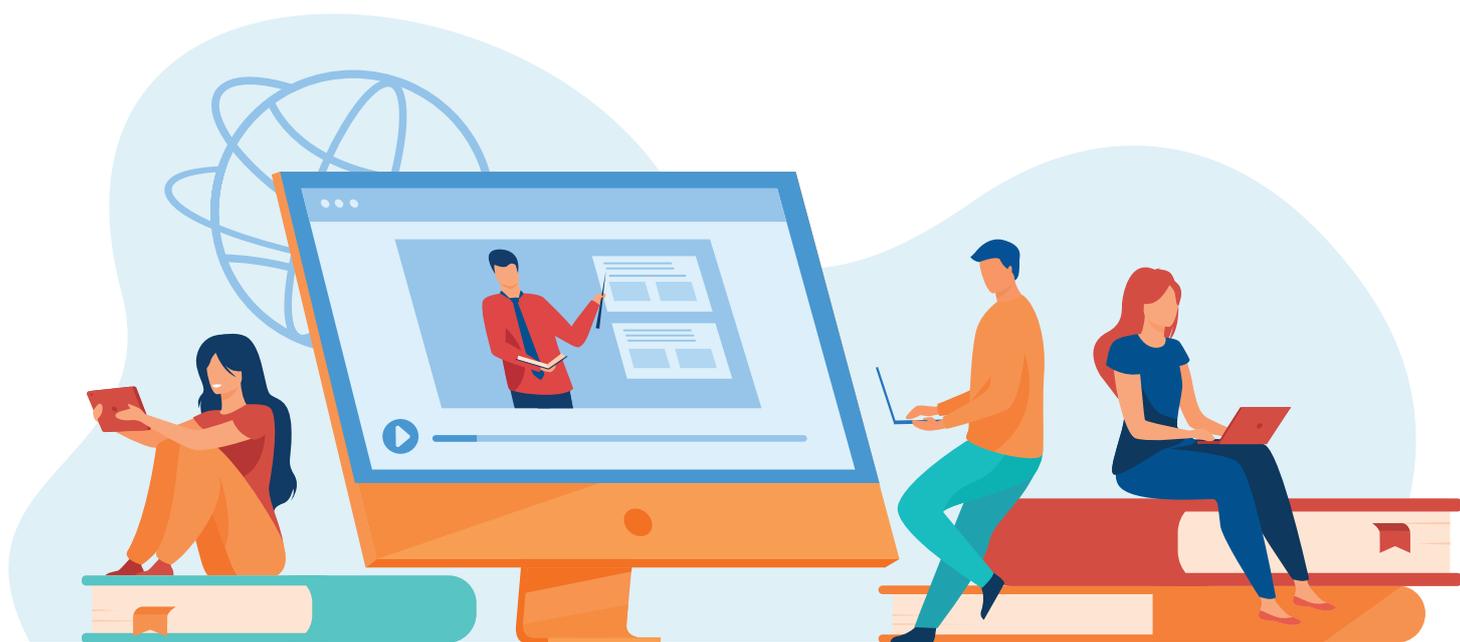


MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

December 2023

Vol. 14 - n. 2



MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

vol. 14 – n. 2 – 2023

Firenze University Press

The *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche* is an academic and refereed journal that publishes original articles related to Media Education issues and more in general to the intersection between education, media and society. It is open to established and emerging scholars, media professionals, teachers and educators.

Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED): www.medmediaeducation.it

EDITORS IN CHIEF

Gianna Cappello e Maria Ranieri

EDITORIAL ADVISORY BOARD / Consiglieri

Marco Aroldi, Catholic University of the Sacred Heart, Italy

Angela Bonomi Castelli, MED, Italy

David Buckingham, Loughborough University, UK

Luciano Di Mele, Telematic International University of UNINETTUNO, Italy

Renee Hobbs, Rhode Island University, USA

Alberto Parola, University of Torino, Italy

Pier Giuseppe Rossi, University of Macerata, Italy

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE / Comitato scientifico internazionale

José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad De Huelva, Spain

Piermarco Aroldi, Università Cattolica di Milano, Italy

Ben Bachmair, Professore Emerito University of Augsburg

Giovanni Bechelloni, University of Florence, Italy

Evelyne Bevort, CLEMI – France

Giovanni Biondi, INDIRE, Italy

Barbara Bruschi, University of Torino, Italy

Milly Buonanno, Sapienza University of Roma, Italy

Antonio Calvani, University of Florence, Italy

Caterina Cangià, University of Roma LUMSA, Italy

Vincenzo Cesareo, Università Cattolica di Milano, Italy

Roberto Cipriani, Università Roma 3, Italy

Cristina Coggi, University of Torino, Italy

Sherri Hope Culver, Temple University, USA

Floriana Falcinelli, University of Perugia, Italy

Roberto Farnè, University of Bologna, Italy

Alexander Fedorov, Russian Association for Film and Media Education, Russia

Paolo Ferri, University of Milano Bicocca, Italy

Graziella Giovannini, University of Bologna, Italy

Teresa Grange, Università della Val D'Aosta, Italy

Giovanella Greco, Università della Calabria, Italy

Alton Grizzle, UNESCO, France

Damiano Felini, University of Parma, Italy

Theo Hug, University of Innsbruck, Austria

Yan Li, Zheijian University, China

Stefania Manca, ITD-CNR di Genova, Italy

Fabio Massimo Lo Verde, University of Palermo, Italy

Paul Mihailidis, School of Communication, Emerson College, USA

Mario Morcellini, Sapienza University of Roma, Italy

Mussi Bollini, Autrice e produttrice televisiva, Italy

Carlo Nanni, University Pontificia Salesiana, Italy

Donatella Pacelli, LUMSA, Roma, Italy

Manuel Pinto, Universidade do Minho, Portugal

Anna Poggi, University of Torino, Italy

José Manuel Tornero, University of Barcellona, Spain

Jordi Torrent, Media and Information Literacy, United Nations

Roberto Trincherio, University of Torino, Italy

Nicoletta Vittadini, Università Cattolica, Milano, Italy

Beate Weyland, Free University of Bolzano, Italy

Carolyn Wilson, Association for Media Literacy, Canada

Xiaozhou Xu, College of Education Zhejiang University, China

EDITORIAL STAFF / Redattori

Isabella Bruni, University of Florence, Italy

Francesco Fabbro, University of Florence, Italy

Cristina Gaggioli, University for Foreigners of Perugia, Italy

Andrea Nardi, INDIRE, Italy

Marco Scarcelli, University of Padova, Italy

Direttore Responsabile: Laura Parenti

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 – 50144 Florence – Italy

<http://www.fupress.com/ijam>

Copyright © 2023 **Authors**. The authors retain all rights to the original work without any restrictions.

Open Access. This issue is distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY-4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.

Cover image by pch.vector / Freepik

Editoriale

GIANNA CAPPELLO, MARIA RANIERI

Questo numero si apre con un lavoro di Gabbi Elena, Ancillotti Ilaria e Ranieri Maria dal titolo *La competenza digitale degli educatori: teorie, modelli, prospettive di sviluppo*, nel quale le autrici propongono un'analisi del DigCompEdu, il quadro europeo per la competenza digitale degli insegnanti, con l'obiettivo di una sua possibile integrazione alla luce delle nuove istanze educative e formative emerse nel corso della pandemia di Covid-19. Tale analisi è stata condotta comparando il DigCompEdu con altri modelli analoghi e considerando sia le teorie più rilevanti in materia di competenze digitali e sviluppo professionale degli insegnanti sia le evidenze empiriche emerse negli studi più recenti sull'impiego delle tecnologie nella didattica. La proposta di integrazione contempla dimensioni legate alle abilità comunicative e socio-relazionali, nonché agli aspetti correlati al benessere digitale e alla consapevolezza delle politiche locali e globali.

Prosegue con un contributo di Laura Fernández-Rodrigo, Arnau Erta-Majó e Simona Tirocchi, che presentano l'articolo *10 Facilitators of sense of belonging through Digital Competences: a qualitative study with Educational Science students*, dove si esplora l'influenza delle competenze digitali sullo sviluppo del senso di appartenenza nei gruppi sociali, prendendo in esame fattori quali l'agency, la fiducia e il capitale sociale. Assumendo come riferimento il framework europeo DigComp e coinvolgendo 108 partecipanti da due università europee, la ricerca identifica 10 facilitatori del "sense of belonging", tra cui interessi comuni, apprendimento, voce ed emozioni condivise. Si evidenzia il ruolo delle competenze digitali in questo processo, con particolare riferimento alla creazione di contenuti e alla comunicazione, e considerandone le ricadute in termini di inclusione sociale. La ricerca restituisce una lettura intersezionale di questi temi, sottolineando l'importanza di attività come il coinvolgimento e la libertà di espressione. La tesi conclusiva è che le tecnologie digitali pos-

sono amplificare gli elementi facilitatori dell'appartenenza, ma non devono costituire l'elemento centrale nella promozione di legami sociali significativi.

Michele Marangi e Stefano Pasta in *Tra povertà educativa digitale e competenze interculturali: il caso dei figli di coppie miste*, documentano i risultati di una ricerca sul tema della povertà educativa digitale che ha coinvolto 99 scuole secondarie di I grado, attraverso l'integrazione del contrasto alla povertà educativa digitale nel curriculum di educazione civica del secondo e terzo anno. Lo studio si inserisce nel quadro del progetto "Connessioni Digitali" (2021-2024), che si avvale del costrutto di 'povertà educativa digitale', una visione che estende il concetto di 'digital divide' e che è stato messo a punto dal Cremit dell'Università Cattolica e Save the Children. Sulla base delle rilevazioni relative al Punteggio di Competenza Digitale di 6.415 partecipanti nel periodo 2022-23, si riscontra che i risultati dei figli di coppie miste sono superiori rispetto a quelli sia dei ragazzi con entrambi i genitori nati all'estero, sia di coloro con entrambi i genitori nati in Italia. La ricerca si sofferma sull'approfondimento della situazione dei figli di coppie miste, delineando una prospettiva socio-culturale focalizzata sull'utilizzo delle tecnologie e teorizzando sugli aspetti di reciproco arricchimento tra competenze digitali e interculturali. Nella trattazione, si mette in luce la dinamicità di tali competenze, la necessità di considerare il contesto e l'aspetto collettivo delle "literacies" coinvolte.

L'articolo di Francesca Crudele e Juliana Raffaghelli, intitolato *Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione*, esplora l'efficacia delle mappe argomentative, originariamente sviluppate e testate in contesti informativi statici, nel supportare la comprensione di forme testuali dinamiche emergenti, nel contesto della transmedialità, cifra dominante delle nuove testualità. In particolare, riporta gli esiti di una revisione della letteratura che ha permesso di individuare tre principali nodi concettuali: a) il primo pun-

to riguarda la preoccupazione educativa concernente lo sviluppo della logica argomentativa, dall'argomentazione orale a quella scritta; b) il secondo punto verte sulle mappe argomentative, utilizzate come ausilio per potenziare le competenze argomentative; c) il terzo punto si concentra su una questione ontologica legata alla definizione del testo argomentativo, passando da un formato analogico a uno multimodale. L'individuazione di questi tre nodi ha consentito di rispondere in modo affermativo alla domanda sull'efficacia delle mappe argomentative e ha suggerito di condurre uno studio empirico sull'utilizzo delle mappe argomentative in relazione alla competenza digitale.

Gabriele Lugaro, Cosimo di Bari e Jacopo Ferro in *Orientarsi nel digitale e comprendere i social media, tra percezioni e uso reale. Una ricerca-azione nel savonese per l'educazione digitale nelle scuole secondarie di secondo grado*, descrivono gli esiti di una ricerca-azione condotta con 450 alunni di una scuola secondaria di secondo grado per indagare la loro percezione e i loro reali usi delle tecnologie digitali e dei social network. La parte empirica ha previsto la somministrazione di un questionario al fine di raccogliere dati e di ottenere materiale per procedere a riflessioni critiche e a attività laboratoriali utili per migliorare la percezione del tempo trascorso con i dispositivi touchscreen e in particolar modo con lo smartphone e per favorire un uso più consapevole e più critico di tali strumenti. Nella seconda fase della ricerca, i dati sono stati presi in esame e analizzati tanto dagli allievi quanto dagli insegnanti, rilevando un desiderio degli adolescenti di migliorare le loro modalità di utilizzo e una necessità degli insegnanti di approfondire questi temi.

L'articolo di Francesca Rizzuto, *Hate Speech and Social Media: Combating a Dangerous Relationship*, propone una riflessione sulla ridefinizione dell'agorà digitale in una sorta di "industria dell'odio". L'autrice sostiene che l'aumento di scelte lessicali basate sull'odio deve essere collegato alle caratteristiche del sistema mediatico ibrido contemporaneo, e che una tale evoluzione costituisce una seria minaccia per le democrazie chiamate a trovare modi innovativi per affrontarla sia a livello legislativo sia a livello culturale. A tal proposito nella seconda parte dell'articolo vengono presentate alcune recenti iniziative normative promosse dall'Unione Europea e dall'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) dalle quali emerge chiaramente la necessità di rafforzare il quadro giuridico per affrontare i discorsi di odio e la discriminazione, a partire dalla mancanza normativa di regole rigorose in molti Paesi europei.

L'articolo *(Re)thinking gender in cyber-violence. Insights from Awareness-raising Campaigns on Onli-*

ne Violence Against Women and Girls in Italy di Chiara Gius prende le mosse dal fenomeno della violenza online nei confronti di donne e ragazze (cyber-VAWG) e dalle dinamiche di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione femminile dalla società che esso tende ad accentuare. L'articolo prosegue presentando uno studio dove si analizzano diverse campagne di sensibilizzazione italiane focalizzate sulla cyber-violenza contro donne e ragazze, evidenziando l'importanza di un approccio mediaeducativo che integri la prospettiva di genere nella creazione di percorsi di media literacy specificamente indirizzati agli ambienti digitali. Questa integrazione si rivela fondamentale per promuovere strategie mediaeducative che non si limitino solo allo sviluppo di competenze, ma che considerino anche il contesto sociale e culturale in cui le pratiche digitali prendono forma.

In the *The Age of Pompei. Progettazione di un percorso di didattica museale immersivo e gamificato*, Cristina Gaggioli e Chiara Mancini, presentano una riflessione sulla progettazione di percorsi didattici in ambienti immersivi, a partire dalla presentazione di "The age of Pompei", un percorso di didattica di Storia dell'Arte immersivo e gamificato, finalizzato ad accrescere il dialogo tra il patrimonio artistico-culturale del parco archeologico di Pompei e i ragazzi under 18. Nel contributo vengono descritti gli elementi progettuali caratterizzanti del percorso didattico, con particolare riferimento a quelli mutuati dal Learning design, dall'Universal design e dal Game design, e della sua finalità ultima ovvero identificare gli elementi che possono rendere un ambiente didattico immersivo non solo formativo, ma anche coinvolgente ed inclusivo.

Livia Di Giuseppe in *L'uso delle mappe concettuali per lo studio delle dipendenze da internet una unità didattica*, offre il resoconto di una esperienza realizzata in una classe di Biennio di un liceo classico romano, dove è stata sperimentata una unità didattica sulle dipendenze da internet, nell'ambito dell'insegnamento di Educazione civica, per sensibilizzare gli studenti sul tema, specie dopo il periodo pandemico. Si è inoltre cercato di verificare se l'uso delle mappe concettuali potesse supportare processi di apprendimento efficaci sull'Internet Addiction Disorder. Il percorso ha previsto la realizzazione di mappe concettuali, prima basate sulle ricerche degli studenti, e in seguito tenendo conto di una sintesi fornita dalla docente. I risultati dell'esperienza indicano che sono stati effettivamente acquisiti nuovi apprendimenti, e che gli studenti hanno trovato le mappe concettuali utili strumenti per una più efficace organizzazione e gestione delle nuove conoscenze.



Citation: Gabbi, E., Ancillotti, I., & Ranieri, M. (2023). La competenza digitale degli educatori: teorie, modelli, prospettive di sviluppo. *Media Education* 14(2): 5-23. doi: 10.36253/me-14742

Received: May, 2023

Accepted: June, 2023

Published: December, 2023

Copyright: ©2023 Gabbi, E., Ancillotti, I., & Ranieri, M. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

La competenza digitale degli educatori: teorie, modelli, prospettive di sviluppo ¹

The digital competence of educators: theories, models, development perspectives

ELENA GABBI*, ILARIA ANCILLOTTI, MARIA RANIERI

Università degli studi di Firenze

elena.gabbi@unifi.it; ilaria.ancillotti@unifi.it; maria.ranieri@unifi.it

*Corresponding author

Abstract. The Covid-19 pandemic has had a strong impact on teaching, highlighting the challenges related to the transition to distance and online teaching and in particular emphasising the difficulties of addressing through digital practices the students' engagement and meeting their relational and emotional needs. This contribution proposes an analysis of the DigCompEdu (Redecker, 2017), the European framework for teachers' digital competence, through a comparison with other operational models in order to hypothesise some possible integrations, in the light of the most relevant theories and evidence from the past period. The proposed integration includes dimensions related to communication and socio-relational skills, as well as elements related to digital well-being and awareness of local and global policies for a critical viewpoint at teaching practices with the educational technologies in use in different contexts.

Keywords: teachers' digital competences, DigCompEdu, teacher education, digital literacy.

Riassunto. La pandemia di Covid-19 ha avuto un forte impatto sull'insegnamento, evidenziando le sfide legate al passaggio alla didattica a distanza e online e in particolare mettendo in luce le difficoltà di affrontare attraverso le pratiche digitali il coinvolgimento degli studenti e le loro esigenze relazionali ed emotive. Il presente contributo propone un'analisi del DigCompEdu (Redecker, 2017), il quadro europeo per la competenza digitale degli insegnanti, attraverso una comparazione con altri modelli operativi per ipotizzarne alcune possibili integrazioni, alla luce delle più rilevanti teorie e delle evidenze relative al periodo trascorso. La proposta di integrazione include dimensioni legate alle abilità comunicative e socio-relazionali, oltre che ad aspetti legati al benessere digitale e alla consapevolezza delle politiche locali e globali per uno sguardo critico alle pratiche d'insegnamento con le tecnologie educative in uso nei diversi contesti.

Parole chiave: competenza digitale degli insegnanti, DigCompEdu, formazione degli insegnanti, digital literacy.

¹ Il presente contributo frutto del lavoro condiviso delle autrici è da attribuirsi a Elena Gabbi per i paragrafi 1 e 4, a Ilaria Ancillotti per i paragrafi 3 e 6 e a Maria Ranieri per il paragrafo 2. Il paragrafo 5 è stato realizzato congiuntamente dalle autrici.

1. INTRODUZIONE

La pandemia di Covid-19 ha avuto un impatto significativo sulle pratiche didattiche degli insegnanti europei (OCSE, 2021b). Con il passaggio alla didattica a distanza e online, gli insegnanti hanno dovuto adattare rapidamente la loro attività di docenza all'ambiente digitale, spesso senza una formazione pregressa o un supporto sufficiente, affrontando sfide quali mantenere il coinvolgimento degli studenti e rispondere alle loro esigenze socio-emotive (Trust & Whalen, 2021; Santagati & Barabanti, 2020). Questo cambiamento improvviso ha evidenziato il divario digitale esistente e la necessità di ulteriori investimenti in infrastrutture, attrezzature e formazione per l'istruzione attraverso il digitale. Per educare efficacemente in un contesto digitale, infatti, gli insegnanti devono essere dotati di competenze digitali e socio-emotive e di metodologie didattiche innovative adatte all'insegnamento a distanza (Carretero et al., 2021; Fabbri, 2020; Ranieri, 2020; Ranieri, Gaggioli & Kaschny Borges, 2020). Gli insegnanti devono essere in grado di favorire e sostenere anche le competenze digitali, sociali ed emotive degli studenti, nonché la loro socializzazione, in un contesto online, monitorando e preservando la salute propria e dei propri alunni (Ranieri, 2022). Inoltre, per avere la stessa influenza sull'apprendimento degli studenti rispetto alla formazione tradizionale, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) non possono essere viste come qualcosa che semplicemente si aggiunge alle pratiche abitualmente in uso (From, 2017). È essenziale che i docenti rimangano aggiornati sugli sviluppi teorici e metodologici della ricerca pedagogico-didattica, per integrare la familiarità con le tecnologie digitali con la conoscenza di come questi strumenti potrebbero essere utilizzati al fine di supportare l'apprendimento.

Una recente rassegna sistematica della letteratura rivela la necessità che la formazione continua degli insegnanti includa le conoscenze tecnologico-didattiche e l'uso critico delle TIC per l'insegnamento e l'apprendimento, oltre alle conoscenze sui contenuti disciplinari (Fernández-Batanero et al., 2022). La rassegna conclude che la competenza digitale è essenziale per i processi didattici, ma che molte attività basate sulla tecnologia non riescono a culminare in un apprendimento significativo per gli studenti. Per garantire un'efficacia sostenibile, lo sviluppo professionale degli insegnanti deve pertanto favorire una visione d'insieme delle condizioni e dei potenziali esiti dell'integrazione del digitale in ambito educativo e non può limitarsi alle sole competenze tecniche. Il potenziale del digitale a supporto dell'apprendimento deve essere preso in considerazione nella

pratica professionale dell'insegnamento sia a livello pratico-esprienziale che strategico e progettuale (Rivoltella & Rossi, 2019), con conseguenti implicazioni per il senso di identità e l'agentività degli insegnanti in riferimento ai propri contesti d'appartenenza (Ellerani, 2016).

Dal momento che la discussione sulle competenze necessarie agli insegnanti è inevitabilmente legata agli impliciti e alle culture educative specifiche del contesto, il riferimento a diversi modelli e framework teorici può consentire di collocare gli interventi in prospettiva ecologica e internazionale. I quadri di riferimento per le competenze degli insegnanti mirano infatti a definire i risultati della formazione, gli standard di assunzione e i requisiti di crescita professionale per promuovere offerte formative efficaci e aiutare a riconoscere e a valutare i progressi sollecitati (Commissione Europea, 2013). Questi modelli incoraggiano la riflessione professionale e l'autonomia degli insegnanti nel corso della loro carriera, fornendo un quadro chiaro delle loro responsabilità e promuovendo una crescita individuale e istituzionale efficace, concentrandosi sulle priorità e sui bisogni di apprendimento nelle varie fasi dello sviluppo professionale.

La Commissione europea ha sviluppato nel periodo pre-pandemico alcuni strumenti per aiutare le organizzazioni educative, i formatori e gli educatori a tutti i livelli e in tutti i settori a incoraggiare l'autoriflessione e l'auto-valutazione, in particolare il DigCompEdu (Redecker, 2017), il quadro europeo per la competenza digitale degli insegnanti, e il SELFIE, uno strumento online per il monitoraggio delle competenze digitali nelle scuole. Tuttavia, essendo la competenza un costrutto dinamico e ancorato al contesto, il DigCompEdu – come altri quadri di competenza, del resto – è destinato ad evolvere, tenendo conto delle mutevoli esigenze del mondo della formazione e delle nuove sfide che i sistemi educativi sono chiamati ad affrontare. Da questo punto di vista, l'esperienza della pandemia di Covid-19 spinge a riflettere criticamente sulle dimensioni del framework per considerare aspetti che hanno avuto particolare peso e risalto nel recente periodo di educazione da remoto e a distanza e che, presumibilmente, rivestiranno importanza anche negli anni a venire. In questo contesto, il presente contributo propone un'analisi del DigCompEdu attraverso una comparazione con altri modelli operativi per ipotizzarne alcune possibili integrazioni, alla luce delle più rilevanti teorie e delle evidenze relative al periodo trascorso².

² Questo lavoro è stato realizzato nel quadro delle attività di ricerca del progetto europeo D-Paideia "Pedagogical Digital Competences as a key element for the digital transformation" (Erasmus Plus, 2023-2025), coordinato da Action Synergy con la partecipazione di Università degli Studi di Firenze, Universitat de Girona, Vzw UC Leuven, Center for Creati-

2. CONTRIBUTI TEORICI SULLE COMPETENZE DIGITALI DEGLI INSEGNANTI

La ricerca sulle competenze digitali degli insegnanti ha registrato una crescita significativa negli ultimi 20 anni, con un'accelerazione significativa negli ultimi tempi. Uno dei modelli che ha conosciuto maggiore popolarità, soprattutto nel campo della formazione digitale degli insegnanti, è il TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) di Mishra e Koehler (2006). Ispirato al lavoro di Shulman, esso comprende tre domini di conoscenza che interagiscono dinamicamente tra loro, vale a dire: la conoscenza tecnologica (TK), la conoscenza pedagogica (PK) e la conoscenza dei contenuti (CK) (Figura 1). La conoscenza tecnologica (TK) si riferisce allo strumento specifico, dai libri a Internet: ogni dispositivo possiede le proprie aree di applicazione e modalità d'uso; presenta differenze nella concettualizzazione delle informazioni che rappresentate e specificità operative legate a diversi modelli o versioni del prodotto tecnologico. La conoscenza pedagogica (PK) riguarda i processi di insegnamento e apprendimento, le strategie didattiche, le teorie pedagogiche, i metodi di insegnamento e di valutazione degli studenti e il legame tra conoscenza, obiettivi e valori. La conoscenza dei contenuti (CK) concerne ciò che deve essere insegnato o appreso, in altre parole, si riferisce alla conoscenza dell'area disciplinare di una particolare materia scolastica o universitaria. Il modello TPACK evidenzia il fatto che ognuna di queste tre aree è importante e deve essere presa in considerazione; in pratica, ogni dimensione si intreccia e richiede un costante riferimento alle altre.

Analizzando il modello, si possono individuare quattro diverse aree di intersezione dei tre diversi tipi di conoscenza: TPK (integrazione tra conoscenza pedagogica e tecnologica), TCK (integrazione tra conoscenza tecnologica e disciplinare), PCK (integrazione tra conoscenza pedagogica e disciplinare) e TPCK (integrazione tra conoscenza tecnologica, pedagogica e disciplinare). Solo l'ultima, che nasce dall'intersezione delle tre aree, permette di sviluppare un approccio didattico equilibrato e, quindi, più ricco e produttivo. Il modello TPACK è interessante in quanto enfatizza l'importanza di combinare competenze provenienti da domini diversi. Tuttavia, è stato criticato per la vaghezza dei confini tra le varie aree (Chai et al., 2011) e per la scarsa considerazione degli aspetti psicologici (ad esempio, la resistenza degli

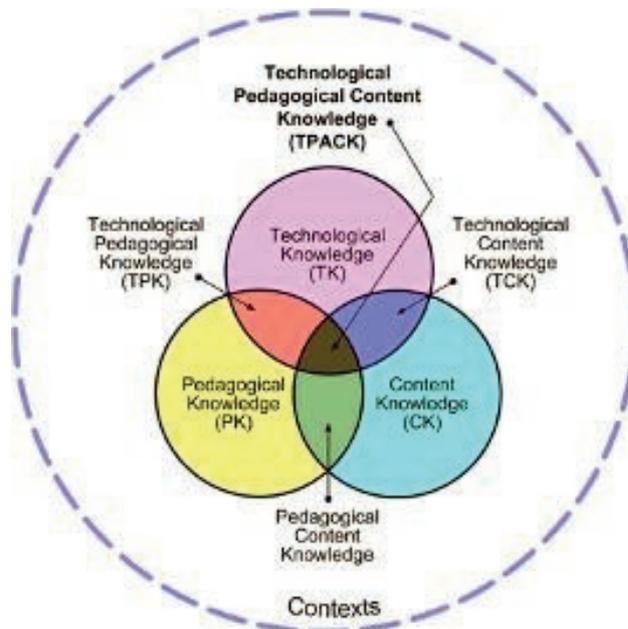


Figura 1. TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge). Modello per la formazione integrale dell'insegnante nell'uso della tecnologia per l'insegnamento (Fonte: <http://tpack.org>).

insegnanti), dei valori (ad esempio, le loro convinzioni sull'insegnamento e sull'apprendimento) (Angeli & Valanides, 2009) e degli aspetti sociali (ad esempio, i contesti organizzativi) (Instefjord & Munthe, 2016). Inoltre, il modello implica una visione eminentemente strumentale delle tecnologie, intese come ausili didattici: l'attenzione alla competenza digitale è quindi sfuocata.

Più incentrato sulla competenza digitale è il modello di alfabetizzazione digitale per gli insegnanti di Krumsvik (2008, 2011, 2014), che ha definito la competenza digitale degli insegnanti come "la capacità dell'insegnante di utilizzare le TIC in un contesto professionale con un buon giudizio pedagogico e la consapevolezza delle loro implicazioni per le strategie di apprendimento e la formazione digitale degli studenti" (Krumsvik, 2008, p. 283). Secondo questo autore, la competenza dell'insegnante, in particolare nel contesto della formazione dei futuri insegnanti, ha una duplice valenza: da un lato, svolge il ruolo di modello per i suoi studenti (tipicamente futuri insegnanti) per quanto riguarda l'uso didattico delle TIC, dall'altro, deve prendere decisioni pedagogiche su come le TIC possono migliorare le opportunità di apprendimento degli studenti, oltre a utilizzare le TIC per scopi personali. Più analiticamente, il modello comprende quattro dimensioni, ovvero le competenze tecnologiche di base, le competenze pedagogico-didattiche nell'uso delle TIC per la propria disciplina, le strategie di apprendimento e metacognitive

ve Training Association e ALL DIGITAL. Il sostegno della Commissione europea alla realizzazione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono esclusivamente il punto di vista degli autori, la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso che può essere fatto delle informazioni in essa contenute.

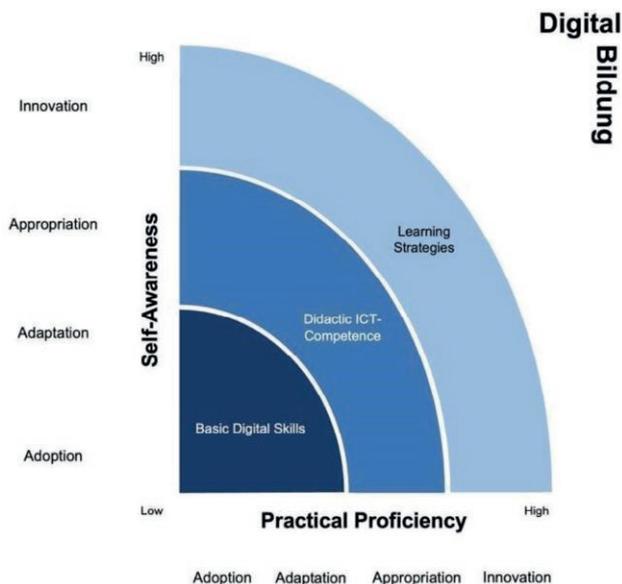


Figura 2. Il modello di competenza digitale degli insegnanti di Krumsvik (Fonte: Krumsvik, 2014).

legate allo sviluppo professionale e ai contenuti pedagogico-disciplinari (strategie di apprendimento e metacognizione), e infine la formazione digitale (*digital bildung*), che comporta una forte consapevolezza etica dell'uso delle TIC (Figura 2). Le quattro dimensioni si sviluppano lungo due assi che si intersecano: l'asse verticale che riguarda la componente cognitiva della consapevolezza (che va dalla totale inconsapevolezza alla massima consapevolezza) e l'asse orizzontale che riguarda la pratica e i livelli di abilità (che vanno dall'adozione, all'adattamento, all'appropriazione, all'innovazione). L'intersezione tra i due assi è importante e trova la sua ragion d'essere nei concetti di conoscenza distribuita (Hutchins, 1995) e di apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991): l'essenza del modello è infatti che i processi cognitivi sono tradotti in artefatti digitali quando usiamo il computer, e che questo tipo di apprendimento è distribuito ovunque nelle attuali società digitali (Krumsvik, 2014).

Guardando alle dimensioni di contenuto, l'insegnante si distingue dagli altri utenti di tecnologia per l'uso pedagogico e didattico che egli ne fa (piuttosto che per la socializzazione o l'intrattenimento). Pertanto, oltre alle conoscenze tecniche di base, l'insegnante deve possedere competenze tecno-pedagogiche per arricchire l'offerta formativa sfruttando le potenzialità delle TIC. Per quanto riguarda le strategie di apprendimento, l'insegnante deve avere sufficienti competenze digitali per guidare lo studente nella scoperta di nuove strategie di apprendimento basate sull'uso delle TIC e facendo leva sulle strategie metacognitive. Infine, l'ultima dimensione

riguarda gli aspetti etici nel quadro più ampio dell'educazione digitale attraverso questi quali: in che modo gli stili di vita digitali degli insegnanti influenzano il modo in cui comunicano tra loro e con i loro studenti? Come si possono utilizzare i social media in modo positivo nella formazione, arginando le conseguenze indesiderate come ad esempio il cyberbullismo)? Come affrontare il "plagio elettronico"?

Un terzo modello, proposto da Zhao e colleghi (2002), tiene conto del futuro contesto professionale in cui l'insegnante si troverà a operare. Esso si caratterizza per tre dimensioni: competenza tecnologica, integrazione pedagogica e consapevolezza sociale. La competenza tecnologica comprende non solo le abilità tecniche relative al funzionamento delle tecnologie, ma anche la comprensione delle condizioni che consentono di utilizzare le tecnologie a fini educativi. L'integrazione pedagogica, invece, si riferisce sia alla conoscenza delle affordance pedagogiche e dei vincoli delle tecnologie, sia alle conoscenze necessarie per integrare l'uso delle tecnologie nell'insegnamento disciplinare. Include anche la capacità di sostenere gli studenti nello sviluppo di strategie di apprendimento supportate dai media digitali e di formare cittadini digitali consapevoli ed eticamente responsabili. Mentre le dimensioni menzionate finora sono presenti anche nei modelli precedentemente discussi, la terza area di conoscenza associata alla competenza digitale degli insegnanti, ossia la consapevolezza sociale, costituisce una peculiarità del modello di Zhao e colleghi (2002). Essa si focalizza sull'impatto della capacità degli insegnanti di negoziare gli aspetti sociali della cultura scolastica. In primo luogo, quando gli strumenti digitali vengono utilizzati in classe, gli insegnanti spesso incontrano difficoltà tecniche. Conoscere le dinamiche sociali e, ad esempio, sapere a chi rivolgersi per ottenere supporto tecnico o amministrativo diventa utile per integrare con successo la tecnologia nella propria attività. In secondo luogo, i progetti basati sull'uso delle tecnologie possono dischiudere le attività tradizionalmente private della classe a un'arena pubblica, esponendo gli studenti ad ambienti esterni alla classe. Un insegnante socialmente consapevole sarà in grado di anticipare i problemi che potrebbero sorgere in relazione all'uso della tecnologia e quindi avrà maggiori possibilità di successo.

Più recentemente, comparando studi e framework diversi, Falloon (2020) ha proposto il quadro delle competenze digitali dell'insegnante (TDC), che include le competenze presenti nel modello TPACK, combinate con competenze più personali/etiche e personali/professionali (Figura 3).

Al centro del quadro ci sono le competenze pedagogiche, disciplinari e tecniche descritte nel TPACK, men-

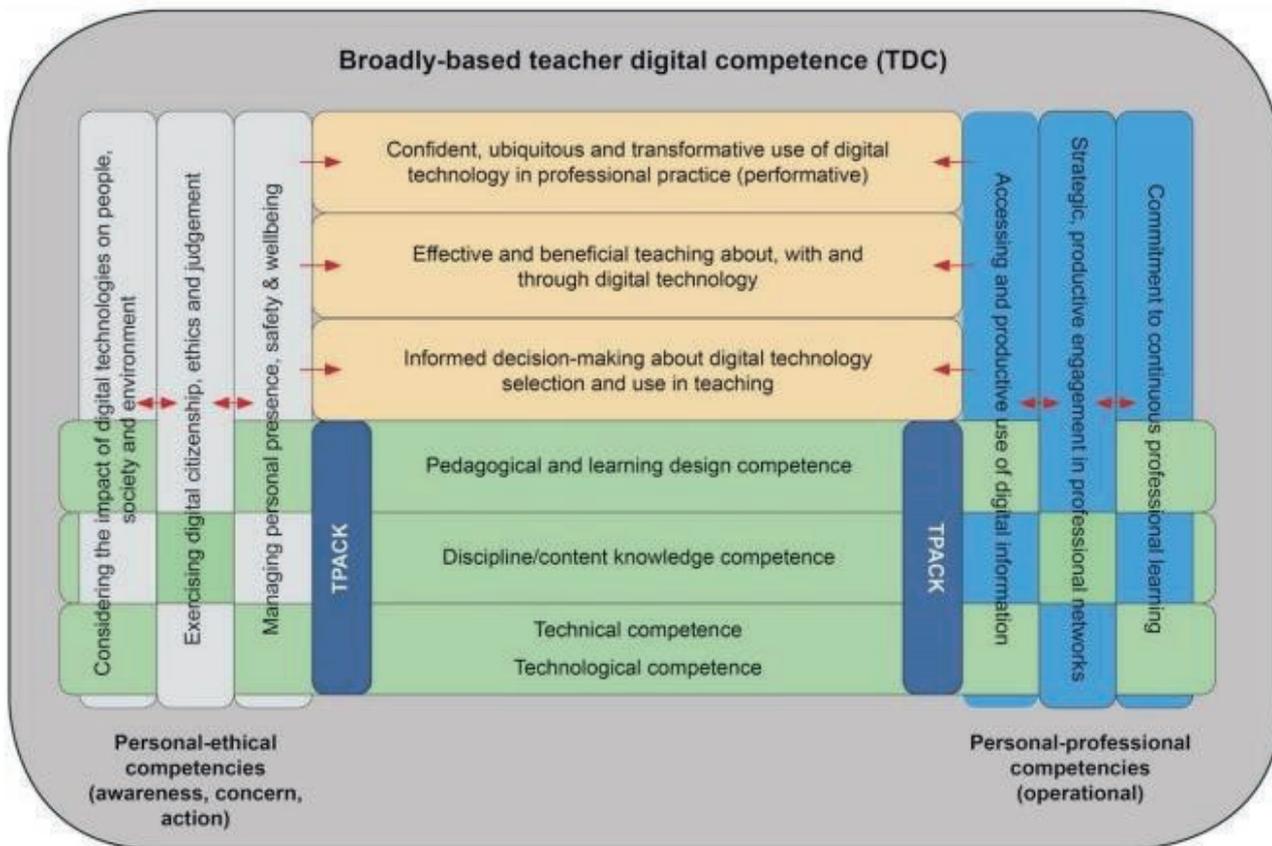


Figura 3. Il framework della competenza digitale dell’insegnante (TDC) di Falloon (2020). (Fonte: Falloon, 2020).

tre due nuove categorie di competenze sono state introdotte come complementari a quelle principali per una comprensione più articolata delle competenze digitali degli insegnanti, ovvero le competenze etico-personali e quelle personali-professionali. Le competenze etico-personali si riferiscono alle capacità relative all’uso sostenibile, sicuro ed etico delle risorse digitali. Gli insegnanti devono essere preparati a educare i loro studenti sia sulle implicazioni e sugli effetti delle loro azioni e comportamenti digitali sugli altri utenti, sia sulle strategie di mitigazione da adottare nel caso in cui diventino vittime di comportamenti negativi mediati dal digitale. Inoltre, devono anche essere consapevoli degli effetti che le tecnologie digitali possono avere sulle persone, sulla società e sull’ambiente. Basti pensare allo sfruttamento dei lavoratori nelle fabbriche di produzione di dispositivi informatici o all’inquinamento prodotto dai rifiuti tossici nei Paesi in via di sviluppo, nonché agli effetti nocivi che i dispositivi digitali possono avere rispetto al mantenimento di un sano equilibrio tra lavoro e vita privata. Per quanto riguarda le competenze personali-professionali, sono tre i principali aspetti coinvolti.

Il primo è legato all’accesso e all’uso critico delle informazioni digitali (information literacy), includendo la capacità di riconoscere i propri bisogni informativi, di individuare le informazioni rilevanti, di selezionare e valutare le informazioni, di organizzarle adeguatamente e di pensare criticamente.

Il secondo ha a che fare con l’impegno strategico nelle reti professionali: la partecipazione selettiva alle reti online e agli ambienti collaborativi può portare a benefici professionali sia per l’individuo sia per la comunità online. Infine, l’impegno per l’apprendimento professionale continuo è cruciale, in quanto rappresenta il presupposto per un aggiornamento continuo degli insegnanti sulle opportunità offerte dalle innovazioni tecnologiche emergenti.

Ai fini di questa rassegna, è utile anche lo studio di Skantz-Åberg e colleghi (2022). Questi autori hanno esaminato la letteratura sulle competenze digitali professionali degli insegnanti e hanno individuato sette temi ricorrenti, anche se con frequenza diversa, ossia: 1) competenza tecnologica, 2) conoscenza dei contenuti, 3) attitudine all’uso della tecnologia, 4) competenza peda-

gogica, 5) consapevolezza culturale, 6) approccio critico e 7) impegno professionale. Diversi studi includono tra le competenze digitali dell'insegnante le abilità tecnologiche, che vanno dalle competenze di base nell'uso degli strumenti digitali a capacità più sofisticate nel trovare e selezionare risorse appropriate e nell'apportare modifiche in base a contenuti e/o obiettivi di apprendimento specifici. Sorprendentemente, solo pochi studi menzionano la conoscenza dei contenuti, mentre alcuni autori sottolineano che insegnare con le tecnologie digitali significa usarle con attenzione nell'insegnamento di tutte le aree disciplinari. Più numerose sono le pubblicazioni sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle tecnologie digitali. Questi studi hanno identificato fattori come l'autoefficacia o la confidenza degli insegnanti nell'uso delle TIC come variabili che hanno un'influenza significativa sull'esercizio delle competenze digitali in classe a sostegno dei processi di apprendimento. Quasi tutte le pubblicazioni sottolineano l'importanza della competenza pedagogica, che implica la conoscenza e la consapevolezza degli insegnanti su quando e come integrare la tecnologia digitale nell'insegnamento per generare effetti positivi sugli studenti in termini di risultati sociali e cognitivi e per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Allo stesso modo, diversi articoli sottolineano l'importanza del contesto culturale e sociale, poiché sia la cultura che le condizioni sociali all'interno del contesto scolastico locale hanno un impatto sul pensiero e sulle azioni che si verificano nella classe digitalizzata. Alcune pubblicazioni sottolineano l'importanza di adottare un approccio critico nella scelta delle tecnologie digitali appropriate per l'insegnamento, mentre altre evidenziano la necessità che gli insegnanti si impegnino nello sviluppo professionale, quando si tratta di nuove tecnologie digitali.

Infine, ricordiamo il Critical Digital Literacy Framework (CDLF), sviluppato nel quadro del progetto DETECT – DEveloping TEachers' Critical digital liTeracies (2019-2022), che richiama la necessità di adottare un approccio critico nella riflessione sulle competenze digitali di insegnanti e studenti. Come sottolineato dagli autori del framework (Gouseti et al., 2023), questa enfasi sugli aspetti critici è legata all'esigenza di render conto delle molteplici competenze coinvolte nelle alfabetizzazioni digitali, tra cui quelle linguistiche, tecnologiche, contestuali e critiche, nonché la capacità di contestualizzare le pratiche digitali all'interno del più ampio contesto socio-economico e di guardare all'empowerment individuale. Il CDLF è strutturato in 8 dimensioni e 34 sottodimensioni, come illustrato in Figura 4.

Molto brevemente, le otto dimensioni del CDLF possono essere così sintetizzate:

- *Uso della tecnologia*: riguarda le competenze tecniche significative necessarie per comprendere la digitalizzazione.
- *Data Literacies*: questa dimensione comprende un insieme di competenze legate non solo alle tecniche di elaborazione dei dati ma anche alla capacità di analizzarli, considerando le possibili implicazioni per la nostra vita, con particolare riferimento alla protezione dei dati personali.
- *Information Literacies*: si riferisce alla capacità di individuare e valutare le informazioni, sottolineando l'importanza di pensare criticamente a come sono state create e utilizzate per produrre nuova conoscenza.
- *Creazione di contenuti digitali*: vengono qui sottolineate le competenze necessarie per creare risorse, utilizzando gli strumenti digitali.
- *Comunicazione e collaborazione digitale*: considera le tecnologie digitali come i social media e altre piattaforme basate sul web e gli strumenti per comunicare e collaborare online, prestando attenzione alle dimensioni socio-comunicative e relazionali.
- *Benessere e sicurezza digitale*: comprende le aree e le problematiche legate all'uso delle tecnologie digitali che hanno un impatto generale sul benessere psicofisico dell'individuo e sui gruppi di utenti, guardando in particolare al mantenimento di un adeguato equilibrio tra reale e virtuale.
- *Cittadinanza digitale*: rimanda alla necessità per gli individui di riflettere in modo critico sul modo in cui si impegnano responsabilmente all'interno degli spazi sociali, compresi gli impegni assunti con le comunità, le organizzazioni e gli enti governativi.
- *Insegnamento e apprendimento digitale*: considera l'impatto delle tecnologie digitali sui processi di insegnamento e apprendimento, con riferimento alle capacità progettuali, strategiche e gestionali di impiego delle TIC a supporto dei sistemi educativi.

Per sintetizzare, dalla rassegna effettuata emergono alcuni elementi. Prima di tutto, il dato che in letteratura non esiste una definizione univoca di competenza digitale degli insegnanti. Il consenso su una definizione comune sembra essere ancora lontano dall'essere raggiunto. Le diverse definizioni enfatizzano aspetti diversi, tra i quali: 1) competenza tecnologica, 2) conoscenza dei contenuti, 3) attitudine all'uso della tecnologia, 4) competenza pedagogica, 5) considerazioni etiche, 6) consapevolezza culturale, 7) approccio critico e 8) impegno professionale. Sebbene autori diversi abbiano evidenziato aspetti diversi, tutti concordano sul fatto che la competenza digitale degli insegnanti non si riferisce esclusiva-

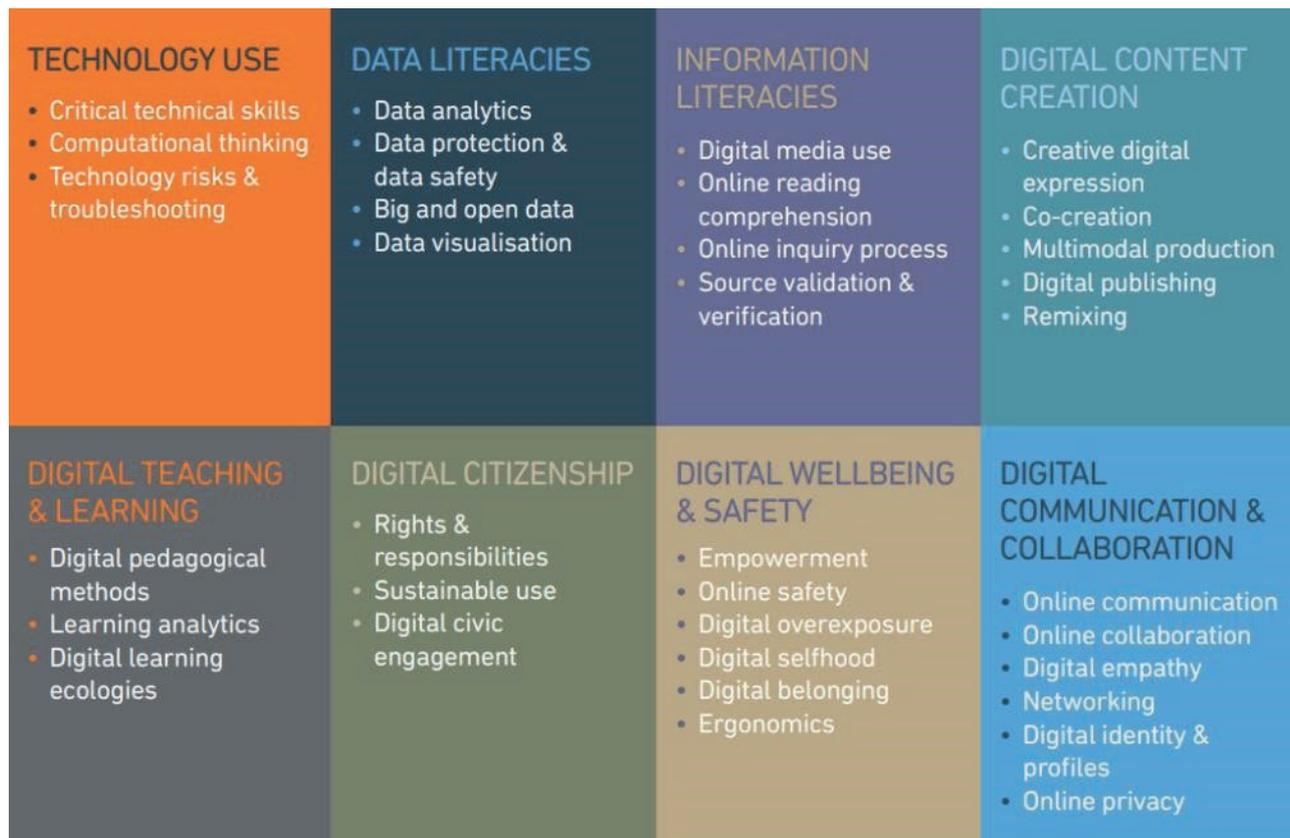


Figura 4. Le dimensioni e sottodimensioni del Critical Digital Literacies framework (Fonte: Gouseti et al., 2021).

mente alle abilità tecniche, ma comprende dimensioni più complesse legate alle pratiche digitali che implicano l'uso di diverse abilità. Pertanto, un approccio integrato alla competenza digitale degli insegnanti è fondamentale per cogliere la complessità di un costrutto così dinamico e multidimensionale.

3. COMPETENZE DIGITALI DEGLI INSEGNANTI EUROPEI: UNO SGUARDO AI DATI

Prima dell'avvento della pandemia di Covid-19 e del passaggio obbligato alla didattica a distanza nella primavera del 2020, gli insegnanti europei stavano gradualmente e progressivamente incorporando la tecnologia nelle proprie attività didattiche, affinando le proprie competenze digitali, soprattutto per merito di programmi internazionali e nazionali finalizzati all'innovazione scolastica e alla formazione degli insegnanti sulle TIC. Nel 2019 la maggior parte degli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico poteva contare su più di 6 anni di esperienza nell'uso di computer e di Internet a scuola, con un impiego delle TIC in più del 75% delle lezioni per

circa un terzo degli studenti europei della scuola secondaria di II grado (Commissione europea, 2019a). Dal punto di vista della percezione di autoefficacia nell'utilizzo delle tecnologie scolastiche, circa il 68% degli insegnanti delle scuole secondarie di I grado dichiaravano di sentirsi "abbastanza" o "molto" in grado di sostenere l'apprendimento degli studenti attraverso l'uso della tecnologia digitale (OCSE, 2019). In un'ulteriore studio su di un vasto campione si rilevava che circa il 40% degli insegnanti nell'UE si sentiva "ben" o "molto" preparato all'uso delle tecnologie digitali per l'insegnamento (Commissione europea, 2019b). Nello specifico, gli insegnanti si dichiaravano piuttosto sicuri in quattro delle cinque aree del quadro DigComp – il quadro europeo per le competenze digitali dei cittadini – quali "sicurezza", "comunicazione e collaborazione", "information e data literacy" e "problem solving". Erano tuttavia emerse maggiori criticità riguardo la dimensione di "creazione di contenuti digitali": in media, gli insegnanti si sentivano più sicuri nelle attività di base come la produzione di testi, mentre trovavano più difficoltà in compiti più complessi come il coding e la programmazione (Commissione europea, 2019a). In relazione a quest'ultima area di competenza,

inoltre, si era distinta un'importante differenza di genere: gli insegnanti di sesso maschile si sono dichiarati più sicuri nel coding e/o nella programmazione in tutti gli ordini e gradi scolastici rispetto alle insegnanti di sesso femminile (Commissione europea, 2019a).

Una maggiore attenzione verso il mondo delle TIC nella scuola già prima della pandemia si era concretizzata anche dalla programmazione dei percorsi di formazione degli insegnanti, in cui le tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento risultavano già nel 2018 un tema affrontato nella formazione di circa il 60% di insegnanti della scuola secondaria inferiore (OCSE, 2019).

Le indagini avviate in quegli anni hanno evidenziato tuttavia due criticità nell'introduzione e nell'utilizzo sempre più diffuso delle tecnologie nelle scuole. Da un lato, la presenza di un rilevante *digital divide* imputabile soprattutto all'età degli insegnanti nella comunità europea, in cui l'80% dei docenti più giovani si dichiaravano più preparati a utilizzare le TIC rispetto ai colleghi più anziani (52,9%), con conseguenti squilibri nell'utilizzo di una didattica innovativa e vissuti di frustrazione da parte dei meno esperti (Commissione europea, 2019b).

Dall'altro lato, la rilevazione di diversi ostacoli che impedivano agli insegnanti di utilizzare le tecnologie digitali a scuola, ad esempio la mancanza o il malfunzionamento della dotazione tecnologica, la scarsità di competenza tecnica nell'utilizzo a scuola della strumentazione e la mancanza di competenze pedagogiche per l'utilizzo del digitale nella didattica (Commissione europea, 2019b). Quest'ultimo aspetto, di cui si è avuto reale coscienza con l'esperienza della didattica a distanza, emergeva già nel 2018, quando le "competenze sulle TIC per l'insegnamento" (18%) sono state menzionate come una delle tre aree principali in cui gli insegnanti europei ritenevano di aver bisogno di maggiore formazione (OCSE, 2019). Difatti, le attrezzature e gli strumenti digitali presenti nelle scuole e le competenze digitali degli insegnanti non sono stati sufficienti a far fronte ad una situazione totalmente inedita, come quella della scuola a distanza. La didattica a distanza ha sicuramente impattato sul dove, sul come e sul quando gli insegnanti utilizzano le tecnologie per l'istruzione e l'apprendimento, accelerando la diffusione di pratiche e di utilizzo. La pandemia ha segnato quindi un punto di svolta per quanto riguarda le tecnologie digitali per l'istruzione in quanto, dopo la chiusura delle scuole, gli insegnanti hanno dovuto cambiare rapidamente il loro tradizionale modo di insegnare introducendo obbligatoriamente le tecnologie digitali nella loro didattica poiché unico strumento che ha permesso loro di continuare ad insegnare in un ambiente protetto e al sicuro da contagi.

