione di fonti autentiche in Rete, sperimentazione costante di nuove tecnologie, stimolazione alla produzione di output creativi ed innovativi⁹⁷.

L'ambiente formativo, in cui vi è piena integrazione tra dimensione analogica e digitale, deve essere proattivo e deve educare ad essere proattivi. In questo l'uso della Rete risulta determinante perché consente al discente di ampliare il proprio campo esperienziale, in modo determinate se il soggetto è in possesso di un adeguato livello di competenza linguistica. La competenza digitale intesa come impiego competente del web facilita l'allievo nell'attività di interpretare le tendenze e, conseguentemente, nell'anticipare i cambiamenti e pianificare strategie e azioni.

Il *fil rouge* risiede nella volontà di valorizzare il più possibile l'impiego della tecnologia nei contesti didattici come strumento fondante per la formazione del cittadino della società della conoscenza. Al riguardo, appare importante focalizzare l'attenzione sulle opportunità offerte dal digitale e dalla comunicazione in Rete per favorire inclusione e crescita della comunità locale e globale⁹⁸.

La scuola che mira con decisione all'integrazione tra analogico e digitale, che ripensa la progettazione didattica in termini di competenze da agire in tale doppia dimensione, che valorizza le competenze dell'allievo *consumer di social network*, piuttosto che stigmatizzarle, appare, il prototipo di una scuola proattiva pronta ad accettare la complessità e la fluidità del XXI secolo.

Dal punto di vista pedagogico e didattico le tecnologie digitali dell'apprendimento permettono di concretizzare *il learning by doing* di

⁹⁷ Cfr. P. C. Rivoltella, *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2015.

⁹⁸ C. Faletti, *La didattica digitale. Come far apprendere ai nostri ragazzi un modello per apprendere*, Bergamo, Currenti Calamo Editore, 2015.

John Dewey. A tal proposito, come affermava il pedagogista americano: “Agli studenti va dato qualcosa da realizzare, non solo qualcosa da studiare; il fare richiede pensiero e riflessione e un’attenzione alle interconnessioni; è per questo che attraverso il fare l’apprendimento scaturisce in modo naturale”⁹⁹.

Le parole di Dewey invitano ad una riflessione pedagogica di fondamentale importanza, se è vero come è vero che l’apprendimento si consolida attraverso il fare, gli strumenti digitali possono in tal senso favorire la partecipazione attiva e collaborativa sviluppando i presupposti della scuola laboratorio ipotizzata dal pedagogista americano.

Le tecnologie digitali vanno interpretate come rivalutazione dell’apprendere attraverso il fare che può finalmente diventare alla portata di tutti.

Richiamando ancora Dewey “le esperienze non vengono imposte dall’insegnante, ma nascono dagli interessi naturali degli alunni e il compito dell’educatore è quello di organizzare tali interessi per sviluppare attraverso essi il senso della socialità”¹⁰⁰.

Nonostante l’avvento della società mediale, nonostante l’impatto delle nuove tecnologie e la nascita dei nativi digitali, nonostante i processi di globalizzazione che hanno pervaso la nostra società, la didattica e i processi formativi continuano a mantenere un carattere normativo, perseguendo come fine ultimo la formazione totale della persona come *summa* di tutti quei valori (etica, senso civico, eguaglianza) che la rendono capace di vivere liberamente e coscientemente il senso del proprio tempo.

L’analisi dei processi e dei fenomeni della *ict literacy* che hanno trasformato il linguaggio, la socialità e i processi di formazione dei nativi digitali porta ad un ripensamento della scuola come luogo di formazione. In questo senso, la scuola dovrebbe favorire l’ingresso e l’utilizzo di nuove tecnologie digitali al fine di avvicinarsi ai linguaggi più utilizzati dai discendenti del nostro secolo.

Il dibattito non verte assolutamente su uno “stravolgimento” del progetto scuola ma sulla necessità di rivedere, alla luce di quanto descritto, le modalità di insegnamento-apprendimento.

⁹⁹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 76.

¹⁰⁰ G. Spadafora, *L’educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015, p. 87.

La sfida pedagogica non consiste nell'importare un modello, quello digitale *in auge* ma, piuttosto formare i soggetti affinché possano “preparare i loro talenti personali per la ricerca e lo sviluppo; questo è uno dei tipi di attività per cui non si possono facilmente programmare i computers”¹⁰¹ e la scuola deve accogliere la sfida di: “educare generazioni di bambini a trovare problemi non a cercarli”¹⁰².

Uno dei limiti maggiori nel nostro Paese risulta essere il *gap* generazionale tra docenti e discenti che incide tantissimo sul ripensamento del sistema educativo. Il sistema scolastico è attualmente gestito da immigrati digitali i quali si trovano nella posizione di dover svolgere il mestiere di insegnante nei confronti di una nuova generazione di studenti, verso la quale i docenti non sono in sostanza attrezzati culturalmente. Per Prensky gli insegnanti immigrati parlano una lingua obsoleta e cercano con fatica di insegnare ad una popolazione che parla una lingua totalmente nuova.

Uno dei principali sostenitori di questa tesi è Mark Bullen¹⁰³ e altri studiosi, i quali sostengono che, nonostante si dia per scontato che i ragazzi vivano immersi nelle tecnologie, il reale utilizzo di queste ultime è ancora piuttosto superficiale e si limita per lo più a giochi, *messaging*, *navigazione web*.

Le differenze di competenza nelle tecnologie esistenti all'interno della seconda generazione dei più giovani sembrano essere più o meno le stesse tra i giovani e le persone adulte. In sostanza, secondo questi studiosi, non sembrerebbe possibile identificare una tipologia di utenza su base puramente anagrafica, il che legittimerebbe il discriminare generazionale, poiché l'uso delle tecnologie non varia principalmente in rapporto all'età.

Altri elementi che incidono sui livelli di accesso, uso e competenze sono infatti il *background* sociale ed economico, fattori culturali e di contesto, in una parola il capitale sociale delle persone. Alcuni sottolineano come la questione dei nativi digitali sia troppo enfatizzata,

¹⁰¹ Ivi, p. 155.

¹⁰² Ivi, p. 156.

¹⁰³ Professore del British Columbia Institute of Technology (Canada), il quale si autodefinisce come “Net Gen scettico”. Bullen ha creato un sito web dedicato alla sua ricerca sperimentale sul tema dei nativi digitali <http://www.netgenskeptical.com/>. (Consultato il 23 ottobre 2019).

con toni spesso drammatici soprattutto relativi all'inadeguatezza dei sistemi educativi ed in particolare degli insegnanti immigrati digitali di fronte alla generazione dei nativi.

È sottolineato in modo particolare questo pericolo, ovvero che la metafora dei nativi digitali diventi uno slogan da convegno, che arrivi ad indurre in qualche modo gli insegnanti a rinunciare parzialmente al proprio ruolo educativo rispetto al tema delle tecnologie, in virtù della convinzione che i ragazzi siano già competenti. Tale possibilità sarebbe rafforzata dalla propria presunta inadeguatezza, in quanto immigrati digitali.

Sul piano più strettamente teorico, autori come Buckingham e Selwyn¹⁰⁴ evidenziano come le posizioni di autori alla Prensky sottintendano implicitamente una visione deterministica della tecnologia che attribuisce alla stessa un potere culturale e politico che riesce a mutare i comportamenti sociali: la tecnologia trasforma l'apprendimento dei nostri figli, trasforma le abitudini culturali e le infrastrutture sociali. Selwyn dimostra i limiti di queste forme di determinismo tecnologico duro e rivendica un ruolo più che mai attivo delle istituzioni educative nel campo delle tecnologie ed in particolare dei media.

Qui entra in gioco la *Media Education*, come giustamente sottolinea Pier Cesare Rivoltella, il quale ricorda anche come lo stesso Prensky abbia più recentemente modificato la sua impostazione originale, preferendo rinunciare a classificazioni generazionali basate sull'età in favore di altre centrate sui livelli di competenza.

In un articolo del 2008 Prensky sostiene che “la distinzione tra nativi e immigrati digitali sta diventando meno significativa”¹⁰⁵ e analizza nuove categorie indipendenti dall'età anagrafica.

In realtà, è probabilmente questo il punto più rilevante del discorso, al di là delle appartenenze generazionali. Quello che è importante è che i cittadini di qualsiasi età riescono ad appropriarsi dei linguaggi dei media digitali.

I giovani sembrano già essere padroni delle pratiche relative all'uso di questi media ma non è sicuro che tali pratiche siano anche supportate da reali competenze.

¹⁰⁴ Professori dell'*Institute of Education* di Londra.

¹⁰⁵ M. Prensky, *The Role of Technology in Teaching and the Classroom*, in *Educational Technology*, Nov-Dec, 2008, p. 42.

In effetti, la competenza digitale è stata inserita dall'Unione Europea tra le otto competenze chiave per il *life long learning*, a testimonianza della convinzione che le istituzioni educative debbano avere ancora un ruolo significativo, anche in questo settore. Va tuttavia riconosciuto che uno dei punti di forza del discorso sui nativi digitali è relativo al ripensamento necessario nei sistemi e nei processi educativi. Partendo dalla constatazione che siamo di fronte ad una nuova generazione di studenti, la scuola non può rimanere immobile e continuare ad offrire solo percorsi tradizionali e modalità operative sostanzialmente non trasformate da molto tempo.

A tal proposito vengono proposti nuovi scenari per l'organizzazione scolastica che tengono conto di questi nuovi abitanti digitali. Ad esempio Veen e Vrakking articolano proposte a partire dai programmi di studio, fino all'organizzazione logistica, con alcuni esempi di pratiche già in atto.

L'argomento dell'innovazione è stato utilizzato talvolta anche per contrastare la critica che stigmatizza l'uso dello stereotipo generazionale, sostenendo che tale critica è rivolta a conservare lo status quo all'interno delle istituzioni scolastiche. In pratica, il dibattito si va trasformando sostanzialmente in un confronto tra sostenitori e avversari dell'innovazione.

Al di là degli schieramenti a favore o contro l'innovazione, c'è chi evidenzia invece come le tesi sulla necessità di una radicale trasformazione in senso tecnologico della scuola siano attraversate da una retorica tecno-centrica che risale quanto meno ai primi anni Venti. Come ricorda Maria Ranieri¹⁰⁶ il noto imprenditore e inventore statunitense Thomas Edison preconizzava nel 1922 una svolta delle istituzioni educative sotto la spinta delle tecnologie.

Molti autori concordano sul fatto che, se il compito delle istituzioni scolastiche ed educative è stato sempre quello di *ex ducere*, ossia di "tirar fuori" le capacità personali, che ogni individuo ha al fine di provvedere alla formazione integrale della persona, la scuola necessita di una riformulazione.

¹⁰⁶ Cfr. http://issuu.com/marianranieri/docs/immigratidigitali_ranieri. (Consultato il 23 ottobre 2019).

Essa non ha bisogno di contenuti, quanto di nuovi strumenti e nuove strategie che diano maggiori competenze di giudizio a persone che si misurano con le tecnologie della comunicazione mediatica.

Non dobbiamo allora piegarci alla soluzione educativa di Marc Prensky, il quale propone che, per colmare il divario digitale e comunicativo tra nativi ed immigranti digitali, l'unica soluzione possibile consiste nell'inventare videogiochi per tutti gli argomenti e livelli di istruzione.

La soluzione non può essere sicuramente questa, ma questa può essere rappresentata da una scuola che ripensi le cause e gli effetti dello scollamento tra agenzie educative e soggetti in formazione, a partire dalla specificità del suo ruolo di mediazione istituzionale, cognitiva e culturale.

Da queste domande può e deve nascere un ripensamento dei processi educativi e proporre ai soggetti in formazione la possibilità di sviluppare un pensiero critico, plurilinguistico e multidimensionale, intessuto di creatività e responsabilità.

La riflessione su alcuni nuovi modelli di apprendimento come gli *spazi ibridi*¹⁰⁷ che possono risultare come “scuole virtuali” per una didattica “*always-on*” non risultano efficaci per un ripensamento della scuola.

L'indagine OCSE *Students, Computers and Learning. Making the Connection*¹⁰⁸, ha evidenziato che è vero che l'utilizzo delle nuove tecnologie può portare ad un miglioramento dei risultati scolastici ma questo avviene per lo più quando tale utilizzo viene mediato dall'insegnante. A questa ricerca OCSE va aggiunta un'ulteriore indagine sull'impiego delle TIC nelle scuole di sessantasei Paesi tra cui l'Italia.

Dai dati emersi risulta che pur avendo investito nella diffusione delle TIC nell'istruzione i dati non sono incoraggianti. A tal proposito, l'OCSE, propone una riflessione: “aggiungere le tecnologie del XXI

¹⁰⁷ Cfr. G. Trentin, *Spazi ibridi di insegnamento- apprendimento per una didattica always-on*, <https://www.itd.cnr.it/download/185%20-%20Invited%20Paper%20Trentin.pdf> (Consultato il 7 settembre 2019).

¹⁰⁸ Cfr. OCSE 2015, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en (Consultato il 7 settembre 2019).

Secolo alle pratiche di insegnamento del XX Secolo semplicemente diluisce l'efficacia dell'insegnamento. Se gli studenti usano lo smartphone per fare copia e incolla è improbabile che questo li aiuti a diventare più smart. La tecnologia può amplificare l'effetto di un ottimo insegnamento, ma un'ottima tecnologia non può sostituire un cattivo insegnamento”¹⁰⁹.

Si comprende bene che la soluzione non risiede nell'allestimento di aule digitalizzate, né tanto meno in un utilizzo esclusivo del digitale, ma nella necessità da parte della scuola e di tutti gli attori coinvolti in questo cambiamento epocale per cercare strategie adeguate al fine di utilizzare in modo critico e responsabile la Rete che, comunque, è diventata parte integrante e necessaria della nostra vita.

Proprio per questo si deve imparare coi media, proponendo un modello educativo che integra modelli didattici interattivi e meta cognitivi, a modelli ermeneutici, secondo il quale il soggetto in formazione viene sostenuto dal soggetto educante, imparando anche dagli errori.

Si prova, quindi, a definire una strategia pedagogica che tenti di cogliere le tendenze in atto tra tante opportunità abbandonando piste già percorse.

“Non possiamo trascurare quanto risulta dall'analisi delle evidenze empiriche prodotte in cinquant'anni di sperimentazioni sulle TIC in educazione. I risultati sono spesso contrastanti, anche se alcuni impieghi appaiono più efficaci di altri. Una cosa però è certa. Non possiamo assumere nessun automatismo tra l'uso del computer e il miglioramento dei risultati acquisitivi. Fino a quando il dibattito tra educazione e tecnologie sarà dominato da assunzioni, spesso implicite (credenze e opinioni personali), di carattere ideologico, il divario tra retorica e realtà sarà destinato ad aumentare con conseguenze tutt'altro che desiderabili per la ricerca tecnologico – educativa”¹¹⁰.

Le trasformazioni sociali implicano un cambiamento che la pedagogia proprio per la sua caratteristica di *adattività* deve accogliere ipotizzando una nuova *Paidea* secondo cui il docente, consapevole degli scenari assolutamente inediti che ha di fronte, stimola e asse-

¹⁰⁹ Cfr. http://www.istruzione.it/allegati/2016/MIUR_2015-Studenti-computer-e-apprendimento.pdf (Consultato il 7 settembre 2019).

¹¹⁰ M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011, p. 155.

conda la creatività dell'alunno, guidandolo con discrezione e fermezza.

Rivedere il modus operandi delle agenzie di formazione non vuol dire, però, utilizzare nuove tecnologie e nuove strategie comunicative ma riempire di significato i processi di formazione degli individui e della società.

Riflettere sul problema della formazione umana significa interrogarsi su quell'indispensabile dispositivo atto a tramandare cultura che si veste di quegli abiti finalizzati ad elaborare sistemi di rappresentazione simbolici attraverso cui costruire comunità e rinsaldare vincoli sociali.

Il richiamo al concetto di comunità si fonda sulla convinzione che la persona nella sua vita intesse una fitta rete di relazioni che inevitabilmente inducono alla socialità e alla condivisione.

Il riconoscimento identitario della comunità non tarda a trasformarsi in modelli da diffondere attraverso le istituzioni sociali deputate alla formazione, le agenzie educative formali quali la famiglia, la scuola, la chiesa, le associazioni di volontariato. Si avverte fortemente l'esigenza di una riflessione che dia ragione alla significatività teorica e al contempo applicativa del concetto di formazione *tout-court*, e cioè globale che non si esaurisce mai in quanto dura per tutta la vita.

In didattica generale si parlerebbe di *life long learning*, ovvero di apprendimento per tutta la vita. Tuttavia c'è da sottolineare il fatto che tale duplice natura chiama in causa l'interesse di tutte le scienze umane che si adoperano al fine di comprendere, interpretare, realizzare, le migliori tra le soluzioni formative possibili con procedure che rinviano a molteplici direzioni di senso, norme di riferimento, valori.

Il connubio educazione e democrazia richiama tre concetti fondamentali teorizzati da Dewey e spesso equivocati. A fare un po' di chiarezza ci pensa Hickman esaminando i concetti di socializzazione, controllo sociale ed efficienza sociale intesi come socializzazione della mente tesa a fare esperienze comunicative che consentono all'individuo di partecipare efficacemente alle attività sociali¹¹¹.

¹¹¹ Cfr. L. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando Editore, Roma, 2000.

Parlare di processi educativi e di modelli di formazione implica necessariamente parlare di educazione alla democrazia, di convivenza sociale, di interazioni interpersonali. La partecipazione dell'individuo alla vita sociale e la costruzione di un ideale educativo che ogni epoca prospetta, sono le fondamentali esperienze, attraverso cui ogni uomo può essere educato, educarsi ed educare. L'educazione alla democrazia, invece, investe la categoria della formazione e va presentata come la prospettiva pedagogica più urgente. Indagare i processi formativi vuol dire porre l'accento sul soggetto in formazione che abita il tempo del villaggio globale, della civiltà della comunicazione e del potere mediatico.

A questo proposito, come può orientarsi una persona suggestionata da un oceano di informazioni e in piena overdose informativa¹¹²? Il rilancio della democrazia passa per la costruzione di una "testa ben fatta" che metta i cittadini nella condizione di poter discriminare criticamente le informazioni, i fatti, le situazioni. La scuola deve essere valorizzata come strumento per il progresso umano e sociale: la formazione rappresenta una fondamentale educazione alla democrazia, l'unico sistema che consente di creare le condizioni di una vita degna di essere vissuta per sé e per gli altri. "La scuola è un laboratorio di democrazia poiché l'uomo si comporta in modo intelligente e cooperativo per comprendere la realtà"¹¹³.

Un cittadino ideale è un cittadino che coscientemente, attivamente e criticamente partecipa alla vita consociata e democratica, ma un cittadino del genere deve essere ben educato, formato ed informato capace di discriminare attentamente le sollecitazioni esterne che accomunano la vita sociale di ogni individuo. Una buona democrazia è una democrazia fondata su processi democratici chiari, trasparenti e condivisi, su cittadini attivi e su processi informativi corretti e virtuosi.

Analizzando i processi democratici si pone il rapporto tra il sistema educativo e i processi comunicativi utilizzati dal sistema dei media. La presenza massiccia delle nuove tecnologie della comunicazione nel mondo cognitivo e sociale della persona ha innescato una rivoluzione nel panorama educativo, formativo e cognitivo anche per questo

¹¹² Cfr. G. Da Empoli, *Overdose*, Marsilio, Venezia, 2002.

¹¹³ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 37.

motivo vi deve essere la consapevolezza che “la globalizzazione non è solo una presa d’atto che siamo inseriti nel villaggio mondiale, è piuttosto la consapevolezza che, nel crogiolo delle trasformazioni sociali, tutti gli uomini si sentono impegnati a tradurre le due connotazioni fondanti dello sviluppo: la plenarietà e l’indivisibilità. Ciò, in concreto, comporta l’eliminazione dell’analfabetismo, dell’esclusione, della fame, della miseria e la garanzia della pace all’interno dei singoli paese e nei rapporti fra i popoli”¹¹⁴.

Partendo da queste premesse, analizzare le trasformazioni culturali dei processi educativi, formativi e scolastici ha un’importanza fondamentale non solo per delineare i cambiamenti educativi del soggetto sottoposto ad influenza mediatica, ma soprattutto per comprendere il significato completo di una democrazia sostanziale¹¹⁵.

Non si può più sottovalutare l’indubbio potenziale formativo dei mezzi comunicativi. È necessario mettere la persona nelle condizioni di vivere, direttamente, in modo significativo ed immediato, le trasformazioni epocali e l’evoluzione sociale, e di divenire consapevole delle proprie idee, responsabile delle proprie azioni, ed autonoma nei giudizi, di fronte alla presenza sempre più considerevole dei media.

È necessaria una scuola disposta a stare al passo con i tempi, capace di confrontarsi con la società e di rinnovarsi mantenendo la sua autonomia, favorendo una formazione flessibile e adattabile alle varie situazioni e rispondendo con soluzioni sinergiche ed incisive ai modelli diseducativi, al fine di riattivare la creatività e la criticità di pensiero.

Bisogna essere educati fin da piccoli al senso di responsabilità diretta ed operativa, perché “la più generale meta educativa è la capacità di vivere la vita con responsabilità”¹¹⁶. Per questo riflettere su un nuovo modo di fare scuola ed apprendere significa riflettere anche su un nuovo concetto di democrazia, dove tanto più forte è la consapevolezza critica dei cittadini, ancora più significativa e radicata risulterà essere la democrazia.

¹¹⁴ F. Rizzi, *Educare nel mondo del futuro. La questione della globalizzazione in pedagogia*, in G. Chiosso (a cura di), *Elementi di Pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 222.

¹¹⁵ Cfr. V. Burza, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, Anicia, Roma, 2003.

¹¹⁶ L. Secco, *Pedagogia e educazione giovanile contemporanea*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, II volume, Pellegrini, 1995, p. 182.

Solo un impegno educativo diffuso e capillare può avviare la progettazione e la costruzione di nuovi valori, di nuove mentalità, di nuovi modelli di convivenza sociale, di costruzione della persona, di collaborazione tra soggetti, di una cittadinanza consapevole che si realizza solo quando “si è veramente cittadini quando ci si sente solidali e responsabili. Solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione, sentimento patriottico che dovrebbe essere coltivato”¹¹⁷.

L’educazione può produrre l’avvento di un rinnovamento, capace di costruire una base comune a quel mondo del futuro che è già cominciato e in cui siamo già collocati, come soggetti, come gruppi, come specie per la formazione del cittadino democratico attraverso la pedagogia che per mezzo dei suoi processi, progetta ed esegue mutamenti antropologici.

Internet, la Rete, i Social sono diventati ormai degli strumenti quotidiani con cui le nuove generazioni interagiscono ed è per questo motivo che “la Rete permette un intenso scambio di informazioni, prima impensabile. In questo senso, la consapevolezza, lo scambio e l’apprendimento di notizie favoriscono la crescita della cittadinanza e sostengono i processi democratici”¹¹⁸.

Alla luce di quanto esposto, bisogna ripensare l’azione formativa degli insegnanti che nel tentativo di superare gli schemi classici della didattica tradizionale, nozionistica e trasmissiva siano in grado di offrire nuovi itinerari di ricerca alle nuove generazioni anche attraverso l’uso integrato di strumenti tecnologici coadiuvati dal coinvolgimento dei genitori.

In questa rivoluzione educativa anche i genitori vanno preparati e coinvolti, in quanto “bisogna ricordare che per la generazione nata con la rete i confini tra la realtà on-line e offline, tra quelli che molti di noi chiamano ancora mondo reale e il mondo virtuale, stanno scomparendo”¹¹⁹. Non si deve e non si può accollare la responsabilità

¹¹⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit. p. 75

¹¹⁸ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2001, p. 214.

¹¹⁹ J. Palfrey, U. Gasser, *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l’uso*, cit. pp. 375-376.

dell'educazione, in questo caso educazione al digitale, solo e soltanto alla scuola ma è necessario che le famiglie si facciano carico di educare all'utilizzo responsabile degli strumenti digitali i propri figli, instaurando in tale ottica un patto di corresponsabilità educativa con la scuola tale da rendere più armonico ed efficace un utilizzo consapevole degli strumenti digitali.

È abbastanza chiaro, quindi, che in una società in continua trasformazione c'è bisogno di un progetto pedagogico-didattico chiaro e condiviso che ritrovi nella scuola il luogo della formazione umana, affinché ciascun individuo possa: “scegliere criticamente, come e in quanto uomini, in tutti i campi della vita e dell'esperienza umana (lavoro compreso, ovviamente), nei modelli di umanità resi disponibili dalla storia e dalla cultura, la propria peculiare forma nella quale realizzarsi, in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità. Formarsi come trasformarsi in maniera protagonista nel mondo, in altre parole, per decisione e maturazioni personali”¹²⁰.

¹²⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010, p. 380.

Il Progetto “Digital School for Citizenship”. Una ipotesi sperimentale

2.1. Il disegno della ricerca: una panoramica generale

La presente ricerca si propone di indagare, da un punto di vista pedagogico- didattico e secondo un approccio di tipo qualitativo, l’incidenza della didattica digitale nel progressivo sviluppo individuale, sociale ed inclusivo.

La formazione digitale degli insegnanti rappresenta, oggi più che mai, il nodo centrale della scuola dell’autonomia nella mediazione tra *digital life* e nuovo paradigma della globalizzazione in seguito alla Pandemia del Corona Virus¹²¹.

È proprio la scuola il luogo dove creare quell’equilibrio tra analogico e digitale, tra reale e virtuale, tra formazione a distanza e formazione in presenza, capace di promuovere la formazione globale dell’individuo senza tralasciare la partecipazione, la socializzazione, l’inclusione e la realizzazione, di ognuno e di ciascuno, del proprio progetto di vita nella società della complessità.

Così come ampiamente descritto nei paragrafi precedenti, i giovani studenti di oggi sono definiti *nativi digitali*. Questo significa che i nuovi cittadini sono nativi nella tecnologia e che fin dai primi mo-

¹²¹ È quanto prevede il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 marzo, approvato e pubblicato in Gazzetta Ufficiale. Sospesa, sempre fino al 3 aprile, anche la frequenza delle attività di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, di corsi professionali, master, corsi per le professioni sanitarie e università per anziani, ferma restando la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza ad esclusione dei corsi per i medici in formazione specialistica e dei corsi di formazione specifica in medicina generale, nonché delle attività dei tirocinanti delle professioni sanitarie. Cfr. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/coronavirus-sospensione-delle-attivita-didattiche-fino-al-3-aprile-cosa-prevede-il-dpcm-del-9-marzo> (Consultato il 10 marzo 2020).

menti della propria crescita cognitiva e sociale hanno utilizzato i mezzi tecnologici in modo *naturale*.

I nativi digitali sono soggetti che apprendono e interagiscono secondo tempi e modelli nuovi rispetto ad un recente passato in cui le tecnologie e il digitale non erano parte integrante del quotidiano della persona comune. Essere nativi digitali però, non è sinonimo di essere competenti digitali. Infatti tali competenze necessitano di essere consolidate attraverso specifiche esperienze di formazione affinché possano essere agite in modo critico e responsabile.

Com'è noto, in Rete vengono ogni giorno condivise notizie, dati e informazioni che influenzano il nostro modo di pensare e di decidere. Com'è stato per la televisione e per la radio, lo sviluppo tecnologico ha avuto e continua ad avere effetti significativi sui sistemi politici e sulla democrazia. A ben dire Baldacci sostiene che: “nell’attuale fase, è in particolare la rivoluzione informatica e telematica ad aver invaso e sovvertito tutti gli ambiti delle attività sociali, a partire dalle forme di produzione (sia dei beni materiali, sia di quelli culturali) e dagli assetti della comunicazione sociale (insieme ai cosiddetti nuovi media: internet, tv satellitare, via cavo, ecc.), moltiplicando le occasioni di apprendimento, ma determinando anche una modificazione delle competenze d’accesso alla circolazione dei saperi e il bisogno di un loro costante adeguamento alle trasformazioni delle tecnologie”¹²². Diversi studiosi della Rete hanno avanzato l’idea che la possibilità di far circolare velocemente informazioni e consultarsi rapidamente, possa avvicinare la democrazia contemporanea all’ideale *dell’Agorà ateniese*: tutti i cittadini possono parlare e partecipare alla gestione della comunità. Ma allo stesso tempo i rischi sono notevolissimi, infatti i cittadini hanno accesso a una mole di informazioni enorme, che può disorientare e lasciare il cittadino circondato da materiale fasullo e *fake news*, creato appositamente per depistare e dis-informare. Altro problema della rete è dato dagli algoritmi di proliferazione che fanno sì che si crei attorno agli utenti una *bolla*, definita tecnicamente “*bolla di filtraggio*”¹²³, favorendo

¹²² M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano, 2019, p. 199.

¹²³ A. Schmidt, F. Zollo, F. Del Vicario, A. Bessi, A. Scala, G. Caldarelli, H. S. Eugene, W. Quattrociocchi, *Anatomy of news consumption on Facebook*, (2017) www.pnas.org, (Consultato il 15/09/2019).

così un irrigidimento degli estremismi e una tendenza a schierarsi su fronti antagonisti incapaci di instaurare un dialogo a un bene comune. Un ulteriore rischio a cui sottopone la Rete è quello delle strumentalizzazioni delle emozioni, infatti spesso gli utenti sono sottoposti a messaggi continui che hanno come obiettivo quello di provocare reazioni emotive, e che portano a schierarsi sulla base di narrazioni affascinanti o coinvolgenti, ma prive di fonti o non avvalorate da dati reali (per esempio gli episodi di *hate-speech*).

Pertanto il presupposto che un buon cittadino debba essere informato e allo stesso tempo debba essere dotato di competenze e strumenti di analisi critica diventa, nell'era del digitale, ancora più necessaria, e questa è una forma di educazione che deve partire sin dalla primissima età.

La scuola, essendo l'agenzia intenzionalmente educativa per eccellenza, si trova investita da questa epocale rivoluzione culturale ed è chiamata a rivestirsi di abiti del tutto inediti, necessari per la realizzazione di percorsi finalizzati all'educazione alla cittadinanza digitale. L'obiettivo è quello di rendere i soggetti in formazione cittadini attivi in grado di esercitare la propria cittadinanza utilizzando in modo critico e consapevole la Rete e i Media; esprimere e valorizzare se stessi utilizzando gli strumenti tecnologici in modo autonomo e rispondente ai bisogni individuali, sapersi proteggere dalle insidie della Rete e dei Media (plagio, truffe, adescamento...); saper rispettare norme specifiche (rispetto della privacy, rispetto/tutela del diritto d'autore...); essere cittadini competenti del contemporaneo. È necessaria, quindi, una ridefinizione di educazione alla cittadinanza volta alla realizzazione di una democrazia di tipo qualitativo, fatta da cittadini consapevoli e responsabili, in grado di valutare e monitorare, capaci di non accettare passivamente le narrazioni mediatiche. Non bastano cittadini connessi, ma servono cittadini criticamente formati e informati. Per tutte queste ragioni esistono norme che sensibilizzano i luoghi deputati alla formazione, nel nostro caso la scuola ad utilizzare in maniera critica gli strumenti digitali.

Non a caso, già nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012* che, oltre a ribadire la centralità della persona, recitano : “la scuola affianca al compito dell'insegnare ad apprendere quello dell'insegnare ad essere[...] al fine di educare ad una cittadinanza unitaria e plurale anche attraverso lo studio e l'esercizio della tecnologia che

favorisce e stimola la generale attitudine umana a trattare problemi, facendo dialogare e collaborare abilità di tipo cognitivo, operativo, metodologico e sociale”¹²⁴ si può percepire una certa propensione all’utilizzo di strumenti digitali per favorire l’apprendimento e promuovere principi di cittadinanza.

Ancor prima delle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012*, il Parlamento Europeo, nel Maggio del 2006, attraverso la Raccomandazione inerente le competenze chiave per l’apprendimento permanente, aveva marcato la necessità di promuovere percorsi di cittadinanza e di educazione alla democrazia, concetto che viene ribadito nel Maggio 2018, attraverso la nuova *Raccomandazione* del Parlamento Europeo che, nella sostanza fa leva su quanto la competenza digitale sia “*necessaria*” per la formazione di cittadini digitali competenti che, possono soprattutto attraverso la Rete, partecipare attivamente alla costruzione di percorsi che favoriscano la cittadinanza e la democrazia.

Il concetto di cittadinanza ha una tradizione recente nella cultura occidentale dalla Rivoluzione francese in poi, e i diritti/doveri del cittadino sono codificati attraverso la Costituzione e le leggi di uno Stato. Al contrario il concetto di cittadinanza digitale è molto recente, e la definizione e regolamentazione dei diritti e doveri del cittadino digitale sono, ovviamente, meno definite. Nel momento in cui riconosciamo l’esistenza della nuova cittadinanza digitale, diventa chiara l’importanza che ogni cittadino acquisisca anche il diritto di accesso a questa comunità, per quanto virtuale, dove vengono prese decisioni, conosciute persone, condivise conoscenze, avviati lavori, prodotta economia e partecipazione politica.

A tal proposito, il 3 novembre 2015 la Camera dei Deputati ha approvato all’unanimità la Dichiarazione dei diritti in Internet, un documento elaborato da un’apposita commissione e curato da Stefano Rodotà. La Dichiarazione è una proposta per redigere un protocollo normativo che funga da fondamento per le leggi future. L’obiettivo è di regolare la Rete senza censurarla e tutelando le libertà individuali e collettive. La Dichiarazione è costituita da 14 articoli, molto chiari

¹²⁴ Cfr. <https://www.miur.gov.it> Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, (02/2018), Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, (Consultato il 25/11/2019).

e incisivi. I temi trattati riguardano: le libertà individuali, l'accesso alla rete, la neutralità della rete, la sicurezza, la privacy e il diritto all'oblio: "Internet ha contribuito in maniera decisiva a ridefinire lo spazio pubblico e privato, a strutturare i rapporti tra le persone e tra queste e le Istituzioni. Ha cancellato confini e ha costruito modalità nuove di produzione e utilizzazione della conoscenza. Ha ampliato le possibilità di intervento diretto delle persone nella sfera pubblica. Ha modificato l'organizzazione del lavoro. Ha consentito lo sviluppo di una società più aperta e libera. Internet deve essere considerata come una risorsa globale e che risponde al criterio della universalità"¹²⁵.

Il progresso tecnologico, il digitale, Internet e la Rete, fanno parte ormai della quotidianità di ciascun individuo ed è per tale motivo che non si tratta di una moda del momento fine a se stessa ma, piuttosto, di un cambiamento a tutti i livelli che non ci permette di restare impreparati e, anche per tale motivo, "la scuola non può più assistere immobile, quasi paralizzata alla rivoluzione in atto. Né può continuare a rifugiarsi dentro un'immagine di conoscenza e di esperienza che appartiene ad un'altra epoca. Anch'essa è spinta a muoversi. In particolare dovrebbe mettersi in movimento la scuola italiana, che per ragioni storiche ed ideologiche soffre di un ritardo particolarmente drammatico. Il problema che finalmente dovremmo riuscire ad affrontare non è soltanto di ammodernare l'apparato delle risorse tecniche per la didattica ma è soprattutto di accogliere e legittimare gli stili di pensiero e di azione che sono propri del nuovo campo"¹²⁶.

Pertanto il rapido cambiamento delle società dovuto anche al digitale ci impone di ripensare il tradizionale paradigma insegnamento-apprendimento che certamente non può restare ancorato a vecchie pratiche ormai superate. Tanto è vero che, come afferma Novak, "negli ultimi trent'anni si è assistito ad enormi progressi nella comprensione dei processi di apprendimento, della natura della conoscenza e della creazione di nuove conoscenze. Questi progressi, coniugati con Internet e le altre tecnologie informatiche, permettono

¹²⁵ https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/commissione_internet/dichiarazione_dei_diritti_internet_publicata.pdf. (Consultato il 12 ottobre 2019).

¹²⁶ R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari-Roma, 2002, p. 7, 8.

un miglioramento delle metodologie educative importante almeno quanto l'invenzione della stampa"¹²⁷.

Eppure, se da un lato ci sono stati sforzi enormi, sia attraverso la dotazione di strumenti digitali per le scuole, sia attraverso la normativa che, come abbiamo avuto modo di analizzare, spinge la scuola a modificare le modalità di formazione dei giovani cittadini, dall'altro appare evidente che il divario esistente fra le vecchie e le nuove generazioni esiste tuttora e, nonostante gli sforzi compiuti, sono pochissime le occasioni nelle aule scolastiche, di apprendere attivamente e quotidianamente anche attraverso la Rete.

Le strategie di insegnamento-apprendimento risultano, pertanto, essere spesso obsolete e poco vicine ai giovani. Molte sono le difficoltà ad abbandonare il tradizionale modello di scuola trasmissiva, basata sulla lezione frontale, per sostituirla concretamente, e non solo teoricamente, con un modello di scuola che pone al centro del processo di insegnamento-apprendimento le reali esigenze di vita dell'alunno. Il che vuol dire che la scuola deve avere a che fare con la vita attuale dell'allievo, con il suo ambiente, con le sue esperienze e pertanto occorre far affrontare all'allievo situazioni problematiche, incerte, in fase di sviluppo proprio sulla scia del *learning by doing* ipotizzato da John Dewey con la sua scuola di Chicago i primi anni del '900¹²⁸.

Con tale esperimento il pedagogo americano constatò che quanto più l'individuo è coinvolto attivamente nell'apprendimento, utilizzando sinergicamente tutte le facoltà percettive e cognitive, tanto maggiore è l'efficacia e la durata dell'apprendimento stesso. La sperimentazione sul campo e l'esperienza diretta di ciò che si vuole apprendere sono le migliori modalità per assimilarlo in modo profondo e duraturo. È bene sottolineare, tuttavia, che non è l'esperienza fine a se stessa, il mero fare, a costituire il punto di partenza del *learning by doing*.

È indiscutibile che il "fare" oggi si confronta quasi sempre con i mezzi digitali che, nel bene o nel male, sono alla portata di tutti. È

¹²⁷ J.D. Novak, *Mappe ipermediali ad apprendere*, in "IS-INFORMATICA & SCUOLA", 2002, n. 2, p. 22.

¹²⁸ J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 61-63.

necessario che la scuola apra le sue porte anche all'esterno di essa poiché “non può esistere l'individuo senza la relazione con l'ambiente e, di conseguenza, non può esistere questa relazione senza il processo che lega in modo significativo l'azione umana all'ambiente, perché ne determina le modificazioni reciproche e cioè l'educazione. Una relazione, una transazione che è un vicendevole adattamento tra l'individuo e l'ambiente, deve verificarsi anche nella cultura e nella civiltà umana, che rappresentano appunto “attività” sia teoretiche che pratiche”¹²⁹.

L'esperienza, infatti, è valida e fertile nella misura in cui è accompagnata dalla consapevolezza e dalla riflessione sulle connessioni tra l'attività che il soggetto compie e le conseguenze che ne derivano. L'intero processo del *learning by doing* deve essere affiancato dal *thinking by doing*. Al fare, perciò, vanno sempre accompagnate attività di meta-cognizione. Anche per questo motivo “l'educazione deve insegnare ‘l'arte di vivere’. Prima di essere magistrato o soldato, infatti, ciascuno deve essere innanzitutto uomo. I fanciulli non devono essere “apprendisti operai”, ma “apprendisti uomini” [...]”¹³⁰.

La scuola deve rappresentare il luogo deputato alla realizzazione di tale ambizioso progetto, strutturando organizzazione, tempi, mezzi e strumenti secondo modalità funzionali alla formazione di persone dotati di competenze adeguate ad una inclusione democratica nella società civile e nella vita lavorativa. Tanti, ma non sufficienti, sono stati gli sforzi per colmare gli squilibri nei processi di insegnamento-apprendimento ma, tale divario rimane, ancora oggi, il punto di partenza per poter ripensare la scuola come un punto fermo per creare condizioni e situazioni, affinché le nuove generazioni possano essere formate e informate al fine di dare un loro contributo alla costruzione di società aperte, plurali e democratiche.

Fatte salve tali premesse di carattere generale, ho inteso condurre una ricerca di tipo esplorativo su come la scuola si pone nei confronti del digitale e, nel contempo, analizzare come attraverso l'uso integrato di analogico e digitale si possano dare risposte concrete alle at-

¹²⁹ T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la “sperimentazione” dell'individuo per la democrazia*, “Nuova secondaria ricerca”, n.2, 2013, p. 76.

¹³⁰ R. De Bartolomeo, V. Magni, *Filosofia Dell'educazione*, In Id., *I Sentieri Della Ragione*, Percorsi Tematici, Vol. II, Atlas, Bergamo 2006, p. 293.

tuali criticità presenti nelle scuole migliorando i processi educativi e, favorendo altresì i processi democratici.

La scuola, attraverso l'uso integrato di digitale e analogico può creare le condizioni affinché siano collegati due aspetti essenziali “l'azione con il pensiero e il pensiero con l'azione, nel senso non solo di riunificare teoria e prassi ma anche di prefigurarsi l'inscindibilità di pensiero e azione per costruire una compagine sociale che abbia caratteristiche in cui ci si possa identificare, rispondenti alle aspirazioni della società in cui correremo vivere”¹³¹, svegliandosi così, dal torpore con cui guarda alle rapide trasformazioni sociali e culturali innescate proprio dalla tecnologia

“Internet ha trasformato il modo in cui viviamo, in cui lavoriamo, la maniera con cui socializziamo e incontriamo altre persone, e come i nostri paesi prosperano e si sviluppano. In due decenni internet è passato da essere un network per ricercatori e circoli ristretti di appassionati ad una realtà quotidiana per miliardi di persone. [...] Molti hanno messo sullo stesso piano la nascita di Internet con quella di un altro strumento che ha rivoluzionato la comunicazione, la stampa a caratteri mobili di Gutenberg, cinque secoli prima”¹³².