Uno degli aspetti che è emerso con maggior chiarezza nei report degli organi istituzionali e nelle indagini condotte durante la pandemia è stato l'utilizzo delle tecnologie digitali non solo per le lezioni sincrone o per le attività asincrone, ma anche per rimanere in contatto con studenti, famiglie e colleghi attraverso piattaforme e-learning (es. G-Suite for Education), applicazioni di videoconferenza e di messaggistica (es. Whatsapp), telefonate ed e-mail (OCSE, 2021b). Nello specifico, gli insegnanti hanno dedicato in media 1 ora e mezza alla settimana alla comunicazione e alla cooperazione con le famiglie dei propri alunni: un tipo di relazione "a distanza" che non è stato facile per tutti mantenere. Difatti, un insegnante su dieci dichiarava di aver bisogno di una formazione specifica su come comunicare e cooperare con i genitori in un contesto digitale. Uno studio di School Education Gateway aveva citato tra le principali sfide nel passaggio alla didattica a distanza per la maggior parte dei docenti gli aspetti inerenti alla dimensione pedagogica e sociale dell'insegnamento online, tra cui: comunicare con gli alunni e i genitori/caregiver; bassi livelli di competenza pedagogica digitale di insegnanti e studenti; mantenere tutti gli alunni motivati e coinvolti, soprattutto quelli con bisogni educativi speciali; convertire attività e contenuti per la didattica online (School Education Gateway, 2020a).

L'esperienza del lockdown ha impattato molto sulla salute mentale di studenti ed insegnanti, indebolendo quelli che vengono considerati i "fattori protettivi" come le interazioni sociali tra pari e con i docenti (OCSE, 2021a). Oltre a questo, la didattica a distanza ha richiesto agli studenti di mantenere la concentrazione e la motivazione a lungo durante le lezioni online senza la supervisione diretta di un insegnante: una condizione di complessità che si è amplificata per la maggior parte degli studenti con bisogni educativi speciali. Difatti, i giovani provenienti da contesti svantaggiati e gli studenti con disabilità e certificazioni sono stati particolarmente colpiti dalla chiusura delle scuole e dalla mancanza di un supporto scolastico esterno alla famiglia. In questo contesto, l'impreparazione della maggior parte degli insegnanti ad un utilizzo efficace e efficiente delle tecnologie nella didattica a distanza ha esasperato alcune criticità, portando talvolta alla dispersione scolastica degli studenti (Ranieri & Ancillotti, 2021). L'errore più comune che è stato commesso dagli insegnanti è stato quello di riproporre online lo stesso tipo di lezioni che venivano svolte nella scuola in presenza: la tecnologia ha ricoperto soltanto il ruolo di strumento o mezzo attraverso cui condividere contenuti educativi, tralasciando la dimensione pedagogica e didattica (Carretero et al., 2021).

Per sostenere gli insegnanti in un cambiamento di prospettiva che includa la dimensione pedagogica dell'uso del digitale, durante il lockdown sono stati promossi corsi di formazione e webinar su diverse dimensioni dell'insegnamento online. Nel rapporto "One Year into that Covid Pandemic" si nota come la maggior parte dei contenuti formativi erogati agli insegnanti durante la pandemia riguardavano la dimensione psico-sociopedagogica dell'e-teaching, come l'adattamento dei contenuti didattici per la didattica a distanza (ad esempio, utilizzo di risorse educative aperte, programmazione delle lezioni online); l'utilizzo pedagogico delle TIC nella didattica; il ricevere e fornire supporto professionale, sociale ed emotivo attraverso forum o chat (ad esempio, gruppi di chat, forum di insegnanti online); la condivisione di linee guida per la preparazione di una classe virtuale (OCSE, 2021b).

Nella parte conclusiva del rapporto della Commissione Europea intitolato "Cosa abbiamo imparato dalle pratiche scolastiche durante il lockdown per Covid-19?" vengono sintetizzati per punti gli elementi in comune emersi dai rapporti dei cinque Paesi coinvolti nel report: uno degli aspetti che è evidente con maggior rilevanza riguarda la necessità di promuovere maggiormente la dimensione emotiva, sociale e psicologica dell'insegnamento e dell'apprendimento digitale attraverso un'azione mirata (Carretero et al., 2021).

La didattica a distanza ha reso consapevole anche la società civile sul fatto che l'istruzione a distanza sia possibile e che possa essere una soluzione efficace per determinate situazioni scolastiche, ad esempio in caso di malattie invalidanti, ma che deve essere integrata con l'insegnamento in presenza. Per far sì che la didattica in formato *blended* avvenga nel modo adeguato – superando la mera digitalizzazione dei contenuti didattici – e perché le tecnologie vengano integrate efficacemente nella didattica scolastica in presenza, i docenti devono essere formati ad un uso pedagogico della tecnologia.

Come gli insegnanti, anche gli studenti necessitano di un bagaglio di conoscenze e di competenze digitali, sociali ed emotive per poter partecipare pienamente all'istruzione a distanza, soprattutto negli ambienti digitali. Non si può prescindere da questo tipo di formazione se si vuole garantire il benessere di studenti e corpo docente, oltre che a migliori risultati accademici e professionali (Carretero et al., 2021).

In relazione ai propri contesti strutturali, culturali e organizzativi, i Paesi europei si sono differenziati tra loro per quanto riguarda la disponibilità e le modalità nell'utilizzo delle tecnologie digitali per l'apprendimento. Tuttavia, per far fronte alla pandemia di Covid-19 gli stati membri dell'Unione Europea si sono mobilitati e hanno iniziato di recente ad investire nell'innovazione

dei sistemi educativi, in particolare nella promozione dello sviluppo di competenze digitali nel personale educativo e negli studenti (Commissione Europea, 2022). Per favorire, quindi, lo sviluppo di un ambiente scolastico sereno e funzionale, è necessario che il corpo docente sia preparato a pianificare, progettare e impostare un ambiente di apprendimento nonché a gestire opportunamente le dinamiche relazionali della classe, sia in presenza che a distanza.

4. CONFRONTO TRA I MODELLI EUROPEI SULLE COMPETENZE DIGITALI DEGLI INSEGNANTI

In questa sezione, si introduce brevemente il modello di riferimento europeo per poterlo confrontare meglio con altri quadri sulle competenze digitali degli insegnanti, esplorandone le componenti e aiutando a identificare i punti di forza e le aree di miglioramento. Dopo aver presentato il DigCompEdu come riferimento principale per il confronto, questa sezione esplorerà altri quadri e modelli che possono essere utilizzati per esaminare aree specifiche non affrontate dal DigCompEdu.

Il Quadro europeo delle competenze digitali per gli insegnanti, comunemente noto come DigCompEdu (Redecker, 2017), è stato sviluppato dal Joint Research Centre (JRC) per promuovere lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti e favorire l'innovazione nell'istruzione europea. Analizzando e collegando numerose risorse per descrivere le sfaccettature della competenza digitale per gli educatori, il DigCompEdu è un quadro scientificamente solido che aiuta a guidare le politiche e può essere direttamente adattato per implementare strumenti e programmi di formazione regionali e nazionali. L'approccio metodologico di DigCompEdu si è basato su una prima analisi approfondita, una mappatura dei quadri di riferimento, degli strumenti di autovalutazione, delle linee guida, dei modelli concettuali e degli strumenti esistenti utilizzati per sviluppare la competenza digitale degli educatori, e su una successiva serie di consultazioni con esperti e stakeholder per affinare e convalidare il modello concettuale sviluppato nella fase precedente. Il quadro di riferimento distingue sei fasi di sviluppo, ciascuna con un corrispondente descrittore di ruolo che riflette l'attenzione dell'educatore all'uso della tecnologia digitale e i relativi punti di forza e ruoli all'interno della comunità professionale. Inoltre, il DigCompEdu delinea 22 competenze digitali specifiche per gli educatori, organizzate in sei categorie:

- L'area 1 (*Professional Engagement*) riguarda l'uso della tecnologia e delle opportunità di apprendimento digitale nell'istruzione scolastica.

- L'area 2 (*Digital Resources*) si concentra sulla selezione, creazione, modifica e gestione delle risorse didattiche digitali.
- L'area 3 (*Teaching and Learning*) riguarda la pianificazione, la progettazione e il coordinamento dell'uso delle tecnologie digitali nella pratica didattica.
- L'area 4 (*Assessment*) pone l'accento sull'applicazione pratica della tecnologia digitale per la valutazione delle prestazioni degli studenti e per l'identificazione dei bisogni di apprendimento, al fine di ottenere una valutazione completa.
- L'area 5 (*Empowering Learners*) sottolinea la necessità di sviluppare attività ed esperienze di apprendimento che rispondano alle esigenze degli studenti e che permettano loro di sviluppare attivamente il proprio percorso di apprendimento.
- L'area 6 (*Facilitating Learners' Digital Competence*) è relativa al sostegno allo sviluppo della competenza digitale degli studenti, consentendo loro di gestire i rischi e di utilizzare la tecnologia digitale in modo sicuro e responsabile.

L'attenzione di DigCompEdu alla dimensione pedagogica lo rende applicabile a tutte le discipline nonostante il panorama tecnologico in continua evoluzione, descrivendo esplicitamente i modi efficaci per integrare le tecnologie digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento, migliorare le strategie, guidare l'implementazione e innovare l'istruzione (Caena & Redecker, 2019). Sono state mosse alcune critiche al quadro di riferimento, che dalla sua creazione e nella sua evoluzione ha tenuto conto delle osservazioni della comunità scientifica (Mattar, Ramos & Lucas, 2022).

Per selezionare i modelli di competenze degli insegnanti per il confronto, sono state prese in considerazione le risorse che soddisfano i criteri di internazionalità, solidità scientifica e conformità agli obiettivi politici generali dell'Unione Europea. In particolare, sono stati esaminati i modelli che soddisfano più di uno dei seguenti criteri: 1) sono stati sviluppati da autorità e governi nazionali o da organizzazioni internazionali come l'UNESCO, l'UE o i programmi Erasmus, 2) hanno un punto di vista internazionale e/o europeo, 3) sono uno sviluppo o un'ulteriore elaborazione di DigCompEdu e 4) sono il risultato di progetti europei. I sei modelli selezionati forniscono un utile punto di partenza per contestualizzare e affinare le competenze richieste agli insegnanti nell'era digitale. Tutti i modelli presentano molte analogie con DigCompEdu e forniscono una panoramica completa delle competenze che gli insegnanti devono possedere per utilizzare efficacemente le tecnologie educative.

4.1 *Digital Teaching Professional Framework (2019)*

Il Digital Teaching Professional Framework (ETF, 2019) è centrato sullo sviluppo professionale degli insegnanti e sulle capacità necessarie per integrare efficacemente la tecnologia nella pratica didattica. Il modello è stato creato dalla Education and Training Foundation con l'obiettivo di fornire supporto e opportunità di sviluppo a insegnanti e formatori del settore dell'istruzione e della formazione tecnica e professionale nel Regno Unito. Il quadro sulla competenza digitale degli insegnanti è strutturato su tre livelli adattati dal Quadro DigCompEdu europeo e su sette dimensioni. I tre livelli di competenza sono: 1) Esplorazione – in questa fase, gli insegnanti assimilano nuove informazioni sugli strumenti e sulle pratiche digitali, sviluppando competenze digitali di base e acquisendo familiarità con gli strumenti; 2) Adozione – in questa fase, gli insegnanti applicano le loro competenze attraverso le nuove pratiche formative nel digitale, ampliando le loro conoscenze e sperimentando l'uso delle metodologie apprese; 3) Leadership – in questa fase, gli insegnanti assumono il ruolo di guide e mentori nella formazione digitale, trasmettendo le loro conoscenze ad altri, mettendo in discussione le pratiche esistenti e sviluppando nuove prassi. Le sette dimensioni della competenza digitale per gli insegnanti contemplate nel modello sono: a) Pianificazione, b) Approcci all'insegnamento, c) Supporto agli studenti per sviluppare le competenze di occupabilità, d) Insegnamento specifico della materia e del settore, e) Valutazione, f) Accessibilità e inclusione e g) Sviluppo autonomo. Il quadro sottolinea alcune componenti innovative in relazione ad un potenziale ampliamento del DigCompEdu. Nelle due dimensioni di progettazione e gestione, si fa riferimento alla capacità di pianificare e gestire ambienti di apprendimento online, alla luce delle implicazioni etiche e di gestione dei dati. Inoltre, il modello prende in considerazione la capacità di diversificare le strategie di apprendimento in contesti faccia a faccia, misti e online, utilizzando risorse e strumenti digitali, ambienti di apprendimento online e piattaforme per garantire l'apprendimento degli studenti all'interno e all'esterno della classe. Per quanto riguarda la comunicazione digitale, questo aspetto si riscontra in relazione ai colleghi e alla facilitazione per gli studenti a diventare comunicatori online efficaci ed etici, ma anche nell'importanza di coinvolgere attivamente gli studenti che utilizzano gli strumenti di comunicazione digitale per rispondere prontamente alle loro esigenze e facilitare pratiche di comunicazione digitale sicure e appropriate. Il modello sottolinea anche l'importanza del benessere per gli educatori e gli studenti, declinato nella competenza di evitare i rischi per la salute.

Tabella 1. Caratteristiche dei modelli inclusi nella comparazione.

Modello	Istituzione di riferimento	Anno	Aree e/o dimensioni della competenza digitale degli insegnanti	Criteri di inclusione
Digital Teaching Professional Framework	Education and Training Foundation (ETF) e del Joint Information Systems Committee (JISC) – Regno Unito	2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. Progettazione dell'insegnamento 2. Approcci all'insegnamento 3. Supporto agli studenti per lo sviluppo delle competenze di occupabilità 4. Contenuti specifici per disciplina e area professionale 5. Valutazione, accessibilità e inclusione, sviluppo autonomo 	Sviluppato da un'authority nazionale. Ogni componente del modello è mappato in relazione ai contenuti e ai livelli di competenza del DigCompEdu. Le dimensioni si riferiscono anche agli Education and Training Foundation Professional Standards (PS) e alle Digital Capabilities (Jisc).
ICT Competency Framework for Teachers	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) – internazionale	2018 (terza ed.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere le TIC nelle politiche educative 2. Curriculum e valutazione 3. Pedagogia 4. Organizzazione e amministrazione 5. Sviluppo professionale 	Sviluppato dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura con un punto di vista transnazionale.
Learning Maturity Model for Digital Education Competence	EdDico Consortium – internazionale	2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impegno professionale 2. Risorse digitali 3. Insegnamento e apprendimento 4. Valutazione 5. Empowerment degli studenti 6. Facilitazione della competenza digitale degli studenti 7. Salute 	Il modello è un prodotto di un progetto finanziato dal fondo Erasmus+ ed è una proposta di adattamento e di operazionalizzazione del DigCompEdu, che aggiunge esplicitamente alcuni elementi al framework.
Modello PEAT	DICTE Consortium – internazionale	2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensione pedagogica 2. Dimensione etica 3. Dimensione attitudinale 4. Dimensione tecnica 	Il modello è un prodotto di un progetto finanziato dal fondo Erasmus+ con una prospettiva europea.
Professional Digital Competence Framework for Teachers	Centre for ICT in Education, Ministry of Education and Research – Norvegia	2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materie e competenze di base 2. La scuola nella società 3. Etica 4. Pedagogia e didattica disciplinare 5. Leadership nei processi di apprendimento 6. Interazione e comunicazione 7. Cambiamento e sviluppo 	Sviluppato da un'authority nazionale ed è il risultato di una rassegna di framework su base internazionale.
Teachers' digital competence	Department of Education of the Generalitat of Catalonia (Regional Ministry of Education) – Spagna	2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Progettazione, pianificazione e implementazione didattica 2. Organizzazione e gestione dell'ambiente scolastico e delle risorse digitali 3. Comunicazione e collaborazione 4. Etica e cittadinanza digitale 5. Sviluppo professionale 	Sviluppato da un'authority educativa istituzionale con riferimento al modello europeo delle competenze digitali per la cittadinanza.

te e le minacce al benessere fisico e psicologico durante l'uso delle tecnologie digitali, di essere consapevoli delle tecnologie digitali per il benessere e l'inclusione sociale e di monitorare il comportamento degli studenti negli ambienti online, reagendo immediatamente ed efficacemente quando il benessere degli studenti è minacciato (ad esempio, in caso di cyberbullismo). Infine, un'altra componente della competenza digitale degli insegnanti evidenziata in questo modello è la gestione dell'identità digitale. Comprendere le misure di sicurezza e protezione, creare e gestire una o più identità digitali, protegge-

re la propria reputazione digitale e gestire i dati prodotti attraverso diverse tecnologie, ambienti e servizi digitali: queste componenti sottolineano l'importanza di creare ambienti digitali sicuri e inclusivi, di utilizzare efficacemente le risorse e gli strumenti digitali e di promuovere il benessere di insegnanti e studenti durante l'uso delle tecnologie digitali. L'inclusione di queste componenti evidenzia la necessità per gli insegnanti di essere dotati di una gamma completa di competenze digitali che vanno oltre le semplici abilità tecniche e si estendono a considerazioni etiche, di benessere e sociorelazionali.

4.2 ICT Competency Framework for Teachers (2018)

Gli ICT Competency Standards for Teachers – pubblicati per la prima volta dall’UNESCO nel 2008, ripubblicati nel 2011 e aggiornati nel 2018 – costituiscono uno dei più importanti modelli di riferimento per la formazione degli insegnanti sulle competenze TIC. Il loro obiettivo è promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso le competenze digitali e l’innovazione nell’insegnamento, nell’organizzazione scolastica e nei curricula. Il quadro delle competenze contiene 18 dimensioni organizzate in sei aree della pratica didattica, nonché tre livelli di utilizzo pedagogico delle TIC da parte degli insegnanti. Il quadro UNESCO (Butcher, 2018) considera le tecnologie digitali e le relative competenze nel contesto professionale dell’insegnante a tre livelli diversi. Il livello di acquisizione delle conoscenze mira ad aiutare gli insegnanti a sostenere gli studenti di diversa provenienza nell’uso efficace delle TIC come studenti e membri produttivi della società. Gli insegnanti devono comprendere gli obiettivi di sviluppo nazionale e il loro ruolo nell’istruzione e devono acquisire le competenze e le conoscenze digitali fondamentali per sostenere i contesti educativi in cui operano. Dovrebbero inoltre incorporare strumenti per la produttività e risorse digitali appropriate nei programmi di studio tradizionali. Gli insegnanti in questo livello devono essere in grado di selezionare e utilizzare tutorial didattici, giochi e software per esercitazioni, oltre ad essere in grado di gestire i dati prodotti dalla classe e di sviluppare la propria professionalità con le tecnologie digitali. Il secondo livello di approfondimento delle conoscenze mira ad accrescere la capacità degli insegnanti di supportare studenti di diverse abilità, età, sesso e background socio-culturale nella risoluzione di problemi complessi del mondo reale utilizzando le TIC. Gli insegnanti devono comprendere le finalità istituzionali in relazione all’uso della tecnologia e progettare attività in classe che affrontino le priorità sociali, incorporando la risoluzione collaborativa dei problemi e l’apprendimento basato su progetti, in cui gli studenti possano approfondire un argomento e applicare le loro conoscenze a domande, dilemmi e problemi difficili e quotidiani. È inoltre necessaria un’interpretazione curricolare che dia priorità ad una comprensione profonda dei temi, nonché l’uso di metodologie di valutazione adeguate e pertinenti al contesto. Gli insegnanti possono utilizzare risorse digitali aperte della loro area disciplinare, per guidare la comprensione dei concetti chiave da parte degli studenti. Gli insegnanti possono anche consultare esperti e collaborare con i colleghi per promuovere il proprio sviluppo professionale. Infine, nel livello di creazione di conoscenza, gli insegnanti innovano il contesto attraverso un approccio guidato dall’apprendimento riflessivo e autoregolato, anche svilup-

pando programmi di apprendimento permanente che li supportano all’esterno del proprio ambiente scolastico. Il curriculum per gli studenti include oltre alle materie scolastiche le competenze per essere attivi nella società della conoscenza (problem-solving, sperimentazione, pensiero critico ed espressione creativa), che sono associate a metodi di valutazione innovativi. In classe, gli insegnanti possono creare una comunità di apprendimento in cui gli studenti sono costantemente impegnati a sviluppare le proprie capacità di apprendimento e quelle dei pari. Gli insegnanti sono visti come produttori di conoscenza e facilitatori che si impegnano nella sperimentazione e nell’innovazione didattica in una comunità che apprende, laddove la generazione di conoscenza e la collaborazione sono supportati da dispositivi in rete, risorse digitali e ambienti online. A questo livello, gli insegnanti che svolgono un ruolo di guida saranno in grado di costruire risorse e ambienti di apprendimento basati sulle TIC, per produrre conoscenza, incoraggiare gli studenti a pensare in modo critico, sostenere l’apprendimento continuo e creare una rinnovata visione della scuola quale comunità per la conoscenza condivisa.

Il modello aggiunge alle dimensioni esaminate in DigCompEdu il focus sulla pratica situata degli insegnanti. Questo include la comprensione di come le pratiche TIC in classe corrispondano e supportino le politiche istituzionali e/o nazionali, la capacità di progettare, modificare e implementare attività e metodi di insegnamento che supportino tali impegni istituzionali e priorità sociali e la capacità di intervenire criticamente nel proprio contesto, criticando le politiche nazionali di riforma dell’istruzione e suggerendo miglioramenti. Il ruolo dell’insegnante nella trasformazione digitale dell’ambiente locale è riconosciuto anche dal punto di vista organizzativo e amministrativo, per raggiungere l’obiettivo di promuovere le scuole come organizzazioni di apprendimento.

4.3 Learning Maturity Model for Digital Education Competence EdDico (2021)

Il modello è stato creato nell’ambito del progetto Erasmus+ di EdDiCo (2021) con l’obiettivo di creare un paradigma organizzativo per i contenuti formativi della formazione digitale. Il modello descrive ogni sottoinsieme di competenze in termini di tre livelli di competenza (Esploratore, Esperto, Pioniere) e suddivide ogni competenza nei suoi elementi costitutivi di conoscenza, abilità e autonomia e responsabilità. I tre livelli di competenza forniscono una chiara comprensione delle diverse fasi di sviluppo che gli insegnanti possono attraversare nella loro competenza digitale, aiutandoli a valutare il proprio

attuale livello di competenza e a stabilire obiettivi per il loro sviluppo futuro.

Per completare in modo significativo e orientato ai bisogni dei docenti il quadro di riferimento DigCompEdu, sono state introdotte nel nucleo del quadro europeo quattro componenti: la gamification, la (micro)credenzializzazione, il riconoscimento e il lavoro agile, oltre a una dimensione completamente nuova, la salute. Riconoscendo l'importanza dell'utilizzo di strumenti e tecniche di gamification nell'insegnamento e nell'apprendimento per renderlo più coinvolgente, motivante e sostenibile, la categoria è stata inclusa nella dimensione Insegnamento e apprendimento. Inoltre, il concetto di (micro-)credenzializzazione, ovvero la creazione di badge e credenziali che contengano informazioni dettagliate sui risultati ottenuti da un discente, è stato identificato come un importante sottoinsieme della dimensione della valutazione, perché consente una certificazione più flessibile e su piccola scala dei risultati dell'apprendimento e delle competenze, facilitando al contempo il riconoscimento tra le istituzioni educative. Inoltre, consentire agli studenti che lavorano insieme in un team interdisciplinare di utilizzare tecniche agili e iterative per sviluppare una soluzione rapida a un problema è importante nel contesto delle sfide presentate da un mondo imprevedibile e complesso e della necessità di affrontarle in modo collaborativo e iterativo. Di conseguenza, il sottoinsieme di competenze Agile Working è stato aggiunto per sottolineare l'importanza di utilizzare metodi e mentalità appropriati. Infine, è stata aggiunta la dimensione della Salute. Si tratta di riconoscere gli effetti che l'uso delle tecnologie digitali può avere sulla propria salute, nonché la capacità di comunicare, interagire o intervenire in merito alla salute fisica e mentale di studenti e insegnanti. L'accento è posto sull'identificazione e sulla gestione dei rischi e dei pericoli potenziali e sull'impegno per migliorare la salute e il benessere generale. Per questa nuova dimensione vengono descritti diversi stadi di maturità, allineati al livello progressivo di competenza digitale degli insegnanti, che riguardano il trattamento delle informazioni sulla salute e le condizioni di salute, l'interazione e l'intervento e il miglioramento delle condizioni generali in ottica di prevenzione.

4.4 Modello PEAT (2021)

Il recente modello PEAT, esito del progetto europeo DICTE (McDonagh et al., 2021), è un contributo interessante poiché rivela un fattore sottorappresentato in altri modelli, l'apertura alle nuove tecnologie digitali, che, insieme alla dimensione dell'autoefficacia, potrebbe fungere da predittore dell'uso della tecnologia da parte degli insegnanti. Il modello PEAT (Pedagogical, Ethical,

Attitudinal and Technical dimensions), organizzato in quattro sezioni interconnesse e ugualmente importanti, comprende competenze tecniche, competenze pedagogiche, etica informatica e attitudini. Attraverso la lente di questo quadro che comprende anche elementi psicologici ed attitudinali, si osserva che gli insegnanti possono essere in grado di utilizzare con competenza le tecnologie esistenti nella loro pratica, ma che senza la dimensione motivazionale possono sperimentare una mancanza di volontà di esplorare e sperimentare le tecnologie nuove ed emergenti. Questa dimensione attitudinale, inedita rispetto al DigCompEdu, include anche una visione critica sulla tecnologia in educazione per garantire che gli insegnanti siano in grado di riflettere sulle loro pratiche digitali e di prendere decisioni informate, accompagnate da un sano scetticismo per considerare le possibilità e i limiti di tutte le tecnologie.

4.5 Professional Digital Competence Framework for Teachers (2017)

Anche il modello delle competenze digitali per gli insegnanti del Norwegian Centre for ICT in Education (Kelentric et al., 2017) si colloca all'interno di un quadro più ampio, basato sulle norme nazionali, sulle raccomandazioni per i programmi di formazione degli insegnanti, sul curriculum nazionale e sul National Qualifications Framework. Il modello si compone di sette aree tematiche, che includono descrittori di conoscenze, abilità e competenze digitali degli insegnanti: a) Quadro delle competenze digitali professionali per gli insegnanti, b) La scuola nella società, c) Etica, d) Pedagogia e didattica delle materie, e) Leadership dei processi di apprendimento, f) Interazione e comunicazione e g) Cambiamento e sviluppo. In questo caso come potenziale area di sviluppo del DigCompEdu, particolare enfasi è posta sulle componenti sociali e relazionali della competenza digitale, che vanno dal ruolo nella scuola come guida all'apprendimento in un ambiente digitale, alla consapevolezza del digital divide e alla capacità di aiutare tutti gli studenti a orientarsi e a essere partecipanti attivi in una società globale, digitale e democratica, fino all'uso di abilità comunicative per l'informazione, la collaborazione e la condivisione delle conoscenze con i vari stakeholder, al fine di costruire fiducia e contribuire alla partecipazione e all'interazione.

4.6 Teachers' digital competence (2018)

Nel modello elaborato dalla Generalitat de Catalunya (2018), la competenza digitale degli insegnanti

è definita come abilità tecnica per quanto riguarda l'uso strumentale della tecnologia, ma anche didattica e metodologica che si compone di cinque dimensioni. La prima dimensione è la progettazione, la pianificazione e l'implementazione didattica quali capacità di scegliere, utilizzare e valutare le tecnologie digitali per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento sia all'interno che all'esterno dell'aula. Ciò include l'ottimizzazione della pianificazione e l'organizzazione dinamica di esperienze, attività e risorse per garantire l'acquisizione dell'apprendimento e facilitare la collaborazione nella comunità educativa. La seconda dimensione riguarda l'organizzazione e la gestione dell'ambiente scolastico e delle risorse educative, come capacità di organizzare e gestire in modo responsabile e sostenibile le tecnologie digitali per migliorare le condizioni di lavoro sia a livello di gestione dell'apprendimento che dell'insegnamento. La dimensione della comunicazione e della collaborazione è descritta come l'insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti, strategie e consapevolezza necessari per comunicare, collaborare, creare e condividere contenuti e costruire conoscenza utilizzando le tecnologie digitali nel quadro della progettazione, dell'attuazione o della valutazione di azioni educative tra insegnanti e studenti. Inoltre, la quarta dimensione della cittadinanza etica e digitale implica la comprensione e l'accettazione delle implicazioni dell'uso delle tecnologie digitali in ambito educativo, tra cui la legalità, la sicurezza e l'identità digitale. Gli studenti dovrebbero essere formati a fare un uso etico e responsabile delle tecnologie educative. L'ultima dimensione riguarda lo sviluppo professionale, come pratica riflessiva sull'attività professionale degli insegnanti in relazione alle sfide educative poste dalla società odierna. Ciò implica la partecipazione ad ambienti educativi virtuali per mostrare la propria identità digitale e per fornire e condividere risorse professionali ed educative su base continua. In relazione al DigCompEdu, è interessante notare la prospettiva di responsabilità verso le risorse del contesto scolastico, che sottolinea l'importanza di una valutazione situata e responsabile della competenza dell'insegnante a partire dal coinvolgimento nella propria comunità educativa.

5. UNA PROPOSTA DI INTEGRAZIONE

I risultati del confronto dei modelli operativi con il DigCompEdu – accostati dalle considerazioni della letteratura e delle evidenze sulla competenza digitale degli insegnanti – sono descritti di seguito. L'analisi rivela le tre possibili aggiunte al modello di riferimento europeo: equilibrio e sicurezza “onlife”, abilità sociali e comunica-

zione e consapevolezza delle politiche locali e globali. Le tre aree sono state definite in riferimento alla prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1994), che comprende tre livelli di influenza: *micro*, incentrato sugli individui e sulle loro caratteristiche; *meso*, incentrato sulla classe e sulle interazioni sociali dirette con gli studenti e gli altri stakeholder; *macro*, riguardante il contesto socio-culturale di riferimento.

Al livello micro, si trovano gli elementi che riguardano la categoria Equilibrio e sicurezza onlife, quale dimensione che comprende gli atteggiamenti, le motivazioni e i comportamenti che influiscono sulla sfera individuale nella relazione con le tecnologie didattiche per promuovere un sano equilibrio tra attività online e offline. La progressiva convergenza delle esperienze sociali e mediali in un'esperienza onlife richiede infatti un ripensamento delle condizioni che favoriscono il benessere digitale nella partecipazione ai sistemi educativi e culturali (Fabbri, 2020; Floridi, 2015; Gouseti et al., 2023).

Innanzitutto, la componente attitudinale, che descrive la disposizione e la mentalità ad agire o reagire a idee, persone o situazioni, presente nella definizione stessa di competenza (Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018) deve trovare riscontro anche in relazione alla competenza digitale. Tale aspetto è spesso trascurato nei modelli concettuali salvo rare eccezioni (McDonagh et al., 2021).

Tuttavia, la ricerca rileva come l'autoefficacia o la fiducia degli insegnanti nell'uso delle TIC influiscano sulle modalità e la frequenza in cui gli insegnanti utilizzano le loro competenze digitali in classe per supportare l'apprendimento degli studenti (Skantz-Åberg et al., 2022). Inoltre, prima della pandemia, sebbene la mancanza di competenze digitali sia stato un ostacolo riconosciuto dagli insegnanti nella gestione della didattica con le tecnologie (Commissione europea, 2019b), esistevano sostanziali differenze tra loro in relazione alle competenze digitali percepite e la propria sicurezza nell'utilizzo (Commissione europea, 2019a; OCSE, 2019), creando un contesto di intervento molto variegato e in evoluzione.

Oltre alla componente attitudinale, anche la promozione del benessere e della salute ha trovato riscontro in numerose sedi in relazione ad un modo sostenibile, sicuro ed etico di accedere e utilizzare le risorse digitali.

Si tratta di riconoscere gli effetti che l'uso delle tecnologie digitali può avere sulla salute, nonché la capacità di comunicare, interagire o intervenire per quanto riguarda la salute fisica e mentale di studenti ed educatori (EdDiCo, 2021). Da un lato, gli insegnanti devono essere preparati a educare i loro studenti sulle implicazioni e sugli effetti delle loro azioni e dei loro compor-

Tabella 2. Integrazioni al framework DigCompEdu a seguito del confronto con i contributi teorici presentati e i modelli selezionati per l'analisi comparativa

Equilibrio e sicurezza onlife	Abilità sociali e comunicative	Consapevolezza delle politiche locali e globali
<i>Dimensione individuale e professionale – Livello micro</i>	<i>Dimensione comunicativa e relazionale – Livello meso</i>	<i>Dimensione sociale e agentiva – Livello macro</i>
Motivazione per l'adozione delle tecnologie digitali	Gestione delle relazioni educative con le TIC	Consapevolezza delle policy in ambito TIC
Promozione del benessere digitale e della salute	Strategie di insegnamento diversificate e flessibili modo responsabile e sostenibile Reputazione digitale e gestione dell'identità	Organizzazione e gestione delle risorse educative locali in sostenibile

tamenti digitali sugli altri utenti e sulle strategie di mitigazione da adottare nel caso in cui siano vittime di comportamenti negativi mediati dal digitale (Falloon, 2020).

Dall'altro, loro stessi sono visti come soggetti il cui benessere digitale deve essere promosso attivamente, come nel modello del Digital Teaching Professional Framework (ETF, 2019). È da notare, infine, che rispetto a quanto presente nell'attuale DigComEdu, la dimensione di facilitazione delle competenze digitali degli studenti includa la componente di uso responsabile in riferimento alla categoria "Safety" del DigComp 2.1. Tuttavia nell'ultima versione DigComp 2.2 è stata proprio aggiornata tale categoria, che adesso include il lavoro a distanza e il lavoro ibrido e le nuove opportunità e problematiche del benessere e sicurezza personali in ambienti digitali (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022). Questo si collega anche con il sottoinsieme di competenze Agile Working che è stato aggiunto al modello DigCompEdu per sottolineare l'importanza di adottare metodi e mentalità appropriati ad un contesto mutevole e sfidante (EdDiCo, 2021), anche se citato solamente in relazione allo sviluppo degli studenti.

Al livello meso, si trovano gli elementi che riguardano le Abilità sociali e comunicative. Il periodo della pandemia ha fatto emergere in modo inequivocabile l'importanza della tecnologia per comunicare con studenti e famiglie (OCSE, 2021b). Tuttavia la dimensione comunicativa non comprende solo di conoscere e utilizzare con sicurezza gli strumenti digitali, ma anche di gestire la relazione professionale ed educativa attraverso di essi, come sottolineato dal modello norvegese di Kelentric

et al. (2017). Sebbene la comunicazione sia compresa in alcune dimensioni del DigCompEdu da un punto di vista prettamente cognitivo, le abilità sociali e le componenti emotive meritano di acquisire una maggiore rilevanza, in particolare in esito all'esperienza dell'educazione a distanza avvenuta durante l'epidemia da Covid-19. Infatti, la pandemia ha reso evidente come gli studenti abbiano bisogno di competenze sia digitali che sociali ed emotive per trarre vantaggio dall'istruzione a distanza (Carretero et al., 2021). Da insegnanti digitalmente competenti ci si aspetta anche la capacità di interagire efficacemente, efficientemente e eticamente con i colleghi, gli studenti e le famiglie, oltre che a facilitare l'acquisizione di competenze negli studenti (ETF, 2019). Per promuovere un'educazione inclusiva inoltre, gli insegnanti devono essere in grado di gestire le dinamiche relazionali della classe online, soprattutto per gli studenti con disabilità e coloro con basso background socio-economico (Carretero et al., 2021).

Per condurre un efficace e coinvolgente insegnamento con le tecnologie, è necessario anche considerare le differenze in termini di progettazione, conduzione e valutazione di esperienze di apprendimento faccia a faccia, miste e completamente online (ETF, 2019). È risultata infatti una difficoltà, ma anche un'opportunità di sviluppo, la necessità di convertire le attività e i contenuti in apprendimento online/distanza (School Education Gateway, 2020). È opportuno anche considerare le esigenze di comunicazione e la gestione relazionale che implicano dinamiche e strategie peculiari di ciascuna modalità, al momento di selezionare e utilizzare risorse, strumenti digitali e piattaforme di apprendimento online per garantire l'apprendimento degli studenti all'interno e al di fuori della classe.

Infine, un ultimo aspetto relativo al livello meso, riguarda la gestione della reputazione digitale e quella dei dati che si producono attraverso diverse tecnologie, ambienti e servizi digitali (ETF, 2019), citata anche nel modello educativo catalano (Generalitat de Catalunya, 2018) e nella proposta di competenza digitale critica di Gouseti e colleghi (2023). Gestire le identità digitali per insegnanti e studenti è un obiettivo che implica, oltre alle conoscenze e competenze di sicurezza informatica, anche conseguenze in termini di interazioni sociali e rapporti educativi.

Il terzo livello macro si riferisce alla consapevolezza degli insegnanti in merito alle politiche a livello locale e globale, relativamente al contesto di intervento professionale ma anche in una prospettiva informata e attiva circa le influenze socio-culturali sulla pratica di insegnamento con le tecnologie. Gli insegnanti devono possedere competenze etico-personali per comprendere l'impat-

to delle tecnologie digitali sulle persone, sulla società e sull'ambiente (Falloon, 2020). La rilevanza della consapevolezza degli insegnanti è riconosciuta sia rispetto alla pratica e ai livelli di competenza che influiscono sugli esiti della formazione (Krumsvik, 2014), che in relazione alla capacità di riconoscere e intervenire sugli aspetti sociali della cultura scolastica (Zhao et al., 2002). Il contesto culturale e sociale influenza la pratica didattica, poiché sia la cultura che le condizioni sociali all'interno della scuola hanno un impatto sul pensiero e sulle azioni che si verificano nella classe digitalizzata (Skantz-Åberg et al., 2022). Tale aspetto è particolarmente attuale dal momento che i Paesi europei stanno investendo nell'innovazione dei sistemi educativi, in risposta alla pandemia di Covid-19 aprendo possibilità ma anche occasioni di dibattito sullo stanziamento e la gestione delle risorse (Commissione Europea, 2022).

L'innovazione trasforma le pratiche digitali dei contesti scolastici sia in relazione alle strategie d'insegnamento dei suoi docenti che attraverso la conoscenza e la promozione degli obiettivi istituzionali in termini di adozione delle tecnologie educative. Il ruolo dell'insegnante è cruciale per l'evoluzione digitale delle scuole quali organizzazioni che imparano e la sua competenza digitale può influire sull'innovazione del contesto locale (Butcher, 2018). Questo è coerente con una visione dell'apprendimento professionale situato in una comunità con una visione, degli obiettivi e delle risorse in comune (Lave & Wenger, 1991). L'organizzazione e gestione dell'ambiente scolastico e delle risorse educative in modo responsabile e sostenibile può migliorare infatti le condizioni in cui l'apprendimento e l'insegnamento si situano (Generalitat de Catalunya, 2018). Inoltre, una prospettiva più ampia è necessaria per comprendere le implicazioni delle policy nazionali e internazionali in relazione all'insegnamento con le tecnologie. È importante infatti riconoscere e gestire le pratiche TIC in classe che supportano le politiche istituzionali e nazionali, progettare e implementare attività di insegnamento in linea con tali impegni, oltre ad avere la consapevolezza e la motivazione per intervenire criticamente sulle politiche di riforma dell'istruzione (Butcher, 2018).

Per le conclusioni circa la revisione della letteratura sono stati evidenziati quei bisogni e quelle componenti teoriche che rappresentano elementi di novità rispetto a quanto già presente all'interno del DigCompEdu. Infatti, si rileva dalle evidenze empiriche come spesso la tecnologia in ambito didattico abbia assunto solo il ruolo di strumento o mezzo attraverso il quale fornire contenuti educativi (Carretero et al., 2021), ma che questo sia imputabile ad una scarsa competenza digitale di base gli insegnanti e si collega ad un rilevante bisogno formativo in

questo ambito. In questo senso, la crescita professionale già auspicata in termini delle dimensioni illustrate dal DigCompEdu e implementata in diversi contesti dopo la pandemia (OCSE, 2021b) sarebbe sufficiente a coprire tali bisogni, come la necessità di approfondire le competenze pedagogiche nell'uso delle ICT o la capacità di creare coinvolgimento negli studenti, che non verranno approfonditi ulteriormente. Emerge anche un altro aspetto che non viene esaminato: il quadro europeo ha omesso il riferimento agli elementi di contenuto della competenza digitale degli insegnanti, che in linea con una visione più ampia è considerata una dimensione implicita e trasversale delle discipline insegnate (Caena & Redecker, 2019). La conoscenza dei contenuti, tuttavia, può svolgere un ruolo importante e interagire con le altre componenti della conoscenza tecnica e pedagogica, poiché si riferisce alla conoscenza dell'area disciplinare di una particolare materia (Mishra & Koehler, 2006) e insegnare con le tecnologie digitali significa utilizzarle con rilevanza per le discipline (Skantz-Åberg et al., 2022).

6. CONCLUSIONI

La competenza digitale è diventata un ingrediente essenziale della formazione dei futuri cittadini: un sapere fondamentale che dal 2006 va ad integrare il quadro delle competenze di base (Ranieri, 2022). La scuola in virtù della propria missione deve farsi carico della promozione di questa competenza in modo trasversale al curriculum. Ciò significa che non esiste una specifica disciplina a scuola in cui formare le competenze del digitale né un insegnante dedicato che debba occuparsene. Tutti i docenti sono chiamati a lavorare su questa competenza attraverso la propria didattica. Gli insegnanti devono allora essere preparati e i modelli di sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti hanno come funzione prioritaria propria quella di indicare le linee da seguire per favorire l'apprendimento e la consapevolezza, promuovendo la qualità, l'empowerment e la responsabilità attraverso una formazione mirata e complessa (Commissione europea, 2013). Nella Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018), le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini. La competenza digitale degli insegnanti dovrebbe essere in linea con questa visione più ampia che considera la formazione degli insegnanti un processo continuo e non come un evento isolato, e finalizzata all'acquisizione di competenze metodologico-didattiche più che di natura tecnica (Ranieri, 2022). Troppo a lungo l'esperto di tecnologie educative è stato visto come l'informatico capa-

ce di sviluppare programmi al computer o il tecnico in grado di risolvere i malfunzionamenti delle macchine nei laboratori scolastici. Oggi, emerge con chiarezza sia dai documenti del legislatore europeo sia dalla ricerca di settore che le competenze digitali per insegnare non riguardano l'ambito strettamente tecnico, bensì il sapere insegnare mettendo a frutto le affordance pedagogiche delle tecnologie. Il saper insegnare comprende dimensioni riconducibili alla progettazione, alla gestione e alla valutazione della didattica come pure aspetti relativi allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Rivoltella & Rossi, 2019). Questi elementi sono pienamente tematizzati nel quadro DigCompEdu, superando visioni del sapere digitale come appannaggio di pochi non più sostenibili, in un mondo che integra continuamente l'offline e l'online dalla vita quotidiana, al tempo libero al lavoro (Floridi, 2015). L'esperienza della pandemia di Covid-19 e la ricerca più recente hanno portato l'attenzione su ulteriori aspetti che, integrati nel DigCompEdu, permettono di realizzare approcci al digitale sempre più orientati verso le persone e le collettività. Parole come benessere digitale, comunicazione e relazioni nel web, visione politica del ruolo delle tecnologie nei contesti in cui operiamo ci ricordano che la scuola non è solo un luogo di istruzione, ma di educazione in senso globale. Le integrazioni al framework DigCompEdu proposte in questo contributo vanno in questa direzione con l'obiettivo di formare insegnanti e studenti sempre più consapevoli e responsabili verso l'uso delle tecnologie fuori e dentro la scuola.

BIBLIOGRAFIA

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & education*, 52(1), 154-168.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Butcher, N. (2018). *UNESCO ICT Skills Framework*. UNESCO.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.
- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. & Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/135208, JRC123654.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y., (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/38842>
- Carretero, S., Napierala, J., Bessios, A., Magi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., ... & Gonzalez Vazquez, I. (2021). What did we learn from schooling practices during the covid-19 lockdown? Insights from five EU countries (No. JRC123654). Joint Research Centre (Seville site).
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2011). Exploring the Factor Structure of the Constructs of Technological, Pedagogical, Content Knowledge (TPACK). *Asia-Pacific Education Researcher*, 20(3).
- Commissione europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Commissione europea (2019a). *Education and training monitor. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture*. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/442033>
- Commissione europea (2019b). *2nd Survey of Schools: ICT in Education. Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology*. Retrieved from <http://data.europa.eu/88u/dataset/2nd-survey-of-schools-ict-in-education>
- Commissione europea (2022). *Education and training monitor: comparative report. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture*. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>
- EdDiCo (2021). *Learning Maturity Model for Digital Education Competence*. Retrieved from <https://eddico.eu/wp-content/uploads/sites/24/2022/01/content/learning-maturity-model-for-digitaleducation-competence.html#/>
- Education and Training Foundation (2019). *Digital Teaching Professional Framework*. Retrieved from <https://www.et-foundation.co.uk/>
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 117-134.
- Fabbri, M. (2020). Preadolescenti onlife: educare alla cittadinanza digitale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, 10(1), 139-161.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) frame-

- work. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449-2472. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531.
- Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature.
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence--Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50.
- Generalitat de Catalunya (2018). *Teachers' Digital Competence in Catalonia*. Departament d'Ensenyament. Retrieved from https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/229/teachers_digital_competence_in_catalonia_2018.pdf
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M. & Romeu, T. (2021). *Critical Digital Literacies framework for educators – DETECT project Report 1*. Retrieved from <http://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>.
- Gouseti, A., Lakkala, M., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., & Ilomäki, L. (2023). Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *EDUCATIONAL REVIEW*, 1-36. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2159933>
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT press.
- Instefjord, E., & Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77-93.
- Kelentrić, M., Helland, K., & Arstorp, A. T. (2017). Professional digital competence framework for teachers. *The Norwegian Centre for ICT in education*, 1-74.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and information technologies*, 13(4), 279-290.
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, 1(1), 39-51.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Mattar, J., Ramos, D. K., & Lucas, M. R. (2022). DigComp-based digital competence assessment tools: literature review and instrument analysis. *Education and Information Technologies*, 27(8), 1084310867.
- McDonagh, A., Camilleri, P., Engen, B. K., & McGarr, O. (2021). Introducing the PEAT model to frame professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 5(4), 5-17. <https://doi.org/10.7577/njcie.4226>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OCSE (2021a). *Supporting young people's mental health through the COVID-19 crisis. Tackling coronavirus (COVID-19) – Browse OECD contributions*. Retrieved from https://read.oecdilibrary.org/view/?ref=1094_1094452-vvnq8dqm9u&title=Supporting-young-people-s-mental-healththrough-the-COVID-19-crisis
- OCSE (2021b). *The state of school education: one year into the COVID pandemic*. OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Ranieri, M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23(2), 69-76. <https://doi.org/10.13128/ssf-12316>
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.
- Ranieri, M., & Ancillotti, I. (2021). A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del Covid-19. In *RICERCA E DIDATTICA per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione, Atti del X Convegno SIRD 9-10 aprile 2021 – II TOMO* (p. 68-83). Pensa MultiMedia.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. A Didática posta à prova pelo Covid-19 na Itália: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental Didactics put to the test by Covid-19 in Italy. *Praxis educativa*, 15, 1-20.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC107466)*. Seville, Spain: Joint Research Centre. Retrieved from <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/ha>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, Luxembourg., doi:10.2760/159770, JRC107466
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson.
- Santagati, M., & Barabanti, P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza

- Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125. <https://doi.org/10.36253/me-9646>
- School Education Gateway (2020a, 08 june). *Survey on online and distance learning – Results*. Retrieved from <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-onlineteaching.htm>
- School Education Gateway (2020b, 29 october). *Survey on the start of the school year after school closures – Results*. Retrieved from <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/surveyon-school-year-2020.htm>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1-28.
- Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 9(1), 2063224. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2022.2063224>
- Trust, T., & Whalen, J. (2021). K-12 Teachers' experiences and Challenges with Using Technology for Emergency Remote Teaching During the Covid-19 Pandemic. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 10-25. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1192>
- UNESCO (2018). *UNESCO ICT competency framework for teachers version 3*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y., (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2760/115376>
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers college record*, 104(3), 482-515.



Citation: Fernández-Rodrigo, L., Erta-Majó, A., & Tirocchi, S. (2023). 10 Facilitators of sense of belonging through Digital Competences: a qualitative study with educational science students. *Media Education* 14(2): 25-40. doi: 10.36253/me-14885

Received: June, 2023

Accepted: September, 2023

Published: December, 2023

Copyright: © 2023 Fernández-Rodrigo, L., Erta-Majó, A., & Tirocchi, S. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

10 Facilitators of sense of belonging through Digital Competences: a qualitative study with educational science students

10 Facilitatori del senso di appartenenza attraverso le competenze digitali: uno studio qualitativo con studenti di scienze dell'educazione

LAURA FERNÁNDEZ-RODRIGO¹, ARNAU ERTA-MAJÓ², SIMONA TIROCCHI³

¹ *Universidad Complutense de Madrid*

² *Universitat de Lleida*

³ *Università di Torino*

E-mail: lfernandezrodrigo@ucm.es; arnau.erta@udl.cat; simona.tirocchi@unito.it

Abstract. This study explores how digital competences (DC) can contribute to fostering the sense of belonging in social groups. It examines the factors that shape belonging *agency*, *trust*, and *social capital*, while considering the potential of digital technologies to promote it and the role of DC in enhancing social inclusion, also in an intersectional perspective. This research uses qualitative methods and peer-research following the last version of the DigComp model developed by European Commission. A total of 108 participants from two universities from the European context were involved. The results identified 10 facilitators of sense of belonging: *common interest*, *learning and engagement*, *voice and empowering*, *communication*, *interculturality*, *leisure activities*, *shared emotions*, *being informed*, *freedom of speech*, and *group values and norms*. The findings highlight the ways in which DC, such as content creation, problem-solving, and communication and collaboration, contribute to fostering a sense of belonging into social groups. Finally, the study points out that digital technologies can be a tool to support the facilitators of belonging rather than being the central focus. The research underscores the importance of considering actions and abilities rather than specific tools in promoting social belonging in the digital era.

Keywords: digital competences, digital technologies, inclusive education, sense of belonging, social inclusion.

Riassunto. Questo studio esplora come le competenze digitali (DC) possano contribuire a promuovere il senso di appartenenza nei gruppi sociali. Esamina i fattori che danno forma all'appartenenza, alla fiducia e al capitale sociale, considerando il potenziale delle tecnologie digitali nel promuoverla e il ruolo delle DC nel migliorare l'inclusione sociale, anche in una prospettiva intersezionale. Questa ricerca si avvale di metodi qualitativi e di ricerca tra pari, seguendo l'ultima versione del modello DigComp sviluppato dalla Commissione europea. I risultati hanno identificato 10 facilitatori del senso di apparte-

nenza: interessi comuni, apprendimento e impegno, voce e potere, comunicazione, interculturalità, attività ricreative, emozioni condivise, essere informati, libertà di parola e valori e norme di gruppo. Infine, lo studio sottolinea che le tecnologie digitali possono essere uno strumento di supporto ai facilitatori dell'appartenenza, piuttosto che esserne il fulcro. La ricerca sottolinea l'importanza di considerare le azioni e le abilità piuttosto che gli strumenti specifici per promuovere l'appartenenza sociale nell'era digitale.

Parole chiave: competenze digitali, tecnologie digitali, didattica inclusiva, senso di appartenenza, inclusione sociale.

1. INTRODUCTION

In societies of the late modernity, characterized by complexity, fragmentation, uncertainty, globalization and rapid change (Bauman, 2000), people faces a lot of tensions and difficulties also on the level of the self-identity (Giddens, 2023), and are confronted with ever-changing inequalities, that sometimes result in situations of social exclusion. Moreover, since 2020, the explosion of pandemic has accentuated these critical situations, highlighting the difficulties of certain categories and social groups, which have worsened their conditions more than others (e.g. women, children, older adults or people with disabilities) (Seifert et al., 2021). In this context, social inclusion becomes an increasingly difficult objective to achieve. Starting from the theoretical framework of social inclusion and intersectionality (Creenshaw, 2017), from the educational research (Riley, 2019) and considering the role of digital technologies, we will try to explain the factors that can foster social inclusion, in particular in social groups. In this reconstruction, the interdisciplinary contribution of social psychology, and of the ecological system theory (Bronfenbrenner, 1987) can be also very useful, as it can help to better frame the topic¹.

Social inclusion is influenced by factors such as age, gender, ethnicity, and various other variables. In this sense, the concept of social exclusion is referred to “a process of declining participation, access, and solidarity” in two levels (Silver & Miller, 2003, p. 159): a) at the societal level, it is referred to the inadequate social cohesion or integration; b) at the individual level, it refers to the incapacity to participate in normatively expected social activities and to build meaningful social relations”.

On the other side, inclusion involves the establishment of new pathways to foster interaction among individuals when discriminatory situations act as barriers to achieving their own goals (UNESCO, 2017). The

intersectional approach (Creenshaw, 2017) emphasizes how multiple aspects of a person's identity can intersect and lead to different forms of discrimination or privilege in terms of inclusion within a group. Adopting this approach, various variables such as physical attributes, disabilities, religion, culture, age, gender, sexuality, economic status, and nationality can be considered to identify instances of exclusion and vulnerability within a social group from a comprehensive standpoint.

In this context, Riley (2019), studying children and families at risk and vulnerability situations, suggests that cultivating a “sense of belonging” is a crucial factor for enhancing inclusion within a social group. The sense of belonging refers to the motivations and reasons individuals have for being part of a group, accompanied by a sense of satisfaction and pride. Riley (2019) identifies three significant variables that influence an individual's sense of belonging in a group: 1) *Agency*, as the individual's ability to actively engage and make a meaningful difference within the group; 2) *Trust*, it is demonstrated through shared expectations, ethics, and norms within an institution or organization, as well as through interactions between individuals; and 3) *Social capital*, which encompasses the networks, social activities, and positive relationships that facilitate cooperation within and between groups.

Specifically, *agency* is a sociological concept that has a long story, from Smith (1776) to the more recent theories. A good application of this concept is the one proposed by Giddens (1984), that opposes this concept to the social structure, defining agency as the capacity to act in the social structure. A second concept that we can consider in this framework it's *trust*, a classical idea that we can find in social theory (Simmel, 1950). Analyzing sociological literature and referring to Simmel (1950) and Luhmann (1968), we can state that “trust is a social mechanism that derives from the basic fact that humans in society must act under conditions of uncertainty and a lack of knowledge” (Jakobsson & Stiernstedt, 2023, p. 483). Other definitions of *trust* are those of Coleman (1990), who defines trust as a decision to cooperate under uncertainty; while Hardin (2002), defines it as encapsulated interest, and, thus, an expectation: the expectation that the trustee encapsulates the interest of the truster.

¹ The Bronfenbrenner's Systems theory (1987) states that an individual's interactions within a social group directly impact their personal development. This theory underlines how all groups aim to accomplish goals, either formally or informally established. However, some individuals may encounter challenges when interacting with others within the same social group, facing barriers that hinder their goal attainment.

Finally, the third concept that we can consider is social capital. Formulated by Bourdieu (1986), social capital is part of a broader system, which consists in the social obligations that come with social relationships. Social capital refers to the collective resources that are intrinsically “tied to membership in a specific group” (Julien, 2015, p. 364). Therefore, social interactions within social groups facilitate the exchange of social capital, strengthening relationships and social standing.

In addition to the three key concepts considered above, an additional factor to be considered within society and social groups is the pervasive presence of digital technologies, which have become an inherent part of individuals’ lives. In the context of Europe or other developed nations, digital technologies contribute, together with other social agencies, to socialization and development of identities, especially for young people and teens (Taddeo & Tirocchi, 2021). In the new mediascape characterized by the protagonism of digital platforms (Van Dijck, Poell, & de Waal, 2018), smartphones, in particular, have emerged as a gateway to a multitude of opportunities (Drusian et al., 2022), and in some cases, constitute a tool that allows even individuals facing vulnerable circumstances and/or with a low socio-economic status to the use of digital technologies (Erta-Majó & Vaquero, 2023; Fernández-Rodrigo et al., 2019). Currently, the debate on digital divide in Europe is not primarily focused on the accessibility of devices and tools, but rather on the way individuals employ them (Fernández Rodrigo, 2016). In this sense, the DigComp model of Digital Competences (European Commission, 2019, p. 10) involves the “confident, critical, and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It is defined as a combination of knowledge, skills, and attitudes”. This updated framework synthesis 21 competences in 5 dimensions (Vuorikari et al., 2022): information and data literacy; communication and collaboration; digital content creation; safety; problem solving.

Given the omnipresence of digital technologies in individuals’ lives and the imperative to foster inclusive and socio-educational initiatives in response to social exclusion, the central inquiry of this research becomes: How can the sense of belonging among individuals be promoted by leveraging DC to enhance inclusion within a social group?

To address this question, the primary aim of this study is to describe the factors that foster a sense of belonging in social groups, taking into account the potentialities offered by digital technologies. The qualitative research presented in this article is guided by the following key inquiries:

- Q1. What are the specific social groups that young individuals feel a sense of belonging to, and how do they perceive this sense of belonging?
- Q2. How do the components of Riley’s model (2019) manifest and manifest themselves in the context of belonging to these groups?
- Q3. To what extent do DC contribute to improving the sense of belonging within social groups?

By examining these fundamental questions, we seek to provide a comprehensive understanding of the factors that contribute to promoting a sense of belonging in social groups, with a particular focus on the role of DC.

2. METHODS

The study has been developed through a qualitative and an interpretative approach following methods of peer-research (Urrea-Monclús et al., 2021). Peer research is an inclusive research approach that involves individuals who have personal knowledge or first-hand experience of the subjects under investigation, actively contributing to the direction of the research (Lushey, 2017). Like other participative methodologies, it seeks a closer relationship with agents of change to transform society through scientific research. Thus, students of educational science were involved and considered researchers at the same level that during different phases of the process.

Research methods are based on peer research production and DC strategies to be included in participatory design (Fernández-Rodrigo et al. 2023; Mateos et al., 2020). The goal of this strategies is to develop products for expressing the perception of the participants about sense of belonging through digital technologies.

2.1 Participants

The study was conducted with the participation of students of the Complutense University of Madrid (UCM, Spain) and the University of Torino (UniTo, Italy) within an Erasmus+ mobility program for teaching in higher education. Both Italy and Spain are countries in the European Union with similar socio-educative needs, due to the high levels of social exclusion, inequalities in education, school absenteeism and school failure (Gaušas et al., 2022; Giancola & Salmieri, 2020).

One hundred and eight students of different degrees and subjects about Educational Science participated in the field study (Table 1): 13.89% were students of 3rd year and 9.27% of 2nd year of Educational Science degree at UniTo; 54.61% were students of 4th year of Pedagogy at UCM; and 22.23% were students of 4th year of Speech

Table 1. Characteristics of the participants.

Group	University	Degree	Subject	Year	N° of students	% of students
1	Complutense University of Madrid (UCM), Spain	Pedagogy	Direction of educational institutions	4 th	59	54.61%
2	Complutense University of Madrid (UCM), Spain	Speech and Language therapy	Inclusive education for children with language and communication disorder	4 th	24	22.23%
3	University of Torino (UniTo), Italy	Educational Science	Sociology of the family and gender perspective	3 rd	15	13.89%
4	University of Torino (UniTo), Italy	Educational Science	Sociology of digital media	2 nd	10	9.27%
Total					108	100%

and Language Therapy degree at UCM, coursing an optative subject about Inclusive Education. Participants in these subjects and degrees have academic knowledge about inclusive education, disabilities, people in social exclusion and vulnerability. They also received, in their courses, some notions about multiculturality, gender perspective, family education, direction of educational institutions and digital media.

Regarding ethical considerations, participants were informed at the beginning of the first research session about the study (research's goal, scientific purpose, participants' rights, and confidentiality of the collected data) and their involvement as peer researcher, the use of their contribution, the recognition of authorship of their productions. The expository parts of the sessions were recorded in audio and with photographs for the review and analysis of the results of the research. The participants digitally accepted the informed consent form in which the aforementioned aspects are listed. All participants were informed about.

2.2 Strategies for data collection and analysis

Five peer-research strategies (Table 2) were used to collect and analyze the data, based methodologically on dimensions of the DC framework (Figure 1) and guiding the participants to think about the “sense of belonging” dimensions of Riley (2019).

2.3 Procedure

The field study was conducted through three workshops. Two of these workshops were carried out in Spain (at UCM, Universidad Complutense de Madrid) and one in Italy (at UniTo, Università di Torino). The workshops were organized in two sessions of 3 hours split in two parts with a short break between. The sessions were conducted on separate days. Finally, also asynchronous

evaluations of the workshops through digital media were carried out. The organizational structure of the sessions followed the strategies for data collection and was distributed as shown in Table 2.

The process of the study was structured following the dimensions of the DigComp model set by the European Commission, et al. (2022). This model serves as a reference in policies and strategies related to digital literacy in Europe and beyond. It is a framework that describes the DC required to actively participate in the digital society. It was created with the aim of providing a common structure that facilitates understanding and assessment of digital skills in different contexts. DigComp (European Commission et al., 2022) defines a set of DC across five key areas:

- *Information and Data Literacy*: Understanding, searching, evaluating, and effectively managing information, as well as using digital tools to collect, organize, and analyze data.
- *Communication and Collaboration*: Using digital technologies to communicate, collaborate, and engage in online networks and communities, as well as sharing resources and knowledge.
- *Digital Content Creation*: Developing skills to create and edit digital content in various formats, such as text, images, audio, and video, using appropriate digital tools.
- *Safety*: Understanding and applying digital safety practices, protecting privacy and personal data, as well as understanding the risks associated with technology use.
- *Problem Solving*: Utilizing digital skills to identify, analyze, and effectively solve problems, applying appropriate digital methods and tools.

The DigComp framework is flexible and can be adapted to different educational and work contexts, allowing for the assessment of individuals' digital competence levels and the design of training programs to enhance these skills. The following paragraphs will illu-

Table 2. Peer-research strategies through digital competences.

Strategy	Goals	Digital Competences	Digital tools
A. Analysis of experiences of inclusion and belonging through multimedia files	<ul style="list-style-type: none"> · To conduct an analysis of personal multimedia files stored on smartphones pertaining to experiences of inclusion within social groups. · To conduct a comparative assessment between personal evidence and existing OER frameworks. 	1. Information and data literacy: 1.1. Browsing, searching and filtering data, information and digital content; 1.2. Evaluating data, information and digital content.	<ul style="list-style-type: none"> · Students' smartphone · Multimedia files: photos, videos, social media · OER about frameworks on belonging and inclusion · QR codes to access OER · Projector and screen
B. Co-creation of digital content about belonging	<ul style="list-style-type: none"> · To disseminate personal experiences, gathered through multimedia files, with others. · To develop a multimedia product that elucidates the characteristics of inclusion and the perception of belonging within a social group. 	2. Communication and collaboration: 2.4. Collaborating through digital technologies. 3. Digital content creation: 3.1. Developing digital content; 3.2. Integrating and re-elaborating digital content.	<ul style="list-style-type: none"> · Creative and multimedia apps · Multimedia files · Smartphones and/or laptop
C. Validation about the multimedia product created	<ul style="list-style-type: none"> · To share the multimedia product with classmates via Google Drive. · To explain the theoretical connections between the created product and the concept of belonging. 	2. Communication and collaboration: 2.1. Interacting through digital technologies; 2.2. Sharing through digital technologies. 4. Safety: 4.2. Protecting personal data and privacy	<ul style="list-style-type: none"> · Smartphones · QR codes · Google Drive shared folder · Projector and screen
D. Solving a practical case in a Digital Story	<ul style="list-style-type: none"> · To identify the inclusion requirements of the main subject within the digital story's social context. · To propose digital technology-driven solutions aimed at enhancing the sense of belonging. 	2. Communication and collaboration: 2.2. Sharing through digital technologies 5. Problem Solving: 5.2. Identifying needs and technological responses; 5.3. Creatively using digital technologies	<ul style="list-style-type: none"> · Story written with the support of Chat GPT · Projector and screen · QR codes · Google forms to share solutions
E. Evaluation of the participatory methodology	<ul style="list-style-type: none"> · To evaluate the methodology employed, considering the technological aspects, pedagogical approaches, and content used. 	1. Information and data literacy 2. Communication and collaboration 4. Safety 5. Problem solving	<ul style="list-style-type: none"> · QR codes · Google forms

strate how the workshop phases reflected the dimensions identified within the DigComp model.

2.3.1 Information and data literacy

The workshop commenced with the participants being introduced to the theoretical framework encompassing the concepts of 1) *sense of belonging* (Riley, 2019); 2) *intersectional approach* (Crenshaw, 2017); and 3) *digital competency* (Joint Research Centre et al., 2013). The participants engaged in a dual process of immersion into the topics. The process consisted on a guided instruction during the initial phase of learning and afterwards an independent exploration, assessment of information, and search of Open Educational Resources

(OER) available on the Internet (Rako & Softic, 2020) on the frameworks topics. Hereafter, the participants had to manage their own multimedia files or data of personal experiences and organize them accordingly with the framework concepts. In view of that, the participants evidenced but also shared personal experiences in social groups.

2.3.2 Communication and collaboration

Then, the participants worked in small groups (3 to 6 persons) in face-to-face settings and with collaborative apps (such as Google Docs, Mentimeter, QR Codes, Google Forms, etc.) (Rangel Romero et al., 2021) to communicate and collaborate with the aim to explain their

Table 3. Sessions and strategies.

Session	Part	Strategy
One	I	Analysis of experiences of inclusion and belonging through multimedia files
	II	Co-creation of digital content about belonging
Two	I	Validation about the multimedia product created
	II	Solving a practical case in a Digital Story
Asynchronous Evaluation of the Seminar		

experiences and share resources and knowledge about the concepts of the framework.

2.3.3 Digital content creation

Afterward, the small groups of participants created, edited, and produced digital content through several media and formats using digital technologies (such as short videos, podcasts, digital collages, etcetera). The participants had freedom in choosing the format to better express their ideas and experiences about the different social groups and their relationship with the framework's concepts (Erta-Majo et al., 2022; Runchina et al., 2022). This process ended in oral presentations of several multimedia productions about different social groups also determined by the participants. Such presentations also served as validation of production for the whole group.

2.3.4 Safety

Regarding ethical considerations, participants were informed at the beginning of the first session about the study (research's goal, scientific purpose, participants' rights, and confidentiality of the collected data) and their involvement as peer researcher, the use of their contribution, the recognition of authorship of their productions. The expository parts of the sessions were recorded in audio and with photographs for the review and analysis of the results of the research. The participants digitally accepted the informed consent form in which the aforementioned aspects were listed.

During this process the participants rose considerations about the ethical use of personal multimedia data and ensured that all use of files was ethical. Censuring faces and other personal details if needed. The participants also checked multiple times with the leading researchers to ensure the ethical and reserved use of their productions, information, and data previously to share them.



Figure 1. DigComp Model illustration (Joint Research Centre et al., 2013).

2.3.5 Problem solving

Finally, to close the workshops, the leading researchers used the tools Chat GPT and Dall-E to develop a practical case scenario, which linked the use of digital competency with the sense of belonging to school. The participants were asked to use resources around them, including OER, to propose possible solutions or recommendations for teacher or school professionals in the intent to improve the scenario through digital technologies.

2.4 Data analysis

The data analysis was carried out through qualitative data-driven analysis (Gibbs, 2012) and to this end, the written responses records, audio records of the sessions and the multimedia productions were assessed. For each dimension of Riley's (2019) variables the data from different records and productions were coded. Triangulation was used as a strategy (Aguilar & Barroso, 2015) to write a single interpretation of each variable from the variety of strategies. The principles of credibility and internal validity, reliability, and comprehensibility (Gibbs, 2012) were followed in the interpretation of results. Content analysis was conducted using Riley's model (Riley, 2019) dimensions and analyzing the contributions of the participants inductively to arise an inductive category system (Table 4) from variables. Finally, DC from DigComp

Table 4. Categories as sense of belonging facilitators with digital competences.

Dimension	Category	Definition	Digital Competences	
Agency	1. Common interest	Common goals, objectives, activities, interests, or hobbies shared among group members.	· All of them transversally	
	2. Learning and engagement	Opportunities for acquiring new knowledge and active engagement in virtual or face-to-face environments.	· Information and data literacy · Digital content creation · Problem solving · Communication and collaboration	
	3. Voice and empowering	Platforms for expressing opinions and proposing innovative ideas to enhance social group dynamics through various media.	· Communication and collaboration · Digital content creation	
	Social Capital	4. Communication	Means of interaction with other group members, considering languages and digital tools.	· Communication and collaboration · Problem solving
		5. Interculturality	Exchange of cultural topics and experiences facilitated by digital tools.	· Digital content creation · Communication and collaboration · Problem solving
		6. Shared emotions	Sharing of emotions and feelings through diverse media.	· Digital content creation
		7. Leisure activities	Activities that encourage interactions with individuals outside the original social context, with or without the use of digital technologies.	· Information and data literacy · Communication and collaboration
Trust	8. Being informed	Access to information about social activities through different channels and media.	· Information and data literacy · Communication and collaboration · Digital content creation	
	9. Freedom of speech	The freedom to express oneself without fear of judgment, both in digital and non-digital environments.	· Digital content creation · Communication and collaboration · Safety	
	10. Group values and norms	Guidelines for promoting harmonious coexistence, taking into consideration moral and ethical principles.	· Safety	

Inviting to participate, asking for opinions and ideas regarding the topics addressed, get to know each other to find interesting topics and common interests, to proceed towards a collective goal (Student from Group 4).

3.2 Learning and engagement

The competences of “Content creation”, “Problem solving”, and “Communication and collaboration” play an important role in fostering the acquisition of new knowledge and promoting greater engagement within social groups. As part of the study, participants were tasked with creating a multimedia product focused on the concept of belonging, requiring them to employ their creative abilities in a collaborative manner. They were able to choose the most suitable digital technologies, such as apps, devices, and other tools, to effectively represent the notion of “belonging.” Interestingly, the mobile phone emerged as the most frequently utilized tool, with some students acknowledging it as the easiest means to foster a sense of engagement and accessing to information contributing to “Information and data literacy”. As some students stated:

I think it was very useful to better understand the concept of inclusion and sense of belonging and the concept of social technology (Student from Group 3).

I think it engages people (Student from Group 4).

Active moments on the part of us, the students, through forms and activities. Besides, I also enjoyed creating a digital product with my group (Student from Group 3).

Moments of sharing and active participation in the community, meetings, language courses (Student from group 3).

Creating activities/tasks that can be done online, using games and pictures (Student from Group 3).

The students participating in the “job colleagues” group highlighted the significant role of learning and engagement opportunities in fostering a sense of belonging. They recognize the importance of diverse values and the acknowledgement of their individual abilities in promoting this sense of belonging (Figure 7).

3.3. Voice and empowering

During the workshops, students actively utilized various digital tools to express their opinions, perspectives, and innovative ideas. All their contributions were

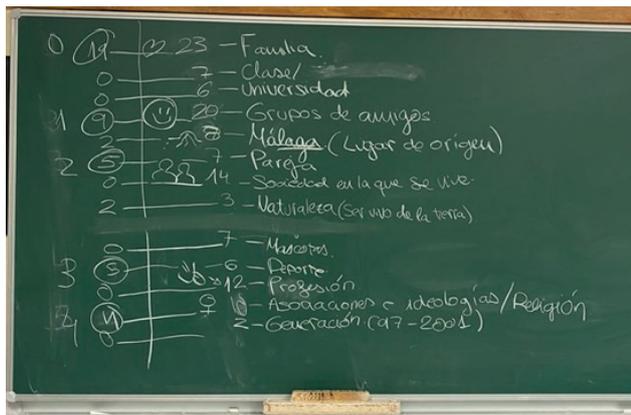


Figure 5. Identifying social groups.

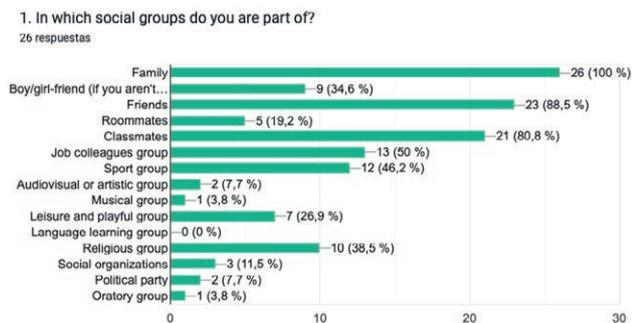


Figure 6. Number of participants for each social group.

carefully considered and incorporated into the proposal of new ideas for the practical case. Notably, students who were affiliated with political parties or other social organizations emphasized this element as a facilitator of agency, enabling them to actively contribute to societal improvement (Figure 8):

I found the use of digital competences useful, which proved to be a great contribution to better expressing the different experiences (Student from Group 3).

Participants explained how the “Communication and Collaboration” and “Digital content creation” skills facilitate interaction with others, sharing personal experiences, digital files, thoughts, and ideas:

Nowadays the inclusion of digital technologies is also interesting because it gives us the possibility to express in our own way what we want others to understand and see, and above all express our thoughts with tools that we use every day (Student from Group 3).



Figure 7. Participants’ digital production about job colleagues.



Figure 8. Participants’ digital production about political party and social organization.

3.4. Communication

The findings highlight the positive impact of “Communication and collaboration” competences on facilitating communication within social groups. On one hand, the use of digital communication tools offers new opportunities to maintain and expand social networks:

Digital technologies are essential not only for personal use but for our daily routine. It is a meaningful mean for inclusion, sharing and creating new social networks (Student from group 4).

On the other hand, digital technologies present new avenues to “Solve Problems” for inclusion, particularly for individuals with special needs, enabling them to communicate and connect with others. As observed in the practical case activity, communication and collaboration skills can also prove beneficial for individuals

who may not possess proficiency in the language of their new country:

The use of smartphones can be useful for communication if families from other countries do not know very well the language of the country they are in now (Student from group 4).

3.5. Interculturality

Participants expressed how the skills of “Digital content creation” and “Communication and collaboration” have played a significant role in fostering intercultural knowledge within their social groups. As they engaged in the process of developing multimedia productions, they shared videos, photos, and personal experiences from their daily lives. The resulting digital product not only showcased cultural themes but also highlighted the collaborative process within the group, facilitating information sharing, collaborative “Problem solving”, and the exploration of cultural interactions among the participants:

*To show photos of your community, listen to music together, to show them the values and traditions of the culture (Student from group 4).
Provide opportunities (video, games, videogames, flyers, shareable advertising) to get to know other cultures. Making diversity visible to be all equal with the same opportunities (Student from group 4).*

One student emphasized the significance of exchanging cultural experiences and discussing relevant issues within a group. Such interactions serve to enhance their sense of belonging and foster social capital among group members:

We could think in organizing cultural activities within the neighborhoods that are able to embrace the culture of



Figure 9. Activity to identify common interests and friendships.

belonging and the new customs of the host country (Student from group 1).

3.6 Leisure activities

Participants underscored the significance of leisure activities to foster a sense of belonging within a social group. Various social groups form around leisure pursuits, such as “family”, “classmates”, “roommates”, or “job colleagues”. Sharing hobbies and engaging in leisure activities were seen to contribute significantly to the enhancement of social capital and the cultivation of positive relationships among group members.

Regarding the use of digital tools within this category, the findings were scarce. Only one group acknowledged the potential of digital skills in enabling alternative ways of “Communicating and collaborating” as well as accessing “Information and data literacy”. These digital tools can facilitate interactions among group members and facilitate the inclusion of new individuals, thereby expanding social networks and enabling the sharing of interesting activities within the city, neighbourhood, or community:

Promoting community spaces outside ordinary/institutional meetings.

3.7 Shared emotions

During the peer-research strategies, participants showcased the potential of multimedia productions in



Figure 10. Participants’ production about musical groups.



Figure 11. Participants' production about friendship.

expressing and sharing their emotions, utilizing the competences of “Digital content creation”. Engaging in this process not only facilitated a deeper reflection on the inclusion of students but also fostered positive emotions within their social groups, as expressed by some students:

I felt happy because it made me think about where I felt belonged and included and made me realize that I feel this in many different social groups (Student from group 3).

I felt positive feelings about belonging to a group (Student from group 3).

The act of sharing feelings and emotions can serve as facilitators for fostering a sense of belonging within a group. This notion was exemplified by a particular group that conducted a production centred around the theme of friendship:

3.8 Being informed

Trust, as a crucial dimension for facilitating inclusion, is promoted when individuals are adequately informed about matters concerning the group. Participants emphasized that digital tools play a vital role in providing multiple formats to disseminate information through various channels and media, leveraging the competences of “Information and data literacy” and “Communication and collaboration”. Furthermore, participants recognized the importance of adapting the format of

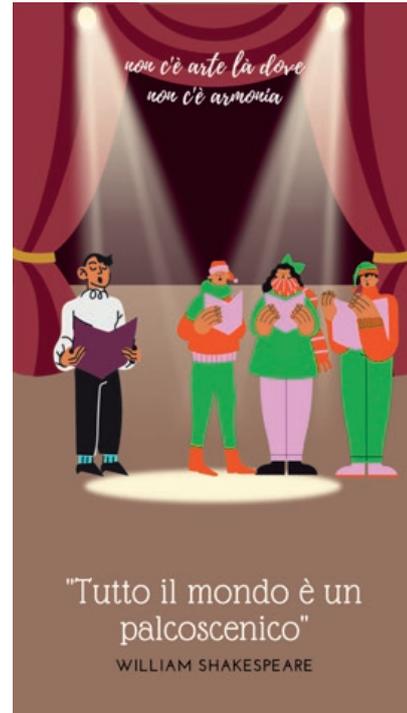


Figure 12. Participants' production about an arts group.

information to cater to the specific needs of group members, leveraging the capabilities of digital tools and the “Digital content creation” competence. This approach ensures that information is effectively communicated and accessible to all, fostering a greater sense of trust and inclusivity within the group:

I think it is also important to use technology to make concepts explained in a theoretical way more specific (Student from group 2).

Creating a place that can be consulted by parents that is always up to date, not only posting “logistic” communications, but perhaps also including webpages on topics that can help parents (Student from group 3).

3.9 Freedom of speech

The findings emphasize the significance of cultivating an environment of freedom to enhance a sense of belonging. Participants highlighted the importance of having non-judgmental spaces where they could freely express their thoughts and opinions, contributing to the competence “Safety”. Additionally, the opportunity to make choices aligned with their interests was recognized as a valuable element in promoting freedom of speech within the group. In this sense, students affiliated with



Figure 13. Participants' production about values and norms.

an arts group particularly emphasized the importance of freedom of speech (Figure 12).

Generate an atmosphere of openness to others in a protected and non-judgmental space, so that everyone can express themselves freely (Student from group 3).

I think we had the opportunity to choose the best technology to adapt it to multimedia products (Student from group 4).

Participants expressed that digital technologies offer them various means to express their thoughts, utilizing their “Communication and collaboration” skills. They felt a sense of freedom in being able to communicate through different digital tools and experience a deeper sense of belonging through their “Digital content crea-

tion” skills. As they expressed that this allows them to express each situation or concept in the language that they feel more comfortable doing it. The availability of these digital option empowered participants to express themselves authentically and engage more actively within the group:

The thing that struck me the most was the video on the sense of belonging and the group work that we were asked to do, because everyone was able to express their way, their way of thinking and their experience on the sense of belonging (Student from group 3).

3.10 Values and norms

In social groups, the establishment of values and norms is crucial to define what is considered moral and ethical. Participants who had roommates at home emphasized the significance of having clear norms for coexistence (Figure 13). Additionally, another participant proposed some values aimed at enhancing inclusion within the group:

Communicating sincerely, meeting periodically, providing support, empathy, help, cooperation, respect for the story of others (Student from group 3).

Regarding the inclusion of digital technologies, one participant emphasized the importance of establishing norms that take into account the “Safety” skills. This highlights the significance of promoting safe and responsible use of digital technologies within the social group. By prioritizing safety skills, participants recognize the need to create a secure and supportive environment when engaging with digital tools:

I'll share my photos, but without the faces of my friends (Student from group 2).

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This research explores the facilitation of the sense of belonging within social groups through the utilization of digital technologies. The findings reveal a total of 10 facilitators of a sense of belonging through DC, as depicted in Figure 14. Building upon Riley's model (Riley, 2019), which emphasizes trust, agency, and social capital as foundational elements for promoting a sense of belonging, this study provides specific insights into tangible components by considering the actions undertaken to promote DC. Digital competences are defined by

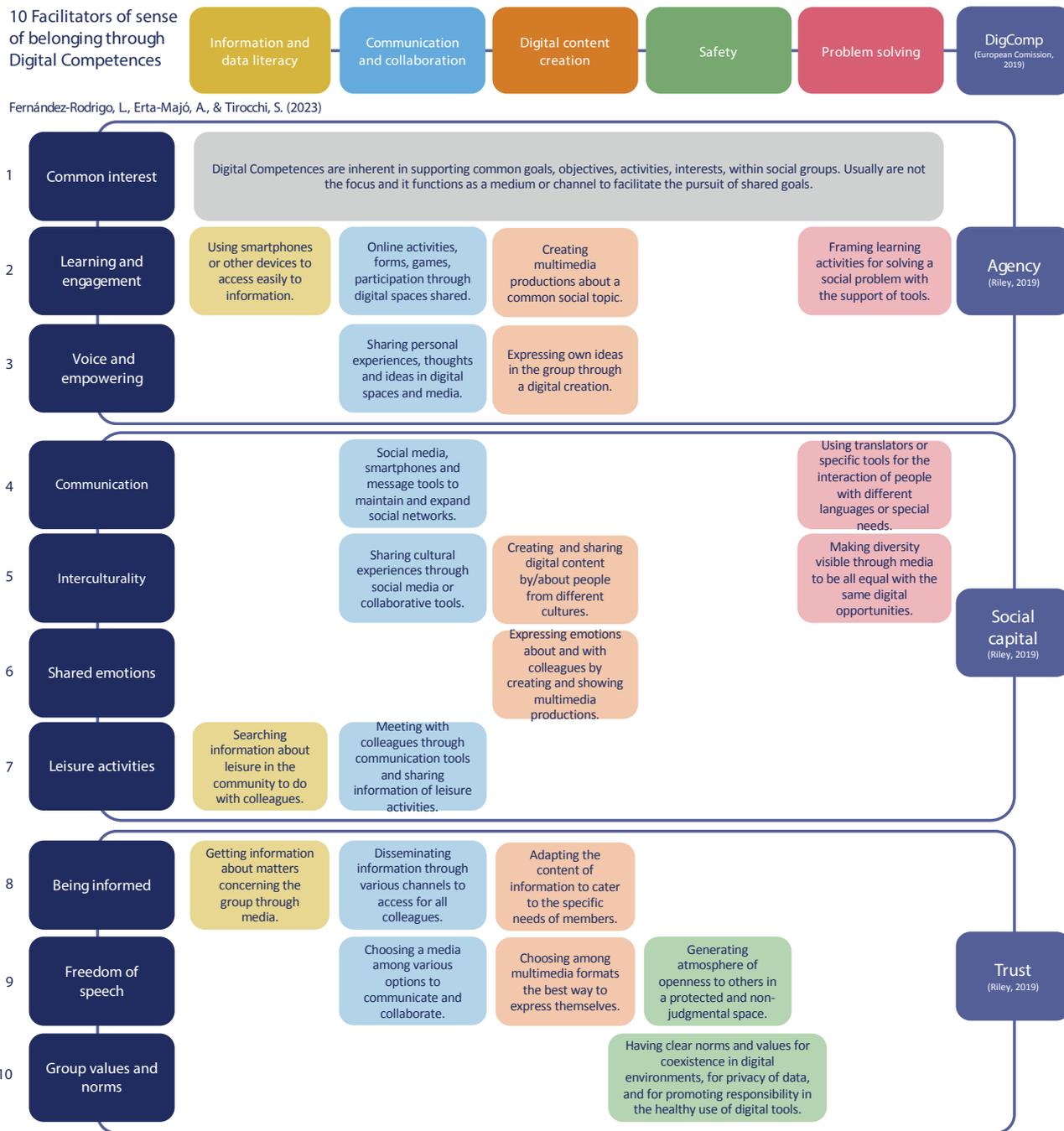


Figure 14. Main results of the study.

the European Commission (2019), as actions individuals should be capable of undertaking with digital technologies in their daily lives.

The results of the study are graphically summarized in Figure 14, which attempts to show actions mediated with digital technologies that facilitate the sense of belonging in social groups, linked to competences.

As can be seen, each of the different digital competences contributes to improving one or more factors that influence the inclusion of individuals in the group. The Communication and Collaboration and Digital Content Creation skills are those that provide the most actions to improve inclusion. However, it is also important to promote trust in the group through the Safety skill,

promoting freedom of expression, values and norms in digital spaces.

The participants in this study consisted of university students majoring in education sciences from Spain and Italy. As suggested by López-Meneses et al. (2020), European university students generally possess an upper intermediate level of competence in information and digital literacy, as well as communication and collaboration. However, their competence level is comparatively lower in terms of digital content creation, particularly in creating and disseminating multimedia content using several tools. While this study did not evaluate the DC of the participants directly, the results demonstrate how DC can be promoted through their application as a participatory methodology within a qualitative study.

The utilization of a participatory methodology based on DC not only served to facilitate the acquisition of knowledge among participants but also functioned as a didactic approach (Erta-Majo et al., 2022). This phenomenon is used in other qualitative and participative studies that incorporate digital technologies (Bautista et al., 2023; Swanson & Leader, 2023). Through the implementation of participatory strategies, participants have gained knowledge regarding the concepts of sense of belonging and inclusion while actively engaging with DC. Koehler and Mishra (2009) argue that teaching and learning processes involving digital technologies should be designed with technopedagogical strategies given equal importance than the learning content itself.

While a significant portion of existing literature focuses on digital tools that facilitate learning processes (Haleem et al., 2022; Lai & Bower, 2019), the findings of this article demonstrate that emphasis should be placed on the actions and abilities individuals exhibit when using technologies, rather than only on specific devices or tools. The DigComp framework can be viewed not only as a DC goal to be achieved by society but also as a mean to develop other competences. In this sense DC are paramount to improving the sense of belonging within social groups in the current western society.

The development of the 10 facilitators was based on individuals aged between 18 and 30 years old. The social groups identified and analyzed by the participants are representative of their everyday experiences and where they perceive a sense of belonging (Family, Friends, Classmates, etcetera (Figure 6)). However, it is important to acknowledge that this study's limitation lies in its focus on university students' lives. Consequently, future research lines should explore how digital skills can promote a sense of belonging in different life stages or among young individuals in diverse social contexts.

The 10 facilitators showed in Figure 14 can serve as a valuable guide for designing new socio-educational interventions aimed at promoting inclusion and preventing exclusion within various social groups. These facilitators were developed through the integration of multidisciplinary knowledge and theoretical-practical insights, drawing upon the expertise of participants from diverse backgrounds such as digital technologies, sociology, and inclusive education. Prior studies have emphasized the significance of assembling a multidisciplinary team of experts to design innovative socio-educational practices (Fernández-Rodrigo et al., in press).

The facilitators of belonging, when combined with DC, encompass concepts from other frameworks that address social inclusion, such as the intercultural approach (Elias & Mansouri, 2020) and elements of the positive youth development approach (Urrea-Monclús et al., 2023). As intersectionality asserts, future studies could delve deeper into the relationship between DC and inclusion-related concepts, such as the gender perspective or the attention given to individuals with special needs or disabilities.

In addition, the components of Riley's model (2019) manifest themselves in all of the belonging facilitators. Therefore, becoming an important framework to guide sense of belonging also through digital technology. Our finding indicates that digital technologies are not the central focus within social groups since they are inherent in our lives and are used to collectively achieve goals. In conclusion, the sense of belonging among individuals can be promoted through DC to enhance the sense of belonging within social groups, when specific facilitators are taken into account and included in the process.

Aligned with the principles of connectivism (Siemens, 2004) and recognizing the challenges and exclusion situations in a fluid and complex society (Bauman, 2000), technology has the potential to make individuals feel "more connected" with each other by facilitating interactions. Consequently, this study aims to inspire further research on generating inclusive situations in the digital era, also taking into account the evolution of the concept of digital competence in a transmedia reality (Scolari, 2018).

ACKNOWLEDGMENTS

We wish to acknowledge the students who participated in the study and the Complutense University of Madrid and University of Torino for providing all the necessary spaces and materials.

FUNDING

This work was supported by the Erasmus+ mobility program in higher education of the European Commission (academic course 2022-2023).

REFERENCES

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73–88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bautista, A., Iruela, M. J., Limón, M. R., & Llorens, M. (2023). Smartphones, photo-elicitation and teacher professional development in the digital transformation of universities. *Profesorado*, 27(1), 447–469. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.22677>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA/London: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Creenshaw, K. W. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New Press.
- Drusian, M., Magaudda, P., & Scarcelli, C. M. (2022). *Young People and the Smartphone: Everyday Life on the Small Screen*. Springer Nature.
- Elias, A., & Mansouri, F. (2020). A Systematic Review of Studies on Interculturalism and Intercultural Dialogue. *Journal of Intercultural Studies*, 41(4), 490–523. <https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1782861>
- Erta-Majó, A., Ainoa, M., Urrea-Monclús, A., & Balsell, M. À. (2022). Producción colaborativa de recursos educativos transmedia: diseño de una experiencia con adolescentes. *EDUTEC 2022 EDUCACIÓN TRANSFORMADORA EN UN MUNDO DIGITAL: CONECTANDO PAISAJES DE APRENDIZAJE*, 375–377.
- Erta-Majó, A., & Vaquero, E. (2023). Designing a transmedia educational process in non-formal education: Considerations from families, children, adolescents, and practitioners. *Contemporary Educational Technology*, 15(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.30935/cedtech/13338>
- European Commission. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/291008>
- European Commission, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi/10.2760/115376>
- Fernández-Rodrigo, L. (2016). El uso didáctico y metodológico de las tabletas digitales en aulas de educación primaria y secundaria de Cataluña. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 48, 9–25. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.01>
- Fernández-Rodrigo, L., Erta-Majó, A., & Vaquero, E. (in press). Diseño y producción interdisciplinar de un Objeto Educativo Transmedia en abierto para la formación permanente de profesionales de la educación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
- Fernández-Rodrigo, L., Vaquero, E., & Balsells, M. À. (2019). La percepción de los profesionales sobre el uso de un entorno virtual como medio de soporte en el programa socioeducativo ‘Caminar en Familia.’ *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación* , 56, 129–148. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.07>
- Gaušas, S., Daminov, I., Jašinskaitė, E., Čop, D., Mileiko, I., Gudauskaitė, G., Leaton Gray, S., Pukallus, S., & Bulwer, J. (2022). *Research for CULT Committee – The European Schools System: State of Play, Challenges and Perspectives*. [http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU\(2022\)699647](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU(2022)699647)
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2020). Family background, school-track and macro-area: The complex chains of education inequalities in Italy. *Sapienza, University of Rome Working Papers*, 4, 20.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society Outline of the Theory of Structuration*. Polity press.
- Giddens, A. (2023). Modernity and self-identity. In *Social Theory Re-Wired* (pp. 477–484). Routledge.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hardin R. (2002). *Trust and Trustworthiness*. New York: Russell Sage Found.
- Jakobsson, P., & Stiernstedt, F. (2023). Trust and the Media: Arguments for the (Irr)levance of a Concept. *Journalism Studies*, 24(4), 479–495.
- Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Punie, Y., Ferrari, A., & Brečko, B.

- (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe* (Y. Punie & B. Brečko, Eds.). Publications Office. <https://doi.org/doi/10.2788/52966>
- Julien, C. (2015). Bourdieu, Social Capital and Online Interaction. *Sociology*, 49(2), 356–373. <https://doi.org/10.1177/0038038514535862>
- Lai, J. W. M., & Bower, M. (2019). How is the use of technology in education evaluated? A systematic review. *Computers and Education*, 133, 27–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.010>
- López-Meneses, E., Manuel Sirignano, F., Vázquez-Cano, E., & Ramírez-Hurtado, J. M. (2020). University students' digital competence in three areas of the DigComp 2.1 model: A comparative study at three European universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 36.
- Luhmann, N. (1968). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion Sozialer Komplexität*. Stuttgart: UTB.
- Lushey, C. (2017). 'Peer Research Methodology: Challenges and Solutions' [online]. SAGE Research Methods Cases. <https://dx-doi-org.ezproxy.is.ed.ac.uk/10.4135/9781473994614>
- Mateos, A., Vaquero, E., Urrea-Monclús, A., & Parra, B. (2020). Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: pasos hacia la coproducción. *Sociedad e Infancias*, 4, 87–98. <https://doi.org/10.5209/soci.67687>
- Rako, S., & Softic, S. K. (2020). Development and usage of open educational resources among teachers. *Conference Name: 12th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 3849–3854. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1053>
- Rangel Romero, M. Á., Íñiguez Carrillo, A. L., & López Villalvazo, A. J. (2021). Valoración de la herramienta Google Drive durante el trabajo colaborativo universitario. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.944>
- Riley, K. (2019). Agency and belonging: What transformative actions can schools take to help create a sense of place and belonging? *Educational and Child Psychology*, 36(4), 91–104. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.91>
- Runchina, C., Fauth, F., & González-Martínez, J. (2022). Adolescents Facing Transmedia Learning: Reflections on What They Can Do, What They Think and What They Feel. *Behavioral Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/bs12040112>
- Scolari, C. A. (ed.). (2018). *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Seifert, A., Cotten, S. R., & Xie, B. (2021). A double burden of exclusion? Digital and social exclusion of older adults in times of COVID-19. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(3), e99–e103.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Silver, H., & Miller, S. M. (2003). Social Exclusion. *Indicators*, 2(2), 5–21. <https://doi.org/10.1080/15357449.2003.11069166>
- Simmel, G. (1950). *The sociology of georg simmel* (Vol. 92892). Simon and Schuster.
- Smith, A. (1776). *The wealth of nations*. W. Strahan and T. Cadell, London.
- Swanson, L. A., & Leader, J. (2023). The Case for Using an Intergenerational Multi-Methods Approach in Community-Based Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231184823>
- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2021). Transmedia teens: the creative transmedia skills of Italian students. *Information, communication & society*, 24(2), 241–257. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. www.unesco.org/
- Urrea-Monclús, A., Balsells, M.A., Forné, M.A., Fernández-Rodrigo, L. (2023). Adolescències: reptes, propostes i orientacions per a les polítiques municipals. Àrea d'igualtat de la Diputació de Barcelona.
- Urrea-Monclús, A., Mateos, A., & Fernández-Rodrigo, L. (2021). Pasos hacia la coproducción con la infancia: un recurso participativo para comprender el ejercicio de la parentalidad. *CIPE 2021. X CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: De La Red Neuronal a La Red Social: Bienestar y Convivencia*, 469–469.
- Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society. Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. & DigComp 2.2. (2022). *The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://dx.doi.org/10.2760/115376>



Citation: Marangi, M., & Pasta, S. (2023). Tra povertà educativa digitale e competenze interculturali: il caso dei figli di coppie miste. *Media Education* 14(2): 41-55. doi: 10.36253/me-15283

Received: October, 2023

Accepted: November, 2023

Published: December, 2023

Copyright: © 2023 Marangi, M., & Pasta, S. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Tra povertà educativa digitale e competenze interculturali: il caso dei figli di coppie miste¹

Between digital educational poverty and intercultural competences: the case of children of mixed couples

MICHELE MARANGI, STEFANO PASTA*

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

E-mail: michele.marangi@unicatt.it, stefano.pasta@unicatt.it

*Corresponding author

Abstract. Since 2021 the Research Center on Media, Innovation and Technology Education (Cremit) of the Catholic University and Save the Children has been proposing to use the new construct of ‘digital educational poverty’, which expands and updates the one of ‘digital divides’. This perspective is the basis of the “Digital Connections project” (2021-2024), which involved 99 schools integrating the fight against digital educational poverty into the civic education curriculum of the second and third year of middle school. Through the survey of the Digital Competence Score (PCD) submitted to 6.415 respondents in 2022-23, it emerges that the results of children of mixed couples are higher than those of children with both parents born abroad and of those with both parents born in Italy. From this perspective, the article proposes a focus on the children of mixed couples, identifying a socio-cultural photograph with attention to technological uses, and theorizes the elements of mutual enrichment between digital and intercultural competences, underlining the dynamism, the need for contextualization and the collective component of such literacies.

Keywords: digital divide, digital educational poverty, digital literacy, intercultural competences, mixed couples.

Riassunto. Dal 2021 il Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia (Cremit) dell’Università Cattolica e Save the Children propongono di utilizzare il nuovo costrutto di ‘povertà educativa digitale’, che amplia e attualizza quello di ‘digital divide’. Tale prospettiva è alla base del progetto “Connessioni Digitali” (2021-2024), che ha coinvolto 99 scuole secondarie di I grado, integrando il contrasto alla povertà educativa digitale nel curriculum di educazione civica del secondo e terzo anno. Attraverso la rilevazione del Punteggio di Competenza Digitale (PCD) sottoposto a 6.415 rispondenti nel 2022-23, emerge che i risultati dei figli di coppie miste sono superiori sia di chi ha due genitori nati all'estero, sia di chi ha entrambi i genitori nati in Italia. In quest’ottica l’articolo propone un focus sui figli di coppie miste, individuando una

¹ Michele Marangi e Stefano Pasta: concettualizzazione, impostazione metodologica, analisi dei dati, revisione, editing, scrittura del §1; Michele Marangi: scrittura dei §§ 2, 4; Stefano Pasta: scrittura dei §§ 3, 5.

fotografia socio-culturale con attenzione agli usi tecnologici, e teorizza gli elementi di reciproco arricchimento tra le competenze digitali e quelle interculturali, sottolineando la dinamicità, la necessità di contestualizzazione e la componente collettiva di tali literacies.

Parole chiave: competenze digitali, competenze interculturali, coppie miste, divario digitale, povertà educativa digitale.

1. UN NUOVO COSTRUTTO: DAL 'DIGITAL DIVIDE' ALLA 'POVERTÀ EDUCATIVA DIGITALE'

Questo articolo si focalizza sulle competenze digitali e sull'accesso alle opportunità del nuovo ecosistema informativo da parte dei figli di coppie miste, rispetto ai coetanei con genitori entrambi nati all'estero o tutti e due in Italia. Nella prima parte dell'articolo si presenta il costrutto di 'povertà educativa digitale' (§.1) e lo strumento Depend (Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development) per rilevarlo (§.2); nella seconda parte, a partire dai risultati emersi secondo la variante del luogo di nascita dei genitori (§.3), si analizza la composizione dei figli di coppie miste (§.4), ossia il caso studio al centro di questo articolo, per riflettere poi sulle eventuali sovrapposizioni e comunanze tra competenze digitali e competenze interculturali (§.5).

Da un lato, dunque, questa analisi si colloca in quegli studi che, superando il concetto di divario digitale, hanno introdotto il costrutto di 'povertà educativa digitale' (Pasta, Marangi & Rivoltella, 2021; Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022); dall'altro lato, si interessa alle competenze interculturali (Reggio & Santerini, 2014) notando come da chi vive, fin dalla nascita, una situazione di 'superdiversity' (Vertovec, 2007; Santerini, 2017) (le cosiddette 'seconde generazioni', i figli di coppie miste, i figli adottivi) arrivi una 'cittadinanza vissuta' che riconfigura una condizione sulla carta percepita come svantaggio, ossia l'origine non italiana, come una possibile risorsa (Granata, 2011). Questo studio rientra, quindi, in quel campo di ricerca che è stato definito 'Interculture Postdigitali' (Pasta & Zoletto, 2023), dal momento che l'educazione alla cittadinanza è analizzata in relazione ai quotidiani intrecci tra eterogeneità/complessità socioculturale e pluralità di linguaggi e ambienti connessi alle trasformazioni del digitale, nonché nelle loro implicazioni di intervento nei diversi contesti educativi formali, non formali e informali. Oggi tali implicazioni sono rilette nello scenario definito del 'postdigitale', termine di cui la letteratura scientifica dà differenti significati (Knox, 2019) e che qui, da un lato, facciamo risalire a Nicholas Negroponte (1998) quando invitava da accettare che la rivoluzione digitale fosse 'finita', non pensando che il digitale non fosse più importante ma che: «Its literal form, the technology, is already beginning to be taken for granted, and its connotation will become tomorrow's com-

mercial and cultural compost for new ideas. Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence». In secondo luogo, richiamandoci ai lavori di Florian Cramer (2015) e Petar Jandrić (Jandrić et al., 2018; 2023) indichiamo con 'postdigitale' l'urgenza di pensare all'esistenza e alle relazioni dopo che il digitale le ha ridefinite e, dunque, il 'post' per segnalare una valutazione critica delle premesse incorporate nella comprensione culturale del digitale, con riferimento ad esempio alle relazioni socio-tecniche profonde che hanno conseguenze significative sulle forme di apprendimento nei tempi contemporanei (Knox, 2019).

Dal 2021 il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremit) dell'Università Cattolica, ampliando il concetto di 'digital divide', ha proposto di utilizzare il nuovo costrutto di 'povertà educativa digitale'. Tale fenomeno non è inteso unicamente come privazione dei dispositivi e di accesso alla Rete, e neppure come negata partecipazione alla didattica a distanza o didattica digitale integrata durante l'emergenza da Covid-19. Si fa riferimento alla mancata acquisizione di competenze digitali, intese come nuovi alfabeti (Rivoltella, 2020) necessari nella società postdigitale per analizzare la produzione e la fruizione dei diversi contenuti digitali da parte degli 'spettattori' del social Web (Pasta, 2021).

In altri testi si è definito il costrutto (Pasta & Rivoltella, 2022a; Pasta, 2022), discusso la misurabilità del fenomeno (Pasta, Marangi & Rivoltella, 2021), presentato lo strumento Depend (Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development) di rilevazione del Punteggio di Competenza Digitale (PCD) e i primi dati di una rilevazione su 1.976 studenti di 112 classi seconde in 39 scuole secondarie di I grado di tutta Italia (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022) e, sullo stesso campione, indagato le caratteristiche dei minori per i quali la condizione di povertà educativa non coincide con quella di povertà educativa digitale (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2023). Infine, si è legato il risultato di competenza digitale con la presenza di regole in famiglia (Rondonotti, 2023) e sono stati presentati dei metodi didattici di contrasto alla povertà educativa digitale attraverso la Media Literacy (Pasta & Marangi, 2023).

Il concetto di povertà educativa digitale è l'esito dell'ibridazione di due prospettive con cui declinare

la competenza digitale: quella ‘dei diritti’ e quella delle ‘New Literacies’, di cui si dirà nel § 2. In quest’ottica il PCD è calcolato su 12 indicatori afferenti alle quattro dimensioni dell’apprendimento: per comprendere, per essere, per vivere assieme, per una vita autonoma e attiva.

Così, al primo ampliamento da ‘divario digitale’ a ‘povertà educativa digitale’ corrisponde lo spostamento dell’Educazione digitale verso la ‘Cittadinanza onlife’ (Pasta & Rivoltella, 2022b); con ecosistema onlife, citando il filosofo dell’informazione Luciano Floridi (2017), si indica il superamento della dicotomia tra online e offline, non più pensati come ambienti separati, ma caratterizzati da continue ibridazioni e collegamenti, pur mantenendo le loro specificità. Con il passaggio a ‘Cittadinanza onlife’ si intende, da un lato, che nel postdigitale (Jandrić et al., 2023) l’educazione alla cittadinanza non è più pensata come passaggio alla ‘vita sullo schermo’ (Turkle, 1997) e, superando la scansione tra ciò che viene fatto online e offline e rideclinandosi onlife, non va intesa come “una” delle cittadinanze ma come dimensione interna all’unica cittadinanza di cui i soggetti sono portatori. Dall’altro lato, il contemporaneo protagonismo delle piattaforme e dei dati (Van Dijck, Poell & De Waal, 2019; Panciroli & Rivoltella, 2023) comporta un ampliamento del concetto di cittadinanza digitale includendo nuovi diritti, come l’accessibilità, all’identità e al domicilio digitale, alla trasparenza digitale (Elliott, 2021).

2. DEPEND: RILEVARE IL PUNTEGGIO DI COMPETENZA DIGITALE NELLA PROSPETTIVA DEI DIRITTI E DELLE NEW LITERACIES

Il cambio di paradigma sinora descritto è alla base del progetto Connessioni Digitali (2021-24), realizzato dal Cremit insieme a Save the Children e alla cooperativa Edi Onlus, che ha coinvolto 100 scuole, oltre 6.000 studenti e 400 insegnanti, integrando il contrasto della povertà educativa digitale nel curriculum di educazione civica del secondo e terzo anno delle secondarie di I grado.

Lo strumento di indagine “Depend” (Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development) per rilevare la povertà educativa digitale, che presentiamo in questo paragrafo, è stato costruito coniugando due paradigmi interpretativi per la ‘competenza digitale’ (Pasta, Marangi & Rivoltella, 2021).

Il primo paradigma è basato sulla prospettiva dei diritti, si ispira al “Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) 2.1” (Carretero Gomez, Vuorikari & Punie, 2017) e alle integrazioni del 2.2 (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022), considerando anche la “Strategia dell’Unione Europea sui Diritti dell’Infanzia” (2021)

e il “Commento Generale alla Convenzione dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza delle Nazioni Unite riguardo ai diritti dei minori in relazione all’ambiente digitale” (2021); questa prospettiva si ritrova nell’idea di ‘competenza digitale’ dell’Europe’s Digital Decade 2030 (2021) e in precedenti indagini europee sulle competenze digitali, come ICILS (2018) e DESI (2019) (Ranieri, 2022).

Il secondo paradigma, quello delle New Literacies, si focalizza sulla dinamicità e sulla transdisciplinarietà delle competenze (Buckingham, 2020) e al concetto delle Dynamic Literacies (Potter & McDougall, 2017), sottolineando come un approccio segmentato tradisca la “vocazione di cittadinanza” della competenza digitale (Pasta, 2021). A livello teorico reinterpreta la competenza digitale sulle tre dimensioni della critica (le semantiche, i significati, il senso sociale e culturale), dell’etica (i valori, le responsabilità, la cittadinanza) e dell’estetica (i codici, i linguaggi, le narrazioni) (Rivoltella, 2020; 2022). A livello internazionale si ritrova questo approccio nei lavori dello Stanford History Education Group (Sheg), come “Students’ Civic Online Reasoning” (2019) ed “Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning” (2016).

Nella costruzione dello strumento quali-quantitativo (Depend) l’intreccio tra queste due prospettive ha prodotto cinque differenti tipologie di domande, con obiettivi complementari per far emergere una fotografia complessa degli aspetti indagati: 1) identificare gli aspetti anagrafici e descrittivi del campione, ad esempio genere e luogo di nascita; 2) far emergere gli aspetti socio-economici, come il titolo di studio dei genitori, la disponibilità di strumenti digitali e di connessioni veloci in casa; 3) identificare gli atteggiamenti socio-educativi e culturali verso il digitale: ad esempio, la presenza o meno di regole d’uso in famiglia, la frequenza di utilizzo, le tipologie di azioni svolte e di contenuti realizzati con il digitale; 4) certificare le conoscenze sulle proprietà dei media e degli ambienti digitali, riferibili alla capacità di riconoscere termini, funzioni e caratteristiche relative a differenti prodotti, ambienti e situazioni operative; 5) verificare le abilità e gli atteggiamenti nelle pratiche di uso del digitale, attraverso la decodifica di esempi concreti tratti dal web e dai social, in cui riconoscere e identificare correttamente cosa si vede e cosa si può o non si può desumere dagli esempi mostrati (una homepage dal web e uno screenshot da un social).