La scuola deve, attraverso la sua funzione formatrice, ripensare il suo ruolo di “laboratorio di democrazia”, che rende necessario un'inversione di rotta della pedagogia¹³³, ripensando, necessariamente, se stessa verso un'ottica di uso responsabile e critico del digitale, prerogativa necessaria nella società odierna.

L'interesse per la ricerca nasce principalmente dalla diretta esperienza nella scuola come esperto di tecnologie didattiche. Ho potuto constatare, infatti, come alla luce delle nuove modalità di comunicazione e delle emergenze educative del nostro tempo, ci sia la necessità di rivedere, di rivalutare, di riscoprire la scuola come agenzia di formazione per le nuove generazioni che vivono con e attraverso il digitale.

¹³¹ F. Olivetti Manoukian, *Animazione come processo che dà significato all'esperienza*, in *L'animazione con gruppi di adolescenti*, Gruppo Abele, Torino, 1994, p. 12.

¹³² Report McKinsey Global Institute, May 2011 in <https://www.mckinsey.com/industries/high-tech/our-insights/internet-matters> (Consultato il 10/011/2019).

¹³³ P.C. Rivoltella, *Screen Generation, gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p. 90.

L'idea progettuale si origina, in primo luogo, dalla convinzione che la scuola sia il campo privilegiato per la nascita di contesti democratici e dalla necessità di indagare come, attraverso il digitale, la scuola possa divenire strumento per il progressivo sviluppo sociale della democrazia, della coscienza politica e del senso di appartenenza ad un determinato territorio.

Nello specifico, gli obiettivi pedagogici perseguiti sono stati quelli di far scoprire alle giovani generazioni l'importanza delle nuove tecnologie e del digitale per la conoscenza, la promozione e la valorizzazione del patrimonio culturale del proprio territorio di appartenenza, rafforzando le azioni di educazione alla cittadinanza attiva e promuovendo la formazione di una coscienza civile e del senso di identità.

I giovani, oggi più che mai, vivono in un contesto territoriale sempre più allargato, aperto, globale e molte volte le loro relazioni sono costituite da rapporti virtuali più che reali. Il territorio è il luogo primo dei vissuti della quotidianità e fondamento dell'abitare come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti. La dimensione dell'abitare è quindi, innanzitutto, fisica come l'edificio, la struttura, l'urbanistica, ma è, al tempo stesso, affettivo, relazionale, sociale, culturale.

L'educazione alla cittadinanza¹³⁴ è uno strumento che deve essere utilizzato per rafforzare i legami con il territorio e la comunità perché ciascuno possa continuare a riconoscersi in essi, mettendo al centro la persona con la sua storia, le sue radici, il suo modo di relazionarsi. L'abitare il territorio diventa così collegamento alla globalità del contesto e della comunità locale. È la possibilità di permanere all'interno di un ambiente significativo per l'esistenza della persona: la sua casa, i suoi rapporti con le cose, i luoghi noti, i percorsi, la memoria, la storia, le amicizie, il linguaggio, le consuetudini. Pertanto alla luce di quanto sopra descritto è indiscutibile il ruolo cruciale che esercitano il digitale e le nuove tecnologie nei percorsi volti anche all'educazione alla territorialità, che implicano lo sviluppo del senso d'identità e di appartenenza. La partecipazione, anche attraverso la

¹³⁴ Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (Consultato il 22 marzo 2020).

digital education, come sostiene Maria Grazia Riva¹³⁵, risulta essere il punto di partenza per una nuova educazione alla cittadinanza attiva che si promuove anche in funzione della Rete.

Il presente progetto ha quindi l'obiettivo, da una parte, di promuovere l'utilizzo consapevole delle nuove tecnologie e del digitale per conoscere, promuovere e valorizzare il luogo in cui si vive, come premessa pedagogica per dar vita a buoni cittadini che intraprendano una corretta riappropriazione degli spazi e siano capaci di creare luoghi urbani favorendo nuove forme di partecipazione attiva che, in sostanza, diano vita ad una corretta educazione alla territorialità come luogo che si vive *in- comune* e come possibilità di riconoscersi e di conoscere l'altro. Dall'altra, di indagare come vivono gli insegnanti questa evoluzione digitale anche nel campo dell'apprendimento e se sono pronti ad affrontare le sfide poste in essere nel campo educativo cercando di mediare il digitale e l'analogico.

A partire dalla consapevolezza delle conoscenze possedute dagli alunni sulle tecnologie digitali e del loro utilizzo, gli obiettivi pedagogici del progetto sono:

- promuovere un utilizzo consapevole delle nuove tecnologie anche attraverso la promozione di valori e prassi di cittadinanza condivise;
- preparare gli alunni ad essere cittadini del domani;
- fornire agli alunni opportunità di apprendimento in un ambiente collaborativo e democratico;
- promuovere la partecipazione attiva e la responsabilità nell'ambiente scolastico e non;
- migliorare negli alunni la comunicazione, la collaborazione, le capacità decisionali e la capacità di risolvere i problemi.

Fare ricerca in campo educativo è estremamente problematico, poiché è complesso già di per sé l'evento educativo ma, la didattica come *scienza* che orienta la persona, come sapere pratico-progettuale che guarda al passato per costruire il presente e allo stesso tempo il futuro ha necessariamente bisogno della ricerca educativa condotta

¹³⁵ Cfr. M. G. Riva, *Sostenibilità e Partecipazione: una sfida educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.

“attraverso un appropriato metodo scientifico”¹³⁶ che deve essere, “per restare fedele alla problematicità del suo campo di indagine aperta e pluralista”¹³⁷ al fine di “elaborare teorie a partire dall’esperienza, approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie, documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati mersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell’educazione”¹³⁸.

Lo spunto di riflessione si sviluppa su come l’utilizzo del digitale possa creare contesti di apprendimento più vicini alle nuove generazioni.

L’indagine esplorativa, che è stata portata avanti presso quattro Istituti comprensivi dell’hinterland cosentino, è stata volta a comprendere la correlazione che sussiste fra la realizzazione di contesti innovativi per metodologie e organizzazione didattica e l’apprendimento esperienziale della cittadinanza attiva cercando di tessere un progetto che sia di stimolo a questo scopo.

Tali premesse mi hanno convinto che l’osservazione partecipante, in prima istanza, mi avrebbe consentito di integrarmi in un *tessuto* sociale come la classe, aiutandomi a comprendere l’utilizzo delle dotazioni digitali presenti nelle scuole e l’impatto che il *digital-learning* può avere in un preciso contesto scolastico sondando le pratiche d’uso in classe e problematizzando l’utilizzo della tecnologia mobile e delle applicazioni native.

Attraverso l’osservazione partecipante nelle scuole, oltre che osservare e ascoltare, ho potuto avere un contatto diretto con studenti, docenti e genitori in modo da poter avere contezza dei punti di forza e di debolezza a proposito dell’utilizzo del digitale in classe. In particolare: gli insegnanti preferiscono svolgere lezioni tradizionali anche in presenza di dotazioni tecnologiche in classe; gli alunni spesso si annoiano e non partecipano attivamente alle lezioni di tipo

¹³⁶ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p.12.

¹³⁷ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, p. 6.

¹³⁸ <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/8583/8031>, L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione*, p. 35 (Consultato il 23/11/2019).

tradizionale e le dotazioni tecnologiche (LIM, Tablet, audio libro) vengono utilizzate come pausa “rilassante” e non come strumenti fattivi per una scuola democratica ed inclusiva.

Le famiglie hanno la percezione che le dotazioni tecnologiche e digitali siano degli svaghi e delle distrazioni. Quello che non si evince assolutamente da nessuna delle parti coinvolte, è la consapevolezza che le nuove tecnologie possono rappresentare opportunità per apprendere, crescere e orientare la persona condividendo con gli altri relazioni e valori.

Tali osservazioni hanno suscitato in me una serie di interrogativi-stimolo, innanzitutto per comprendere qual è la connotazione pedagogica che questi strumenti possono assumere nelle dinamiche motivazionali e formative di insegnamento e di apprendimento e, in secondo luogo, come gestire gli effetti che la tecnologia ha sui sistemi inclusivi, democratici e politici in generale.

Queste suggestioni sono da ricercare nella consapevolezza che nell’ultimo ventennio internet e il digitale hanno acquisito sempre maggior valore e presenza nella vita quotidiana e hanno modificato comportamenti e abitudini; tantissime azioni che prima venivano condotte *offline* adesso si svolgono prevalentemente attraverso la rete. Tutto ciò ha creato un gap, il cosiddetto *digital divide*, tra chi ha accesso alle tecnologie dell’informazione e le competenze per usufruirne e chi ne è escluso. Pertanto oggi è diventato necessario definire quali strumenti e servizi debbano essere resi disponibili per ogni individuo, quali conoscenze si debbano avere per muoversi correttamente in rete, e quali norme possano garantire a tutti l’accesso e l’utilizzo del *web*. Nello stesso tempo è necessario comprendere, e far comprendere agli studenti, le norme che regolamentano l’utilizzo degli spazi digitali.

La metodologia che si è ritenuto opportuno utilizzare per perseguire tali obiettivi è stata la *Design-Based-Research* (Ricerca Basata su Progetti) introdotta nell’ambito della ricerca educativa nel 1992 da Brown e Collins¹³⁹. Il DBR può essere definito come una metodologia sistematica ma flessibile, orientata a migliorare le pratiche educative

¹³⁹ <https://pellerey.unisal.it/ricerba.pdf>, M. Pellerey, *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*, p. 721 (Consultato il 18/12/2019).

attraverso un'analisi iterativa (ovvero basata su una serie successiva di cicli) che prevede: progettazione, implementazione, analisi e riprogettazione per implementare in contesti reali gli elementi innovativi emersi, contando sulla collaborazione tra ricercatori e professionisti. Lo stesso Michele Pellerey considera questa metodologia la più appropriata ad adattarsi alla complessità del contesto educativo: "...per superare i limiti imposti dalle metodologie rigidamente sperimentali e da quelle di natura etnografica, proponendo un modello più aderente alla complessa dinamicità delle situazioni educative reali..."¹⁴⁰.

Perciò, attraverso una modalità di lavoro collaborativa ispirata al *team building*, la scuola può realmente agire come comunità educante, trasformandosi in un laboratorio didattico permanente in cui prevalgano, come valori aggiunti, i principi della trasversalità e della sperimentazione.

Il progetto, che in maniera collaborativa con i docenti di tutte e tre gli Istituti coinvolti, è stato prima elaborato e poi realizzato, prevede azioni integrate che coinvolgono gli attori (studenti e insegnanti) in un percorso caratterizzato dall'alternanza di fasi teoriche e di fasi pratiche che costituiscono esercizio concreto di dialogo tra democrazia rappresentativa e partecipativa.

Per costruire valori e competenze di cittadinanza, è stato necessario operare in contesti di applicazione laboratoriale, proponendo esperienze e relazioni, stimolando partecipazione e consapevolezza. È risultato essenziale, inoltre, lavorare in sinergia con il territorio, valorizzando il contesto sociale, il patrimonio storico e naturale.

Attraverso l'uso integrato del digitale e analogico, si è cercato di creare contesti favorevoli allo sviluppo dei concetti di cittadinanza o, per meglio dire, alla *citizenship education*, termine che indica, nella sostanza, "tutti gli aspetti dell'istruzione scolastica volta a preparare gli studenti a diventare cittadini attivi garantendo loro conoscenze, competenze e capacità necessarie a contribuire allo sviluppo e al benessere della società in cui vivono"¹⁴¹.

¹⁴⁰ <https://pellerey.unisal.it/ricerba.pdf>, M. Pellerey, *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*, p. 725 (Consultato il 18/06/2019).

¹⁴¹ <http://eurydice.indire.it/publicazioni/leducazione-alla-cittadinanza-a-scuola-in-europa/> pag. 11 (Consultato il 22 marzo 2020).

Il progetto, dopo una formazione di base sull'utilizzo delle nuove tecnologie e dell'utilizzo dei *social network*, si propone di contrastare i pericoli che derivano da un utilizzo improprio di Internet da parte di minori: cyberbullismo, adescamenti in rete, pedopornografia, *fake news*, etc. Per i giovani la rete rappresenta una straordinaria occasione di apprendimento e conoscenza, ma è anche un luogo pericoloso se non si posseggono le giuste competenze.

Pertanto la finalità prioritaria che è stata perseguita è stata quella di fornire le competenze di base per l'utilizzo delle nuove tecnologie e per l'utilizzo consapevole delle *social network*. Formare ad un corretto utilizzo di Internet (aspetti relazionali e aspetti sociali); informare sui rischi: cyberbullismo, pornografia, pedopornografia, stalking; informare sulle leggi vigenti in fatto di privacy, diritti d'autore, furto di dati personali, furto di denaro; sui siti illegali (che inneggiano all'odio, alla violenza, sui rischi da dipendenza online; fornire formazione sui sistemi per prevenire ed evitare i rischi; collaborare alla raccolta di dati statistici per monitorare l'evoluzione degli stili di utilizzo del web da parte dei ragazzi; aiutare nella costruzione di competenze che possano sostenere un uso consapevole e creativo dei media al fine di coglierne le opportunità e prevenirne gli abusi.

Il progetto si è proposto, inoltre, di contrastare i pericoli che derivano da un utilizzo improprio di Internet da parte dei minori, cyberbullismo, adescamenti in rete, etc.

Gli obiettivi specifici previsti e i risultati che si sono prefissati di raggiungere sono stati:

1. favorire l'apprendimento delle competenze chiave; facilitare l'accesso ai contenuti presenti nel web;
2. favorire l'inclusione digitale, uno degli obiettivi dell'Agenda Digitale, incrementando l'accesso a internet, le competenze digitali e la fruizione di informazioni e servizi online tra studenti di contesti sociali svantaggiati o studenti BES;
3. stimolare l'aumento della capacità di programmazione, di progettazione, di valutazione e di controllo; assecondare una cultura aperta alle innovazioni;
4. favorire la centralità dell'alunno, nel quadro di una cooperazione tra scuola e genitori favorendo la comunicazione scuola-famiglia, fornendo un servizio attento al rapporto con i genitori/tutori;

5. promuovere e sostenere l'innovazione per il miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa e dell'apprendimento, fornendo alle scuole modelli e strumenti per valutare il proprio lavoro e per identificare, valorizzare e utilizzare efficacemente le risorse disponibili, e per promuovere un migliore riconoscimento delle proprie potenzialità e dei risultati raggiunti dagli studenti e garantire a questi ultimi le competenze necessarie per un buon inserimento professionale e sociale, quindi la prosecuzione degli studi, favorendo in tal senso percorsi di formazione iniziale e permanente (*lifelong learning*).

Il primo obiettivo formativo è stato quello di fornire un valido arricchimento culturale e concettuale sostenendo lo sviluppo di alcune abilità specifiche: la comprensione, l'analisi, la soluzione dei problemi, la valutazione critica delle situazioni. Nello stesso tempo, si è lavorato per cercare di trasformare la "classe" in una "comunità di ricerca" favorendo lo sviluppo in senso democratico della dinamica di gruppo.

Le attività realizzate hanno puntato a stimolare la creatività dei giovani, aiutandoli a lavorare in gruppo, condividendo aspirazioni e idee progettuali. Gli studenti, inoltre, sono stati sollecitati a sviluppare capacità di ascolto e di rispetto dei punti di vista altrui esercitando forme di partecipazione democratica quali la concertazione, la decisione condivisa, la rappresentanza, la cooperazione e la solidarietà riconosciute come strategie fondamentali per migliorare la qualità della vita comunitaria. Gli allievi coinvolti nell'idea progettuale sono stati motivati alla collaborazione e all'organizzazione del lavoro del gruppo in cui sono stati inseriti; a comprendere e a decodificare codici comunicativi di tipo diverso: verbali, iconici e multimediali riconoscendo e decodificando strumenti espressivi diversi dalla parola, tra loro integrati o autonomamente utilizzati (ad es. fotografia, cinema, web e in generale ipertesti, teatro, musica ecc.); a padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa producendo elaborati che rispondano alle diverse esigenze comunicative; a ricercare, selezionare e catalogare le informazioni per utilizzare, rielaborare ed interpretare le conoscenze apprese, argomentando le proprie opinioni personali.

Gli obiettivi cognitivi, concretizzati in risultati di apprendimento, sono stati collegati alle tematiche delle nuove tecnologie e dell'uti-

lizzo del digitale nei contesti della promozione e della valorizzazione documentale. Il percorso formativo ha inteso sviluppare le capacità di: ascoltare, comprendere e comunicare, orientarsi nello spazio e nel tempo, classificare, analizzare, rielaborare conoscenze attraverso le nuove tecnologie, schematizzare, utilizzando simboli e strumenti adatti, elaborare e formulare ipotesi, risolvere problemi.

Il percorso progettuale si è sviluppato attraverso l'uso di metodologie specifiche: lezioni frontali e laboratoriali, ricerca-azione con coinvolgimento diretto nella riflessione e nella ricerca e valorizzando il confronto e lo scambio delle esperienze tra realtà diverse, didattica di laboratorio, per valorizzare negli allievi stili di apprendimento induttivi e la personalizzazione dell'apprendimento; *cooperative-learning*, per consentire l'apprendimento tra pari.

Il percorso formativo è stato sviluppato in 4 moduli di 30 ore complessive.

Il primo modulo con una durata di 6 ore, è stato diviso in due parti. Durante la prima fase è risultato indispensabile spiegare il progetto nel suo insieme chiarendo agli studenti lo scopo e le metodologie e fornendo un'alfabetizzazione di base sulle nuove tecnologie, la seconda è stata una sintetica guida, ai principali social networks alle loro modalità di funzionamento e al grado di influenza che hanno tra gli adolescenti marcandone le potenzialità, i limiti ed i rischi.

Il secondo modulo con una durata di 6 ore è stato dedicato alla conoscenza e all'utilizzo dei *Social Network* sotto il profilo tecnico e alla tutela della privacy e dei rischi nell'utilizzo dei *Social Network* e all'introduzione all'organizzazione e alla gestione della documentazione digitale.

Il terzo modulo di 12 ore è stato dedicato all'introduzione alle nuove tecnologie digitali da applicare al settore della gestione, della promozione e valorizzazione dei propri territori: Web, linguaggi e strumenti; come creare un sito internet. Introduzione a *Word-Press*; Mobile e applicazioni; casi studio; linee guida per creare contenuti digitali; come creare un'*APP*; *digital storytelling*.

Il quarto modulo della durata di 6 ore, è stato destinato alla progettazione e alla realizzazione della pagina digitale rivolta alle comunità scolastica che è stato presentato all'evento finale. È stata prodotta una piattaforma web interattiva che ha visto protagonisti gli studenti insieme, ai docenti.

Per la realizzazione degli obiettivi previsti si è fatto ricorso a metodologie orientate a coinvolgere attivamente tutti i partecipanti e allo sviluppo di un ambiente di apprendimento collaborativo a partire dalla logica del *learning by doing* e in particolare: *brainstorming*, *cooperative learning*, *peer tutoring*, *circle-time* e *problem solving*.

L'intero svolgimento delle attività è stato documentato attraverso l'uso di griglie di monitoraggio e rubriche di valutazione strutturate al fine di comprendere i livelli raggiunti da ogni singolo alunno in merito al miglioramento delle competenze comunicative ed espositive; al potenziamento dei processi di apprendimento; alla riflessione metacognitiva degli allievi.

L'attività di verifica è stata orientata a rilevare il grado di maturità raggiunto in termini di orientamento nel mondo delle nuove tecnologie applicate alla conoscenza e alla valorizzazione del proprio contesto di vita reale.

Le fasi di monitoraggio e valutazione *ex ante*, *in itinere* ed *ex post* sono state condotte attraverso analisi di tipo qualitativo. Nella documentazione *ex ante* è stato fondamentale raccogliere e tenere traccia di idee, appunti, materiale preliminare, indicazione degli obiettivi, ipotesi del percorso da seguire. Nella documentazione *in itinere* è stato utile raccogliere il materiale più significativo, fotografie, filmati, registrazioni, appunti, disegni, elaborati e tutto ciò che viene prodotto dagli alunni.

La documentazione *ex post*, fondamentale per ricostruire l'attività svolta, per tirare le fila delle scelte compiute e delle decisioni prese, per misurare le distanze tra gli obiettivi e i risultati, tra le intenzioni e le azioni è volta ad analizzare l'efficacia del lavoro compiuto.

La documentazione che è stata prodotta per la diffusione e la fruibilità dei materiali è stata una documentazione generativa di prodotto e di processo.

Attraverso il percorso di documentazione generativa ci siamo proposti di affrontare il problema di una documentazione attenta ai processi e finalizzata alla riflessione e alla valutazione delle esperienze; di proporre strumenti di documentazione generativa multimediale per incentivare l'innovazione e valorizzare il patrimonio di ricerca didattica; di promuovere un'ottica di circolazione delle conoscenze e delle competenze collettive in cui la documentazione stessa diventa occasione di formazione e infine di creare un'occasione di confronto tra

i docenti sulle pratiche documentative. Come prodotto finale sono state realizzate delle pagine web con l'obiettivo di raggiungere e condividere l'esperienza con tutta la comunità scolastica.

2.2. Metodologie della ricerca

Dopo la realizzazione del progetto, la ricerca, che è stata condotta durante gli anni scolastici 2018/19 e 2019/20, ha coinvolto sette classi del I ciclo d'istruzione di quattro istituti comprensivi dell'hinterland cosentino: l'Istituto Comprensivo di Commenda – Rende (CS), l'Istituto Comprensivo di Aprigliano (CS), l'Istituto Comprensivo Don Milani – De Matera di Cosenza, l'Istituto Comprensivo di Mangone (CS).

Le caratteristiche peculiari e le dinamiche interne e strutturali di questi quattro istituti sono molto diverse: l'ubicazione, il contesto di riferimento e ovviamente l'utenza degli studenti.

CLASSI E SCUOLE COINVOLTE

| SCUOLE | NUMERO DOCENTI | DISCIPLINE | CLASSI COINVOLTE | ALUNNI COINVOLTI |
|--------------------------------------|----------------|--|------------------|------------------|
| I.C. di Mangone | 2 | Italiano, Storia, Tecnologia, Matematica, Educazione Motoria, Arte e Immagine. | 2 | 37 |
| I.C. di Aprigliano | 1 | Italiano, Storia, Tecnologia, Matematica, Educazione Motoria, Arte e Immagine. | 1 | 23 |
| I.C. Don Milani-De Matera di Cosenza | 1 | Italiano, Storia, Tecnologia, Matematica, Educazione Motoria, Arte e Immagine. | 2 | 26 |

| | | | | |
|---------------------------|---|---|---|-----|
| I. C. Com- menda Rende | 1 | Italiano, Storia, Tecnologia, Ma- tematica, Edu- cazione Motoria, Arte e Immagine. | 2 | 27 |
| Totali | 5 | 6 | 7 | 113 |

L'Istituto Comprensivo di Mangone è localizzato a qualche chilometro da Cosenza in un piccolo paese di montagna e con i vari plessi distribuiti tra contrade ed altri piccoli comuni limitrofi, perciò le sue caratteristiche sono completamente differenti rispetto agli altri due istituti coinvolti. Le classi hanno un numero più ridotto di alunni rispetto agli altri istituti. Vi è un'interazione attiva fra la scuola e le altre istituzioni comunali e territoriali locali e ovviamente i bambini e le famiglie hanno un rapporto con i docenti e con il Dirigente Scolastico molto più familiare e coeso.

Stesso discorso vale per l'Istituto Comprensivo di Aprigliano anch'esso localizzato a qualche chilometro da Cosenza in un piccolo paese di montagna e con i vari plessi distribuiti tra contrade.

L'Istituto Comprensivo Commenda – Rende è un istituto grande ed importante della Città di Rende che ospita l'Università della Calabria. È quindi una scuola con un'utenza molto attenta e stimolante che collabora fattivamente allo sviluppo della comunità educante. Le famiglie sono molto presenti e moltissime sono le attività extra curriculari e pomeridiane.

L'Istituto Comprensivo Don Milani – De Matera, l'ultimo dei tre istituti coinvolti nella mia indagine empirica, è un istituto ubicato al centro di Cosenza. La scuola viene considerata una scuola di élite, in quanto dotata di strutture e tecnologie all'avanguardia. Le classi sono molto numerose e l'utenza arriva un po' dal capoluogo. Un elemento che caratterizza questo Istituto è l'attenta e stretta collaborazione esistente fra scuola e famiglia. Infatti i genitori degli alunni, frequentanti questo Istituto, sono molto vicini alle dinamiche scolastiche, alle attività svolte e alle strategie che docenti ed esperti definiscono nelle varie riunioni degli organi collegiali.

Gli elementi che hanno determinato la scelte di questi quattro Istituti Comprensivi sono stati innanzitutto le loro diversità contestuali, strutturali e di utenza, la loro eterogeneità ci ha consentito infatti, di compiere un'indagine esplorativa approfondita e completa sull' oggetto di indagine e allo stesso tempo l'interesse comune, manifestato dal Dirigente Scolastico e dal Collegio dei docenti, per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza digitale e l'educazione al rispetto del Territorio e alla salvaguardia dei Beni Culturali Locali.

Le premesse da cui sono partito per l'ideazione della ricerca sono state di carattere normativo e didattico-educativo e nello specifico: come previsto dalla Legge 107/2015 di riforma del sistema dell'Istruzione all'art. 1 comma 56, il MIUR, con D.M. n. 851 del 27/10/2015, ha adottato il Piano Nazionale Scuola Digitale.

Non si tratta solo di una dichiarazione di intenti, ma di una vera e propria strategia complessiva di innovazione della scuola, come pilastro fondamentale del disegno riformatore delineato dalla legge. È questa un'opportunità di innovare la scuola, adeguando non solo le strutture e le dotazioni tecnologiche a disposizione degli insegnanti e dell'organizzazione ma, soprattutto, le metodologie didattiche e le strategie usate con gli alunni in classe.

Inoltre, c'è da ricordare che la scuola è una comunità educante, inclusiva e aperta al territorio; luogo di innovazione e aggregazione culturale e relazionale e pertanto una delle *mission* della scuola deve essere, sulla scia del pensiero di Marta Nussbaum, l'educazione al *controllo del proprio ambiente politico e materiale*¹⁴².

Ovviamente, allargando l'idea di "ambiente" alla rete la scuola deve concentrare la propria attenzione ad un nuovo modello di inclusione, quello digitale, ovvero la possibilità per tutti gli individui di usufruire dei vantaggi derivati dall'uso delle tecnologie. Si tende a misurare l'inclusione digitale in termini di accesso alle tecnologie, ma ovviamente ciò che risulta essere determinante non è il possesso di tali mezzi, ma le conoscenze e competenze che si hanno per utilizzare tali strumentazioni.

Per tale ragione, questo di ricerca, che tenta di far scoprire alle giovani generazioni l'importanza del patrimonio culturale del proprio

¹⁴² Cfr. M. Nussbaum, *Creare capacità*, il Mulino, Bologna, 2012.

territorio attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie, è stato accolto da parte degli Organi Collegiali di tutti e quattro gli Istituti con immenso entusiasmo.

Fatte salve le premesse di cui sopra, occorre fare un po' di chiarezza sul concetto di ricerca in educazione che, a prescindere dal dibattito sulla scientificità della stessa, risulta essere un tassello fondamentale per dare delle risposte concrete alle nuove emergenze educative. Partendo dalla complessità dell'evento educativo e dal paradigma della pedagogia che risiede nell'individuo attraverso le sue mille sfaccettature, e sposando l'assunto di Pellerey che parla della pedagogia come "*scienza pratico-progettuale*",¹⁴³ la ricerca in campo educativo che sia di tipo qualitativo o quantitativo, risulta essere un processo articolato e complesso, perché articolato e complesso è il soggetto in formazione: "la complessità dell'agire educativo è indisponibile a qualsiasi pretesa di regolamentazione dentro procedure tali da pretendere una valenza generale"¹⁴⁴.

Le scienze dell'educazione sono discipline che nascono essenzialmente come risposta a esigenze legate alla comprensione di dinamiche formative ed eventi educativi del soggetto. La finalità pedagogica e didattica, quindi, non ha uno scopo esclusivamente conoscitivo, ma anche e soprattutto uno scopo di carattere prassico che trova il suo senso nel riuscire nell'offrire indicazioni pratiche per orientare meglio le azioni formative. Si configura, pertanto, come ricerca esplorativa in prima istanza e poi trasformativa.

Purtroppo, al contrario di tante altre scienze (ad esempio quelle matematiche, fisico naturali), la didattica, avendo a che fare con individui unici e irripetibili, non può fornire risposte valide universalmente, ma può solo fornire linee di orientamento che supportino i ricercatori e gli operatori nell'interpretazione e regolamentazione dei casi successivi.

A proposito di ciò, J. Dewey in *Come Pensiamo* scrive: "nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire immediatamente in una norma dell'arte dell'educazione"¹⁴⁵, ma questo non deve

¹⁴³ Cfr. M. Pellerey, *Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 2001.

¹⁴⁴ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma, 2016, p.11.

¹⁴⁵ J. Dewey, *Come Pensiamo Come Pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, cit., p. 11.

scoraggiare il ricercatore in quanto l'impossibilità di oggettivazione della ricerca non esclude la possibilità di intraprendere azioni concrete ed efficaci per migliorare contesti e contrastare situazioni problematiche.

Infatti “stare con senso nel mondo dell'educazione significa impegnarsi ad elaborare teorie, documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione”¹⁴⁶.

Perché risulti valida, la ricerca didattica deve agire percorrendo due differenti, ma egualmente significative, direzioni: quella teoretica e quella empirica. Per quel che attiene la ricerca teoretica essa “è un'indagine che adotta il metodo dell'investigazione filosofica per prendere in esame le questioni nodali dell'agire educativo; la ricerca empirica, invece, si sviluppa come indagine sul campo utilizzando varie tecniche, epistemiche mutuata dalle altre scienze umane”¹⁴⁷.

Ogni ricerca ha un campo d'indagine specifico, e questo campo d'indagine definisce il tipo di ricerca che si vuol portare avanti. In educazione tutte le indagini sono *field research*¹⁴⁸, rilevazioni dirette sul campo e il campione osservato oltre ad essere la fonte principale della raccolta dei dati è anche il campo di applicazione della stessa ricerca.

Le profonde trasformazioni che hanno investito la società nell'ultimo secolo non hanno lasciato indifferente il contesto scolastico, luogo non più deputato alla semplice riproduzione culturale, ma un contesto in cui vengono costruite e sviluppate competenze strategiche, sociali e di orientamento.

Il progetto di rinnovamento della scuola in direzione dello sviluppo delle competenze ha ricevuto un contributo significativo a datare dal D.P.R. 275/99 che, attraverso l'autonomia, ha fornito strumenti essenziali per rispondere alle imperanti necessità imposte dall'epoca della complessità. Si sviluppa un'interdipendenza positiva e circolare fra la scuola e la società.

¹⁴⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 14.

¹⁴⁷ Ivi, p. 12.

¹⁴⁸ E. Besozzi e M. Colombo, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*, Guerini Scientifica Editore, Milano, 2018, p. 44.

La scuola, partendo dall'analisi delle situazioni di contesto, decidendo la gestione dei processi organizzativi interni e volgendo la sua attenzione alla realizzazione di percorsi formativi efficaci inizia a confrontarsi con una progettazione integrata di saperi e di esperienze alla luce del pensiero critico.

L'ipotesi di un sistema scolastico che si "auto-fonda", proprio di Luhmann e Schorr¹⁴⁹, svanisce nella consapevolezza che le azioni e i percorsi decisi nel contesto scolastico non sono legati ad una contingenza del luogo e del momento, ma ad un progetto molto più ampio e cioè quello di dar vita ad un cittadino-lavoratore competente capace di *esser-ci* all'interno della società.

Per tale ragione ho ritenuto opportuno svolgere le mie attività di ricerca in ambito scolastico facendo riferimento, in prima istanza, alla metodologia dell'osservazione partecipante (per assolvere alla fase esplorativa) e, in un secondo momento, alla metodologia del Design Based Research (per assolvere alla fase trasformativa). L'intero intervento educativo è stato poi valutato attraverso la somministrazione di interviste di gruppo e Focus Group.

Prima di addentrarmi nella descrizione delle fasi di lavoro sul campo, considerando anche la ricchezza e varietà di comportamenti che ho potuto riscontrare nei bambini, vorrei soffermarmi su alcuni capisaldi della letteratura metodologico-scientifica ed etnografica in particolare.

Innanzitutto, è bene ricordare che nella ricerca etnografica la fedeltà all'informazione viene prima rispetto a qualsiasi piano d'azione progettato, anche se teoricamente può sembrare il migliore dei piani possibili. È chiaro, dunque, comprendere le motivazioni che spingono l'etnografo ad agire nella più ampia apertura e flessibilità possibile. Per questo motivo "contrariamente a quanto succede nelle ricerche con disegni strutturati, qui l'informazione che si accumula e le strutture che emergono sono usate per ri-orientare la raccolta di nuove informazioni. [...] Tutto questo non annulla la sistematicità della ricerca; al contrario, esige un ordine sistematico altamente fedele alla realtà che emerge dal processo di investigazione"¹⁵⁰.

¹⁴⁹ N. Luhmann e K. Schorr, *Il sistema educativo*, Armando, Roma, 1988.

¹⁵⁰ M. Martinez, *La Investigacion Qualitativa Etnografica en Educacion*, Manual Teorico-Pratico, Tercera Edición, Trilhas, Messico, 2000, p. 50.

In una ricerca etnografica l'osservazione non deve deformare, distorcere o perturbare la realtà del fenomeno che si studia. Tantomeno deve decontestualizzare i dati allontanandoli dal loro contesto naturale. Tutto questo esige che l'informazione sia raccolta nella forma più completa possibile (dettagli, aspetti peculiari del linguaggio, dei vestiti, dei costumi, abitudini, ecc.) e che lo studio sia orientato ecologicamente, nel significato inteso da Barker¹⁵¹.

Nella ricerca di tipo etnografico i ricercatori “non definiscono le proprie variabili a priori, né tantomeno si limitano a variabili preconosciute, ma adottano come stile una certa ingenuità che permetta loro di vedere ogni aspetto del fenomeno come se fosse nuovo e non familiare e, pertanto, potenzialmente significativo. [...] [Ciò] li pone nella situazione di non sapere che dati saranno in fin dei conti importanti e quali non lo saranno”¹⁵².

Il ricercatore etnografico è attore protagonista della scena indagata, interagisce con l'ambiente e i soggetti e, inevitabilmente, influisce sulla realtà osservata diminuendo la possibilità di una conoscenza in senso tradizionalmente *oggettivo*.

È necessario scardinare la convinzione che il paradigma positivista sia l'unico e, comunque, il miglior approccio possibile per qualsiasi disciplina che voglia definirsi “scienza”. Tale certezza è crollata con gli studi quantistici e con il Principio di Indeterminazione di Heisenberg secondo cui l'idea della fisica newtoniana, per cui la realtà risulta essere l'agglomerato di materia inerte e soggetta a delle leggi universali, è stata sostituita dalla visione in cui la realtà è rappresentata come un insieme di complesse e dinamiche reti di relazioni. La netta separazione tra il soggetto che indaga e l'oggetto indagato, tipica dell'approccio metodologico tradizionale quantitativo, è completamente trasformata.

Il fattore più affascinante risiede nel fatto che “il ricercatore etnografico non ha paura del fatto di essere parte della situazione che studia, del fatto che la sua presenza sembri contaminare i dati, dato che considera impossibile raccogliere dati incontaminati; però cerca di tenere tutto ciò in conto [...]. Egli sa che è uno degli attori della

¹⁵¹ R. G. Barker, *Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*, Stanford University Press, Palo Alto, CA., 1968.

¹⁵² M. Martinez, *La Investigacion Qualitativa Etnografica en Educacion*, cit., p. 51.

scena [...] l'effetto disturbante dell'osservazione su colui che è osservato si integra nella ricerca e nella teoria che da essa si genera"¹⁵³.

La ricerca etnografica mira a raccogliere tutte quelle informazioni che abbiano maggior relazione e che più aiutino a scoprire le strutture significative che spiegano la condotta dei soggetti sotto osservazione. In questo tipo di informazioni rientrano: il contenuto e la forma dell'interazione verbale tra i soggetti; il contenuto e la forma dell'interazione verbale con il ricercatore in situazioni differenti e in momenti diversi; i comportamenti non verbali; i modelli di azione (valori, costumi e abitudini che generano il loro comportamento o la loro passività); i registri, i documenti, gli artefatti ecc...

Risulta utile, quindi, raccogliere tutto ciò che consente di compiere osservazioni in maniera ripetuta. Perciò sarà essenziale registrare le interviste, filmare le scene (se è possibile), scattare fotografie, prendere annotazioni delle circostanze e delle situazioni, osservare tutti i documenti, ecc.

Un altro aspetto della massima rilevanza delle ricerche etnografiche riguarda il fatto che "i tre compiti basilari del raccogliere i dati, categorizzarli e interpretarli non si realizzano in tempi successivi, bensì si intrecciano continuamente".

È importante sottolineare, ancora una volta, come il processo di ricerca etnografica si caratterizza in un percorso continuo di raccolta e descrizione delle informazioni da una parte, e di categorizzazione e analisi del contenuto dall'altra, ed infine di interpretazione e teorizzazione insieme, "[...] questo processo di esame dei casi, di ridefinizione del fenomeno e riformulazione delle ipotesi è continuo, fino a stabilire una relazione universale, dove ogni caso negativo richiede una ridefinizione della riformulazione".

Si può comunque riscontrare nel corso della ricerca un'evoluzione di tale processo: "all'inizio dell'investigazione predomina la raccolta di informazioni rispetto alla categorizzazione e alle interpretazioni; successivamente, nella misura in cui ci si avvicina alla conclusione, gradualmente, l'equilibrio cambia verso l'interpretazione, con poca raccolta di dati e categorizzazione"¹⁵⁴.

¹⁵³ Ivi, p. 53.

¹⁵⁴ Ivi, p. 52.

Per quel che attiene la validità della ricerca di tipo etnografico essa “non è garantita a priori dalla scelta di un metodo anziché di un altro, perché ciascuno è efficace in relazione ai problemi studiati e alla competenza del ricercatore nell’applicarlo correttamente e nell’adattarlo alle situazioni di indagine; il ricercatore è in ogni caso immerso in dubbi, dilemmi, vincoli, necessità di adattamento che deve valutare costantemente; non esiste perciò una procedura formale, caratterizzata soltanto da regole, la cui applicazione sequenziale conduce alla realizzazione di una ricerca valida”¹⁵⁵.

L’osservazione mi sembra essere il punto di partenza per poter comprendere le dinamiche presenti all’interno delle istituzioni scolastiche odierne e, in questo contesto di ricerca specifico, le modalità con cui l’utilizzo del digitale integrato con l’analogico possa favorire processi di cittadinanza e democrazia.

Tale approccio, ovviamente di tipo qualitativo, “si inserisce nelle realtà così come essa si presenta nel suo modo di apparire ordinario”¹⁵⁶ portando alla luce ciò che si vuole “investigare” a tale proposito.

In campo educativo, l’osservazione è una pratica che può avere diverse sfumature. L’osservazione può essere utilizzata “come momento diagnostico, quando viene circoscritta a luoghi molto definiti; come pratica, quando si presenta integrata agli altri compiti degli attori; come fase di ricerca, quando si colloca all’inizio di un programma di ricerca; come risultato di un’azione di tipo osservativo, quando di trasforma in un documento; come processo, se entra a far parte di un progetto che fa della partecipazione un momento in cui i risultati dell’osservazione vengono ridiscussi con i destinatari dell’osservazione”¹⁵⁷, attraverso l’osservazione e, quindi, attraverso una ricerca di tipo qualitativo, in particolar modo svolta in ambienti deputati alla formazione come la scuola.

“Il ricercatore può inserirsi per osservare e ascoltare; per interagire e provocare; per apprendere e scoprire, nelle sue diverse componenti costitutive, senza mai distanziarsene”¹⁵⁸.

¹⁵⁵ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005, p. 40.

¹⁵⁶ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2012, p. 49.

¹⁵⁷ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 148.

¹⁵⁸ Ivi, p. 15.

In particolare, l'osservazione partecipante, metodologia di tipo etnografico, nasce in ambito antropologico e deve i suoi natali a Bronislaw Malinowski che, nel suo testo *Argonauti del Pacifico Occidentale*, dichiara apertamente la necessità di vivere a stretto contatto con le comunità indigene al fine di poter: “prendere il punto di vista dei nativi, la loro relazione con la vita, per realizzare la propria visione del suo mondo”¹⁵⁹.

È per tale ragione che i protagonisti, a prescindere dal contesto d'azione, dell'osservazione partecipante, prenderanno l'appellativo di *nativi*.

L'obiettivo dell'osservazione partecipante, dunque, è comprendere e descrivere dall'interno il modo di pensare e di agire di uno specifico gruppo culturale.

Quando parliamo di gruppo culturale, facciamo riferimento a una qualsiasi aggregazione sociale stabile e duratura, a prescindere dal grado di consapevolezza al gruppo in questione. Gli studenti, frequentanti nello specifico l'ambiente scolastico, rappresentano un valido esempio di gruppo culturale, e gli studenti più giovani, della scuola primaria, sono un chiaro esempio di gruppo culturale inconsapevole.

L'osservatore tenta le strategie più consone per integrarsi nell'ambiente in cui deve operare l'indagine, con l'intento di divenirne un elemento attivo.

Ovviamente, gli elementi rilevati dall'osservatore non avranno il requisito della neutralità e chi è sottoposto all'osservazione perde, o almeno in parte, il requisito della spontaneità.

Infatti, relazionandosi con l'osservatore, gli elementi rilevati tenderanno a modificare inevitabilmente atteggiamenti e consuetudini. Allo stesso tempo, però, questa specifica metodologia d'azione comporta una serie di vantaggi. Infatti l'analisi ambientale sarà profonda e ogni azione sarà condotta da una condizione di “pura scoperta”¹⁶⁰.