Le cinque tipologie di domande hanno previsto differenti modalità di risposta, con domande più certificative e quesiti che permettano di situarsi in una scala di possibilità. Oltre alle domande scritte, sono stati utilizzati anche formati iconici, per richiamare almeno in parte la messa in situazione in un effettivo ambiente digitale,

riprendendo e adattando l'approccio già citato dello Stanford History Education Group (Sheg, 2016; 2019).

La strutturazione dello strumento e la definizione degli indicatori per indagare la Povertà Educativa Digitale si possono ricondurre a due grandi aree.

La prima area permette di definire una fotografia del contesto fisico, economico e socio-culturale e comprende dalla prima alla terza tipologia di domande identificate sopra.

La seconda area, che si struttura sulla quarta e sulla quinta tipologia di domande, mira invece a far emergere le conoscenze e le competenze del campione, sia come capacità di riconoscere informazioni e caratteristiche, sia nell'identificazione dei processi di significazione e delle strategie di utilizzo dei prodotti e degli ambienti digitali.

In entrambe le aree le domande sono state costruite considerando quattro riferimenti chiave: gli indicatori dell'Indice di Povertà Educativa (IPE) qui adattati al digitale²; la sperimentazione di quattro dimensioni per misurare la Povertà Educativa Digitale (AbCD); le cinque dimensioni che definiscono la competenza digitale (DigComp 2.2); le tre dimensioni che situano lo spettro della competenza digitale nella prospettiva dinamica delle New Literacies (Rivoltella, 2020).

Nella prima area, sono state prodotte 9 domande specifiche che traspongono gli indicatori dell'IPE da una rilevazione di opportunità territoriale all'effettivo accesso individuale.

Nella seconda area, sono state prodotte 28 domande, articolate in 4 dimensioni e suddivise in 12 indicatori. Le quattro dimensioni riprendono la sperimentazione AbCD (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021), che a sua volta deriva dall'Indice di Povertà Educativa, identificando aree chiave della competenza intesa come capacità di apprendimento: apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme, per una vita autonoma e attiva.

In ciascuna delle 4 dimensioni sono stati poi definiti 3 indicatori chiave, che intrecciano parametri del DigComp 2.2 e prospettive della New Literacy, ottenendo l'articolazione che presentiamo di seguito.

Nella prima dimensione, Apprendere per comprendere, si trovano 8 domande che si riferiscono a 3 indicatori: la conoscenza tecnica di formati e ambienti digitali; la conoscenza delle regole di pubblicazione e del copyright; la capacità di filtrare i dati e di contestualizzare le informazioni nei contenuti digitali. Per la seconda dimensione, Apprendere per essere, sono state create 6 domande, riferibili a 3 indicatori: saper riconoscere e attivare la creatività digitale; possedere e utilizzare competenze narrative; conoscere le strategie di protezio-

ne della propria identità digitale. La terza dimensione, Apprendere per vivere insieme, propone 6 domande, che vertono su 3 indicatori: la conoscenza della netiquette e la consapevolezza della cyberstupidity; la competenza sulle logiche di funzionamento degli algoritmi; il riconoscimento della dimensione collaborativa del sapere digitale. Nella quarta dimensione, Apprendere per una vita autonoma e attiva, si trovano 8 domande, articolate su 3 indicatori: l'uso del digitale in una prospettiva di cittadinanza consapevole e attiva; la capacità di condividere contenuti; la capacità di verificare e situare le informazioni. Per la costruzione del Punteggio di Povertà Educativa Digitale (calcolato in dodicesimi), ciascuna dimensione concorre per 3 punti e ogni indicatore produce 1 punto. Coerentemente, i punteggi di ciascuna risposta possono variare tra 0.25, laddove ci siano 4 risposte, 0.33 quando sono disponibili 3 risposte e 0.50 nel caso delle 2 risposte (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022).

3. LE COMPETENZE DIGITALI E IL BACKGROUND FAMILIARE MIGRATORIO

Nell'ambito del progetto Connessioni Digitali, il questionario-test Depend (Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development) per rilevare il PCD è stato sottoposto a 6.598 minori frequentanti 410 classi seconde di 99 scuole secondarie di I grado in 17 regioni italiane. Tali scuole sono state selezionate da Save the Children a seguito di una call to action diffusa dalla onlus e dal Ministero dell'Istruzione³; si tratta di istituti spesso collocati in territori con condizioni socio-economiche problematiche e spesso ad alta povertà educativa. Dal momento che lo strumento viene sottoposto prima degli interventi mediaeducativi del progetto, sono stati inclusi anche i minori delle classi di controllo.

Tra tutti i 6.598 rispondenti la media del PCD è 7,27 (mediana: 7,54) su un totale di 12⁴. Analizzando il campione generale, emerge che il Punteggio di Competenza Digitale è superiore per le femmine (come per il voto di italiano ma non quello di matematica), per i minori nati in Italia, per chi ha livelli di istruzione dei genitori superiori e più libri a casa, per le famiglie meno numerose, per chi ha successo scolastico e per chi ha regole in famiglie sugli usi del digitale; non emergono invece come varianti particolarmente significative né l'area geografica (Nord Est, Nord Ovest, Centro, Sud, Isole) e la dimensione della municipalità in cui vive né la presenza

³ <https://www.miur.gov.it/-/circolare-prot-n-654-del-26-maggio-2022>.

⁴ Per un maggiore approfondimento dei dati sul corpus generale, si veda Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022; nel presente articolo il focus è sui figli di coppie miste.

² Sulla costruzione dell'IPE, si veda: Mazziotta & Pareto, 2013.

di connessione veloce e dispositivi tecnologici, indicando così come il concetto di ‘digital divide’ (Van Deursen & Helsper, 2018) non restituisca più l’effettivo accesso alle opportunità del digitale⁵; come è stata in altra sede analizzato (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2023), vi è un numero significativo di minori in cui povertà educativa e povertà educativa digitale non coincidono. Infine, tra le aree indagate dal PCD, “Apprendere per vivere assieme” risulta la più problematica e le domande con risposte inferiori sono quelle che chiedono agli studenti di cogliere i processi che strutturano e caratterizzano il web sociale, ad esempio con domande relative alle logiche algoritmiche e di Information Literacy (Panciroli & Rivoltella, 2023; Pasta, 2023).

Ci si focalizza in questa sede sul background migratorio. A tal fine non si è scelto di analizzare la variante riguardante il paese di nascita dei minori, poiché, pur trattandosi di scuole in zone ad alta presenza di immigrati, solo 248 (3,76%) dichiarano di essere nati all’estero, tra i quali 40 (0,61% del campione totale) non hanno fatto la scuola primaria in Italia, 76 (1,15%) hanno frequentato fatto soltanto alcuni anni in una scuola, italiana mentre 132 (2%) l’intero percorso. Quest’ultima fotografia rende conto di come la presenza dei minori con background migratorio sia sempre meno composta da alunni neoarrivati e sempre di più di seconde generazioni (Ambrosini, 2020; Pasta & Rivoltella, 2021); su questo è noto che il paradosso di ragazzi considerati “stranieri” nel Paese in cui nascono, studiano e crescono, è una conseguenza dell’anacronismo della legge italiana sulla cittadinanza (Granata, 2011). Si tratta di dati in linea con gli alunni con cittadinanza non italiana alla secondaria di I grado, che nell’anno scolastico 2021-22 erano l’11,2%, di cui solo il 33,1% (ossia il 3,7% del totale degli alunni) non è nato in Italia (Ministero dell’Istruzione, 2023, p. 14; 18).

È invece più significativo considerare come variante la nascita Italia/Estero dei genitori, dal momento che i ragazzi con entrambi i genitori nati in Italia sono 5.270 (82,15%), 747 sono i figli di due nati all’estero (11,65%) e 398 di coppie miste (6,20%)⁶, un dato che restituisce la fotografia del mutamento antropologico in corso, in cui nel campione i figli di coppie miste sono

decisamente in numero superiore ai minori nati all’estero (ISTAT, 2022⁷).

Assumendo così questa tripartizione – figli di nati in Italia, di nati all’estero, di coppie miste – vi è un primo dato per cui abbiamo provato un forte interesse: tra i figli dei nati in Italia il PCD è 7,36; tra i figli dei nati all’estero è 6,74; tra i figli di coppie miste si registra il valore più elevato di 7,44. Pertanto, nel §4, si riporteranno alcune varianti socio-culturali e legate agli usi digitali dei figli di coppie miste, qui selezionati poiché, rispetto al background familiare migratorio, emergono come i più competenti digitali dell’intero campione.

4. IL FOCUS: I FIGLI DI COPPIE MISTE

In questo paragrafo approfondiremo l’analisi dei dati che emergono dal confronto tra i risultati riferiti ai figli di coppie miste (FCM) e quelli emersi in riferimento all’intero campione (IC) che ha risposto al questionario.

Rispetto al genere nel totale del campione si registra una sostanziale equivaletà tra uomini e donne con una minore differenza per i FCM, che registra il 48,24% di donne e il 49% di uomini. Rispetto a IC sono leggermente più presenti le donne (+0,07%) e meno presenti gli uomini (-1,52%).

Le percentuali geografiche del totale delle risposte non sono volutamente omogenee, in riferimento al campione delle scuole scelto da Save the Children, che ha privilegiato alcune specifiche aree in povertà educativa. Pur considerando questa differenza, emerge che i FCM risultano più presenti in riferimento a IC soprattutto al Centro con 7,13% e al Nord-est con una maggiore incidenza del 3,59%. Viceversa, ci sono molti meno FCM al Sud, con una differenza del 7,12%, e nelle Isole con un delta negativo del 4,84%.

Non è questa la sede per approfondire ulteriormente il dato, ma dal campione emerge una minore incidenza di FCM in zone più svantaggiate in riferimento a molti indicatori economici e di opportunità socio-culturali (ISTAT, 2023).

La variabile demografica utilizza tredici fasce di popolosità dei luoghi in cui si vive, su base ISTAT⁸. In

⁵ Si tratta di tendenze in linea con quanto emerso nell’analisi del primo campione (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022); per i dati estesi al campione complessivo si fa riferimento all’intervento degli autori al convegno 2023 della Società Italiana di Ricerca sull’Educazione Mediale – Sirem (Università Pontificia Salesiana, Roma, 30 agosto – 1 settembre 2023), cfr. Marangi, Pasta, Rivoltella & Rondonotti, 2023.

⁶ Dal conteggio sono stati esclusi i minori che non dichiarano dove sono nati uno o due genitori. Nell’articolo le percentuali fanno dunque riferimento al campione delle risposte valide.

⁷ Per l’Istat (2022) il 14,6% dei matrimoni celebrati in Italia nel 2020 riguarda coppie con almeno un genitore di cittadinanza non italiana.

⁸ La variabile demografica fa riferimento alla popolosità, su base ISTAT. Il numero individua tredici differenti fasce demografiche che corrispondono a: I. meno di 500 abitanti; II. Da 500 a 999 abitanti; III. Da 1.000 a 1.999 abitanti; IV. Da 2.000 a 2.999 abitanti; V. Da 3.000 a 4.999 abitanti; VI. Da 5.000 a 9.999 abitanti; VII. Da 10.000 a 19.999 abitanti; VIII. Da 20.000 a 59.999 abitanti; IX. Da 60.000 a 99.999 abitanti; X. Da 100.000 a 249.999 abitanti; XI. Da 250.000 a 499.999 abitanti; XII. Da 500.000 abitanti e oltre.

Tabella 1. Genere.

	Donne	Uomini	Non so	Totale
Coppie miste	(192) 48,24%	(195) 49,00%	(11) 2,76%	(398) 100%
Intero campione	(3.090) 48,17%	(3.241) 50,52%	(84) 1,31%	(6.598) 100%
Differenza	+0,07%	-1,52%	+1,45%	+/- = 0%

Tabella 2. Zone geografiche (ISTAT).

	Nord-ovest	Nord-est	Centro	Sud	Isole	Totale
Coppie miste	(74) 18,59%	(50) 12,57%	(128) 32,16%	(113) 28,39%	(33) 8,29%	(398) 100%
Intero campione	(1.113) 17,35%	(576) 8,98%	(1.606) 25,03%	(2.278) 35,51%	(842) 13,13%	(6.415) 100%
Differenza	+1,24%	+3,59%	+7,13%	-7,12%	-4,84%	+/- = 0%

Tabella 3. Demografia.

	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Totale
Coppie miste	(0) 0%	(6) 1,51%	(6) 1,51%	(37) 9,30%	(27) 6,78%	(73) 18,34%	(24) 6,03%	(59) 14,82%	(15) 3,77%	(151) 37,94%	(398) 100%
Intero campione	(17) 0,27%	(50) 0,78%	(111) 1,73%	(644) 10,04%	(518) 8,08%	(1.216) 18,95%	(351) 5,46%	(794) 12,38%	(356) 5,55%	(2.358) 36,76%	(6.415) 100%
Differenza	0,27	+0,73	0,22	-0,74	-1,3	-0,61	+0,57	+2,44	-1,78	+1,18	+/- = 0%

riferimento alle dimensioni abitative, i FCM tendono a vivere in città tra i 100 e 250 mila abitanti o con più di mezzo milione, con un differenziale di circa il 3,5% rispetto a IC, che viene però bilanciato con un saldo dell'1,78% nelle città tra 250.000 e mezzo milione di abitanti, a favore dell'intero campione. La tendenza sembra identificare una minore presenza di FCM nelle città inferiori a 60.000 abitanti: se si sommano tutti i differenziali delle fasce fino ai 60.000 abitanti, la minore presenza di FCM totalizza uno scarto negativo del 2,41%. La stessa percentuale, ma questa volta a favore di FCM, si registra nelle città con più di 60.000 abitanti.

Intrecciando questo dato con quello precedente sulla distribuzione geografica lungo la penisola, sembra confermato il dato per cui i FCM siano maggiormente presenti in aree con più servizi e opportunità rispetto a IC.

Anche il dato riferito alla presenza di persone in casa appare con la tendenza precedente, se si presume che nuclei familiari con più persone tendenzialmente abbiano meno opportunità economiche e sociali, a maggior ragione in un campione riferito a scuole in aree di povertà educativa, secondo la scelta compiuta da Save the Children.

Il dato sulla numerosità delle persone in casa oltre al compilatore del questionario, fa emergere che IC registra nuclei familiari più numerosi rispetto a FCM, con

un differenziale di 9,36% se si considerano le fasce da tre persone o più presenti in casa. Il dato è confermato dal fatto che, viceversa, il differenziale a favore di FCM è di 9,17% in riferimento alla presenza di una o due persone. Emerge quindi chiaramente che i figli di coppie miste vivono in situazioni familiari con meno persone.

Dai dati riferiti ai titoli di studio materni e paterni emerge che FCM hanno madri più alfabetizzate con un 3,35% in più di IC rispetto alla laurea materna. In modo simmetrico, emerge che per IC si registra il 5,1% in più di madri che si sono fermate alla licenza elementare rispetto a FCM. Anche per i padri, si registra una differenza del 3,19% in più di IC con padri fermi alla licenza elementare rispetto a FCM.

Anche tra i padri sono più rappresentati quelli con la laurea per FCM – seppure con un minimo scarto a favore dello 0,21% – mentre per la licenza superiore la situazione si inverte, con l'1,52% di delta positivo a favore di IC.

Pur essendo il cluster meno numeroso tra tutti, l'assenza del titolo di studio per le madri rileva l'1,92% in più tra FCM rispetto a IC, che invece si ribalta allo 0,58% a favore di FCM rispetto all'assenza di titoli di studio paterno.

Il dato rende una situazione frastagliata e con scarti minimi, ma attesta una maggiore scolarizzazione

Tabella 4. Persone in casa.

	0	1	2	3	4	5	>6	Totale
Coppie miste	(1) 0,25%	(21) 5,28%	(92) 23,12%	(183) 45,98%	(70) 17,59%	(25) 6,28%	(6) 1,50%	(398) 100%
Intero campione	(4) 0,06%	(172) 2,68%	(1.062) 16,55%	(3.087) 48,12%	(1.394) 21,74%	(464) 7,23%	(232) 3,62%	(6.415) 100%
Differenza	+0,19	+2,6	+6,57	-2,14	-4,15	-0,95	-2,12	+/- = 0%

Tabella 5. Titolo di studio materno.

	Nessuno	Elementari Medie	Superiori	Laurea	Non so	Totale
Coppie miste	(27) 6,77%	(37) 9,30%	(94) 23,62%	(109) 27,40%	(131) 32,91%	(398) 100%
Intero campione	(311) 4,85%	(924) 14,40%	(1.649) 25,71%	(1.543) 24,05%	(1.988) 30,99%	(6.415) 100%
Differenza	+1,92%	-5,10%	-2,09%	+3,35%	+1,92%	+/- = 0%

Tabella 6. Titolo di studio paterno.

	Nessuno	Elementari Medie	Superiori	Laurea	Non so	Totale
Coppie miste	(15) 3,77%	(57) 14,32%	(98) 24,62%	(73) 18,34%	(155) 38,95%	(398) 100%
Intero campione	(279) 4,35%	(1.123) 17,51%	(1.677) 26,14%	(1.163) 18,13%	(2.173) 33,87%	(6.415) 100%
Differenza	-0,58%	-3,19%	-1,52%	+0,21%	+5,08%	+/- = 0%

di alto livello delle madri in FCM, pur considerando che circa un terzo del campione non è a conoscenza del titolo di studio dei genitori: 33,87% per i padri e 30,99% per le madri.

Questo dato sarebbe da indagare ulteriormente, pur non essendo oggetto specifico dell'articolo, poiché in questa tabella risulta la percentuale più alta tra tutte. Se si considerano solo FCM, il dato sulla mancata conoscenza del titolo di studio paterno sale al 38,95% con una differenza del 5,08%, ovvero una percentuale che potrebbe rimettere in discussione alcune differenze indicate prima.

In riferimento all'accesso alle connessioni veloci, i tre quarti del campione testimonia che il divario digitale sul piano strutturale non è ancora del tutto superato (Sartori, 2006), con larghe sacche di inadeguatezza ancora presenti: uno studente su quattro sembra non avere accesso. La declinazione ipotetica deriva dal fatto che il 13,33% non sa se la connessione casalinga sia veloce, attestando la presenza di un'altra dimensione del divario digitale, non legata al possesso delle strutture, ma alla capacità di riconoscerle (Hargittai, 2002).

Al netto di questa 'fascia grigia', va sottolineato che i FCM senza connessione veloce sono superiori a IC, con uno scarto di 1,98%. In questo senso, la maggiore competenza digitale non sembra direttamente collegata solo

con il possesso delle infrastrutture tecnologiche (Marangi, 2020; Gui & Büchi, 2021).

Il dato sulla presenza degli smartphone permette di articolare ulteriormente quanto emerso nella risposta precedente⁹. In primo luogo, si conferma che gli smartphone sono sempre più diffusi nelle case italiane: solo lo 0,91% non ne possiede neanche uno, a fronte del 19,73% che non ha tablet e del 7,63% che non ha computer, anticipando le tabelle 9 e 10.

I dati specifici riferiti agli smartphone rilevano che nel 71,65% delle case ce ne siano più di 3. In questo caso, FCM registrano un delta negativo del 5,82%. Il dato appare coerente con la differente numerosità delle famiglie, rilevata nella tabella 4, ma al tempo stesso si intreccia con quello sulla presenza di connessioni veloci, emerso nella tabella 7, e determina ulteriormente che la competenza digitale maggiore di FCM non sembra collegata con la maggiore quantità di infrastrutture e dispositivi disponibili, pur considerando la necessità di una presenza minima per potersi connettere e utilizzare il device.

Come anticipato, i tablet appaiono meno presenti nelle famiglie italiane del campione rispetto agli smartphone, ma in questo caso FCM registrano un del-

⁹ Sui dati relativi all'utilizzo dei device tecnologici, rispetto ai comportamenti dei giovani indagati a prescindere dei contesti sociali specifici di riferimento, cfr.: Aroldi, 2023; Gui, Assirelli & Gerosa, 2023.

Tabella 7. Connessione veloce in casa.

	No	Sì	Non so	Totale
Coppie miste	(47) 11,81%	(302) 75,88%	(49) 12,31%	(398) 100%
Intero campione	(631) 9,83%	(4.929) 76,84%	(855) 13,33%	(6.415) 100%
Differenza	+1,98%	-0,96%	-1,02%	+/- = 0%

Tabella 8. Presenza smartphone in casa.

	Nessuno	1	2	3	>3	Totale
Coppie miste	(3) 0,75%	(7) 1,76%	(26) 6,53%	(100) 25,13%	(262) 65,83%	(398) 100%
Intero campione	(58) 0,91%	(104) 1,61%	(255) 3,98%	(1.402) 21,85%	(4.596) 71,65%	(6.415) 100%
Differenza	-0,16%	+0,15%	+2,55%	+3,28%	-5,82%	+/- = 0%

Tabella 9. Presenza tablet in casa.

	Nessuno	1	2	3	>3	Totale
Coppie miste	(68) 17,09%	(138) 44,72%	(101) 25,38%	(34) 8,53%	(17) 4,28%	(398) 100%
Intero campione	(1.265) 19,73%	(2.613) 40,75%	(1.747) 27,24%	(500) 7,80%	(310) 4,54%	(6.415) 100%
Differenza	-2,64%	+3,97%	-1,86%	+0,73%	-0,26%	+/- = 0%

Tabella 10. Presenza PC in casa.

	Nessuno	1	2	3	>3	Totale
Coppie miste	(22) 5,53%	(138) 34,67%	(119) 29,90%	(78) 19,60%	(22) 10,30%	(398) 100%
Intero campione	(492) 7,63%	(2.217) 34,57%	(1.969) 30,70%	(1.011) 15,77%	(492) 11,33%	(6.415) 100%
Differenza	-2,1%	+0,1%	-0,8%	+3,83%	-1,03%	+/- = 0%

ta a loro favore del 3,97% quando c'è un solo tablet in casa, mentre registrano valori negativi di 1,86% quando ci sono due tablet. FCM ha però una maggiore copertura sui tablet rispetto a IC, con un delta a proprio favore di 2,64% rispetto ai casi di presenza di almeno un tablet nelle proprie case.

Anche per il computer la completa assenza vede in svantaggio IC rispetto a FCM, con una differenza a sfavore del 2,1%. In modo coerente, si registra che la presenza di tre pc in casa veda un vantaggio del 3,83% per FCM, mitigato in parte dalla differenza di 1,03% a favore di IC, quando ci sono più di tre computer. Anche in questo caso i dati appaiono coerenti con la differente numerosità familiare, già ricordata, ma appare degna di nota l'inversione di tendenza verificata per gli smartphone nella tabella 9.

Si potrebbe presupporre che la presenza di computer favorisca più degli smartphone la cosiddetta *digital dexterity* (Nansen, 2020), che non indica la capacità

fisica, in particolare manuale, di utilizzo delle interfacce digitali e dei dispositivi mobili. Piuttosto la digital dexterity considera l'atteggiamento dominante verso il digitale dei contesti sociali, culturali, affettivi e materiali in cui si vive, le caratteristiche ergonomiche e le affordance dei media e dei sistemi digitali che vengono utilizzati e infine i discorsi pubblici, le rappresentazioni simboliche e le pratiche quotidiane che si verificano negli ecosistemi familiari e di apprendimento in cui si cresce e in cui si partecipa nello sviluppare progressivamente una percezione e una visione del digitale che genera la dexterity, intesa quindi in primis come atteggiamento piuttosto che come capacità manuale e operativa.

Le riflessioni sulla digital dexterity e su un ambiente che facilita lo sviluppo di competenze secondo una logica di condivisione di esperienze, pratiche discorsive e 'comune sentire', trovano una conferma indiretta nel dato sulla presenza dei libri in casa.

Tabella 11. Libri in casa.

	Fino a 10	11-25	26-100	101-200	Oltre 200	Totale
Coppie miste	(40) 10,05%	(93) 23,37%	(112) 28,14%	(71) 17,84%	(82) 20,60%	(398) 100%
Intero campione	(887) 13,83%	(1.635) 25,49%	(1.819) 28,36%	(962) 14,99%	(1.112) 17,33%	(6.415) 100%
Differenza	-3,78%	-2,12%	-0,22%	+2,85%	+3,27%	+/- = 0%

Tabella 12. Uso PC a scuola.

	Mai	Almeno 1 volta al mese	Almeno 1 volta a settimana	Tutti i giorni	Totale
Coppie miste	(168) 42,21%	(141) 35,43%	(63) 15,83%	(26) 6,53%	(398) 100%
Intero campione	(2.970) 46,30%	(1.929) 30,07%	(1.186) 18,49%	(330) 5,14%	(6.415) 100%
Differenza	-4,09%	+5,36%	-2,66%	+1,39%	+/- = 0%

Tabella 13. Uso PC fuori dalla scuola.

	Mai	Almeno 1 volta al mese	Almeno 1 volta a settimana	Tutti i giorni	Totale
Coppie miste	(103) 25,88%	(56) 14,07%	(129) 32,41%	(110) 27,64%	(398) 100%
Intero campione	(1.788) 27,87%	(1.118) 17,43%	(2.036) 31,74%	(1.473) 22,96%	(6.415) 100%
Differenza	-1,99%	-3,36%	+0,67%	+4,68%	+/- = 0%

Qui si registrano le maggiori differenze in assoluto tra FCM e IC rispetto a tutte le variabili analizzate in questo articolo.

In riferimento alla presenza di meno di 10 libri, IC registra un valore più alto del 3,78%, identificando uno svantaggio culturale rispetto a FCM. Il dato trova conferma se si sommano i due valori “tra 100 e 199” e “superiori a 200” libri in casa, in cui il differenziale a favore di FCM è maggiore del 6,12%. Emerge qui in modo molto chiaro che FCM sono molto più abituati ad avere libri in casa rispetto a IC. Oltre al dato meramente quantitativo, tale maggiore presenza è associata in letteratura a un maggiore patrimonio culturale, anche in termini di pratiche discorsive e di opportunità di confronto (Turkle, 2016; Wolf, 2018).

Ricordando che i ragazzi frequentano la classe seconda delle secondarie di I grado, colpisce nel confronto tra l'utilizzo del computer a scuola e fuori dalla scuola che nel primo caso la risposta più rappresentata sia mai con circa metà del campione (46,3%), mentre nel secondo caso la stessa risposta scenda al 2,6%. Il dato riflette bene lo scollamento che la scuola continua ad avere rispetto all'utilizzo del digitale. Questa distanza cresce nel caso dell'uso del cellulare, che non è mai utilizzato a scuola nel 58,07% dei casi a fronte del 2,6% fuori dalla scuola.

Confrontando le tabelle si conferma la tendenza emersa in precedenza dall'analisi delle tabelle 8 e 10: l'uso quotidiano del computer a casa è maggiore per FCM con una differenza del 4,68% rispetto a IC; viceversa, l'uso quotidiano dello smartphone a scuola è minore per FCM con una differenza negativa del 2,16%, mentre fuori dalla scuola la differenza negativa permane, ma si riduce allo 0,99%.

Il dato sulla pubblicazione di un audio, ovvero uno dei formati presenti nel percorso Connessioni Digitali, conferma la maggiore intraprendenza di FCM, che ne hanno pubblicati più di uno con un delta a favore del 2,77% rispetto a IC; viceversa, all'opzione mai, FCM registrano una differenza positiva del 2,16% rispetto al IC denotando una maggiore familiarità con questo formato, pur considerando che solo il 17% del totale degli studenti coinvolti lo ha utilizzato.

Il cluster FCM sembra avere migliori risultati in italiano rispetto a quelli in matematica se confrontato all'IC, trend che permetterebbe di supporre che crescere in un contesto di plurilinguismo sia predittivo per buoni rendimenti nella lingua nazionale. Lo prova il fatto che nel percentile più basso di voti – fino a 4 – FCM registrano un saldo problematico dell'1,11% rispetto a IC in matematica mentre le percentuali sono identiche nel voto in italiano. All'opposto, il massimo dei voti – ovvero 10

Tabella 14. Uso cellulare a scuola.

	Mai	Almeno 1 volta al mese	Almeno 1 volta a settimana	Tutti i giorni	Totale
Coppie miste	(238) 59,80%	(75) 18,84%	(43) 10,81%	(42) 10,55%	(398) 100%
Intero campione	(3.725) 58,07%	(1.177) 18,35%	(698) 10,87%	(815) 12,71%	(6.415) 100%
Differenza	+1,73%	+0,49%	-0,06%	-2,16%	+/- = 0%

Tabella 15. Uso cellulare fuori dalla scuola.

	Mai	Almeno 1 volta al mese	Almeno 1 volta a settimana	Tutti i giorni	Totale
Coppie miste	(10) 2,51%	(1) 0,25%	(10) 2,51%	(377) 94,73%	(398) 100%
Intero campione	(167) 2,60%	(51) 0,80%	(182) 2,84%	(6.015) 93,74%	(6.415) 100%
Differenza	-0,09%	-0,55%	-0,33%	+0,99%	+/- = +0,02%

Tabella 16. Audio pubblicato.

	Mai	Solo 1	Più di 1	Molte volte	Totale
Coppie miste	(322) 80,91%	(34) 8,53%	(31) 7,54%	(12) 3,02%	(398) 100%
Intero campione	(5.329) 83,07%	(548) 8,54%	(306) 4,77%	(232) 3,62%	(6.415) 100%
Differenza	-2,16%	-0,01%	+2,77%	-0,6%	+/- = 0%

Tabella 17. Voto in matematica.

	Fino a 4	5	6	7	8	9	10	Totale
Coppie miste	(10) 2,51%	(15) 3,76%	(69) 17,34%	(94) 23,62%	(111) 27,89%	(68) 17,09%	(31) 7,79%	(398) 100%
Intero campione	(90) 1,40%	(217) 3,39%	(1.172) 18,27%	(1.665) 25,96%	(1.554) 24,23%	(1.134) 17,67%	(583) 9,08%	(6.415) 100%
Differenza	+1,11%	+0,37%	-0,93%	-2,34%	+3,66%	-0,58%	-1,29%	+/- = 0%

Tabella 18. Voto in italiano.

	Fino a 4	5	6	7	8	9	10	Totale
Coppie miste	(1) 0,25%	(7) 1,76%	(51) 12,81%	(118) 29,65%	(141) 35,43%	(63) 15,83%	(17) 4,27%	(398) 100%
Intero campione	(16) 0,25%	(121) 1,89%	(1.006) 15,68%	(2.010) 31,33%	(1.906) 29,71%	(999) 15,57%	(357) 5,57%	(6.415) 100%
Differenza	0%	-0,13%	-2,87%	-1,68%	+5,72%	+0,26%	-1,30%	+/- = 0%

– ha la differenza dell'1,29% a sfavore di FCM per quanto riguarda matematica ed è praticamente identica con l'1,3% per quanto riguarda italiano. Interessante analizzare la colonna dell'otto, un ottimo risultato scolastico, che vede primeggiare FCM in matematica con una differenza a favore del 3,66%, che sale al 5,72% in italiano.

I dati emersi compongono un identikit articolato degli aspetti che caratterizzano maggiormente i figli delle coppie miste rispetto all'intero campione: vivono in famiglie meno numerose, hanno genitori più alfabetizza-

ti, abitano in città con dimensioni maggiori e più servizi e opportunità, tendenzialmente al Centro Nord, non dipendono dalla presenza delle connessioni ultraveloci e delle tecnologie in casa, in proporzione usano meno il cellulare e più il pc, sia a casa che a scuola, hanno molti più libri a disposizione, dimostrano più intraprendenza nel creare formati comunicativi, a scuola vanno meglio in italiano che in matematica.

Sono aspetti che vanno contestualizzati e indagati ulteriormente e spesso registrano minime differenze

percentuali, ma appare significativo che siano sempre costanti e a favore dei figli di coppie miste. Su queste basi, appare utile articolare ulteriori prospettive di ricerca sui nessi tra competenza digitale, povertà educativa digitale e povertà educativa, a partire da alcuni degli aspetti salienti di questo studio.

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI: TRA COMPETENZE DIGITALI E CAPITALE INTERCULTURALE

Dopo aver riscontrato come nel campione in esame i figli di coppie miste hanno risultati migliori sia di chi ha entrambi i genitori nati in Italia sia di chi li ha entrambi nati all'estero, e aver poi descritto le caratteristiche di questi minori, si proverà a spiegare tale eccellenza nelle 'competenze digitali' alla luce del legame con le 'competenze interculturali' (Deardoff, 2009; Reggio & Santerini, 2014; Ranieri, Fabbro, Nardi, 2019; Pasta, 2020a). Si proporrà dunque una discussione e conclusione euristica di questo saggio, che, a partire dal lavoro interpretativo e di elaborazione concettuale che parte dai dati, pone le basi per future ricerche; pertanto, anche collegandosi a precedenti studi sulle competenze digitali dei migranti (Pasta, 2020b), occorrerà rilevare in nuove ricerche i livelli di PCD, attraverso lo strumento Depend, in altri contesti caratterizzati da *superdiversity* culturale (Vertovec, 2007).

Il riferimento teorico dell'interpretazione proposta unisce il concetto di 'capitale culturale' di Pierre Bourdieu (1986) con quello più recente di 'capitale interculturale' di Andreas Pöllmann (2013). Quanto al primo, si fa riferimento al suo stato di 'incorporato' (gli altri sono quello istituzionalizzato e oggettivato), ossia l'insieme delle esperienze, modalità di relazioni, schemi di comprensione, capacità di saper fare, che il singolo può sviluppare anche al di fuori dei contesti e dei canoni istituzionali della formazione; questa forma di capitale si accumula lungo il corso della vita attraverso il processo di socializzazione che ha luogo in buona misura inconsciamente, finendo per creare le distinzioni culturali che si sentono come naturali (Terraneo, 2014). Con 'capitale interculturale' (Pöllmann, 2013) si fa riferimento all'insieme di capacità relazionali e comunicative, di codici e segni appartenenti a lingue diverse, di capacità di empatia e decentramento nella relazione con l'altro. In un'ottica psicopedagogica Anna Granata ha applicato questo framework ai figli degli immigrati, le cosiddette 'secondo generazioni' (2011), e ai ragazzi che vivono la mobilità internazionale vivendo il quarto anno di scuole superiori all'estero (2015): in entrambi gli studi emerge con chiarezza la tesi che «crescere tra più culture è una risorsa prima che un problema» (Granata, 2011, p. 13).

Questo modello si può, nel caso in esame, applicare anche ai figli di coppie miste, che possiamo quindi ritenere – oltre che con alte competenze digitali come emerge dai dati del §.3 – particolarmente competenti da un punto di vista interculturale.

Granata (2011), che riprende gli studi di Manço (2002) sui belgi di origine turca, parla dei giovani che crescono in un contesto di multiculturalismo quotidiano come di "equilibrati interculturali", che sperimentano come gestire i propri conflitti interni e come trovare una sintesi tra valori condivisi e progetti personali. Con un processo dinamico – molto simile alle Dynamic Literacies di cui parlano Potter e McDougall (2017) a proposito dei terzi spazi di apprendimento e Rivoltella nella prospettiva delle New Literacies riguardante il digitale (Rivoltella, 2020; Pasta & Rivoltella, 2022b) –, la competenza interculturale è così basata su due dimensioni, la comprensione e la libertà. La prima, nel suo significato di 'contenere in sé', prevede la capacità di traduzione (non solo linguistica, ma anche di atteggiamenti e significati), quella di confronto tra i differenti bagagli culturali, di empatia (verso genitori, coetanei autoctoni o con storie simili alla propria) e di memoria delle proprie radici e delle esperienze passate. Invece, la libertà, nella sua accezione di "liberi di" sperimentare un legame, prevede la capacità di espressione (di raccontarsi), di opinione, di divergenza (saper guardare con occhio critico) e di ironia.

L'equilibrato impara quindi a radicarsi, senza contraddizione, nei propri mondi di appartenenza nel passato come nel presente e nel futuro, alternando cadute ed equilibri ritrovati. Tale idealtipo non esiste nella realtà, ma descrive piuttosto la tensione continua sperimentata da chi ha un capitale di esperienza biografica specifica come i ragazzi con background migratorio, alle prese con costruzioni identitarie complesse, non facilmente semplificabili (Premoli & Pasta, 2015). In queste prove di "cittadinanza vissuta", gli equilibrati applicano in situazione le competenze interculturali – interpretare le culture, ridurre i pregiudizi, trovare orizzonti condivisi (Reggio & Santerini, 2014) – ossia vivono un qualcosa per cui si è solitamente 'applauditi', ma, come gli acrobati dei circhi, si può cadere, magari per un episodio di razzismo, di mancato riconoscimento o di 'svelamento identitario' (Twine, 1996; Pasta, 2018).

La dinamicità delle competenze (digitali e interculturali) è dunque un primo punto che può spiegare il perché i ragazzi sulla carta più interculturali sono anche quelli con il Punteggio di Competenza Digitale più alto.

Un secondo elemento è la particolare rilevanza della contestualizzazione della competenza tanto nella valorizzazione della pluralità, che deve affrontare anche le tensioni e non rimanere solo su un piano valoriale e

astratto (Santerini, 2003), quanto negli interventi di media literacy, che devono mirare a sviluppare le competenze medialità considerando le variabili che di volta in volta intervengono a co-determinare le situazioni e sforzandosi di non applicare modelli lineari e deterministici di sviluppo delle competenze (McDougall & Rega, 2022; Rega & McDougall, 2023). Comprendiamo la congiunzione tra capitale interculturale e di competenza digitali dei giovani “equilibristi” se consideriamo che, come diceva Dewey (1999, p. 14): «c’è un’intima e necessaria relazione fra il processo dell’esperienza effettiva e l’educazione». Così l’esperienza è educativa quando favorisce l’acquisizione di nuove future esperienze, è diseducativa quando le inibisce. Nelle famiglie miste l’interculturale diviene un’esperienza quotidiana, sperimentando con tratti continuativi l’interazione con persone portatrici di culture diverse dalla propria (Alred, Byram & Flaming, 2003): l’attenzione si sposta dalle identità alle esperienze vissute. Allo stesso modo la competenza testata nel PCD e l’intervento a contrasto della povertà educativa digitale proposto da Connessioni Digitali misura capacità di analisi ricorrendo a supporti iconici riferiti a consumi medialità diffusi tra gli studenti, come uno screenshot tratto da TikTok, o chiedendo di produrre artefatti digitali, come meme, voci di Wikipedia, petizioni online e podcast (Pasta & Marangi, 2023). Non si entra qui nel dettaglio del progetto ma si sottolinea solo come sia coerente con l’inclusione della competenza digitale nel capitale culturale secondo l’accezione già richiamata (Bourdieu, 1986), ovvero basato su una dimensione oggettiva (la strumentazione del concetto di ‘digital divide’), su una dimensione istituzionalizzata (sotto forma di certificazione del progetto) e infine su un serbatoio personale fatto di conoscenze, modi culturali e know-how.

Infine, un terzo elemento che accomuna la competenza interculturale con quella digitale è la componente collettiva nell’esperienza. Flye Sainte Marie e Tisserant (1997) scrivono di “competenza interculturale collettiva”, ossia della possibilità di trasformare un sapere individuale in sentire collettivo, in capitale culturale e interculturale. Granata (2015) individua come condizione fondamentale perché un’esperienza interculturale possa trasformarsi in una vera e propria competenza interculturale il fatto che chi l’ha vissuta possa condividerla con altri: condividere significa fermarsi a pensare, ma anche percepire che la propria esperienza ha elementi in comune con l’esperienza di altri. Comprendiamo così un’altra ragione per la quale i giovani “equilibristi” abituati a praticare la competenza interculturale in modo collettivo abbiano buoni risultati, dal momento che lo strumento usato per il Punteggio di Competenza Digitale contestualizza la competenza mediale nella collettività, come

– e lo si vede nella progettazione di Connessioni Digitali (Pasta & Marangi, 2023) – capacità di analisi e produzione nell’ottica della Cittadinanza onlife.

Il legame tra competenza digitale, prassi produttive e dinamiche partecipative è centrale nel concetto di ‘terzo spazio’ di apprendimento proposto da Potter e McDougall (2017) e che già da Bhabha (1994, p. 406) era inteso come «un simultaneo andare e venire in una zona di confine tra diverse modalità di azione [...], un luogo di invenzione e incontri trasformativi, uno spazio intermedio e dinamico che è intriso di tracce, ripetizioni, ambivalenze, ambiguità e contraddizioni». Il terzo spazio, che ha precedenti anche nella formazione interculturale (Raffaghelli, 2015), può così manifestarsi come dinamica partecipativa tipica delle New Literacies (Rivoltella, 2020) che si situa in ambiti formali – come la scuola – e favorisce il dialogo e lo scambio di competenze senza creare corto circuito tra i ruoli formalizzati, ma viceversa facendo leva su alcune dimensioni tipiche della società digitale, dagli apprendimenti situati (Rivoltella, 2013), alla Media Education come prassi partecipativa (Jenkins, 2009; 2013; 2020) ai gruppi di affinità come comunità di pratica (Gee, 2013), ovvero contesti relazionali fisici o virtuali in cui si individuano, si attivano e si favoriscono processi di appropriazione tra pari, fondati su esperienze sperimentate in prima persona, considerando qui i pari come persone coinvolte nei medesimi contesti e interessi e non riduttivamente come semplici cluster anagrafici.

Nella strutturazione dei ‘terzi spazi’ educativi proposta da Potter e McDougall emergono tre importanti dimensioni socio-pedagogiche. In primis, la dimensione collettiva e situata dell’apprendimento, in cui sono centrali spazi che risultino prossimali ai luoghi di vita delle persone che imparano grazie a dinamiche collettive e non solo individuali. In secondo luogo, la dimensione dinamica e operativa delle pratiche di conoscenza, da declinare sia nell’appropriazione concreta e consapevole del consumo quotidiano degli strumenti e dei contenuti medialità e culturali, sia nella produzione di artefatti espressivi e narrativi che si inseriscono nel flusso comunicativo e relazionale.

Infine, la contestualizzazione delle dinamiche di apprendimento in riferimento alla socio-materialità, ovvero all’importanza dei consumi sociali e culturali, compresi quelli digitali, delle persone nel loro presente, che vanno intesi come punto di partenza imprescindibile per poter articolare un effettivo processo di riflessione e di apprendimento sulle logiche che li caratterizzano, attraverso lo sviluppo della consapevolezza socio-culturale e di una competenza diffusa che permette di stimolare ulteriori capacità creative e attitudini progettuali.

Dinamicità, contestualizzazione e componente collettiva sono, dunque, i tre elementi che nell’ottica pre-

sentata uniscono competenze digitali e interculturali, avvicinate anche, tornando all'accezione di capitale culturale di Bourdieu, da una declinazione che considera le variabili che di volta in volta intervengono a co-determinare le situazioni e che si sforza di non applicare modelli lineari e deterministici di rilevazione delle competenze.

BIBLIOGRAFIA

- Alred, G., Byram, M., Flaming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Multilingual Matters.
- Ambrosini, M. (2020). *Altri cittadini. Gli immigrati nei percorsi della cittadinanza*. Avvenire-Vita e Pensiero.
- Aroldi, P. (2023). Infanzia, adolescenza e culture dei media. In E. Locatelli & N. Vittadini (Eds.), *Digital Media. Piattaforme Algoritmiche e Società* (pp. 97-120). Vita e Pensiero.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-58). Greenwood.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/38842>.
- Cramer, F. (2015). What is "Post-digital"? In D.M. Berry & M. Dieter, *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (pp. 12-26), Palgrave Macmillan.
- Deardoff, D.K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage.
- Dewey, J. (1999). *Esperienza e educazione*. Sansoni.
- Elliot, A. (2021). *La cultura dell'Intelligenza Artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Codice.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Gee, J.P. (2013). *Come un videogioco*. Raffaello Cortina.
- Flye Sainte Marie, A., & Tisserant, P. (1997). La compétence interculturelle collective. Perspectives théoriques et pratiques concernant la gestion de la diversité culturelle. In E. Brangier et al. (Eds.), *Compétences et Contextes Professionnels. Perspectives Psychosociales*. Actes du colloque international et e la rencontre praticiens-chercheurs.
- Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Carocci.
- Granata, A. (2015). *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*. Carocci.
- Gui, M., & Büchi, M. (2021). From use to overuse: Digital inequality in the age of communication abundance. *Social Science Computer Review*, 39(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0894439319851163>.
- Gui, M., Assirelli, G., & Gerosa, T. (2023). *La competenza digitale degli studenti della scuola secondaria: I risultati della prima indagine in Italia con test di performance standardizzato*. Erickson.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- ISTAT (2022). *Matrimoni, unioni civili, separazioni e divorzi. Anno 2020*. Istituto Superiore di Statistica.
- ISTAT (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del paese*. Istituto Superiore di Statistica.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 10(5), 893-899.
- Jandrić, P., MacKenzie, A., & Knox, J. (Eds.) (2023), *Constructing postdigital research. method and emancipation*. Springer.
- Jenkins, H. (2009). *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Guerini.
- Jenkins, H. (2020). Covid-19, Participatory Culture, and the Challenges of Misinformation and Disinformation. *Pop junctions*, <https://henryjenkins.org/blog/2020/10/23/covid-19-participatory-culture-and-the-challenges-of-misinformation-and-disinformation>.
- Jenkins, H. Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*. Maggioli.
- Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science Education*, 1, 357-370, <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>.
- Manço, A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigrations. Perspectives théoriques et pratiques*. L'Harmattan.
- Marangi, M. (2020). Pensare il Digital Divide come gap educativo, narrativo e creativo. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 227-235.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2022). Digital educational poverty: Construct, tools to detect it, results. Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(4), 236-252. Doi: 10.14668/QTimes_14418.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: sociodemographic and cultural description, digital skills, educational questions. *QTimes. Jour-*

- nal of Education, Technology and Social Studies*, 15(1), 181-199. https://doi.org/10.14668/QTimes_15114.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P.C., & Rondonotti, M. (2023). Povertà educativa digitale: una rilevazione a partire dal nuovo costrutto. In *New literacies. Nuovi linguaggi, nuove competenze. Book of Abstracts* (pp. 77-79). Scholé.
- Mazziotta, M., & Pareto, A. (2013). A Non-Compensatory Composite Index for Measuring WellBeing over Time. *Cogito. Multidisciplinary Research Journal*, 5(4), 93-104.
- McDougall, J., & Rega, I. (2022). Beyond solutionism: Differently motivating media literacy. *Media Communication*, 10(4), 267-276. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.5715>.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*. Ufficio di Statistica.
- Nansen, B. (2020). *Young children and mobile media. Producing digital dexterity*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49875-7>.
- Negroponte, N. (1998). Beyond digital. *Wired*, January 12.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholé.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Scholé.
- Pasta, S. (2020a). Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione. *Civitas Educationis*, 9, 93-109.
- Pasta, S. (2020b). Le competenze digitali dei migranti e il sistema accoglienza. In C. Panciroli (Ed.), *Animazione Digitale per la Didattica* (pp. 326-337). FrancoAngeli.
- Pasta, S. (2021). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezza dall'educazione civica digitale. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 59(1), 51-63.
- Pasta, S. (2022). «Pauvreté éducative numérique». Fracture numérique, les mineurs et l'école italienne. In F. Moussa-Babaci, E. Costa-Fernandez & S. Gahar (Eds.), *Éducation et Psychologie en Temps de Crises* (pp. 35-50). L'Harmattan.
- Pasta, S. (2023). L'onlife interroga la (didattica della) storia: postverità, consumi culturali, distorsioni e banalizzazioni. *Novecento.org. Didattica della storia in rete*, 19(6), 1-15.
- Pasta, S., & Marangi, M. (2023). Media Literacy al tempo degli "spettatori": Contrastare la povertà educativa digitale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 41(2), 307-322.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P.C. (2021). Digital educational poverty: A survey and some questions about the detection of a new construct. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education* (pp. 697-710), vol. 1. Scuola Democratica.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2021). La valutazione dell'apprendimento. In D. Boerchi & G.G. Valtolina (Eds.), *Nella mia Classe, il Mondo. I Processi Educativi nella Scuola Multietnica* (pp. 83-98). Junior.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2022a). Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.) *La Formazione degli Insegnanti: Problemi, Prospettive e Proposte per una Scuola di Qualità e Aperta a Tutti e Tutte* (pp. 600-604). Pensa Multimedia.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (Eds.) (2022b). *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Scholé.
- Pasta, S., & Zoletto, D. (2023). Postdigital interculturalities. Interculture postdigitali. *Scholé. Rivista di Educazione e Studi Culturali*, 61(2).
- Pöllmann, A. (2013). Intercultural capital. Toward the conceptualization, operationalization and empirical investigation of a rising marker of sociocultural distinction. *Sage Open*, 3, 1-7.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education*. Palgrave MacMillan.
- Premoli, S., & Pasta, S. (2015). Adolescenti/adolescenze. Ricerca delle identità, traiettorie interculturali e seconde generazioni. In M. Catarci & E. Macinai (Eds.), *Le Parole-Chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e Problemi nella Società Multiculturale* (pp. 151-172). ETS.
- Raffaghelli, J. (2015). Intercultural learning on the Web Steps to the "cultures in-between". *Formazione & Insegnamento*, 8(3), 203-234.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: modelli e proposte operative*. Carocci. 2022.
- Ranieri, M., Fabbro, F., & Nardi, A. (2019). *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*. ETS.
- Rega, I., & McDougall J. (2023). What are we thinking about when we talk now about media literacy and / for citizenship?. *Scholé. Rivista di Educazione e Studi Culturali*, 61(2).
- Reggio, P., & Santerini, M. (Eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS: episodi di apprendimento situati*. La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé.
- Rivoltella, P.C. (2022). Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal.

- Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 18(3), 52-57. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135821>.
- Rondonotti, M. (2023). La povertà educativa digitale e il digital parenting. In M. Rondonotti (Ed.), *Tecnologie, comunità e inclusione*. ECampus University Press.
- Santerini, M. (2003). *Intercultura*. La Scuola.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori.
- Sartori, L. (2006). *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*. Il Mulino.
- Stanford History Education Group (SHEG) (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford University.
- Stanford History Education Group (SHEG) (2019). *Students' civic online reasoning*. Stanford University.
- Terraneo, A. (2014). La riproduzione intergenerazionale della cultura tra istruzione e origini sociali. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 465-498, [https://doi: 10.1423/78204](https://doi.org/10.1423/78204).
- Turkle, S. (1997). *La vita sullo schermo*. Apogeo.
- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Einaudi.
- Twine, F.W. (1996). Brown skinned white girls: class, culture and the construction of white identity in suburban communities. *Gender, Place and Culture*, 3(2), 57-72.
- Van Deursen, A.J.A.M., & Helsper, E.J. (2018). Collateral benefits of internet use. *New Media & Society*, 20(7), 2333-2351. <https://doi.org/10.1177/14614448177152>.
- Van Dijck, J.A.G.M., Poell, T., & de Waal, M. (2019). *Platform society. Valori pubblici e società connessa*. Guerini.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>.
- Wolf M. (2018). *Reader come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollins.



Citation: Raffaghelli, J., & Crudele, F. (2023). Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura. *Media Education* 14(2): 57-70. doi: 10.36253/me-13801

Received: September, 2022

Accepted: September, 2023

Published: December, 2023

Copyright: © 2023 Raffaghelli, J., & Crudele, F. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura

Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative literature review

JULIANA RAFFAGHELLI, FRANCESCA CRUDELE*

Università di Padova

E-mail: juliana.raffaghelli@unipd.it; francesca.crudele@studenti.unipd.it

*Corresponding author

Abstract. With the emergence of medial and dynamic contexts, influenced by the invisible presence of the post-digital, the need for digital and transmedial literacy is arising, necessarily challenging education and training. It is essential to explore teaching strategies to support critical understanding beyond the static information. The argument maps, originally developed and tested in static information contexts, can be thought of as effective in emerging dynamic textual forms. Based on these premises, a narrative review of the literature was conducted. Three conceptual nodes have been identified, developed in specific essays and related bibliographies: a) the first relating to the educational concern on argumentative logic, from oral to written argumentation; b) the second relating to the argumentative maps, as a tool to support argumentative skills; c) the third focused on an ontological problematic in defining the argumentative text, from analog to multimodal. Starting from these three conceptual nodes, an initial conceptual response to the following research question was made: Can argumentative maps be applied in new media contexts (digital, transmedial, data literacy)? The interconnection between the three nodes highlighted the relevance of argumentation in the new media society and suggested an empirical investigation into the use of argumentative maps for digital literacy.

Keywords: argument maps critical thinking, digital literacy, multimodal contexts.

Riassunto. Con l'emergere di contesti mediali e dinamici, influenzati dalla presenza invisibile del post-digitale, nasce l'esigenza della *digital e transmedial literacy*, che necessariamente sfida l'istruzione e la formazione. È essenziale esplorare strategie didattiche per supportare la comprensione critica dietro l'informazione statica. Le mappe argomentative, originariamente sviluppate e testate in contesti informativi statici, possono essere considerate come efficaci nelle forme testuali dinamiche emergenti. Sulla base di queste premesse, è stata condotta una revisione narrativa della letteratura. Sono stati identificati tre nodi concettuali, sviluppati in specifici saggi e in bibliografie correlate: a) il primo relativo alla preoccupazione educativa sulla logica argomentativa, dall'argomentazione orale a quella scritta; b) il secondo relativo alle mappe argomenta-

tive, come strumento di supporto per le competenze argomentative; c) il terzo incentrato su una problematica ontologica nella definizione del testo argomentativo, da analogico a multimodale. Partendo da questi tre nodi concettuali, è stata data una prima risposta concettuale alla seguente domanda di ricerca: Le mappe argomentative possono essere applicate in contesti dei nuovi media. L'interconnessione tra i tre nodi ha sottolineato la rilevanza di un'argomentazione nella società dei nuovi media e ha suggerito un'indagine empirica sull'uso delle mappe argomentative per quanto riguarda la digital literacy.

Parole chiave: contesti multimodali, digital literacy, mappe argomentative, pensiero critico.

1. INTRODUZIONE

Il nuovo contesto mediale, quello dei New Media, è caratterizzato dalla presenza di piattaforme come Facebook, Twitter, Youtube e altre, le quali stanno cambiando la modalità con cui le persone comunicano tra di loro, cercano informazioni e partecipano a discussioni di diverso tipo (Balaban-Sali, 2012). Nondimeno, la presenza di “agenti digitali” non umani come sistemi di raccomandazione, *chatbot*, *deepfake* (Nguyen et al., 2022) e visualizzazioni dinamiche, basati sull'estrazione massiva dei dati dalle nostre interazioni col digitale, hanno posto le basi per nuove problematiche comunicative, riflessive, di formazione di opinione, e di partecipazione civica (Hobbs, 2020; Perrotta & Selwyn, 2020). Attraverso questi elementi oggi è più facile accedere e diffondere informazioni, scritte e non, vere e non (Cortiana, 2017). Inoltre, interagiamo con sistemi digitali estesi, complessi e basati su una programmazione algoritmica, che nel contempo sono talmente pervasivi da rendersi invisibili. Tutto ciò lancia forti interrogativi sulle necessità formative, in particolare sull'apprendimento e l'educazione (Cortiana et al., 2015), per vivere in quella che potremmo denominare società “post-digitale” (Selwyn et al., 2021). L'istruzione, come la maggior parte delle aree della vita contemporanea, sembra sempre più intrisa di piccoli atti di automazione attraverso app, piattaforme e dispositivi digitali, che, visti singolarmente appaiono di minore importanza, ma nell'insieme rendono più complesso notare che ormai si insegna, si impara e si lavora in ambienti educativi altamente automatizzati e diretti digitalmente (Selwyn et al., 2021).

In particolare, la fruizione acritica, talvolta guidata dall'immediata soddisfazione di bisogni di socializzazione e di costruzione dell'identità in giovani (e non solo), sembra essere un problema estremamente rilevante per la pratica e la ricerca educativa (Pangrazio, 2016). È importante ricordare che l'utilizzo della tecnologia non è di per sé educativo, è necessario preparare ad un uso costruttivo del digitale e ad un'interpretazione continua, poichè imparare dentro un sistema “tecno-sociale” implica padronanza tecnica, indagine, analisi e critica (Pangrazio, 2016).

Sembra necessario offrire nuovi strumenti per approcciarsi in modo critico all'abbondanza, ma anche all'invisibilità del digitale, a partire da una nuova “alfabetizzazione”, un nuovo set di competenze differenti da ciò che richiedeva la tradizionale lettura e scrittura di un semplice testo scritto, dato i nuovi contesti estremamente dinamici, conflittuali e pericolosi (Buckingham, 2006; Hobbs et al., 2019). La digitalizzazione del panorama ha, dunque, portato ad un'espansione della “alfabetizzazione tradizionale”, o *traditional literacy*, verso un'alfabetizzazione digitale sempre più legata alle problematiche inerenti ai new media (Scolari, 2019), alla datificazione e alla post-digitalità (Van Dijck, 2014; Selwyn et al., 2021).

I classici modi di espressione e di raccolta di informazioni sembrano essere stati sostituiti da versioni più flessibili e cariche di collegamenti vari, che rendono la fruizione e la ricostruzione di senso estremamente più complessa e tortuosa (Cortiana, 2017; Danielsson & Selander, 2021). Si è, per esempio, arrivati a parlare di “produzioni multimodali”, ovvero non solo composte da parole scritte ma anche da altri elementi, come ad esempio immagini, link, video e altro ancora, che coesistono nello spazio di un testo e possono farsi portatori di significato (Bezemer & Kress, 2008; Cortiana, 2017). Viste divergenti e confuse, però, dominano i dibattiti sugli effetti di queste contemporanee rappresentazioni (Bezemer & Kress, 2008). Molto spesso gli insegnanti, ignorando la complessità che si nasconde dietro questi testi dinamici, finiscono per adoperare le stesse strategie didattiche utilizzate per i testi analogici (Hobbs, 2020; Perrotta & Selwyn, 2020), presumendo che basti padroneggiare il linguaggio scritto, per dare significato e produrre diversi tipi di testi (Danielsson & Selander, 2021).

Davanti a questo panorama così stratificato, dunque, non basta più saper leggere, disseminare e ricostruire l'ossatura di un'argomentazione, situazione di per sé già ostica (Calvani et al., 2009), ma bisogna aprirsi ad una prospettiva più ampia e apprendere quel bagaglio cognitivo che possa permettere di analizzare criticamente e più profondamente la realtà ormai digitale (Davies et al., 2011; Balaban-Sali, 2012).

In questa trattazione si ripercorreranno studi e ricerche relativi alle problematiche dello sviluppo di un

approccio comunicativo critico. A partire dalla revisione narrativa della letteratura, condotta secondo un criterio di *snowballing sampling* (Wohlin, 2014), verranno individuati i nodi concettuali e proposta una riflessione circa la tesi centrale di questo lavoro, ovvero la necessità di sviluppare nuovi strumenti a supporto di nuove abilità critiche, per muoversi dentro i contesti dei new media nella società del post-digitale.

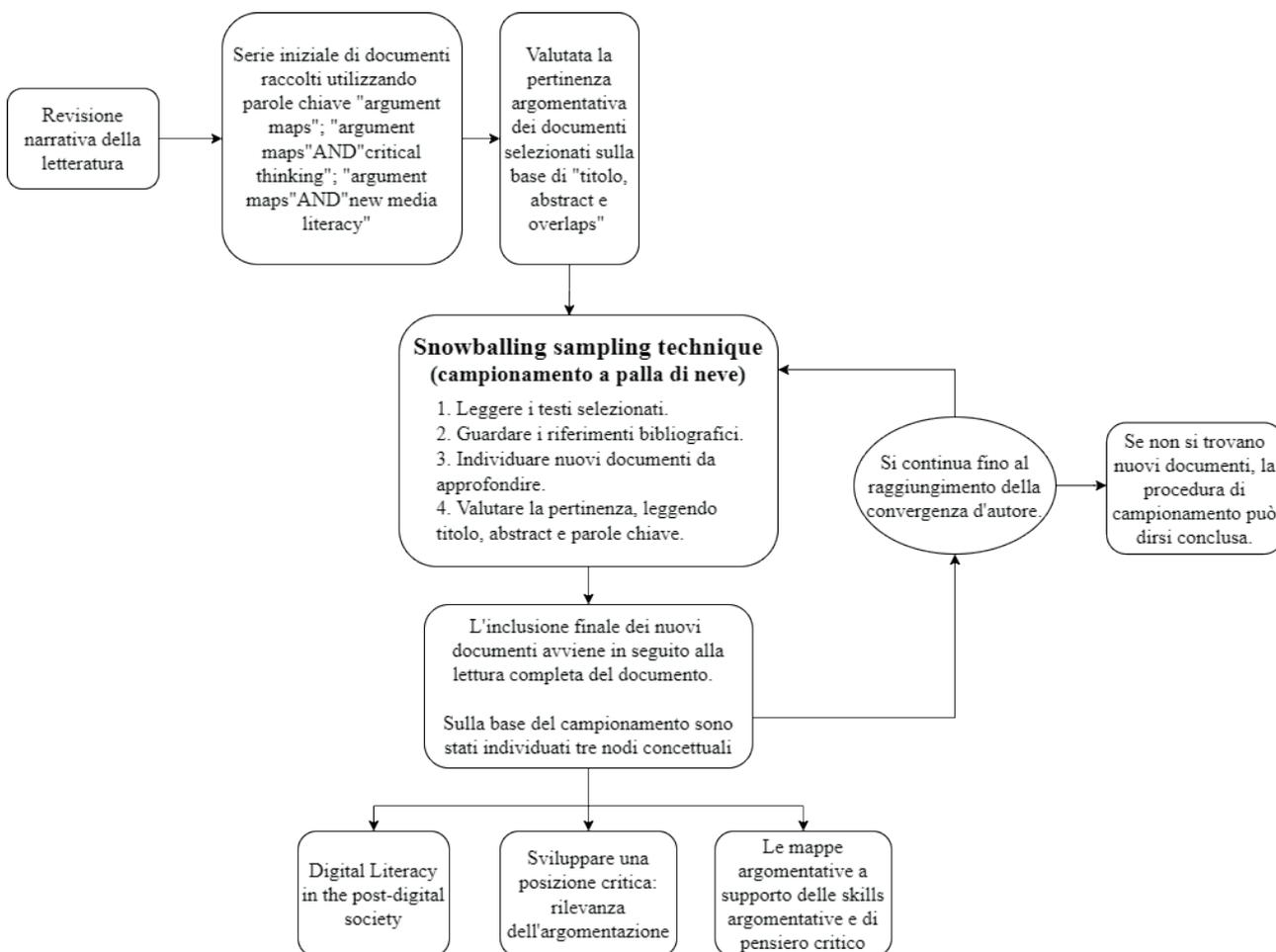
2. APPROCCIO METODOLOGICO

In questo studio è stata condotta una revisione narrativa della letteratura, considerando le parole-chiave inerenti allo sviluppo dell'abilità argomentativa e alla necessità di approfondire il contesto di sviluppo delle *literacies*, in termini di new media e i cambiamenti ad esse associate. Come precedentemente accennato, la tecnica adottata è la *snowballing sampling technique*

(Schema 1), una tecnica di campionamento non probabilistico tipica della ricerca qualitativa e, più precisamente, l'approccio di "forward snowballing" (Wohlin, 2014, pag. 3): selezionati i testi, sono stati quindi considerati gli elenchi bibliografici e si è ripetuto l'approccio fino a quando non sono stati letti gli stessi concetti nei testi, ovvero fino al raggiungimento della cosiddetta saturazione teorica, criterio ancora molto dibattuto per le sue implicazioni nell'interruzione della raccolta e analisi dei dati (Saunders et al., 2018). Nell'ambito di una ricerca narrativa, infatti, può essere pensata in termini di una riflessione circa la "completezza" di un resoconto bibliografico (Saunders et al., 2018).

2.1 Digital Literacy in the post-digital society

La nascita di questo settore della nuova comunicazione sembra così recente, eppure le origini del dibattito



Schema 1. Procedimento del campionamento a palla di neve.

sui new media sono rintracciabili dai passi mossi dalle avanguardie del '900 (Bollini, 2004). Questo paradossalmente avrebbe dovuto dare la possibilità di acuire la consapevolezza circa questa realtà, eppure, ancora oggi non si può rintracciare una coscienza teorica, storica e culturale del tutto piena e completa (Cortiana, 2017).

Inizialmente, il termine “alfabetizzazione”, in inglese *literacy*, si riferiva alla sola capacità di leggere e scrivere, che durante il XIX e XX viene considerata un impegno fondamentale per i sistemi educativi, soprattutto per la convivenza in società democratiche (UNESCO, 2017). La successiva nascita di tecnologie per mediare processi informativi e comunicativi attorno alla fine del XX secolo, ha aperto un dibattito relativo alla *computer literacy*, con cui si connotava l'acquisizione di abilità specifiche intrinseche all'utilizzo delle nuove tecnologie, come il computer (Buckingham, 2007, 2015). Il rapido mutamento del digitale, con particolare riguardo allo sviluppo di Internet, ha poi aperto un nuovo capitolo, quello dell'*information literacy*, in cui dava rilievo alle abilità per operare e recuperare efficacemente le informazioni, a partire dalle quali risolvere problemi e prendere decisioni (Buckingham, 2015).

Con la spinta, poi, del nuovo millennio sulla digitalizzazione delle informazioni, la *literacy* digitale è diventata qualcosa di più di un semplice utilizzo funzionale del computer, andando progressivamente crescendo e sviluppandosi nell'idea che l'utilizzatore dovesse essere in grado di valutare, riflettere e usare criticamente l'informazione per trasformarla in conoscenza (Buckingham, 2015). Da qui si è sviluppato maggiormente il concetto di *media literacy*, con cui si è iniziato a dare effettivo rilievo a quel bagaglio cognitivo, in grado di rendere le persone capaci di comprendere, interpretare e analizzare più profondamente i media (Calvani et al., 2009). L'avvicinamento del mondo della comunicazione, in particolare della semiotica e degli studi critici sui media, e di quello dell'educazione ha scaturito la riflessione sulla *Media Education*, una disciplina che, inizialmente pronta a decostruire i messaggi dei media, per svelare il loro potere di condizionamento, ha poi riconosciuto quanto la persona non fosse più un passivo spettatore ma un interlocutore attivo: da qui ha iniziato a domandarsi non più cosa i media facessero allo spettatore ma cosa gli spettatori stessi facessero con i media (Rivoltella, 2020).

In un panorama mediatico, dunque, in continuo e repentino cambiamento, con le sue forme di comunicazione mediale sempre più labili e complesse, ci si è aperti alla considerazione di ampliare la media literacy con il concetto di *digital literacy* (Carmi et al., 2020; Knaus, 2020). L'alfabetizzazione digitale emerge da una tradizione diversa rispetto a quella mediatica e più vicina a

quella dell'informazione (Wuyckens et al., 2021), ponendo l'enfasi non tanto su come le persone rispondano agli stimoli dei media e della tecnologia ad essi associata, ma sulla loro abilità di valutare criticamente ciò che li circonda e sviluppare nuove capacità e competenze, che arrivino a coprire anche la sfera della cittadinanza responsabile (Balaban-Sali, 2012).

Precursori come Buckingham (2003, 2009) e Livingstone (2004) riflettevano su come il concetto di media literacy fosse in stretta connessione con l'idea di “consapevolezza critica”, o “partecipazione democratica”, sottolineando come l'individuo digitalmente alfabetizzato fosse colui che può cercare in modo efficiente, che confronta una serie di fonti e seleziona documenti pertinenti, distinguendoli da quelli irrilevanti. Tutti elementi che si sono poi condensati in alcune delle aree di maggior interesse della precedentemente citata Media Education: un percorso educativo volto all'apprendimento di strumenti funzionali, per utilizzare i media in modo ragionevole (Knaus, 2020). Un uso consapevole degli strumenti digitali, inoltre, consentirebbe di prevenire i rischi del mondo culturale, favorendo l'orientamento in rete e il discernimento tra le fonti di informazione a disposizione, evitando di imbattersi e diffondere le cosiddette *fake news*, negli ultimi anni sempre più veicolate attraverso i social network (Buonauro & Domenici, 2020). Un esempio recente può essere rintracciato nella vasta disinformazione legata alla pandemia di Covid-19, in cui le persone hanno iniziato a credere alle cose più disparate, perché disinformati o mal-informati (Carmi et al., 2020). Si sottolinea, dunque, l'importanza di imparare a pensare in un mondo di disinformazione, con un'attenzione particolare a quelle capacità cognitive per adoperare la tecnologia per navigare tra le informazioni stesse (Nygren et al., 2022).

In effetti, con l'ascesa di internet e della cultura digitale, oggi si potrebbe tornare a parlare di “propaganda”, quando per esempio si guarda la vita quotidiana di tutti, sia online che offline, costellata di dibattiti politici, pubblicità, contenuti sponsorizzati, ma anche bufale, teorie del complotto e “pseudoscienza” (Hobbs et al., 2019). La propaganda ha, dunque, assunto un'accezione sempre più sfumata, a tratti positiva, caratterizzandosi come fonte di comunicazione efficace ed essenziale per il procedere della democrazia: basti pensare alla propaganda positiva promossa dagli attivisti di tutto il mondo (Hobbs et al., 2019). È in seguito all'enorme complessità che si affronta oggi, che si necessita di una solida riflessione sull'alfabetizzazione mediatica e sulla sua promozione in tutto il mondo (Hobbs et al., 2019). Nell'ambito della post-digitalità si è iniziato a parlare di post-verità, ovvero la relativa circostanza per cui i fatti oggettivi sono meno influenti

rispetto agli appelli emotivi e personali nel plasmare l'opinione pubblica (Peters, 2017). La politica della post-verità è uno sviluppo dell'informazione pubblica sempre più privatizzata, frammentata e controllata e, nell'era dei nuovi social media, porta a galla la propensione delle piattaforme digitali a creare un "mondo bolla", in cui le fonti di notizie, selezionate algorithmicamente, rafforzano semplicemente i pregiudizi esistenti compromettendo la capacità di pensiero morale (Peters, 2017).

In questa luce, oggi l'educazione ai media dovrebbe cercare di fornire nuovi approcci all'apprendimento con e sui media: in questo modo è possibile promuovere una maggiore capacità di criticare e riflettere sui media, sulla tecnologia digitale e sui dati che li sottendono (Decuyper et al., 2021; Knaus, 2022).

Alla discussione sulla digital literacy, centrale nel contesto dei paesi anglosassoni, si sta affiancando un dibattito internazionale, ed in particolare europeo, relativo alle competenze di utilizzo del digitale. Esse sin dal 2006 sono state definite una combinazione di abilità, attitudini e competenze chiave nell'ottica del *Lifelong Learning*, ovvero l'apprendimento lungo tutto il corso della vita (Vuorikari et al., 2022). Nel 2013, con il primo *Digital Competence Framework for Citizens*, anche conosciuto con l'acronimo *DigComp 1.0*, il quadro europeo per le competenze digitali dei cittadini, sono state definite le 21 competenze che sarebbero andate a delineare il framework delle *digital competence* (Vuorikari et al., 2022). L'ultimo aggiornamento, poi, quello del *DigComp 2.2* del 2022, si è focalizzato sul presentare più di 250 nuovi esempi che, non solo definivano lo scheletro entro cui disporre i dettagli di questa discussione, ma illustravano anche spunti emergenti a supporto dei cittadini nell'utilizzo di tecnologie digitali in modo critico e sicuro: per ciascuna competenza, circa 10-15 esempi di conoscenze, abilità e attitudini, a supporto di chi opera, in particolare, nell'ambito dell'istruzione e della formazione al fine di pianificare percorsi didattici volti ad affrontare temi rilevanti nella società moderna, come competenze digitali, disinformazione nei social media o l'interazione con le IA (Vuorikari et al., 2022; Troia, 2022).

Gli sviluppi appena commentati hanno decisamente modificato il panorama internazionale dell'istruzione e della formazione in relazione alla competenza digitale, che rappresenta una sfida rilevante per i sistemi educativi del nostro secolo (Calvani et al., 2009). Ampie sono le riflessioni circa i rischi e le opportunità offerte dalle tecnologie a livello didattico ed educativo: da una parte, per esempio, si può riscontrare una facilitazione dell'accesso alla miriade di contenuti disponibili in rete, o la possibilità di creare, pubblicare e condividere contenuti in maniera istantanea e anonima, ma dall'altra parte

è possibile rispettivamente scontrarsi con contenuti non sempre di qualità e affidabili, o con il rischio di rimanere vittime del cyberbullismo (Ranieri, 2011). In questa prospettiva, molti autori sottolineano la non spontaneità del passaggio dalla teorizzazione dei potenziali benefici dei media al loro inserimento in educazione, poichè questo richiederebbe interventi mirati di formazione alla media e digital literacy e di promozione della competenza digitale (Ranieri, 2011).

Nonostante la competenza digitale componga una parte centrale dell'esperienza educativa, gli approcci esistenti sono ancora frammentari e inefficaci (Scolari, 2019) e spesso i sistemi educativi riducono tutto all'uso di piattaforme e strumenti per la didattica, confondendo la "tecnologia digitale" per mera "tecnologia" e inquadrando strumentalmente la prima come mezzo per raggiungere gli scopi di chi l'adopera (Sancho-Gil et al., 2020). Questa nozione riduttiva di tecnologia è ampiamente diffusa in tutto il campo contemporaneo dell'educazione, in cui aleggia il diffuso malinteso, per cui si pensa infruttuosamente che basti fornire una qualsiasi tecnologia digitale per migliorare l'istruzione, o che gli studenti imparino meglio e subito con la tecnologia in quanto nativi digitali, o che tutti siano più informati solo perchè vi è accesso illimitato alle informazioni (Anderson & Rivera-Vargas, 2020; Sancho-Gil et al., 2020). Indubbiamente la recente crisi sanitaria di COVID-19 ha stabilito una massiccia pressione sul sistema educativo, il quale ha dovuto mettere in atto una didattica emergenziale prettamente basata sul tecnologico, ma dopo questo periodo è solo emerso il grande bisogno di sviluppare un vero atteggiamento digitale critico, con cui comprendere a pieno le implicazioni positive e negative della tecnologia stessa (Raffaghelli, 2022).

Tutto ciò si rivela sempre meno semplice in seguito al continuo cambiamento della società, che, con la transizione da Internet 1.0, prima fase dell'uso dei mass media, a Internet 2.0, fase di crescita dei *social network* e della cultura partecipativa sulla rete, e poi ancora a Internet 3.0, che vede il web potenziato e dinamizzato, ha modificato il suo paradigma radicalmente (Frau-Meigs, 2019). È emersa una visione del mondo completamente "dataficata", in cui il progressivo avvento delle reti sociali e dei servizi web hanno generato masse di *inputs* digitalizzati che possono essere esplorati, estratti e convertiti in informazioni circa comportamenti quotidiani e/o caratteristiche sociodemografiche (Raffaghelli, 2017). Sembra che i dati siano diventati una regolare "moneta di scambio", una sorta di prezzo che i cittadini pagano per poter godere dei servizi di comunicazioni e della sicurezza; una situazione che si sta lentamente normalizzando come nuovo paradigma della società stessa (Van

Dijck, 2014; Pangrazio & Selwyn, 2019). È questa la base del concetto “Big Data”, dal quale si stanno sviluppando alcune delle problematiche più attuali quali la gestione di moli di dati, l’appropriazione di queste da parte di grandi compagnie private e soprattutto il problema della loro abbondanza e della competenza per navigarci dentro (Raffaghelli, 2018).

Si va dunque a modificare l’intero assetto dell’alfabetizzazione, in cui quella digitale va integrandosi con la cosiddetta *data literacy*, ovvero la capacità di cercare, valutare e gestire informazioni e contenuti digitali nella contemporanea società dei dati (Raffaghelli, 2018; Carmi et al., 2020). Il termine alfabetizzazione ai dati è stato coniato in concomitanza con la crescita della complessità dell’informazione nella nostra società contemporanea, quando la statistica adoperata, per esempio, nel giornalismo, nelle politiche pubbliche e in tanto altro ha messo in luce la necessità di educare le persone a questo nuovo tipo di linguaggio (Raffaghelli & Stewart, 2020). Alcune definizioni circa la *data literacy* sembrano propendere per un inquadramento “strumentale” della stessa, in cui si evidenzia lo sviluppo delle competenze tecniche, computazionali e statistiche necessarie per diventare un individuo alfabetizzato ai dati (Raffaghelli et al., 2020; Seymoens et al., 2020). Altre definizioni, invece, assumono una posizione più critica, da qui l’idea che l’alfabetizzazione ai dati non sia solo l’identificazione di un problema e la conseguente analisi dei dati alla ricerca di una risposta, ma un complesso processo di sviluppo di sub-competenze, quali l’interpretazione, la navigazione, il collezionismo e la presentazione (Seymoens et al., 2020). Molti pochi sono gli approcci alla *data literacy* che assumano la lentezza della complessità, eppure questo significherebbe un primo passo indispensabile, poiché se la formazione ai tecnicismi rimanesse la norma, allora non si potrebbero affrontare le reali sfide della datificazione (Raffaghelli & Stewart, 2020). Nel mondo reale i dati sono caotici e poco organizzati e, prima ancora di trovare una collocazione in un grafico o in una tabella, sono oggetto di svariate elaborazioni che influenzano l’interpretazione del loro messaggio (Raffaghelli, 2018). Questo dovrebbe spronare un dibattito pedagogico che verta sull’idea di consolidare modelli di competenze, strumenti e metodologie per l’alfabetizzazione ai dati (Raffaghelli, 2017).

L’attuale generazione di giovani studenti è “abituata” a fornire dati personali in cambio dell’accesso ai servizi e ai prodotti, ma questo essere abituati non equivale ad una informata comprensione dei problemi relativi ai dati e alle informazioni in rete (Pangrazio & Selwyn, 2019). Brunton e Nissenbaum (2015) parlavano, infatti, di “asimmetria informativa”, in cui i dati vengono raccolti

“in circostanze che potremmo non comprendere, per scopi che potremmo non comprendere e utilizzati in modi che potremmo non comprendere. Promuovere, dunque, la comprensione critica dei dati e delle pratiche legate ai dati è fondamentale, poiché senza l’acquisizione di una tale alfabetizzazione si riducono le possibilità di comprendere, analizzare e mettere in discussione il panorama in cui si vive, portando i cittadini in una posizione di svantaggio informativo (Baack, 2015; Bhargava et al., 2015). Ora più che mai, è chiaramente essenziale supportare meglio le persone ad approcciarsi in modo critico ai propri dati personali all’interno del processo di “assemblaggio dei dati” (Pangrazio & Selwyn, 2019).

Questo nuovo concetto si focalizza anche sullo sviluppo del pensiero critico nel nuovo ecosistema online, al fine di consentire alle persone di interfacciarsi correttamente con la complessità della società e di diventare cittadini attivi (Carmi et al., 2020). A questo proposito, il pensiero critico, da sempre il caposaldo del lavoro media-educativo, ha necessità di essere riguardato e declinato al presente, calandolo in una dimensione nuova e più articolata di responsabilità in rete e consapevolezza etica di chi adopera i media (Rivoltella, 2020). Un atteggiamento critico verso il digitale, quindi, sembra implicare un uso consapevolmente regolato e autonomo del mezzo digitale, al fine di raggiungere un senso costruttivo e creativo dell’impiego del digitale (Raffaghelli, 2022).

2.2 *Sviluppare una posizione critica: rilevanza dell’argomentazione*

Nonostante il repentino e profondo cambiamento della società, l’atto del comunicare è ancora pilastro fondante dell’essere umano, che esso avvenga dal vivo o da dietro uno schermo. La vita di tutti i giorni è costellata di momenti in cui si intavolano conversazioni, si formulano argomenti e si apportano ragioni che supportino l’argomento e convincano l’altro (Canale et al., 2021).

Storicamente, molti studi, che rientrano nel filone delle teorie dell’argomentazione, si sono soffermati su questi processi di costruzione degli scambi comunicativi e sui criteri con cui distinguere un’argomentazione valida da una inefficace (Cantù & Testa, 2006), dando vita ad un grande dibattito che ha coperto e ricopre tuttora tante aree differenti, da quella filosofica a quella politica, da quella economica a quella etica e intersoggettiva (Simari & Rahwan, 2009). Percorrendo la linea del tempo è oggi possibile constatare come la logica argomentativa per me ancora molti contesti della vita quotidiana di tutti: si moltiplicano i momenti in cui, per esempio, si intavola una conversazione con l’altro, cercando di tra-

smettere la propria opinione, ma non sempre si è pronti o capaci di riconoscere la propria opinione e quella altrui (Alotto, 2020). Senza questa capacità risulta difficile districarsi tra la mole di informazioni a nostra continua disposizione e, soprattutto oggi, si rischierebbe di cadere vittima delle trappole invisibili della misinformazione e la manipolazione algoritmica. Il procedere argomentativo, infatti, caratterizza anche una vasta gamma di produzioni scritte, soprattutto opinioni giornalistiche, in cui chi scrive offre la propria visione soggettiva circa un dato tema, la quale non va acquisita e data immediatamente per vera, ma va compresa e dibattuta (Colombo, 2018). Uno dei primi a trattare la parola scritta proprio come dialogo, fu Michail Bachtin, un filosofo russo che partì dal lavoro di Dostoevskij, secondo l'autore «il creatore del romanzo polifonico», e diede vita alla sua riflessione sul romanzo, in quanto spazio in cui il personaggio sembrava interagire con un altro punto di vista per costruirsi ed evolversi, (D'Acunto, 2016; Desogus, 2019). Sin dalle prime riflessioni di Bachtin, dunque, è possibile riscoprire l'estrema importanza insita nell'apprendere che ogni cosa è permeata dal punto di vista, di cui i soggetti si fanno portatori.

L'argomentazione non è solo una parte essenziale della nostra comunicazione e del nostro quotidiano, ma essa contribuisce significativamente allo sviluppo di competenze di collaborazione e risoluzione dei problemi (Wambsganss et al., 2020). Molti autori hanno affermato che la promozione delle capacità di argomentazione dovrebbe avere un ruolo centrale nel nostro sistema educativo formale. La maggior parte degli studenti, infatti, impara ad argomentare attraverso le interazioni con i pari e/o con gli insegnanti, quando in realtà servirebbe un valido supporto all'apprendimento del procedere argomentativo (Wambsganss et al., 2020). Oggi si rischia di non saper cogliere il punto di vista altrui dopo la lettura di un articolo, o di un *post* o di un contributo in un forum, non riuscendo ad immergersi nel vivo del momento di incontro e scontro di opinioni e a tratteggiare un quadro completo del tema stesso (Colombo, 2018). Allenarsi ad uno sguardo molteplice e aperto è, dunque, fondamentale per avere la possibilità di formare un proprio pensiero, ma soprattutto ciò costituirebbe un approccio potente per promuovere abilità argomentative ed estendere tali abilità alle più disparate aree della realtà attuale (Colombo, 2018; Alotto, 2020). Si potrebbe, infatti, promuovere un pensiero che, come l'argomentazione, vada oltre la semplice performance del pensiero fine a se stesso e veda nel procedere argomentativo un percorso pratico di sviluppo delle competenze necessarie per la cittadinanza in una società democratica (Iordanou & Rapanta, 2021). Kuhn (2010, 2018) parlava di "doppia relazione" tra l'ar-

gomento come pratica di pensiero critico, che porta a pensieri più argomentativi e decisioni migliori, e le pratiche di risoluzione dei problemi quotidiani.

Questa riflessione, però, si deve scontrare con un altrettanto importante e pervasivo tassello della contemporaneità, ovvero il tipo di agente, sia esso umano, non-umano o "multi-agente", con il quale oggi si interagisce e che ha di certo modificato e complicato le modalità di fare argomentazione. Nelle ultime due decadi, infatti, è in rapida evoluzione lo sviluppo dell'interconnessione tra la teoria dell'argomentazione e l'intelligenza artificiale: sembra che la prima, con i suoi modelli formali di argomentazione, stia apportando contributi significativi nella definizione semantica dei programmi logici dell'IA, mentre la seconda fornisce nuovi strumenti formali per l'analisi degli argomenti, per la valutazione e per l'apprendimento delle informazioni (Simari & Rahwan, 2009; Wambsganss et al., 2020). Il campo dell'argomentazione nell'intelligenza artificiale, così chiamato, è cresciuto significativamente negli ultimi anni e lo dimostra la comparsa di una massiccia e consistente documentazione tecnica (Wambsganss et al., 2020). Sempre più applicazioni vedono la teoria dell'argomentazione immersa nello sviluppo di strumenti che adoperino dati e tecniche di ragionamento automatico per trarre conclusioni valide ed utili a partire dalle informazioni inizialmente disponibili. Ad esempio, le piattaforme di compravendita online sono sempre più in grado di stabilire interessi o preferenze degli utenti, riuscendo anche a giustificare e a convincere gli utenti stessi della logica del proprio procedere (Bistarelli & Taticchi, 2021).

L'argomentazione, dunque, è tutta intorno a noi, in alcuni casi del tutto invariata, ma non possiamo ignorare che i sistemi di interazione si siano evoluti, portando con sé nuove richieste di capacità, prestazioni e abilità. Resta, quindi, l'urgenza di saldare la sempre più profonda scollatura tra il crescente fabbisogno di competenze all'interazione critica e il reale possesso di queste da parte dei soggetti, da qui la necessità di percorsi atti all'apprendimento di tali capacità e di occasioni per acquisire strumenti per selezionare ed elaborare informazioni, nonché per accrescere autonomia e consapevolezza.

2.3 *Le mappe argomentative a supporto delle skills argomentative e di pensiero critico*

In riferimento a ciò che è stato appena detto, il testo argomentativo e la didattica su di esso incentrata, ampiamente trattata nelle scuole, si sono sempre proposti come palestra per il pensiero, per l'individuazione di opinioni diverse e la comprensione ciò che rispettivamente le supporta (Colombo, 2018). Questa tipologia

testuale, infatti, viene trattato sin dalle scuole medie e poi attentamente ripreso nel percorso liceale, poiché ha una struttura che riassume perfettamente il procedere argomentativo: si sostiene una tesi a proposito di un argomento e si apportano argomentazioni a sostegno, o si risponde ad obiezioni varie, con il fine di convincere il destinatario della bontà della tesi (Lo Feudo, 2018).

Analizzare un testo argomentativo, però, è una pratica ancora ostica per molti studenti, poiché implica immergersi nel testo e ricostruire l'ossatura e ciò richiede abilità che non possono essere date per scontate (Alotto, 2021). Gli argomenti proposti in un testo, infatti, non hanno di per sé una natura sequenziale e trovarli disposti in maniera così poco lineare può rendere difficile l'individuazione del filo rosso che li collega (Alotto, 2021). Molto spesso intorno all'argomento-chiave si può trovare una varietà di altre proposizioni superflue, che rallentano la comprensione e aumentano il cosiddetto "carico cognitivo" del lettore, ovvero quello sforzo associato alla memoria durante le attività cognitive, come l'apprendimento o la risoluzione di problemi (Sweller, 1988). Una progettazione didattica funzionale dovrebbe impegnarsi a ridurre il carico cognitivo, poiché, se troppo pesante, rischia di portare i soggetti a prestazioni peggiori in compiti leggermente più complessi (Sweller, 1988; Harrell, 2005). Passare da una pagina ad un'altra di un testo, quindi, per cercare di ricostruire la relazione tra le varie parti di un'argomentazione senza un adeguato allenamento, potrebbe aggiungere carico cognitivo agli studenti (Harrell, 2005). Se, invece, le informazioni fossero presentate in modo da ridurre questo carico, gli studenti farebbero propria la struttura di un argomento, migliorando il proprio apprendimento e ragionamento logico (Harrell, 2005).

A questo proposito, le mappe argomentative, o *argument maps*, possono rivelarsi valido sostegno a questo processo. Esse differiscono dalle ormai note mappe mentali e concettuali perché non si limitano a creare semplici associazioni tra i concetti, ma sono nate per diagrammare la struttura delle relazioni logiche fra i diversi enunciati (Alotto, 2021), consentendo una resa più chiara ed immediata della catena di ragionamento (Simari & Rahwan, 2009). Nel corso del tempo questo strumento è stato studiato in lungo e in largo, per saggiarne le potenzialità. Christopher Dwyer (2013), ad esempio, della National University of Ireland, nel suo studio sugli effetti delle mappe argomentative, ha approfondito in quale misura la costruzione di mappe strutturate a rappresentare l'argomento potesse essere una funzionale attività di apprendimento e di assimilazione di argomenti in classe. Anche gli studi del professor W. Martin Davies (2011), dell'Università di Melbourne, si sono soffermati sui van-

taggi dell'uso delle mappe nell'apprendimento e da questi è emerso quanto la rappresentazione di un insieme complesso di relazioni in un diagramma facilitasse la comprensione di quelle relazioni.

La metodologia delle mappe argomentative, però, anche se ritenute funzionali per l'acquisizione di competenze fondamentali quali quella della comprensione del testo e del discernimento critico delle informazioni circa un dato argomento, sono stati pensati, costruiti e adoperati nell'ottica di tipologie testuali statiche come il testo argomentativo di cui sopra, ma necessitano di scontrarsi con la realtà in mutamento dei contesti dinamici.

2.4 *Le mappe argomentative: possono essere applicate in contesti new media (dinamici, transmediali, data literacy)?*

L'affermarsi di una realtà del web, pro-sociale prima e post-digitale ora, ha cambiato l'orizzonte entro cui si acquisiscono competenze, con una forte prevalenza di spazi informali ormai lontani da quelli istituzionali della scuola. Resta, però, il fatto che le competenze fondamentali per muoversi in questi spazi nuovi siano strettamente legate ad appartenenze sociali di privilegio (ovvero un apprendimento informale a partire dal bagaglio di conoscenze della propria famiglia) o a percorsi di avanguardia nelle istituzioni scolastiche (Scolari, 2019). I nativi digitali non esistono, anche se nel discorso pubblico, sin dal 2001, si è erroneamente adoperata questa terminologia per descrivere le generazioni di giovani cresciuti circondati dalle tecnologie digitali e, si suppone, intuitivamente in grado di usare la tecnologia senza istruzione o formazione digitale di alcun genere (ECDL Foundation, 2015). Il termine "nativo digitale", dunque, perpetua la percezione distorta per cui la semplice esposizione alla tecnologia equivale alla capacità di utilizzarla, quando in realtà regna un'inadeguata formazione e molto spesso i giovani utenti non sono nemmeno consapevoli delle loro reali competenze e delle loro lacune in fatto di tecnologie digitali (Ranieri, 2011). Senza un'educazione digitale formale e strutturata, dunque, non si può sperimentare il pieno potenziale delle tecnologie digitali e si rischia di restare indietro (Ranieri, 2011).

Ciò illustra la necessità per chi usufruisce delle informazioni di essere in grado di captarle, comprenderle appieno e costruire argomentazioni, il tutto senza dimenticare che siamo immersi in un'epoca multimodale, in cui è necessario andare oltre il concetto di scrittura tradizionale e riconoscere la significatività dell'interazione di più sistemi, che si combinano per un unico intento comunicativo (Kress, 2010). I testi tradizionali scritti e stampati ormai non possono più essere considerati principali portatori di significato ed è necessario rie-

saminare i presupposti stessi del rapporto discente-testo-comprensione (Da Lio, 2020). I ricercatori della multimodalità, come Gunther Kress, hanno esplorato diverse prospettive relative all'insegnamento e all'apprendimento di questo approccio, proprio in risposta alla sempre più emergente interconnessione e dinamicità delle informazioni (Da Lio, 2020). L'introduzione alla multimodalità, infatti, mette in discussione nozioni di linguaggio finora date per assodate, come il fatto che solo la scrittura sia in grado di esprimere tutti i significati, e propone l'idea di un ri-orientamento profondo, all'insegna della molteplicità dei modi, i quali modificano le caratteristiche delle informazioni, dell'accesso ad esse e del sapere da esse prodotte (Kress, 2010).

In tali circostanze, il contributo delle tecnologie digitali nella produzione dei testi ha messo in atto un processo totalmente differente da quello riguardante la lettura e la comprensione di documenti stampati: mentre questi ultimi sono generalmente completi e la loro comprensione riguarda solo le abilità di individuazione del messaggio racchiuso nel testo, comprendere un testo online, invece, richiede sia competenze tradizionalmente tecniche, sia quelle abilità di rintracciare e ricostruire il significato racchiuso negli aspetti multimodali del testo stesso (come immagini, video, tracce audio, grafici, ecc...) (Gouseti et al., 2021). Appare ovvio che una tipologia testuale di questo tipo a volte possa mettere a dura prova la lettura e la fruizione delle informazioni in essa contenute, poiché non è cosa semplice esaminare le differenti prove e prospettive per poi assumere una posizione in merito ad un argomento, ma con le giuste tecniche è possibile immergersi in un testo di questo tipo e analizzarlo senza difficoltà (Howell, 2017). In una raccolta di esperimenti, per un totale di 528 partecipanti, gli studiosi Lazard e Atkinson (2015) hanno infatti scoperto che, presentando una problematica attraverso una forma multimodale, quale l'infografica, i soggetti degli studi pensavano in modo più critico rispetto a quando le stesse informazioni erano presentate solo con il testo o solo con l'illustrazione.

Ma come fare per destreggiarsi tra le varie informazioni e ricostruire il senso delle più disparate fonti, in vista di un'opinione criticamente costruita circa un dato argomento? Con un testo statico si è visto come la metodologia delle mappe argomentative, se adeguatamente appresa, sia risultata utile per presentare in modo efficace l'ossatura di un'argomentazione, facilitando l'utilizzatore nella comprensione della stessa (Alotto, 2021). Sviluppare, invece, un approccio critico alle nuove forme testuali, che oltre all'ipertestualità impongono situazioni di relazione personalizzata con l'individuo per catturare l'attenzione, creano un nuovo oggetto di studio, quale

il testo argomentativo multimodale, il quale può essere ritenuto in tutto e per tutto un problema di ordine ontologico da affrontare.

3. SCENARI DI RICONCETTUALIZZAZIONE

Avendo svolto una succinta analisi della letteratura più rilevante in relazione alle problematiche della literacy nell'era post-digitale, mettendole in relazione con gli strumenti didattici per il loro sviluppo, passando per la problematizzazione ontologica di uno strumento didattico diffuso quale la mappa argomentativa, vogliamo concludere con una proposta.

A questo proposito introdurremo uno schema di riconcettualizzazione delle mappe argomentative (Tabella 1), con cui provare ad adattare al nuovo panorama che stiamo sondando. Si potrebbe avviare una riflessione speculativa basata sulla lettura di più scenari ipotetici di concettualizzazione trattati in letteratura, ovvero basati sugli elementi studiati in questa breve revisione narrativa.

Un primo scenario, quindi, potrebbe vedere l'integrazione dei media tradizionali per eccellenza, come i testi scritti, con espedienti tecnologici che possano favorire un primo sguardo al mondo multimodale. Per esempio: in un corso di laurea triennale di scienze della formazione, per testare la capacità argomentativa delle studentesse, si propone un piccolo laboratorio di comprensione del testo argomentativo scritto. Segue un percorso composto da quattro step, in cui si incontrano strumenti digitali ed analogici: un primo step, con test sulla comprensione del testo argomentativo e creazione analogica di mappe argomentative, nonché successiva sottoposizione di un tutorial sulla struttura di un testo argomentativo standard; un secondo step, con nuovo test sulla comprensione del testo, con conseguente creazione di una seconda batteria di mappe analogiche, e un secondo tutorial, questa volta sulle mappe argomentative; un terzo step, con esercitazione collettiva sull'ultimo testo analizzato, così da consolidare conoscenze e chiarire dubbi; un quarto ed ultimo step, con test finale sulla comprensione del testo e creazione di mappe analogiche.

Un altro scenario potrebbe, invece, sondare se l'uso di artefatti analogici possa stimolare e potenziare i processi di lettura e comprensione delle informazioni racchiuse in un testo multimodale. Per esempio: nel precedentemente supposto corso universitario, il docente, considerando la bassa capacità argomentativa delle studentesse e le possibili problematiche riscontrate nel vagliare le fonti autorevoli online, propone un percorso di lavoro con le mappe argomentative. Per stabilire comprensione del testo e corretta creazione di mappe

Tabella 1. Schema di riconcettualizzazione delle mappe argomentative.

Tipologia di testo	Tipologia di attività formativa	Tipologia di output
Testo argomentativo scritto	Lezioni con supporti tecnologici (tutorial, video) + Esercitazione con strumenti analogici (mappe argomentative analogiche)	Integrazione di media tradizionali e digitali potenzia la comprensione di un testo argomentativo analogico.
Testo argomentativo multimodale	Lezioni frontali + Esercitazione con strumenti analogici (mappe argomentative analogiche)	Artefatti analogici stimolano e potenziano i processi di lettura e comprensione di un testo multimodale.
Testo argomentativo scritto	Lezioni con supporti tecnologici (tutorial, video) + Esercitazione con strumenti digitali (mappe argomentative digitali oppure supporti basati su IA)	Strumenti digitali e IA facilitano la comprensione e la ricostruzione di senso di un testo argomentativo analogico.
Testo argomentativo multimodale	Lezioni con supporti tecnologici (tutorial, video) + Esercitazione con strumenti digitali (mappe argomentative digitali oppure supporti basati su IA)	Strumenti digitali e IA stimolano e facilitano l'inserimento nella multimodalità.

connesse, assume un modo di procedere tradizionale, con lezioni frontali e mappe analogiche, chiedendo però di consultare pagine web che presentino grafiche dinamiche o tracce di ipertestualità (link, screen, video). Il docente, alla fine della fase laboratoriale, potrebbe anche richiedere la produzione di un testo multimodale a partire dai temi trattati.

In un terzo scenario si potrebbe analizzare un primo approccio alla produzione digitale e multimodale. Per esempio: supponendo sempre l'esempio, il docente offre strumenti basati sull'impiego dell'IA per correggere un testo, invitando poi le studentesse a cimentarsi in una produzione più dinamica delle stesse mappe argomentative. Con il supporto di elementi digitali e multimediale, alle studentesse può anche essere richiesto di progettare ed elaborare un prodotto digitale, come una video presentazione, una pagina di blog, o un *tweet*, che possa ricostruire "multimodalmente" il senso del problema analizzato nel testo scritto.

Nel quarto scenario, infine, si potrebbe dare uno sguardo al ruolo delle mappe argomentative all'interno del processo di acquisizione, comprensione e ricostruzione delle informazioni in ottica multimodale. Per esempio: in un'ultima declinazione dell'esempio precedente, il docente offre la preparazione con strumenti basati sulla produzione automatizzata di testi e la scorporazione di paragrafi contenenti argomenti rappresentati in mappe, supportata da strumenti IA. Con questo approccio facilita la successiva richiesta di elaborazione di prodotti multimodali. A questo punto, il docente richiede di rifinire digitalmente le mappe argomentative, in modo tale che riassumano il procedere argomentativo del testo proposto e costituiscano la struttura del successivo prodotto digitale: una video presentazione, in cui le studentesse dovranno realizzare un esercizio di scelta di immagini e dati che argomentino a supporto delle singole componenti individuate nelle mappe. In questo modo sarà pos-

sibile approfondire e annotare il grado di miglioramento nell'elaborazione argomentativa.

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONE

L'obiettivo di questa revisione narrativa della letteratura, di certo ancora aperta a successivi approfondimenti, è stato quello di provare a tratteggiare i cambiamenti visibili del panorama attuale, permettendo di far emergere tre (o quattro) nodi concettuali. Tali nodi concettuali hanno reso l'apertura euristica della ricerca, verso percorsi di studio sperimentale e sul campo, relativamente agli strumenti per lo sviluppo di capacità argomentative nella società postdigitale. L'attuale stato di concettualizzazione, come evidenziato dalla letteratura, va ovviamente accompagnata da un'operazionalizzazione che dovrà sondare i diversi scenari ipotizzati di impiego di strumenti digitali e analogici.

Esercizio complesso è di certo quello di immaginare le difficoltà e i limiti che potrebbero comportare gli scenari immaginari, data la poca prevedibilità delle variabili in campo. In effetti, taluni scenari si propongono come ipotesi di ricerca che aprono ad ulteriori aree di indagine. Uno dei più probabili limiti dell'operazionalizzazione potrebbe essere la difficoltà insita nell'ideare in modo controllato i suddetti testi multimodali.

Un altro limite potrebbe essere dato dalla poca efficienza e dal poco mordente che i tutorial potrebbero riscontrare rispetto ad altre metodologie, più tradizionali forse, che potrebbero canalizzare meglio l'attenzione o anche solo a permettere di chiarire eventuali dubbi sul nascere, come per esempio la lezione frontale oppure il laboratorio guidato dal docente. Un altro limite ancora potrebbe essere racchiuso nella modalità con cui testare l'esistenza di nuovi strumenti digitali, con particolare riguardo all'accettazione delle tecnologie, nonché alla

competenza digitale che consente un'adeguata fruizione ed uso degli strumenti proposti. Per procedere, infatti, si potrebbe pensare di usare un qualche strumento già convalidato e saggiarne l'adattamento ai contesti immaginati, o, sulla base di qualcosa di già esistente, provare ad implementare digitalmente lo strumento analogico delle mappe argomentative.

A questo proposito, come anche accennato precedentemente, sembra che la ricerca si stia avviando verso l'impiego di sempre più raffinate tecniche di attuazione di intelligenza artificiale, come l'apprendimento automatico, per creare algoritmi che apprendano automaticamente e traggono inferenze valide argomentativamente, utilizzando solo i dati a disposizione (Kim et al., 2022). Un tentativo innovativo di applicazione dell'IA alla pratica di scrittura delle argomentazioni accademiche è lo studio pilota del sistema AI-Supported Scaffolding (AISS), un sistema di supporto dell'argomentazione che consentirebbe agli studenti di esercitarsi nello sviluppo di argomenti ed essere guidati da un'impalcatura digitale, sotto forma di suggerimenti, esempi e feedback (Kim et al., 2022). Questo studio ha permesso di testare l'impalcatura AISS e ha condotto a risultati promettenti, in termini di costruzione di affermazioni più forti, idee più elaborate e strutture argomentative più coese (Kim et al., 2022). Un ottimo primo contributo a favore di come il progresso nelle tecniche di intelligenza artificiale renda più fattibile progettare *scaffold* per la pratica dell'argomentazione.

Come punto di partenza, quello che è emerso è che, nonostante il panorama in continuo cambiamento, il movimento verso lo sviluppo di skills per affrontare attivamente una conversazione, sia essa dal vero o digitale, e di competenze di leggere ed interagire criticamente con i contesti informativi, con conseguente creazione di un pensiero proprio, sta vivendo un notevole slancio nell'ultimo decennio. Tuttavia resta un problema ancora molto trascurato, soprattutto in termini di tecniche e strumenti che possano facilitare l'acquisizione di questo set di imprescindibili componenti della partecipazione attiva alla vita della società post-digitale. Sebbene ancora lontani dal ritenerlo completo, la ricerca si sta muovendo in questo repertorio di rappresentazioni per individuare strumenti efficaci e utili per diventare soggetti attivi e costruttivamente critici.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Alotto, P. (2021). Laboratorio di argomentazione: Guida al critical thinking e all'argument thinking. In A. Sani & A. Linguiti (A cura di), *Sinapsi. Storia della filoso-*

fia. Protagonisti, percorsi, connessioni. La Scuola editrice.