L'osservatore dovrà essere in grado di gestire situazioni ed eventi imprevedibili e dovrà essere in grado di adattarsi alle situazioni inedite che si presentano momento per momento.

¹⁵⁹ Ivi, p. 25.

¹⁶⁰ E. Goffman, *Modelli di interazione*, il Mulino, Bologna, 1971.

Sicuramente questa metodologia non consente una generalizzazione dei risultati, proprio perché i prodotti che si avranno al termine dell'osservazione partecipante non saranno numeri, ma testi dati dall'elaborazione di registrazioni, sbobinature e diari di bordo. In questo contesto non si ha infatti a che fare con episodi standardizzati e ripetibili, come ad esempio nelle discipline matematiche, che si presentano e si ripetono infinite volte sempre allo stesso modo, ma abbiamo a che fare con l'irripetibilità e con la multiversatilità del soggetto educando che presenta caratteristiche e dinamiche complesse, in continuo cambiamento e in maniera del tutto diversa tra un soggetto ed un altro.

Per tale motivo l'osservazione partecipante risulta essere la metodologia più adatta per “esplorare i contesti formativi come un territorio contrassegnato da una molteplicità di significati e costrutti culturali, rintracciabili negli oggetti, nei discorsi, nei rituali che contraddistinguono l'azione educativa”¹⁶¹.

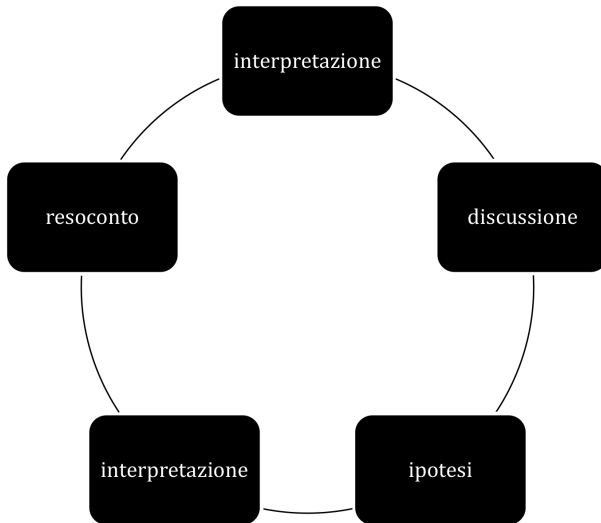
Si può certamente affermare che, attraverso l'osservazione partecipante, se il ricercatore costruirà il suo lavoro sui principi della rigidità e del rigore scientifico il risultato sarà di quello di raggiungere una capacità informativa molto più ampia di quella prodotta da un'indagine quantitativa tradizionale.

L'osservazione partecipante si articola attraverso un ciclo ricorsivo: interpretazione, discussione, ipotesi e resoconto. Tale modalità non riflette una linearità temporale classica, ma riprende l'idea ciclica di tempo proponendo una continua ripetizione delle medesime fasi. *La logica della razionalità tecnica* che presuppone una linearità temporale dei momenti della progettazione, dell'azione e della valutazione, viene sostituita da una *logica della complessità*¹⁶², che si fonda invece su una visione del tempo circolare. Questo *eterno ritorno* del processo educativo presuppone una sinergia, una connessione e una interazione fra le varie fasi che stanno alla base dell'intera ricerca.

¹⁶¹ F. Dovigo, *Manuale per l'osservazione educativa*, Unicopli, Milano, 2014, p. 98.

¹⁶² Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci Editore, Roma, 2011.

Il ciclo ricorsivo dell'osservazione



Concluse queste premesse di carattere teorico, riguardanti l'importanza e la validità dell'osservazione partecipante come metodologia esplorativa, tenterò di chiarire le fasi di lavoro che ho cercato di attuare in ognuna delle realtà considerate.

L'intero progetto di ricerca è stato ipotizzato, tentando di mantenere il più chiaro possibile uno schema di riferimento comune per tutte e tre le realtà scolastiche.

Ovviamente, però, questo è stato fatto con un certo livello di flessibilità per cercare di adattarmi il più possibile alle differenti caratteristiche e situazioni incontrate. Per ognuno dei tre contesti prescelti, è stata prevista una prima fase di inserimento con l'ingresso dei diversi gruppi classe. Durante la seconda fase operativa si è svolta l'osservazione etnografica ad ampio raggio, dapprima all'interno dell'istituzione scolastica, poi allargando il campo alla comunità locale e territoriale. In particolare le mie osservazioni sono state progettate per l'analisi dei seguenti fattori di sperimentazione:

- a. comprensione della vita interna alla scuola, riguardanti sia le attività e le relazioni tra insegnanti e bambini in momenti strutturati e in momenti liberi;
- b. le relazioni tra la scuola e il territorio locale per comprendere al meglio i rapporti fra la comunità locale e la scuola;

- c. comprensione delle modalità di utilizzo delle nuove tecnologie da parte dei docenti e dei bambini;
- d. comprensione delle strategie adoperate dalle scuole per far conoscere e valorizzare il territorio locale. Una volta raccolta una mappa abbastanza complessa tanto della realtà scolastica che di quella delle famiglie e della comunità locale e di alcuni aspetti culturali che ne caratterizzano le relazioni e, dopo aver condotto un'attenta e approfondita analisi riflessiva sui dati raccolti, è stato predisposto un progetto, sulla scia della metodologia qualitativa della Design Based Research, volto a rafforzare l'educazione alla cittadinanza attiva, al fine di promuovere negli alunni la formazione di una coscienza civile e di un senso di appartenenza al Territorio attraverso il digitale.

La DBR è una metodologia qualitativa nata nel 1992, i suoi fondatori sono A. Brown e A. Collins. Pellerey la definisce una metodologia che “tiene conto dei limiti delle metodologie rigidamente sperimentali e di quelle di natura etnografica, proponendo un modello più aderente alla complessa dinamicità delle situazioni educative reali”¹⁶³.

Per ciò che attiene alla DBR “gli esperimenti progettuali mettono insieme due apporti critici al fine di guidarci verso migliori affinamenti educativi: una focalizzazione dell'attenzione sul progetto e una valutazione dei suoi aspetti critici. L'etnografia fornisce metodi qualitativi per osservare attentamente come un progetto funziona in pratica e come variabili sociali e contestuali interagiscono con variabili cognitive. Studi su larga scala indicano metodi quantitativi per valutare gli effetti delle variabili indipendenti sulle variabili dipendenti. Gli esperimenti progettuali sono contestualizzati a specifici ambienti educativi, ma con l'obiettivo di generalizzare a partire da essi per fornire indicazioni al processo progettuale. Essi riempiono una nicchia nel quadro dei metodi sperimentali che è necessaria per migliorare le pratiche educative”¹⁶⁴.

¹⁶³ M. Pellerey, *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*, Erickson, Trento, 2005, p. 721.

¹⁶⁴ A. Collins, D. Joseph e K. Bielaczyc, *Design research: Theoretical and Methodological Issues*, in «The Journal of Learning Sciences», 2004, n. 1, p. 21.

Gli obiettivi educativi perseguiti dal progetto *Digital School for Citizenship* sono stati principalmente quattro.

Innanzitutto, formare gli studenti ad essere cittadini di domani; offrire agli alunni opportunità di apprendimento in un ambiente democratico; promuovere la partecipazione attiva e la responsabilità delle varie componenti nell'ambiente scolastico; migliorare negli alunni la comunicazione, la collaborazione, le capacità decisionali e la capacità *problem-solving*.

Il percorso progettuale *Digital School for Citizenship* della DBR si è sviluppato in 4 fasi.

Innanzitutto, si è cominciato con l'illustrazione del progetto nel suo insieme chiarendo agli studenti lo scopo e le metodologie e fornendo un'alfabetizzazione di base di competenza digitale, soprattutto riguardo i principali social networks per quanto concerne le loro modalità di funzionamento e l'influenza che hanno tra gli adolescenti evidenziandone le potenzialità, i limiti ed i rischi.

La seconda attività è stata un'attività di *brainstorming*. Gli studenti sono stati divisi in piccoli gruppi e ad ognuno di loro è stato assegnato un ruolo all'interno del gruppo di appartenenza. Ogni gruppo aveva il compito di raccogliere più informazioni possibili riguardo le tematiche trattate, attraverso interviste, operatori della scuola, genitori e personaggi pubblici del proprio comune di appartenenza. La raccolta dei dati è proseguita attraverso l'utilizzo di motori di ricerca, siti web e cataloghi on line.

La terza fase ha riguardato la creazione di contenuti digitali e *digital storytelling*. Infatti, con l'ausilio dei docenti e del personale della scuola è stato possibile realizzare video, pagine web per la promozione e la valorizzazione dei territori di appartenenza.

Infine, l'ultima fase ha previsto la realizzazione di una pagina digitale rivolta alla comunità scolastica e alle famiglie che è stata presentata all'evento finale dell'anno scolastico.

Partendo dai prodotti digitali realizzati, dall'osservazione degli alunni durante le fasi di realizzazione del progetto e, attraverso l'utilizzo delle informazioni raccolte tramite il diario di bordo e le registrazioni, si è proceduto alla realizzazione di interviste collettive e di Focus Group al fine di valutare l'intervento proposto.

Le interviste che sono state condotte sono state di diverso genere, alcune di *Brainstorming*, altre legate al Focus group. Sicuramente,

queste ultime sono risultate le più utili ai fini della valutazione della ricerca.

Tipo di interviste di gruppo¹⁶⁵

| Tipo di intervista | Ruolo dell'intervistatore | Interazione tra i partecipanti | Strutturazione delle domande | Ambiente | Situazione |
|------------------------|---------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Focus group | Direttivo | Alta | Alta | Artificiale | Formale o preorganizzata |
| Brainstorming | Non direttivo | Alta | Molto bassa | Artificiale o naturale | Formale o informale |
| Gruppo nominale | Direttivo | Scarsa o nulla | Alta | Artificiale | Formale |
| Tecnica Delphi | Direttivo | Nulla | Alta | Naturale | Formale |

Il Focus group nasce alla fine degli anni '40, quando Robert R. Merton mise a punto una nuova tecnica per la rilevazione delle opinioni e degli atteggiamenti, definita appunto "intervista focalizzata di gruppo". Gli scopi di questa tecnica d'indagine sono di carattere analitico- esplorativo a base fenomenologica utile per raccogliere dati qualitativi in un contesto di gruppo. Viene definito da Zaummer come una "tecnica di rilevazione qualitativa dei dati, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità"¹⁶⁶.

Sostanzialmente si cerca di definire una discussione in merito all'argomento prescelto dall'osservatore per fare emergere pareri e punti di vista spontanei dei soggetti osservati. Ovviamente, tutto ciò

¹⁶⁵ Cfr. R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

¹⁶⁶ V. Zaummer, *I Focus Group*, il Mulino, Bologna, 2003, p. 9.

deve essere annotato o registrato al fine di diventare materiale informativo diretto.

Il modello definito “standard”, cioè quello pensato inizialmente, è caratterizzato rigidamente da alcuni elementi: il gruppo deve essere omogeneo al proprio interno; i vari componenti non devono conoscersi tra loro; il moderatore conduce la discussione seguendo una guida d’intervista con domande prestabilite. Attualmente, invece, è possibile disporre di vari tipi di focus group, che si differenziano per alcuni degli elementi costitutivi, vale a dire la composizione del gruppo, il grado di strutturazione e il ruolo del moderatore.

Caratteristiche dei *focus group*

| | | |
|-------------------------|---|---|
| | Estraneità dei partecipanti tra loro e con il moderatore | Precedente conoscenza dei partecipanti |
| Composizione del gruppo | Omogeneità interna al gruppo | Eterogeneità interna al gruppo |
| | Mini-group | Full-group |
| | A uno stadio | A più stadi |
| | Gruppi autogestiti | |
| Grado di strutturazione | Focus group con guida da trattare | d’intervista contenente i punti |
| | Focus group semistrutturati | |
| | Focus group con tecniche, stimolare il dibattito supplementari | anche standardizzate, per raccogliere informazioni |
| | Molto marginale: propone il lasciando che i partecipanti | tema e le regole di interazione, discutano tra loro |
| Ruolo del moderatore | Limitato: interviene per discussione o contrastare equilibrare gli interventi | agevolare l’andamento della deviazioni dal tema e per |
| | Ampio: notevole controllo sulle dinamiche di gruppo | contenuto della discussione e |

Per il presente lavoro, come è stato precedentemente evidenziato, l'utilizzo del focus group si inserisce alla fine della mia attività di ricerca ed è finalizzato alla valutazione dell'intero percorso sperimentale. Il tipo di focus group a cui ho deciso di fare riferimento è pertanto subordinato al raggiungimento di questo obiettivo ed è caratterizzato da un livello di composizione del gruppo: omogeneo per età, composto da alunni appartenenti alla stessa classe. I partecipanti, dunque, si conoscevano già ma non conoscevano il moderatore; disomogeneo per quanto riguarda il sesso (presenza di maschi e femmine); disomogeneo in relazione ai risultati scolastici (ho richiesto espressamente all'insegnante di selezionare gli studenti con medie diverse); con numerosità elevata (full group). Nell'Istituto Comprensivo di Mangone sono stati costituiti tre gruppi: due gruppi da dodici bambini ed uno da tredici. Nell'Istituto Comprensivo di Aprigliano il primo gruppo è stato costituito da 11 bambini e il secondo da 12 bambini. Nell'Istituto comprensivo Don Milani-De Matera sono stati costituiti due gruppi da 13 bambini ciascuno, nell'Istituto Comprensivo Commenda – Rende sono stati costituiti due gruppi: uno da 13 bambini e l'altro da 14.

Per quanto riguarda il grado di strutturazione si tratta di focus group con una guida d'intervista contenente i punti da trattare, tutti riferiti al progetto della DBR. Sono state sottoposte domande utili a studiare le percezioni e le interpretazioni degli *stakeholders* sulle conclusioni della ricerca, utili a svolgere una fase riflessiva rispetto alla prassi investigativa. Inoltre, tramite le rilevazioni fatte attraverso i *focus group*, è stato possibile iniziare a strutturare un piano di studi futuri. Ho condotto i *focus group* da solo, senza la presenza di un assistente.

Il ruolo del moderatore è stato ampio: è stato necessario esercitare un notevole controllo sul contenuto della discussione (il questionario era molto lungo e trattava i temi più svariati, il rischio di non riuscire a toccare la maggior parte degli aspetti era molto elevato) e sulle dinamiche del gruppo (le digressioni dal tema e distrazioni erano legate al fatto che gli studenti fossero tutti della stessa classe e molto affiatati tra loro).

I *focus group* hanno avuto una durata di due ore circa ciascuno e si sono svolti nelle classi coinvolte. Tutti gli incontri sono stati ampiamente documentati.

2.3. La sperimentazione: analisi critica

Il Progetto *Digital School for Citizenship* mira ad osservare il ruolo delle nuove tecnologie nei processi democratici e di cittadinanza anche in chiave inclusiva, e si propone di analizzare le trasformazioni che le nuove tecnologie stanno producendo nelle menti e nei comportamenti dei giovani e dei nuovi approcci relazionali che si sviluppano fra giovani, innanzitutto, e fra questi ultimi, la scuola e la famiglia in relazione alle nuove competenze di cittadinanza.

Nella sostanza si è cercato di osservare l'impatto che l'uso delle nuove tecnologie sta producendo nelle diverse sfere di appartenenza e nei diversi ambiti sociali e collettivi in cui si muovono i giovani a partire dalla scuola.

Va precisato che queste analisi e le seguenti analisi sono da circoscrivere al periodo pre-covid e che quindi molte considerazioni potrebbero essere lette e interpretate diversamente dopo la DaD istituita col lockdown imposto con il DPCM a partire dall'8 marzo 2020.

A partire dall'osservazione partecipante e dal rapporto coi docenti di classe, l'analisi è stata condotta con metodologie qualitative, realizzate attraverso la tecnica del *focus group*, al fine di approfondire e orientare meglio anche l'interpretazione dei risultati dell'osservazione partecipante.

L'osservazione partecipante e i rapporti, quasi quotidiani, con alunni, insegnanti e genitori sono stati fondamentali per una conoscenza diretta dell'ambiente, del contesto e delle dinamiche da tenere in considerazione per la realizzazione del progetto.

Anche se non oggetto dell'indagine, sapere cosa pensano i genitori dei loro figli in relazione alle tecnologie digitali e del rapporto tecnologia-scuola, mi ha consentito di chiudere il cerchio su una visione a 360 gradi della connessione tra tecnologie, contesti di apprendimento e democrazia.

I genitori, infatti, risultano essere molto disorientati e tra di loro si riscontra il massimo di differenziazione: tra chi arriva a proibire l'uso del computer quando si fanno i compiti, a chi si rende conto che i propri figli ne sanno molto più di loro e li invidiano un po' per questo. Dalle conversazioni è emerso, con qualche piccola differenza, che tutti i genitori usano il computer anche se per motivi disparati.

I genitori sono molto differenti per età e ceto sociale e hanno rapporti differenti anche con le nuove tecnologie: divisi tra tecno-entusiasti che vedono nel mondo tecnologico una sorta di *eldorado* capace di trasformare incombenze una volta noiose, come andare alla posta in banca e all'agenzia di viaggi, in un coinvolgente gioco gestibile dal salotto di casa; e quanti usano le nuove tecnologie, ma con la diffidenza e il distacco di chi, pur percependone i vantaggi, è convinto che in fondo abbiano ulteriormente complicato la vita.

Spesso, i genitori invidiano ai loro figli la facilità con la quale si muovono tra i vari dispositivi che a loro richiede sempre qualche periodo di adattamento/addestramento; ma sono anche convinti che questo loro essere sempre connessi, al computer o al smartphone, crei una barriera che impedisce di comunicare con i propri figli.

Sono anche diffidenti rispetto alle potenzialità didattiche della rete: credono che in internet, i loro figli, per lo più perdano tempo e arrivino a contingentarne l'uso, soprattutto quando si devono fare i compiti. Vorrebbero arrivare a controllare dettagliatamente cosa fanno i loro figli una volta in Rete, ma molti non saprebbero neanche come fare e, quindi, si abbandonano all'ineluttabilità della cosa, fidando nell'intelligenza e nella correttezza dei propri figli.

Tutti i genitori coinvolti nell'osservazione utilizzano il computer. Il loro approccio alle tecnologie è passato, principalmente, tramite il lavoro: si son dovuti adattare, inizialmente non senza difficoltà, ma poi hanno finito con l'apprezzare le possibilità offerte da internet: la facilità di sbrigare pratiche amministrative direttamente al computer è la cosa che apprezzano di più, ma anche la posta elettronica, le chat; molti genitori hanno un proprio profilo su facebook, oppure le attività ludiche offerte da altri supporti tecnologici come la Wii e simili.

La maggior parte hanno un rapporto passivo con la rete e, se si esclude facebook e la posta elettronica, si limitano a prendere dalla rete, informazioni, video, musica ecc., e a non pubblicare alcunché.

Sono convinti, in definitiva, che i vantaggi delle tecnologie siano incommensurabilmente superiori agli svantaggi, ma ci tengono a mettere in guardia da un possibile uso distorsivo; da una artificialità di rapporti che ci allontana dalla condizione umana e che, in definitiva, ci costringe a lavorare di più o a dedicarci ad attività non necessarie.

Se percepiscono chiaramente il forte richiamo che la tecnologia esercita sulle nuove generazioni, non possono che biasimare i loro

figli che quando sono in casa passano la gran parte del tempo a spedirsi messaggi sul smartphone o via chat.

Razionalmente capiscono che questa è una forma di comunicazione ma credono che sia pericolosa, in quanto artificiale e possa produrre effetti negativi sulla socialità in quanto l'utilizzo sconsiderato della Rete modifica le pratiche di interazione sociale, cambiando di fatto il rapporto sia in relazione a se stessi sia in relazione agli altri.

Ma, in fondo a tutto, c'è il rammarico per aver perso contatto con i propri figli, in quanto anche la comunicazione nella società digitalizzata è cambiata. In primo luogo, vengono meno due fattori indispensabili nella comunicazione tradizionale che sono lo spazio e il tempo. Nell'era di Internet si può comunicare facendo a meno sia dello spazio che del tempo, in quanto si può comunicare facendo a meno dello spazio, poiché non è indispensabile la presenza dell'altro, e tantomeno indispensabile risulta essere il tempo in quanto si può comunicare virtualmente sempre essendo *on-line*, e per tali ragioni, con il duplice intento di controllare meglio cosa fanno e con chi provare a dialogare sul loro stesso terreno i genitori di oggi arrivano al paradosso di chiedere *l'amicizia* ai propri figli su facebook.

Cercano di non limitare l'uso di internet e, più in generale, della strumentazione tecnologica quando i figli sono a casa, però sono fermamente convinti che "fare i compiti" sia una faccenda da svolgere senza l'ausilio di tecnologie, se non espressamente richiesto dai professori.

Dunque spesso vietano internet durante lo studio. Approfondendo si capisce che sono fermamente scettici sulle opportunità didattiche della rete, ma non per la rete in sé, bensì perché i loro figli una volta connessi sono in balia di innumerevoli distrattori che fanno perdere loro tempo e filo del ragionamento. Insomma; quando si studia, si studia e la cosa deve avvenire come ai loro tempi: libri, quaderni e concentrazione.

Internet potrebbe avere risvolti importanti per l'apprendimento ma, per loro, i ragazzi non sono in grado di percepirlo.

Temono invece che i loro figli possano fare incontri inopportuni, in rete. Vorrebbero controllare meglio le loro navigazioni ma, o non sanno come fare, oppure si limitano a controllare la cronologia accorgendosi però che i figli sono in grado di aggirare l'ostacolo.

Quando sono stati informati sulla partecipazione dei loro figli al Progetto, hanno riflettuto con entusiasmo sul ruolo che avrebbero po-

tuto avere le tecnologie, utilizzate consapevolmente, nella conoscenza, la promozione e la valorizzazione del territorio nel quale vivono i figli, anche in relazione alla partecipazione, alla collaborazione e alla condivisione di idee, impressioni ed emozioni legate alla riscoperta della loro comunità.

Hanno partecipato attivamente alla realizzazione del Progetto sostenendo i loro figli nella raccolta delle informazioni e del materiale, nella loro composizione digitale e nella presentazione dei prodotti digitali realizzati in collaborazione tra gli alunni.

In ultima istanza, dopo l'osservazione partecipante, la progettazione con i docenti delle attività e la realizzazione del Progetto *Digital School for Citizenship*, per la verifica di quanto proposto, sono stati realizzati 12 *focus group* così distribuiti:

- 8 mini *focus group* con gli studenti delle istituzioni scolastiche coinvolte (2 per scuola);
- 4 *focus group* con gli insegnanti: Cosenza, Rende, Aprigliano e Mangone (1 per scuola).

Il ruolo di moderatore è stato svolto dallo scrivente in tutti i *focus group* guidando la discussione e stimolando i partecipanti.

Per ciascun gruppo è stata predisposta un'apposita traccia che ha guidato la discussione facilitata dal sottoscritto. La discussione nei gruppi, però, si è sviluppata senza vincoli, lasciando spazio alle libere espressioni degli intervenuti e tutti gli argomenti proposti sono stati trattati.

Quello che è emerso dai mini *focus group* con gli alunni, con qualche diversificazione in base al contesto di appartenenza, è che usano una varietà di strumenti digitali fin da piccoli: hanno iniziato ad utilizzare il computer, da principio con i genitori e, intorno ai 5 anni, da soli. Hanno quasi tutti un pc personale, un telefonino, un lettore mp3 e/o 4, una consolle per videogiochi. Passano più tempo su internet che davanti alla tv, navigano senza limitazioni, partecipano ai *social network*.

Non discriminano tra digitale e analogico, tra virtuale e reale: vivono in un continuum indistinto in cui la divisione tra digitale e non digitale è priva di significati. Priva di senso anche la distinzione tra on-line e off-line: le conversazioni iniziate *de visu*, continuano on line senza che si percepiscano fratture.

Per loro, il cd è antiquato e le immagini sono solo digitali: innovazioni epocali come il CD e il DVD per loro sono roba da antiquariato e non vengono più usati in quanto sostituiti dalle soluzioni Cloud.

A scuola invece:

- si annoiano, per lo più denunciano difficoltà a mantenere un'attenzione prolungata sull'insegnante che spiega dalla cattedra;
- c'è una profonda distanza tra l'esperienza che fanno a scuola e la loro esperienza di tutti i giorni, anche in riferimento al linguaggio;
- non capiscono l'utilità dello stare a scuola, sono obbligati dove hanno l'impressione di apprendere meno, e cose che poi non serviranno realmente;
- i computer sono nei laboratori di informatica che vengono frequentati raramente, mentre i giovani usano il loro pc tutti i giorni.
- pochissimi docenti usano strumenti tecnologici per le loro lezioni;
- sono consapevoli che i loro docenti, sulle questioni tecnologiche, ne sanno meno di loro;
- la LIM, quando c'è, viene attivata dai giovani e dai docenti, che la usano alla stregua di una lavagna tradizionale.

In classe hanno il smartphone acceso anche se non potrebbero e lo utilizzano con amici ed i genitori. Inoltre:

- percepiscono il digitale come uno spazio dove poter coltivare i propri interessi e le proprie amicizie;
- quando sono al computer hanno molti programmi accessi contemporaneamente.
- non ci si sofferma troppo su nessuna pagina. Facebook è sempre aperto, come sfondo, ma contemporaneamente si fa altro.
- percepiscono come ambigua la richiesta di amicizia avanzata da alcuni docenti e a volte dai genitori, ma non la negano;
- sono iscritti a moltissimi gruppi su FB e hanno gruppi ad accesso limitato per la loro classe dove i docenti non sono ammessi e che vengono utilizzati anche per scambiarsi i compiti;
- pubblicano molte foto e musica, qualche volta video ma sempre scaricati dalla rete: rarissima la pubblicazione di video prodotti da loro;

- sono sprovveduti rispetto ai problemi che l'ingente mole di informazioni private pubblicate in rete potrebbe provocare loro;
- la maggior parte non ha reali competenze in merito allo strumento che sta usando;
- non amano molto il lavoro collaborativo;
- usano internet per le ricerche scolastiche non limitandosi a copiare la prima cosa che capita e per le traduzioni;
- la tecnologia è un'appendice naturale, uno strumento per conoscere il mondo rispetto al quale il contesto di nascita si relativizza;
- il digitale favorisce le ricerche e la conoscenza del territorio;
- conoscono anche cose apparentemente vicine e in prossimità attraverso la rete;
- percepiscono la cittadinanza come qualcosa sempre più digitale e un continuum con il mondo di relazioni e di regole del mondo reale.

Per quanto riguarda i docenti, emerge una certa resistenza culturale all'innovazione tecnologica. La didattica non si è adeguata ai nuovi linguaggi: i giovani in classe si annoiano, le LIM, quando ci sono, sono attivate dagli studenti e utilizzate dai docenti come lavagne tradizionali; ma c'è anche una resistenza culturale dei docenti motivata dalla convinzione che l'approccio tradizionale al trasferimento del sapere sia quello più efficace e, in sostanza, più giusto.

I docenti:

- sono consapevoli che le nuove tecnologie siano imprescindibili per cercare un dialogo con i ragazzi e per svolgere meglio la propria funzione; diffidano di un apprendimento partecipativo che metta troppo in discussione il loro ruolo;
- per il trasferimento del "sapere" i vecchi metodi sono ritenuti dai docenti più adeguati ed efficienti;
- il multitasking li disorienta e sono convinti che crei problemi di attenzione nei giovani.

Traccia Focus Group Alunni

1. Quali dispositivi tecnologici utilizzate e per quanto tempo? (smartphone, computer, tablet, console videogiochi ecc);

2. Vi capita di utilizzare i dispositivi tecnologici di cui parlavamo prima per studiare/fare i compiti? In che modo li usate?
3. Quando siete in classe utilizzate le nuove tecnologie? Per fare cosa? Con quali materie?
4. Come avviene la spiegazione dei professori?
5. Quando usate strumenti digitali per giocare o rilassarvi vi sembra di imparare qualcosa di nuovo? Nuove abilità o nuove competenze?
6. Avete mai pubblicato qualcosa su internet? (blog, youtube, forum, musica ecc);
7. Pensate che utilizzare gli strumenti tecnologici vi isola dagli altri o vi permette una comunicazione/vicinanza migliore con gli altri?
8. Avete mai utilizzato la rete per scoprire il mondo che vi circonda?
9. Pensate che le nuove tecnologie siano uno strumento utile per favorire i rapporti e il rispetto delle regole?

Gli studenti già a partire dalla scuola primaria sono decisamente a loro agio con le nuove tecnologie. Le usano con naturalezza fin da piccoli e non le percepiscono affatto come qualcosa di “nuovo” e originale, ma come qualcosa di naturale. Non ricordano di un “prima volta” e sono sempre un po’ disturbati dal constatare la difficoltà che alcuni adulti hanno con il loro utilizzo.

Gli studenti vivono le nuove tecnologie come una estensione naturale del loro contesto esperienziale, che inizia con il gioco e non ha soluzioni di continuità con l’apprendimento: le due questioni sono interconnesse.

Iniziano, fin da piccoli, ad instaurare rapporti proficui con gli apparati tecnologici, perché entrano direttamente in contatto con un mondo in cui internet è sempre più inserito nelle esperienze quotidiane. Non percepiscono la complessità del concetto di cittadinanza digitale ma esiste, per loro un *continuum* culturale e antropologico nei rapporti e nel rispetto delle regole nel mondo digitale. Attraverso le tecnologie, hanno scoperto il proprio territorio ed hanno riflettuto sulle possibilità di promuovere e far conoscere i luoghi della loro vita reale attraverso il digitale e i social.

Per loro, la tecnologia è parte integrante del paesaggio quotidiano, non avendo dovuto compiere nessun “salto mentale” per andare in-

contro al nuovo. Si adattano ed interagiscono con questi strumenti con naturalezza, in un contesto abitudinario dove sempre più le interazioni avvengono in modo intimo e personalizzato, utilizzando i gesti, il tatto e la voce.

Certamente, gli studenti non sono tutti uguali, né hanno lo stesso approccio con le tecnologie. C'è chi si limita ad usarle passivamente e chi entra nei "sistemi" per adattarli alle proprie esigenze. Di certo, mostrano tutti una grande familiarità con il computer e internet che sono loro compagni di viaggio durante tutta la giornata, tranne, e qui sta il paradosso più rilevante, nelle ore trascorse a scuola.

A scuola i computer non si usano, o sono relegati nei laboratori di informatica a cui si accede saltuariamente. La scuola rende incomprensibilmente difficoltosa una pratica che per i più è quotidiana e familiare sancendo uno iato tra apprendimento e tecnologie che appare anacronistico soprattutto agli studenti.

Essi, infatti, tendono a non scegliere tra gioco e apprendimento, mostrano di sapersi muovere in maniera fluida tra le due dimensioni, spesso descrivendo attività in cui i due aspetti convivono.

Sono motivati ad imparare nella stessa misura in cui hanno voglia di divertirsi e le tecnologie gli offrono la possibilità di farlo contestualmente. A scuola tutto questo decade e finisce che si annoiano e non riescono a capire bene perché debbano costringersi a questo rituale, se non per un senso indotto di "dovere": un tributo pagato alla crescita, al quale assoggettarsi, ma vissuto come una parentesi nel loro fluire sempre più innervato di esperienze tecnologiche.

Gli studenti usano il computer, a casa e di pomeriggio. La maggioranza ne ha uno in uso esclusivo, connesso a internet, altrimenti c'è quello di famiglia. Anche lo smartphone è molto diffuso ed è il dispositivo tecnologico più utilizzato: sempre acceso anche durante le ore di scuola. Praticamente in molte abitazioni c'è anche una console per i videogiochi, sia portatile che fissa. I videogiochi sono utilizzati più dagli studenti che dalle studentesse, per il resto non si riscontrano particolari differenze di genere.

L'approccio con i dispositivi digitali è stato precoce, in alcuni casi precocissimo: dai tre anni in su. In ogni caso, dalla prima elementare tutti utilizzavano il computer assistiti dai genitori per arrivare al termine della scuola primaria perfettamente autosufficienti.

La questione interessante è che nei gruppi era sempre presente uno o più ragazzi in grado di avere con le tecnologie un rapporto avanzato: in grado, cioè di formattare *hard-disk*, *craccare* programmi, intervenire in caso di problemi sulla linea internet o sul malfunzionamento dei software.

Sono loro ad essere il punto di riferimento familiare per i “problemi” con le tecnologie. Hanno un approccio pragmatico, non leggono i libretti di istruzioni, ma imparano facendo e se hanno qualche problema vanno a cercarsi le soluzioni su internet.

Non hanno esperienza di un prima e il termine analogico non gli è familiare.

Usano il computer anche per fare i compiti, soprattutto per ricercare le informazioni di cui hanno bisogno. E, per loro ammissione, non si limitano ad incollare le notizie trovate, ma confrontano varie fonti e poi fanno una sorta di patchwork di quanto reperito.

Sono quasi tutti presenti su facebook che usano per tenersi in contatto anche tra compagni di scuola. Per poter aprire un proprio profilo la maggior parte ha falsificato la data di nascita.

Dichiarano che quasi nessuno tra i docenti usa il computer in classe. Anche le Lavagne Interattive Multimediali (LIM), quando ci sono, sono utilizzate per lo più allo stesso modo delle lavagne tradizionali, in quanto ci si limita a scrivere sopra, e spesso i docenti non sanno neanche accenderle e invocano l’aiuto degli alunni.

Durante l’orario di lezione denunciano difficoltà a mantenere desta l’attenzione. L’insegnante spiega, per lo più, in modo tradizionale: usando il libro, leggendo, o facendo leggere loro. Anche nei confronti dello studio denunciano difficoltà di concentrazione, soprattutto se devono studiare in modo continuativo per molto tempo. Ma, ammettono, spesso dipende dalla materia. Ci sono alcune materie che, a seconda dei soggetti, si studiano meglio, altre no.

Spesso i testi scolastici hanno *compact disk* allegati che, però, non vengono quasi mai utilizzati dagli insegnanti e nemmeno sfruttati troppo spesso dagli studenti che considerano i CD già vecchi: obsoleti dal punto di vista tecnologico.

Per loro innovazioni tecnologiche epocali, come appunto l’avvento del *compact disk* o del DvD, sono archeologia industriale: stanno lì in un ipotetico museo tecnologico, vicino al vinile e alle videocassette. Sono stati, infatti, sostituiti dal Cloud. Tutto ciò che non

è in Rete e che non è aggiornato/aggiornabile sembra non incontrare il loro particolare interesse.

In Rete interagiscono poco, per lo più “scaricano” materiali, sia musica che video, e il loro contributo all’implementazione della rete è dato dall’aggiornamento, con tanto di video e foto, del loro profilo su *facebook*. Partecipano poco a forum o gruppi di discussione on line.

La domanda sulla percezione di un possibile isolamento causato dalle tecnologie digitali li lascia un po’ interdetti. Ne parlano confusamente e pian piano emerge una versione condivisa nei vari *focus group*, quella cioè di una sensazione di isolamento rispetto al contesto più prossimo, quasi sempre familiare. In questo caso sono realmente isolati tanto da non accorgersi del tempo che passa, ma sono anche consapevoli che, nel frattempo, stanno “anche” comunicando.

Per i soggetti coinvolti nei *focus group*, questa comunicazione è altrettanto autentica e importante rispetto a quella che avviene in presenza, sia nelle implicazioni asincrone che in quelle sincrone.

È altrettanto naturale comunicare con *facebook* o con il smartphone di quanto non lo sia uscire ed incontrarsi, con la differenza che l’appuntamento con *facebook* è più assiduo.

Con internet si superano i limiti imposti dal territorio e, soprattutto, scoprono il proprio territorio e le possibilità di promuovere e far conoscere in maniera globale i posti dove vivono e dove ancora devono socializzare.

Come spesso accade, nel *focus group* che ha visto protagonisti gli studenti delle scuole coinvolte, alle affermazioni iniziali, più immediate e istintive, segue una fase in cui il dibattito si fa più articolato e la riflessione induce i più a ribaltare gli assunti iniziali. Si fa, dunque, strada la convinzione che la cosa sia non solo possibile in astratto, ma anche in concreto. Qualcuno afferma che in rete si possono trovare tutorial per imparare a fare qualsiasi cosa, e dunque anche applicativi per *iphone*. Al termine, non sembrano particolarmente impressionati dalla cosa in sé: loro non lo fanno, non lo sanno fare, o non gli interessa farlo, ma non gli pare strano che un loro coetaneo lo faccia o lo abbia fatto. Non hanno neanche difficoltà con i circuiti di vendita: sanno come funziona il processo e a nessuno viene in mente i sistemi di vendita tradizionali che pure conoscono: ci si posiziona su internet, su *ebay* o, appunto, sull’app store di *Apple*, e si mostra il prodotto.

Traccia *focus group* insegnanti

1. È cambiato il suo modo di insegnare col digitale? Come?
2. Per Levy il virtuale fa parte di noi e non si contrappone a reale anzi, è una manifestazione del reale altrettanto influente e significativa per le relazioni sociali, cognitive e formative. Siete d'accordo? Oppure si contrappone a reale?
3. Notate differenze nell'apprendimento e nella resa scolastica tra chi fa uso di internet a casa e chi no?
4. Secondo alcuni le ICT sono "tecnologie abilitanti per la didattica" attraverso le quali l'alunno co-costruisce il proprio percorso educativo, socializzandolo e personalizzandolo rispetto ai propri stili di apprendimento. Che ne pensate?
5. Per alcuni il multitasking mette a rischio alcune competenze cognitive nobili acquisite con la lettura lineare, quali il pensiero astratto e la memoria associativa a lungo termine. E il numero alto di processi cognitivi a cui siamo sottoposti sul web, li rende inefficienti e alla lunga abbassa le performance. Per altri, chi pratica il multitasking con successo utilizza la rete come estensione della memoria: utilizza cioè i luoghi in cui le differenti informazioni sono depositate, e fa uno zapping consapevole tra le differenti fonti di apprendimento e comunicazione. Così facendo crea una nuova modalità di apprendimento che implica un costante monitoraggio delle fonti informative disponibili nel nostro ecosistema mediale. Cosa ne pensate?
7. Secondo voi l'utilizzo degli strumenti tecnologici isolano gli alunni dagli altri o permettono una comunicazione/vicinanza migliore con gli altri?
8. I vostri studenti avevano mai utilizzato la rete per scoprire il mondo intorno a loro?
9. Gli alunni, adeguatamente guidati, possono utilizzare consapevolmente le tecnologie digitali orientate al raggiungimento di obiettivi specifici?
10. Pensate che le nuove tecnologie siano uno strumento utile per favorire i rapporti in presenza anche in relazione al rispetto delle regole? Si può parlare di cittadinanza digitale?

L'impressione che rimane, dopo aver ascoltato i docenti dibattere sull'impatto delle tecnologie digitali in relazione alla loro professione, è che la "categoria" nel suo insieme sia sufficientemente omogenea e arroccata sulla difesa di un approccio alla didattica e alla trasmissione del sapere che contempla l'uso delle nuove tecnologie, ma che certo non le ritiene centrali rispetto al successo e all'efficacia formativa. La competenza digitale degli insegnanti è vista come accessoria e non indispensabile per la loro professione.

Non mancano, anche in questo caso, esempi di docenti più giovani o semplicemente più curiosi che hanno sondato e sperimentato con successo alcune potenzialità offerte da software e app per veicolare meglio e con maggior efficacia i contenuti della propria materia. Ma va detto che restano un'esigua minoranza e che il corpo docente, preso nel suo insieme, è radicato ad una visione dell'insegnamento che procede da chi "sa" a chi "deve apprendere".

E forse qui è il vero nucleo del problema: rispetto alle nuove tecnologie i docenti sono consapevoli di "saperne" meno dei propri allievi. Utilizzarle significherebbe abdicare allo status di esperto per una condivisione del sapere, per una didattica partecipata, che potrebbe anche essere foriera di sviluppi positivi, ma anche di sviluppi imprevisti che potrebbe metterli in difficoltà.

Non è solamente la paura di doversi mettere in gioco con modalità tutte da esplorare che frena i più; semmai è l'intima convinzione, che in alcuni casi ha permeato anche gli studenti che l'approccio tradizionale al trasferimento del sapere sia quello non solo più efficace, ma intrinsecamente giusto: quello che ha connotato la scuola fin dagli inizi e che ha permesso per secoli alla cultura occidentale di essere tramandata e implementata.

Di più, per molti, il tempo scolastico così impermeabile all'intrusione delle nuove tecnologie è di per sé un valore da salvaguardare perché offre ai ragazzi un'oasi e un riparo dalla overdose informativa a cui siamo sottoposti e, magari, li aiuta a farsi un pensiero critico per meglio fronteggiarlo.

Gli insegnanti, in generale, non hanno modificato sostanzialmente il loro modo di insegnare con l'avvento delle nuove tecnologie. Anzi l'impressione generale è che la loro professione sia rimasta per molto tempo sottratta all'obbligo di dover fare i conti con le trasformazioni tecnologiche e digitali in atto.

Certamente, non mancano insegnanti più aperti che si muovono con estrema scioltezza nel mondo delle nuove tecnologie e che sperimentano, magari in rete e con altri colleghi, forme innovative di insegnamento, ma certo paiono una eccezione ai loro stessi colleghi e spesso insegnano materie *marginali*, tranne forse il caso delle lingue straniere.