- Anderson, T., & Rivera-Vargas, P. (2020). A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective. *Digital Education Review*, 37, 208–229. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>
- Anello, F. (2017). Incoraggiare e verificare la capacità di pensiero critico nel processo di lettura. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 369–384.
- Baack, S. (2015). Datafication and empowerment: How the open data movement re-articulates notions of democracy, participation, and journalism. *Big Data & Society*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2053951715594634>
- Balaban-Sali, J. (2012). New Media Literacies of Communication Students. *Contemporary Educational Technology*, 3(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/6083>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication – WRIT COMMUN*, 25, 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bhargava, R., Deahl, E., Letouzé, E., Noonan, A., Sangokoya, D., & Shoup, N. (2015). *Beyond Data Literacy: Reinventing Community Engagement and Empowerment in the Age of Data*. Data-Pop Alliance. <https://datapopalliance.org/item/beyond-data-literacy-reinventing-community-engagement-and-empowerment-in-the-age-of-data/>
- Bistarelli, S., & Taticchi, C. (2021). Towards an Implementation of a Concurrent Language for Argumentation. In M. Baldoni & S. Bandini (A cura di), *AIXIA 2020 – Advances in Artificial Intelligence. XIXth International Conference of the Italian Association for Artificial Intelligence*, (p. 154–171). https://doi.org/10.1007/978-3-030-77091-4_10
- Bollini, L. (2004). *Registica multimodale: Il design dei new media*. Maggioli Editore.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Wiley.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Edizioni Erickson.
- Buckingham, D. (2009). *The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice*. Medienimpulse.
- Buckingham, D. (2015a). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 21–34. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Buckingham, D. (2015b). Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Partici-

- patory Culture. In T.B. Lin, V. Chen & C.S. Chai, (A cura di). *New Media and Learning in the 21st Century. A Socio-Cultural Perspective* (pp. 9-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-326-2_2
- Buonauro, A., & Domenici, V. (2020). Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 5. <https://doi.org/10.1285/i26108968n5p55>
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). La competenza digitale nella scuola. Modelli teorici e strumenti di valutazione. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1).
- Canale, D., Frigerio, A., Giovanni, T., & Roberto, C. (2021). *Critical thinking. Un'introduzione*. Egea.
- Cantù, P., & Testa, I. (2006). *Teorie dell'argomentazione: Un'introduzione alle logiche del dialogo*. Pearson Italia.
- Carmi, E., Yates, S. J., Lockley, E., & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: Rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 9(2). <https://doi.org/10.14763/2020.2.1481>
- Colombo, A. (2018). Il testo argomentativo: Presupposti pedagogici e modelli di analisi. In A. Colombo (A cura di), *Quaderni del Giscel: Vol. 11. I pro e i contro* (pp. 59-84). La Nuova Italia. <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Il-testo-argomentativo-Presupposti-pedagogici-e-modelli-di-analisi.pdf>
- Cortiana, P. (2017). Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: Un intervento nella scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3). <https://doi.org/10.17471/2499-4324/915>
- Cortiana, P., Boscolo, P., & Cisotto, L. (2015). La multimodalità nella composizione di un saggio breve: Un intervento nella scuola secondaria di 2° grado. *NeaScience – Giornale italiano di neuroscienze, psicologia e riabilitazione*, 10, 45-49.
- Da Lio, E. (2020). Digital and Multimodal Literacies in Foreign Language Learning: Theories and application. *Studia universitatis hereditati*, 8(2), 65-79. [https://doi.org/10.26493/2350-5443.8\(2\)65-79](https://doi.org/10.26493/2350-5443.8(2)65-79)
- D'Acunto, G. (2016). La sovranità delle voci – Il testo come trama dialogica del senso in Bachtin. *Consecutio Temporum*, 10.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2021). Working with Multimodal Texts in Education. In K. Danielsson & S. Selander (A cura di), *Multimodal Texts in Disciplinary Education* (pp. 25-43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0_4
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *VOCEDplus, the international tertiary education and research database*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:49812>
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279-301. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1). <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Desogus, P. (2019). Tra passione e ideologia. Forme del discorso indiretto libero in Pasolini. *SigMa – Rivista di Letterature comparate, Teatro e Arti dello spettacolo*, 3, 679-704. <https://doi.org/10.6093/sigma.v0i3.6555>
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2013). An examination of the effects of argument mapping on students' memory and comprehension performance. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.12.002>
- ECDL Foundation. (2015). ECDL Foundation: The Fallacy of the 'Digital Native': Why Young People Need to Develop their Digital Skills [Report]. FUTURIUM – European Commission.
- Frau-Meigs, D. (2019). Information Disorders: Risks and Opportunities for Digital Media and Information Literacy? *Medijske Studije*, 10(19), 10-28. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.1>
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J. E., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M., & Romeu, T. (2021). Critical Digital Literacies framework for educators – DETECT project report 1. [Report, Project DETECT, Zenodo]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>
- Harrell, M. (2005). Using Argument Diagramming Software in the Classroom. *Teaching Philosophy*, 28. <https://doi.org/10.5840/teachphil200528222>
- Hobbs, R. (2020). Propaganda in an Age of Algorithmic Personalization: Expanding Literacy Research and Practice. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 521-533. <https://doi.org/10.1002/rrq.301>
- Hobbs, R., Kanižaj, I., & Pereira, L. (2019). Digital Literacy and Propaganda. *MEDIJSKE STUDIJE- Media Studies*, 10(19), 1-7. <https://doi.org/10.20901/ms>
- Howell, E. (2017). Expanding Argument Instruction: Incorporating Multimodality and Digital Tools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(5), 533-542. <https://doi.org/10.1002/jaal.716>
- Iordanou, K., Kuhn, D., Matos, F., Shi, Y., & Hembarger, L. (2019). Learning by arguing. *Learning and Instruction*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.004>

- Iordanou, K., & Rapanta, C. (2021). "Argue With Me": A Method for Developing Argument Skills. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203>
- Kim, M. K., Kim, N. J., & Heidari, A. (2022). Learner experience in artificial intelligence-scaffolded argumentation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2042792>
- Knaus, T. (2020). Technology Criticism and Data Literacy: The Case for an Augmented Understanding of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 6–16. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-2>
- Knaus, T. (2022). Making in Media Education: An Activity-Oriented Approach to Digital Literacy. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. <https://digital-commons.uri.edu/jmle-preprints/31>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge (trad. it. Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea, Proedit, 2015).
- Kuhn, D. (2010). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155–179. <https://doi.org/10.17763/haer.62.2.9r424r0113t67011>
- Kuhn, D. (2018). A Role for Reasoning in a Dialogic Approach to Critical Thinking. *Topoi*, 37(1), 121–128. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>
- Lazard, A., & Atkinson, L. (2015). Putting Environmental Infographics Center Stage: The Role of Visuals at the Elaboration Likelihood Model's Critical Point of Persuasion. *Science Communication*, 37(1). <https://doi.org/10.1177/1075547014555997>
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20.
- Lo Feudo, G. (2018). Serialità narrativa televisiva: Linguaggi e testualità. *Filosofi(e)Semiotiche*, 5(2), 6. <https://doi.org/20.500.11770/288939>
- Moretti, G. (2010). Lucia Lumbelli (2009): «La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(2). <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/121>
- Nguyen, T. T., Nguyen, Q. V. H., Nguyen, D. T., Nguyen, D. T., Huynh-The, T., Nahavandi, S., Nguyen, T. T., Pham, Q.-V., & Nguyen, C. M. (2022). Deep Learning for Deepfakes Creation and Detection: A Survey. *Computer Vision and Image Understanding*, 223. <https://doi.org/10.1016/j.cviu.2022.103525>
- Nygren, T., Frau-Meigs, D., Corbu, N., & Santoveña-Casal, S. (2022). Teachers' views on disinformation and media literacy supported by a tool designed for professional fact-checkers: Perspectives from France, Romania, Spain and Sweden. *SN Social Sciences*, 2(4), 40. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00340-9>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 1–12. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15–27. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
- Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 251–269. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017>
- Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563–566. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1264114>
- Raffaghelli, J. E. (2017). Data Literacy in the context of Big and Open Data: an educational challenge. *Formazione & insegnamento*, 15(3), 299–324. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2646>
- Raffaghelli, J. E. (2018). Oltre il "far di conto" nell'era digitale: la frontiera della data literacy. In M. Ranieri (A cura di), *Teoria e pratica delle new media literacies* (pp. 99–134). Aracné Editrice. <http://dx.doi.org/10.4399/97888548940444>
- Raffaghelli, J. E. (2022). Generate critical digital attitudes in students. In Sangrà, A. (A cura di). *Improving online teaching: Practical guide for quality online education* (pp.163–178). Editorial UOC.
- Raffaghelli, J. E., & Stewart, B. (2020). Centering complexity in 'educators' data literacy' to support future practices in faculty development: A systematic review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 435–455. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1696301>
- Raffaghelli, J. E., Manca, S., Stewart, B., Prinsloo, P., & Sangrà, A. (2020). Supporting the development of critical data literacies in higher education: Building blocks for fair data cultures in society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00235-w>
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Edizioni ETS.
- Rivoltella, P. C. (2015). Tecnologie digitali a scuola. Tra apprendimento, professionalità docente e cittadinanza. *Scuola Ticinese*, 46, 9–15.

- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholè.
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Scolari, C. A. (2019). Dalla alfabetizzazione mediatica all'alfabetizzazione transmediale. In M. Ricciardi (A cura di), *DigitCult. Scientific Journal on Digital Cultures* (pp. 37-46). Aracne Editrice. <https://doi.org/10.4399/97888255263184>
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2021). Digital Technologies and the Automation of Education—Key Questions and Concerns. *Postdigital Science and Education*, 5, 15-24. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3>
- Seymoens, T., Van Audenhove, L., Van den Broeck, W., & Mariën, I. (2020). Data literacy on the road: Setting up a large-scale data literacy initiative in the Data-Buzz project. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 102–119. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-9>
- Simari, G. R., & Rahwan, I. (2009). *Argumentation in Artificial Intelligence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98197-0>
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Troia, S. (2022). *DigComp 2.2: Cosa cambia nel nuovo quadro delle competenze digitali per i cittadini*. Network Digital 360. <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/digcomp-2-2-cosa-cambia-nel-nuovo-quadro-delle-competenze-digitali-per-i-cittadini/>
- UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy*. Unesco Institute For Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>
- Van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12(2), 197–208. <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wambsganss, T., Niklaus, C., Cetto, M., Söllner, M., Handschuh, S., & Leimeister, J. M. (2020). AL: An Adaptive Learning Support System for Argumentation Skills. In R. Bernhaupt, F. F. Mueller, D. Verweij, J. Andres, J. McGrenere, A. Cockburn, I. Avellino, A. Goguey, P. Bjørn, S. Zhao, B. P. Samson & R. Kocielnik (A cura di), *CHI'20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–14). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376732>
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. In M. Shepherd, T. Hall & I. Myrtevit (A cura di), *EASE'14: Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering* (pp. 1–10). <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>
- Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168-182. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12>



Citation: Lugaro, G., Di Bari, C., & Ferro, J. (2023). Orientarsi nel digitale e comprendere i social media, tra percezioni e uso reale. Una ricerca-azione nel savonese per l'educazione digitale nelle scuole secondarie di secondo grado. *Media Education* 14(2): 71-84. doi: 10.36253/me-14889

Received: July, 2023

Accepted: November, 2023

Published: December, 2023

Copyright: © 2023 Lugaro, G., Di Bari, C., & Ferro, J. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Orientarsi nel digitale e comprendere i social media, tra percezioni e uso reale. Una ricerca-azione nel savonese per l'educazione digitale nelle scuole secondarie di secondo grado¹

Orienting yourself in the digital and understanding socialmedia, between perceptions and real use. An action research in the Savona area for digital education in secondary schools

GABRIELE LUGARO¹, COSIMO DI BARI^{2,*}, JACOPO FERRO¹

¹ *Centro per l'Educazione Digitale*

² *Università degli Studi di Firenze*

E-mail: gabriele.lugaro@centroeducazionedigitale.org; cosimo.dibari@unifi.it; jacopo.ferro28@gmail.com

*Corresponding author

Abstract. The article describes the outcomes of an action-research conducted with adolescents to investigate their perceptions and actual uses of digital technologies and social networks. The course, carried out with 450 pupils of a secondary school, involved the administration of a questionnaire to collect data and obtain material to proceed to critical reflections and useful workshop activities to improve the perception of the time spent with touchscreen devices and especially with the smartphone and to encourage a more conscious and more critical use of these tools. In the second phase of the research, in fact, through a problematizing attitude, the data were examined and analyzed by both learners and teachers, detecting a desire on the part of adolescents to improve their modes of use and a need on the part of teachers to explore these issues in greater depth.

Keywords: digital education, digital well-being, digital competence, digital identity, adolescents and social network.

Riassunto. L'articolo descrive gli esiti di una ricerca-azione condotta con adolescenti per indagare la loro percezione e i loro reali usi delle tecnologie digitali e dei social network. Il percorso, svolto con 450 alunni di una scuola secondaria di secondo grado, ha previsto la somministrazione di un questionario al fine di raccogliere dati e di ottenere materiale per procedere a riflessioni critiche e a attività laboratoriali utili per migliorare la percezione del tempo trascorso con i dispositivi touchscreen e in particolare modo con lo smartphone e per favorire un uso più consapevole e più critico di tali

¹ I paragrafi 1, 2, 5 e 6 sono stati curati da Gabriele Lugaro; i paragrafi 3 e 8 da Cosimo Di Bari; il paragrafo 4 da Jacopo Ferro; il paragrafo 7 dai tre autori.

strumenti. Nella seconda fase della ricerca, infatti, attraverso un atteggiamento problematizzante, i dati sono stati presi in esame e analizzati tanto dagli allievi quanto dagli insegnanti, rilevando un desiderio degli adolescenti di migliorare le loro modalità di utilizzo e una necessità degli insegnanti di approfondire questi temi.

Parole chiave: educazione digitale, benessere digitale, competenza digitale, identità digitale, adolescenti e social network.

1. INTRODUZIONE

La ricerca-azione che viene qui presentata si è proposta di indagare come, nella fascia di età da 14 a 18 anni, gli adolescenti sono in grado di orientarsi all'interno dei social media e di sviluppare strategie per comprendere criticamente il digitale. Il CED – è un'associazione di promozione sociale non a scopo di lucro, fondata nel 2020, con lo scopo di fare ricerca, formazione e divulgazione sul rapporto fra bambini, ragazzi e strumenti digitali. Dopo aver lavorato principalmente sulla fascia di età da 0 a 6 anni (Di Bari & Lugaro, 2022), in questa ricerca sviluppata in dialogo con il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze, si è cercato di indagare una fascia di età differente, ampliando lo sguardo sul fenomeno degli impatti e della percezione d'uso dei dispositivi digitali da parte della prima generazione testimone, sin dalla nascita, della rivoluzione degli smartphone come dispositivi di massa: i nati fra il 2004 e il 2008. Alla luce delle ultime ricerche condotte sull'età di accesso allo smartphone personale (Gui et al., 2020; Szadejko, 2022), si è scelto di sviluppare un progetto di ricerca e formazione che agisse su tre livelli.

Un primo livello, di raccolta dati quantitativa, ha coinvolto 450 ragazzi/e del Liceo scientifico, classico e linguistico di Carcare (Sv) e ha avuto l'obiettivo di indagare il rapporto tra uso reale e percezione d'uso. Si è chiesto agli studenti e alle studentesse quali fossero i social network maggiormente utilizzati, quale fosse la percezione d'uso e, successivamente, l'uso reale (analizzando autonomamente i dati del "Benessere digitale"). Sono state indagate le percezioni degli stati d'animo, dei comportamenti, degli acquisti e della percezione estetica in seguito all'utilizzo dei social network e la volontà di modificare il proprio rapporto con lo smartphone, approfondendo le motivazioni di quest'ultima con alcune domande a risposta aperta. È stato inoltre somministrato, all'interno del medesimo questionario, il Nomo-phobia Questionnaire NMP-Q (Adawi et al., 2018). Il termine indica la "No Mobile Phobia", cioè il timore e la paura di rimanere privi di smartphone e quindi scollegati dalle applicazioni digitali. Questo ha permesso di misurare i livelli di nomofobia tra i 450 studenti che hanno partecipato alla ricerca.

Un secondo livello ha riguardato la formazione e l'attività laboratoriale rivolta a studenti e studentesse svolta in seguito alla compilazione del questionario. Tale attività si è svolta in modalità video-lezione, così da coinvolgere tutti i 450 ragazzi contemporaneamente. Nell'arco delle due ore di incontro sono state illustrate tematiche relative al funzionamento della *data economy*, dell'*attention economy* e degli algoritmi che fondano il *business model* dei social media più utilizzati. Nel corso degli incontri con gli allievi sono stati inoltre mostrati alcuni filmati² ed è stata condotta una raccolta dati interattiva attraverso l'App Mentimeter. In conclusione, è stato chiesto ad ogni singola classe di realizzare un'attività di laboratorio, scrivendo individualmente alcune idee e proposte su come utilizzare in maniera più consapevole lo smartphone (sia a casa, che a scuola) e condividerle con i compagni con l'obiettivo finale di stilare un documento condiviso dalla classe da appendere in ogni aula.

Un terzo livello ha riguardato gli incontri svolti con i docenti per un totale di 6 ore dal titolo "Principi di educazione digitale e media education". All'interno dei due incontri realizzati, della durata di tre ore cadauno, oltre alla condivisione e al commento condiviso dei dati raccolti fra gli studenti, sono state proposte varie tematiche per promuovere la riflessione condivisa da parte dei docenti in merito alla rivoluzione digitale in corso, alla diffusione dei dispositivi e al modificarsi dei processi cognitivi, formativi e relazionali di coloro che la vivono. Si sono inoltre analizzate le criticità e i possibili usi a fini didattici, la natura dei media digitali, dei singoli social e i linguaggi da essi prodotti, con un focus finale sull'*attention economy*, la tecnologia persuasiva, il *gaming* e i possibili usi dell'IA per la didattica.

L'obiettivo del presente progetto è stato quello di sviluppare una pratica virtuosa di ricerca-azione, integrando la raccolta dati di taglio quantitativo ad un'azione formativa che avesse come obiettivo la problematizzazione condivisa sul tema degli smartphone e del digitale in senso ampio, stimolando il confronto fra gli studenti e fra i docenti.

² Filmati tratti dall'episodio *La Scatola nera* del programma "Presenza Diretta" andato in onda il 20/03/2023 <https://www.raipplay.it/video/2023/03/Cervelli-digitali---PresenzaDiretta-20032023-cd2b4053-5ba0-425f-af02-8af770dcc4a6.html> e parti del filmato <https://www.raipplay.it/video/2023/03/La-dittatura-dellalgoritmo---PresenzaDiretta-20032023-f4e6afc2-47d0-4b45-866f-60266b7b9564.html>.

2. CONTESTO

La presente ricerca è stata condotta nel Liceo Calasanzio di Carcare, un paese di 5200 abitanti situato nella Val Bormida, valle che unisce la provincia di Savona con la Regione Piemonte. Tale Liceo contiene al suo interno gli indirizzi classico, scientifico e linguistico e raccoglie al suo interno la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze che vivono nei paesi situati fra le alpi e l'Appennino. Alcune classi del Liceo hanno partecipato, nel corso dell'a.s. 2022-2023, al progetto nazionale "Patente di Smartphone". Il contesto è quello di un Liceo di provincia, situato nell'entroterra verde, con un passato da rilevante sito produttivo e industriale (fra gli altri, si ricorda la fabbrica della Ferrania, ex leader mondiale di pellicole cinematografiche e l'Acna di Cengio, produttrice di prodotti chimici). Tale vocazione industriale, seppur molto ridimensionata con il passare degli anni, risulta essere ancora uno dei traini economici maggiori della valle e rappresenta per gli studenti, il passato più prossimo nei racconti di nonni e altri familiari.

Al netto delle caratteristiche socio-economiche e geografico-produttive della zona oggetto della presente ricerca, non dobbiamo dimenticare che un comune denominatore, utile alla nostra ricerca, che ha "livellato" le abitudini d'uso degli smartphone e dei dispositivi digitali è stata la pandemia da Covid-19. Tale fenomeno, nel costringere tutti nelle proprie case, ha lasciato alla maggior parte degli adolescenti l'unico ambiente (fisico) della propria casa e i molti ambienti (virtuali) offerti dai social media e dai mondi digitali (cfr., sul tema, Ranieri & Ancillotti, 2021; Vicari & Di Vara, 2021).

3. CORNICE TEORICA

Il rapporto tra adolescenti e tecnologia è affrontato in questa ricerca da una prospettiva pedagogica e in particolare la cornice teorica è rappresentata dall'approccio della Media Education: a partire dalle riflessioni e dalle metodologie proposte da autori quali Len Masterman (1985) e Neil Postman (1981), emerge la necessità che la società – e nello specifico la scuola, in collaborazione con le famiglie – si confrontino con le forme e i contenuti di queste "estensioni di noi stessi" – come vengono definite da McLuhan (1967). La strategia proposta è dunque quella di nutrirsi dell'approccio promosso da semiologia e -critica, considerando i media come parte della cultura contemporanea e svelando la natura rappresentativa dei media, i quali anziché mostrare in modo neutrale la realtà, la rappresentano simbolicamente. Così come negli anni '70 era necessa-

rio per Postman promuovere un approccio "ecologico" che mirasse a conservare quelle forme di sapere che rischiavano di andare smarrite per effetto dei media (e in particolare della televisione), oggi rispetto alla capillare diffusione degli schermi può essere utile promuovere un approccio omeostatico, che non demonizzi né mitizzi il digitale, ma porti prendere consapevolezza dei rischi e valorizzi le opportunità. La rivoluzione digitale, infatti, non ha reso inattuali le riflessioni e gli approcci promossi dalla Media Education: essa, così come è stata declinata negli ultimi anni da autori quali David Buckingham (2020), Sonia Livingstone e Blum-Ross (2022), Maria Ranieri (2022) e Pier Cesare Rivoltella (2019), è anzi chiamata a confrontarsi con le trasformazioni in atto, cercando di promuovere maggiore consapevolezza, di stimolare un pensiero critico e di favorire modalità di uso creative degli strumenti.

Per quanto la ricerca pedagogica, psicologica e neuroscientifica (Riva, 2019; Rivoltella, 2012;) abbia da anni evidenziato le criticità della definizione di "nativi digitali" così come era stata formulata nel 2001 da Marc Prensky, nell'epoca contemporanea permane il malinteso che riconosce negli adolescenti la presenza di competenze maggiori rispetto agli adulti nell'uso della tecnologia: al contrario, seguendo la prospettiva suggerita da Serge Tisseron (2016), è auspicabile promuovere, fin dalla prima infanzia e in modo gradualmente sempre più approfondito durante la pre-adolescenza e l'adolescenza, un percorso verticale che aspiri proprio alla costruzione della competenza digitale, in direzione tecnologica, cognitiva ed etica. Così come è frequente nel senso comune lo sbilanciamento verso questa sopravvalutazione delle competenze digitali degli adolescenti, è al tempo stesso sono da evitare approcci che demonizzano gli strumenti o che fraintendano le modalità in cui i ragazzi utilizzano il digitale e il social network. A riguardo, la ricerca-azione proposta muove anche dalle analisi qualitative di danah boyd (2015), che si serve di un approccio etnografico per mostrare come la Rete favorisca in realtà la creazione di relazione e come, spesso, il punto di vista dell'adulto sia nutrito di pregiudizi che non rendono possibile l'adeguata comprensione degli allievi. A partire da questa cornice teorica, il progetto aspira quindi a promuovere tra gli allievi un rapporto più critico, più autonomo e più creativo con gli strumenti, riconoscendo la competenza digitale come una componente fondamentale della cittadinanza contemporanea; accanto al compito di formare soggetti più responsabili nell'utilizzo della tecnologia, diviene oggi urgente anche promuovere un "benessere" (Gui, 2020) nel rapporto con lo strumento: la proposta di azioni che svolgano una funzione "omeostatica" rispetto alle trasformazioni in atto (Postman,

1981) può diventare infatti anche un compito per nutrire la cura di sé dei soggetti.

4. METODOLOGIE

Il primo livello della ricerca è stato condotto utilizzando un approccio quantitativo attraverso un questionario auto-somministrato. Il campione di studio è stato costituito da 450 studenti e studentesse. Per raccogliere i dati, è stato utilizzato un questionario composto da 44 domande. Il questionario è stato somministrato digitalmente attraverso il formato di Google Form, consentendo ai partecipanti di rispondere alle domande tramite dispositivi elettronici. Le domande del questionario sono state progettate per esplorare vari aspetti dell'uso degli strumenti digitali, inclusi gli smartphone e i social media e validate con un team di esperti.

La costruzione degli item del questionario è stata sviluppata a partire da una duplice matrice.

Una prima matrice è stata sviluppata procedendo dalle ricerche condotte da Common Sense Media (Rideout & Robb, 2019), sull'uso e le attività realizzate con i media da parte di ragazzi e ragazze in fascia 8-18 anni, e dal Pew Research Center, che ha indagato il rapporto fra adolescenti (fra i 13 e i 17 anni) e social media confrontando i dati raccolti nel 2014-2015 e nel 2022 (Lenhart, 2015; Pew Research Center, 2022). Una seconda fondamentale matrice è stata sviluppata in seguito al lavoro di raccolta dati e formazione docenti che CED ha svolto nel corso di questi anni, a partire dai progetti realizzati con i nidi e le scuole dell'infanzia (Di Bari & Lugaro, 2022). I dati raccolti sulle modalità e la frequenza d'uso dei dispositivi digitali da parte degli adulti all'interno dei contesti familiari hanno permesso di individuare con maggior efficacia e pertinenza gli item da inserire nel presente questionario. Parallelamente, il lavoro di formazione realizzato con le docenti di vari ordini di scuola, dai nidi alle scuole secondarie di secondo grado, ha permesso di individuare con maggior precisione quali fossero le dimensioni più urgenti da indagare nella fascia di età compresa fra i 13 e i 18 anni. All'interno del questionario sono inoltre stati inseriti anche 20 item facenti parte del Nomophobia Questionnaire NMP-Q (Adawi et al., 2018; Yildirim et al., 2015) con l'obiettivo di analizzare fra ragazzi il timore e la paura di rimanere privi di smartphone e quindi scollegati dalle applicazioni digitali. A eccezione della domanda 36, che richiedeva una risposta aperta agli studenti su come intendessero cambiare le loro abitudini nell'uso dello smartphone, tutte le domande erano a risposta chiusa e prevedevano una

scala da 1 a 5 per rilevare più efficacemente le percezioni dei rispondenti.

Prima della somministrazione del questionario, è stato ottenuto il consenso informato dai partecipanti e dai loro genitori o tutori legali, in conformità con le linee guida etiche. I partecipanti hanno ricevuto istruzioni dettagliate su come completare il questionario e sono stati informati della riservatezza e dell'anonimato dei loro dati. Il questionario è stato somministrato durante il periodo scolastico, tra il 28 e il 29 marzo 2023, con la supervisione di un team di ricerca.

Dopo aver raccolto i dati, è stata condotta un'analisi statistica descrittiva per esaminare le risposte dei partecipanti alle domande del questionario. Sono stati utilizzati metodi statistici appropriati per evidenziare i modelli, le tendenze e le correlazioni significative nei dati raccolti (Mortari 2011; Trisciuzzi & Corchia, 1995). Si sottolineano anche alcune limitazioni di questa ricerca: in primo luogo, il campione è stato limitato a studenti del liceo di tre scuole specifiche, pertanto i risultati potrebbero non essere generalizzabili a una popolazione più ampia; inoltre, l'uso di un questionario auto-somministrato potrebbe introdurre il rischio di risposte non accurate o influenzate dal contesto.

La metodologia didattica utilizzata all'interno degli incontri formativi e laboratoriali (secondo e terzo livello della ricerca) è stata quella della comunità di ricerca (Lipman, 2005), procedendo per domande generatrici (Freire, 2011), riflessioni condivise e attività di laboratorio. Il docente-ricercatore ha ricoperto la figura di facilitatore del processo di apprendimento, proponendo input e stimoli a partire dai quali potessero prendere forma libere riflessioni individuali che hanno avuto possibilità di contaminarsi ed ampliarsi nella condivisione fra studenti e docenti. Un punto centrale attorno al quale si è sviluppato questo progetto è stata la consapevolezza delle molteplici e complesse visioni presenti fra i partecipanti ai diversi livelli in merito ai mondi digitali. L'ambizione di creare visioni e problematizzazioni trasversali, fra i 13 e i 67 anni, su contenuti così urgenti ed attuali e, allo stesso tempo, così divisivi e generazionali ha rappresentato, e rappresenta tuttora, la linfa vitale dalla quale procedere per condividere i risultati della presente ricerca e ampliare gli spazi e le orizzonti in vista di quelle future.

5. RISULTATI DELL'INDAGINE QUANTITATIVA

Per analizzare le risposte fornite dai 450 studenti è possibile individuare sei sezioni, che corrispondono all'articolazione del questionario: 1) anagrafica; 2) modalità di uso e benessere digitale; 3) percezione; 4) influen-

za sull'identità e sul comportamento; 5) desiderio di trasformazione e NMP-Q; 6) questioni di genere.

5.1 Anagrafica

Dal punto di vista anagrafico, le fasce di età sono suddivise in maniera omogenea tra il 2004 e il 2008. La maggior parte degli studenti è di genere femminile (63,8%). Il 95,5% degli studenti è nato in Italia e l'81% è figlio di genitori nati entrambi in Italia. La maggior parte dei rispondenti frequenta il liceo scientifico (46,7%), seguiti dal liceo linguistico (36%) e infine dal classico (16,7%). Il 3,3% dei rispondenti è stato bocciato almeno una volta.

5.2 Modalità d'uso e benessere digitale

Rispetto alle modalità di uso degli strumenti digitali, si può notare che la totalità degli studenti possiede uno smartphone e quasi tutti almeno un PC (96,2%) e una TV (96,2%). Più di uno studente su due (57,6%) possiede un tablet e più di uno studente su quattro (26,1%) possiede uno smartwatch.

Nell'indagare l'arrivo del primo smartphone nella vita di un pre-adolescente possiamo osservare come due studenti su tre (66,7%) abbiano ricevuto il primo smartphone entro la prima media (a 11 anni o meno). Osserviamo, nello specifico, come la metà (50,2%) di tutti gli studenti dell'Istituto lo abbia ricevuto a 10 e 11 anni, mentre il 16,5% del totale abbia ricevuto il primo smartphone in prima, seconda, terza della scuola primaria o all'ultimo anno della scuola dell'infanzia (6 anni o prima dei 6 anni). Uno studente su cinque (19,2%) dichiara inoltre di aver ricevuto lo smartphone a 12 anni. Aggregando i dati degli studenti dai 12 ai 14 anni possiamo infine rilevare che uno studente su tre ha ricevuto il primo smartphone mentre frequentava la scuola media di primo grado.

Osservando la presenza degli studenti sui vari social network indicati dal questionario, possiamo osservare come la quasi totalità sia iscritta a Whatsapp (99,8%) e a Instagram (94,9%). Un altrettanto elevato numero di studenti utilizza Youtube (89,5%) ed è presente su TikTok (82,8%). Più di uno studente su due è inoltre iscritto a Pinterest (63,8%) e a Snapchat (54%). Uno studente su due utilizza Telegram (50,9%), uno su tre utilizza Twitter (33,5%) e Twitch (29,2%) mentre un 14,5% utilizza Reddit. È interessante infine rilevare l'alto numero di risposte relative a social non previsti dal questionario come Bereal, Discord, Wattpad e Spotify.

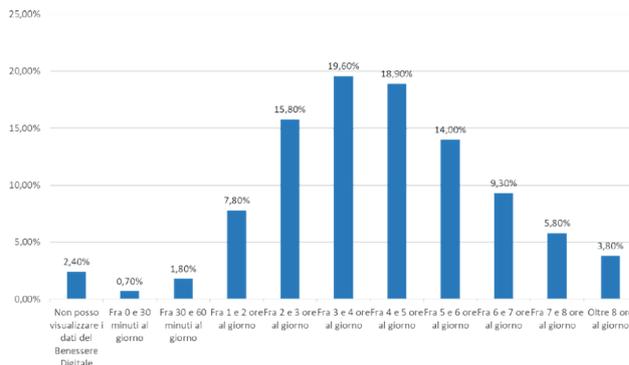


Grafico 1. Secondo i dati del Benessere Digitale per quanto tempo usi lo smartphone ogni giorno?

Chiedendo ai ragazzi di consultare i dati del proprio “Benessere digitale”, l'applicativo sulle impostazioni degli smartphone che permette di vedere i propri dati di utilizzo, si può rilevare che le applicazioni più utilizzate in assoluto dai ragazzi sono TikTok (38,2% dei rispondenti che la usa più di tutte le altre app), Whatsapp (28%), Instagram (20,22%) e Youtube (9,33%).

Rispetto ai dati registrati dal “Benessere Digitale” risulta che quasi uno studente su cinque (19,4%) utilizza lo smartphone fra le 3 e le 4 ore al giorno e quasi uno su cinque (18,9%) lo utilizza fra le 4 e le 5 ore al giorno. Un 15,8% lo utilizza fra le 2 e le 3 ore al giorno e un 14% fra le 5 e le 6 ore al giorno (Grafico 1).

Aggregando i dati osserviamo come uno studente su tre (32,9%) utilizza lo smartphone per 5 o più ore al giorno e più di uno studente su tre (38,5%) lo utilizza fra le 3 e le 5 ore al giorno. Uno su quattro (26,1%) lo usa meno di 3 ore al giorno.

5.3 Percezione

Prima di rispondere condividendo le informazioni presenti sul Benessere Digitale, i ragazzi hanno risposto a un quesito relativo a quali app, secondo loro, usassero maggiormente, e a quanto tempo pensassero di trascorrere sullo smartphone: uno degli obiettivi del questionario era proprio infatti quello di rilevare la differenza tra la percezione e il reale uso, al fine di raccogliere stimoli per riflettere nelle fasi successive della ricerca.

Le app che i ragazzi percepiscono di usare maggiormente sono Whatsapp (32,4%), e a seguire TikTok (31,5%), Instagram (22,3%) e Youtube (8,9%). Rispetto ai dati di utilizzo reale emersi dal “Benessere digitale”, si può rilevare come TikTok sia sottostimato rispetto all'uso reale che è del 38,2%, dato significativamente più alto rispetto al percepito.

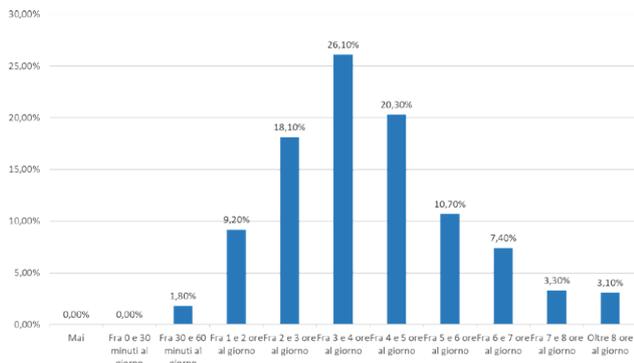


Grafico 2. Secondo la tua percezione per quanto tempo usi lo smartphone ogni giorno?

Anche il tempo speso sullo smartphone viene percepito in maniera significativamente diversa rispetto a quanto emerge dal “Benessere digitale”. Infatti, i ragazzi che pensano di spendere almeno 4 ore al giorno sullo smartphone sono il 44,5%, mentre dal Benessere digitale è emerso che sono il 51,8%. Anche i rispondenti che pensano di usare lo smartphone almeno 7 ore al giorno sono meno della realtà: infatti, solo il 6,4% si percepisce tale, rispetto al 9,6% che emerge dal Benessere digitale. Quelli che pensano di usare lo smartphone meno di 2 ore al giorno sono l’11%, un valore molto vicino a quello del Benessere digitale, che è del 10,5%. Da questi dati si può riscontrare una tendenza a sottostimare il proprio utilizzo dello smartphone, soprattutto tra gli adolescenti che lo usano maggiormente (Grafico 2).

La domanda 31 chiedeva agli studenti quanto tempo pensano di spendere sullo smartphone. Le risposte possibili erano distribuite su una scala lineare da 1 a 5 dove 1 indica “pochissimo tempo” e 5 indica “troppo tempo”. Un 42,4% degli studenti si è collocato su un punteggio di 3 punti, manifestando una posizione intermedia fra i due estremi. Quasi uno studente su due (46,3%) si è collocato nella parte superiore della scala lineare, selezionando 4 o 5 e identificando come eccessivo il proprio tempo di utilizzo. Strettamente legati a questi dati sono gli esiti della domanda “Quanto sarebbe facile smettere di usare i social?”, alla quale uno studente su due (il 51,1% complessivo) ha risposto che sarebbe difficile o estremamente difficile smettere di usare i social. Più di uno studente su quattro (il 27,3%) ha indicato una posizione intermedia, mentre uno su quattro ha indicato che sarebbe facile o estremamente facile smettere di usare i social.

Rispetto alla domanda “Quanto ti senti dipendente dallo smartphone?”, più di uno studente su tre (36,7% complessivo) si è detto estremamente o molto dipendente dallo smartphone, più di un terzo (37,1%) si è collocato in una posizione intermedia, mentre uno su quat-

tro (26,2%) si è detto per niente o poco dipendente dallo smartphone.

5.4 Influenza sull’identità e sul comportamento

Oltre alla percezione dell’utilizzo, è stata indagata l’influenza che i social network esercitano sugli stati d’animo, sui comportamenti, sugli acquisti e sulla percezione estetica di sé. Inoltre, un obiettivo della ricerca era anche raccogliere dati e stimolare la riflessione rispetto al collegamento tra lo smartphone e le esperienze di bullismo subite come vittima.

Rispetto agli acquisti, uno su quattro si è detto indifferente rispetto all’influenza che i social hanno generato, il 39% si è detto poco o molto influenzato, mentre il 36%, più di uno studente su tre, si è detto abbastanza o molto influenzato dai social rispetto a ciò che è stato comprato.

In relazione ai comportamenti, le risposte delineano risultati più omogenei. Più di uno studente su due (59,8%) si è detto molto poco o poco influenzato dai social network nei propri comportamenti. Uno su quattro si è detto indifferente e un 14,9% del totale ha dichiarato di essere abbastanza o molto influenzato. Anche sugli stati d’animo si rileva una concentrazione maggiore di risposte (52%) su una scarsa influenza: un allievo su quattro si è detto indifferente e il 23% degli studenti si è detto abbastanza o molto influenzato.

Il dato riguardante la propria percezione estetica si rivela più distribuito. Un 44,7% ha dichiarato che i social network influenzano abbastanza o molto il modo in cui si vede esteticamente; il 18,1% si è detto indifferente, mentre il 37,3% ha dichiarato di essere poco o molto poco influenzato dai social rispetto alla propria percezione estetica.

Un quesito faceva riferimento in modo esplicito a quale tra alcune sensazioni (Senso di esclusione, Voglia di uscire con gli amici, Senso di inadeguatezza del proprio corpo, Voglia di restare a casa, Depressione, Ansia, Solitudine, Non ho mai provato nessuna di queste sensazioni) siano mai state provate in seguito all’utilizzo dei social network. La prima è “Voglia di uscire con gli amici” (65,2%), seguita da “Senso di inadeguatezza del proprio corpo” (46,6%), “Solitudine” (33,6%), “Ansia” (33,4%) e “Senso di esclusione” (31,6%). Solo il 15,5% dei rispondenti non ha mai provato nessuna tra le sensazioni elencate usando i social network (Grafico 3).

La domanda 34 chiedeva agli studenti se si fossero mai sentiti oggetto di bullismo tramite smartphone e/o social. In questo caso il punteggio 1 indica “Per niente” e il punteggio 5 “Molto”. La maggior parte degli studenti (82,5%) ha indicato di essersi per niente o poco vittimi-

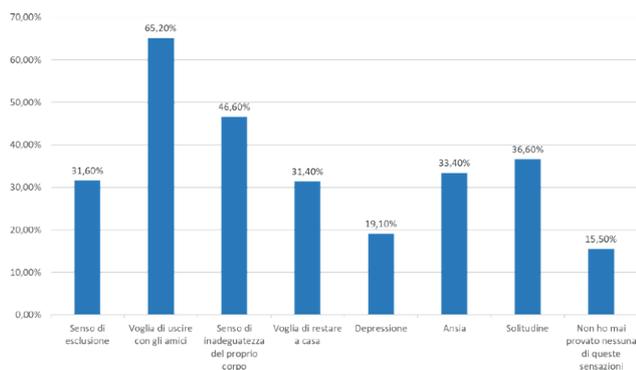


Grafico 3. Ti è mai capitato di aver provato una o più delle seguenti sensazioni in seguito all'utilizzo dei Social Network? (sono possibili più risposte).

ma di bullismo. Un 8,2% si è collocato in una posizione intermedia e un complessivo 9,3%, quasi un ragazzo su dieci, ha dichiarato di essersi sentito vittima di episodi di bullismo.

5.5 Desiderio di trasformazione e NMP-Q

Una sezione del questionario intendeva rilevare la voglia di cambiare il proprio modo di usare lo smartphone da parte degli adolescenti: alla specifica domanda, più della metà del campione ha risposto positivamente. Un quesito successivo domandava, a chi avesse risposto affermativamente alla domanda precedente, di indicare (con una breve risposta aperta) come avrebbe desiderato cambiare. Le risposte aperte sono state complessivamente 190 ed evidenziano il desiderio di riempire le giornate con stimoli differenti, ma anche quello di essere meno condizionati da ciò che appare sugli schermi e dalle immagini e dalle azioni gli altri. Significativo è anche il desiderio di essere più connessi con la realtà, senza avvertire il bisogno di controllare costantemente lo smartphone.

Le risposte ricavate alle domande riprese dal Nomophobia Questionnaire³ fanno emergere il livello di "nomofobia" di chi compila il questionario, che viene classificato in base alla sua gravità in 4 fasce: assente, lieve, moderata e grave. In base alle 450 risposte ricevute, possiamo evidenziare le seguenti percentuali: nel 15,1% del campione, si rileva un'assenza di nomophobia, nel 41,1% livelli medi, nel 37,6% livelli moderati, nel 6,2% livelli alti (grafico 4).

³ La nomofobia (No Mobile Phone Phobia) è l'indicatore per l'ansia e la paura che deriva dallo rimanere scollegati e privi di smartphone, e vediamo che un adolescente su 20 risulta avere un punteggio alto.

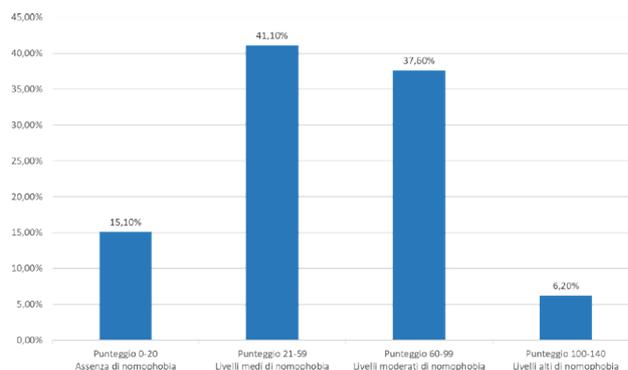


Grafico 4. Livello di Nomophobia.

5.6 Questione di genere

L'ultimo aspetto dell'analisi dei dati indaga quanto le differenze di genere siano in relazione con specifici usi dello smartphone, anche rispetto a percezioni e comportamenti. La letteratura, a partire dal report di analisi diffuso nel 2017 dalla ex dipendente di Facebook Frances Haugen⁴, sembra riportare una maggiore sensibilità e predisposizione a sviluppare rapporti "tossici" con il digitale da parte delle adolescenti di genere femminile. Le risposte raccolte al Liceo Calasanzio confermano nette differenze tra maschi e femmine nelle risposte ad alcune domande.

Se non si riscontrano differenze significative in merito all'età in cui ragazzi e ragazze ricevono in regalo e quindi iniziano ad utilizzare il loro primo smartphone, ragazze e ragazzi sembrano spendere con lo smartphone quantità simili di tempo e, sulla base dei dati del benessere digitale, non si notano significative distinzioni tra i due generi nell'utilizzo.

La percezione del tempo speso con i dispositivi invece fa rilevare una significativa differenza: i ragazzi, infatti, anche se nella realtà passano quantità di tempo simili alle ragazze sui loro dispositivi, mostrano una tendenza a sottostimare le ore di utilizzo. Le ragazze invece si dimostrano più accurate e consapevoli della quantità reale di tempo impiegato sugli smartphone.

Il genere pare condizionare in maniera chiara quale sia l'app più utilizzata sul proprio dispositivo (sempre secondo i dati del "Benessere digitale"). Le ragazze hanno una fortissima tendenza a usare TikTok (44%) e Whatsapp (33%), mentre i ragazzi mostrano valori più livellati, con TikTok e Instagram parimenti in testa al 26%.

In merito alla percezione dei social network e in generale del mondo digitale, le differenze di genere

⁴ www.wsj.com/articles/the-facebook-files-11631713039?mod=article_inline.

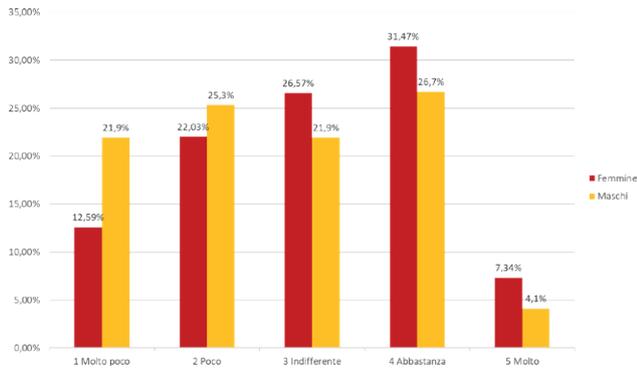


Grafico 5. In una scala da 1 a 5, quanto pensi che i social network influenzino i tuoi acquisti?

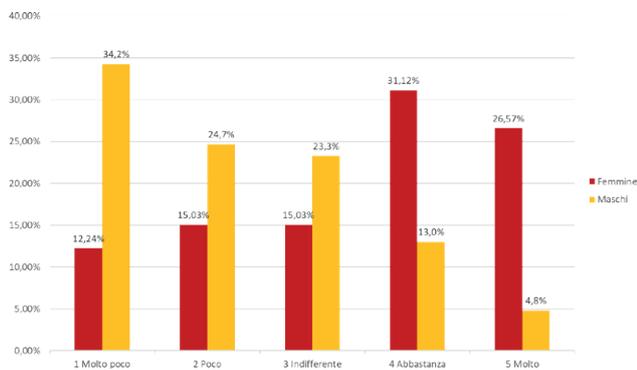


Grafico 6. In una scala da 1 a 5, quanto pensi che i social network influenzino il modo in cui ti vedi esteticamente?

emergono con diversa evidenza a seconda delle domande. Le ragazze sembrano pensare che i social influenzano i loro acquisti leggermente più dei ragazzi. In particolare (grafico 5), se un ragazzo su cinque (22%) si reputa minimamente influenzato, questo vale per una ragazza su 10 (12%).

Anche l'influenza sui comportamenti è avvertita come minima da un numero inferiore di ragazze rispetto ai compagni maschi: è del 24% la percentuale di femmine che ha risposto con il valore minimo, rispetto al 35% di maschi.

La differenza più forte tra i due generi riguarda la percezione su come i social network influenzano il modo di vedersi esteticamente: oltre una ragazza su due si posiziona nelle fasce a maggiore sensibilità, arrivando al 57%. Le risposte dei ragazzi sono invece piuttosto in linea con le domande precedenti e solo il 17% risponde con un punteggio di 4 o 5 (Grafico 6).

Anche le sensazioni elencate (voglia di uscire, voglia di stare a casa, senso di esclusione, senso di inadeguatezza verso il proprio corpo, depressione, ansia, solitu-

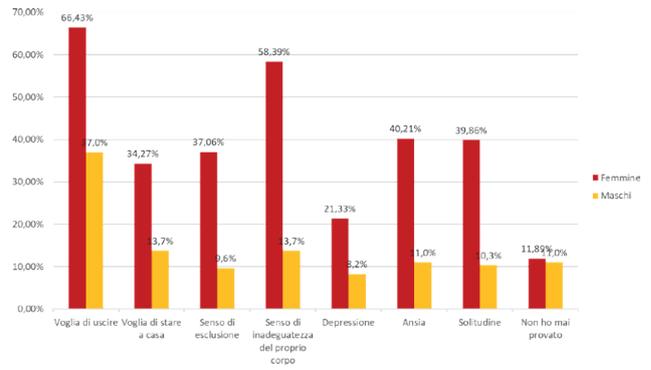


Grafico 7. Ti è mai capitato di aver provato una o più delle seguenti sensazioni in seguito all'utilizzo dei Social Network?

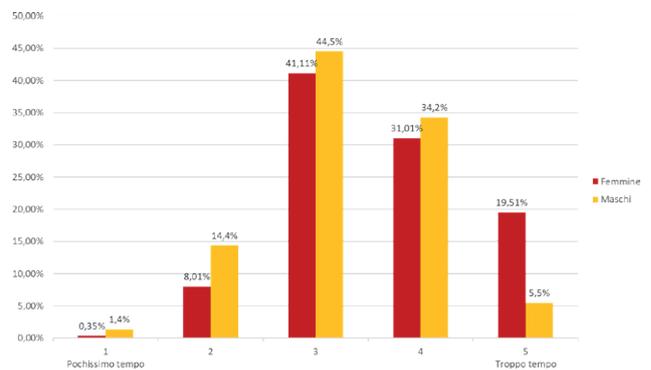


Grafico 8. Quanto tempo pensi di spendere sullo smartphone?

dine) sono provate dalle ragazze con una forza maggiore rispetto ai compagni maschi. Nuovamente emerge il senso di inadeguatezza verso il proprio corpo come l'elemento rispetto al quale le risposte femminili maggiormente si distaccano da quelle maschili (58% le ragazze, 13% i ragazzi). Da entrambe le parti emerge come sia solo uno su dieci a non aver provato alcuna volta le emozioni elencate sopra (Grafico 7).

Il dato che evidenzia una differenza più significativa riguarda la percezione di spendere troppo tempo sullo smartphone: le ragazze che hanno questa percezione sono quattro volte più dei ragazzi (Grafico 8).

Il numero di ragazze che ritiene estremamente difficile smettere di usare lo smartphone è più del doppio dei ragazzi. Inoltre, le ragazze che si sentono dipendenti dallo smartphone sono una su dieci, più del triplo rispetto ai ragazzi.

Anche le ragazze che hanno risposto di essersi sentite vittima di bullismo sono una su dieci (totale delle risposte 4 e 5), più del doppio rispetto ai ragazzi. Se si contano solo le ragazze che hanno dato la risposta con il valore più alto legato al bullismo, il valore è sei volte

maggior rispetto alla stessa fascia di risposta dei compagni maschi. Quasi il 60% delle ragazze vorrebbe cambiare il proprio uso dello smartphone. La percentuale dei ragazzi è 35%, e anche se è molto inferiore, rimane un valore estremamente alto. Anche i livelli di Nomophobia risentono fortemente della variabile di genere: le ragazze che mostrano livelli alti sono 4 volte maggiori rispetto ai ragazzi.

6. I LABORATORI CON ALLIEVI E INSEGNANTI

Dopo aver esaminato i risultati emersi dal primo livello, relativo ai dati quantitativi raccolti, passiamo al secondo livello, concentrandoci sui laboratori realizzati assieme agli alunni in modalità online. All'interno delle prime due ore di formazione sono stati esposti alcuni concetti base relativi al funzionamento della *data economy* e dell'*attention economy* per approfondire il funzionamento degli algoritmi che regolano il flusso di contenuti che ci vengono proposti dai social network⁵. All'interno del presente modulo formativo sono stati realizzati due brevi laboratori digitali itineranti, durante i quali è stato domandato agli studenti, alla luce delle spiegazioni proposte, di aprire il *feed* del social network più utilizzato e di analizzare i primi cinque contenuti che venivano proposti. L'obiettivo è stato quello di promuovere un'analisi e una lettura critica individuale dei contenuti proposti dall'algoritmo dei social network di riferimento, in base ai dati che questo aveva raccolto su ogni singolo utente. È stato quindi chiesto agli studenti e alle studentesse di rispondere, attraverso l'app Mentimeter, alla domanda "Quali contenuti emergono di più sulla tua bacheca?".

Su 406 risposte, 123 studenti hanno risposto di aver ricevuto in maggioranza "Contenuti emotivi", 81 di aver ricevuto contenuti riguardanti "Modelli estetici", 74 riguardanti "Eventi", 50 riguardanti "Oggetti da acquistare e/o pubblicità", 34 "Contenuti didattici e divulgazione scientifica", 31 "News e contenuti politici e sociali" e 12 riguardanti "Linguaggio sensazionalista".

Una seconda domanda chiedeva agli studenti di descrivere con una parola il rapporto con il proprio smartphone. Attraverso il *cloud* di parole prodotto (Immagine 1), possiamo osservare come, fra le 395 risposte inviate, siano emerse maggiormente parole come "normale", "tossico", "dipendenza", "dipendente", "eccessivo", "giornaliero", "conflittuale", "equilibrato", "morboso" fra le molte altre.

Descrivi in una parola il tuo rapporto con il tuo smartphone?



Immagine 1. Il rapporto con lo smartphone degli allievi.

Al termine dell'incontro formativo è stato proposto un ultimo laboratorio da realizzare come gruppo classe, le indicazioni date sono state le seguenti:

- Scrivi alcune idee e proposte su come utilizzare in maniera più consapevole lo smartphone (sia a casa, che a scuola).
- Condividile con i tuoi compagni e, nell'arco della settimana, sviluppate un documento unico che le contenga tutte.
- Appendete in classe il documento!

Contestualmente è stato chiesto ai partecipanti di inviare quanto elaborato nel gruppo di classe. Qui di seguito si riportano, a titolo esemplificativo, alcune idee e proposte di autoregolazione sull'uso dello smartphone, emerse dal presente laboratorio:

- utilizzo dello smartphone per attività produttive;
- prendere spunto dai contenuti dell'algoritmo per coltivare le nostre passioni nella vita reale (un amante della lettura sarà più stimolato alla visione di video inerenti ai libri e avrà la possibilità di scoprire anche nuovi generi);
- porre un limite di tempo giornaliero per l'utilizzo delle applicazioni sullo smartphone;
- ricordarsi della differenza tra la realtà e il mondo digitale;
- mettere la modalità "non disturbare" quando si sta studiando o si è in presenza di amici o famigliari;
- disinstallare i social network a periodi;
- usare modalità offline quando si studia;
- non tenerlo in camera durante la notte;
- svolgere attività completamente diverse (ad esempio attività scolastiche, sport, hobbies);
- lasciarlo a casa da scuola;
- non usarlo durante i pasti;
- guardare il tempo effettivo di utilizzo e ridurlo;
- attivare notifiche quando si supera l'uso giornaliero;
- spegnerlo durante eventi culturali;
- non utilizzarlo durante uscite con amici;
- ridurre utilizzo telefono prima di andare a dormire;

⁵ Per una puntuale trattazione dei seguenti temi si rimanda ai moduli formativi "Youth Toolkit" realizzati da Center for Humane Technology e consultabili a questo sito: <https://www.humanetech.com/youth>

re non usare il telefono da appena svegli (aspettare almeno mezz'ora);

- evitare di utilizzare telefono per rapportarsi con la realtà;
- non farsi selfie in condizioni di pericolo;
- evitare discussioni prolisse telefonicamente, parlarne di persona;
- allontanare lo smartphone e disattivare le notifiche nei momenti di concentrazione, riposo e interazione sociale;
- capire che i social non sono la realtà quindi evitare paragoni con ciò che si vede in rete;
- fare affidamento su siti di informazione attendibili per evitare le fake news;
- impegnarsi a passare più tempo all'aperto e in compagnia;
- non entrare nell'app per qualche giorno cercando di perdere interesse;
- ridurre lievemente ma gradualmente il tempo di utilizzo;
- spegnere definitivamente il telefono;
- vietate l'utilizzo eccessivo da parte dei genitori;
- non comprare il telefono prima di una certa età e non consentire l'iscrizione ai social prima di essa.

Le risposte, prese a campione da classi differenti nell'arco dei cinque anni del liceo, risultano essere molto eterogenee e coinvolgono le abitudini dei singoli, e non solo, con amici e familiari e il rapporto stesso che i ragazzi si hanno con i social network e le notizie che vengono individuate.

Il terzo livello del presente progetto ha riguardato gli incontri svolti con i docenti, per un totale di sei ore. Un numero compreso fra i 30 e i 40 docenti dell'istituto ha partecipato agli incontri che si sono svolti in presenza e che si sono sviluppati a partire dai dati emersi dai questionari somministrati ai ragazzi. L'urgenza, quando si affrontano argomenti delicati come l'emergere sempre più pervasivo del mondo digitale nelle nuove generazioni, è quello di definire, in maniera più chiara possibile il piano di realtà all'interno del quale ci troviamo.

Questo aspetto risulta necessario sia per avere un quadro chiaro della situazione all'interno della quale il docente svolge quotidianamente il proprio ruolo didattico sia per far fronte a un certo scetticismo rispetto al digitale, di una parte del corpo docente, che rischia di radicalizzarsi in maniera arbitraria senza comprendere la necessità di confrontarsi, problematizzare e comprendere il digitale per poter essere attori attivi nella formazione e nell'educazione degli studenti anche nel digitale.

7. DISCUSSIONE

La ricerca svolta fa emergere alcune significative evidenze e alcuni rilevanti spunti di riflessione in chiave pedagogica, che possiamo così riassumere:

1) Una precoce esposizione. Un adolescente su tre ha ricevuto in regalo il suo primo smartphone entro i 10 anni. Ricerche analoghe su scala italiana testimoniano come recentemente si tenda ad anticipare sempre più l'età in cui viene consegnato il primo dispositivo di proprietà del bambino (Picca et al., 2021). Avere un proprio smartphone significa poterne fruire potenzialmente in autonomia: per quanto gli strumenti di *parental control* consentano all'adulto di porre dei vincoli, le possibilità di aggirarli spesso sono concrete e comunque non è una sorveglianza costante a garantire la costruzione di competenze e l'autoregolazione. L'adulto non dovrebbe regalare il primo smartphone senza prima essersi sincerato che il bambino o il ragazzo sia consapevole di quali siano i rischi da fronteggiare: i dati del questionario evidenziano l'utilità di promuovere una maggiore consapevolezza sugli usi del digitale già durante l'infanzia, per far sì che all'età in cui sarà da solo durante la fruizione di uno strumento, il bambino o l'adolescente possa orientarsi criticamente e responsabilmente.