Per quanto riguarda gli insegnati utilizzare un sistema integrato tra analogico e digitale, risulta essere sempre più difficile. Molti si pongono, però, il problema del codice, vale a dire della necessità di entrare in contatto con un mondo giovanile che ha sviluppato un nuovo linguaggio utilizzando i nuovi mezzi di comunicazione. Si rendono conto che la profonda distanza tra quello che gli studenti vivono a scuola e le loro esperienze di tutti i giorni non può che contribuire ad alimentare un crescente senso di estraneità nei giovani alle proposte della scuola.

C'è la necessità di permeare quel codice, per instaurare una relazione educativa significativa, in cui lo studente si senta riconosciuto pienamente, con l'intero suo portato esperienziale. I più sono convinti che tutto l'apparato delle strumentazioni tecnologiche, dallo smartphone al computer, dal *ipod* alle consolle per videogiochi, siano una grande fonte di distrazione per gli allievi. Altri riconoscono di non avere abbastanza conoscenze tecniche per utilizzarli nel loro insegnamento, altri ancora sono o sarebbero interessati ad impiegarli, ma ritengono che questa nuova maniera di insegnare richieda tempi di preparazione troppo lunghi e complessi.

Per gli insegnanti c'è una effettiva e profonda differenza tra mondo reale e quello virtuale e ritengono che i due piani restino irrimediabilmente separati. Anche la sollecitazione sul multitasking li porta a discutere e a riflettere con interesse.

Così come sono convinti che il copia e incolla praticato dai ragazzi per le tesine scolastiche non abbia nulla di competente. Denunciano, anzi, l'assenza di ricercatezza sia a livello contenutistico che linguistico. Spesso gli stessi allievi non sanno commentare il testo che hanno prodotto, proprio perché non attenti alle fonti che trovano in internet. La facilità nel trovare documenti online è talmente acquisita, che al momento in cui viene chiesto agli studenti di compiere una ricerca su supporto cartaceo come libri, riviste, enciclopedie si trovano in seria difficoltà, perdendo una competenza ritenuta importante.

La storia del bambino che crea applicativi per l'*iphone*, li stimola meno, soprattutto perché arriva al termine di un dibattito che è stato articolato e i cui punti precedenti hanno stimolato una riflessione e un coinvolgimento corale di tutti gli intervenuti. Tenderebbero ad escludere che qualche loro allievo possa fare altrettanto, ma non sono appassionati alla cosa e non argomentano sufficientemente le motivazioni.

Ritengono utili le nuove tecnologie anche per esplorare il proprio mondo fisico ma non associano alle tecnologie competenze di cittadinanza digitale, anzi pensano che le tecnologie siano una limitazione alle pratiche democratiche e ai principi di cittadinanza attiva. Pensano alle tecnologie digitali come uno strumento per promuovere e veicolare informazioni e servizi ma non uno strumento di vita quotidiana che integra analogico e digitale. Vedono le tecnologie digitali come una limitazione delle relazioni e delle facoltà umane e non come un'opportunità.

In conclusione, osservare, analizzare e riflettere sui risultati dei *focus group* con studenti e docenti, significa in buona sostanza guardare al futuro sotto una particolare prospettiva che, a partire dalla sfida tecnologica, educativa e delle modalità di apprendimento, promuova il ruolo attivo del discente per la costruzione di cittadini consapevoli e che sappiano vivere in pienezza principi e valori di cittadinanza attiva. La sfida tecnologica che la scuola sta affrontando è, secondo molti autori, centrata sul superamento del tradizionale modo di apprendere e del trasferimento della conoscenza, un modo che si basa da diversi secoli, sulla funzione essenziale del libro e della sua logica organizzativa lineare, la sua funzione di fonte, sulla figura e l'autorevolezza del docente, sull'unidirezionalità del flusso di sapere dal docente verso il discente.

L'uso del computer e la possibilità di accedere a un mondo virtuale, pressoché infinito come la Rete, sembra abbiano reso obsolete e superate regole osservate praticamente in tutti i processi formativi. Salta la logica lineare, depotenziata da testi mai definitivi; sfuma il concetto di autorevolezza dell'autore sotto l'effetto della moltiplicazione delle fonti, il continuo aggiornamento, l'estensione del campo di osservazione. Si diffondono modalità partecipative e collaborative, nella formazione di un prodotto culturale, che sviscerano i tentativi di identificazione precisa dell'autore, che relativizzano i risultati di ricerche e che riconfigurano continuamente i gruppi di lavoro.

Il costo decrescente, in termini di tempo, nella disponibilità delle informazioni sta trasformando il ruolo passivo del discente, attribuendogli, almeno sulla carta un ruolo d'iniziativa nella configurazione e nella costruzione delle informazioni e delle conoscenze. A questo contribuisce una trasformazione nella relazione fra docente e discente, se il depositario della capacità di accesso alle tecnologie che organizzano l'informazione e la conoscenza non è più, o non solo, il docente.

Già da diverso tempo il docente, in ogni ordine e grado, ha perso il ruolo di produttore della conoscenza, soprattutto in condizioni di massificazione dei processi formativi fondamentali: i libri di testo, del resto, non hanno fatto altro che spostare l'attenzione dal docente in aula a ciò che il testo conteneva. Pochi docenti hanno agito, e agiscono in maniera da produrre valore aggiunto, al contenuto che il libro di testo presenta. È evidente che questo fenomeno è alla base del limitato coinvolgimento in aula degli alunni, capaci anche istintivamente di individuare quel valore aggiunto di novità rispetto al libro di testo e di rintracciare quella scintilla di curiosità che un docente è in grado di diffondere in aula e della bassa motivazione, la noia, con cui spesso si partecipa alle lezioni frontali.

Oltre al ruolo attivo del discente, è poi importante rilevare un altro elemento che le tecnologie hanno enfatizzato nei processi di apprendimento. Questi strumenti, in tutte le loro declinazioni, hanno spostato l'attenzione dall'accesso alle informazioni, alla capacità di elaborazione e interpretazione.

Ciò ha prodotto due conseguenze:

1. l'accesso non risolve il problema della conoscenza, che, per essere tale, necessita di organizzazione e di verifica continua e che, come tale, ha bisogno di un metodo in grado di orientare efficacemente l'azione e la ricerca;
2. il piacere stesso della conoscenza si nasconde nella produzione in prima persona. Potenzialmente, nella produzione di conoscenza, si creano le condizioni per un artigianato in cui metodo, elaborazione e interpretazione danno luogo a nuovi prodotti.

La scuola oggi difficilmente riesce a creare artigiani della conoscenza, consapevoli del processo di formazione della conoscenza che passa dalla possibilità di accesso alle informazioni e, attraverso la fi-

liera metodo-elaborazione-interpretazione, giunge alla creazione di un prodotto vero e proprio. Ma forse oggi la scuola, che si sente minacciata dall'innovazione e che resiste a essa passivamente, ha perso di vista il proprio ruolo di orientamento e di indirizzo nella scelta del metodo di organizzazione delle informazioni e del loro uso efficace all'interno della filiera.

Se oggi disponiamo di strumenti che consentono, a basso costo, di potenziare la filiera della conoscenza, non si capisce perché temere gli effetti sostitutivi che scaturiscono da tecnologie innovative rispetto a modi tradizionali di apprendere e di conoscere.

Nella percezione dei giovani, inoltre, proprio grazie alle tecnologie digitali, sono saltati i confini fra tempo dedicato allo studio e tempo di svago, e la presenza in aula, la lezione frontale dell'insegnante, i programmi, l'uso del libro imposto dalla didattica sono subiti all'interno di un'organizzazione che solo in parte condividono e accettano e che continua a condizionare buona parte del loro tempo e della loro vita.

Ovviamente l'emergenza sanitaria mondiale legata al Covid-19, il successivo lockdown e l'istituzione della DaD come unica forma di insegnamento, ha accelerato, per necessità, la nascita di un nuovo paradigma, trasformando la competenza digitale degli insegnanti in una competenza fondamentale e di base necessaria per personalizzare l'insegnamento e rendere le lezioni efficaci e creative, capaci di stimolare la motivazione ad apprendere.

SECONDA PARTE

Didattica digitale, disabilità e competenze di cittadinanza.

Un approfondimento della scuola inclusiva

3.1. Inclusione e didattica digitale. Un nodo cruciale

Come abbiamo avuto modo di vedere in precedenza la didattica digitale ha ormai trovato un posto di rilievo nella scuola italiana per favorire e promuovere conoscenze, competenze, condivisioni tra gli studenti e, soprattutto, con gli insegnanti. Ma se andiamo in profondità qual è realmente il ruolo delle tecnologie didattiche nella scuola inclusiva? Rappresentano uno mero “strumento compensativo” come recita la Legge 170/2010,¹⁶⁷ oppure le nuove tecnologie devono essere considerate uno strumento chiave per promuovere l’equità nelle opportunità educative?¹⁶⁸

Per molti le nuove tecnologie sono oramai parte integrante della vita quotidiana. Hanno un impatto su molti aspetti della società, tra cui l’istruzione, la formazione e l’occupazione, ma in particolare sono uno strumento prezioso per le persone con disabilità e bisogni speciali. Il potenziale delle nuove tecnologie per migliorare la qualità della vita, ridurre l’esclusione sociale e aumentare la partecipazione è riconosciuto a livello internazionale, così come sono note le barriere sociali, economiche e politiche che il mancato accesso alle nuove tecnologie può generare¹⁶⁹.

All’interno dell’odierna società dell’informazione e della conoscenza, gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali sono

¹⁶⁷ Cfr. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (Consultato il 27 gennaio 2020).

¹⁶⁸ https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT_for_Inclusion-IT.pdf (Consultato il 27 gennaio 2020).

¹⁶⁹ Vertice Mondiale sulla Società dell’Informazione – WSIS, 2010.

tra i gruppi che con maggiore probabilità incontreranno ostacoli nell'accesso e nell'utilizzo delle nuove tecnologie. Questo è un argomento chiave nell'ambito della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità,¹⁷⁰ che impone ai firmatari "...di promuovere l'accesso delle persone con disabilità alle nuove tecnologie e ai sistemi di informazione e comunicazione, compreso Internet"¹⁷¹.

L'obiettivo fondamentale dell'utilizzo delle nuove tecnologie nel settore dell'istruzione per alunni con disabilità e bisogni speciali è quello di promuovere l'equità nelle opportunità educative: "l'uso delle nuove tecnologie non è fine a sé stesso; piuttosto è un mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento degli individui"¹⁷².

Alla luce di quanto premesso le considerazioni che vanno sviluppate sono le seguenti:

1. le nuove tecnologie devono essere considerate come uno strumento chiave per promuovere l'equità nelle opportunità educative;
2. l'accesso alle nuove tecnologie adeguate deve essere considerato un diritto;
3. la formazione del personale docente nell'uso delle nuove tecnologie generali e specialistiche deve essere considerata un settore prioritario;
4. la promozione della ricerca e dello sviluppo di nuove tecnologie richiede un approccio multilaterale;
5. la raccolta dati e il monitoraggio dell'uso delle nuove tecnologie nell'inclusione meritano attenzione a tutti i livelli dell'offerta educativa¹⁷³.

Al fine di costruire una società dell'informazione democratica ed inclusiva, bisogna sviluppare approcci didattici alle tecnologie ade-

¹⁷⁰ UNCRPD.

¹⁷¹ Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UNCRPD), art. 9, 2006.

¹⁷² Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura Institute for Information Technologies in Education e Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011.

¹⁷³ Cfr. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT_for_Inclusion-IT.pdf (Consultato il 20 gennaio 2020).

guati per rispondere alle esigenze di tutti gli utenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali. L'accesso all'utilizzo di nuove tecnologie adeguate potrebbe ridurre le disuguaglianze nell'istruzione e le nuove tecnologie didattiche potrebbero essere uno strumento potente a sostegno dell'inclusione scolastica. Tuttavia, le disuguaglianze nell'istruzione potrebbero anche essere rafforzate da un accesso inadeguato o limitato alle nuove tecnologie che alcuni alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali, si trovano ad affrontare.

Ciò però comporta alla luce dei principi di accessibilità dell'informazione per tutti, l'applicazione a tutti i materiali didattici e ai programmi scolastici presenti e futuri che per conseguire i principi inclusivi di progettazione e di informazione accessibile, è necessaria una collaborazione tra gli attori del processo formativo collegata a forme più flessibili di condivisione e comunicazione tra gli stessi.

Bisogna per questo spostare l'accento sui mezzi (infrastrutture, in termini di attrezzature e competenze) per consentire che le nuove tecnologie fossero applicate con efficacia in contesti di disabilità e BES.

Questo spostamento di visione deve portare l'attenzione in modo significativo sull'utilizzo delle nuove tecnologie per apprendere in modi diversi piuttosto che imparare a usare le stesse in contesti diversi. Le nuove tecnologie didattiche saranno veramente incisive e inclusive in ambito scolastico solo quando se ne comprenderà appieno il potenziale come strumento di apprendimento, di comunicazione, di condivisione e di partecipazione.

È, quindi, necessario adottare indicazioni e strategie per consentire alle scuole di utilizzare le nuove tecnologie come uno strumento efficace di apprendimento e d'inclusione.

In tutta Europa, alle scuole viene richiesto sempre di più di proporre nuovi metodi di lavoro che prevedano l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Queste necessità sono il risultato di un cambiamento in atto a tutti i livelli che richiede lo sviluppo di un nuovo *framework* di competenze che stimolino la creatività e i talenti, consentendo ad ogni individuo di realizzare se stesso insieme agli altri attraverso una cittadinanza attiva, inclusiva e consapevole.

A partire da ciò, la scuola deve promuovere e accompagnare la nascita di nuove competenze per il lavoro, predisporre nuovi ambienti di formazione per l'apprendimento online e l'apprendimento con

l'ausilio di dispositivi mobili (mobile learning), la crescita di responsabilità nella creazione, nella pubblicazione e nella condivisione di contenuti attraverso i social media, senza tralasciare le crescenti aspettative di nuove forme di partecipazione democratica attraverso la rete. Questi sono solo alcuni aspetti dell'utilizzo delle tecnologie a scuola che rappresentano uno strumento naturale per sostenere l'accesso e la partecipazione di tutti gli studenti, nessuno escluso.

Le nuove tecnologie didattiche per l'inclusione sono determinanti per il successo¹⁷⁴ e in questo contesto, il ruolo e il lavoro dei dirigenti scolastici può essere visto come un punto di forza. La comprensione, l'atteggiamento e la visione dei dirigenti scolastici rispetto alle tecnologie digitali sarà fondamentale per garantire che gli insegnanti siano effettivamente sostenuti nel loro lavoro con gli studenti.

La visione dei dirigenti scolastici deve essere comunicata con efficacia al corpo docenti della scuola e al resto della comunità scolastica. Lo sviluppo e i piani d'azione della scuola devono coprire il ruolo delle nuove tecnologie nel sostenere l'apprendimento in generale, nonché il ruolo e l'impatto percepito del digitale nel sostenere tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità e bisogni educativi speciali.

In particolare, dirigenti e docenti, dovranno assicurare:

- sostegno pratico per lo sviluppo di infrastrutture tecnologiche a livello scolastico;
- consulenza e informazioni specifiche sull'utilizzo delle tecnologie;
- materiali adattati ai programmi scolastici e materiali di e-learning accessibili e condivisibili;
- sostegno e indicazioni nell'uso delle nuove tecnologie come strumento pedagogico e didattico per tutti gli studenti;
- sostegno specifico per l'utilizzo delle nuove tecnologie in approcci di apprendimento flessibile e personalizzato e in approcci che utilizzano la progettazione universale per i principi di apprendimento;
- possibilità di interazione e comunicazione tra docenti, studenti e famiglie;
- possibilità di interazione e comunicazione.

¹⁷⁴ Cfr. C. Scapin, F. Da Re, *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento 2014.

Per uno sviluppo pieno, le scuole dovranno lavorare sempre di più all'interno di comunità di apprendimento più ampie, coinvolgendo una maggiore gamma di partner e promuovendo reti formali e informali che ne supportino le buone prassi.

Franzoni¹⁷⁵ suggerisce che la condivisione informale delle diverse forme di conoscenza all'interno di una rete di diversi professionisti può essere definita come una comunità di pratica. Le comunità di pratica mettono in contatto le parti interessate che condividono un interesse comune e promuovono la condivisione di idee, la messa in pratica di esempi e metodologie di lavoro, nonché l'identificazione di problemi e soluzioni comuni. Le nuove tecnologie sono uno strumento chiave per favorire la comunicazione tra i membri delle comunità di pratica.

Le comunità di pratica non richiedono necessariamente input "esterni"; possono essere autosufficienti sulla base dell'appartenenza alla comunità. Infatti, la capacità di una scuola di agire come una comunità di pratica in relazione alle tecnologie digitali per la didattica, può essere migliorata in modo efficace in presenza di input di due tipi: esempi di prassi innovative di altre scuole e il coinvolgimento nelle attività di ricerca e di sviluppo. Basti pensare all'innovazione dei Curricula Digitali promossi dal MIUR nell'ambito del PNSD.¹⁷⁶

L'utilità di esempi di prassi innovative sembra aumentare con un pubblico più ampio, quando vengono considerati i seguenti fattori:

- l'attenzione all'esempio, può essere incentrata sulle nuove tecnologie, tuttavia anche altri aspetti possono essere importanti e informativi per i team scolastici. Gli esempi che considerano questioni chiave, i fattori attitudinali e personali, l'autostima degli utenti e l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti delle tecnologie informatiche possono aiutare a fornire informazioni provenienti da altri contesti;
- l'applicazione delle nuove tecnologie per un insegnamento efficace, quali la valutazione per l'apprendimento, la personalizzazione ecc. Tali esempi possono vertere sull'uso delle nuove

¹⁷⁵ Cfr. S. Franzoni, *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2012.

¹⁷⁶ Cfr. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/curricoli_digitali.shtml (consultato il 12 novembre 2019).

tecnologie come strumento di apprendimento per tutti gli studenti. Spesso gli esempi innovativi mettono in discussione le concezioni di accessibilità, i possibili usi delle nuove tecnologie, le aspettative circa i risultati dell'apprendimento ecc.;

- i ruoli e i contributi delle diverse parti interessate. Gli esempi che presentano modelli nuovi di modalità di lavoro tra studenti, insegnanti, genitori e altri professionisti possono far crescere la consapevolezza circa le opportunità di lavoro all'interno dei team scolastici e tra di essi;
- applicazioni innovative delle nuove tecnologie per sostenere l'accesso e l'equità per gli studenti. Ciò può comportare l'esame di nuove combinazioni di tecnologie informatiche, oppure l'uso innovativo della tecnologia convenzionale. Affinché gli esempi influenzino le tematiche riguardanti l'equità, il lavoro deve essere basato su principi inclusivi e sostenere l'apprendimento di una vasta gamma di discenti. Esempi che sono incentrati su approcci specialistici hanno un valore, ma di portata limitata. Nel lungo periodo, gli esempi innovativi con il maggiore impatto potenziale sono quelli che informano le prassi convenzionali delle innovazioni tecnologiche.

Le opportunità per i team scolastici di accedere alle informazioni sulla ricerca e di contribuire alle attività di formazione e sviluppo possono appoggiare gli sforzi compiuti da una comunità scolastica in ottica di *cloud digital curriculum*.

L'obiettivo finale dell'utilizzo delle nuove tecnologie nel settore dell'istruzione inclusiva è quello di far sì che a tutti gli studenti sia consentito utilizzare le nuove tecnologie a sostegno dell'apprendimento.

Per abilitare gli studenti tramite l'uso delle nuove tecnologie in situazioni di apprendimento sono necessarie nuove tecnologie adeguate e disponibili all'occorrenza e in grado di soddisfare le esigenze individuali di apprendimento. Per essere adatte allo scopo non basta che le suddette nuove tecnologie siano semplicemente a disposizione degli studenti; ciò che fa la differenza è come lo studente viene sostenuto per sfruttarle nel modo più adatto a soddisfare le proprie esigenze individuali e comunitarie. Tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità e bisogni educativi speciali, necessitano di un aiuto da

parte degli insegnanti e di altri professionisti per poter fare progressi e passare dall'utilizzo iniziale delle nuove tecnologie ad un utilizzo disinvolto a sostegno dell'apprendimento. Per fare ciò, è necessario che gli studenti acquisiscano competenze di sviluppo nell'utilizzo delle nuove tecnologie¹⁷⁷. È necessario inoltre che gli insegnanti utilizzino procedure strutturate di valutazione per le esigenze nell'ambito delle nuove tecnologie, in grado di identificare le esigenze funzionali dei singoli alunni per particolari strumenti digitali¹⁷⁸.

Ciò permette, quindi, di sostenere gli studenti nella valutazione e nella gestione dell'accesso alle nuove tecnologie e delle loro preferenze in materia di tecnologie assistite.

Affinché le nuove tecnologie siano utilizzate come uno strumento efficace per personalizzare l'apprendimento, gli insegnanti devono avere una chiara comprensione del loro potenziale per favorire strategie meta-cognitive e approcci di apprendimento attivo.

Il ruolo dei genitori è fondamentale nel sostenere gli approcci di apprendimento personalizzato e nello sviluppo di strategie per essere attivamente coinvolti nell'apprendimento del proprio figlio. Supportare l'uso delle nuove tecnologie come strumento di interazione e di comunicazione dei genitori con gli insegnanti è un compito importante per i team scolastici.

Gli studenti, a scuola e spesso a casa, hanno accesso a una gamma sempre più ampia di materiale didattico digitale. Come risultato, stanno emergendo tre responsabilità per la scuola:¹⁷⁹

1. garantire l'utilizzo sicuro delle nuove tecnologie da parte dei discenti (chiamato anche e-sicurezza). Gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali sono potenzialmente vulnerabili all'uso improprio di Internet (ad esempio, il cyberbullismo). Inoltre, gli studenti vulnerabili sono spesso quelli che hanno maggiori difficoltà ad accedere all'aiuto nelle sue varie forme: sostegno, guida o risorse per l'utilizzo delle nuove tecnologie. Garantire l'e-sicurezza dei discenti consiste nell'integrare

¹⁷⁷ Cfr. <https://www.digital4.biz/hr/competenze-digitali-cosa-sono/> (Consultato il 23 gennaio 2020).

¹⁷⁸ Cfr. <https://www.miur.gov.it/valutazione> (Consultato il 23 gennaio 2020).

¹⁷⁹ Cfr. https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf (Consultato il 23 gennaio 2020).

- aspetti legati all'utilizzo sicuro delle nuove tecnologie al più ampio insegnamento dell'alfabetizzazione emotiva, sociale e digitale in tutti gli studenti, sin dalla più tenera età;
2. rendere conforme agli standard di accessibilità tutto il materiale didattico. Ciò implica garantire che l'accessibilità diventi una preoccupazione di tutti e che tutti i produttori e gli autori di materiali didattici siano formati ed equipaggiati per produrre materiale accessibile;
 3. l'integrazione di strategie di apprendimento digitale in strategie efficaci di valutazione, pianificazione e insegnamento. Ciò comporta l'uso di nuove tecnologie accessibili come strumento per agevolare e migliorare l'insegnamento e gli approcci all'apprendimento cooperativi, il peer-tutoring, la risoluzione collaborativa di problemi e l'organizzazione di gruppi eterogenei per le attività di apprendimento;

L'uso delle nuove tecnologie a sostegno della progettazione universale per l'apprendimento¹⁸⁰ sta attirando sempre maggiore attenzione. L'UDL è un approccio all'utilizzo di nuove tecnologie accessibili per individualizzare gli strumenti e le opportunità di apprendimento al fine di fornire:

- molteplici mezzi di rappresentazione per dare agli studenti diverse modalità di acquisire informazioni e conoscenze;
- molteplici mezzi di espressione per dare agli studenti modalità alternative di dimostrare ciò che sanno;
- molteplici mezzi di impegno per ottenere l'interesse del discente, motivarlo a imparare e presentare sfide di apprendimento.

I possibili benefici della rivoluzione digitale nel settore dell'educazione sono diversi: i singoli possono facilmente ricercare e acquisire conoscenze e informazioni da fonti diverse rispetto agli insegnanti e alle istituzioni, la maggior parte delle volte gratuitamente; possono essere aggiunti e coinvolti nuovi gruppi di studenti perché l'appren-

¹⁸⁰ Cfr. M. Simonson, C. Schlosser, *Quarterly Review of Distance Education*, in "Journal Issue", Volume 16, Number 2 IAP, 2015.

dimento non è più limitato a specifici orari scolastici o metodi didattici con percorsi flessibili e personalizzati; emergono nuove fonti di istruzione; gli insegnanti possono facilmente condividere e creare contenuti con colleghi e discenti di paesi diversi e può essere consultata una gamma molto più ampia di risorse didattiche. Le tecnologie aperte consentono a tutti di imparare, ovunque, in qualsiasi momento, su qualsiasi dispositivo, con il sostegno di chiunque¹⁸¹.

Le tecnologie emergenti presentano sfide importanti, ma anche enormi opportunità per ampliare l'accesso e la partecipazione consapevole all'educazione.

L'impatto dei Massive Open On-line Courses¹⁸² sull'educazione in generale e sull'istruzione inclusiva in particolare è ancora relativamente sconosciuto. Per raggiungere il loro pieno potenziale, i MOOC devono essere accessibili per quanto riguarda le interfacce utente e le piattaforme, nonché i materiali e i contenuti. Tuttavia, viene riconosciuto il potenziale dei MOOC di essere conformi agli standard di accessibilità, quali le Linee guida per l'accessibilità dei contenuti web,¹⁸³ e quindi di ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento ad una più ampia gamma di studenti.

L'accesso a una più ampia molteplicità di risorse digitali, informazioni e contenuti online per insegnanti e studenti, offre numerose opportunità ma pone nuovi problemi agli editori per quanto riguarda la classificazione, l'applicazione di un sistema di controllo e i metadati per rendere più efficiente la ricerca svolta dagli utenti¹⁸⁴.

Senza dubbio, lo sviluppo del *cloud computing* senza fili e l'uso della tecnologia *mobile* nelle scuole porterà una straordinaria opportunità di cambiamento e di sviluppo nelle prassi didattiche. Tuttavia, l'infrastruttura per l'informatica personalizzata 1-a-1 che utilizza dispositivi mobili, ad esempio attraverso le iniziative Bring Your Own Device,¹⁸⁵ deve essere sviluppata incorporando sin dall'inizio i principi della progettazione universale. Inoltre, le scuole devono essere

¹⁸¹ Cfr. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT_for_Inclusion-IT.pdf (Consultato il 23 gennaio 2020).

¹⁸² Cfr. <https://www.mooc.org/> (Consultato il 23 gennaio 2020).

¹⁸³ Cfr. <https://wcag.it/> (Consultato il 23 gennaio 2020).

¹⁸⁴ Cfr. <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/home-page/> (Consultato il 23-01-2020).

¹⁸⁵ Cfr. <https://www.insidemarketing.it/glossario/definizione/byod/> (Consultato il 23-01-2020).

preparate all'introduzione di essa mediante una formazione specifica per gli insegnanti e altri professionisti e l'erogazione di capacità e competenze chiave per l'apprendimento da parte di tutti gli studenti tramite le nuove tecnologie mobili. Le nuove tecnologie digitali vanno viste come strumento per promuovere l'equità, l'inclusione e la partecipazione.

Il punto centrale per l'utilizzo di nuove tecnologie per l'inclusione deve intravedere nelle tecnologie un diritto, collegato alla formazione del personale docente e alla promozione della ricerca capace di coinvolgere tutti gli attori del processo formativo.

Nella società della conoscenza di oggi, l'accesso a nuove tecnologie adeguate deve essere visto come una questione di diritti umani. In varie arene politiche come l'Unione Europea, WSIS e l'Organizzazione delle Nazioni Unite, le nuove tecnologie sono riconosciute come parte integrante di molti aspetti della vita dei cittadini e va sottolineata la loro importanza come strumento per promuovere la più ampia inclusione sociale.

Se utilizzate in modo efficace, le nuove tecnologie possono consentire l'istruzione inclusiva all'interno delle scuole e tra di esse e sostenere il lavoro delle scuole come comunità di apprendimento. Le nuove tecnologie hanno il potenziale di rafforzare il rispetto per la diversità come un passo verso l'apprendimento attraverso intere comunità¹⁸⁶.

L'accesso alle nuove tecnologie che sostengono l'inclusione presuppone che la tecnologia sia ampiamente fruibile, conveniente e accessibile. Richiede inoltre l'accesso a materiali curricolari opportunamente adattati e accessibili, in grado di offrire a tutti i discenti eque opportunità di apprendimento.

L'esclusione digitale¹⁸⁷ è una questione complessa che ha un impatto sulle esperienze educative e sociali di molte persone, non soltanto quelle con disabilità e/o bisogni educativi speciali. L'accesso e il sostegno nell'utilizzo di tecnologie accessibili, siano esse assistite, specialistiche o convenzionali, in grado di ridurre l'esclusione richie-

¹⁸⁶ Cfr. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT_for_Inclusion-IT.pdf (Consultato il 23-01-2020).

¹⁸⁷ <https://www.wired.it/attualita/scuola/2020/04/06/scuola-distanza-connessione-digital-dive/> (Consultato il 23-01-2020).

dono un approccio sistemico alle politiche e alle prassi che coinvolga tutte le parti interessate.

L'uso efficace delle nuove tecnologie a sostegno dell'apprendimento esemplifica buone prassi d'insegnamento per tutti gli studenti. Tuttavia, si deve riconoscere che le tecnologie digitali per l'apprendimento richiedono un nuovo statuto epistemologico, pedagogico e didattico dell'apprendimento, basato sull'uso delle nuove tecnologie per consentire a tutti gli studenti di prendere decisioni circa il proprio apprendimento ed essere quindi in grado di implementare le proprie scelte e decisioni¹⁸⁸.

L'implementazione delle tecnologie didattiche implica cambiamenti radicali¹⁸⁹ per tutte le parti interessate. Quanto detto rappresenta necessariamente una sfida per tutti i decisori delle politiche e gli operatori affinché adeguino il loro modo di pensare e di lavorare al fine di rimuovere gli ostacoli e consentire a tutti gli studenti di beneficiare delle opportunità educative che le nuove tecnologie sono in grado di offrire.

Le nuove tecnologie forniscono alla scuola lo strumento, se sapute utilizzare, per far sviluppare il pensiero critico. Come sostiene Noam Chomsky¹⁹⁰ bisogna parlare non a qualcuno ma con qualcuno. Questa deve essere l'attitudine propria di ogni bravo insegnante. Perché ogni bravo insegnante sa che il modo migliore per aiutare gli studenti è metterli in condizione di trovare da soli la verità.

3.2. L'index: progettare e monitorare l'inclusione a scuola

L'Index per l'inclusione è uno strumento ideato dal Center for Studies on Inclusive Education¹⁹¹ per promuovere l'inclusione nelle scuole. Esso propone un percorso di progettazione della realtà scolastica secondo un'ottica partecipativa, attraverso il coinvolgimento di

¹⁸⁸ Cfr. A. Calvani, *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci 2014.

¹⁸⁹ Cfr. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_10167_2018_INIT (Consultato il 23 gennaio 2020).

¹⁹⁰ Cfr. N. Chomsky, *DIS-EDUCAZIONE. Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico*, Piemme, Mondadori, Milano 2019.

¹⁹¹ Cfr. <http://www.csie.org.uk/> (Consultato il 23 gennaio 2020).

alunni, insegnanti, genitori, dirigenti, amministratori e membri della comunità locale. L'*Index*, nella sua ultima versione completamente rinnovata, permette di strutturare percorsi inclusivi molto efficaci che tengano conto della vasta gamma di diversità sempre più presente all'interno del contesto scolastico e che riguarda sia le disabilità e le difficoltà di apprendimento sia le differenze culturali, linguistiche, socioeconomiche, di genere, relazionali.

L'*Index* ha portato un contributo significativo all'evoluzione positiva dell'integrazione verso l'inclusione.

L'*Index* è una risorsa di sostegno allo sviluppo inclusivo delle scuole. È un documento completo, che può aiutare a individuare i vari passi necessari per progredire nel cammino verso l'inclusione scolastica.

I materiali si basano sulla ricchezza di conoscenze ed esperienze che le persone hanno rispetto alle proprie attività, fornendo una lettura critica e insieme un sostegno allo sviluppo di ogni scuola, indipendentemente dal grado di "inclusività" che si ritiene sia stato raggiunto¹⁹².

Il termine "inclusione" è spesso riduttivamente associato ad alunni che presentano problemi fisici o mentali, o che abbiano Bisogni Educativi Speciali. Nell'*Index*, correttamente, l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i bambini e studenti con Bisogni Educativi Speciali e con apprendimento normale.

L'*Index* offre un percorso che sostiene l'autoanalisi e il miglioramento delle scuole, e si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio di istituto, dei dirigenti, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio. Il percorso implica un esame dettagliato di come possano essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno¹⁹³.

L'*Index* è un modo per migliorare l'ambiente scolastico sulla base dei valori inclusivi. Non è solo una possibile alternativa per migliorare le acquisizioni sul piano scolastico, ma anche un metodo perché

¹⁹² Cfr. T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion 2002 CSIE*, Traduzione italiana, Erickson, Trento, 2008.

¹⁹³ L. D'Alonzo, D. Ianes, *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, pp. 185-219.

ciò avvenga attraverso la costruzione di relazioni cooperative e il miglioramento dell'ambiente di insegnamento e apprendimento. L'*Index* può sostenere lo sviluppo inclusivo delle scuole, in quanto porta l'attenzione ai valori e alle condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento. Incoraggia una visione dell'apprendimento in cui i bambini e i ragazzi siano attivamente coinvolti, integrando ciò che viene insegnato con la loro propria esperienza.

È un documento pratico, che identifica ciò che l'inclusione viene a significare in tutti gli aspetti e gli spazi della scuola (classi, uffici, spazi ricreativi).

L'*Index* si compone di quattro elementi:

1. Concetti chiave
 - Per favorire la riflessione sullo sviluppo inclusivo della scuola.
2. Cornice di analisi/quadro di riferimento: dimensioni e sezioni
 - Per organizzare l'approccio alla valutazione e allo sviluppo della scuola.
3. Materiali di analisi: indicatori e domande
 - Per permettere un'analisi dettagliata di tutti gli aspetti della scuola, e aiutare a identificare e realizzare le priorità per il cambiamento.
4. Un processo inclusivo
 - Per assicurare che i processi di analisi, progettazione e realizzazione dei progetti siano a loro volta inclusivi.¹⁹⁴

Ma quali solo le risorse da attivare per l'inclusione?

Dario Ianes presenta 14 categorie generali di risorse che il Consiglio di classe o il team docenti può decidere di attivare per organizzare una scuola realmente inclusiva. Le categorie di risorse sono presentate in una sequenza consigliata, sulla base delle considerazioni metodologiche appena svolte. Sarebbe importante che i docenti e il dirigente esplorassero a fondo cosa si può fare in ogni categoria di risorse, con il personale normale e quello speciale, prima di passare alla categoria di risorse successiva. In un certo senso si dovrebbe seguire un principio di sussidiarietà della «normalità»: se le risorse dei

¹⁹⁴ Cfr. F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008.

primi livelli riescono a rispondere adeguatamente ai vari Bisogni Educativi Speciali, avremo realizzato un'offerta formativa più vicina all'idea di "speciale normalità", e non avrebbe senso progettare risorse più speciali. Esiste dal 2005 un software gestionale che guida il team docenti/ consiglio di classe alla progettazione-attivazione-verifica delle risorse, secondo queste metodologie¹⁹⁵.

L'undicesima risorsa *Ausili, tecnologie e materiali speciali*¹⁹⁶ riguarda tutti gli ausili, le varie tecnologie e materiali speciali che possono favorire l'apprendimento e la vita quotidiana degli alunni. In questa categoria amplissima troviamo sia le tipologie più tradizionali di ausili per la mobilità e per la ricezione di input, come ad esempio i libri in Braille, ma anche hardware e software per l'apprendimento e la comunicazione. È chiaro che materiali e ausili potranno essere stati identificati come necessari anche nella didattica comune adattata o nelle attività individuali. In questa undicesima categoria vanno definiti gli ausili e le tecnologie e materiali speciali che, oltre quelli precedentemente definiti, sono necessari per la partecipazione scolastica dell'alunno.

Le tecnologie digitali hanno sicuramente aperto nuovi orizzonti nell'accesso ai contenuti culturali e didattici: li hanno resi disponibili attraverso una molteplicità di dispositivi e di soluzioni, eliminando di fatto una serie di vincoli, soprattutto spazio-temporali, alla loro fruizione.

Eppure basta poco perché un contenuto digitale presenti una barriera per persone con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento: un'incompatibilità con le tecnologie assistive, l'uso di codici e canali non universali, persino un formato di file utilizzato in modo non adeguato possono compromettere l'esperienza di accesso a un contenuto. È importante allora riflettere in modo sistematico sulle scelte di progettazione e di distribuzione delle risorse digitali, nell'ottica di una Progettazione didattica Universale che permetta di massimizzare la compatibilità con le tecnologie assistive, adottare soluzioni basate su evidenze ed estendere i benefici di questi accorgimenti a tutti i potenziali fruitori.

¹⁹⁵ Cfr. D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Software gestionale*, CD-ROM, Erickson, Trento, 2005.

¹⁹⁶ Cfr. D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento, 2005.

Per questo dobbiamo pensare al ruolo significativo che le nuove tecnologie possono avere se pensate per garantire ad ognuno il diritto fondamentale ad avere un'istruzione. Lo scopo dell'inclusione sta nella valorizzazione delle differenze, perché tutti gli esseri umani sono diversi l'uno dall'altro e unici al mondo. Si tratta semplicemente di applicare l'articolo 3 della nostra Costituzione¹⁹⁷: “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Se si prende ad esempio un bambino con disabilità a scuola, la tecnologia in molti casi può fare la differenza, sia in termini di apprendimento che di inclusione. Eppure, secondo una recente indagine Istat si tratta di strumenti che non sono ancora abbastanza utilizzati. Stando ai dati del rapporto¹⁹⁸, nell'anno scolastico 2013/2014 gli alunni con disabilità in Italia sono più di 150.000, circa il 3% del totale. In questo contesto l'impiego delle nuove tecnologie, sottolinea lo studio Istat, potrebbe costituire un vero e proprio “facilitatore nel processo di inclusione scolastica dell'alunno con disabilità, soprattutto nel caso in cui la postazione informatica sia situata all'interno della classe”.

L'indagine rivela che più di un quarto delle scuole prese in esame non ha ancora postazioni informatiche destinate a persone con disabilità, con punte che raggiungono quasi il 43% nelle scuole primarie dell'Italia meridionale. Che la tecnologia rappresenti uno strumento importante nel processo di inclusione dell'alunno con disabilità a scuola viene riconosciuto anche a livello legislativo. È importante comprendere quanto i diritti umani siano garantiti, e per renderci conto che c'è ancora molto da fare per arrivare ad avere delle scuole

¹⁹⁷ <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf> (Consultato il 23 gennaio 2020).

¹⁹⁸ Indagine Istat del 19 dicembre 2014: *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*. <https://www.istat.it/files/2014/12/Alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf?title=Integrazione+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0+-+19%2Fdic%2F2014+-+Testo+integrale.pdf> (Consultato il 23 gennaio 2020).

inclusive¹⁹⁹. L'idea che viene sostenuta in questo lavoro, è dunque che la tecnologia non sempre è un fattore di isolamento della persona, anzi, se utilizzata nel modo corretto ed efficiente, può risultare essenziale nella vita dell'essere umano, in particolare nella vita di una persona con disabilità. La scuola è uno dei luoghi in cui il bambino cresce di più, dove avviene un processo educativo e di crescita interiore. La scuola dev'essere un luogo sicuro e ospitale per tutti, nessuno escluso.

Lo *Universal Design for Learning*²⁰⁰ si occupa proprio di questo, perché l'inclusione è uno stato del sistema, non degli individui. Un sistema è inclusivo quando a monte non esclude niente, e progettato per ogni possibilità futura, dunque le sue trasformazioni sono continue.

Ovviamente, non sarà mai possibile raggiungere l'universalità completa, ma ci si può avvicinare.

Lo *Universal Design* si basa su 7 principi fondamentali:

1. Uso equo;
2. uso flessibile;
3. uso semplice ed intuitivo;
4. percettibilità delle informazioni;
5. tolleranza all'errore;
6. riduzione dello sforzo fisico;
7. dimensioni e spazi adeguati.

Accessibilità significa usabilità di un prodotto, servizio, ambiente o strumento, per persone col più ampio raggio di capacità e attraverso le nuove tecnologie, si può migliorare l'inclusione degli alunni con disabilità nel contesto scolastico.

L'*Index* è un documento completo che fornisce linee guida per individuare nella propria scuola i passi giusti da fare verso una vera inclusione. I materiali si appoggiano sulla ricchezza di conoscenze ed esperienze che le persone hanno circa le proprie pratiche che, sup-

¹⁹⁹ Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, in "Form@zione", Cosenza, 2013.

²⁰⁰ MIUR, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, 2009, p.18 http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf (Consultato il 30 novembre 2019 MIUR, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, 2009, p. 18).

portate dalle nuove tecnologie, possono diventare prassi condivise. L'*Index* offre alle scuole un supporto nel processo di analisi della realtà attuale e del suo sviluppo che si appoggia sulle rappresentazioni del gruppo docente, del consiglio di istituto, dei dirigenti, degli studenti e dei genitori-tutori, nonché delle comunità sul territorio realizzando quel Progetto Individuale, quel Progetto di Vita che dovrà accompagnare lo studente disabile durante tutto l'arco di vita.²⁰¹

L'*Index* e le nuove tecnologie insieme rappresentano la sintesi di come possano essere superate per ogni studente le barriere all'apprendimento e alla partecipazione.

L'inclusione si deve riferire a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimenti e partecipazione sociale.

L'Inclusione, basandosi sul principio di equità, esprime una questione di giustizia sociale, che riguarda tutti, non alcuni, e le tecnologie didattiche nei contesti di apprendimento devono attuare, mettere in azione, tale principio.

3.3. Dalla competenza digitale alla cittadinanza attiva e inclusiva

La scuola, come la società, è cambiata in maniera molto veloce e significativa negli ultimi anni. La scuola ha assorbito i cambiamenti sociali ed economici, quelli religiosi e multiculturali e quelli tecnologici e digitali.

L'assunto dal quale bisogna partire, dunque, risiede nella convinzione che la scuola sia di fondamentale importanza per la costruzione della formazione della persona in tutte le sue sfaccettature e nel contempo debba favorire, attraverso un apprendimento che sostenga le potenzialità di ciascuno, lo sviluppo formativo di persone in grado di affrontare criticamente lo "spirito" del proprio tempo.

Nella società, che si presenta complessa, globalizzata e digitalizzata, è chiara la necessità di avere progetti e finalità comuni al fine

²⁰¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG> (Consultato il 23 gennaio 2020).

di ridurre i rischi legati alla fragilità e alla conseguente frammentazione della vita delle persone.

Tale urgenza, che si manifesta a livello nazionale e europeo, trova nell'educazione e nella formazione la strada maestra per poter rispondere in maniera chiara e condivisa alle sfide educative della società contemporanea.

In particolare, il richiamo di John Dewey secondo cui la pedagogia è un insieme di scienze dell'educazione che interpretano il fenomeno educativo nella sua complessità è ancora oggi attuale, in quanto educare alla democrazia significa formare soggetti con coscienza e spirito critico che condividono l'impegno costante verso la costruzione della società²⁰².

Bisogna, quindi, ri-pensare alla scuola come un laboratorio embrionale di cittadinanza e di democrazia. Ma come cambia la scuola e, quindi, l'educazione con il digitale? È, proprio, dalla scuola che bisogna ripartire per creare il rilancio della democrazia attraverso la costruzione della formazione dello studente come una "testa ben fatta" che metta i cittadini nella condizione di poter discriminare criticamente le informazioni, i fatti, le situazioni²⁰³.

La scuola deve essere valorizzata, a partire dal digitale, come centro di formazione dei "cittadini del domani", strumento per il progresso umano e sociale.

Essa deve, inoltre, favorire le relazioni attraverso il digitale per superare la sindrome della solitudine del cittadino globale nella società liquida e limitare la pervasività dei social network²⁰⁴.

È fondamentale il ruolo della scuola per la costruzione di un nuovo progetto di vita dello studente che promuova il concetto di cittadinanza digitale ed inclusiva, in cui il digitale non rappresenti una barriera tra gli individui, ma valorizzi le caratteristiche e le intelligenze di tutti.

Il punto di riferimento, a livello normativo, è stato offerto dall'ultima *Raccomandazione Europea*, del 23 maggio 2018, sull'appren-

²⁰² Cfr. G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015.

²⁰³ Cfr. C. Faletti, *La didattica digitale. Come far apprendere ai nostri ragazzi un modello per apprendere*, Currenti Calamo Editore, Bergamo, 2015.

²⁰⁴ Cfr. G. Riva, *Nativi Digitali. Crescere e Apprendere nel mondo dei nuovi media*, il Mulino, Bologna, 2017.

dimento permanente che, di fatto, trasforma la competenza digitale in competenza di base. Per tale ragione vale la pena ricordare che l'ultimo *framework* europeo *DigComp* suggerisce politiche educative finalizzate a formare persone in grado di esercitare la cittadinanza attiva, anche in una accezione digitale, che siano in grado di utilizzare criticamente le tecnologie sviluppando, rielaborando e condividendo contenuti digitali.

L'attenzione prestata dai legislatori alla competenza digitale mira ad un coinvolgimento attivo di studenti e docenti per sviluppare un utilizzo integrato di strumenti digitali al fine di promuovere principi di cittadinanza e *digital citizenship* anche attraverso la Rete.

Il cambiamento, a mio avviso, si attua nella scuola che diventa il primo contesto dove le nuove generazioni possono sperimentare, rielaborare e contestualmente formarsi ed essere, anche al di fuori delle aule scolastiche, promotori di buone pratiche²⁰⁵.

La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno oramai parte del quotidiano attraverso una partnership educativa che coinvolga necessariamente la scuola e la famiglia.

La necessità di una progettazione quotidiana mediata dal digitale negli ambienti scolastici è supportata dalla convinzione che gli strumenti tecnologici siano in grado di offrire nuove e stimolanti modalità di apprendimento e, nel contempo, un uso quotidiano degli stessi, attraverso azioni mirate, possa diminuire i rischi legati a fruizioni sconosciute e irresponsabili che inevitabilmente portano ad una visione distorta e virtuale della realtà.

Il futuro della scuola dipende da come essa si pone nei confronti del cambiamento ed oggi è palese la necessità di cambiare, non di stravolgere ma di mediare, di ri-pensare il suo ruolo di centro educativo che forma l'essere umano che oggi si trova a vivere in una società liquida e complessa, dove le esperienze valoriali di un tempo sono sempre più fragili e frammentate.

²⁰⁵ Cfr. L. D'Alonzo, *Gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica. Affrontare la complessità con strategie, tecniche e strumenti efficaci*, Giunti Editore, Milano, 2019.

Per tale ragione vi è la necessità di una scuola che formi la persona, anche attraverso il digitale, a saper vivere con senso di responsabilità promuovendo pratiche educative che favoriscano la collaborazione, la condivisione, la cooperazione in una *vision* di formazione della persona che possa riscoprire la sua umanità in relazione all'altro al fine di esercitare attivamente la cittadinanza riscoprendo che nell'educazione come libero sviluppo e come continua crescita personale vi è qualcosa di elevato e di profondamente umano.

La metafora “Cucchiaino e tablet”²⁰⁶ è molto esemplificativa per approfondire il concetto dei nuovi cittadini digitali.

Per il nativo digitale imparare ad usare il cucchiaino o il tablet ha rappresentato un medesimo step di crescita. Non ha mai percepito la tecnologia come uno strumento “altro” o diverso dai mezzi o dagli strumenti di comune utilizzo “analogico” come la penna, il diario o il quaderno.

I “nativi digitali” sono soggetti che comunicano, interagiscono, apprendono secondo tempi e modalità nuovi rispetto ad un recente passato in cui le tecnologie non erano parte integrante, come invece lo sono adesso, della vita quotidiana della persona comuni. Ma essere nativi digitali non significa, necessariamente, essere competenti digitali.

Infatti, le persone hanno necessità di formarsi costantemente durante tutto l'arco della vita. Appartenere per motivi anagrafici alla categoria dei nativi digitali non significa essere per questo competenti digitali. Le competenze digitali necessitano di un continuo miglioramento formativo perché possano essere utilizzate in modo critico.

Il digitale è ormai da considerare una “competenza di base” per le nuove *Raccomandazioni* del Consiglio Ue.

Le nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio dell'Unione Europea rispondono ai cambiamenti socioeconomici nelle relazioni personali e con le istituzioni. Nella competenza digitale c'è da sviluppare un approfondimento su alfabetizzazione, sicurezza, gestione di informazioni, contenuti, dati e identità digitali²⁰⁷.

²⁰⁶ Cfr. M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento, 2013.

²⁰⁷ Cfr. <https://www.agid.gov.it/it/agenzia/stampa-e-comunicazione/notizie/2018/01/15/competenze-digitali-consultazione-il-quadro-competenze-europee-base> Consultato il 20 gennaio 2019).

Il Consiglio dell'Unione Europea il 23 maggio 2018 ha pubblicato le nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente. Sono trascorsi dodici anni dalla *Raccomandazione* del 2006 e anche le competenze richieste sono state messe meglio a fuoco: quasi tutte hanno cambiato nome (l'unica rimasta identica è la competenza digitale) anche se non vuol dire che siano state stravolte, ma forse qualcosa si è trasformato nel congegno epistemologico, pedagogico-didattico originario.

Il documento è una risposta ai cambiamenti intervenuti nella società e nell'economia globalizzata. Il mondo si è trasformato, anche se le applicazioni e gli sviluppi legati al raggiungimento di quelle competenze erano già state intuite. Le tecnologie digitali esercitano un impatto sull'istruzione, sulla formazione e sull'apprendimento mediante lo sviluppo di ambienti di apprendimento più flessibili, adattati alle necessità di una società ad alto grado di mobilità. Lo sviluppo del quadro di riferimento delle competenze digitali e del quadro di riferimento delle competenze imprenditoriali sostiene lo sviluppo delle competenze²⁰⁸.

Ma come passare dalla competenza digitale alla cittadinanza attiva digitale? Quali sono le esperienze di apprendimento da proporre a scuola e in che modo la scuola può educare il cittadino digitale?

Come la competenza digitale si declina in esercizio della cittadinanza digitale?

Una scuola che educa per competenze riconosce la competenza digitale come “elemento forte” nella progettazione di esperienze di apprendimento in cui il discente diviene consapevole del proprio ruolo di cittadino (digitale), di attore proattivo nella società locale, nazionale e globale, di “agente” di competenze sia nella dimensione analogica che in quella digitale.

Il processo di apprendimento consente al soggetto di potenziare l'esercizio della propria cittadinanza. L'aula, attraverso la Rete, si apre al mondo, valorizza percorsi di istruzione formale e informale, ricerca ed attiva reti collaborative, finalizzate all'arricchimento dell'esperienza formativa con partner diversificati come istituzioni, aziende, enti no profit, cittadini.

²⁰⁸ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604> (Consultato il 18 gennaio 2020).

Il progetto didattico si deve orientare ad una completa integrazione della tecnologia nel processo di apprendimento. L'esercizio della competenza digitale e di cittadinanza si fondono in occasioni formative attive e collaborative. La competenza digitale deve configurarsi come elemento centrale per costruire la cittadinanza attiva, partecipata e consapevole. Esiste, inoltre, un nesso tra dispositivi digitali, interattivi e multimediali a disposizione della classe e i possibili vantaggi nella gestione di una didattica inclusiva, rivolta in particolare a classi in cui siano presenti alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali.

Un primo passaggio fondamentale, perché questo accada, è l'acquisizione della consapevolezza, da parte di docenti, genitori e discenti dell'evoluzione del concetto di cittadinanza in cittadinanza digitale, della necessità di essere competenti per poter esercitare attivamente la cittadinanza e, infine, della necessità di essere formati ad agire le competenze, in modo integrato e complementare, tanto nella dimensione analogica che in quella digitale.²⁰⁹

Educare alla cittadinanza digitale²¹⁰ è rendere i soggetti in formazione cittadini in grado di:

- esercitare la propria cittadinanza utilizzando in modo critico e consapevole la Rete e i Media,
- esprimere e valorizzare sé stessi utilizzando gli strumenti tecnologici in modo autonomo e rispondente ai bisogni individuali, sapersi proteggere dalle insidie della Rete e dei Media (plagio, truffe, adescamento...),
- saper rispettare norme specifiche (rispetto della privacy, rispetto/tutela del diritto d'autore...),
- essere cittadini competenti del contemporaneo.

I costanti cambiamenti politici, economici, antropologici e sociali, unitamente ai cambiamenti tecnologici e digitali identificano il nostro tempo rendendo necessario un costante aggiornamento delle conoscenze di ogni individuo che voglia partecipare attivamente alla propria comunità.

²⁰⁹ Cfr. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (Consultato il 20 novembre 2019).

²¹⁰ Cfr. S. Rodotà, *Il mondo nella rete. Quali diritti, quali vincoli*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2014.

Per questo motivo l'esigenza formativa emergente è quella di una continua verifica e riqualificazione delle proprie conoscenze e competenze da spendere in ambito lavorativo, sociale, relazionale, personale e professionale, a tal proposito il pedagogista americano John Dewey²¹¹ più di un secolo fa affermava che soltanto a patto di essere fedele al pieno svolgimento di tutti gli individui, la società in ogni cambiamento può essere fedele a sé stessa. Ogni qual volta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale. Una società consiste di un certo numero di persone tenute insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune e di perseguire mire comuni. Le esigenze e gli scopi comuni esigono un crescente scambio di idee e una crescente unità nel sentimento di simpatia. Sotto l'aspetto etico la debolezza della scuola presente consiste nel fatto che si adopera a preparare futuri membri, cittadini dell'ordine sociale, in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale.

In tale prospettiva, la pedagogia si deve fare carico di un progetto educativo che miri a soddisfare le esigenze individuali e ancor più sociali poiché la sostanza dell'essere umano, come sosteneva Piero Bertolini²¹², risiede essenzialmente in "un essere verso, un tendere a, un continuo aprirsi, insomma un essere orientato verso fini mai perfettamente realizzati".

Tra le tante espressioni con cui si cerca di definire l'attuale società, quella di *learning society* o società della conoscenza, appare sicuramente pertinente ed efficace, in quanto mostra l'aspetto definibile come pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze, in tutte le dimensioni della vita associata e individuale, nel lavoro, nell'economia, nelle politiche di sviluppo, nella stessa distribuzione e concentrazione mondiale del potere e della ricchezza.

Si tratta, cioè, di una società che trasmette nuove conoscenze, che stimola i suoi membri, favorendo in essi la capacità di apprendere e rielaborare nuove informazioni e nuovi saperi.

²¹¹ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

²¹² Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffello, Cortina, Milano, 2003.

Essere cittadini attivi e “partecipare” richiede il possesso di competenze connesse alle tecnologie. La cittadinanza si è allargata ed amplificata “nel” ed “attraverso” il digitale e la Rete. Parlare oggi di cittadinanza significa far riferimento anche alla dimensione digitale.

In questa prospettiva è fondamentale ripensare l’esperienza formativa. Perché il soggetto possa mobilitare in modo significativo le competenze acquisite deve poter contare su una solida competenza digitale. Senza competenza digitale, nell’attuale contesto socio-culturale-economico, il soggetto è a forte rischio di esclusione in quanto non è in grado di cogliere le opportunità disponibili (di studio, lavoro etc).

Il *digital competence divide* è spesso in relazione con il *social and economic divide*²¹³. Senza l’allargamento al digitale, nessuna competenza può dirsi agita in modo consapevole.

Nella progettazione didattica di interventi di educazione alla cittadinanza le competenze disciplinari, digitali e di cittadinanza vengono consolidate in modo integrato attraverso la strutturazione di esperienze educative che vertono sull’*engagement* del discente, ovvero un coinvolgimento profondo del soggetto in formazione.

L’*engaging* del discente avviene attraverso la strutturazione di attività che prevedano l’orientamento dell’esperienza didattica alla produzione di output concreti o alla realizzazione di progetti. L’allievo è posto in condizione di organizzare il proprio apprendimento attraverso l’uso di ambienti didattici digitali e di integrare analogico e digitale ampliando la scelta delle risorse disponibili, dal manuale al sito web.

La dimensione digitale viene adoperata per incrementare il coinvolgimento attivo del soggetto nel processo formativo. Questo, inoltre, consente un confronto diretto con messaggi, trasmessi utilizzando linguaggi diversi e mediante diversi supporti, di genere e complessità diversificati.²¹⁴

L’elaborazione e realizzazione di output e/o progetti pone il soggetto nella condizione reale di valutare e pianificare tempi, modalità,

²¹³ Cfr. K. Ala-Mutka, *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*, http://www.dctest.org/uploads/6/8/7/0/68701431/jrc67075_tn.pdf (consultato il 23 gennaio 2020).

²¹⁴ Cfr. P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*, La Scuola, Brescia, 2017.

strategie per tradurre le conoscenze possedute in competenze agite. La proposizione di “situazioni problematiche”, anche in forma di gioco, sollecita il discente a costruire e verificare ipotesi, ad individuare/valutare, criticamente, fonti e risorse adeguate, ad elaborare argomentazioni, collegamenti e relazioni.

Gli insegnanti per questo devono imparare a progettare la didattica in un contesto fluido²¹⁵.

Non è possibile, per questo, definire modelli chiusi, ma, senza dubbio, è auspicabile individuare una *vision* comune e non perdere i riferimenti e le indicazioni, forniti a livello nazionale ed europeo, sopra citati. Il veloce progresso tecnologico rischia di rendere presto obsoleti in particolare i modelli operativi che si strutturano intorno a determinati *device* o applicazioni.

La *vision* suggerita apre la porta dell’aula alla realtà locale e globale attraverso il digitale e punta su un apprendimento che docenti, allievi e contesto costruiscono insieme attraverso un costante dialogo. Si concentra sulla metodologia da impiegare: consultazione di fonti autentiche in Rete, sperimentazione costante di nuove tecnologie, stimolazione alla produzione di output creativi ed innovativi²¹⁶.

L’ambiente formativo, in cui vi è piena integrazione tra dimensione analogica e digitale, deve essere proattivo e deve educare ad essere proattivi. In questo l’uso della Rete risulta determinante perché consente al discente di ampliare il proprio campo esperienziale, in modo determinate se il soggetto è in possesso di un adeguato livello di competenza linguistica (inglese come lingua straniera). La competenza digitale intesa come impiego competente del web facilita l’allievo nell’attività di interpretare le tendenze e, conseguentemente, nell’anticipare i cambiamenti e pianificare strategie e azioni.

L’intervento intende valorizzare il possibile impiego della tecnologia in contesto didattico come strumento fondante per la formazione del cittadino della società della conoscenza. Appare importante focalizzare l’attenzione sulle opportunità offerte dal digitale e dalla co-

²¹⁵ Cfr. P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Morcelliana, Brescia, 2019.

²¹⁶ Cfr. B. Trilling, C. Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.

municazione in Rete per favorire inclusione e crescita della comunità locale e globale.²¹⁷

La scuola che vira con decisione all'integrazione tra analogico e digitale, che ripensa la progettazione didattica in termini di competenze da agire in tale "doppia dimensione", che valorizza le competenze dell'allievo consumer di *social network* (piuttosto che stigmatizzarle) appare, a nostro avviso, il prototipo di una scuola proattiva pronta ad accettare la complessità e la fluidità del XXI secolo.

Parlando di educazione civica e di cittadinanza attiva, in Italia, la Legge n. 92 del 20 agosto 2019²¹⁸ sull'*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* ha posto l'attenzione in maniera marcata sull'Educazione alla cittadinanza digitale, così come è chiaramente espresso nell'art. 5 della predetta legge.

Quali sono le novità introdotte? Vengono qui riportati i riferimenti:

1. Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, di cui all'articolo 2 della legge, è prevista l'educazione alla cittadinanza digitale.
2. Nel rispetto dell'autonomia scolastica, l'offerta formativa erogata nell'ambito dell'insegnamento di cui al comma 1 prevede almeno le seguenti abilità e conoscenze digitali essenziali, da sviluppare con gradualità tenendo conto dell'età degli alunni e degli studenti:
 - a. analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali;
 - b. interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto;
 - c. informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali;

²¹⁷ Cfr. M. Deuze, *Ethnic Media, Community Media and Participatory Culture*, in "Journalism", 7 (3), pp. 262-80.

²¹⁸ Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (Consultato il 19 settembre 2019).

- d. conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, adattare le strategie di comunicazione al pubblico specifico ed essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali;
 - e. creare e gestire l'identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo se stessi e gli altri;
 - f. conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali;
 - g. essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere se' e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo.
3. Al fine di verificare l'attuazione del presente articolo, di diffonderne la conoscenza tra i soggetti interessati e di valutare eventuali esigenze di aggiornamento, il Ministro dell'istruzione, dell'Università e della ricerca convoca almeno ogni due anni la Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale, istituita presso il Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca ai sensi del decreto di cui al comma 4 della Legge.
4. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono determinati i criteri di composizione e le modalità di funzionamento della Consulta di cui al comma 3, in modo da assicurare la rappresentanza degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie e degli esperti del settore. L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza designa un componente della Consulta.
5. La Consulta di cui al comma 3 presenta periodicamente al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca una relazione sullo stato di attuazione del presente articolo e segnala eventuali iniziative di modificazione che ritenga opportune.

6. La Consulta di cui al comma 3 opera in coordinamento con il tavolo tecnico istituito ai sensi dell'articolo 3 della legge 29 maggio 2017, n. 71.
7. Per l'attività prestata nell'ambito della Consulta, ai suoi componenti non sono dovuti compensi, indennità, gettoni di presenza o altre utilità comunque denominate, né rimborsi di spese.

Emerge da questa impostazione la necessità di promuovere e valorizzare le competenze digitali sia in chiave di cittadinanza che in chiave inclusiva a partire dalla formazione dei docenti che avranno sempre di più un ruolo centrale nella costruzione di percorsi formativi per i cittadini del domani²¹⁹.

La cittadinanza non può più prescindere dalla competenza digitale che, attraverso la mediazione tra virtuale e reale, consente di agire la propria esperienza di vita in relazione ad una nuova comunità.

In conclusione le tecnologie digitali vanno interpretate come rivalutazione dell'apprendere attraverso il fare che può finalmente diventare alla portata di tutti, in quanto, le esperienze non vengono imposte dall'insegnante, ma nascono dagli interessi degli alunni e il compito dell'educatore è quello di organizzare tali interessi per sviluppare attraverso essi il senso della socialità²²⁰.

La cittadinanza digitale è, quindi, un fondamento epistemologico imprescindibile per definire progettare e costruire la democrazia del XXI secolo che si deve ripensare attraverso il tema dell'inclusione sociale e politica.

Lo studente, futuro cittadino, in altri termini non può costruire il suo progetto di vita se non si collega alla cittadinanza digitale che, in stretta connessione con l'analogico, determina la *vision* pedagogica e didattica della scuola democratica nella società globale contemporanea.

In definitiva la questione della didattica digitale trova un riscontro fondamentale nella relazione sulle questioni della disabilità e sulle questioni della competenza digitale. Il tema dell'inclusione, della "scuola per tutti e per ciascuno" è ormai il nodo cruciale della ricerca

²¹⁹ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.

²²⁰ Cfr. P. Mulè, a cura di, *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016.

didattica e pedagogica contemporanea. La didattica digitale, in questa prospettiva, non può che ibridarsi a quelle che sono le due caratteristiche fondamentali dell'inclusione e, cioè, l'inclusione della disabilità e il tema della competenza digitale. La disabilità e, in una prospettiva più generale, il tema dei BES, ormai è il banco di prova della questione inclusiva²²¹. Non è chiaro, però, la prospettiva didattica del problema, tanto che ancora si potrebbe parlare di inclusione sospesa, non definita.

Cosa significa, in effetti, includere un disabile rispetto alle potenzialità di uno studente che mostra standard formativi eccellenti? Secondo questa prospettiva che può essere anche allargata alle questioni complessive dei BES e della pedagogia speciale da punto di vista epistemologico²²², il problema è quello di definire un curriculum inclusivo all'interno del quale non solo costruire la prospettiva della didattica inclusiva della disabilità nella classe, ma anche allargarla alle questioni della vita adulta che non si chiariscono adeguatamente se non in una prospettiva di apprendimento permanente.²²³ È in questa prospettiva che la didattica digitale, come ho cercato di dimostrare, gioca un ruolo fondamentale nel contesto della classe.

La classe è inclusiva se riesce a costruire percorsi curricolari inclusivi grazie al contributo della didattica digitale e questo contributo è fondamentale proprio in relazione alla inclusione della disabilità che costituisce un momento centrale per costruire un progetto di competenza digitale di cittadinanza. Ma, per comprendere in modo più significativo questo problema, è necessario approfondire il senso e le prospettive della didattica digitale nella scuola dell'autonomia²²⁴.

²²¹ Cfr. M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori, Milano, 2015.

²²² Cfr. S. Besio, R. Caldin (a cura di), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini Scientifica, Milano, 2019.

²²³ Cfr. C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

²²⁴ S. Cramerotti, D. Ianes, C. Scapin. *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson Trento, 2019

Una scuola inclusiva.

Il fondamentale contributo della didattica digitale

4.1. La scuola tra Dirigenti, insegnanti, autonomia e formazione digitale

Per comprendere il ruolo delle nuove tecnologie nei processi educativi, soprattutto in chiave inclusiva, bisogna necessariamente focalizzare l'attenzione sulla formazione digitale degli insegnanti che, a mio avviso, occupa un ruolo centrale in questa analisi. Come ho evidenziato, la trasformazione culturale che stiamo vivendo è caratterizzata dall'esplosione delle nuove forme di comunicazione che ci proietta direttamente nell'epoca digitale²²⁵.

Ovviamente, i processi di apprendimento sono stati inevitabilmente influenzati dalle nuove tecnologie, generando non solo immigrati e nativi digitali ma modificando il rapporto esistente tra insegnante e soggetto-studente in apprendimento. Che le scuole sono state dotate di strumentazioni digitali in grado di mediare l'azione didattico-formativa è vero anche che siamo in presenza di insegnanti che rifiutano totalmente o quasi l'utilizzo mediato di queste nuove forme di apprendimento. Come sostiene Rivoltella: "la situazione dei media digitali a scuola non può essere elusa, se non altro perché non si tratta solo di strumenti del fare, ma di dispositivi che toccano l'essere, l'identità e le relazioni, in poche parole la crescita del soggetto che la scuola deve considerare"²²⁶.

²²⁵ V. Burza, *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Anicia, Roma 2012, p. 17.

²²⁶ P. C. Rivoltella, S. Ferrari, a cura di, *A scuola con i media digitali. Problemi, didattica, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano, 2010, p. 38.

La situazione che si palesa è alquanto complessa in quanto “progettare la scuola in chiave digitale non significa accedere a bandi e risorse per riempire le aule, quanto predisporre un percorso di appropriazione culturale, tecnologica, di riflessione sulla professione che inizia dalla richiesta di tecnologie, senza le quali sarebbe difficile spiegare a voce il senso dei media digitali, ma che di fatto richiede uno sforzo di formazione insostituibile”²²⁷.

Il processo formativo, come è stato affermato, si configura come un processo di crescita, di sviluppo, di apprendimento del soggetto-persona proteso verso un orizzonte della realizzazione *in toto* dell’individuo naturalmente legata alla costruzione di una mente critica e aperta protesa verso l’acquisizione della democrazia²²⁸. Il problema educativo, quindi, è sostanzialmente la formazione alla democrazia, in cui l’uso delle nuove tecnologie non limita la partecipazione sociale e civile ma orienta i giovani verso una nuova cittadinanza digitale.

Per questo, per analizzare l’influenza delle nuove tecnologie nei processi educativi si ci deve necessariamente confrontare con una nuova formazione digitale degli insegnanti. La pedagogia ha come caratteristica propria una tensione verso la persona e quindi verso il futuro, a proposito di questo Bertolini afferma: “se è vero, infatti, che l’azione educativa si giustifica solo come propensione verso il futuro, ovvero come progettazione che ha nel suo futuro la sua dimensione temporale di riferimento è altrettanto vero che tale propensione o tale progettazione non può partire dal presente dell’educando- dalla sua visione di mondo- e dalla situazione data in ciascuno dei momenti in cui essa intende realizzarsi. E poiché il passato emerge, sia pure in modo non deterministico, dal passato, è più che legittimo sostenere appunto che l’esperienza educativa tiene conto integrandole di tutte le dimensioni temporali, anche se maggiormente verso il futuro e quindi più sotto il segno della possibilità che della necessità”²²⁹, appare necessario, quindi, progettare un intervento educativo che sia aderente alle sfide educative del contemporaneo e riesca a riflettere sulle necessità sia individuali che collettive.

²²⁷ Ivi, pp. 36, 37.

²²⁸ Cfr. G. Spadafora, a cura di, *Verso l’emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, cit.

²²⁹ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, cit., p. 114,115.

In un *Rapporto* sull'impatto delle nuove tecnologie sull'insegnamento, la Commissione Europea²³⁰ ha rilevato un ritardo generalizzato degli Stati membri nell'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo. Secondo gli esperti, l'origine del problema non è da individuare nel timore o nella mancanza di gradimento delle tecnologie da parte degli insegnanti, ma consiste proprio nella mancanza di una formazione specifica che potrebbe permettere a loro di acquisire le *new literacies*, fondamentali per adottare correttamente in classe le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. A questo problema si associa la constatazione che l'*hardware* e i *software* disponibili a scuola spesso risultano non adeguatamente aggiornati e gestiti.

In Italia, nonostante l'avvio di alcuni interessanti progetti ministeriali a partire dai primi anni 2000 come *ForTic*²³¹ e *Cl@ssi 2.0*²³², queste criticità continuano a permanere e per quanto riguarda la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti non è stata adeguatamente chiarita la competenza tecnologica, che normalmente viene relegata all'autoformazione.

Gli insegnanti devono saper cogliere la “*sfida del nuovo*”²³³ che viene dai *new media*, ma per far ciò devono essere adeguatamente formati, non solo per quanto riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie ma anche dal punto di vista metodologico. Il tema, quindi, della formazione degli insegnanti e dell'individuazione delle loro competenze è di centrale importanza nell'agenda europea. La Commissione Europea ha pubblicato un documento sulle competenze e sulle specializzazioni necessarie agli insegnanti europei²³⁴, con l'obiettivo di

²³⁰ Commissione Europea, *The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of a Foreign Language*, 2003. Disponibile online su: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf> (Consultato il 23 settembre 2019).

²³¹ Un piano di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione promosso dal MIUR 2002-2004.

²³² Un'iniziativa per il finanziamento di alcuni progetti innovativi nelle scuole secondarie di primo grado promosso dal MIUR 2009.

²³³ P.C. Rivoltella, P. Limone, R. Pace, *La Community degli insegnanti. Dal Clinic al Web*, in *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 163-186.

²³⁴ Commissione Europea, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Disponibile online la versione inglese su: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (Consultato il 23 settembre 2019).

fornire ai governi degli stati membri le linee guida da seguire per favorire la formazione di insegnanti in grado di preparare i propri studenti all'ingresso in una società sempre più caratterizzata da una economia *knowledge-driven*.

Nel documento della Commissione Europea si legge che: “saper lavorare con la conoscenza, la tecnologia e l’informazione: [gli insegnanti] devono essere in grado di lavorare con diversi tipi di conoscenza. La loro formazione e il loro sviluppo professionale dovrebbero puntare a renderli in grado di accedere, analizzare, valutare, riflettere su e trasmettere le conoscenze che acquisiscono, utilizzando efficacemente le tecnologie quando necessario. Le loro capacità pedagogiche dovrebbero permettere loro di costruire e gestire ambienti di apprendimento, mantenendo la libertà intellettuale di operare delle scelte sulle modalità educative. La loro familiarità con le TIC dovrebbe renderli in grado di integrarle efficacemente nei processi di apprendimento e di insegnamento. Essi dovrebbero saper guidare e supportare gli apprendenti all’interno delle reti nelle quali le informazioni possono essere recuperate e costruite”²³⁵.

Nell’attuale società della conoscenza è naturale che una buona competenza tecnologica viene giudicata fondamentale, non solo perché permette all’insegnante di decidere se e come utilizzare efficacemente alcuni strumenti tecnologici con i propri studenti, ma anche per quanto riguarda le ricadute positive in termini di auto-formazione.

Chiaramente, essendo gli strumenti digitali alla portata di tutti e, parte del quotidiano di ciascuno, anche gli insegnanti li utilizzano personalmente ma, tale predisposizione viene meno quando le tecnologie vengono utilizzate come mediatori dell’apprendimento, a tal proposito Prensky afferma che: “è un paradosso, ma per riuscire a usare efficacemente la tecnologia nelle loro classi gli insegnanti non

²³⁵ “Work with knowledge, technology and information: they need to be able to work with a variety of types of knowledge. Their education and professional development should equip them to access, analyse, validate, reflect on and transmit knowledge, making effective use of technology where this is appropriate. Their pedagogic skills should allow them to build and manage learning environments and retain the intellectual freedom to make choices over the delivery of education. Their confidence in the use of ICT should allow them to integrate it effectively into learning and teaching. They should be able to guide and support learners in the networks in which information can be found and built”. Cfr. http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (Consultato il 23 settembre 2019).

devono imparare a usarla personalmente (anche se possono farlo se vogliono). Quello che gli insegnanti devono sapere è come la tecnologia può e deve essere usata dagli studenti per apprendere meglio”²³⁶.

A ben dire, quindi, la formazione iniziale dovrebbe fornire agli insegnanti un training specifico sulle TIC che ne garantisca un uso efficace in ambito pedagogico, finalizzato a facilitare l’acquisizione di conoscenze e competenze nei loro apprendimenti. È fondamentale fornire agli insegnanti il *knowhow* necessario per farli sentire in grado di sviluppare nuove esperienze di apprendimento da proporre ai propri studenti.

La competenza tecnologica degli insegnanti segnerà nel medio periodo una crescita come conseguenza del fatto che, sempre più spesso, nella formazione iniziale e continua vengono utilizzati: “ambienti integrati, in presenza e on line, in cui il futuro insegnante può sperimentare, da studente, strategie didattiche che dovrà padroneggiare da insegnante”²³⁷.

Detto questo quello che impedisce realmente allo sviluppo delle TIC in ambito scolastico è prevalentemente rappresentato dalla resistenza degli insegnanti, dovuta al fatto che, l’introduzione delle tecnologie favorisce un nuovo modello pedagogico-didattico basato su situazioni di apprendimento che non permetterebbero una migliore qualità dell’apprendimento. Il passaggio, infatti, da un modello educativo *top down*, in cui l’insegnante è il possessore unico di conoscenze da trasmettere, ad un modello collaborativo non solo tra studenti ma tra insegnanti e studenti, in cui l’insegnante potrebbe ritrovarsi ad apprendere competenze di tipo tecnologico dai propri studenti, sembra incontrare alcune resistenze.

Indubbiamente, la pervasiva presenza delle tecnologie della comunicazione nella vita dei bambini non può costituire una ragione sufficiente per giustificare l’introduzione obbligatoria in classe. Infatti, com’è noto, l’utilizzo di una tecnologia non garantisce di per sé l’adozione di un diverso stile di insegnamento e una LIM può essere utilizzata per proporre lezioni di tipo trasmissivo. Il problema com-

²³⁶ M. Prensky, *Nativi Digitali*, cit., p. 27.

²³⁷ Cfr. M. Banzato, *Presupposti pedagogici e scelte formative di qualità*, in P.E. Balboni, U. Margiotta (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e Italiano L2*, UTET Università, Torino, 2008.

plexivo, quindi, è quello di organizzare una formazione degli insegnanti che si basi su tre componenti fondamentali. Innanzitutto, è fondamentale che l'insegnante approfondisca i contenuti disciplinari che devono essere aggiornati in base alle trasformazioni sociali e politiche della società globale contemporanea. È necessario, inoltre, che l'insegnante sviluppi le sue conoscenze e competenze didattico-metodologiche per costruire una *learning centre education*²³⁸. Infine, è fondamentale che l'insegnante acquisisca specifiche competenze digitali che trasversalmente devono aiutarlo a costruire un rapporto collaborativo con gli studenti al fine di ribaltare la rigidità dell'apprendimento-insegnamento, tenendo conto invece di tre parole chiave: “ricercare, costruire, scoprire il che significa: partire dai problemi, delineare i saperi o loro sequenze come costruzioni di risposte, proporre vie diverse per trovare soluzioni”²³⁹.

Ovviamente un nuovo modo di fare scuola implica anche lo sviluppo di nuove competenze da parte degli insegnanti. Le competenze digitali, e non solo, di un insegnante ideale sono: orientare, motivare, accompagnare gli studenti nell'acquisizione delle competenze richieste dalla società contemporanea. Un compito insostituibile quello degli insegnanti, chiamati a uscire dalla comfort zone della propria competenza disciplinare e diventare “*sommelier digitali*”.

Un percorso complesso ma ormai irreversibile che certamente non contempla assolutamente l'alienazione della figura dell'insegnante in quanto questa: “svolge la funzione di guida, attraverso un interessamento discreto e sincero, mettendo l'alunno in condizioni di riflettere continuamente su di sé”²⁴⁰.

In questa prospettiva non può venire meno la relazione educativa che si instaura tra docente e discente e tanto meno il processo di “prendersi cura” che, ad ogni modo, resta immutato anzi, assume un valore ancora maggiore in quanto permette al soggetto in formazione

²³⁸ Cfr. L. Berlinguer, C. Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli, 2014.

²³⁹ G. Elia, a cura di, *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari, 2014, p. 29.

²⁴⁰ A. La Marca, *Competenza digitale e saggezza a scuola*, Morcelliana Editrice, Brescia, 2016, p. 48.

di “uscire dalla propria singolarità per incontrare l’altro in nome della comune umanità”²⁴¹.

Sicuramente sia nella scuola, che in ogni ambito educativo, è necessaria una presa d’atto della rivoluzione digitale in corso ed è improcrastinabile la sensibilizzazione e la formazione di insegnanti e studenti per accrescere una generale consapevolezza dei molti rischi ma anche delle innumerevoli opportunità che il mondo digitale offre.

Serve, insomma, soprattutto, un inter-scambio sulle metodologie nell’insegnamento, accompagnato dall’acquisizione e dall’integrazione di nuovi linguaggi, dalla pacificazione fra tradizione e innovazione e da un riequilibrio tra posizioni apocalittiche ed integrate. Tutto questo, rimanda al principio della cosiddetta quarta rivoluzione industriale, detta anche tsunami digitale²⁴² quella dell’internet delle cose o *IoT- Internet of Things*, quella dei *makers*, delle *start-up*, della cultura open, delle *smart cities*, della condivisione (*sharing*), che ad oggi appare non più rinviabile.

Per i decisori politici, inclusi coloro che si occupano di istruzione, si dovrebbero pertanto costituire finalità chiare attraverso le istanze e le sollecitazioni in relazione all’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, nell’ottica di quanto indicato nei programmi europei della *Long Life Learning Programm* (LLP) e all’acquisizione di competenze digitali per i cittadini come ad esempio i *framework DigComp* e per gli educatori e gli insegnanti come *DigCompEdu*.

Le caratteristiche che dovrebbero possedere gli insegnanti per essere efficaci riferimenti nell’apprendere, nell’orientare, nell’essere promotori di una visione condivisa di valori, nel sostenere la motivazione e l’interesse degli studenti di nuova generazione nell’acquisizione delle competenze richieste dalla società contemporanea, ipercomplessa e in fluido divenire sono essenzialmente quelle di essere in grado di mantenere costanti i propri obiettivi, valori e ricerca di senso e di saper orientare prima di tutto sé stessi, e dopo gli altri:

²⁴¹ S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano, 2017, p. 136.

²⁴² Cfr. M. Mayer, *Lo Tsunami Digitale ed il futuro dell’Italia*, 21 settembre 2014, da Formiche <http://www.formiche.net/2014/11/21/lo-tsunami-digitale-ed-il-futuro-dellitalia> vedi anche http://www.academia.edu/9519995/Lo_Tsunami_Digitale_ed_il_futuro_ (Consultato il 23 settembre 2019).

essere in grado cioè di mutare paradigma nell'apprendere e nell'imparare, prima, e nell'insegnare, poi. Per questo si tratta di mettere in pratica ciò che si insegna a partire da ciò che si è.

Significa smettere di pensare a quanto culturalmente appreso come a qualcosa di acquisito una volta per sempre, come ad un punto di arrivo e iniziare invece a trasformare continuamente il proprio bagaglio culturale, tramutare ogni punto di arrivo in una nuova ripartenza, ad assumersi il rischio di creare qualcosa e di accettare critiche ed errori, cercando continuamente di superare i propri limiti, uscire dalla propria sicura zona di comfort legata alla propria competenza disciplinare, e sapersi decentrare, decostruire e costruire. Sostanzialmente significa smantellare il rapporto asimmetrico verticale tra docente e discente, trasformandolo in un rapporto asimmetrico orizzontale in cui tutti imparano ed apprendono contestualmente dove i valori di relazione, rispetto, alterità, reciprocità, prossimità e prossemica analogica e/o digitale, sono assolutamente centrali.

Bisogna essere consapevoli di essere solo piccoli ingranaggi e, tuttavia, indispensabili volani di un meccanismo più ampio ed essere disponibili a maggiori aperture, umiltà, ascolto e riflessione.

È fondamentale dunque sperimentare l'apprendere insieme, di docenti e discenti, e trasformare l'obiettivo dell'apprendimento in prodotto comune, in un lavoro di squadra e non nel frutto ambito di una sfrenata competizione individuale in cui vince il più forte o il più furbo, stimolando e sostenendo un apprendimento coinvolgente che potenzi le capacità di individuare nuove direttrici di sviluppo nei singoli e nei gruppi di individui, che riformuli gli ambienti stessi dell'apprendimento e che, nel tempo, contribuisca a mutare il contesto sociale: un costruttivismo sociale²⁴³ in perpetuo divenire e miglioramento.

Sostanzialmente l'interesse nell'apprendere anche attraverso modalità più vicine agli studenti di oggi, con riferimento all'utilizzo di metodologie integrate tra analogico e digitale, potrebbe migliorare i risultati in quanto se "lo studente percepisce l'effetto positivo del suo apprendimento studia con più soddisfazione"²⁴⁴.

²⁴³ Cfr. A. Vaccaro, *La Linea Obliqua. Il ruolo della tecnologia nella riflessione teologica*, EDB, Bologna, 2015.

²⁴⁴ A. La Marca, *Competenza digitale e saggezza a scuola*, cit., p. 125.

Docenti, studenti e più in generale, gli utenti delle nuove tecnologie e della rete, non sono più solo consumatori di contenuti mediali o di software, *consumer*, ma si evolvono in co-creatori, *prosumer*, di nuove narrazioni esperienziali, autobiografiche, spirituali, valoriali, promozionali e commerciali. L'utilizzo di *software* e di applicazioni per la creazione e la gestione, di spazi virtuali e fisici condivisi per l'elaborazione stanno configurando molto rapidamente le direzioni future di sviluppo delle metodologie e dei contenuti dell'insegnamento, della formazione e della comunicazione e del mondo del lavoro.