2) Una distorta percezione sui tempi di esposizione. Le statistiche evidenziano che, all'interno del campione, un terzo dei ragazzi trascorre più di cinque ore al giorno con lo schermo del proprio smartphone acceso, mentre un altro terzo lo utilizza tra le tre e le cinque ore. Un dato molto interessante che emerge dall'indagine è come i ragazzi abbiano una percezione di utilizzo del dispositivo significativamente inferiore a quella reale: senza colpevolizzare gli adolescenti, possiamo ipotizzare che lo stesso esercizio svolto dagli adulti potrebbe produrre esiti analoghi. Gli strumenti entrano capillarmente nella nostra vita quotidiana e spesso è sottostimata la quantità di tempo che viene dedicata. Anche rispetto a questo, si richiede un'azione educativa. Se è bene non colpevolizzare gli schermi, pensando a ragazzi (ma anche a adulti) che stanno per cinque ore con lo smartphone acceso (e in alcuni casi anche oltre otto ore al giorno) rende chiaro come questa bulimia di schermi corra il pericolo concreto di privare i giovani di esperienze dirette della realtà. Se lo schermo sostituisce, invece di integrare, i rapporti diretti con la realtà, si possono generare cortocircuiti formativi (Tisseron, 2016).

3) L'influenza sull'identità degli adolescenti. Così come c'è una discrepanza tra il tempo percepito e il tempo trascorso con lo smartphone, si può notare come gli esiti siano contraddittori tra le domande in cui si chie-

de agli adolescenti quanto pensano di essere influenzati dagli schermi e alcune risposte specifiche. Se, da un lato, in molti ritengono che l'influenza sul proprio comportamento sia minima, alcune domande specifiche evidenziano come in realtà quasi la metà del campione dichiara che essi facciano percepire una forma di inadeguatezza del proprio corpo. Gli esiti invitano anche a non interpretare questa influenza in termini "apocalittici": contrariamente al senso comune, l'uso dei social network non incoraggia l'asocialità, anzi il 65% degli adolescenti dichiara che il loro utilizzo produce una voglia di uscire. Tali dati possono essere intrecciati con le analisi di danah boyd (boyd, 2015) che sottolineano come i social, in realtà, rappresentano un'estensione e non sostituzione delle relazioni dirette e come gli adolescenti siano dipendenti più dal contatto con i pari che non dallo strumento tecnologico in sé. Una lettura attenta di questi dati sottolinea quindi l'importanza di usare correttamente (rispetto ai tempi, rispetto ai contenuti, rispetto al comportamento) e di favorire il benessere digitale di tutti i soggetti e soprattutto degli adolescenti.

4) Il digitale viene vissuto in maniera problematica dalla maggior parte dei ragazzi. I dati raccolti testimoniano che in molti casi i rispondenti sono critici rispetto al loro uso dello smartphone e dei social. A fronte di una parte del campione che non pensa di essere dipendente dal dispositivo, molti ragazzi sono in realtà consapevoli di relazionarsi con lo schermo più di quanto dovrebbero. Essi vivono in maniera critica e problematica questo utilizzo e, in percentuale molto alta, indicano una forte componente negativa nella loro esperienza degli strumenti digitali, esprimendo anche un desiderio di cambiamento e sottolineando una necessità di aiuto. La risposta a questa richiesta dovrebbe provenire dall'adulto e in particolare dalla scuola, in collaborazione con le famiglie.

5) Il *gap* di genere rispetto al rapporto col digitale. Emerge una significativa differenza tra le risposte degli allievi di genere maschile e quelli di genere femminile. La differenza non è tanto nella quantità di utilizzo, quanto nel modo in cui si percepisce il proprio rapporto con il digitale. Le risposte delle ragazze sono caratterizzate in molti casi da livelli molto più alti di problematicità, e il picco massimo si raggiunge quando entra in gioco il modo in cui viene percepito il proprio corpo e il modo di vedersi esteticamente. Questo potrebbe essere dovuto alla oggettificazione e alla sessualizzazione di molti contenuti presenti sui social, e alla spinta negativa che questi contenuti possono esercitare sulle ragazze. Il digitale sembra quindi esercitare un'influenza più "tossica" sulle ragazze. Questo dato naturalmente si può prestare a diverse interpretazioni, come al fatto che ci pos-

sa essere una diversa forma di consapevolezza tra i due generi, oltre che specifiche abitudini.

6) La messa in discussione della narrazione sull'autoregolazione e la libertà di scelta. L'utilizzo della maggior parte degli strumenti digitali all'interno della società contemporanea è fortemente de-regolamentato, perché si pensa che eventuali disposizioni che potrebbero limitarne l'utilizzo sarebbero lesive della libertà di scelta degli individui. Dai risultati del questionario emerge in realtà che la maggior parte degli studenti e delle studentesse vorrebbe cambiare il proprio rapporto con lo smartphone. In particolare, le risposte aperte indicano chiaramente che questo cambiamento vuole essere un minore utilizzo dei dispositivi digitali, che tuttavia non si è in grado di attuare. Emerge insomma che la maggior parte dei ragazzi vuole usare di meno smartphone e social network, ma è consapevole di non riuscirci e di questo ne soffre.

7) L'efficacia del dialogo con allievi e insegnanti. Rispetto alla fase 2 e alla fase 3 del percorso, si può evidenziare l'ottimo riscontro ricevuto dagli allievi e dagli insegnanti e la loro partecipazione attiva alla costruzione di riflessioni critiche, che potranno essere ampliate anche col proseguimento di attività laboratoriali nel successivo anno scolastico. Particolarmente rilevante risulta rendere gli allievi protagonisti per la creazione e la condivisione di "linee guida" che favoriscano un rapporto sano con le tecnologie. Come si è visto, permane tra i docenti una forma di scetticismo rispetto all'opportunità di condurre percorsi di educazione al digitale. Anche questo rende urgente impostare approcci che evitino di aderire passivamente al digitale e di "venirne risucchiati", cercando piuttosto di comprenderne i linguaggi, la natura, la sua diffusione e la sua incidenza antropologica ad un livello più ampio della storia dell'essere umano (Harari, 2014; 2017).

A partire da queste riflessioni, risulta fondamentale concentrarsi su come si modificano i concetti di intimità, identità e immaginazione (Gardner & Davis, 2013) dei ragazzi con i quali i docenti si confrontano quotidianamente e di come, in parallelo, mutano i linguaggi e le intelligenze di questi (Edwards et al., 2017). All'interno di questo contesto risulta di enorme importanza il concetto di formazione permanente, che permette di rilanciare ancor più il ruolo del docente come potenziale figura di riferimento per gli studenti nella comprensione della complessità nella quale docente e discente si trovano ad operare. Chiudersi rispetto alle sfide della contemporaneità significa rischiare di soccombere alla digitalizzazione crescente e al dilagare dell'Intelligenza Artificiale e di fenomeni estremamente dannosi come il *gaming* incontrollato. Queste formazioni sono state

inoltre occasione per confrontarsi in merito alle nuove IA, utilizzando ChatGPT e dibattendo su quali possono essere i rischi di un uso non regolato di tali strumenti da parte degli studenti (Rivoltella & Pancioli 2023). Le ore realizzate hanno permesso ai docenti partecipanti di aumentare la propria consapevolezza rispetto alla necessità di interrogarsi sul digitale, di aprire le proprie proposte didattiche alle contaminazioni offerte dagli strumenti e dai software digitali, per indagare, integrare, comprendere e accogliere il complesso mondo digitale contemporaneo.

8. CONCLUSIONI

Rispetto alla presenza degli schermi nella vita dell'adolescenza si prospetta spesso un paradosso: da un lato gli adulti rimarcano il gap generazionale, sottolineando quanto i cosiddetti "nativi digitali" siano differenti dagli adulti e lamentando le possibili derive (ad esempio il narcisismo, l'isolamento, la dipendenza, il cyberbullismo), dall'altro non vengono intraprese adeguate azioni per affrontare realmente a queste trasformazioni e per aiutarli a gestire una presenza sempre più ingombrante. Come avviene in altri ambiti, la tendenza è quella di preoccuparsi del tema soltanto a fronte di episodi o eventi clamorosi, come è stato nel caso della pandemia Covid-19, che ha costretto a pensare alla tecnologia come l'unico veicolo per mantenere vive le relazioni educative e per garantire la didattica (Ranieri, 2020).

Il percorso di ricerca-azione condotto (tanto nella sua fase quantitativa, quanto nella parte laboratoriale con allievi e insegnanti) conferma l'urgenza di affrontare il tema dell'educazione digitale svincolandosi da contesti emergenziali, per trovare soluzioni strutturali che siano condivise e radicate e che prevedano una continuità verticale, dai servizi educativi per la prima infanzia fino alla scuola secondaria e perfino all'ambito universitario. I giovani, dagli esiti della ricerca condotta nel territorio savonese, lanciano un implicito grido di aiuto rivolto all'adulto, ma anche evidenziano un desiderio di trovare strategie per sviluppare un rapporto "sano" col digitale. Le tecnologie che, secondo il senso comune, non necessitano di istruzioni per essere usate avrebbero in realtà bisogno di essere usate con maggiore consapevolezza, per riuscire a gestirle con autoregolazione (Tisseron, 2016), facendo in modo che il fruitore riesca monitorare e valutare il proprio uso, tanto rispetto ai tempi di esposizione, quanto rispetto ai contenuti con i quali interagisce e ai comportamenti che mette in atto. Questi obiettivi possono essere raggiunti più efficacemente dagli adolescenti se l'adulto (e in particolare la scuola, in

collaborazione con la famiglia, sempre in modo verticale e quindi fin dall'infanzia) si adopera per avviare riflessioni, per suggerire buone pratiche e per co-costruire un reale "benessere", anche digitalmente.

Oltre ai dati, che, come si è visto, offrono spunti molto significativi, la ricerca ha cercato di impostare i primi passi di un percorso di educazione digitale, per assolvere a un compito sempre più urgente. Se è già dagli anni '80 che si parla di Media Education a livello internazionale (Buckingham, 2020; Felini, 2004; Masterman, 1985; Ranieri, 2011), il percorso descritto testimonia come una delle urgenze con le quali la società deve fare i conti sia ancora la promozione di competenze nell'uso degli strumenti digitali, che portino a usi maggiormente consapevoli e a un rapporto "sano" col digitale, coinvolgendo attivamente tutti gli insegnanti e i genitori in questo percorso formativo e di ricerca, auspicabilmente – viste le differenze legate al genere degli adolescenti evidenziate dal questionario – intrecciando queste azioni anche con le tematiche della pedagogia di genere e della pedagogia delle differenze (Felini & Di Bari, 2019).

Occorre pertanto che ciascun insegnante si faccia anche promotore di educazione digitale: occorre non confondere la competenza digitale con una superficiale capacità di realizzare contenuti servendosi del digitale. Essere competenti digitali significa prima di tutto essere veri "piloti" degli strumenti (Tisseron, 2016), il che significa riuscire a gestirli in modo attivo, consapevole, responsabile, critico e anche creativo. Questi obiettivi difficilmente possono essere raggiunti se l'adulto – fuorviato dal "falso mito" dei nativi digitali (Rivoltella, 2012) – ritiene che sia sufficiente essere autodidatti nel proprio rapporto col digitale: occorre, al contrario, rimarcare un protagonismo della scuola, che assicuri un ruolo omeostatico (Postman, 1981) e operi in costante dialogo con la famiglia. E occorre che l'educazione al digitale parta – come promosso da anni dal CED (parallelamente ad altre esperienze sul territorio italiano) – dai primissimi anni di vita del bambino, per poi proseguire in modo verticale lungo le età evolutive.

Riassumendo, la ricerca condotta evidenzia un'emergenza educativa, che risponde anche a una richiesta di aiuto che proviene dagli adolescenti stessi, i quali chiedono un sostegno per preservare il loro benessere, anche nell'ambito del digitale. L'auspicio è che questa esperienza possa essere ampliata e ripetuta per valutare i progressi nei prossimi anni e che i risultati possano essere intrecciati con quelli di altri istituti e di altri contesti, tanto in ambito italiano quanto in ambito internazionale. A fronte di questo, poi, è necessario che le azioni di educazione al digitale (nutrendosi sempre dell'approccio della Media Education) siano istituzionalizzate, attra-

verso buone pratiche condivise e attraverso un impegno che renda attivo (anzi, inevitabile) il dialogo tra famiglia e scuola. Gli interessanti dati quantitativi raccolti in questa ricerca potrebbero essere intrecciati con ulteriori indagini qualitative ed etnografiche, che portino (attraverso interviste e *focus group*, ad esempio) a capire quale sia realmente il rapporto che gli adolescenti hanno con gli schermi: a riguardo, sono molto interessanti le ricerche condotte più di dieci anni fa negli Stati Uniti da danah boyd (2015), oltre a quelle sviluppate da Sonia Livingstone (Livingstone & Blum-Ross, 2022). Quantitativo e qualitativo dovranno intersecarsi per delineare il quadro all'interno del quale la scuola e la famiglia dovranno sviluppare e portare a sistema un modello di educazione digitale.

BIBLIOGRAFIA

- Académie des Sciences (2016). *Il Bambino e gli schermi, Raccomandazioni per genitori e insegnanti*. Guerini scientifica.
- Adawi, M., Bragazzi, N. L., Argumosa-Villar, L., Boada-Grau, J., Vigil-Colet, A., Yildirim, C.,... & Watad, A. (2018). Translation and Validation of the Nomophobia Questionnaire in the Italian Language: Exploratory Factor Analysis. *JMIR mHealth and uHealth*, 6(1), e24. <https://doi.org/10.2196/mhealth.9186>
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerini.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la Media Education*. Mondadori.
- Boyd, D. (2015). *It's complicated*. Castelvechi.
- Contucci, P. (2023). *Rivoluzione Intelligenza Artificiale*. Edizioni Dedalo.
- Cuomo, S., Biagini, G., & Ranieri, M. (2022), Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 13(2): 161-172. <https://doi.org/10.36253/me-13374>
- Di Bari, C. (2016). *Educare l'infanzia nel mondo dei media*. Anicia.
- Di Bari, C., & Lugaro G. (2022). *L'educazione al digitale nel sistema educativo 0-6*. CRSS&S Editore Collana Fordoc.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2017). *I cento Linguaggi dei bambini*. Junior.
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media*. La Scuola.
- Felini, D., & Di Bari, C. (2019). *Il valore delle differenze*. Junior.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *Generazione App, La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Feltrinelli.
- Gardner, H. (2013). *Formae Mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- Genta, M. L. (2020). *Bambini digitali?*. FrancoAngeli.
- Gui, M., Gerosa, T., Vitullo, A., & Losi, L. (2020). *Letà dello smartphone. Un'analisi dei predittori sociali dell'età di accesso al primo smartphone personale e delle sue possibili conseguenze nel tempo*, Report del Centro di ricerca Benessere Digitale, Università di Milano-Bicocca. www.benesseredigitale.eu/pubblicazioni
- Han, B-C. (2023). *Infocrazia*. Einaudi.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Bompiani.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. Breve storia del Futuro*. Bompiani.
- Lenhart, A., & Pew Research Center (2015). *Teen, Social Media and Technology Overview 2015*. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita & Pensiero.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2022). *Figli connessi*. Erickson.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza*. Pensa Multimedia.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Il Saggiatore.
- Mortari, L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Pew Research Center, (2022). *Teens, Social Media and Technology 2022*. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/>
- Picca, M., Manzoni, P., Milani, G. P., Mantovani, S., Cravidi, C., Mariani, D., Mezzopane, A., Marinello, R., Bove, C., Ferri, P., Macchi, M., & Agostoni, C. (2021), Distance learning, technological devices, lifestyle and behaviour of children and their family during the COVID-19 lockdown in Lombardy: a survey, *Italian Journal of Pediatrics*, 47, 203. <https://doi.org/10.1186/s13052-021-01156-8>
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media*. Armando.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Carocci Editore.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio*. ETS.
- Ranieri, M. (2020). La scuola dopo la Dad. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 2, 69-79.
- Ranieri, M., Ancillotti, I. (2021). *A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del*

- Covid-19*. In Lucisano P. (ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione, partecipazione* (p. 68-83), PensaMultimedia.
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2019). *The Common Sense census: Media use by tweens and teens, 2019*. Common Sense Media.
- Riva, G. (2019). *Nativi Digitali*. Il Mulino
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica*. Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P. C. (2019). *Media Education*. Morcelliana.
- Rivoltella, P. C., & Panciroli, C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Scholé.
- Szadejko, K., Garavini, E., Cantoni, L., Franchini, M., Casolari, G., Gualmini, M., & Zacchi, G. (2022). *Impatto dell'astinenza da cellulare sull'ansia e sui bisogni psicologici dei giovani tra i 14 ei 18 anni. Ricerca quali-quantitativa "Challenge4Me"*.
- Tisseron, S. (2016). 3-6-9-12, *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola.
- Tisseron, S. (2006). *Guarda un po'! Immaginazione del bambino e civiltà dell'immagine*. Feltrinelli.
- Trisciuzzi, L., & Corchia, F. (1995). *Manuale di pedagogia sperimentale*. ETS.
- Vicari, S., & Di Vara, S. (2021). *Bambini, adolescenti e covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Erickson.
- Yildirim, C., & Correia, A.-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059>
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza*. Luiss University Press.

Sitografia

www.humanetech.com
 ledger.humanetech.com
 www.generazioniconnesse.it
 www.commonsensemedia.org
 www.centroeducazionedigitale.org
 www.wsj.com/articles/the-facebook-files-11631713039?mod=article_inline.



Citation: Rizzuto, F. (2023). Hate speech and social media: Combating a dangerous relationship. *Media Education* 14(2): 85-93. doi: 10.36253/me-14992

Received: July, 2023

Accepted: October, 2023

Published: December, 2023

Copyright: © 2023 Rizzuto, F. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Hate speech and social media: Combating a dangerous relationship

Discorsi d'odio e social media: Combattere le relazioni pericolose

FRANCESCA RIZZUTO

Università di Palermo

francesca.rizzuto@unipa.it

Abstract. The article proposes a reflection on the configuration of the contemporary digital agora as a powerful 'hate factory', focusing on the dangers deriving from pervasive and planetary practices of divisive news construction and sharing through the social media. In the first part, it will be argued that the increase of lexical choices based on hate or verbal violence must be connected to the characteristics of the contemporary hybrid media system, and considered as a concrete threat for democracies, which challenges institutions to find innovative ways to face it at a legislative as well as at a cultural level. In the second part of the article, some EU recent normative actions against hate speech will be presented in order to underline links with the 2022 "Code on hate speech", promoted by Italian Authority for Communications (AGCOM) in Italy: this document established the binding criteria for the programming of Italian audio-visual media service providers, in order to prevent and combat hate speech by avoiding any dissemination, justification, minimization of violence, hatred or discrimination both in information and entertainment. From all these institutional initiatives clearly emerges the need to reinforce the legal framework for tackling hate speech and discrimination, starting from the normative lack of strict rules in many European countries.

Keywords: hate speech, social media, legislative actions, information.

Riassunto. L'articolo propone una riflessione sulla configurazione dell'agorà digitale contemporanea come una potente 'hate factory', concentrandosi sui pericoli derivanti da pratiche pervasive e planetarie di costruzione e condivisione di notizie divisive attraverso i social media. Nella prima parte, si sosterrà che l'aumento delle scelte lessicali basate sull'odio o sulla violenza verbale deve essere collegato alle caratteristiche del sistema mediatico ibrido contemporaneo, e considerato come una minaccia concreta per le democrazie, che sfida le istituzioni a trovare modi innovativi per affrontarla sia a livello legislativo sia a livello culturale. Nella seconda parte dell'articolo verranno presentate alcune recenti azioni normative dell'Unione Europea contro l'hate speech, per sottolineare i legami con il "Codice sull'hate speech" del 2022, promosso dall'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) in Italia: questo documento ha stabilito i criteri vincolanti per la programmazione dei fornitori di servizi di media audiovisivi italiani, al fine di prevenire e combattere l'hate speech evitando qualsiasi diffusione, giustificazione, minimizzazione della violenza, dell'odio o della discriminazione sia nell'informazione che nell'intrattenimento. Da tutte queste iniziative istituzionali

emerge chiaramente la necessità di rafforzare il quadro giuridico per affrontare i discorsi d'odio e la discriminazione, a partire dalla mancanza normativa di regole rigorose in molti Paesi europei.

Parole chiave: discorsi d'odio, social media, azioni legislative, informazione.

1. INTRODUCTION

The contemporary biased use of information has peculiar characteristics in comparison with the traditional spread of fake news as a political weapon to discredit an adversary: the Internet and social media have made possible an extraordinary expansion for accessing information at a planetary level, offering an almost unlimited cognitive resources available to all citizens. The circulation of false news (Albright 2017; Corner 2017), favoured by unaware users, as well as the frequent intentional construction of coordinated disinformation campaigns impose global attention on the topic of the new opacity of the borders between freedom of expression and the need to limit manipulation of information flows. As a matter of fact, the infosphere is dominated by the 'opaque' algorithms elaborated by the platforms (Van Dijck et al., 2018), which are private, transnational companies, founded on the logic of profit and often operating in a context without 'rules', with little or no attention to the risks of the disinformation strategies (Bracciale & Grisolia 2020) or viralization of harmful fake news (Ireton & Posetti 2018). In this article it is argued that the problem of the recent increasing spread of hate speech can be connected to the new challenges brought about by the rise of social media as central actors in the public sphere. We are immersed in a hyper-fragmented, platformized communicative ecosystem, which inevitably creates biases, due to the structural logic of algorithms so that people see what they want to see or what an algorithm 'believes' that they are interested in seeing (Chambers, 2021), producing a variety of emerging phenomena, including political polarization and echo chambers, which often promote the rise of hate speech and, in general, of violence. Consequently, new significant risks to Western constitutional architectures appear, such as 'normalizing' stringent censorship practices or, for totally different purposes, favouring conflicting communication dynamics (Heinze, 2016; Sorice, 2020; Vaccaro, 2020). In this context, as Alkiviadou (2019) underlined, the recent increase of online threats and hate speech confirms the presence of a new dangerous communicative circuit, capable of spreading and exponentially multiplying highly negative and divisive contents, with no precise normative borders or rules in many countries. Social media are more and more used as the central axis and source of information so that the power of

communication technologies to reach strategic audiences has become a central key to influence public opinion; therefore, the proliferation of verbal attacks on line poses concrete risks to democratic participation not only at an institutional level (to combat them), but also in terms of the journalistic profession, since the reputational crisis of many institutions, added to the disinformation increase, has led to a general loss of confidence in the newsmedia ability to 'tell' facts (McIntyre, 2018; Lorusso 2018; Rizzuto 2021). These relevant changes require innovative and adequate legislative actions to face the toxic transformation of the democratic debate emerged in many Western contexts and too often encouraged by political leaders (Heinze, 2016; Bentivegna & Boccia Artieri, 2021): on one hand, it is evident the presence of normalizing communicative practices, aiming at a reassuring anesthetization of citizen-users and at avoiding crisis; on the other, in a diametrically opposite direction, a continuous appeal to the emotional sphere of individuals is too often used to arouse anger and hate, useful to precise political strategies (Rossini, 2020). In both cases, however, there is always a clear detachment from recourse to rationality and dialogue in the production of information which, in the transmedia dynamics (Mc Erlean, 2018), helps processes of virilisation capable of destroying political careers, as well as damaging citizens, whose right to privacy protection is strongly menaced (Rizzuto, Sciarrino 2021). All these levels of problems impose a reflection on the potential consequences of contemporary information disorders not only at a theoretical level (all traditional interpretative schemes now seem inadequate), but also to promote innovative and effective educational policies for the young generations of citizens (Cappello & Rizzuto 2020). The following pages aim to propose a reflection on the configuration of the contemporary digital agorà as a powerful 'hate factory', focusing on the dangers of effects deriving from pervasive and planetary practices of divisive news construction and sharing. In the first part of this article, it will be argued that the increase of lexical choices based on hate or verbal violence must be connected to the characteristics of the contemporary hybrid media system and considered as a concrete threat for democracies, as well as a challenge for institutions to find innovative ways to face them at a legislative and a cultural level. Moreover, stopping attacks aiming to ridicule, or even destroy,

individuals, must be connected to the goal of reaffirming the responsibilities of news professionals, since the possibilities of the digital context impose them a greater ability to decentralize the journalistic professional gaze not to become agents, more or less 'unaware', of the construction of hate or of its normalization as an "acceptable" communicative dynamics in relationships among individuals as well as among leaders, peoples, states. In the second part of the article, some EU recent normative actions against hate speech will be presented: from all these institutional initiatives clearly emerges the need to reinforce the legal framework for tackling hate speech and discrimination, focusing on the normative lack of strict rules in many European countries. Finally, the "Code on hate speech", promoted by Italian Authority for Communications (AGCOM, 2022), will be presented in order to underline some links with European political debate and actions: this document has shown a concrete institutional attention to the problem of hate speech in Italy and established the binding criteria for the programming of Italian audiovisual media service providers, in order to prevent and combat it both in information and entertainment.

2. EMOTIONS AND SOCIAL MEDIA: THE NEW CIRCUITS OF HATE

The contemporary incivility of public debate (Boccia & Bentivegna, 2021), from Trump's speeches to the no-vax campaigns, is demonstrating that the Internet plays a key role in the diffusion of extremist content, offering individuals as well as political, religious, even terrorist groups, a planetary arena to spread hate, make propaganda or recruit new members. In all these cases there is a shared element in their communication circuits: the use of a rigidly binary logic (us/them), which focuses on emotions, on the sense of belonging to a group, and takes advantage from the possibility of avoiding any source of cognitive dissonance, guaranteed by the relationships in the echo chambers or in online groups (Riva, 2018). Platforms are the new intermediary institutions for politics and are deeply changing the traditional organizations of political parties as well as legacy media (Persily, 2017) and citizens: however, we have to face not only a political risk, but also a cultural problematic issue, with relevant long-term consequences since haters often specifically target adolescents and young adults, who are highly active online: consequently, this is a problem concerning the central dimension of the need to educate young citizens in an innovative way, adequate to the contemporary hybrid media system (Chadwick, 2013), having effects on the future of democratic societies and strictly linked to

fundamental values such as Respect, Dialogue, Competence, Freedom. In the contemporary media system, a lot of hate speech is daily shared online, even if legacy media (Tv and newspapers) may spread negative contents too. This represents the opposite and dangerous side of the medal: while the Internet can be seen as a space of participation, freedom of expression, an agorà where it is possible to be connected from every place, its peculiarities (horizontal structure, speed, brevity, oversimplified language, anonymity) facilitate the polarization of opinions and tend to reinforce only a perspective on a specific issue (Persily & Tucker, 2020). Due to interconnection and their pervasiveness, social media have become one of the privileged channels for the diffusion of hate speech and, as Chambers pointed out, we also have to take into consideration «the actors inserting fake news into the information flow, and the financial model of social media, dominated by big data, micro-targeting, bots, and proprietary algorithms» (Chambers, 2021, p. 150). The circulation of hate speech has been promoted by the three peculiarities of digital circuits: persistence, recurrence and anonymity. First, hate speech can remain online for a long time, in different formats and platforms and the longer it remains accessible, the greater its negative effect (persistence) may be; secondly, the recurrence of content due to the structure of social media platforms (where content can become recurring in different spaces) so that, even if removed from one place, it can always reappear under another name and/or title elsewhere. Moreover, the possibility of anonymity and, to some extent, of impunity may be considered as another relevant factor of promoting the expression of hateful opinions. Vosoughi focusing on the circulation of information, confirmed that social media seem to systematically amplify falsehood at the expense of the truth more than previous media technologies (Vosoughi et al., 2019): legacy media, which can also arouse emotions and can of course also be false, just do not have the power of virality, while the technological features of social networks can translate emotional reactions into a viral tweet that can be consumed and passed on by thousands of users in few minutes. Moreover, fake news and false rumours reach more people, penetrate deeper into the social network and spread faster than accurate stories (Riva, 2018) but, at the same time, he recognised the relevant role of human psychology which is at the root of this phenomenon since content that arouses strong emotions spreads further, faster, more deeply and more broadly. According to Balzerani (2019) to understand the contemporary process of diffusion of the language of hate it is necessary to start from the scientifically based recognition of the centrality of emotions as the basis of individual and group

behaviour: undoubtedly, acting in apparently distant spheres such as politics, information, as well as the relationships among ethnic groups or religions, the emotional dimension deeply influences social life and, in the digital context, it is often used both at a political level and for news production, since emotions can easily intercept and strengthen the more and more volatile political consensus, as well as attract audiences for the market driven media. From this perspective, politainment and infotainment can be seen as the direct consequences of the increasing importance of emotions in the contemporary society, far from traditional ideological affiliations and traditional informative mediations (Quandt, 2018; Solito & Sorrentino, 2020; Mazzoleni 2021). Reflecting on how and how much emotional communication dynamics have dangerously contributed to horrors and conflicts in the past can prove to be a useful approach and a significant challenge for many disciplines: in today's flood of information, starting a debate on the construction practices and viral diffusion of hate speech is a passage that neither scholars nor journalists can ignore. The theoretical implications of neuropsychological research are numerous and complex: it is necessary to better understand the mechanisms linked to the differences among emotions, since they have a different physiology and activate different areas of the brain, producing complex and concrete physiological reactions. Consequently, it is necessary paying greater attention both to non-verbal factors in behavioural dynamics as well as to the peculiarities of online newsmaking practices, in which the verification of sources and the credibility of communicators have become less central (Groot Kormelink & Costera Meijer, 2015; Solito & Sorrentino, 2019). On the journalistic level, several studies (Thussu 2007; Santos, 2009; Rizzuto, 2018; Marinov, 2020) have highlighted the centrality of emotional logic in newsmaking practices, connecting it to the dominance of the logic of emotainment, which is spectacular and dramatizing: in a highly economically competitive context, the newsmedia have opted in many Western countries for the adoption of a spectacular narrative logic, focused on conflicts, enemies, dramas. As a consequence, in the last two decades, information products and formats have become successful by using crimes and identification mechanisms, activated through biases like personalisation, fragmentation and dramatization of events, which the increasing presence of social media as source of information, has been accelerating (Matamoros-Fernández & Farkas, 2021). On the political side, the appeal to emotions is not new because it has traditionally been used by charismatic leaders to motivate individuals or to create favourable attitudes in order to produce concrete political or electoral consequences: from this per-

spective, considering the mechanisms of transformation of emotions at a psychological level, the responsibilities of the different social actors appear clearly, especially when leaders and journalists prefer to focus on the emotional component rather than on the sequential cognitive methods to present issues or priorities. If there is no doubt that an emotional communication circuit makes possible in the dense public sphere to attract votes more easily and without intermediaries (Solito & Sorrentino, 2020), it is also evident that both news professionals and political leaders, often risk of becoming active agents in the spread of conflicting communication circuits and violent behaviour models. From this point of view, for example, even the terrorist attacks of the last two decades can be read as the most disastrous planetary outcome of a pervasive and planned activity of feeding hatred towards the Enemies, carried out and promoted above all through media narratives. In a context of strong pervasiveness of communication technologies and of growing cognitive dependence of individuals on the media, the stories proposed on line, and also circulating in the mainstream media, increasingly offer views and models of hate that are easy to communicate and able to activate a dangerous emotional contagion (Mazzoleni 2021). The risk is that a culture of contempt may prevail more and more frequently, promoting negative attitudes towards Other-Enemies which might favour the same dangerous process of emotional escalation (from anger to disgust), which has led to immense catastrophes, like the Shoah or the genocides in the Balkans, in the recent history of Europe. For example, the disgust for the Other seen as an 'enemy' (harmful for the simple fact of existing) is the emotion that has always played a fundamental role in the 'descent of politics into hell': disgust is capable of activating a re-reading of events, even using pseudo-scientific frames, and can lead from verbal violence to physical aggression up to the acceptance of extermination. In a terrifying perspective, a definitive elimination may become monstrously 'plausible' also by using strategies of 'negative' definition of the Other, with a language of hate based on distorting and dehumanizing lexical choices, that favour verbal aggression and ideological clash against the Enemies, perceived as inferior.

3. COMBATING HATE SPEECH: EU LEGISLATIVE ACTIONS AND 2022 ITALIAN AGCOM CODE

The problem of hate speech and its ties with the rise of social media points to some difficulties, since both its theoretical definition as well as practical and legal regulations seem inadequate, not only because the legal back-

ground contains deep roots but also for the new ethical and communicative challenges (Persily & Tucker, 2020). As Hietanen and Eddebo (2022) underlined, the notion of hate speech “builds upon very old legal traditions. Legal aspects are central, not least because hate speech could lead to litigation, which is one of the concerns of stakeholders. In fact, the most recent efforts regarding hate speech regulation are legal in nature; the European Commission’s current proposal is to introduce hate speech as a new «area of crime» (Hietanen & Eddebo, 2022, p.2). Consequently, in the contemporary media landscape new strategies and initiatives to combat it are demanded both to institutions and to media professionals, in order to regulate them and offer a growing set of resources for citizens to rely on and to help navigate. One of the most relevant problems has been the definition itself: firstly, the tension inherent in this concept derives from its opacity (definitions of hate speech are often considered vague or contradictory), and looking at definitions in the literature, the framing tends to be emotional and tinged with a moral tenor since the concept of hate speech is strictly dependent on the peculiar interpretations of freedom of speech in different contexts. It changes over time and in relation to factors such as national laws, international documents, social media self-regulation codes: moreover, it changes if we consider its effects, because not all expressions of incitement to hate, violence and extremism produce a real risk of promoting discrimination or segregation. Although there is no universally shared definition, European and international institutions have tried to establish its boundaries in a series of documents and legislative initiatives: aiming to understand whether we are dealing with hate speech, firstly we need to identify its implied meaning, and not only its explicit content, since it conveys two other messages. The first goes to the attacked individuals (the targeted victims) and aims to weaken their sense of safety and freedom, leading them to think that they have no space (that is, that they cannot be accepted and/or integrated) in society. The other message is addressed to those community members who do not belong to the attacked group, and it seems even more dangerous because of its social consequences: the belief that the opinions behind hate speech are widely shared, even if not always publicly expressed, may encourage some individuals to overcome (potential) spirals of silence as well as to express negative opinions or to participate to hate speeches. In this problematic circuit the role of media, and of their representation of issues and of public opinion sectors in the political debate, is relevant: from this perspective, biased messages or totally false news can contribute to create a fertile

ground for discrimination, hate crimes, human rights violations, with an impact not limited to the influence it can have on online debates on some controversial issues. As a matter of fact, there is no doubt that it also produces negative repercussions on the offline life of the attacked individuals/social groups as well as on the entire community. Both European and, more recently, Italian institutions have promoted and supported a wide political and cultural debate on online hate speech, producing several documents to fight the phenomenon (Assimakopoulos et al., 2017): already in 1997, the No. R (97) 20 Recommendation of the Council of Europe on hate speech through the media argued that «the term hate speech must be understood as covering all forms of expression which spread, incite, promote or justify racial hatred, xenophobia, anti-Semitism or other forms of hatred based on intolerance, including intolerance expressed by aggressive nationalism and ethnocentrism, discrimination and hostility against minorities, migrants and people of immigrant origin» (COMMIT, Deliverable 4.1, p.1). In this document, affirming the centrality of the principle of freedom of information as well as responsibility, the governments of member states were recommended to take appropriate steps to combat hate speech, to adopt a comprehensive approach to the phenomenon, focusing on its social, economic, political, cultural and other root causes and to review their domestic legislation. More recently, in 2015 the definition of hate speech proposed by ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) became broader and included «advocacy, promotion or incitement, in any form whatsoever, to the denigration, hatred or defamation of any person or group of persons, as well as any harassment, insult, negative stereotyping, stigmatization or threat against that person or group of people and the justification of all the foregoing types of expression, whether on grounds of race, colour, ancestry, national or ethnic origin, age, disability, language, religion or belief, sex, gender, gender identity, sexual orientation and other personal characteristics or status» (COMMIT, Deliverable 4.1, p. 3). Another relevant step is represented by the “EU Code of conduct on countering illegal hate speech online” (European Commission, 2016), signed in May 2016 by the European Commission with four major ICT companies (Facebook, Microsoft, Twitter and YouTube) in order to prevent and counter the spread of illegal hate speech online. In 2018 Instagram, Google, Snapchat and Dailymotion joined the Code and Jeuxvideo.com in 2019. TikTok in 2020 and LinkedIn in 2021. In May and June 2022, respectively, Rakuten Viber and Twitch announced their participation to the Code of Conduct. The Code is based on a close collaboration among the

European Commission, ICT platforms and a network of organizations (NGOs and national authorities) located in different EU countries; by signing the Code, ICT companies undertook to permanently develop internal procedures and personnel training to examine the requests to remove hateful content and, where appropriate, delete or make them inaccessible. At a planetary level, the 2019 United Nations Strategy and Plan of Action on Hate Speech defined it as communication that «attacks or uses pejorative or discriminatory language with reference to a person or a group on the basis of who they are, in other words, based on their religion, ethnicity, nationality, race, colour, gender, or other identity factor» (United Nations, 2019). From the UN perspective, hate speech may undermine respect for minority groups and damage social cohesion but the Internet is seen as a crucial actor, not only a risk factor but also an opportunity for solutions: while it can be used for dissemination racist, sexist, xenophobic, antisemitic materials, it can offer as well unprecedented means of facilitating the cross-border communication on human rights issues, related to anti-discrimination, or used to set up educational and awareness-raising networks in the field of combating racism and intolerance. In the last few years, the European Union (EU) has witnessed a sharp rise in hate speech and hate crime but EU law criminalises such conduct only if related to a limited set of protected characteristics, such as race and ethnicity. In order to cover also hate speech and hate crime, the EU Commission, with the support of the Parliament, has been trying to overcome this limitation by extending the list of 'EU crimes' included in Article 83 of the "Treaty on the Functioning of the European Union" (TFEU) and this can only be done with a Council decision adopted by unanimity and the Parliament's consent. The European Parliament has addressed hate speech and hate crime in several resolutions and documents: in its October 2018 resolution on the rise of neo-fascist violence in Europe (2018/2869 RSP) underlined a link between the dissemination of hate speech and violence, stressing the negative role that politicians and political parties may play in this respect. It therefore called on the Member States to «strongly condemn and sanction hate crime, hate speech and scapegoating by politicians and public officials at all levels and on all types of media, as they directly normalise and reinforce hatred and violence in society». Two years later, in a November 2020 resolution (2020/2009 INI), the Parliament observed that hate speech and disinformation were increasingly used for political purposes in order to intensify social polarisation. It reiterated its calls on the Member States to implement and enforce measures to prevent, condemn and counter hate speech

and hate crime and pointed to the need to reinforce the legal framework for tackling hate speech and discrimination, focusing on the normative lack of strict rules in many European countries. In the last two years, EU institutions welcomed the initiative to extend the list of the areas of crime to encompass hate crime and hate speech, aiming at including sexual orientation, gender identity, gender expression and sex characteristics as discrimination grounds too. For example, a March 2021 Resolution (2021/2557-RSP) dealt specifically with hate speech against LGBTIQ people: the Parliament condemned the creation of 'LGBTI-free zones' as part of a broader context of increased discrimination and attacks against the LGBTIQ community, which include a rise in hate speech by public authorities and public media. The problem of hate speech targeting LGBTIQ people was further addressed in a Parliamentary resolution of December 2021 (2020/2035-INL), which noted that some Member States have no laws to address this abuse even if it is more and more frequent. In May 2022 Resolution (2021/2055 INI) pointed to a different field, the religious-based hate crimes that still remain under-reported and unprosecuted, calling for establishing comprehensive data collection systems on hate crimes and other discriminatory acts against belief- or religious communities. The attention of Italian institutions to the problematic role of the media in the spread of hate speech has been confirmed in the initiative promoted in July 2022 by the Italian Authority for Communications (Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni- AGCOM), which proposed a "Scheme of regulations on the protection of fundamental rights of the person, respect of the principle of non-discrimination and fighting hate speech" (Schema di regolamento in materia di tutela dei diritti fondamentali della persona, di rispetto del principio di non discriminazione e di contrasto ai discorsi d'odio (AGCOM, 2022) to establish the binding criteria for the programming of audio-visual media service providers. The main goal of this initiative was preventing the violation of the prohibitions of instigating the commission of crimes or their apology. In the first part of the document, the Authority focuses on the main democratic principles involved in media production, underlining that freedom and respect must be the central words not only for information but also for entertainment programmes. As a consequence, basing on the general value of the protection of each person's fundamental rights, the suppliers of audio-visual and radio media services are required to ensure respect to human rights, without prejudice to the freedom of information, of expression of everyone as well as the right to report. According to this document, the dignity of the person must be placed at

the first position by all media producers, who are always compelled to respect rights, while maintaining their freedom of opinion, of receiving and communicating information – also including the rights of criticism and satire. The term ‘adjust’ shows correctly the institution’s effort to find a balance between these fundamental but different rights: the respect of the human dignity and the freedom of the media professionals. In the following part AGCOM emphasizes the need to prevent and combat hate speech: in order to achieve this goal, it indicates some binding criteria to media providers aiming at not presenting any incitement to commit crimes or apology for the same, like, in particular, incitement to violence or hatred against a group of people or a member of a group, as well as to commit a terrorist offense. Consequently, programming must prevent violations by avoiding verbal or para-verbal expressions, images or graphic elements inclined, directly or indirectly, to favour crimes, to offend human dignity as well as to disseminate, justify, minimize or in any other way legitimize violence, hatred or discrimination. Considering the Article 21 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union, and in the perspective of balancing values of equal rank, such as freedom of expression and protection of individual rights, the Authority underlines that journalists as well as media professionals of entertainment programs have the duty to properly present facts or individuals. As a matter of fact, the focus is on the biases used in newsmaking, which can determine dangerous forms of secondary victimization or effect of romanticisation, aestheticization or eroticisation of criminals. From this perspective, therefore, the excesses of media spectacular logic must be avoided by considering the context while producing and disseminating news about subjects at risk of discrimination: media professionals must comply with criteria of truth, essentiality and continence of the news, avoiding reference to data relating to the private sphere of persons such as ethnic or social origin, language, religion or personal beliefs, political opinions or opinions of any other nature not relevant or pertinent for the purposes of the news. Another important element of the document is the attention to the ‘responsibility’ of media producers, above all referring to the potential effects of negative behaviours or statements: in order to protect the dignity of the person the program directors and conductors must ensure deviation and reparation of harmful contents, hate speech or forms of communication praising violence, or the commission of unpredictable and unavoidable crimes, or occurred in a context not subject to prior control by the media service provider. In cases of non-compliance it is specified that some sanctions will be provided and the

National Professional Association (Ordine dei giornalisti) will be informed. The Code also proposes some initiatives and sanctions to fight violations of fundamental human rights and hate speech: however, while private media service providers are ‘invited’, RAI, in its role of concessionaire of the public radio, television and multi-media service, ‘must’ promote the dissemination of contents supporting non-discrimination, inclusion and social cohesion, as well as the fight against incitement to violence and hatred. Undoubtedly, this Agcom’s initiative cannot be considered as the final step of the both institutional and cultural acknowledgment to face hate speech in Italy: however, it is an important and concrete answer, showing the need that there must be structural, regulatory, and ethical responses to the new challenges.

4. CONCLUSION

In this article it is argued that hate speech and verbal violence are strictly connected to the characteristics of the contemporary hybrid media system: while its structural features have facilitated the rise and salience of emotions-based and divisive messages, the growing reliance on social media for news and information has become a global phenomenon that has amplified the potential reach of hate speech and fake. Therefore, even if they have not been politically weaponized in every context, social media have taken on important functions in the public sphere and this represents new challenges and a concrete threat for Western democracies, whose institutions are compelled to find innovative ways to face it at different levels, social, political, legislative, cultural. In the last few years European Union has promoted different actions to favour a concrete interplay among structural reforms, legislative transnational initiatives and a strong educational process aiming to spread a new openness to different opinions and statements. Undoubtedly, it is necessary to learn how to see and interpret the signs of hate, not only to prevent acts of violence or detect a potential danger, but also to promote a recovery of credibility and trust in communication professionals and institutions. Laws, reforms as well as citizen dispositions are called for in this situation: certainly, a reaction and resilience strategy must face this challenge with various measures, from a regulatory production adapted to the new digital context, to awareness-raising, up to training approaches focused on media literacy. In other words, it is a question of promoting a real ‘turning point’ since, as Chambers (2021) pointed out, «a full and adequate response to hate speech requires that owners, users, and regulators of social media recognize the

fact that they now have a political democratic function in the public sphere. This does not mean that Facebook and YouTube need to see themselves as primarily news and information outlets. But it does mean thinking of users as democratic citizens and not simply as private consumers» (Chambers, 2021, p. 161).

REFERENCES

- AGCOM (2022), *Schema di regolamento in materia di tutela dei diritti fondamentali della persona, di rispetto del principio di non discriminazione e di contrasto ai discorsi d'odio*. <https://www.agcom.it/documents/10179/27283847/Allegato+2-8-2022/12dc825a-ac4a-4e76-b0b1-b6aebb2cd436?version=1.0>
- Albright, J. (2017). Welcome to the era of fake news. *Media and Communication*, 5(2), 87-89.
- Alkiviadou, N. (2019). Hate speech on social media networks: Towards a regulatory framework? *Information and Communications Technology Law*, 28(1), 19-35.
- Assimakoupoulos, S., Baider, F. H., & Millar, S. (2017). *Online hate speech in the European Union*. Springer.
- Balzerani, A. (2019). *Il codice dell'odio. Segnali non verbali di aggressività e odio nelle relazioni tra gruppi*. Armando ed.
- Bentivegna, S., & Boccia Artieri, G. (2021). *Voci della democrazia. Il futuro del dibattito pubblico*. Il Mulino.
- Bracciale, R., & Grisolia, F. (2020). Information disorder: Acceleratori tecnologici e dinamiche sociali. *Federalismi.it*. <https://www.federalismi.it/nv14/articolo-documento.cfm?Artid=42112>
- Cappello, G., & Rizzuto, F. (2020). Journalism and fake news in the Covid-19 era. Perspectives for media education in Italy. *Media Education*, 1(2), 3-13.
- Chadwick, A. (2013). *The hybrid media system. Politics and power*. Oxford University Press.
- Chambers, S. (2021). Truth, deliberative democracy, and the virtues of accuracy: Is fake news destroying the public sphere? *Political Studies*, 69 (1), 147-163.
- COMMIT, D4.1 Training materials for the-capacity building programme, European Commission. <https://bit.ly/3bO59q1>
- Corner, J. (2017). Fake news, post-truth and media-political change. *Media, Culture & Society*, 39(7), 1100-1107.
- Council of Europe, No. R (97) 20 Recommendation of the Council of Europe on hate speech through the media. <https://bit.ly/2O6yZrb>
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) (2015). *ECRI general policy recommendation no. 15 on combating hate speech*, adopted on 8 december 2015. <https://bit.ly/3bO59q1>
- European Commission (2016). *EU Code of conduct on countering illegal hate speech online*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/eu-code-conduct-countering-illegal-hate-speech-online_en
- European Parliament (2018). *Resolution on the rise of neo-fascist violence in Europe (2018/28690.)* https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0428_EN.html
- European Parliament (2020). *Resolution on strengthening media freedom: the protection of journalists in Europe, hate speech, disinformation and the role of platforms (2020/2009(INI))*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020IP0320>
- European Parliament (2021). *Resolution of 11 March 2021 on the declaration of the EU as an LGBTIQ Freedom Zone 2021/2557(RSP)*. [https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2021/2557\(RSP\)](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2021/2557(RSP))
- Groot Kormelink, T., & Costera Meijer, I. (2015), Truthful or engaging? Surpassing the dilemma of reality versus storytelling in journalism. *Digital Journalism*, 3(2), 158-174.
- Hietanen, M. & Eddebo, J. (2022). Towards a Definition of Hate Speech. With a Focus on Online Contexts, *Journal of Communication Inquiry*, 1-19.
- Heinze, E. (2016). *Hate speech and democratic citizenship*. Oxford University Press.
- Ireton, C., & Posetti, J. (Eds.) (2018). *Journalism, 'Fake News' & Disinformation*, UNESCO.
- Lorusso, A. M. (2018). *Postverità. Fra reality tv, social media e storytelling*. Editori Laterza.
- Marinov, R. (2020). Mapping the infotainment literature: current trajectories and suggestions for future research. *The Communication Review*, 23, 1-28.
- Matamoros-Fernández, A., & Farkas, J. (2021). Racism, hate speech, and social media: A systematic review and critique. *Television & New Media*, 22(2), 205-224. <https://bit.ly/2Obe8cn>
- Mazzoleni, G. (Ed.) (2021). *Introduzione alla comunicazione politica*. Il Mulino.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- Persily, N. (2017). Can democracy survive the internet? *Journal of Democracy*. 28(2), 63-76.
- Persily, N., & Tucker, J. A. (Eds.) (2020). *Social media and democracy: the state of the field, prospects for reform*. Cambridge University Press.
- Quandt, T. (2018). Dark participation, *Media and Communication*, 6(4), 36-48.

- Riva, G. (2018). *Fake news*. Il Mulino.
- Rizzuto, F. (2018). *La società dell'orrore. Terrorismo e comunicazione nell'era del giornalismo emotivo*. Pisa University Press.
- Rizzuto, F., & Sciarrino, V. (2021). Le fake news ed il diritto all'oblio nell'era della rete. Sulla nuova relazione tra pubblico e privato. *Sociologia del diritto*, 1, 93-118.
- Rizzuto, F. (2021). Migrants in Italian spectacular journalism. Fuel for racism? in Reich, H. & Di Rosa, R.T (Eds.). *Newcomers as Agents for Social Change: Learning from the Italian Experience. A Recourse Book for Social Work and Social Work Education in the Field of Migration* (pp. 53-60). FrancoAngeli.
- Rossini, P. (2020). Beyond incivility: Understanding patterns of uncivil and intolerant discourse in online political talk. *Communication Research*, 49 (3), 399-425.
- Santos, J. (2009). *Daring to feel. Violence, the newsmedia and their emotions*. Lexington Books.
- Solito, L., & Sorrentino, C. (2019). Prima e dopo la post-verità. *Quaderni di teoria sociale*, 16, 225-249.
- Solito, L., & Sorrentino, C. (2020). Dalla trasmissione alla condivisione. Ripensare il rapporto fra giornalismo e cittadini. *Comunicazioni sociali*, 42, 207-228.
- Sorice, M. (2020). *Sociologia dei mass media*. Carocci.
- Thussu, D. K. (2007). *News as Entertainment: The Rise of Global Infotainment*. Sage.
- UN (2019) *United Nations Strategy and Plan of Action on Hate Speech*. <https://www.un.org/en/genocideprevention/hate-speech-strategy.shtml>
- Vaccaro, S. (2020). *Gli algoritmi della politica*. Elèuthera.
- Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2019). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146-1151.



Citation: Gius, C. (2023). (Re)thinking gender in cyber-violence. Insights from awareness-raising campaigns on online violence against women and girls in Italy. *Media Education* 14(2): 95-106. doi: 10.36253/me-14896

Received: July, 2023

Accepted: September, 2023

Published: December, 2023

Copyright: © 2023 Gius, C. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

(Re)thinking gender in cyber-violence. Insights from awareness-raising campaigns on online violence against women and girls in Italy

(Ri)pensare il genere nella cyber-violenza. Spunti da campagne di sensibilizzazione sulla violenza online contro donne e ragazze in Italia

CHIARA GIUS

Dipartimento di Scienze politiche e sociali, Università di Bologna
chiara.gius@unibo.it

Abstract. Online violence against women and girls, known as cyber-VAWG, is a phenomenon that exacerbates dynamics of discrimination, marginalization, and exclusion of women from society. This is recognized as a form of violence with profound social, cultural, and economic consequences (EIGE, 2017; EU Parliament, 2021; Goulds et al., 2020). Rather than being an isolated phenomenon, cyber-violence is part of the continuum of violence, emphasizing how its various manifestations stem from a common cultural root and are inherently connected to each other. This study, by analyzing various Italian awareness campaigns focused on cyber-violence against women and girls, highlights the essentiality of a media-educational approach that integrates a gender perspective into the creation of media literacy pathways specifically aimed at digital environments. This integration proves fundamental in promoting media-educational strategies that do not just focus on developing skills but also consider the social and cultural context in which digital practices take shape (Cho, 2022; Taddeo & Tirocchi, 2014; Tirocchi, 2013).

Keywords: cyber-WAVG, online violence, gender, social representation, awareness-raising campaigns, sexting.

Riassunto. La violenza online nei confronti di donne e ragazze, nota come cyber-VAWG, è un fenomeno che accentua le dinamiche di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione femminile dalla società. Questa viene riconosciuta come una forma di violenza con profonde conseguenze sociali, culturali ed economiche (EIGE, 2017; EU Parliament, 2021; Goulds et al., 2020). Piuttosto che essere un fenomeno isolato, la cyber-violenza si inserisce nel continuum della violenza, sottolineando come le sue varie manifestazioni derivino da una radice culturale comune e siano intrinsecamente collegate tra loro. Questo studio, analizzando diverse campagne di sensibilizzazione italiane focalizzate sulla cyber-violenza contro donne e ragazze, evidenzia l'essentialità di un approccio media-educativo che integri la prospettiva di genere nella creazione di percorsi di media literacy specificamente indirizzati agli ambienti digitali. Questa integrazione si rivela fondamentale per promuovere strategie media-educative che non si

limitino solo allo sviluppo di competenze, ma che considerino anche il contesto sociale e culturale in cui le pratiche digitali prendono forma (Cho, 2022; Taddeo & Tirocchi, 2014; Tirocchi, 2013).

Parole chiave: cyber-WAVG, violenza online, genere, rappresentazioni sociali, campagne di sensibilizzazione, sexting.