Un docente che si propone come *Sommelier Digitale* dovrebbe imparare a mettersi continuamente in discussione, ad imparare e re-imparare sempre, a ricercare, combinare e ricombinare, produrre e ri-produrre, creare e ri-creare, con sempre nuove, maggiori e condivise, creatività e originalità, prima durante e dopo l'insegnamento: dovrebbe essere un *digital maker*, divertendosi, perché la creatività è l'intelligenza che si diverte. I docenti di oggi dovrebbero quindi sperimentare per primi al fine di individuare rischi e opportunità, possibilità e limiti, regole e protezioni, sperimentazioni e prassi per poi essere in grado di coinvolgere, guidare e seguire, camminare insieme e lasciar andare, condividere e gratificare, uscire dai propri confini e saper chiedere aiuto e sostegno ad altri, conosciuti e sconosciuti perché valori come la cooperazione, l'intelligenza collettiva e l'umiltà, vengono insegnati e praticati in rete in modo naturale e strettamente empirico, fattuale e laboratoriale. La trasformazione della professionalità docente passa anche dai diversi profili che man mano che la società si trasforma le vengono assegnati, si passa infatti dal docente sperimentatore al docente facilitatore o ancora dal docente animatore al docente tecnologico ma non è questo il punto di partenza né tantomeno il punto di arrivo, bisogna ripensare alla funzione dell'apprendimento come “processo attraverso il quale il soggetto, elaborando le proprie esperienze, modifica il proprio comportamento e le proprie conoscenze per adattarsi in maniera autonoma alle sollecitazioni provenienti dal suo stato personale e dall'ambiente”²⁴⁵.

²⁴⁵ G. Elia, *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*, in S. Kanizsa, A. M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, cit., p. 141.

Fuor di dubbio che tra le caratteristiche proprie che l'insegnante dovrebbe possedere ci sia un atteggiamento aperto, critico e responsabile al fine di disporsi come un ponte²⁴⁶ sicuro tra *gap*: tra nativi digitali (*Digital Natives*), immigrati digitali (*Digital Immigrants*), *Generazione Y* o *Millennials*, possedendo, quindi, una visione d'insieme legata allo sviluppo e al mantenimento del bene comune che sviluppi senso, responsabilità e interdipendenza diffuse, in cui ognuno è responsabile non solo di ciò in cui è specializzato ma anche degli effetti globali delle proprie azioni e interazioni.

Un "Sommelier Digitale" è anche un "transumante digitale" che dovrebbe saper individuare percorsi e orizzonti di transizione, in cui tutto è andare ma contemporaneamente un ricorsivo tornare, in modi sempre nuovi, fluidi e inediti.

Per concludere, un'insegnante che opera in una società intrisa dal digitale dovrebbe anche saper essere pietra d'inciampo: fermarsi e fermare, distruggere e ricostruire, riflettere e opporsi se individua criticità dannose o letali all'orizzonte.

Oggi giorno ogni individuo non è più invisibile e, per la prima volta nella storia dell'uomo, anche ai più semplici e ai più umili è data una possibilità (nel bene e nel male) di lasciare traccia del proprio passaggio in questa vita terrena mediante un'impronta digitale nel web, senza dover essere necessariamente persona di rilievo del mondo della cultura, dell'arte, dell'economia, della politica, delle scienze.

A questo si aggiunge il concetto di *privacy* che è di fatto quasi irraggiungibile: i dati già presenti nel web, disegnano sagome assai precise di profilazione, persino dei sentimenti²⁴⁷.

Nell'oceano web ogni individuo viene riconosciuto come valore (positivo, negativo, neutro), oltre che per la propria presenza e permanenza, per la propria potenza di calcolo posta al servizio del miglioramento della conoscenza collettiva. Ogni individuo è contem-

²⁴⁶ Cfr. <https://dirittoalloblio.info/tag/deindicizzazione> (Consultato il 22 settembre 2019)

²⁴⁷ Il diritto all'oblio è un diritto di creazione giurisprudenziale, collocato tra i diritti inviolabili menzionati dall'art. 2 della Costituzione italiana. È il diritto di un individuo ad essere dimenticato, o meglio, a non essere più ricordato per fatti che in passato furono oggetto di cronaca. Il suo presupposto è che l'interesse pubblico alla conoscenza di un fatto è racchiuso in quello spazio temporale necessario ad informarne la collettività, e che con il trascorrere del tempo si affievolisce fino a scomparire. Fonte: Corte di giustizia europea, Comunicato stampa n.70/2014, Lussemburgo, 13 maggio 2014.

poraneamente parte di comunità virtuale e analogica ma è anche solo e solo di fronte ad una tastiera, solo nell'interazione e nella produzione di contenuti e di tracce digitali, nel processo decisionale personale, nelle proprie riflessioni, nella decimazione delle fonti, nelle scelte consapevoli e responsabili delle proprie azioni digitali e non.

Questa solitudine che accompagna i processi digitali dovrebbe presupporre quella che viene definita “saggezza digitale” che, nelle more, corrisponde all'idea di competenza digitale delineata dall'Unione Europea, *competenza chiave lungo tutto l'arco della vita*.

La *saggezza digitale* implica non solo la conoscenza del digitale ma si contrappone a quella che viene definita “*stupidità digitale*” ovvero, a prescindere dalle competenze digitali possedute, la Rete viene utilizzata in modo negativo solo per danneggiare gli altri²⁴⁸. Ultimamente per i docenti le occasioni di confronto, buona informazione e disseminazione si stanno moltiplicando anche grazie ad iniziative come *Maker Faire*, *Tablet School*, *Didacta*, *Futura* e altre che permettono scambi di esperienze, attive possibilità di implementazione e sviluppo delle proprie competenze e condivisione di riflessioni e soluzioni creative.

Un recente contributo importante ad una corretta informazione è stato apportato durante gli Stati Generali della Scuola Digitale²⁴⁹ in cui sono stati resi pubblici studi su diverse implicazioni tra uso non regolato e non mediato di *devices* da parte di bambini e adolescenti e comportamenti compulsivi e di dipendenza²⁵⁰ e studi su possibili inferenze tra modificazioni transitorie di alcuni parametri, sviluppo di neoplasie ed esposizione prolungata a nuove bande di frequenza elettromagnetica, in particolare il 5G.²⁵¹

Tutte le relazioni presentate hanno posto in evidenza la necessità di un'approfondita e urgente riflessione sul tema ma anche, conte-

²⁴⁸ A. La Marca, *Competenza digitale e saggezza a scuola*, cit., p. 17.

²⁴⁹ Cfr. <https://www.imparadigitale.it/Organizzati> da Dianora Bardi, *Impara Digitale il 26 Novembre 2018 a Bergamo*. (Consultato il 22 settembre 2019).

²⁵⁰ Cfr. https://www.youtube.com/watch?v=S_UxtUfCZbQ. Daniela Lucangeli, docente Ordinario di Psicologia dello Sviluppo all'Università di Padova. (Consultato il 22 settembre 2019).

²⁵¹ Ernesto Burgio esperto di sviluppo sostenibile, bioetica e nuove biotecnologie genetiche. <http://www.gianmariacomolli.it/wp-content/uploads/2018/06/Fortnite-pu%C3%B2-creare-dipendenza.-Vittime-anche-i-bambini.pdf> (Consultato il 22 settembre 2019).

stualmente, di una massiva alfabetizzazione digitale e di un'informazione capillare sul corretto uso dei *devices*.

Ogni strumento è potenzialmente pericoloso e letale se usato in modo improprio o eccessivo, sia esso analogico o digitale e anche altre recenti notizie in merito a studi condotti sulla dipendenza da videogioco²⁵² evidenziano la necessità di una solida educazione digitale, di una precoce prevenzione delle dipendenze appena instaurate e di un corretto avviamento a strutture in grado di gestire quelle ormai consolidate.

La scuola, come palestra di vita, è il luogo privilegiato in cui suggestioni e mescolanze, digitali e analogiche, pubbliche e private, provenienti dai più disparati settori del mondo del lavoro e della cultura, consentono agli studenti lo sperimentarsi in un gran numero di contesti in modo protetto, in inedite combinazioni e sperimentazioni. L'innovazione che nasce in gruppi ibridi di lavoro costituiti da docenti e studenti "potrebbe favorire l'adozione di un nuovo modo più dinamico di intendere l'apprendimento e i processi di costruzione e di trasferimento della conoscenza rispetto alle forme che normalmente caratterizzano le pratiche scolastiche"²⁵³. I docenti delle varie discipline scolastiche dovrebbero individuare sempre più numerosi punti di contatto, per offrire in chiave ologrammatica una visione fluida e dai confini permeabili e sempre nuove opportunità di riflessione e condivisione spirituali, valoriali, inclusive, interreligiose, economiche, etiche, in un continuo circolare fluire tra sempre nuove e inedite separazioni e collegamenti. Si tratta di fare proprio un nuovo linguaggio comunicativo che si esprime attraverso questi termini fondanti: ibridazione, interconnessione, integrazione, organizzazione, modularizzazione, contestualizzazione, contaminazione e globalizzazione di conoscenze, creatività e innovazione. Non comprendere significati e valenze di questo nuovo linguaggio, e soprattutto non applicarli, significa esserne tagliati fuori e questo si traduce in una maggiore difficoltà nel comunicare, nel relazionarsi, nell'usufruire di beni e

²⁵² Il caso Fortnite. L'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2018 ha inserito la dipendenza da videogioco (in inglese gaming disorder) nella LCD (International Classification of Diseases) cioè la Classificazione Internazionale delle Malattie.

²⁵³ A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola*, Erickson, Trento, 2010, p. 37.

servizi, nel trovare un impiego e quindi in una scarsa o nessuna possibilità di incidere sulla realtà in modo significativo. Non incidere sulla realtà vuol dire subire passivamente orientamenti, politiche, scelte etiche e valoriali decisi da altri e non avere la possibilità di esprimere in modo efficace proprie idee e convinzioni. Non imparare questo nuovo linguaggio e non utilizzare le opportunità offerte dal digitale indica, in tempi brevi, condannarsi all'esilio comunicativo e relazionale.

C'è da sottolineare, che l'impatto delle nuove tecnologie in ambito scolastico ha finito per coinvolgere tutto il mondo scuola superando i confini della classe digitale. In questo contesto il Dirigente scolastico si è trovato di fronte ad un vero e proprio tsunami educativo difficile da decifrare, governare ed adattare ad un contesto molto conservatore come la scuola. A questo si è aggiunta di recente la Legge 107 del 2015 della Buona Scuola che ha di fatto trasformato il Dirigente scolastico in un vero e proprio Manager della formazione. Come sostiene Giuseppe Spadafora: "la proposta di una nuova scuola democratica basata sul merito, ma anche su una chiara equità sociale non può non passare per l'azione di un dirigente scolastico leader educativo e manager pubblico, un dirigente che possa promuovere e coordinare l'azione dei docenti, del personale della scuola e dei soggetti istituzionali e politici coinvolti, per determinare il progetto democratico dal basso"²⁵⁴.

La ristrutturazione del sistema scolastico italiano con l'attribuzione dell'autonomia alle singole scuole ha rappresentato un'innovazione radicale che ha previsto un ribaltamento dei processi scolastici. In tale quadro, l'assegnazione della dirigenza ai capi di istituto si colloca nell'ambito di un'importante modifica della struttura organizzativa, della distribuzione di poteri e delle responsabilità all'interno del sistema scolastico riformato.

Le responsabilità del dirigente vanno dalla valutazione e verifica dei risultati sulla base di una progettazione per obiettivi, da un inedito rapporto con il pubblico, basato sui principi di trasparenza, comunicazione e partecipazione e gestione delle risorse umane, elementi che affondano le loro radici nelle diverse leggi che di fatto hanno rior-

²⁵⁴ G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, cit., p. 108.

mato la pubblica amministrazione e con essa la nuova professionalità dirigenziale.

Il dirigente non è più chiamato ad essere un bravo burocrate, ma un “leader educativo” con capacità manageriali che agisce attraverso la trasparenza, la creatività, la motivazione, la fiducia, che attraverso la sua funzione “ha il compito di favorire un atteggiamento attivo e consapevole degli insegnanti verso l’elaborazione e l’attuazione delle decisioni scolastiche”²⁵⁵.

Un moderno *manager* che non solo coordina, dirige, promuove e valorizza le risorse umane finanziarie e strumentali ma che prevede la realizzazione d’interventi di educazione-istruzione-formazione finalizzati al conseguimento del successo formativo, attraverso una consapevole e condivisa progettualità didattica organizzativa, di ricerca di sperimentazione e di sviluppo.

Oggi più che mai, il dirigente scolastico, è soggetto propulsore promotore e garante della *mission* dell’istituzione scolastica cui è preposto, chiamata a progettare ed erogare un servizio d’istruzione-educazione-formazione qualificato: trasparente, partecipato, rendicontabile. Sicuramente non parliamo del “manager efficientista”, orientato al risultato, tecnocrate ed autoritario ma la scuola del III Millennio, ha bisogno di un “leader educativo”, orientato al cambiamento, capace di motivare e coinvolgere le persone cognitivamente ed emotivamente, appagandone bisogni di autostima e senso di appartenenza, nella condivisione di un progetto futuro. L’efficienza, l’economicità, l’efficacia sono le chiavi di lettura dell’intero disegno riformatore che conduce all’autonomia scolastica. La sfida della leadership scolastica, perciò, consiste nel migliorare la qualità delle attività di direzione corrente delle istituzioni scolastiche e di renderla migliorabile nel tempo. La capacità del dirigente scolastico è quella di essere un leader con una “visione condivisa”, animato da una volontà che gli consente di prevedere e di migliorare la comunità di apprendimento attraverso un’azione progettuale collettiva e partecipata che può realizzarsi “soltanto attraverso una partecipazione dei docenti al processo democratico-deliberativo”²⁵⁶.

²⁵⁵ M. Baldacci, *Per un’idea di scuola. Mercato o democrazia?*, cit., p. 129.

²⁵⁶ *Ibidem*.

Il ruolo del Dirigente Scolastico nella scuola dell'autonomia va sempre più consolidandosi acquisendo molteplici competenze ma, anche, enormi responsabilità. A tale processo di consolidamento professionale ha concorso la riforma dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche avviata il 15 marzo 1997 con la legge n. 59, Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la Riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa, consolidata con il D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999, Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche e, in seguito, con la legge n.165 del 30 marzo 2001, Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche. Gli anni Novanta inaugurano la stagione dell'autonomia scolastica, ancora oggi in continua evoluzione (Legge 13 luglio 2015, n. 107, "Buona Scuola"), e rappresentano per la scuola italiana una grande opportunità, un susseguirsi di grandi riforme volta a favorire la crescita delle Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

L'opportunità fornita dall'autonomia scolastica sottolinea la *mission* della scuola, sempre più chiamata a calarsi in un complesso contesto socioeconomico e culturale, qual è quello attuale, dominato dal repentino mutamento e dalle tecnologie della comunicazione e, pertanto, chiamata ad essere un valido luogo di formazione dell'identità del futuro uomo e cittadino "globale". Con l'avvento della globalizzazione il discente è posto di fronte a conoscenze, notizie, comportamenti, abitudini, stereotipi, scenari che vanno ben oltre le aule e i laboratori scolastici, saperi che vanno ben oltre le tradizionali agenzie di formazione e socializzazione. Le tecnologie della comunicazione hanno – di fatto – ampliato gli orizzonti socio-culturali e modificato i processi cognitivi, per tali motivi la scuola italiana, attenta al cambiamento, lecitamente si è interrogata sul senso stesso del suo esistere e, pertanto, ha intrapreso la strada dell'autonomia fondando su di essa le speranze e le attese future. L'autonomia è, dunque, lo strumento che il legislatore offre alle istituzioni scolastiche per esprimere al meglio la loro *mission* educativa attraverso la possibilità di intraprendere nuovi percorsi capaci di rifondare l'educazione e la didattica; infatti, compito della scuola è promuovere un valido processo formativo capace di fornire al soggetto in formazione gli strumenti adatti per governare il cambiamento proveniente dalla so-

cietà postmoderna nonché promuovere pratiche educative volte a fornire al soggetto la consapevolezza della scelta e la responsabilità del proprio progetto di vita, come sostiene Giuseppe Elia: “la qualità della scuola, e il suo modello dell’autonomia non sono né devono essere autoreferenziali: il loro obiettivo regolativo, sta oltre la scuola, ovvero nella formazione delle giovani generazioni a una piena cittadinanza e a una piena personalizzazione”²⁵⁷. All’interno di tale contesto la leadership acquisita dal Dirigente scolastico, il “nuovo manager dell’istruzione”, richiede, pertanto, sempre più una poliedricità di competenze, infatti, uno degli elementi che caratterizza lo scenario professionale del Dirigente scolastico è riconducibile al maggiore impegno in termini di responsabilità, di flessibilità e di crescita all’interno del contesto organizzativo della scuola. Egli, dunque, deve capire i cambiamenti messi in atto da una società in continua evoluzione, deve saper cogliere le tendenze e gli orientamenti della società in corso, deve “afferrare” con mano ben salda il senso del presente per costruire il futuro così da orientare e accompagnare la crescita dei soggetti in formazione, fornendo loro idonei strumenti critici utili all’analisi e alla scelta e, infine, ma non di minor importanza, egli deve portare la scuola in cui opera quasi ad anticipare il cambiamento concorrendo, sempre più, a delineare in maniera chiara il profilo stesso dell’Istituzione scolastica.

Alla luce di quanto fin qui detto, tutti coloro che operano all’interno dell’istituzione scolastica sono chiamati a concorrere alla formazione del soggetto/persona in quanto la formazione è un processo che non si svolge esclusivamente all’interno delle aule scolastiche ma che prosegue per tutta la vita in una *vision di life long learning* e per tale ragione appare indiscutibile, come sostenuto da Baldacci, considerare l’allargamento della formazione scolastica ai nuovi media una necessità storica²⁵⁸.

²⁵⁷ G. Elia (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, cit., p. 30.

²⁵⁸ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p. 207.

4.2. Rischi e opportunità della rete: la corresponsabilità educativa

A questo punto della disamina sarebbe paradossale non ammettere che gli stili di vita sono mutati soprattutto per la rapida introduzione di strumenti digitali nella quotidianità di ogni persona. Nel corso degli anni, a seguito di tali cambiamenti, abbiamo assistito a pareri del tutto contrastanti e, volendo utilizzare due termini, *presi in prestito* dal libro di Umberto Eco del 1964, *Apocalittici e integrati*, possiamo affermare che, la disquisizione sull'impatto del digitale nel vissuto quotidiano di ciascuno, si riduce essenzialmente tra coloro che sono scettici e catastrofisti sull'utilizzo del digitale e coloro che sono entusiasti e ravvedono nella digitalizzazione solo effetti positivi. Come sempre la verità sta nel mezzo e noi pensiamo che, i passi avanti che l'essere umano compie vadano accolti e supportati con una buona dose di attenzione e preparazione o, per meglio dire, di formazione.

Noi siamo dalla parte di chi ravvede nell'utilizzo del digitale un'opportunità supportata da una formazione che renda l'utilizzo di questo strumento positivo o perlomeno ne possa ridurre i rischi. Facendo nostre le affermazioni di Mantovani e Ferri: “si tratta piuttosto di fermarsi a riflettere, osservare, ascoltare, dialogare e prepararci – noi adulti- ad accompagnare, da adulti, i bambini in un mondo, quello digitale, nel quale essi sono i nostri interpreti e spesso i nostri maestri, ma sono pur sempre bambini. Si tratta di accompagnarli nella scoperta del mondo di oggi e della sua struttura profonda che è fatta per una parte nuova e importante di tecnologie, aiutandoli a fermarsi, a pensare, a riflettere, a non ubriacarsi, a non andare troppo veloci, a stare con gli altri e a mettere a confronto questa loro esperienza con i saperi del passato”²⁵⁹.

Si tratta, dunque, di ritrovare gli spazi e il tempo, come elementi imprescindibili da parte di scuola e famiglia per educare le giovani generazioni ad un utilizzo responsabile e sicuro della Rete, accompagnandoli attraverso attività che stimolino l'interesse e il pensiero critico.

È ormai comune l'immagine di famiglie che, in diversi momenti della giornata, utilizzano *smartphone* o *tablet* per “calmare” i figli.

²⁵⁹ S. Mantovani, P. Ferri, *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Rizzoli, Milano, 2012, p. 137.

In un'indagine condotta tra il luglio e l'agosto 2013 i ricercatori del Boston Medical Center attraverso l'osservazione sul campo in 15 diversi *fast food*, hanno rilevato che molti padri e madri prestano durante i pasti più attenzione a cellulari e *tablet* che ai loro figli²⁶⁰. Ormai è divenuto d'uso comune che molti genitori, a tavola, siano indaffarati con il loro *smartphone* a leggere email, inviare sms e giocare. Nonostante ciò i ricercatori ritengono che l'uso di dispositivi come *smartphone* e *tablet* può avere anche un impatto positivo nei rapporti familiari, nel favorire giochi in comune tra adulti e bambini, o nel promuovere l'accesso a materiale didattico.

Questo è solo un esempio di come i dispositivi mobili possono influenzare le interazioni quotidiane e i rapporti educativi. È su questa doppia faccia della tecnologia mobile che vogliamo riflettere. Essa può facilitare, ma anche compromettere le relazioni educative, faccia a faccia, fondamentali per lo sviluppo emotivo, cognitivo e linguistico dei bambini.

Possiamo oggi parlare di *digital life* perché l'esperienza di noi stessi, degli altri e del mondo in seguito alla pervasiva diffusione delle TIC è stata completamente rivoluzionata. La possibilità ininterrotta di connessione alla rete, consentita dai dispositivi digitali ha prodotto un rapido e profondo cambiamento della vita e degli stili educativi. *Computer, smartphone e tablet*, rispondono senza soluzione di continuità alle nostre domande e risolvono i nostri problemi trasformandosi in fedeli compagni e sapienti maestri. Il cambiamento è stato condizionato fondamentalmente da tre leve: l'ampliamento della conoscenza attraverso una possibilità illimitata di ricerca, l'ottimizzazione della organizzazione della vita quotidiana, la penetrazione sempre più pervasiva tra i giovani per un uso ludico e relazionale. Ormai la ricerca su internet ha sostituito quella sulle fonti cartacee: dallo stradario, all'elenco del telefono, alla ricerca bibliografia, alle news, all'enciclopedia, chiunque si rivolge ad internet perché è più comodo e arriva prima.

Le operazioni bancarie, le pratiche burocratiche, la prenotazione di una visita medica, l'informazione e l'acquisto di un prodotto, effettuati attraverso internet ci consentono risparmio di tempo, di file, di dubbi e insicurezza. La dimensione ludico-relazionale che in in-

²⁶⁰ Cfr. <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2014/03/05/peds.2013-3703>.

ternet è esplosa attraverso la diffusione dei social networks appare ormai irrinunciabile per le nuove generazioni.

I giovani sono per questo i primi attori della *digital life*: reperire musica, scaricare film, trovare lavoro, partecipare alla vita civile e politica, ricercare informazioni su aziende, prodotti e servizi attraverso internet, è divenuto per loro irrinunciabile²⁶¹. Ma non solo ai giovani le nuove tecnologie digitali hanno cambiato la vita. Possiamo affermare che, dai 3 agli 80 anni e oltre, la dimensione relazionale ed educativa si è trasformata un po' per tutti.

Ormai è un dato acquisito che l'educazione è una dimensione che ci accompagna lungo tutto l'arco della vita. L'impatto delle tecnologie digitali incide dunque su tutte le fasce d'età, non solo sui nativi digitali. Per quantificare la percezione del cambiamento nei diversi stadi della vita circoscriviamo l'osservazione ad alcuni campi in cui si possono riscontrare i maggiori effetti sulla dimensione educativa: l'informazione, lo studio, le possibilità di acquisto, l'organizzazione del tempo libero, le relazioni interpersonali, la partecipazione alla vita civile e politica²⁶². Non si può certamente negare che i dispositivi digitali e la Rete hanno rivoluzionato gli stili di vita, i rapporti sociali, e le forme di comunicazione, sicuramente apportando delle connotazioni positive. Tra le opportunità che la Rete offre possiamo menzionare lo sviluppo di abilità quali la ricerca istantanea di informazioni, il potenziamento di pensiero critico e non solo. Dal punto di vista della socialità i principali *Social Network* sono uno strumento per connettersi facilmente con un numero pressoché indefinito di persone, per comunicare interessi personali e professionali che consentono inoltre, di condividere le proprie esperienze e apprendere da quelle degli altri, ci permettono di mantenere rapporti sociali anche a distanza, conoscendo così altre culture, altri Paesi, favorendo la pluralità e stigmatizzando pregiudizi e luoghi comuni.

Il fenomeno dei *Social Network* cambia totalmente la sfera della socialità in quanto “non sono fenomeni di breve durata, ma presentano elementi di stabilità e continuità; sono fenomeni che stanno incidendo profondamente sulle modalità di socializzazione e sull'identità stessa

²⁶¹ Cfr. CENSIS, *L'evoluzione digitale della specie*, FrancoAngeli, Milano, 2013, pp. 161-166.

²⁶² *Ibidem*.

degli individui. Essi vanno interpretati come un fenomeno di apertura : iscriversi a uno di essi rappresenta la volontà di rimettersi in gioco nella relazione, riproporre la propria disponibilità e tornare a prendere in considerazione rapporti dimenticati”²⁶³. I *Social Network*, per la prima volta nella storia hanno dato la possibilità a tutti di parlare con tutti, di condividere istanti, attimi, parti delle loro vite attraverso foto o condivisioni di pensiero contenute in una bacheca virtuale che, può essere visibile a milioni di persone in ogni istante della giornata o, parimenti, può essere ricordata, rievocata a distanza di tempo. Non ha più senso di parlare *on-line* o *off-line*, i *Social Network*, in sostanza, sono diventati le nostre vite in digitale.

Anche i videogiochi hanno modificato una sfera dell’essere umano in quanto oltre ad essere diventati parte integrante della vita di adulti e bambini hanno come potenzialità quella di rappresentare mentalmente associazioni favorendo, quindi l’apprendimento metacognitivo. A tal riguardo possiamo ricordare l’affermazione di Prensky, quando per colmare il divario tra nativi e immigrati digitali, ha prospettato l’idea di inventare videogiochi per tutti i livelli di istruzione²⁶⁴. L’utilizzo di strumenti digitali, essendo questi interattivi, a differenza di strumenti come la Televisione in cui la fruizione è meramente passiva, potrebbe migliorare nei giovani capacità di partecipazione potenziando le conoscenze relative alla realtà che circostante.

Secondo Rivoltella i videogiochi rappresentano lo spazio ludico preferito dei bambini di oggi infatti in pochissimo tempo “hanno modificato in tempi rapidi le abitudini ludiche, il modo di comunicare, i tempi e i luoghi degli incontri tra persone, introducendo nuovi modelli esperienziali, relazionali e cognitivi, che hanno ripercussioni nella vita affettiva, nell’utilizzo del tempo, nello svago e nell’intrattenimento e che stanno aprendo nuove frontiere della mente e nuovi percorsi cognitivi e di esperienze, estendendo le percezioni sensoriali e le facoltà della mente”²⁶⁵.

²⁶³ P. C. Rivoltella, S. Ferrari, *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano, 2011, p. 14.

²⁶⁴ A. Gallelli, G. Annacantini, a cura di, *Sfide formative dai nativi digitali*, FrancoAngeli, Milano, 2011, p. 104.

²⁶⁵ P.C. Rivoltella, S. Ferrari, *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, cit., p. 22.

Dal punto di vista prettamente educativo, la scuola si arricchisce utilizzando questi strumenti come *ponti* per abbattere le distanze che, come abbiamo avuto modo di vedere, si sono creati tra nativi e immigrati digitali. I bambini di oggi ormai nascono, crescono e vivono in compagnia di strumenti digitali, come afferma Dettori: “al suo ingresso nella scuola primaria, un bambino di sei anni ha probabilmente già navigato per un numero infinito di ore in rete, ha giocato a lungo con videogiochi, è capace di utilizzare uno smartphone per inviare fotografie, sa che digitando alcune parole chiave su Google può avere informazioni su eventi, luoghi, servizi. Ha forse visto i genitori ricorrere a Tripadvisor per scegliere bar e ristoranti e a Booking per prenotare hotel. È possibile che anche la cartella e l’astuccio per la scuola siano stati acquistati on line, comparando la qualità dei prodotti e i prezzi su più siti”²⁶⁶. Pensiamo quindi a quante esperienze i bambini possono fare attraverso l’utilizzo del digitale a scuola, a come si può realizzare la personalizzazione degli apprendimenti, alla condivisione di materiali di studio, alla collaborazione per la risoluzione di problemi.

La scuola è da sempre definita laboratorio di innovazione ed è proprio dalla scuola che ci si aspetta una risposta adeguata all’utilizzo responsabile del digitale. Molte sono state le esperienze didattiche rivolte ad un utilizzo consapevole della Rete, anche se in questa direzione le scuole italiane sono ancora indietro rispetto agli altri Paesi. Riflettendo sulle opportunità che la Rete può fornire negli ambienti deputati all’apprendimento e, quindi, nelle scuole, la prima cosa a cui ho pensato è stata l’introduzione del pensiero computazionale, come prerogativa al fine di rendere gli studenti capaci di risolvere situazioni problematiche relative al vissuto quotidiano di ciascuno. Tra le iniziative promosse dal MIUR, l’azione 17 del PNSD, è dedicata all’introduzione del pensiero computazionale nelle scuole attraverso il *coding* ovvero la “programmazione” che di fatto aiuta a sviluppare competenze logiche e capacità di risolvere problemi in modo creativo ed efficiente²⁶⁷.

²⁶⁶ F. Dettori, *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 42.

²⁶⁷ Cfr. <http://www.miur.gov.it/documents/2018/0/MIUR.AOODGOSV.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0015653.23.23-11-2017.pdf/e9c87079-ff59-4b23-ae7-4f32325203ab?version=1.0> (consultato il 23 settembre 2019).

Sulla rilevanza del pensiero computazionale e sulle esperienze in campo educativo sin dalla prima infanzia, ci sembra appena il caso di riprendere il pensiero di Bogliolo quando afferma che: “il pensiero computazionale è per tutti. È una capacità trasversale che va sviluppata il prima possibile. Non è solo per informatici e programmatori, ma programmare è il modo migliore per acquisirlo. Per questo in Europa e nel mondo si svolgono ogni anno campagne di alfabetizzazione per la diffusione del coding. È per questa stessa ragione che noi parleremo di coding e giocheremo con la programmazione senza ripeterci ogni volta che lo facciamo per sviluppare il pensiero computazionale”²⁶⁸. A fine di stimolare la programmazione e il pensiero computazionale molte aziende hanno investito su prodotti che stimolano tali capacità, basti pensare al *Kit WeDo* della *Lego* o *Scratch* un linguaggio di programmazione ideato da Mitchel Resnick con lo scopo di insegnare attraverso il gioco le prime azioni basilari della programmazione: “Scratch insegna ai giovani a pensare in maniera creativa, a ragionare in modo sistematico e a lavorare in maniera collaborativa, queste sono tutte capacità essenziali per chi vive nel XXI secolo”²⁶⁹.

Tra le azioni didattiche proposte dal MIUR, per sensibilizzare docenti e studenti all’utilizzo integrato di analogico e digitale, rientra l’esperienza “*Flipped Classroom*”, un nuovo approccio metodologico che punta sul “capovolgimento” della lezione, gli studenti in tal modo riescono a stimolare competenze quali l’apprendimento cooperativo e capacità critiche e di ragionamento. Nel *flip learning* utilizzato perlopiù in modalità *blended* gli studenti sono attori dell’apprendimento e l’operato degli insegnanti si traduce in azioni quali il *coaching* e la facilitazione dei contenuti da analizzare. Se pensiamo alla scuola, essa si presenta oggi come una comunità educante aperta e inclusiva che dinanzi ai sempre più crescenti bisogni educativi trova nell’utilizzo del digitale un canale privilegiato per facilitare l’apprendimento. In questa prospettiva si può pensare alla LIM che offre percorsi personalizzati all’interno di una didattica condivisa, essa infatti diviene:”rilevante per superare le criticità della didattica

²⁶⁸ Cfr. https://platform.europeanmoocs.eu/course_coding_in_your_classroom_now/ (consultato il 23 settembre 2019).

²⁶⁹ Cfr. <https://edu3d.pages.it/corso-scratch/> (consultato il 23 settembre 2019).

tradizionale e passare da un insegnamento di tipo trasmissivo a uno laboratoriale e, di conseguenza, aprire orizzonti più ampi per la conoscenza, la comunicazione e l'apprendimento"²⁷⁰. Per ogni grado e ordine di scuola, sin dalla prima infanzia fino alle scuole secondarie di secondo grado che, vengono coinvolte nell'alternanza scuola-lavoro, pensiamo alle attività formative legate alla domotica, intelligenza artificiale e 3D, potremmo descrivere centinaia di modalità di apprendimento mediate dall'utilizzo della Rete e dal digitale e che sono i presupposti necessari per una Scuola che sia sempre più attenta ai bisogni dei futuri cittadini, in quanto è da sempre un laboratorio privilegiato per ricerca e innovazione perché raccoglie diverse tipologie di soggetti e, nello stesso tempo, è il luogo d'elezione per la formazione del cittadino²⁷¹.

Abbiamo provato a fare una panoramica dei principali usi della Rete, di come i giovani si confrontano con le nuove tecnologie, di come la scuola possa essere garante di una didattica sempre più al passo con i tempi e vicina alle modalità di apprendimento delle giovani generazioni. Ma la Rete, come tutte le cose del resto, non ha solo aspetti positivi, in particolar modo quando l'utilizzo che se ne fa è sbagliato e può danneggiare anche altre persone. L'utilizzo distorto di internet e della rete può produrre effetti critici, anche di rilievo, indipendentemente dall'utilizzo e dai contenuti che si consultano.

Il concetto di infinito è un concetto enigmatico che attira l'attenzione dei giovani perché estende le riflessioni e le fantasie agli orizzonti più estremi dell'immaginazione. Esso si sposa con quel sentimento di totalità e libertà giovanile che si allarga fino a divenire irraggiungibile e a suscitare forti tensioni nei desideri e nelle aspirazioni. L'apertura, lo slancio, l'appuntamento con l'inedito, la scommessa con la vita che il desiderio di totalità racchiude, trovano in internet una facile ed illusoria espressione. Internet sembra offrire possibilità illimitate, essere sempre presente, assecondare ogni richiesta, dire sempre di sì. La sua virtualità infinita rappresenta la totalità, la circoscrive e la offre per il godimento possibile. La rete viene a rappresentare la concreta assenza di limiti e la libertà assoluta. Da

²⁷⁰ D. Milito, *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale*, Anicia, Roma, 2015, p. 136.

²⁷¹ Cfr. https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/didattica/pstd/linee_guida.htm (consultato il 23 settembre 2019).

positiva apertura verso la vita, il senso di infinito diviene così nella rete la negativa e passiva estraneazione dall'esistenza vissuta in modo autentico.

Da questi presupposti nascono iniziative sia europee che nazionali per tutelare i naviganti al fine di rendere l'utilizzo della Rete un'opportunità limitandone in tal senso i rischi come affermato da Valeria Fedeli, Ministro dell'Istruzione dal 12 dicembre 2016 al 1 giugno 2018: "la Rete è una grande opportunità, ma dobbiamo fare in modo che le nostre giovani e i nostri giovani sappiano riconoscere e isolare i rischi e le situazioni problematiche che possono verificarsi navigando"²⁷².

Prima di esaminare le misure messe in atto dai Governi per la prevenzione da situazioni rischiose che potrebbero incidere negativamente sulla formazione dei nostri giovani, mi corre l'obbligo di elencare una serie di pericoli derivanti dall'utilizzo improprio della Rete. Una prima riflessione è sulla sigla FOMO ovvero un acronimo il cui significato è "*Fear of missing out*", il cui significato rimanda al terrore di lasciarsi sfuggire qualcosa quando si è disconnessi. Tale stato di ansia dovuto al fatto di "*non essere connesso*", viene fuori da un'indagine condotta nel 2017 da *LivePerson* su 4.013 utenti di internet tra i 18 e i 34 anni in sei Paesi, Australia, Germania, Francia, Giappone, Regno Unito e Stati Uniti, che ha dimostrato che coloro i quali non possono, per una serie di ragioni mantenere uno stato on line, soffrono di una forma di ansia sociale e preoccupazione compulsiva di perdere l'opportunità di interazione sociale, di un'esperienza nuova o di un'esperienza gratificante, per lo più suscitate da post nei social. Di venire così esclusi da eventi piacevoli o emozionanti vissuti da altri amici nei social²⁷³.

Tale stato, che permette alle persone di essere sempre altrove, e viene amplificato dalle potenzialità della Rete, induce l'essere umano a perdere le coordinate proprie del "qui e ora", i tempi e gli spazi risultano quindi ampliati e, quando, per qualsiasi motivo si è *off-line*,

²⁷² Cfr. <https://www.miur.gov.it/-/crea-connetti-e-condividi-il-rispetto-un-internet-migliore-comincia-con-te-al-miur-l-evento-sulla-navigazione-responsabile> (consultato il 23 settembre 2019).

²⁷³ L. Dossey, FOMO, *Digital Dementia, and Our Dangerous Experiment*, in "The Journal of Science and Healing", Volume 10, Issue 2, March-April 2014, p. 69-73.

la persona viene sopraffatta da uno stato di alienazione, un senso di solitudine che, con difficoltà può essere colmato dalla presenza, dall'incontro e dal confronto con altre persone. Possiamo dunque affermare che la necessità di essere sempre *on-line*, di avere una vita virtuale *always-on* è avvertita come il bisogno di colmare un perenne stato di solitudine di fatto come affermato recentemente da Turkle: "di questi tempi, il fatto di essere soli è avvertito come un problema che va risolto, e che la gente cerca di risolvere con la tecnologia"²⁷⁴. Nel *cyberspazio* può avvenire qualsiasi cosa senza limite di tempo e di spazio, si possono creare nuove amicizie ma non solo, il più delle volte gli spazi *on-line* per condividere e conoscersi vengono utilizzati in maniera distorta, creando più profili e adescando giovani e giovanissimi che utilizzano la Rete. Sono fenomeni questi, di cui abbiamo notizia, quasi quotidianamente.

Tra i più rilevanti possiamo annoverare il *Grooming*, ovvero l'adescamento *on-line*, il *sexting* che prevede l'invio o la ricezione di foto, video o immagini sessualmente esplicite o *Hikikomori* fenomeno che riguarda ragazzi molto timidi che hanno difficoltà ad instaurare rapporti sociali e, attraverso questa pratica si isolano completamente, mantenendo rapporti solo attraverso la Rete. Il fenomeno più preoccupante, però è dato dal *Cyberbullismo* ovvero l'attacco, l'aggressività, la violenza subita reiteratamente attraverso la Rete e i Media. Al fine di tutelare la permanenza in Rete sono state predisposte una serie di misure atte alla formazione e all'utilizzo responsabile di Internet. In una delle ultime indagini promosse *EU Kids Online* del 2017 si legge che: "lo smartphone è il principale strumento con cui ragazze e ragazzi accedono a Internet: è usato quotidianamente per andare online dal 97% dei 15-17enni e dal 51% dei bambini di 9-10 anni. Se l'88% dei ragazzi italiani usa Internet a casa ogni giorno, il 44% lo usa quotidianamente quando è fuori per recarsi da qualche parte (per strada, sui mezzi pubblici) e il 42% mentre è fuori per conto proprio. Fra gli adolescenti di 15-17 anni, la percentuale di chi usa tutti i giorni Internet quando è fuori casa sale al 74%. Cresce anche il numero di ragazzi di 9-17 anni che usa Internet tutti i giorni a scuola

²⁷⁴ S. Turkle, *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Einaudi, Torino, 2016, p. 62.

(26%), soprattutto fra gli adolescenti di 15-17 anni (49%). Le attività online più diffuse sono quelle relative alla comunicazione e all'intrattenimento: il 77% delle ragazze e dei ragazzi di 9-17 anni usa internet tutti i giorni per comunicare con amici e familiari, poco più della metà guarda video online e visita quotidianamente il proprio profilo sui social media. Il 37% usa Internet quotidianamente per fare i compiti a casa²⁷⁵.

Per quanto riguarda i rischi della Rete, sempre EU Kids rileva che: “sono in aumento i ragazzi che hanno avuto esperienze su Internet che li hanno turbati: dal 6% del 2010 al 13% nel 2017. Il 31% degli intervistati (fascia 11-17 anni) ha dichiarato di aver visto online messaggi d'odio o commenti offensivi contro un individuo o un gruppo, attaccati per il colore della loro pelle, nazionalità o religione. Di fronte a questi contenuti le ragazze e i ragazzi hanno provato tristezza (52% dei casi), disprezzo (36%), rabbia (35%) e vergogna (20%). Nonostante ciò il 58% del campione afferma di non aver fatto nulla. Il 42%, comunque, ha cercato di aiutare la vittima. Sono poi il 6% le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi di 9-17 anni che sono stati vittime di cyberbullismo nell'ultimo anno, il 19% quelli che vi hanno assistito. In questo caso i ragazzi si dividono equamente fra quanti hanno cercato di aiutare la vittima (49%) e quanti non hanno fatto nulla (50%). Aumenta l'esposizione a siti o blog con discussioni legate a contenuti negativi razzisti e discriminatori (33% degli intervistati)”²⁷⁶.

Da come può percepire i numeri sono davvero allarmanti e per questo motivo sono state attuate una serie di misure al fine di sensibilizzare i giovani ai rischi derivanti da un utilizzo scorretto o superficiale della Rete. Tra le tante ci sembra il caso di accennare alla legge 71/2017 “disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo”.

Nel quadro legislativo della legge n. 71/17 viene ribadita la centralità della scuola come interlocutore privilegiato al fine di prevenire e tutelare le vittime di *cyberbullismo*, a questo proposito, si legge:

²⁷⁵ Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+ricerca.pdf/7a2a344e-601f-4d62-b76a-ecc592748809> (consultato il 23 settembre 2019).

²⁷⁶ Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+ricerca.pdf/7a2a344e-601f-4d62-b76a-ecc592748809> (consultato il 23 settembre 2019).

“la formazione del personale, la partecipazione di un proprio referente per ogni autonomia scolastica, la promozione di un ruolo attivo degli studenti, nonché di ex studenti che abbiano già operato all’interno dell’istituto scolastico in attività di *peer education*, la previsione di misure di sostegno e di rieducazione dei minori coinvolti”²⁷⁷.

Un’altra iniziativa promossa dal MIUR in collaborazione con l’Unione Europea è “*Generazioni Connesse*”, un punto d’incontro per giovani, scuole e famiglie per la sensibilizzazione dell’utilizzo corretto di Internet e della Rete.

Abbiamo potuto vedere attraverso questa disamina le due facce della medaglia, i pro e i contro derivanti dall’utilizzo di strumentazioni digitali e, per quanto concerne i rischi, rispondendo ad una domanda a caldo, sembrerebbe quasi scontato affermare che, la soluzione migliore, risiede nel vietare il loro utilizzo, ma di fronte a tali evidenze, sarebbe più opportuno educare le nuove generazioni a “controllarsi per non abbandonarsi agli eccessi, per non consentire alle passioni o ai piaceri di prendere il sopravvento”²⁷⁸.

Nella società della deriva digitale, bisogna innanzitutto recuperare delle pratiche proprie dell’essere umano che, ad oggi, sembrano essere venute meno, bisogna ritrovare il senso proprio dell’educazione, ovvero “la tensione per l’altro, la relazione, la partecipazione, in cui si fa chiarezza dello stesso significato dell’essere dell’uomo, della persona”²⁷⁹.

Appare del tutto evidente che, in una società dove l’essere umano preferisce alla relazione *vis a vis*, relazioni virtuali, nelle quali attraverso le possibilità della Rete può divenire *uno nessuno e centomila* si rende, quantomeno necessario recuperare il senso dell’incontro, della convivenza, del riconoscimento dell’altro come risorsa poiché “nel riconoscimento reciproco, ciascuno non teme di aprirsi all’altro per ciò che è, fuoriuscendone arricchito, trasformato, migliorato”²⁸⁰.

²⁷⁷ Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0> (consultato il 23 settembre 2019).

²⁷⁸ P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale. Per un’etica dei media*, Morcelliana, Brescia, 2015, p. 52.

²⁷⁹ G. Spadafora, *Verso l’emancipazione: una pedagogia critica per la democrazia*, cit., p. 102.

²⁸⁰ G. Elia, *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*, in S. Kazinica, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, cit, p. 132.

Riscoprire il senso dell'altro presuppone la volontà di creare delle relazioni che presuppongono la volontà di conoscere *l'altro*, di convivere e soprattutto di condividere poiché: “riconoscere l'altro in quanto persona significa anche essere responsabili nei suoi confronti. Quello che si attiva nella relazione è, di fatto, anche un rapporto di responsabilità, di reciproca presa di carico poiché, la dinamica che si innesta è quella dello scambio che può realizzarsi solo se esiste il rispetto dei ritmi, delle debolezze, delle capacità e delle potenzialità dell'altro”²⁸¹.

In tale prospettiva si rende necessario svincolarsi dalla pratica dell'*Io* e abbracciare la pratica del *Noi*, intesa come gruppo, come comunità, come collettività attraverso cui l'essenza propria dell'essere umano si costruisce in relazione all'altro favorendo il dialogo, il confronto, l'incontro.

Sono prerogative queste, necessarie a rispondere al senso di smarrimento che l'essere umano vive e, in funzione del quale, cerca rifugio in mondi paralleli, quelli virtuali, che non possono assolutamente sostituire l'essenza propria del vivere insieme come realizzazione a pieno del vivere nel mondo da parte del soggetto. Vi è quindi, l'urgenza, di formare i nostri giovani al riconoscimento del principio di solidarietà come disponibilità a *farsi carico* delle sofferenze altrui perché come afferma Elia: “la solidarietà, esprimendo una socialità naturale per l'essere umano, implica il riconoscimento che, per il proprio sviluppo, il soggetto non può non essere costantemente relazionato con gli altri, in vista del raggiungimento di obiettivi che trascendono la mera necessità di sopravvivenza.

L'agire solidale permette al singolo di porre in essere una prassi che tenga conto dei benefici che ne conseguiranno per se stessi e per gli altri”²⁸².

Nella relazione, nel riconoscimento dell'altro come in termini di risorsa si concretizza un altro concetto importantissimo da recuperare, che risiede nell'aver cura intesa come “interesse per l'altro che prende forma attraverso azioni finalizzate al benessere e implica il sentirsi responsabile, la tensione donativa e l'aver riguardo per l'altro”²⁸³.

²⁸¹ *Ibidem*, p. 132.

²⁸² G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., p. 21.

²⁸³ S. Uliveri, a cura di, *Le emergenze educative della società contemporanea*, PensaMulti-media, Lecce, 2017, p. 77.

Nel contemporaneo, recuperare la categoria della cura attraverso tre accezioni che si possono sintetizzare come cura per sé, cura per gli altri, cura per ciò che ci circonda risulta essere una prerogativa del sapere pedagogico. La cura intesa come “necessità universale della condizione umana”²⁸⁴ che si esplica nel momento in cui il soggetto riconosce l’altro e lo sente parte di sé.

Per ciò che attiene le relazioni, quelle autentiche, certamente non contaminate dal virtuale, la pratica della cura risulta essere una categoria necessaria che si esplica necessariamente in un senso di responsabilità verso l’altro, che viene sentito come parte integrante del soggetto ovvero “sulla consapevolezza ontologica dell’esserci come mancanza, ossia sul parere che ciascuno si trova in una condizione di dipendenza perché mancante d’essere, nel senso di mancante di quella forma compiuta che non necessiterebbe di alcunché proveniente dall’esterno dell’individuo”²⁸⁵.

Recuperare le matrici proprie dell’essere umano significa, quindi, sentirsi parte dell’altro, in tal senso “l’apertura all’altro non è mai fusione affettiva o sconfinamento ma ascolto partecipe che salvaguardia l’alterità dell’altro, la sua irripetibile singolarità” ponendo in essere quelle azioni proprie della cura che ci fanno sentire la mancanza dell’altro come parte necessaria di noi.

Parlando di relazioni, di responsabilità e dell’aver cura come costrutti necessari per l’essere umano, in un siffatto contesto, c’è bisogno di recuperare anche la dimensione comunicativa come “un’apertura di spazio comune e condivisibile, volto alla creazione di un legame capace di espandersi indefinitamente fino a configurarsi come universale”²⁸⁶.

L’immagine ormai comune di spazi condivisi dove le persone preferiscono allo stare insieme, al confronto, alla comunicazione dedicare il proprio tempo allo *smartphone*, come se fosse una sorta di dipendenza, ci impone di riflettere sul recupero della comunicazione autentica come luogo privilegiato che “*ci mette in relazione all’altro e ci impone di confrontarci, di prendere una posizione di metterci in*

²⁸⁴ L. Mortari, *La pratica dell’aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006, p. 31.

²⁸⁵ Ivi, p. 179.

²⁸⁶ G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., p. 66.

gioco”²⁸⁷ ed ha come fine “riconoscere l’altro pari a se stesso, rispettare e trattare l’altro come persona ovvero come fine in sé”²⁸⁸.

Nella consapevolezza che il mondo è cambiato e che il digitale e la Rete sono parte del quotidiano di ciascuno e per tale ragione sono strumenti di cui non si può fare a meno corre l’obbligo di rivedere, alla luce delle considerazioni fatte fino ad ora, dei rischi e delle opportunità, dell’attenzione rivolta all’utilizzo irresponsabile della Rete, nuove modalità di approccio responsabile al digitale.

Tale compito, si circoscrive in due pilastri fondamentali della nostra società la famiglia e la scuola, che alla luce di quanto descritto hanno il dovere di promuovere, attraverso azioni mirate, condivise e partecipate, un’educazione responsabile all’utilizzo dei Media digitali.

Il legame scuola-famiglia è fondamentale per cercare di dare delle risposte concrete alle sfide educative del contemporaneo, anche se, da tempo ormai, le due agenzie formative per eccellenza vivono un rapporto che risulta essere sempre più in crisi. Eppure tale rapporto duale è da sempre importantissimo in quanto “né genitori, né educatori possano educare da soli un bambino, ma piuttosto che l’educazione integrale necessita dell’opera di entrambi i soggetti”²⁸⁹.

Il quadro attuale sul rapporto scuola-famiglia risulta alquanto debole e distorto, a tal proposito possiamo valutare come un’istantanea reale il fatto che entrambe, la famiglia da un lato e la scuola dall’altro, non riescono più a collaborare sinergicamente per un fine comune, ovvero la crescita del soggetto. La complessità della società si riflette anche nell’ambito familiare creando sempre nuovi conflitti e paure tanto da rendere le unioni sempre più deboli e fragili, facendo nostre le parole di Luigi Pati:”si fa strada, oggi, un progetto di convivenza temporanea, che soggiace a un fattore incontrollabile (l’amore), inteso come risultato di circostanze fortuite non già di costante impegno personale e duale. Con esso viene meno l’idea che ad amare s’impara, e pertanto fare appello alle proprie capacità cognitivo-volitive. Tale stato di cose risente molto dell’odierno clima culturale, che esalta la

²⁸⁷ Ivi, p. 67.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ P. Milani, *Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare barriere e confini invisibili*, in “*Studium Educationis*”, n. 3, 2009, p. 112.

novità rispetto alla durata; privilegia il nuovo e rifiuta il tradizionale; vive del presente senza soffermarsi sull’eredità del passato”²⁹⁰.

I rapporti genitoriali così flebili riflettono anche e soprattutto sull’educazione impartita ai figli, che risentono di un nucleo familiare forte dove poter crescere insieme ai genitori. Tale fragilità si manifesta automaticamente anche nella scuola che, certamente, non può adempiere alla funzione pedagogica delegata da sempre alla famiglia. Eppure tale rapporto è mediato nel tempo da una serie di norme e trova una definizione chiara nel Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007 il n. 235 il così detto Patto educativo di corresponsabilità che è il documento, firmato da genitori e studenti, che enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si impegnano a rispettare. L’accordo recita: “le scuole, pertanto, dovranno sfruttare al meglio strumenti e risorse disponibili in modo da consolidare queste nuove forme di collaborazione con le famiglie e aprire nuove forme di dialogo e di comunicazione basate su uno scambio continuo, interno ed esterno, tali da caratterizzare realmente una comunità educante”²⁹¹.

Nel documento si legge chiaramente la volontà di rafforzare il rapporto tra le famiglie e la scuola attraverso la partecipazione attiva e collaborativa dei genitori. È, in sintesi, un impegno formale e sostanziale tra genitori, studenti e scuola con la finalità di rendere esplicite e condivise, per l’intero percorso di istruzione, aspettative e visione d’insieme del percorso formativo degli studenti. Coinvolgendo tutte le componenti, tale documento si presenta dunque come strumento base dell’interazione scuola-famiglia. I singoli regolamenti di istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa, del patto. Nell’ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche, ciascuna istituzione scolastica pone in essere le iniziative più idonee per le opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti, per la presentazione e la condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti, del piano dell’offerta formativa, dei regolamenti di istituto e del patto educativo di corresponsabilità.

²⁹⁰ L. Pati, a cura di, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, 2014, p. 470.

²⁹¹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484> (consultato il 25 settembre 2019).

Scuola e famiglia sono due agenzie educative fondamentali per i giovani in crescita e per questo motivo hanno una prerogativa comune, creare una collaborazione tra loro sempre più proficua al fine di educare i giovani ad un uso consapevole degli strumenti digitali. Come anticipato in precedenza, per effetto della rete e delle tecnologie, la scuola sta cambiando, anche se in Italia questo processo è più lento che altrove. Nelle scuole è sempre esistita la tecnologia, ma è così naturale che non la consideriamo più tale. Da cinque secoli, questa tecnologia rivoluzionaria è il libro. Tuttavia, oggi ci troviamo di fronte a una transizione per molti versi epocale. L'apprendimento non è più solo legato alle nozioni fatte di carta e inchiostro, ora i contenuti sono nel *cloud*, quindi ovunque. Gradualmente la scuola diverrà sempre più prossima al concetto dello scoprire. Cambia parallelamente anche il ruolo del genitore. Non più l'assistenza per lo svolgimento dei compiti, ma una vera e propria attività collaborativa per la produzione e la creazione di nuove esperienze digitali. Tutto questo comporta un allineamento del livello di alfabetizzazione digitale fra la famiglia e la scuola.

Un processo che dovrebbe vedere l'allargamento del supporto fornito dall'animatore digitale e di altre figure interne alla scuola anche a beneficio dei genitori. Esistono infatti fattori di rischio molto rilevanti che abbiamo avuto modo di descrivere in precedenza che vanno affrontati sinergicamente attraverso l'azione condivisa sia della famiglia che della scuola. Nella complessità della società liquida, nella quale l'attenzione delle Istituzioni è rivolta soprattutto a dare delle risposte concrete alle emergenze educative, l'imperativo pedagogico che deve guidare l'azione formativa di oggi, risiede nel fornire ai soggetti una guida nell'interpretazione e nella comprensione dei messaggi dei Media, nell'utilizzo costruttivo della Rete azione che prevede la costruzione imprescindibile di un rapporto costante tra la famiglia e la scuola. Il primo passo da compiere, al fine di rendere il rapporto tra le due agenzie di formazione, sano e duraturo nel tempo, sta nel rispettare i propri ruoli e attraverso le proprie competenze arricchire le possibilità di formazione, infatti la scuola ha il dovere di: “rendersi conto che i genitori, come i loro figli, hanno molti punti deboli e molti punti di forza. È molto importante per gli insegnanti identificare i punti di forza dei genitori e costruire su quelli: i genitori hanno delle competenze e delle risorse complemen-

tari a quelle degli insegnanti, che vanno identificate prima e valorizzate poi”²⁹².

In un tempo, quale quello attuale, scandito dalla parola *crisi* che investe la famiglia, la scuola, la politica, i giovani, la necessità di investire su un patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia diventa fondamentale in quanto “la scuola ha bisogno di stabilire con i genitori rapporti non episodici o dettati dall’emergenza, ma costruiti dentro un progetto educativo condiviso e continuo. La consapevolezza dei cambiamenti intervenuti nella società e nella scuola richiede la messa in atto di un rinnovato rapporto di corresponsabilità formativa con le famiglie, in cui con il dialogo si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune nel rispetto dei diversi ruoli”²⁹³. I presupposti che devono essere alla base di tale rapporto, sottendono ad una relazione tra scuola e famiglia, che pur nella complessità dei rapporti odierni, deve essere tesa all’incontro come scambio dialogico, come confronto, come incontro per la costruzione di un nuovo umanesimo nella società della complessità.

4.3. Per un’idea di scuola inclusiva e democratica

Nella società della conoscenza, dove tutto ormai è pervaso dal digitale e dai media, non resta che puntare sul rilancio di una pedagogia che possa essere al passo con il tempo in cui viviamo. Lo stesso J. Dewey già agli inizi del secolo scorso affermava: “affinché l’educazione dei giovani sia efficace a produrre una società migliore non è necessario che gli adulti abbiano un ideale definito e formulato di qualche condizione migliore, quel che è necessario è che vengano formate in loro abitudini più intelligenti allora essi affronteranno i loro problemi e proporranno miglioramenti”²⁹⁴.

La scuola, essendo l’agenzia intenzionalmente formativa per eccellenza ha l’arduo compito di preparare le nuove generazioni ad essere cittadini consapevoli adeguandosi ai cambiamenti imposti dall’Era delle Macchine. Per dare adeguate e significative risposte a

²⁹² P. Milani, *Co-educare i bambini*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2008, p. 81.

²⁹³ G. Cerini, *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, Rimini, 2013, p. 232.

²⁹⁴ J. Dewey, *Natura e condotta dell’uomo*, cit., p. 138.

questa nuova mission l'approccio nozionistico e trasmissivo di gentiliana memoria deve lasciare spazio ad un approccio nuovo, innovativo, che non trascuri l'aspetto deontologico che la formazione stessa ha in essere. Un sinolo tra istruzione ed educazione, così come sosteneva Gramsci: "perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse mera passività, un meccanico recipiente di nozioni astratte, ciò che è assurdo e del resto viene astrattamente negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicista"²⁹⁵.

A tal proposito Franca Pinto Minerva e Rosa Gallelli sostengono "l'evoluzione tecnologica in atto che insieme agli artefatti tecnologici più tradizionali, presenti nei nostri ambienti di vita, stanno modificando sempre più i nostri modi di stare nel mondo: i modi che abbiamo di nutrirci e di mantenerci in buona salute, il modo di curarci e quello di intrattenere rapporti di amicizia e di amore, le procedure della nascita e i processi di invecchiamento, le forme del lavoro e quelle del tempo libero. E tali congegni, conseguentemente, stanno modificando in profondità anche gli esseri umani, tanto per quello che riguarda l'assetto complessivo della loro architettura cognitiva, tanto per quello che riguarda gli aspetti più intimi della loro dimensione corporea emotiva e affettiva"²⁹⁶.

Tale rapidità con cui si susseguono cambiamenti e stravolgimenti di sistema, ci impone un ripensamento altrettanto cogente dei sistemi educativi tradizionali, che risultano essere ad oggi non più adatti a rispondere alle sfide educative del quotidiano che "vede emergere una soggettività inquieta che non può più riconoscersi in quel complesso corpo culturale della paideia, che si apre ad una molteplicità di esperienze destinate a dilatarne gli orizzonti e che rivendica il diritto della libera ricerca, alla emancipazione metafisica del passato [...] la paideia classica, fondata sugli studi liberali e disinteressati, declina per cedere il posto a nuove visioni del mondo, a nuovi valori ed ad inedite modalità di vivere, organizzarsi, conoscere ed apprendere"²⁹⁷.

²⁹⁵ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino, 2007, p. 1541.

²⁹⁶ F. Pinto Minerva, R. Gallelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma, 2004, p. 11.

²⁹⁷ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando Editore, Roma, 1999, p. 130.

Le dinamiche generali che pervadono la società odierna, stravolgono l'orizzonte etico-valoriale di riferimento e causano un vero e proprio mutamento antropologico che pone l'uomo in una condizione di precarietà esistenziale e ontologica. La perdita costante di punti fermi e il continuo essere alla ricerca di qualcosa di nuovo induce i giovani del nostro tempo a vivere un senso di perenne solitudine. Come afferma Bauman, ciò accade nonostante la dinamicità intrinseca alla vita stessa in quanto l'orizzonte etico-valoriale di riferimento si presenta oggi come una ruota in movimento²⁹⁸. Stiamo assistendo ad un fenomeno del tutto inedito, quello della *folla solitaria*,²⁹⁹ i media e la tecnologia infatti hanno consentito ad individui molto lontani di mettersi in contatto e stringere legami, ma allo stesso tempo l'uso incontrollato e poco guidato di queste strumentazioni hanno generato una dimensione di totale incertezza e smarrimento dematerializzando la dimensione temporale, trasformando, dunque, il cittadino globale individuo senza passato e senza presente³⁰⁰.

Tutto ciò innegabilmente ci impone di ripensare l'educazione alla luce delle trasformazioni tecnologiche e digitali. Trasformazioni che chiaramente non hanno modificato solo i processi economici e produttivi di uno Stato, ma hanno generato una vera e propria trasformazione della vita quotidiana di ogni singolo individuo³⁰¹.

Le scienze dell'educazione e in particolare la pedagogia non possono procedere a tentoni nella ricerca di un progetto educativo consoni alle nuove esigenze che la società della post-complessità ci impone ma vi è la necessità di una nuova pianificazione formativa che si fondi su una vision contemporanea. A tal proposito scriveva John Dewey: "se vi è uno speciale bisogno di ricostruzione educativa in questo momento, se questo bisogno rende urgente una riconsiderazione delle idee fondamentali dei sistemi filosofici tradizionali, è per via del radicale cambiamento nella vita sociale che accompagna il progresso nella scienza, la rivoluzione industriale e lo sviluppo della democrazia. Questi cambiamenti pratici non possono verificarsi

²⁹⁸ Cfr. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, cit., p. 88.

²⁹⁹ Cfr. D. Riesman, *La folla solitaria*, il Mulino, Bologna, 1956.

³⁰⁰ Cfr. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, cit., p. 37.

³⁰¹ Cfr. S. Perfetti, *La persona tra media e solitudine. Un'interpretazione pedagogica*, Anicia, Roma, 2008.

senza porre l'esigenza di una riforma educativa per affrontarli, e senza portare gli uomini a domandarsi quali idee e quali ideali siano impliciti in questi cambiamenti sociali, e quali revisioni esigano le idee e gli ideali ereditate da civiltà più antiche e diverse"³⁰² ed è per tale considerazione che "non v'è dubbio che l'educazione deve prepararsi all'avvenire. Se l'educazione è crescita, deve realizzare progressivamente le possibilità presenti, e così rendere gli individui più adatti ad affrontare i bisogni ulteriori. Il crescere non è cosa che si compia a tempo perso: è un interrotto cammino verso l'avvenire"³⁰³.

Un'avvenire sicuramente incerto ma, come abbiamo avuto modo di esaminare, punta tutto sia a livello politico sia a livello sociale, sulla formazione e conseguentemente sulle categorie dell'istruzione e dell'educazione. Compito della pedagogia, in un tempo intriso da parole quali complessità e crisi, è di ripensare la categoria della formazione con una visione più ampia e diversificata, come scrive Franco Cambi: "formare il soggetto postmoderno significa anche risvegliarlo nelle sue potenzialità emotive, accogliere nella dialettica del suo farsi uomo (autogestito, consapevole), disporle un po' come i motori del processo formativo stesso e delle sue strutture: motivazionali, comunicative, progettuali a cominciare dalla progettazione di sé"³⁰⁴.

Nell'attuale società della conoscenza il sistema politico europeo e italiano punta tutto sullo sviluppo di competenze flessibili e adattabili ai continui mutamenti in atto, le così dette *life skills*, che dovrebbero permettere al cittadino contemporaneo di districarsi, attraverso l'acquisizione di queste competenze, in una società pervasa dal continuo cambiamento. Questo paracadute ravvisabile nella competenza, vuole essere trasferito anche ai sistemi d'istruzione, processo ancora in atto, che prevede un ribaltamento dell'organizzazione scolastica dall'acquisizione di conoscenze al conseguimento di competenze per lo sviluppo del *capitale umano*³⁰⁵. Senza volere entrare nel dibattito politico attuale, il paradigma del capitale umano abbraccia una visione della scuola aziendalistica, con il compito di formare pro-

³⁰² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 365.

³⁰³ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 101.

³⁰⁴ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 182.

³⁰⁵ G. Becker premio Nobel per l'economia 1992.

duttori competenti, a vantaggio della competitività delle imprese e dello sviluppo economico³⁰⁶.

A questo paradigma attualmente prevalente, si contrappone quello dello sviluppo umano, che muove le sue convinzioni da una visione olistica della formazione: “sull’espansione delle libertà personali e vede nell’istruzione un fattore di emancipazione individuale e di promozione della democrazia”³⁰⁷. In tale accezione il sapere pedagogico è orientato alla riflessione sulla persona nei suoi molteplici aspetti promuovendo un’idea di scuola che:” non segue i dettami della moda o le logiche del mercato per risolvere i bisogni contingenti dei diversi paesi, ma che riesca a porsi come fabbrica di razionalità, di cultura e di umanità, non abdicando mai al proprio ruolo all’interno della comunità. In questa accezione la scuola diventa il motore fondamentale dell’instaurarsi del rapporto tra globalizzazione ed educazione”³⁰⁸.

Una *mission* così complessa va perseguita nella consapevolezza che ampliare le libertà sostanziali e creare emancipazione per dare fondamento alla democrazia deve avere precedenza rispetto allo sviluppo di semplici competenze volte alla formazione di a-critici lavoratori.

L’attenzione della scuola deve essere rivolta alla costruzione di percorsi efficaci, orientati a conciliare i saperi disciplinari con l’educazione alla cittadinanza democratica con il fine di costruire *sviluppo umano*, facendo leva sulla convergenza tra sistemi d’istruzione, formazione e senso della società umana³⁰⁹. Di sviluppo umano si sono occupati nei loro studi Amartya Kumar Sen premio Nobel per l’economia del 1998 e Martha Nussbaum.

Secondo Sen le capacità degli individui sono date dalla combinazione di due fattori che, l’economista indiano denomina funzionamento (*functioning*) che essenzialmente consiste in ciò che l’essere umano fa e le capacità (*capability*) ovvero facoltà di concretizzare il funzionamento.

³⁰⁶ G. Elia, a cura di, *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, cit., p. 32.

³⁰⁷ *Ibidem*.

³⁰⁸ A. Magnanini, *Educazione e globalizzazione: più diversi o più uguali?*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, FrancoAngeli, Milano, 2005, p. 91.

³⁰⁹ Cfr. M. Baldacci, *Per un’idea di scuola: Istruzione, lavoro e democrazia*, cit. p. 58.

Il concetto viene così spiegato da Sen: “si può pensare che la vita consista di un insieme di funzionamenti composti di stati di essere e di fare. La tesi di fondo è che i funzionamenti siano costitutivi dell’essere di una persona, e che una valutazione dello star bene debba prendere la forma di un giudizio su tali elementi costitutivi. Strettamente legata alla nozione di funzionamenti è quella di capacità di funzionare. Essa rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti (stati di essere e fare) che la persona può acquisire”³¹⁰. Secondo Sen lo sviluppo di una Nazione non può essere ridotto solo all’asticella dell’economia ma, al contrario, deve: “essere visto in termini d’espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani”³¹¹ poiché continua Sen “la capacità di una persona è la sua libertà sostanziale”³¹². Promuovere lo sviluppo della persona, per Sen, migliorerebbe la società e darebbe senso alla democrazia, in quanto attraverso lo sviluppo delle libertà sostanziali, intendendo con queste le capacità, gli uomini sono in grado di “scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore”³¹³.

Per tale ragione l’economista, premio Nobel per l’economia, focalizza l’attenzione sulla necessità di far leva su un progetto educativo che possa amplificare i processi di formazione sostenendo in tal senso che:” se l’istruzione rende un individuo più efficiente come produttore di merci, questa è, chiaramente, una crescita del capitale umano. Ciò può far aumentare il valore economico della produzione della persona che è stata istruita, e quindi anche il suo reddito. Ma l’essere istruiti può dare dei benefici anche a reddito invariato – nel leggere, nel comunicare, nel discutere – in quanto si è in grado di scegliere con maggiore cognizione di causa, in quanto si è presi più sul serio degli altri, e così via; dunque i benefici vanno al di là del ruolo di capitale umano nella produzione di merci”³¹⁴.

Martha Nussbaum, riprende il concetto di capacitazione (*capability*) proposto da Sen, rielaborando e suddividendo tali capacità in tre

³¹⁰ A. Sen, *La disuguaglianza. Un riesame critico*, tr. Di A. Balestrino, il Mulino, Bologna, 2000, pp. 63-64.

³¹¹ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2001, p. 41.

³¹² Ivi, p. 78.

³¹³ Ivi, p. 80.

³¹⁴ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2001, p. 293.

gruppi: quelle innate, le interne e le capacità combinate che di fatto corrispondono alle *capabilities*, suddividendo tali capacità in dieci categorie, affermando che: “Essendo noto e ampiamente condiviso il compito del governo (cioè, rendere le persone in grado di vivere un’esistenza dignitosa e sufficientemente fiorente), ne consegue che un buon ordinamento politico deve garantire a tutti i cittadini almeno la seguente soglia di dieci capacità centrali:

1. Vita. Avere la possibilità di vivere fino alla fine una vita di normale durata; di non morire prematuramente, o prima che la propria vita sia limitata in modo tale da risultare indegna di essere vissuta.
2. Salute fisica. Poter godere di buona salute, compresa una sana riproduzione; poter essere adeguatamente nutriti e avere un’abitazione adeguata.
3. Integrità fisica. Essere in grado di muoversi liberamente da un luogo all’altro; di essere protetti contro aggressioni, comprese la violenza sessuale e la violenza domestica; di avere la possibilità di godere del piacere sessuale e di scelta in campo riproduttivo.
4. Sensi. Immaginazione e pensiero. Poter usare i propri sensi, poter immaginare pensare, ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo “veramente umano”, ossia in un modo informato e coltivato da un’istruzione adeguata, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare e formazione scientifica, ma nient’affatto limitata a questo. Essere in grado di usare l’immaginazione e il pensiero in collegamento con l’esperienza e la produzione di opere auto-espressive, di eventi, scelti autonomamente, di natura religiosa, letteraria, musicale, e così via. Poter usare la propria mente tutelati dalla garanzia di libertà di espressione rispetto sia al discorso politico che artistico, nonché della libertà di culto. Poter fare esperienze piacevoli ed evitare dolori inutili.
5. Sentimenti. Poter provare attaccamento per persone e cose oltre che per noi stessi; poter amare coloro che ci amano e che si curano di noi, poter soffrire per la loro assenza; in generale, amare, soffrire, provare desiderio, gratitudine e ira giustificata. Non vedere il proprio sviluppo emotivo distrutto da ansie e paure (sostenere questa capacità significa sostenere forme di

associazione umana che si possono rivelare cruciali per lo sviluppo).

6. Ragion pratica. Essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (ciò comporta la tutela della libertà di coscienza e di pratica religiosa).
7. Appartenenza. a) Poter vivere con gli altri e per altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri essere umani; impegnarsi in varie forme di interazione sociale; essere in grado di immaginare la condizione altrui (proteggere questa capacità significa proteggere istituzioni che fondano e alimentano tali forme di appartenenza e anche tutelare la libertà di parola e di associazione politica). b) Disporre delle basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter essere trattati come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui. Questo implica la tutela contro la discriminazione in base a razza, sesso, tendenza sessuale.
8. Altre specie. Essere in grado di vivere in relazione con gli animali, le piante e con il mondo della natura, avendone cura.
9. Gioco. Poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.
10. Controllo del proprio ambiente. a) Politico. Poter partecipare in modo efficace alle scelte politiche che governano la propria vita; godere del diritto di partecipazione politica, delle garanzie di libertà di parola e associazione. b) Materiale. Essere in grado di avere proprietà (sia terra che beni mobili) e godere di diritto di proprietà in modo uguale agli altri; avere diritto di cercare lavoro alla pari degli altri; essere garantiti da perquisizioni o arresti non autorizzati. Sul lavoro, essere in grado di lavorare in modo degno di un essere umano, esercitando la ragion pratica e stabilendo un rapporto significativo di mutuo riconoscimento con gli altri lavoratori³¹⁵.

La schematizzazione proposta dalla Nussbaum è stata utilizzata nell'ambito dell'*Human Development* facente parte del Rapporto

³¹⁵ M. Nussbaum, *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna, 2012, pp. 39-40.

sullo Sviluppo Umano³¹⁶ elaborato dall'ONU con lo scopo di garantire e far fronte al benessere dei cittadini. All'interno di questo importantissimo documento viene sottolineata l'importanza dello sviluppo umano inteso a trecentosessanta gradi: "in ogni fase della crescita economica è necessario assicurare alle persone la possibilità di condurre una vita lunga e in buona salute, di essere autonome dal punto di vista culturale e di avere accesso alle risorse necessarie per condurre uno stile di vita decente"³¹⁷. Le dieci capacità a cui si riferisce la filosofa denotano una particolare attenzione alla persona sia in termini di esplicazione propria del suo essere nel mondo, sia in termini di partecipazione alla costruzione della società.

Come si può percepire, l'approccio proposto dalla Nussbaum, al contrario delle teorie sul capitale umano che considerano l'uomo uno strumento per il conseguimento del benessere soprattutto economico, riprende il principio kantiano secondo cui l'essere umano va sempre visto come un fine: "Agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona sia in quella di ogni altro, sempre come fine e mai semplicemente come mezzo"³¹⁸.

Infatti, la filosofa sostiene che: "l'approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno"³¹⁹.

La Nussbaum nei suoi lavori rivendica tale tipo di approccio per far sì che ciascun essere umano possa vivere in pienezza secondo le proprie capacità, portando avanti, contrariamente alle politiche sul capitale umano, un inedito imperativo morale: "ogni società dovrebbe evidenziare i tipi di svantaggio più nocivi e investire le scarse risorse a disposizione per cercare di rimuoverli, come priorità assoluta. Spesso questi svantaggi sono conseguenza di emarginazione, stigma e altre forme di impotenza in termini di gruppo, e in tal senso la società potrebbe adottare rimedi in termini di gruppo, anche se lo scopo deve sempre essere il pieno potenziamento di ogni individuo"³²⁰.

³¹⁶ ONU, Rapporto Sviluppo Umano 2010.

³¹⁷ *Ibidem*.

³¹⁸ I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 91.

³¹⁹ M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, cit., p. 26.

³²⁰ *Ivi*, p. 98.

Il modello proposto dalla Nussbaum ci impone di riflettere sulla necessità di invertire la rotta, di puntare su un progetto pedagogico che sia in grado di dare delle risposte efficaci alle questioni educative che si presentano nella contemporaneità articolate e complesse. A tal proposito è necessario comprendere che: “non basta avere diritti, occorre sapersene avvalere per accedere effettivamente alle risorse: si deve essere capaci di trasformarle in reali funzionamenti”³²¹.

Alla complessità e conseguentemente al senso di smarrimento e solitudine che scandiscono il tempo che viviamo, va contrapposta una visione d’insieme che riporti l’attenzione sull’essere umano nella sua totalità, coltivando l’essenza propria dell’*humanitas*, così come afferma la Nussbaum. “I cittadini che coltivano la propria umanità devono concepire se stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento. Coltivare l’umanità in un mondo complesso e inter-dipendente significa comprendere come i bisogni e gli scopi comuni vengono realizzati in modo diverso in circostanze diverse”³²².

La pedagogia ha il compito di accogliere le sfide educative della società contemporanea, ha il dovere di riflettere sulle trasformazioni in atto, dedicando particolare attenzione alla crisi dei sistemi educativi che come dichiara Morin è la chiave di lettura epistemologica dello sviluppo sociale.

“La crisi dell’educazione deve essere concepita nella sua propria complessità, che rinvia alla crisi della complessità sociale e umana, crisi che essa traduce e aggrava. Ma è l’educazione stessa che potrebbe apportare, se solo trovasse le forze rigeneratrici, il suo contributo specifico alla rigenerazione sociale e umana. Un’educazione rigenerata non saprebbe da sola cambiare la società. Ma potrebbe formare adulti più capaci di affrontare il loro destino”³²³.

Sulla crisi dei sistemi educativi e sul rilancio della scuola intesa come *laboratorio di democrazia*, il sistema politico Europeo e Nazionale, così come ampiamente discusso nei capitoli precedenti, ha

³²¹ M. Baldacci, *Per un’idea di scuola: istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 61.

³²² M. Nussbaum, *Coltivare l’umanità*, cit., p. 39.

³²³ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, pp. 46, 47.

dedicato molta attenzione, ma l'idea ormai prevalente resta quella di una scuola-azienda.

È necessario far emergere, perciò, l'immagine di una scuola che sia fulcro di una collettività democratica come condizione necessaria per la crescita di tutti i suoi componenti, e tutto ciò è possibile solo nel momento in cui l'educazione alla cittadinanza attiva e democratica diventa presupposto necessario di ogni insegnamento³²⁴.

L'educazione alla cittadinanza sembra essere una questione ancora aperta sia a livello europeo sia a livello internazionale. La *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006 recita: "i paesi europei hanno bisogno di cittadini che si impegnino nella vita sociale e politica, non solo per garantire il diffondersi dei valori democratici fondamentali ma anche per promuovere la coesione sociale in un momento di crescente eterogeneità sociale e culturale. Per aumentare l'impegno e la partecipazione bisogna essere in possesso delle giuste conoscenze, competenze e capacità. Le competenze civiche consentono di partecipare pienamente alla vita civica, ma devono fondarsi su una solida conoscenza dei valori sociali e dei concetti e assetti politici, come pure sull'impegno a partecipare alla vita sociale in modo attivo e democratico"³²⁵.

Della stessa portata risultano essere la *Carta del Consiglio d'Europa* sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani del 2010, il Rapporto Eurydice del 2012 *Key Data on Education in Europe*, il Rapporto Eurydice *Citizenship Education at School in Europe* del 2017, nel quale viene esplicitata in primo luogo l'importanza dell'educazione alla cittadinanza come "mezzo per aiutare gli individui a capire che fanno parte di una comunità o, per essere più precisi, un insieme di comunità, che vanno da quelle più piccole a livello locale, a quelle più ampie a livello nazionale e globale. In secondo luogo, essa aspira a dotare gli studenti delle competenze che consentono di promuovere contemporaneamente gli inte-

³²⁴ Cfr., M. Baldacci, *Per un'idea di scuola: istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 75.

³²⁵ Cfr. *Raccomandazione* del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 18.12.2006 (consultato il 23 settembre 2019).

ressi dell'individuo e della comunità, permettendo così lo sviluppo armonioso di entrambi”³²⁶.

Essere cittadini e, ancor di più, esercitare la cittadinanza significa in termini pratici acquisire valori, competenze, qualità che a partire dalla partecipazione, dall'accoglienza, dalla cura, dal senso di responsabilità rimandano a categorie proprie del pensiero pedagogico.

La cittadinanza condivide con la pedagogia e la didattica le stesse dimensioni: quella teoretica, e pratico-progettuale. Possiamo, infatti, definirla come “essere prima ancora che un sapere o un saper fare”.³²⁷ Esercitare cittadinanza implica in prima istanza la consapevolezza di conoscere: “non solo diritti ma anche responsabilità, dove la dimensione della responsabilità indica il dovere di prendersi cura del bene comune e di rispettare regole, norme e leggi ricavate dai principi costituzionali su cui si fondano le democrazie moderne”³²⁸; e, in secondo luogo, essere parte integrante di una comunità, sentire il senso di appartenenza, riconoscersi nell'altro, lavorare per un progetto comune che sia esso locale o globale.

L'acquisizione di tali elementi, fondamentali per la costruzione di processi democratici sani e duraturi, coinvolge un processo di formazione che vede interessate le principali agenzie di formazione formali ed informali nell'attuazione del *trinomio* educazione- formazione- democrazia al fine di esercitare con spirito critico le proprie potenzialità all'interno della società.

È per tale motivo che si rende necessario un dialogo, un confronto, una collaborazione continua tra educazione e politica, indispensabile per poter esercitare la cittadinanza “quale espressione di una cultura democratica connotata tra assunzione di responsabilità, esercizio del pensiero critico e difesa dei diritti umani”³²⁹.

La *conditio sine qua non* affinché si possa realizzare una collaborazione costante tra pedagogia e politica, come elementi indispensabili per la costruzione di processi democratici sta nell'assunzione da parte della pedagogia di “integrare la politica: sostenerla da un lato

³²⁶ Cfr. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Educazione_cittadinanza_scuola_Europa.pdf (consultato il 23 settembre 2019).

³²⁷ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari, 2010, p. 50.

³²⁸ C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2008, p. 108.

³²⁹ G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., p. 106.

(producendo cittadini democratici) spronarla dall'altro (col pensiero critico, coi diritti dell'individuo, con la forza dell'opinione pubblica, che essa pur alimenta). Tra politica e pedagogia c'è una convergenza e opposizione da tempo, ma proprio per questo devono collaborare: rinviarsi e integrarsi a distanza e a vicenda"³³⁰.

La sfida della pedagogia e della didattica risiede quindi nella possibilità di trovare reti valoriali e di confronto affinché l'attuale senso di smarrimento, la solitudine caratteristica propria del cittadino globale, le nuove emergenze sociali quali l'individualismo, l'odio razziale, le disparità di genere diventino un'opportunità non un ostacolo attraverso cui costruire un progetto educativo che sia in grado di riportare la persona al centro, di costruire un nuovo umanesimo pedagogico. Tale condizione può avvenire soltanto se, il soggetto – persona che si sente parte di una comunità, cooperi per la costruzione di una nuova paideia condivisa, in grado di sostenere e alimentare orizzonti di umanizzazione e scelte formative e politiche connotate di senso e di responsabilità³³¹.

La parola stessa consenso, riferita alla politica indica un “*sentire insieme*” quindi rimanda alla condivisione, alla partecipazione, alla cooperazione, alla responsabilità, al sentirsi parte di una collettività, che sia essa reale o virtuale, è parte anche di una certa educazione alla politica che come afferma Bertolini: “l'incontro tra la politica e l'educazione ha nel concetto e nella prospettiva della cittadinanza uno dei suoi momenti più importanti e significativi, anche se, in questa particolare fase storica, tale concetto/prospettiva è una delle questioni più problematiche e discusse”³³².

Negli ultimi tempi assistiamo in maniera sempre maggiore all'allontanamento delle persone, ed in particolare dei giovani, dalle questioni politiche. Politica intesa come: “confronto, la relazione tra persone che insieme collaborano e concorrono alla ricerca delle soluzioni migliori a vantaggio del bene comune, e, attraverso questa pratica, le persone raggiungono alla realizzazione del proprio sé”³³³.

³³⁰ F. Cambi, *Il ritorno e l'attualità di Dewey*, cit., p. 15.

³³¹ Ivi, p. 98.

³³² P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, p. 131.

³³³ G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., p. 46.

L'urgenza, pertanto, è quella di definire un progetto pedagogico – politico che parta dal basso, quindi dalle piccole comunità come la scuola, la famiglia, l'associazionismo, e man mano coinvolga le grandi istituzioni. L'indifferenza al bene comune quale prassi del nostro tempo, che non lascia più spazio all'incontro, alla collaborazione, alla condivisione favorendo processi individualistici che guardano all'io piuttosto che al noi, ci impone di ripensare ad una pedagogia che guardi anche alla politica come occasione di crescita, di confronto, di partecipazione “di qui la necessità pedagogica di pervenire ad un mondo in cui l'autenticamente umano venga costruendosi su una consapevole pratica della politica”³³⁴.

A questo punto appare indispensabile una precisazione, nell'attuale società complessa e globalizzata, nella quale l'incontro, il dialogo, la partecipazione hanno caratteristiche diverse rispetto al passato, in quanto l'utilizzo della Rete ha generato uno “*stare insieme*” diverso tra le persone, in quale modo si può realizzare un progetto pedagogico che renda in grado il soggetto di partecipare, collaborare e costruire, esercitando la propria cittadinanza, processi democratici attivi e consapevoli.

La risposta potrebbe risiedere nell'attuazione di un progetto educativo costantemente *in fieri* che sia in grado di accogliere ed esplicitare le sfide del contemporaneo, rinnovando il senso di umanità, risvegliando le attitudini proprie degli esseri umani, attraverso una formazione globale della persona che come sostiene Martha Nussbaum :” il fine dello sviluppo globale, proprio come il fine di una buona politica nazionale è mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana”³³⁵.

Si rende necessario quindi, un ripensamento della persona alla luce delle trasformazioni in atto, una ricollocazione del soggetto al centro del progetto pedagogico che, attraverso la formazione possa riappropriarsi di categorie quali la comunicazione, l'apertura verso l'altro attraverso il confronto e l'accettazione che si esplica nel recupero del

³³⁴ Ivi, p. 99.

³³⁵ M. Nussbaum, *Creare capacità*, cit., p.175.

senso di socialità ovvero una caratteristica propria dell'essere umano che dà senso alla sua vita solo e soltanto in relazione agli altri³³⁶.

Educazione e formazione hanno una funzione determinante per l'esercizio della cittadinanza, come sostiene Giuseppe Elia esercitare la cittadinanza significa intraprendere un percorso di “assunzione di responsabilità, nel quale prende forma l'esercizio del pensiero critico, la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti, la sensibilità verso la difesa dei diritti umani”³³⁷.

Riportando l'attenzione verso l'idea di scuola come comunità o, per meglio dire verso un'idea di scuola come comunità democratica si può certamente affermare che il soggetto attraverso la formazione scolastica può godere di una formazione tale da permettergli di esercitare attivamente la propria cittadinanza partecipando altresì alla vita democratica ma, per poter dar vita ad un tale progetto pedagogico “non ci si può limitare a quella che nella letteratura internazionale è stata definita una *education about citizenship*. Educare su equivale a limitarsi a fornire conoscenze e comprensione del funzionamento della società dal punto di vista sociale, civico e politico. Elaborare una *education through citizenship* (attraverso) e soprattutto una *education for citizenship* (per) significa, invece, promuovere l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della scuola e della comunità locale per assumersi costruttivamente le relative responsabilità”³³⁸.

Esercitare attivamente la cittadinanza non può di certo significare trasmettere concetti o nozioni attraverso una disciplina scolastica ma, piuttosto, significa dare valore alle pratiche proprie della cittadinanza che si realizzano attraverso: “il convergere dei singoli nell'impresa cooperativa, perché il bene maturi nel confronto tra le scelte e le convinzioni valoriali dei suoi membri e sia animato dal comune riconoscimento della condizione umana e dei valori di solidarietà”³³⁹.

Educare *per e attraverso* la cittadinanza significa risvegliare le coscienze umane anche e soprattutto in relazione alle nuove forme di

³³⁶ Cfr. G. Elia, A. Rubini, *Educazione e Comunicazione*, in G. Elia (a cura di), *Le forme dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

³³⁷ G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., p. 120.

³³⁸ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., p. 6.

³³⁹ Ivi, 121.

partecipazione sociale, di convivenza civile e interesse alla politica dettate da nuove modalità di adesione alla gestione della cosa pubblica alla luce dei cambiamenti dovuti alla presenza di Internet e dei Media anche per questo motivo il concetto di cittadinanza si è trasformato in *digital citizenship* ovvero la capacità da parte dei soggetti di partecipare attivamente alla società attraverso la Rete. Tale partecipazione presuppone non solo delle competenze specifiche sull'utilizzo del digitale ma anche e soprattutto un senso di responsabilità tale da poter esercitare la competenza digitale attraverso la *saggezza digitale* non cadendo negli abissi della *stupidità digitale*.

La cittadinanza digitale si esplica per e attraverso la Rete ed è un diritto inalienabile, come afferma Stefano Rodotà: “l’apertura verso un diritto a Internet rafforza indirettamente, ma in modo evidente, il principio di neutralità della rete e la considerazione della conoscenza in rete come bene comune, al quale deve essere sempre possibile l’accesso. Per questo è necessario affermare una responsabilità pubblica nel garantire quella che deve ormai essere considerata una componente della cittadinanza, dunque un preconditione della stessa democrazia”³⁴⁰.

Sulla competenza in materia di cittadinanza e nello specifico di cittadinanza digitale, mi sembra il caso di accennare qualcosa sulla neonata legge 92/2019 che, di fatto, decreta il *ritorno* dell’educazione civica nelle istituzioni scolastiche. Tale norma, in aderenza agli obiettivi prefissati nell’Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile³⁴¹, approvata il 25 Settembre del 2015 dalle Nazioni Unite, prevede in sostanza la formazione degli studenti in materia di Cittadinanza e Costituzione e, all’art. 5 si sofferma sull’educazione alla cittadinanza digitale, quale strumento per esercitare i propri diritti- doveri attraverso la Rete. Non a caso, l’educazione e la conseguente formazione per utilizzare con spirito critico, mente aperta e plurale le competenze relative alla cittadinanza in generale e alla cittadinanza digitale in particolare, partono dalla scuola come sostenuto in un recente articolo pubblicato sul Sole 24 Ore da Piero Dominici: “non bastano “cittadini

³⁴⁰ S. Rodotà, *Il mondo nella rete. Quali diritti, quali vincoli*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2014, p. 17.

³⁴¹ Cfr. <https://epale.ec.europa.eu/it/resource-centre/content/lagenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile-nuovo-quadro-strategico-delle-nazioni> (consultato il 23 settembre 2019).

connessi”, servono cittadini criticamente formati e informati, educati al pensiero critico ed alla complessità, educati alla cittadinanza – che è fatta di diritti, che devono essere conosciuti, ma anche di doveri – e non alla sudditanza: e, per far questo – sia ben chiaro – occorre agire e intervenire là dove si definiscono le condizioni strutturali di questa società diseguale (scuola e università), che presenta una stratificazione sociale sempre più rigida e netta. Con la centralità posta sui processi educativi e formativi. Essere liberi comporta responsabilità significative di cui non dobbiamo avere paura. Istruzione ed educazione devono formare persone e cittadini in possesso di competenze non soltanto tecniche e/o digitali, perché il problema è culturale, e non tanto di infrastrutture”³⁴².

Esercitare la cittadinanza anche attraverso la Rete ci impone di ripensare al digitale non solo come strumento ma anche come opportunità. L’attenzione rivolta ai luoghi della formazione e dell’educazione ci permette di avanzare l’ipotesi che l’idea di una *scuola democratica* non sia un sogno o un’illusione ma, attraverso l’impegno e la realizzazione di un progetto pedagogico chiaro e condiviso, conforme alle necessità della società attuale, la scuola possa continuare ad essere una comunità nella quale la democrazia prende forma.

Ne emerge una rivisitazione dell’intero paradigma formativo, che deve essere indirizzato ai valori dell’educazione alla politica e alla cittadinanza.

E, infatti, le Indicazioni Nazionali recitano: “È compito peculiare [della scuola] porre le basi per l’esercizio della cittadinanza attiva [...]. L’educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un’adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Obiettivi irrinunciabili dell’educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un’etica della respon-

³⁴² Cfr. <https://pierodominici.nova100.ilsole24ore.com/2018/12/14/la-societa-iperconnessa-e-ipercomplessa-e-lillusione-della-cittadinanza/> (consultato il 23 settembre 2019).

sabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana [...]”³⁴³.

Appare evidente una decisa condivisione, nelle linee programmatiche, del pensiero di John Dewey e, nello specifico, del riconoscimento di un valore elevato della democrazia che la qualifica come “... qualcosa di più che una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza comunicata”³⁴⁴, e appunto per questo comunicare diventa centrale nella costituzione di processi democratici trasparenti, condivisi e partecipati. È la comunicazione l'elemento primario capace di mettere in simbiosi i cittadini e le istituzioni. E se per l'uomo è impossibile non comunicare, ciò che diviene rilevante è la possibilità di comunicare bene. Una collettività avverte un bisogno strettamente necessario di comunicare per continuare ad esistere, per vivere bene il presente come il futuro. Ogni società ha bisogno di una serie di scambi di informazioni, infatti “*Gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che hanno in comune; e la comunicazione è il mezzo mediante il quale arrivano a possedere le cose in comune*”³⁴⁵.

La scuola si qualifica, in tal modo, come un *laboratorio di democrazia* poiché l'uomo si comporta in modo intelligente e cooperativo per comprendere la realtà”³⁴⁶.

Un cittadino “ideale” è un cittadino che coscientemente, attivamente e criticamente partecipa alla vita consociata e democratica, ma un cittadino del genere deve essere ben educato, formato ed informato capace di discriminare attentamente le sollecitazioni esterne che accomunano la vita sociale di ogni individuo. Una buona democrazia è una democrazia fondata su processi chiari, trasparenti e liberamente condivisi, su cittadini attivi e su processi informativi corretti e virtuosi.

³⁴³ http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf, La scuola del primo ciclo, Cittadinanza e Costituzione, pag.25 (Consultato il 4 gennaio 2020).

³⁴⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 123.

³⁴⁵ Ivi, p. 108.

³⁴⁶ Ivi, p. 110.

È la scuola, dunque, l’Istituzione privilegiata che ha il compito di individuare, delimitare e praticare strategie e modalità idonee al conseguimento di tali ambiziose finalità, e “la formazione della persona sarebbe la via maestra per un investimento che trascende l’interesse particolare del singolo nella realizzazione di orizzonti universali di democrazia”³⁴⁷.

La speranza che coltiviamo, risiede in un’idea di scuola che “sappia formare persone, uomini e donne, competenti nell’umano”³⁴⁸ che sappia dare risposte adeguate alle sfide educative del contemporaneo, aperta, inclusiva e plurale, che accolga la sfida di formare cittadini attivi, consapevoli e informati perché “non può esistere educazione senza democrazia e, parimenti, non può esistere democrazia senza educazione”³⁴⁹.

³⁴⁷ V. Burza, a cura di, *Democrazia e nuova cittadinanza*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli, 2005.

³⁴⁸ G. Elia, a cura di, *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico – civili*, op. cit., p. 32.

³⁴⁹ G. Spadafora, a cura di, *Verso l’emancipazione: una pedagogia critica per la democrazia*, op. cit., p. 39.

Conclusioni

Lo scopo del presente lavoro di ricerca è stato quello di capire se, nelle scuole, attraverso un utilizzo integrato e quotidiano di analogico e digitale si possano favorire percorsi di cittadinanza attiva e di democrazia. L'assunto dalla quale si è partito risiede nella convinzione che la scuola, ed in particolare quella del primo ciclo, sia di fondamentale importanza per la costruzione dell'essere umano in tutte le sue sfaccettature e nel contempo debba favorire, attraverso un apprendimento che favorisca le potenzialità di ciascuno, lo sviluppo di persone in grado di affrontare criticamente lo spirito del nostro tempo. Nella società attuale che, come abbiamo avuto modo di analizzare, si presenta complessa, globalizzata e digitalizzata è chiara la necessità di avere delle prerogative comuni al fine di ridurre i rischi legati alla fragilità e alla conseguente frammentazione dell'essere umano. Tale urgenza si palesa sia a livello nazionale che europeo e trova nell'educazione e nella formazione la strada maestra per poter rispondere in maniera chiara e condivisa alle sfide educative della società contemporanea.

Il quadro teorico di riferimento è stato di fondamentale importanza per la collocazione di un'idea progettuale aderente alle domande di ricerca. In particolare, il percorso storico sulla fondazione epistemologica del sapere pedagogico e il richiamo di John Dewey secondo cui la pedagogia è scienza autonoma che interpreta il fenomeno educativo nella sua complessità è fondamentale. La sua lezione, ancora oggi attuale, per la quale educare alla democrazia significa formare soggetti con coscienza e spirito critico che condividono l'impegno costante verso la costruzione della società, mi hanno spinto a *ri-pensare* alla scuola come un "laboratorio embrionale di cittadinanza e di democrazia".

Il punto di riferimento, a livello normativo, è stato offerto dall'ultima *Raccomandazione* europea sull'apprendimento permanente che,

di fatto, trasforma la competenza digitale in competenza di base. Per tale ragione vale la pena ricordare che l'ultimo framework europeo *DigComp* suggerisce politiche educative finalizzate a formare persone in grado di esercitare la cittadinanza attiva, anche secondo la dimensione digitale, che siano in grado di utilizzare criticamente le tecnologie sviluppando, rielaborando e condividendo contenuti digitali.

L'attenzione prestata dai legislatori alla competenza digitale e l'osservazione delle classi coinvolte nell'idea progettuale mi hanno spinto, in accordo con i Dirigenti Scolastici dei tre Istituti Comprensivi coinvolti, con i docenti e i genitori, a sviluppare un progetto in grado di coinvolgere studenti e docenti ad un utilizzo integrato e quotidiano di strumenti digitali al fine di promuovere principi di cittadinanza e *digital citizenship* anche attraverso la Rete.

Il cambiamento, a mio avviso, si attua nella scuola che diventa il primo contesto dove le nuove generazioni possono sperimentare, rielaborare e contestualmente formarsi ed essere, anche al di fuori delle aule scolastiche, promotori di buone pratiche.

Il Progetto *Digital School for Citizenship* elaborato sulla metodologia della *Design Based Research* è stato accolto con entusiasmo e curiosità dai diversi attori delle Istituzioni Scolastiche coinvolte e, attraverso esso, è stato possibile fornire a studenti e docenti un'idea di apprendimento collaborativo attraverso l'integrazione di didattica tradizionale e didattica digitale con un obiettivo ben preciso: contrastare le criticità del nozionismo della didattica tradizionale al fine di poter acquisire principi di cittadinanza a partire dalla *ri-scoperta* dei propri territori d'appartenenza focalizzando l'attenzione sull'educazione alla territorialità come elemento indispensabile per poter esercitare principi di cittadinanza e di democrazia.

A conclusione del progetto possiamo affermare che molti sono stati i punti di forza a partire dalla co-progettazione e dalla condivisione con docenti e studenti delle fasi del progetto che hanno contribuito a favorire la creatività da parte degli studenti e la partecipazione attiva che, di fatto, rimanda al principio educativo proprio del *fare*, in quanto gli studenti si sono sentiti protagonisti dell'azione formativa, valorizzando l'esperienza di apprendimento che attraverso la strutturazione di esperienze educative integrate hanno sostanzialmente riguardato *l'engagement* dei discenti ovvero il coinvolgimento profondo degli studenti partecipanti.

La partecipazione e la collaborazione ha riguardato anche i docenti coinvolti che attraverso l'idea progettuale hanno dato il loro preziosissimo contributo alla riuscita del progetto mettendosi in discussione e cercando soluzioni efficaci per il coinvolgimento di tutti gli studenti. Dall'analisi dei Focus Group emerge da parte degli studenti un coinvolgimento maggiore rispetto al livello attentivo prestato durante lezioni di tipo tradizionale, una maggiore padronanza degli strumenti digitali che fa pensare ad un uso quotidiano, anche se non agito con competenza, di Internet e della Rete. In particolare, gli studenti mostrano una padronanza nell'utilizzo di Social Network e connessioni di tipo ludico, ignorando le potenzialità e le opportunità e soprattutto i rischi legati a connessioni agite irresponsabilmente. Da parte dei docenti, pur apprezzando notevolmente l'idea progettuale proposta, è emerso un certo timore ad abbandonare i tradizionali modelli di insegnamento per lasciarsi andare a nuovi scenari che sicuramente potrebbero incontrare e migliorare il processo di insegnamento – apprendimento. Tale circostanza è dovuta soprattutto al *gap* generazionale tra studenti *nativi* e docenti *immigrati*, esiste infatti da parte dei docenti una certa insicurezza nell'utilizzo delle dotazioni digitali presenti nelle aule, in quanto essi stessi temono di essere giudicati e derisi da studenti che, paradossalmente, ne sanno più di loro.

Emerge chiara l'esigenza da parte dei docenti di avere una formazione adeguata per poter essere in grado di integrare lo spazio di apprendimento in una dimensione fluida tra analogico e digitale.

Alla luce di tali considerazioni emerge l'importanza di un incontro tra didattica digitale e didattica tradizionale ma questo non può assolutamente scaturire solo e soltanto da cambiamenti strutturali delle aule scolastiche. La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno ormai parte del quotidiano attraverso una partnership educativa che coinvolga necessariamente la scuola e la famiglia.

La necessità di una progettazione quotidiana mediata dal digitale negli ambienti scolastici è supportata dalla convinzione che gli strumenti tecnologici siano in grado di offrire nuove e stimolanti modalità di apprendimento e, nel contempo, un uso quotidiano degli stessi, attraverso azioni mirate, possa diminuire i rischi legati a fruizioni scon-

siderate e irresponsabili che inevitabilmente portano ad una visione distorta e virtuale della realtà.

Partendo dal ruolo della didattica digitale in relazione alla disabilità, si è cercato di approfondire tale rapporto all'interno della scuola inclusiva dell'autonomia. A partire, dai riferimenti normativi più recenti, dal rapporto tra inclusione e didattica digitale, si è provato a sviluppare l'idea della necessità di utilizzare le nuove tecnologie per attuare quella sinergia vincente per la scuola di tutti e di ciascuno. All'interno dell'odierna società dell'informazione e della conoscenza, gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali sono tra i gruppi che con maggiore probabilità incontreranno ostacoli nell'accesso e nell'utilizzo delle nuove tecnologie. L'obiettivo fondamentale dell'utilizzo delle nuove tecnologie nel settore dell'istruzione per alunni con disabilità e bisogni speciali è quello di promuovere l'equità nelle opportunità educative, l'uso delle nuove tecnologie non fine a sé stesso, ma mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento di tutti gli individui.

Inoltre, partendo dall'Index come strumento di progettazione e monitoraggio per l'inclusione a scuola, si è cercato di valorizzare l'apporto delle tecnologie digitali per l'apprendimento nel percorso di Progettazione Universale.

L'Index, insieme alle nuove tecnologie, è un modo per migliorare l'ambiente scolastico sulla base di valori inclusivi. Non è solo una possibile alternativa per migliorare le acquisizioni sul piano scolastico, ma anche un metodo perché ciò avvenga attraverso la costruzione di relazioni cooperative e il miglioramento dell'ambiente di insegnamento e apprendimento.

Da quest'ottica, l'Index può rappresentare uno strumento indispensabile per sostenere lo sviluppo inclusivo delle scuole, in quanto pone l'interesse sui valori e sulle condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento. Sostiene una visione dell'apprendimento in cui le bambine e i bambini, le allieve e gli allievi siano intensamente coinvolti, integrando la loro propria esperienza con ciò che viene insegnato. In questo percorso di costruzione di competenze, la competenza digitale diventa competenza di base e assume un ruolo fondamentale per la costruzione di una cittadinanza attiva e inclusiva in cui la scuola, cosciente dei rischi e delle opportunità della rete, attraverso un nuovo patto di corresponsabilità educativa, pone le basi per una società realmente inclusiva e democratica.

Nella parte conclusiva, quindi, tenendo presente le questioni del nuovo paradigma formativo a distanza che le drammatiche situazioni epidemiche emergenziali hanno determinato e stanno influenzando, si è cercato di ipotizzare un possibile modello formativo della scuola digitale che possa diventare un patrimonio irrinunciabile di cittadinanza per progettare la scuola dei prossimi anni.

Il futuro della scuola dipende da come essa si pone nei confronti del cambiamento ed oggi è palese la necessità di cambiare, non di stravolgere ma di mediare, di *ri-pensare* al suo ruolo di agenzia educativa che forma l'essere umano che oggi si trova a vivere in una società liquida e complessa, dove le esperienze valoriali di un tempo sono sempre più fragili e frammentate.

Per tale ragione vi è la necessità di una scuola che formi l'essere umano, anche attraverso il digitale, a saper vivere in pienezza con senso di responsabilità promuovendo pratiche educative che favoriscano la collaborazione, la condivisione, la cooperazione in una *vision* di formazione della persona che possa riscoprire la sua umanità in relazione all'altro, al fine di esercitare attivamente la cittadinanza riscoprendo che “nell'educazione come libero sviluppo e come continua crescita personale vi è qualcosa di elevato e di profondamente umano”³⁵⁰.

³⁵⁰ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012, p. 372.

Bibliografia

- Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002.
- Alessandrini G., *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, atti del Convegno nazionale 2001 della Società italiana di pedagogia: *Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Alessandrini G., a cura di, *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Antinucci F., *La scuola si è rotta*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Balboni P. E., Margiotta U., a cura di, *Formare on line i docenti di lingue e Italiano L2*, Utet Università, Torino 2008.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001.
- Baldacci M., a cura di, *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Baldacci M., Frabboni F., *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Baldacci M., Corsi M., a cura di, *Sistema formativo e emergenze dell'educazione*, Tecnodid Editrice, Napoli 2010.
- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet Università, Torino, 2013.
- Baldascino R., *Verso la scuola digitale: se la Classe diventa 2.0*, in "Rivista dell'istruzione", Maggioli Rimini, n. 1, 2010.
- Barker R.G., *Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*, Stanford University Press, Palo Alto, CA. 1968.
- Bauman Z., *Vita Liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

- Bauman Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna, 2009.
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000.
- Becta, MILO: Models of innovative learning online at Key Stage 3 and 14-19, 2008.
- Becta, *Implementing Web 2.0 in Secondary Schools: Impacts, Barriers and Issues*, 2009.
- Benadusi L., Molina S., a cura di, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna, 2018.
- Bennet S., Maton K., *Beyond the Digital Natives Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students Technology Experience*, in "Journal of Computer Assisted Learning", n. 26, 2010.
- Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola*, Carocci Editore, Roma, 2003.
- Benvenuto G., *La scuola diseguale. Con CD*, Anicia, Roma, 2011.
- Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2015.
- Berlinguer L., Guetti C., *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli, 2014.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Besio S., Caldin R., a cura di, *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini Scientifica, Milano, 2019
- Besozzi E., Colombo M., *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*, Guerini scientifica, Milano, 2018.
- Biondi G., *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano 2007.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion 2002 CSIE*, Traduzione italiana Trento, Erickson, 2008.
- Bruni F., a cura di, *Blog didattici: pratiche, narrazioni e riflessioni nel contesto italiano*, in "Form@re", n. 69, 2010.
- Burza V., a cura di, *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando Editore, Roma, 2007.
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008.

- Burza V., *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Anicia, Roma, 2012.
- Calamandrei P., *La Costituzione e le leggi per attuarla*, Giuffrè, Milano, 2000.
- Caldin R., *Disabilità, inclusione e centralità della scuola. Attualità e dimensioni prospettive*, in «SCHOLÉ», 2019, 2, pp. 163-177.
- Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci 2014.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola*, Erickson, Trento, 2010.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia del post moderno*, UTET, Torino, 2006.
- Cambi F., *L'assoluto pedagogico vent'anni dopo*, University Press, Firenze, 2016.
- Camedda D., Santi M., *Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. In Dario Ianes, a cura di, *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*, Erickson, Trento, 2016.
- Canevaro A., a cura di, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- Cantelmi T., Giardina Grifo L., *La mente virtuale*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2002.
- Cantoni L., Botturi L., Succi C., *E-learning. Capire, progettare, comunicare*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- Castells M., *La città delle reti*, Marsilio Editore, Venezia, 2004.
- Castells M., *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano, 2014.
- Castoldi M., *Progettare per competenze*, Carocci Editore, Roma, 2011.
- CENSIS, *L'evoluzione digitale della specie*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Cerini G., *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, Rimini, 2013.
- Ceruti M., *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma, 2014.
- Chiosso G., *L'educazione nell'Europa moderna*, Mondadori Università, 2007.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia, 2014.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia, 2015.
- Chomsky N., *DIS-EDUCAZIONE. Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico*, Piemme, Mondadori, Milano 2019.
- Cogo G., *La cittadinanza digitale: nuove opportunità tra diritti e doveri*, Edizioni della Sera, Roma, 2010.
- Collins A., Joseph D., Bielaczyc K., *Design research: Theoretical and Methodological Issues*, in «The Journal of Learning Sciences», 2004.

- Conferenza Episcopale Italiana, *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.
- Cramerotti S., Ianes D., Scapin C., *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson Trento, 2019
- Crispiani P., Giaconi C., *Qualità di vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità*, Erickson Trento, 2009.
- D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017.
- D'Alonzo L., *Gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica. Affrontare la complessità con strategie, tecniche e strumenti efficaci*, Giunti, Milano, 2019.
- Da Empoli G., *Overdose*, Marsilio, Venezia, 2002.
- Davis K., Gardner H., *Generazione App*, Feltrinelli, Milano 2014.
- De Bartolomeo R., *I Sentieri Della Ragione*, Percorsi Tematici, Vol. II, Atlas, Bergamo 2006,
- De Luca C., *La dimensione educativa dell'uomo solidale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004.
- De Luca C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2008.
- De Luca C., Spadafora G., *Per una pedagogia dei diritti*, in "Form@zione", Cosenza, 2013.
- De Rosnay J., *L'uomo, gaia e il cibionte. Viaggio nel terzo millennio*, Dedalo, Bari 1997.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando Editore, Roma, 2000.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Deuze, M., *Ethnic Media, Community Media and Participatory Culture*, in "Journalism", 7 (3) 2006.
- Dewey J., *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze, 1950.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.
- Dewey J., *Come Pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1968
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1973.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Dewey J., *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma, 1998.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

- Dettoni F., *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma, Laterza 2009.
- Dossey L., *FOMO, Digital Dementia, and Our Dangerous Experiment*, in "The Journal of Science and Healing", Volume 10, Issue 2, March-April 2014.
- Dovigo F., Ianes D., a cura di, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson 2008.
- Dovigo F., *Manuale per l'osservazione educativa*, Unicopli, Milano, 2014.
- Durkheim É., *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano, 1971.
- Elia G., *Questioni di pedagogia speciale*, Progedit, Bari, 2012.
- Elia G., a cura di, *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari, 2014.
- Elia G., a cura di, *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari, 2016.
- Faletti C., *La didattica digitale. Come far apprendere ai nostri ragazzi un modello per apprendere*, Currenti Calamo Editore, Bergamo, 2015.
- Ferri P., *Nativi Digitali*, Mondadori Bruno, Milano, 2011.
- Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Frabboni F., *Sapori di pedagogia e didattica. Verso la longlife Education*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Franzoni S., *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- Gallelli A., Annacontini G., a cura, *Sfide formative dai nativi digitali*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Genovesi G., Bellatalla L., Marescotti E., *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Giacconi C., *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Giacconi C., Del Bianco N., Caldarelli A., *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Goffman E., *Modelli di interazione*, il Mulino, Bologna, 1971.
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino, 2007

- Hickman L., *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando Editore, Roma, 2000.
- Hickman L.A., *Efficienza sociale ed educazione: una riflessione su Democrazia e Educazione di J.Dewey*, in *Democrazia e nuova cittadinanza*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005.
- Ianes D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Software gestionale*, CD- ROM, Trento, Erickson, 2005.
- Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento, 2005.
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006.
- Kanizsa S., Mariani A. M., a cura di, *Pedagogia generale*, Pearson, Milano, 2017.
- Kant I., *Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- Laeng M., *Educazione alla libertà*, Giunti&Lisciani, Teramo, 1992.
- La Marca A., *Competenza digitale e saggezza a scuola*, Morcelliana Editrice, Brescia, 2016.
- Legrottaglie S., Ligorio M.B., *L'uso delle tecnologie a scuola: il punto di vista dei docenti*, in "TD Tecnologie Didattiche", 22, 2014.
- Lévy P., *La cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Lytard J.F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 2014.
- Longo G.O., *Homo technologicus*, Meltemi, Roma, 2001.
- Longo G.O., *Il simbiote: prove di umanità futura*, Meltemi, Roma, 2003.
- Luhmann N., Schorr N., *Il sistema educativo*, Armando Editore, Roma, 1988.
- Mantovani S., Ferri P., *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Rizzoli, Etas, Milano, 2012.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari-Roma, 2002.
- Marconi A., a cura, *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Armando Editore, Roma, 2008.
- Martinez M., *La Investigación Cualitativa Etnografica en Educacion*, Manual TeoricoPratico, Tercera Edición, Trilhas, Messico, 2000.
- McLuhan M., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Armando Editore, Roma 1998.
- Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1993.
- Midoro V. (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

- Milani P., *Co-educare i bambini*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2008.
- Milani P., *Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare barriere e confini invisibili*, in *Studium Educationis*, n.3, 2009.
- Milito D., *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale*, Anicia, Roma, 2015.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Morin, E., *Insegnare a Vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Moriggi S., Nicoletti G., *Perché la tecnologia ci rende umani. La carne nelle sue riscritture sintetiche e digitali*, Sironi, Milano, 2009.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Torino-Milano, 2008.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci editore, Roma, 2016.
- Novak J.D., *Mappe ipermediali ad apprendere*, in "IS-INFORMATICA & SCUOLA", 2002.
- Mulè P., a cura di, *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*, PensaMultimedia, Lecce, 2016.
- Mulè P., De luca C., Notti A. (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando Roma, 2019.
- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci Editore, Roma, 2006.
- Nussbaum M., *Creare capacità*, il Mulino, Bologna, 2012
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2013.
- Olivetti Manoukian F., *Animazione come processo che dà significato all'esperienza*, in *L'animazione con gruppi di adolescenti*, Gruppo Abele, Torino, 1994,
- Palfrey J., Gasser U., *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l'uso*, Bur Rizzoli, Milano 2009.
- Pati L., a cura di, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, 2014.
- Pavone M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori, Milano, 2015.
- Pellerey M., *Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- Pellerey M., *Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 2001.
- Pellerey M., *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti*, Erickson, Trento, 2005.

- Perfetti S., *La persona tra media e solitudine. Un'interpretazione pedagogica*, Anicia, Roma, 2008.
- Pezzano T., *L'organismo sociale nel giovane Dewey*, Armando Editore, Roma, 2010.
- Pezzano T., *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, "Nuova secondaria ricerca", n. 2, 2013.
- Pezzano T., *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- Pinto Minerva F., Gallelli R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma, 2004.
- Postman N., *Tecnopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Postman N., *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*, Marsilio, Venezia 2002.
- Prellezo J.M., Nanni C., Malizia G., a cura di, *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, LAS, SEI, Torino, 1997.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", MCB University Press, Vol. 9, n. 5, October 2001.
- Prensky M., *The Role of Technology in Teaching and the Classroom*, in "Educational Technology", Nov-Dec, 2008.
- Prensky M., *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, in "Innovate 5", 3, febbraio 2009.
- Prensky M., *Mamma non rompere. Sto imparando!*, Multiplayer.it, Terni, 2007.
- Prensky M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento, 2013.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011
- Riesman D., *La folla solitaria*, il Mulino, Bologna, 1956.
- Riva G., *Nativi Digitali. Crescere e Apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna, 2017.
- Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004.
- Riva M. G., *Sostenibilità e Partecipazione: una sfida educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.
- Rivoltella P.C., *Screen Generation, gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Rivoltella P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.
- Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2015.

- Rivoltella P.C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia, 2015.
- Rivoltella P.C., Ferrari S., a cura di, *A scuola con i media digitali. Problemi, didattica, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano, 2010.
- Rivoltella P.C., Limone P., Pace R., *La Community degli insegnanti. Dal Clinic al Web*, in “Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione”, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Rivoltella P.C., Rossi P. G., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2017.
- Rivoltella P.C., Rossi P. G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Morcelliana, Brescia 2019.
- Rizzi F., *Educare nel mondo del futuro. La questione della globalizzazione in pedagogia*, in Chiosso G. (a cura di), *Elementi di Pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2002
- Rodotà S., *Tecnopolitica*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Rodotà S., *Il mondo nella rete. Quali diritti, quali vincoli*, Editori Laterza, Roma- Bari, 2014.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma- Bari, 2010
- Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.
- Santi M., *Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso “speciale” per una sfida possibile*. In L. D'Alonzo (a cura di), *Ontologia “Special Education”*, PensaMultimedia, Lecce, 2014.
- Scapin C., Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento, 2014.
- Schneiderman B., *Human Needs and the New Computing Technologies*, Massachussets Institute of Technology, Boston, 2002.
- Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Sen A.K., *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, il Mulino, Bologna 2000.
- Sen A.K., *La diseguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna, 2000.
- Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2001.
- Silverman D., *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 2002.
- M. Simonson, C. Schlosser, *Quarterly Review of Distance Education*, in “Journal Issue”, Volume 16, Number 2 IAP, 2015.
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci Editore, Roma, 2005.
- Spadafora G., a cura di, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma, 2010.

- Spadafora G., *L'educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015.
- Spadafora G., *La Pedagogia. Questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, 2017.
- Spadafora G., a cura di, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2018.
- Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018.
- Stoll C., *Confessioni di un eretico high-tech. Perché i computer nelle scuole non servono e altre considerazioni sulle nuove tecnologie*, Garzanti, Milano, 2001.
- Tapscott D., *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*, McGraw Hill, New York, 1998.
- Tapscott D., *Net generation: come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Tarozzi M., *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini Editore, Milano, 2001.
- Trilling B., Fadel C., *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, San Francisco, CA: John Wiley & Sons 2009.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Turkle S., *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Feltrinelli, Milano 2012.
- Turkle S., *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Einaudi, Torino, 2016.
- Uliveri S., a cura di, *Le emergenze educative della società contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.
- Vaccaro A., *La Linea Obliqua. Il ruolo della tecnologia nella riflessione teologica*, EDB, Bologna 2015.
- Veen W., Vrakking B., *Homo Zappiens. Crescere nell'era digitale*, Edizioni Idea, Roma, 2010.
- Volpi B., *Genitori digitali. Crescere i propri figli nell'era di Internet*, il Mulino, Bologna, 2017.
- Zambotti F., *Didattica inclusiva con la LIM*, Erickson, Trento, 2010.
- Zaummer V., *I Focus Group*, il Mulino, Bologna, 2003.

Sitografia

www.academia.edu
www.agid.gov.it
www.archivio.pubblica.istruzione.it
www.camera.it
www.cortecostituzionale.it
www.csie.org.uk
www.dctest.org
www.digital4.biz
www.dirittoalloblio.info
www.ec.europa.eu
www.edu3d.pages.it
www.epale.ec.europa.eu
www.eur-lex.europa.eu
www.europarl.europa.eu
www.european-agency.org
www.eurydice.indire.it
www.fupress.net
www.formiche.net
www.gazzettaufficiale.it
www.generationiconnesse.it
www.gianmariacomolli.it
www.imparadigitale.it/
www.indicazioninazionali.it
www.insidemarketing.it
www.issuu.com
www.istat.it
www.istruzione.it
www.itd.cnr.it
www.it.wikipedia.org
www.mckinsey.com
www.mooc.org
www.miur.gov.it
www.netgenskeptic.com

www.oecd-ilibrary.org
www.pediatrics.aappublications.org
www.pellerey.unisal.it
www.pierodominici.nova100.ilsole24ore.com
www.pnas.org
www.platform.europeanmoocs.eu
www.senato.it
www.treccani.it
www.youtube.com
www.wired.it

Nelle stesse edizioni

- F. FRABBONI, *Felicità e scuola. Utopia o possibile realtà?*
- C. MARIANI, *Il curriculum di italiano nella scuola secondaria*
- B. BROCCA, *Sociologia dell'educazione e dell'apprendimento. Orizzonti e caratteri*
- C. CASALINI, L. SALVARANI, *Francesco Negri da Bassano. Tragedia chiamata libero arbitrio*
- M. GIOSI, *Shakespeare e il teatro del riconoscimento. Temi pedagogici in Re Lear, Amleto, Giulio Cesare*
- G. MONDELLI, *Costruire il curriculum di Istituto*
- M. S. DE CARVALHO, *Psicologia e etica nel cursus conimbricensis*, a cura di C. Casalini
- C. CASALINI, L. SALVARANI (a cura di), *Francesco Negri da Bassano. Tragedia intitolata libero arbitrio*
- P. GASPARI (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES"*
- R. CASO, *Bambini in ospedale*
- U. MARGIOTTA, *Teorie dell'istruzione*
- F. MATTEI, C. CASALINI, *Jesuitica institutio*
- B. DE SERIO, *Educare dalla nascita*
- D. RIA, *L'esperienza educativa come problema epistemologico*
- D. COCO, *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*
- G. ALESSANDRI, *Didattica e tecnologie: intersezioni*
- C. COSTA, *Per una filosofia dell'educazione*
- T. FRATINI, *Il bullismo in epoca di crisi*
- M. C. LEUZZI, *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico*
- L. CAJOLA CHIAPPETTA (a cura di), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento*
- P. TONELLI, *Giocare a scrivere*
- F. MATTEI, C. CASALINI, *Su Schopenhauer*
- A. ALBERTI, *La scuola della Repubblica*
- F. RUGGIERI (a cura di), *Polisemie dell'isola*
- S. MASTANDREA, M. M. LIGOZZI, *Lo sguardo del pubblico*
- E. BARDULLA, D. FELINI (a cura di), *La pedagogia come scienza e come poesia*

- A. BROCCOLI, *L'educazione tra le immagini del moderno* (nuova edizione)
- A. M. PASSASEO, *Formare la persona libera*
- D. MILITO, F. G. PARISE, T. Y. L. TING, *CLIL: innovazione metodologico-didattica e insegnamento efficace*
- C. COSTA, *Indurare l'animus*
- L. SALVARANI, *Nascita di una nazione*
- P. GUIBERT, V. TROGER, *È ancora possibile formare insegnanti?*
- A. URSO, *La psicoterapia di gruppo*
- R. MARCHESINI, *Il bambino e l'animale*
- C. ROVERSELLI, *Insegnanti, diversità culturale, questioni di genere*
- F. FRABONI, F. PINTO MINERVA, *La scuola sbagliata*
- G. ERRICO, *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*
- A. ROSATI, E. BOCCIOLESI, L. ROSATI (a cura di), *Orientamenti educativi*
- C. COSTA (a cura di), *Sulla natura dell'essere*
- F. CAMBI, *Formarsi tra le note*
- D. BRANCA, *Narrazioni e autobiografie musicali*
- A. AVANZINI, *Educazione e pace*
- F. SALIS, *Disabilità cognitiva e Narrazione. Il contributo in pedagogia speciale*
- L. BELLATALLA (a cura di), *Ricostruire l'educazione*
- P. MEAZZINI, *La disciplina positiva per una buona scuola*
- M. PIETRAFORTE, *Il punto sulla normativa e sulla didattica per competenze*
- J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, a cura di EMMA NARDI
- S. NIRCHI, S. CAPOGNA (a cura di), *Tra educazione e società nell'era delle ICT*
- R. CARDARELLO, *Il cappellino verde. Infanzia, creatività e scuola*
- C. CALLEGARI (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*
- G. CRISTOFARO, *Perché narrare le fiabe*
- L. BELLATALLA (a cura di), *Il mio Dewey*
- G. SPADAFORA, *L'educazione per la democrazia*
- G. SPADAFORA, *La pedagogia. Questioni epistemologiche*
- F. DE BARTOLOMEIS, *L'antipedagogia incontra l'arte*
- PH. PERRENOUD, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*
- M. VOLPICELLI, *Pedagogia, Didattica, Anatomia*
- C. CAPPÀ, *Il dottorato di ricerca nello spazio europeo*
- C. COSTA (a cura di), *Tra logos e dialogos*
- C. DI BARI, *Educare l'infanzia nel mondo dei media*
- A. BELLEZZA, *Verso una pedagogia dell'innovazione*
- C. CAPPÀ (a cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*

- F. MATTEI, C. COSTA, *Edda Ducci. La parola che educa*
- E. LASTRUCCI, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa* (nuova edizione)
- C. DI BARI, *Media Education 0-6*
- G. LOMBARDO RADICE, *Storia della pedagogia cristiana*
- E. DUCCI, *De disciplina scholarium*
- G. SPADAFORA, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*
- L. BELLATALLA, G. GENOVESI, *Il De docta ignorantia di Niccolò Cusano*
- C. ANITORI, F. ANITORI, *Giochi logico-matematici*
- D. PENSO, *Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia* (nuova edizione)
- D. MILITO, A. TATARANNI, *Didattica innovativa nell'era digitale*
- I. GAGLIARDINI, S. MARINELLI, *Il disturbo bipolare*
- D. VASILYEVA, *L'insegnamento e l'apprendimento della lingua russa*
- A. GIULIANI, *La leadership diffusa degli studenti*
- R. PULEO, *Valutare senza INVALSI si può*
- C. TINO, V. GRION, *Valutare le competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro*
- L. COTTINI, *Vincere le sfide con la Sindrome di Down*
- C. DI BARI, *La Neo-Bildung negli USA*
- PH. PERRENOUD, *Per una scuola giusta ed efficace*
- A. PETOLICCHIO, *Progettare per competenze*
- F. CACCIOPPOLA, *E se le parole non bastano?*
- G. TREVISAN, S. TOALDO, E. ZAMIN, *La scuola per tutte le lingue*
- T. FRATINI, *Emozioni Scuola Apprendimento*
- M. GIOSI, *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi*
- C. COSTA (a cura di), *Relazione Comunicazione Libertà*
- F. SALIS, F. DE FELICE, *Dinamiche inclusive nella società post-complessa*

Finito di stampare
nel mese di maggio 2020
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.