INTRODUCTION

Far from being safe and accessible, online spaces are imbued with hatred and aggressive practices (Bainotti & Semenzin, 2021; Dunn, 2020; Garrido, 2022; Tirocchi, Scocco & Crespi, 2022). The proliferation of toxic comments against women and girls, the endless attacks directed towards the members of the LGBTQUIA+ community and other marginalized social groups, the use of explicit sexual remarks, the adoption of rude language, the recurrent exercise of anger and hate, and the circulation of menaces and life threats, have all become standard features in online interactions. As a result, in recent years, a large body of empirical knowledge and scholarly work related to cyber-violence has become available to investigate how online practices sustain processes of exclusion, discrimination, and marginalization of specific social groups from the Internet (i.e. Belluati, 2018; Genta, 2017; Navarro, 2016; Hellsten et al., 2021; Hinduja & Patchin, 2017; Macchioni & Santoni, 2022; Menesini, Nocentini & Palladino, 2017; Tirocchi, 2019; Tirocchi, Scocco & Crespi, 2022).

In general, cyberviolence involves acts of aggression and harm perpetrated digitally, with the intent to cause, facilitate, or threaten harm or suffering to individuals (Council of Europe, 2018). While gender was quickly assumed to play a pivotal role in shaping cyber-violence, for many years it was viewed, both within and outside academic circles, merely as one factor influencing vulnerability to violence perpetrated online (World Wide Web Foundation, 2014). Although cyber-violence against women and girls (cyber-VAWG) has very concrete repercussions on the well-being of those subjected to it (Citron & Franks, 2014; Giungi et al., 2019; Gius, 2022; Saltz et al., 2020; Vakhitova et al., 2021), early observers kept online abuses separated from more traditional forms of violence perpetrated against women. In their opinion, cyber-VAWG lacked the urgency and severity usually ascribed to physical harm, thus viewing it as a distinct issue. Similarly, sexist slurs and speech that glorified or trivialized violence against women were mostly normalized in both online and offline commentaries, rarely being labeled as hate speech (Pavan, 2017).

As Elena Pavan (2017) points out, the marginalization of the role played by gender in the discussion of cyber-violence is especially evident in the initial over-

looking of the interconnection between the violence experienced by women online and that experienced offline. Gender-based violence is not an isolated phenomenon; rather, it arises from and feeds into a framework characterized by profound inequalities and systematic discrimination. Feminist researchers frequently describe this interconnected framework as the “continuum of violence,” which covers a spectrum going from intimate partner and domestic violence to sexual violence, public harassment, wartime rape, and femicide (Cockburn, 2004; Davies & True, 2015; Garrido, 2022; Wibben, 2019). In this context, cyber-VAWG should be intended as an extension of this “continuum,” as it represents the use of internet-based technologies to perpetrate violent acts against women within the same system of oppression (Simonovic, 2018). This reasoning gains further support from the observation that, in the era of digital platforms, the boundaries between online and offline dimensions are increasingly intertwined and blurred (Floridi, 2015). As Lumsden and Morgan (2018, p. 129) indicate “the ‘virtual’ is ‘real’ and has ‘real’ implications for women, ethnic minorities and vulnerable groups who more often than not are the victims of various forms of cyber abuse”.

Building on emerging literature, the following contribution examines the phenomenon of cyber-violence from a gender perspective. In particular, the paper advocates for a more systematic use of gender analysis both in studying online violence and in designing media literacy initiatives (Buckingham, 2017; Cho et al., 2022), aimed at addressing and mitigating the harmful effects of social media. The central idea it explores is the profound and unresolved societal tension highlighted by cyber-VAWG. While access to cyberspace supports an anticipated expectation for gender equality – or near equality (Capecchi, 2021), online interactions still reflect a persistent gendered double standard supporting the status quo of male domination (Bourdieu, 1998). Consequently, it becomes crucial to design digital literacy initiatives (Buckingham, 2007) that not only emphasize the skills for efficient internet use, promote internet safety, and impart knowledge about digital rights and responsibilities, but also recognizes cyber-VAWG as a distinct form of gendered online violence, addressing its social component and thus “defining it as a social prac-

“ (Cho et al., 2022, p. 7). Such a perspective is vital to ensure, among other things, that media education efforts do not perpetuate gender stereotypes (Ringrose et al., 2013).

After addressing the main challenges posed by cyber-VAWG and the most relevant research conducted in Italy, the paper offers an exploratory analysis of how cyber-violence against women and girls is represented in awareness-raising initiatives aimed at fostering safer experiences for online users in Italy. These campaigns provide insights into the current social construction of cyber-VAWG in Italy, prompting a reflection on the necessity to promote gender-sensitive media education initiatives. Such initiatives are essential in supporting not only women and girls but also the broader public in adeptly navigating the increasingly complex digital landscape. Although conclusions must be considered preliminary, the analysis offers a bridge to enhance the overall understanding of the sociocultural construction of cyber-VAWG in the Italian context and provide a valuable platform to discuss directions for future research and media education initiatives.

(RE)GENDERING CYBER-VIOLENCE

Existing literature suggests that cyber-violence is linked to increasing internet and social media usage (Project deSHAME, 2017). People who spend more time online are more likely to be exposed to, or be harmed by, hate speech and other forms of online violence. Moreover, just as offline abuses or violent acts can be committed by various perpetrators (EU Parliament, 2021), those involved in cyber-violence may have varying levels of intimacy with their victims. Protected by the anonymity or quasi-anonymity offered online, cyber-perpetrators might include relatives, acquaintances, ex or current partners, co-workers, classmates, and anonymous internet users.

Violent or abusive online materials are subjected to the exact characteristics of high reproducibility, customizability, and spreadability (Jenkins, Ford & Green, 2006) attached to other online content. Moreover, cyber-violence is linked to social media affordances, security settings, and regulations (Faith, 2018; Faith & Freaser, 2018; Jane, 2016, 2017; Pavan, 2017). Single individuals have little capacity to respond to online harassment and abuses. Similarly, they have insufficient knowledge on how to protect their data or online persona. As a result, victims of cyber-violence are often left powerless in front of their abusers, especially in the absence of proper legislative frameworks and protection systems.

Although gender has often been overlooked when approaching cyber-violence, emerging data suggests that online violence and abuses are highly gendered practices that further amplify processes of discrimination and exclusion of women from society. While online, women are constantly at risk of harassment and humiliation. Recent studies have pointed out that cyber-violence disproportionately affects women and girls (Fansher & Randa, 2019). A 2018 report commissioned by the European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) estimates that 1 in 10 European women (11%) have experienced some form of cyber-harassment or cyberstalking since age 15.

In particular, young women and girls appear to be especially vulnerable to online violence (Cuenca-Piqueras et al., 2020; CYBERSAFE Project, 2020; EIGE, 2019). The incidence of cyber-harassment among girls aged 18 to 19 is 7% higher than among women aged 30 to 39 (EU Parliament, 2021), a tendency at risk of being further exacerbated by the fallouts of the COVID-19 pandemic (Almenar, 2021; Chayn Italia, 2022). Furthermore, recent studies have pointed out how online violence should be understood as part of a continuum intersecting women’s lives online and offline. As a result, women experiencing violence offline are also likely to be targeted by violent online behaviors (FRA, 2018), with ICTs being extensively used to harm, coerce, monitor, and control women and girls in every aspect of their daily life. Several studies reveal that women and girls are often harassed just for being online (Bainotti & Semenzin, 2021; Barak 2005; Eikren & Ingram-Waters, 2016; Goulds et al., 2020; Morahan-Martin, 2000; Salter & Crofts 2015;). Furthermore, cyber-VAWG constantly intersects with racist, anti-LGBT, and transphobic violence targeting the members of racialized, queer and disabled communities (Daniels, 2009; Giungi et al., 2019), perpetuating traditional systems of inequality.

Cyber-VAWG comes in many ways and forms (EU Parliament, 2021). It includes but is not limited to acts of hate speech, body-shaming, slut-shaming, doxing, cyberstalking, sextortion, gendertrolling, technology-facilitated sexual violence, and the non-consensual distribution of intimate images. These practices aim to control women and prevent them from participating and partaking in online opportunities, thus negatively impacting gender equality. Women’s online harassment is so systemic that it also affects women and girls who have not directly experienced violence (ElSherief et al., 2017). For example, a 2017 European Institute for Gender Equality (EIGE) study points out how younger women online are more likely to censor themselves as a preventive strategy than their male counterparts.

CYBER-VAWG IN ITALY

Although cyber-VAWG represents a relatively new social issue, growing recognition has been given to this form of violence in the Italian public discourse, especially concerning episodes of non-consensual distribution of intimate images. As Gius (2022) argues, in Italy, online violence started being discussed within a gendered framework in 2016 after the suicide of Tiziana Cantone, a young woman who had risen to sudden and unwanted notoriety after six videos of her were distributed online without her consent. Possibly, due to the enormous popularity that the woman had gained in the months before her suicide, her story has had a profound impact on public opinion, with “revenge pornography” becoming a significant issue of concern within the Italian public discourse on gender-based violence.

Recent changes in the Italian legislative framework reflect the attention paid to this specific form of cyber-VAWG. In 2019, Italy passed a crucial piece of legislation, commonly referred to as the “Red Code” (Law 69/2019), to meet the standards set by the Istanbul Convention (a treaty proposed by the European Council to prevent and combat violence against women and domestic violence) that the Italian government had ratified in 2014. Besides stiffening the penalties for existing gender-based crimes, the “Red Code” also introduced a new felony that criminalizes the unauthorized and non-consensual disclosure of sexually explicit images and videos of others, recognizing aggravating circumstances for intimate partners perpetrating this type of violence.

The non-consensual distribution of intimate images has also been the center of several works examining online violence within Italian scholarship. Some researchers have focused on the challenges posed by this type of crime to the legal system, with particular attention to privacy regulations and the right to be forgotten (E.g., Caletti, 2019; Pavan & Lavorgna, 2022; Pietropaoli, 2017; Ziccardi, 2017). Others have investigated the sociocultural construction of this type of cyber-violence within the broader public discourse (E.g., Abbatecola, 2021; Bainotti & Semenzin, 2021; Gius, 2022). For example, Gius (2022) noted how, when episodes of non-consensual distribution of intimate materials are discussed online, users often fail to recognize the systemic dimension of the problem and the interconnections between gender violence and online violence, thus supporting victim-blaming narratives and reinforcing the status quo.

Reflecting on the vocabulary used in public commentaries, Abbatecola (2021) suggested the adoption of the acronym D.I.V.I.S.E. as a possible alternative to the

Italian denomination of the crime of non-consensual distribution of intimate pictures/videos in the “Red Code” (*Diffusione Illecita di Video e Immagini Sessualmente Esplicite*). Besides offering a more manageable and synthetic definition for the crime, Abbatecola underlines how the Italian word “divise” (a gendered word that, concerning the female universe, could be translated in English with “divided”) could be used as a reminder of the necessity to overcome the artificial double standards separating, accordingly to a culture rooted in patriarchy, “virgins” from “vamps” (Benedict, 1993).

Italian scholars have also investigated online anti-feminist and anti-women groups in the so-called manosphere. Online groups centered around incel ideology have been studied to better understand their discursive dimension and their relation to sociotechnical affordances (e.g., Bainotti & Semenzin, 2021; Botto & Gotzén, 2023; Cannito et al., 2021; Scarcelli, 2021). The relationship between gender and online violence has also started to be looked at as part of a yearly research series conducted on online hate speech by Amnesty International and VOX (the Italian Observatory on Rights). In 2019, Amnesty launched a study to observe the online profile of 20 Italian celebrities and opinion leaders (10 females and 10 males) over five weeks. Research shows that hate posts targeted female personalities almost one-third more than their male counterparts. Moreover, 1 out of 3 attacks on female celebrities was explicitly sexist (Amnesty, 2020). Similarly, a study conducted on more than 800.000 tweets by VOX between January and October 2021 has revealed that out of a total of 340.280 tweets talking about women, 240.460 (71%) conveyed misogyny and hate (Vox, 2021). In particular, female journalists and politicians were extensively targeted by insults and threats and regularly shamed for their physical appearance.

THEORETICAL FRAMEWORK AND METHODOLOGY

The data on which this contribution is based are part of an ongoing research project aiming at examining the sociocultural construction of online violence against women and girls in Italy. The study of social representations (Moscovici, 1989) is pivotal to effectively analyze the debate surrounding cyber-VAWG and reach a deep understanding of how gender-based cyber-violence is framed (Goffman, 1974) as a specific social problem (Blumer, 1979; Hilgartner & Bosk, 1988). This conceptualization, as it has already been effectively established by previous research on other forms of gender-based violence (e.g., Belluati, 2021; Corradi et al., 2018; D’ambrosi

& Polci, 2017; Giomi & Magaraggia, 2017; Lalli, 2021), is necessary to gain a more comprehensive understanding of cyber-VAWG: an essential prerequisite to support further research, educational initiatives and policy measures.

Investigating how cyber-VAWG is understood among different social actors allows exposing the presence of concurring representations linking a hegemonic-institutional discourse (Foucault, 1972) to innovative instances pressing for a change in power distribution (Hall, 1973; Moscovici, 1998; Swidler, 1984). It grants a deeper comprehension of how cyber-violence against women and girls is problematized or normalized in contemporary Italian society so that opportunities for conservation and/or change could emerge. More specifically, addressing the gendered aspect of cyber-violence effectively is a fundamental prerequisite to meet the growing demand for social media literacy practices that can extend beyond just providing guidance on the essential skills to be online. Cho et al. (2022), arguing for a more holistic approach to media education, note that many social media literacy efforts focus mainly on the development of skills like analysis, evaluation, and content creation, failing to consider the importance of content components. According to their analysis, empowered social media usage requires citizens to recognize the social nature of online interactions, viewing online activities as communal and as a platform for creating and interpreting meanings. Moreover, embracing a media-educational approach that addresses social media usage as a social practice is essential to promote a critical and conscious use of media contents and a healthy online experience (Taddeo & Tirocchi, 2014; Tirocchi, 2017).

Subsequently, a qualitative exploratory study was conducted to assess how cyber-VAWG is being framed in Italy's awareness-raising initiatives. This specific site of knowledge production appeared to be particularly interesting as it revolves around issues of transformation and change while, at the same time, being subjected to hegemonic discourses on gender relations (Connell, 1987). Awareness initiatives play a strategic role in social marketing and education, aiming to inform and enlighten the public on specific issues or causes and recommend appropriate behaviors and actions (Faucher, Cassidy & Jackson, 2020; Lee & Kotler, 2019; Lefebvre, 2012; Reynolds & Merritt, 2010; Wakefield, Loken & Hornik, 2010). Such campaigns promote the recognition and emergence of distinct social problems at the societal level (Hilgartner & Bosk, 1988), while offering a broad perspective on specific issues, benefiting not only those directly affected but also members of other institutions, including families, schools, and political organizations.

Campaigns and initiatives were initially collected in 2022 via online queries. Web searches were conducted on two different search engines (google and duckduckgo) and using several keywords such as: "online violence against women and girls", "cyber-violence against women and girls", "online sexism", "online gender violence", "sexting", "cyber-stalking", "cyber-bulling" and "cyber-violence". The selection of these search strings was made because they were sufficiently broad to yield numerous results, highlighting the three core dimensions of this study: the gender-related aspect, the nature of violence, and the online context. To capture the breadth and depth of data associated with these dimensions, queries were designed with thoroughness. By balancing expansive and focused search terms, a more comprehensive data gathering process was ensured. This approach aligns with the strategies suggested by Jansen & Spink (2006), who emphasize the importance of a judicious mix of broad and specific queries to optimize data collection outcomes.

The results produced by each web query were scrolled until reaching saturation (i.e., until several pages of results did include valuable content for research purposes and the focus of the inputs was too loosely connected with the initial inquiry and scope of the research) and pertinent campaigns were selected and archived. It is worth noting that while awareness-raising campaigns against gender-based violence are relatively common, initiatives specifically addressing or tackling cyber-VAWG are notably limited in number. For the purposes of this discussion the corpus was further refined to include only the campaigns that responded to the following two preconditions. First of all, the initiatives had to comprise some level a focus on online violence. Second, the campaign had to specifically address the gender dimension of the issue explicitly – or have a woman or a girl as their central visual focus.

In the end, 10 awareness-raising initiatives that met the prerequisites were selected for inclusion in this paper and subsequently analyzed, particularly focusing on their central claims, accompanying texts, and visual representations. This process entailed examining the narratives and imageries used by the different initiatives to determine their contribution to the discourse on cyber-VAWG, evaluating the communicative strategies employed to influence, define, and address the issue, and appraising the media educational strategy suggested. As a result of the analysis, two different approaches emerged (Table.1), each with distinct strategies and educational implications for addressing and mitigating cyber-VAWG: skill-oriented and critically-oriented.

Table 1. Analysed initiatives.

Campaign's name	Organization	Approach
Otto su dieci (2022)	Fondazione Vodafone "Bright Sky", Cadmi, Polizia di Stato	Skill-oriented
Destalk (2021)	European Network for the Work with Perpetrators of Domestic Violence	Critically-oriented
Stop Sexting and Revenge Porn (2021)	Mete Onlus	Skill-oriented
Youth for Love (2021)	Action Aid Italia	Critically-oriented
Play4 your rights (2020)	Cospe Onlus	Critically-oriented
Responsible Together" sulla CyberViolence (2020)	Work With Perpetretors	Skill-oriented
#isuperrori (2018)	Ministero dell'Istruzione. Save The Children, Telefono Azzurro	Critically-oriented
#Scelgoio! (2018)	Cuore e Parole Onlus	Skill-oriented
#soloperte (2017)	Pepita Onlus, Dajko Comunicazione	Skill-oriented
La ragazza invisibile (2016)	Ministero dell'Istruzione. Save The Children, Telefono Azzurro	Critically-oriented

DISCUSSION

Two distinct approaches to tackling cyber-VAWG emerged from the analysis. On one hand, the skill-oriented framework emphasizes the need for increasing digital literacy and preventative measures to counter online gender-based violence, advocating for the development of essential preventive skills and secure online conduct. On the other hand, the critically-oriented strategy champions media education to foster critical understanding of online violence, challenges the victim-blaming discourse, promotes consent, and supports a comprehensive recognition of gender inequalities and collective accountability in the online environment. A more detailed analysis of the two frameworks will be offered in the next sections.

SKILL-ORIENTED INITIATIVES

Skill-oriented campaigns highlight users' lack of awareness combined with too-easy access to audio-visual technological devices (such as the cameras of mobile devices) and ICTs, as the primary barriers in the contrast of online violence against women and girls. As such they mostly focus on the development of the necessary skills (Van Deursen & van Dijck, 2010) to ensure a safe online presence. These campaigns revolve around the idea that to reduce online gender-based violence it is necessary to educate women, girls and those closer to them (such as, for example, family members or educators) about the inherent risks of cyberspace and instruct them on safe behaviours. As such, skill-oriented initiatives primarily adopt preventive strategies, adhering to the principle that it is more efficient, effective, and economical to prevent an issue from arising than to address

its aftermath. These strategies are designed to deter risky behaviors from the outset, often providing concise guidelines or easy-to-retain compendiums detailing the do and don'ts for women and girls online.

The main message of skill-oriented campaigns is built on a cause-and-effect principle: to minimize vulnerability, certain behaviours should be avoided. The guidance in these campaigns is predominantly prescriptive, indicating what women, girls, and concerned adults are expected to-do or not-do for a secure online experience. A recurring theme in these campaigns is the notion that women and girls bear responsibility for their own security. Behaviours perceived as potentially dangerous are strongly discouraged, and there is a warning to women who expose themselves online may lose their sense of identity, resulting to severe repercussions over their well-being. The importance of individual behaviors is underscored by slogans that directly address the campaigns' publics. Tag lines such as "#usalatesta" (#useyourhead), or "Io scelgo" (I chose) are examples of how this sense of personal responsibility is conveyed in these initiatives.

In skill-oriented campaigns, sexting, the digital of exchanging intimate and sexually explicit content between individuals engaged in a (supposedly) consensual relationship, is often highlighted as a major concern. A prime example of the emphasis placed on sexting in the discussions about cyber-VAWG within this framework is the 2018 aforementioned "I chose" campaign, initiated by the organization "Cuore e Parole" (Hearth and Words). This campaign promoted free online training initiatives for mothers, educating them about the potential risks of sexting. It offers guidance on how to raise awareness of the dangers of sexting among their daughters and provides advice on actions to take if their daughters' images are shared and exposed.

A similar initiative is the “Stop Sexting and Revenge Porn” (2021) poster campaign promoted by Mete Onlus in partnership with the Sicily Region. This campaign involved distributing anti-sexting posters in numerous Sicilian high schools. These campaigns consistently depict sexting as a potentially unsafe practice and risky behaviour that might pave the way for grooming and other forms of sexual abuse.

Although attempting to offer feasible short-term solutions and hands-on advice on how to react to cyber-VAWG, skill-oriented initiatives present several criticalities. For example, by emphasizing the need for women and girls to abstain from digital practices perceived as risky, skill-oriented campaigns fail to properly address the multiplicity of realities and the multitude of experiences that individuals have through their social media (Cho et al., 2022). Additionally, they overlook the strong interrelations that bring together online and offline relationships and experiences (Floridi, 2015). In particular, the primary prevention approach is criticized as it prioritizes restraining the course of action of potential victims (almost exclusively girls and women) over tackling the social and cultural causes of gender-based violence (Hasinoff, 2012). Moreover these initiatives, by emphasizing users’ individual responsibility in their social media activities, contribute to the normalization of cyber-based violence, further exposing victims to risks of additional victimization both online and offline. Lastly, skill-oriented initiatives often operate under the assumption that young individuals lack understanding of their online actions, suggesting they need structured guidance. By adopting this point of view, skill-oriented initiatives tend to overlook that young people are mostly well aware of the risks they face while online (Tirocchi, Scocco & Crespi, 2022) and use a myriad of tactics to navigate cyberspace.

CRITICALLY-ORIENTED INITIATIVES

The second approach adopted to contrast cyber-VAWG focuses on media education initiatives and other educational campaigns designed to support teenagers and young adults in developing a critical understanding of online violence while promoting consent. They seek to equip youngsters with the necessary knowledge to properly recognize gender stereotypes and online violence, question their assumptions, and develop appropriate reaction forms. Crucial to this approach is the idea that, although women and girls often bear the brunt – the ones truly at fault are those who perpetrate the attack and breach others’ privacy. Rather of solely focusing

on prescribing behaviours that women and girls should avoid online, critically-oriented initiatives provide context for their experiences. This involves understanding the “motivations, choices, networks, and resulting mediated social worlds they construct and manage” (Cho et al., 2022, p. 8). A practical application of this approach can be seen in a series of short graphic motion videos titled “La ragazza visibile” (The Visible Girl). Launched in 2016, these videos were part of a web series specifically aimed at addressing cyber-VAWG as part of a large media education initiative, promoted by the Italian Ministry of Education, Save The Children and Telefono Azzurro, which is the country’s leading child helpline.

In “The Visible Girl” viewers are introduced to the story of Silvia, a young girl whose intimate pictures were shared online by her alleged boyfriend. In the videos Silvia recounts her experience, explaining how she came to share her pictures and how she felt when they were leaked and shared online for all to see. However, rather than just presenting her a victim, the video also shows how Silvia chose to respond to the situation by becoming a YouTuber to help others by sharing her story. While the videos suggest online appropriate behaviours, they make clear that Silvia was not to blame for what happened to her; the person who shared her picture was at fault. In the video, Silvia appears to be in control of her narrative. After initially feeling defeated by her harassers she gains the awareness that she has no reason to feel ashamed. Empowered by this realization, she decides to act, start a YouTube channel, and serve as a beacon of hope for others. To underscore her journey, Silvia’s story is referenced by another character in a subsequent series of animations. While the title of this later series may be regrettable (“#isuperrori – #thesupermistakes”, 2018), Silvia’s challenges are skillfully woven into the narrative to delve into the nuances of online sharing, reassert responsibilities, and celebrate Silvia’s decision to aid others.

In addition to focusing on the consequences of cyber-VAWG for its victims and defining the role of the perpetrators, critically-oriented initiatives also address the bystander effect. Central to this approach is the idea that everyone should take responsibility for their online activities. In this view, cyber-VAWG, is not understood as a private issue but becomes a collective problem requiring shared recognition and changes in culture and society. For instance, the “Play4 your rights” initiative promoted in 2020 by COSPE Onlus aims to foster soft skills development and promote awareness against stereotypes and gender-based violence. With a specifically designed deck of cards, this campaign encourages young people to find positive reactions to sexist remarks in online conversations. Action Aid – Italia has launched

a similar initiative. Employing a serious game approach (Stokes, 2005; Zhoneggen, 2019), the organization introduced “Youth for Love” (2021). In this online game, players follow the stories of various characters confronting gender-based cyber violence, peer violence, or bullying whether as potential victims, perpetrators, or bystanders. Players navigate inside the game by selecting which character to play, making decisions that can influence the outcomes of their chosen character’s story. As players navigate the game, they can explore various outcomes of given scenarios, gaining insights from the context. Concurrently, gamers actively contribute to knowledge creation (Lalli & Capelli, 2021), offering a more nuanced understanding of cyber-VAWG and cyber-violence from the perspectives of targeted demographics, such as youngsters and teens.

Critically-oriented initiatives have the advantage of addressing cyber-VAWG as a specific manifestation of gender inequality, utilizing digital media as a bridge to raise awareness and reinforce positive behaviors. While critically-oriented initiatives may provide behavioral guidelines, they primarily aim to support cultural change by challenging prevailing norms. Engaging with these campaigns deepens the public’s understanding of gender relations, stereotypes, and media practices.

CONCLUSIONS

In 2021 the UN Special Rapporteur on the promotion and protection of freedom of opinion and expression stressed how “the internet has become the new battleground in the struggle for women’s rights, amplifying opportunities for women to express themselves but also multiplying possibilities for repression” (Khan, 2021, p.4). Despite the potentially significant repercussions (EIGE, 2017; EU Parliament, 2021; Goulds et al., 2020) of online violence against women, to date, cyber-VAWG remains an under-researched and under-conceptualized phenomenon lacking a unitary definition and comprehensive policy approach (EIGE, 2017; EU Parliament, 2021). In a 2021 value assessment conducted over cyber-VAWG’s financial and societal costs, the EU Parliament emphasized the urgency to bridge the lack of knowledge on the issue to create comparable research findings and effective policies. Online violence against women and girls is a complex phenomenon, intersecting numerous social dimensions, power relations, and social positionalities connected to issues of privacy, intimacy, and the use of technology. Additionally, cyber-VAWG manifests in varied relational contexts, employing myriad of practices to achieve diverse harmful goals (Powell, 2021).

Gender-based cyber-violence also appears elusive due to the evolving nature of digital technologies.

In Italy, although the topic of cyber-violence frequently surfaces in the media and its political significance is growing, the gendered aspects of the issue are often overlooked. Many awareness-raising campaigns present online violence as a neutral, genderless phenomenon. This reflects a broader challenge within Italian society: the reluctance to acknowledge gender-based violence as a pervasive problem affecting all facets of women’s lives. Nevertheless, an analysis of various campaigns reveals a tapestry of competing narratives on cyber-VAWG within the Italian public discourse. Some initiatives perpetuate traditional gendered notions of ‘acceptable’ online behavior, suggesting that the responsibility is on women and girls to exercise self-control and avoid risky situations to prevent victimization. These initiatives are mainly aimed at providing their target audiences with information and useful advice to guide online behaviors and often have a strongly prescriptive content.

Other campaigns, on the other hand, address cyber-VAWG from a sociocultural standpoint. These initiatives argue that the internet and ICTs perpetuate longstanding societal inequalities (Morahan-Martin, 2000). These initiatives promote a media education approach that combines social media literacy with gender education in the understanding that only an integrated approach can pave the way for more discerning and informed media usage and – as a consequence – effectively disrupt all the mechanisms that contribute in generating violent digital practices. Given the structural nature of gender-based violence and cyberviolence, it seems desirable to promote initiatives that facilitate cultural change while challenging the status quo. In this context, as highlighted by Cho (2022), Taddeo & Tirocchi (2014), and Tirocchi (2013), embracing an educational approach that critically recognizes social media usage as a social practice is essential to ensuring a safe digital experience for everyone.

BIBLIOGRAPHY

- Abbatecola, E. 2021. Revenge Porn o D.I.V.I.S.E? Proposta per cambiare un’etichetta sessista. *AG About gender*, 10(19), 401-4013. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2021.10.19.1325>
- Almenar, R. (2021). Cyberviolence against Women and Girls: Gender-based Violence in the Digital Age and Future Challenges as a Consequence of Covid-19. *Trento Student Law Review*, 3(1),167-230. <https://doi.org/10.15168/tslr.v3i1.757>

- Amnesty International. (2020). Barometro dell'odio: sessismo da tastiera. Available at: <https://www.amnesty.it/barometro-dellodio-sessismo-da-tastiera/> (accessed 10 October 2021)
- Bainotti, L., Semenzin, S. (2021). Donne tutte puttane: Revenge porn e maschilità egemone. Andria: Durango.
- Barak, A. (2005). Sexual Harassment on the Internet. *Social Science Computer Review*, 23(1), 77–92. <https://doi.org/10.1177/0894439304271540>
- Benedict, H. (1992). *Virgin or Vamp: How the Press Covers Sex Crimes*. New York: Oxford University Press.
- Belluati, M. (2018). Hate or Hateful? L'uso del linguaggio d'offesa nelle discussioni politiche. *Comunicazione politica*, 19(3), 373-392.
- Belluati, M. (2021). *Femminicidio. Una lettura tra realtà e rappresentazione*. Roma: Carocci
- Blumer, H. (1979). Social Problems as Collective Behavior. *Social problems*, 18(3), 298-306.
- Botto, M., & Gottzén, L. (2023). Swallowing and Spitting out the Red Pill: Young Men, Vulnerability, and Radicalization Pathways in the Manosphere. *Journal of Gender Studies*, 1-13.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media education in the Age of the Internet. *Research in comparative and international education*, 2(1), 43-55.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Editions du Seuil (trad. it. *La dominazione maschile*. Milano: Feltrinelli, 1999)
- Caletti, G. M. (2019). “Revenge porn” e tutela penale. Prime riflessioni sulla criminalizzazione specifica della pornografia non consensuale alla luce delle esperienze angloamericane. *Diritto penale contemporaneo*, 3, 63-100.
- Cannito, M., Crowhurst, I., Camoletto, R. F., Mercuri, E., & Quaglia, V. 2021. Fare maschilità online: definire e indagare la manosphere. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 10(19).
- Capecchi, S. (2021). Le campagne di femvertising e le reazioni delle audience online. *Le contraddizioni del femminismo pop*. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 62(1), 131-163.
- Chayn Italia. (2022). *Prevenire la violenza digitale nei confronti di ragazze e adolescenti*. Available at: https://chaynitalia.org/wp-content/uploads/2020/10/REPORT-TeEN_2022_web.pdf (accessed 15 February 2022)
- Cho, H., Cannon, J., Lopez, R., & Li, W. (2022). Social Media Literacy: A Conceptual Framework. *New media & society*, 14614448211068530.
- Citron, D. K., Franks, M. A. (2014). *Criminalizing Revenge Porn*. Wake Forest.
- Cockburn, C. (2004). The Continuum of Violence A Gender Perspective on War and Peace (pp. 24–44). <https://doi.org/10.1525/california/9780520230729.003.0002>
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Sydney Boston: Allen & Unwin.
- Corradi, C., Baldry, A. C., Buran, S., Kouta, C., Schröttle, M., Stevkovic, L. (2018). Exploring the Data on Femicide across Europe. In *Femicide across Europe* (pp. 93-166). Policy Press.
- Council of Europe. (2018). *Mapping Study on Cyberviolence with Recommendations adopted by the T-CY on 9 July 2018*, Cybercrime Convention Committee (T-CY). Working Group on cyberbullying and other forms of online violence, especially against women and children (T-CY (2017)10). <https://rm.coe.int/t-cy-mapping-study-on-cyberviolence-final/1680a1307c>.
- Cuenca-Piqueras, C., Fernández-Prados, J. S., & González-Moreno, M. J. (2020). Face-to-face versus Online Harassment of European women: Importance of Date and Place of Birth. *Sexuality & Culture*, 24(1), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09632-4>
- CYBERSAFE project. (2020). *Cyber Violence against Women & Girls Report: Changing Attitudes among teenagers on Cyber-VAWG*. Available at: https://www.stoponlineviolence.eu/wp-content/uploads/2020/06/Cybersafe_Report_200623_web.pdf (accessed 15 November 2022)
- D'Ambrosi, L., Polci, V. (2017). Social Media and Gender-Based Violence. *Social Media and Gender-Based Violence*, 334-343.
- Daniels, J. (2009). Rethinking cyberfeminism(s): Race, Gender, and Embodiment. *Women's Studies Quarterly*, 37(1/2), 101-124
- Davies, S. E., True, J. (2015). Reframing Conflict-related Sexual and Genderbased Violence: Bringing Gender Analysis Back in. *Security Dialogue*, 46(6), 495–512. <https://doi.org/10.1177/0967010615601389>.
- Dunn, S. (2020). *Technology-Facilitated Gender-Based Violence: An Overview*. Supporting a Safer Internet Paper No. 1. Centre for International Governance Innovation. Retrieved October 2, 2023: <https://ssrn.com/abstract=3772042>
- EIGE. (2017). *Cyber Violence against Women and Girls*. Available at: https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/cyber_violence_against_women_and_girls.pdf (accessed 18 February 2022)
- EIGE. (2019). *Understanding Intimate Partner Violence in the EU: the Role of Data*. Available at: <https://eige.europa.eu/publications/understanding-intimate-partner-violence-eu-role-data> (accessed 18 February 2022)

- Eikren, E., Ingram-Waters, M. (2016). Dismantling 'You Get what you Deserve': Towards a Feminist Sociology of Revenge Porn. *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology*, 10, 1–18.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of communication*, 43(4), 51–58.
- European Parliament. (2021). Combating Gender-based Violence: Cyber violence. Available at: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662621/EPRS_STU\(2021\)662621_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662621/EPRS_STU(2021)662621_EN.pdf) (accessed 07 March 2022)
- ElSherief, M., Belding, E., & Nguyen, D. (2017). #notokay: Understanding Gender-Based Violence in Social Media. In Eleventh international AAAI conference on web and social media.
- Faith, B. (2018). Gender, Mobile, and Mobile Internet| Maintenance Affordances, Capabilities and Structural Inequalities: Mobile Phone Use By Low-Income Women. *Information Technologies & International Development*, 14.
- Faith, B., Fraser, E., (2018). What Works to Prevent Cyber Violence against Women and Girls ?. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14764/vawg-helpdesk-report-212-what-works-cyberwawg.pdf?sequence=1> (accessed 6 October 2023)
- Fansher, A. K., & Randa, R. (2019). Risky Social Media Behaviors and the Potential for Victimization: A Descriptive Look at College Students Victimized by Someone Met Online. *Violence and Gender*, 6 , 115–123. <https://doi.org/10.1089/vio.2017.0073>
- Faucher, C., Cassidy, W., & Jackson, M. (2020). Awareness, Policy, Privacy, and More: Post-secondary Students Voice their Solutions to Cyberbullying. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 795–815.
- Floridi, L. (2015). *The ONLIFE MANIFESTO: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Nature: New York.
- Foucault, M. 1971. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard (ed. it. *L'ordine del discorso e altri interventi*. Torino: Einaudi, 2004)
- FRA. (2018). Fundamental Rights Report 2018. Available at: <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/fundamental-rights-report-2018> (accessed 18 February 2022)
- Garrido, M. (2022). *Mapping Online Gender-Based Violence*. UPEACE Press: San José
- Genta, M. L. (2017). *Bullismo e cyberbullismo: Compendio per combatterli. Strategie operative per psicologi, educatori ed insegnanti*. FrancoAngeli: Milano.
- Giomi, E., Magaraggia, S. (2017). *Relazioni Brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. Bologna: il Mulino.
- Giungi, L. et al. (2019). Part 1: Digital Gender-Based Violence: the State of the Art. Available at: <https://genpol.org/wp-content/uploads/2019/11/When-Technology-Meets-Misogyny-GenPol-Policy-Paper-2.pdf> (accessed 10 October 2023)
- Gius, C. (2022). Addressing the Blurred Question of 'Responsibility': insights from Online News Comments on a Case of Non-Consensual Pornography. *Journal of Gender Studies*, 31(2), 193–203. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1892610>
- Goffman, E. 1974. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goulds et al. (2020). Free to be Online? Girls' and Young Women's Experiences of Online Harassment. Available at: <https://plan-international.org/publications/freetobeonline> (accessed 10 October 2021)
- Hall, S. (1973). Encoding and Decoding in the Television Discourse. Available at: http://epapers.bham.ac.uk/2962/1/Hall%2C_1973%2C_Encoding_and_Decoding_in_the_Television_Discourse.pdf (accessed 10 October 2017)
- Hasinoff, A.A. (2012). Sexting as Media Production: Rethinking Social Media and Sexuality, *New Media and Society*, 15(4), 449–465. <https://doi.org/10.1177/1461444812459171>
- Hellsten, L.-a., Crespi, I., Hendry, B., & Fermani, A. (2021). Extending the Current Theorisation on Cyberbullying: Importance of Including Socio-Psychological Perspectives. *Italian Journal of Sociology of Education*, 13/3, 85–110. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2021-3-5>
- Hilgartner, S. Bosk, C.L. (1988). The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arena's Model. *American Journal of Sociology*, (94): 53–78.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating Youth Resilience to Prevent Bullying and Cyberbullying Victimization. *Child abuse & neglect*, 73, 51–62.
- Jane, E. A. (2016). *Misogyny Online. A Short (and brutish) History*. London: Sage
- Jane, E. A. (2017). 'Dude... Stop the Spread': Antagonism, Agonism, and# manspreading on Social Media. *International Journal of Cultural Studies*, 20(5), 459–475. <https://doi.org/10.1177/1367877916637151>
- Jansen, B. J., & Spink, A. (2006). How are We Searching the World Wide Web? A Comparison of Nine Search Engine Transaction logs. *Information Processing & Management*, 42(1), 248–263.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: NYU Press.
- Khan, I. (2022). Report of the Special Rapporteur on the Promotion and Protection of the Right to Freedom of

- Opinion and Expression. New York: United Nation. Available at: <https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=A%2F76%2F258&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False> (accessed 01 September 2022)
- Lalli, P. (2021). *L'amore non uccide. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche*. Bologna: Il Mulino.
- Lalli, P., Capelli, C. (2021). Serious Games and non-Formal Learning in the Classroom: The Experience of Sicuri si diventa. In Proceedings of the Second International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education, vol. 2, 1293-1306.
- Lee, N.R., Kotler, P. (2019) *Social Marketing: Behavior Change for Social Good*. Sage, London
- Lefebvre, R. C. (2012). Transformative Social Marketing: Co-creating the Social Marketing Discipline and Brand. *Journal of Social Marketing*, 2(2), 118-129.
- Lumsden, K., Morgan, H. M. (2018). Cyber-trolling as Symbolic Violence. In N. Lombard (Ed.), *The Routledge Handbook of Gender and Violence* (pp. 121-132). London and New York: Routledge.
- Macchioni, E., Santoni, C. (2022). The Youth On-line Life: Risks, Violence and Support Networks. *International Review of Sociology*, 32(3), 463-482.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E. (2017). Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo (pp. 1-192). Il mulino.
- Morahan-Martin, J. (2000). Women and the Internet: Promise and perils. *CyberPsychology & Behavior*, 3(5), 683-691. <https://doi.org/10.1089/10949310050191683PDF/EPUB>
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr, S. Moscovici (eds.), *Social Representations*, 3-69. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro, R. (2016). Gender Issues and Cyberbullying in Children and Adolescents: From Gender Differences to Gender Identity Measures. In *Cyberbullying across the globe* (pp. 35-61). Springer Cham.
- Pavan, E. (2017). "Internet Intermediaries and Online Gender-based Violence. In M. Segrave & L. Vitis (eds). *Gender, technology and violence*. London: Routledge, 62-78.
- Pavan, E., Lavorgna, A. (2021). Promises and Pitfalls of Legal Responses to Image-Based Sexual Abuse: Critical Insights from the Italian Case. In *The palgrave handbook of gendered violence and technology*, 545-564.
- Powell, A. (2021). 'Intimate Intrusions': Technology Facilitated Dating and Intimate Partner Violence. In A. Flynn, A. Powell, & L. Sugiura (eds.). *The Palgrave Handbook of Gendered Violence and Technology*, 157-179.
- Pietropaoli, S. (2017). La rete non dimentica. Una riflessione sul diritto all'oblio. *Ars interpretandi*, 22(1), <https://doi.org/67-80.10.7382/86671>
- Project deSHAME. (2017). Young People's Experiences of Online Sexual Harassment. Available at: <https://www.childnet.com/what-we-do/our-projects/project-deshame/research/> (accessed 10 October 2023)
- Reynolds, L. & Merritt, R. (2010). Scoping. In J. French, et al. (2010). *Social Marketing and Public Health: Theory and practice* (pp. 161-191). Oxford University Press: Oxford.
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R., & Livingstone, S. (2013). Teen Girls, Sexual Double Standards and 'Sexting': Gendered Value in Digital Image Exchange. *Feminist theory*, 14(3), 305-323.
- Salter, M., Crofts, T. (2015). "Responding to Revenge Porn: Challenges To Online Legal Impunity". In L. Comella, S. Tarrant (Eds.). *New Views on Pornography: Sexuality, Politics, and the Law*, 233-256. Westport: Praeger Publisher.
- Saltz, S.B., Rozon, M., Pogge, D.L., & Harvey, P.D. (2020). Cyberbullying and its Relationship to Current Symptoms and History of Early Life Trauma: A study of adolescents in an acute inpatient psychiatric unit. *The Journal of Clinical Psychiatry*, (8), 81-81. <https://doi.org/10.4088/jcp.18m12170>
- Scarcelli, C. M. (2021). Manosphere periferiche. Ragazzi, omosocialità e pratiche digitali. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 10(19). <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2021.10.19.1278>
- Simonovic, D. (2018). Report of the Special Rapporteur on Violence against Women, its causes and consequences on online violence against women and girls from a human rights perspective (A/HRC/38/47). 108 Mohamed E. Atta Geneva. United Nations Human Rights Council. <https://digitallibrary.un.org/record/1641160?ln=en> accessed 10 October 2023)
- Stokes, B. (2005). Video Games Have Changed: Time to Consider 'Serious Games.' *The Development Education Journal*, 11, 108-116.
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American sociological review*, 273-286.
- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2014). Networked families: Media e social nelle relazioni familiari. In G. Greco (a cura di) (Ed.), *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti di social network* (pp. 203-219). Milano: Franco Angeli.
- Tirocchi, S. (2019). Il cyberbullismo tra emergenza e normalizzazione. In *Dal bullismo al cyberbullismo. Strategie socio-educative* (pp. 49-61). Milano: FrancoAngeli.

- Tirocchi, S., Scocco, M., & Crespi, I. (2022). Generation Z and Cyberviolence: between Digital Platforms Use and Risk Awareness. *International Review of Sociology*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03906701.2022.2133408>
- Vakhitova, Z. I., Alston-Knox, C. L., Reeves, E., Mawby, R. I. (2021). Explaining Victim Impact from Cyber Abuse: An Exploratory Mixed Methods Analysis. *Deviant Behaviour*. Advance online publication.
- Vox. (2021). La nuova mappa dell'intolleranza 6. Available at: <http://www.voxdiritti.it/la-nuova-mappa-dell-intolleranza-6/> (accessed 19 February 2022)
- Wibben, A. T. R. (2019). Everyday Security, Feminism, and the Continuum of Violence. *Journal of Global Security Studies*, 5(1), 115. <https://doi.org/10.1093/jogss/ogz056>
- Van Dijk J.A.G.M., van Deursen A.J.A.M. (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society (Digital Education and Learning)*. Pelgrave Macmillan: New York
- Wakefield, M. A., Loken, B., & Hornik, R. C. (2010). Use of Mass Media Campaigns to Change Health Behaviour. *The Lancet*, 376(9748), 1261-1271.
- World Wide Web Foundation. (2014). *Web Index Report 2014-15*. Available at: <https://webfoundation.org/research/the-2014-15-web-index/> (accessed 10 October 2021)
- Ziccardi, G. (2017). La soluzione c'è: Si chiama censura. *il Mulino*, 66(2), 226-234. <https://doi.org/10.1402/86032>
- Zhonggen, Y. (2019). A Meta-Analysis of Use of Serious Games in Education over a Decade. *International Journal of Computer Games Technology*, 2019, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2019/4797032>



Citation: Gaggioli, C., & Mancini, C. (2023). The age of Pompei. Progettazione di un percorso di didattica museale immersivo e gamificato. *Media Education* 14(2): 107-113. doi: 10.36253/me-14937

Received: July, 2023

Accepted: November, 2023

Published: December, 2023

Copyright: © 2023 Gaggioli, C., & Mancini, C. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

The age of Pompei. Progettazione di un percorso di didattica museale immersivo e gamificato¹

The age of Pompeii. designing an immersive and gamified museum education pathway

CRISTINA GAGGIOLI¹, CHIARA MANCINI²

¹ *Università per Stranieri di Perugia*

² *Cooperativa Archilabò di Bologna*

cristina.gaggioli@unistrapg.it; chiara.mancini@archilabo.org

Abstract. The contribution proposes a reflection on the design of educational paths in immersive environments, starting with the presentation of “The age of Pompeii,” an immersive and gamified museum educational path, aimed at increasing the dialogue between the artistic-cultural heritage of the archaeological park of Pompei and children under 18. The contribution describes the characterizing design elements of the educational path, with particular reference to those concerning learning design, universal design and game design. The challenge is to be able to identify the elements that can make an immersive learning environment not only educational, but also engaging and inclusive.

Keywords: immersive environment, museum education, gamification, instructional design.

Riassunto. Il contributo propone una riflessione sulla progettazione di percorsi didattici in ambienti immersivi, a partire dalla presentazione di “The age of Pompeii”, un percorso di didattica di Storia dell’Arte immersivo e gamificato, finalizzato ad accrescere il dialogo tra il patrimonio artistico-culturale del parco archeologico di Pompei e i ragazzi under 18. Nel contributo vengono descritti gli elementi progettuali caratterizzanti del percorso didattico, con particolare riferimento a quelli mutuati dal Learning design, dall’Universal design e dal Game design. La sfida è riuscire a identificare gli elementi che possono rendere un ambiente didattico immersivo non solo formativo, ma anche coinvolgente ed inclusivo.

Parole chiave: ambiente immersivo, didattica museale, gamification, progettazione didattica.

¹ Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare può essere attribuito a Gaggioli il paragrafo 1 e a Mancini il paragrafo 2. Il paragrafo 3 può essere attribuito ad entrambe le autrici.

1. L'APPRENDIMENTO NEGLI AMBIENTI IMMERSIVI. UNA CORNICE TEORICA

Negli ultimi anni l'attenzione alle pratiche di insegnamento e ai processi di apprendimento si è spostata verso l'uso di tecnologie interattive volte a favorire l'acquisizione dei contenuti e la loro comprensione profonda come alternativa a libri, matite e penne (Lee & Wong, 2014) combinando il mondo reale e virtuale (Choi, 2016). Sembra infatti che la realtà virtuale (VR) possa offrire un importante contributo nell'aiutare gli studenti ad apprendere concetti astratti offrendo la possibilità di sperimentarli e visualizzarli nell'ambiente virtuale (Rosenblum, 1997).

L'immersione spaziale nella realtà virtuale è la percezione di essere fisicamente presenti in un mondo non fisico. Questa percezione viene creata circondando l'utente del sistema VR di immagini, suoni o altri stimoli che contribuiscono alla creazione di un ambiente molto coinvolgente (Freina & Ott, 2015).

Numerosi studi sull'impiego della realtà virtuale in ambito educativo (Kavanagh et al., 2017) fanno emergere risultati positivi: dall'aumento del tempo di attenzione al compito fino al divertimento, passando non solo attraverso un incremento della motivazione, ma anche favorendo un apprendimento più significativo che garantisce la conservazione a lungo termine delle nozioni apprese (Wouters, 2013), anche nel campo dell'istruzione superiore (Cuomo et al., 2022).

La simulazione virtuale offre un'alternativa sicura ed economica alla pratica: con l'ubiquità del videogioco e l'avvento di nuove interfacce, molti *serious game* sono oggi in grado di fornire agli utenti tecniche interattive innovative altamente coinvolgenti (Williams-Bell et al., 2015).

Infatti, quando si parla di realtà virtuale e intrattenimento si pensa subito ai videogiochi, di cui negli anni è stata anche confermata la valenza educativa (Gee, 2005).

Super Mario (Kuo et al., 2017) è probabilmente l'esempio storico più famoso, prodotto da Nintendo nel 1985 ed oggi distribuito in versione 3D. L'avatar di Super Mario è quello di un idraulico italiano che si muove in un colorato ambiente virtuale pieno di sorprese. La missione di Mario è salvare la principessa Peach dal drago Bowser, con l'aiuto di tartarughe e funghi (Goomba). Ciò che rende Super Mario così avvincente sono le ingegnose meccaniche di gioco e la narrazione semplice, coniugando gioco ed esplorazione di un mondo virtuale.

L'esperienza presentata nasce dal desiderio di provare a coniugare gli elementi caratterizzanti il videogame (narrazione, meccaniche di gioco e ambiente virtuale da

esplorare) con un percorso formativo di didattica museale, per renderlo più motivante e coinvolgente. Precedenti significativi in questo senso sono costituiti da *Father and son*, il primo videogioco ambientato in un museo italiano – il Museo Archeologico Nazionale di Napoli (MANN) – o *The Medici Game* con cui si entra nelle sale di Palazzo Pitti a Firenze. In entrambi i casi i protagonisti devono superare una missione che li porta a confrontarsi con il patrimonio museale, acquisendo o mettendo in campo molte competenze storico-artistiche.

Per centrare l'obiettivo, è stato necessario definire in primo luogo la progettazione didattica dell'intervento formativo. Gamificare un percorso formativo non significa, infatti, solo aggiungere punti e medaglie (Deterding et al., 2011), ma implica che a monte ci sia un vero e proprio lavoro di design (Briggs et al., 2007; Clark, 2016; Gaggioli, 2022) che tiene conto della modalità di utilizzo del gioco, del design, degli elementi del gioco (Chou, 2019), delle caratteristiche dei giocatori (Caponetto et al., 2014), dei contesti non di gioco in cui viene applicato (Nah, 2014) e delle tecnologie impiegate (Mor & Winters, 2007).

L'obiettivo è quello di accompagnare i futuri visitatori in un viaggio accessibile a tutti (CAST, 2011), portandoli a scoprire gli oggetti musealizzati che incontreranno personalmente nella successiva visita reale presso gli scavi di Pompei, rendendo attivo quel processo emozionale e conoscitivo che rappresenta il presupposto indispensabile per una piena comprensione e valorizzazione dei musei (Tartarini, 2016), attraverso la creazione di spazi digitali educativi (Panciroli & Manini, 2010; Panciroli & Macaudo, 2019; Luigini & Panciroli, 2018).

2. PROGETTAZIONE E IMPLEMENTAZIONE DI UN AMBIENTE IMMERSIVO.

A partire dalle premesse teoriche sopra esposte, in questo paragrafo sarà possibile riflettere sulle potenzialità della didattica museale gamificata in un ambiente immersivo grazie a *The age of Pompei*, un project work sviluppato nell'ambito del master "*Le nuove competenze digitali: open education, social e mobile learning*" 2021/22 dell'Università degli Studi di Firenze.

The age of Pompei è un game didattico, ambientato nel Parco Archeologico di Pompei e rivolto a studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Finalità generale del percorso formativo è accrescere il dialogo, anche a distanza, tra il patrimonio artistico-culturale del parco e ragazzi under 18, garantendo un approfondimento coinvolgente sulla storia e sull'arte di Pompei attraverso una progettazione didattica innovativa (Paniagua & Istance, 2018) caratterizzata da:

- coinvolgimento attivo. L'interazione in prima persona all'interno di scenari immersivi e gamificati porta gli studenti a divenire protagonisti del proprio percorso formativo;
- apprendimento esperienziale. I ragazzi si immergono virtualmente nel contesto storico o artistico che stanno studiando, lo esperiscono direttamente, a beneficio della comprensione e della ritenzione delle informazioni;
- personalizzazione dell'apprendimento. La creazione di ambienti virtuali tematici in linea con il periodo storico studiato e le opzioni di design dell'avatar assicurano un'esperienza personalizzata;
- motivazione e sfida. La gamification è caratterizzata da elementi – punteggi, obiettivi, classifiche e ricompense – capaci di accrescere negli studenti motivazione e persistenza all'apprendimento;
- coinvolgimento emotivo. La presenza di una storia, di personaggi e ambientazioni suggestive e la proiezione di sé in questa trama narrativa (embodiment) crea negli studenti un legame emozionale con il contenuto del museo, a vantaggio della motivazione e del processo di memorizzazione;
- accessibilità e inclusione. L'utilizzo di tecnologie interattive e di strumenti digitali può migliorare l'accesso ai contenuti culturali di persone con bisogni educativi speciali, consentendo loro di partecipare attivamente all'esperienza;
- innovazione e differenziazione. L'adozione di un'esperienza di didattica museale immersiva e gamificata concorre a distinguere il parco archeologico da altri musei, poiché offre un'esperienza unica e innovativa ai visitatori; ciò permette di attrarre un pubblico più ampio e suscitare l'interesse di nuovi utenti, inclusi i giovani.

2.1 Focus sugli elementi di progettazione

I framework teorici che hanno guidato la progettazione del game *The age of Pompei*, sono principalmente quattro:

- ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) per la progettazione didattica generale (Landriscina, 2015) del gioco, con particolare attenzione alla fase di analisi delle esigenze dei giovani visitatori, di design e di valutazione;
- Universal Design for Learning (UDL) del CAST – Center for Applied Special Technology (2011) per assicurare inclusività e accessibilità all'esperienza. L'applicazione delle linee guida UDL – LG1 (offrire opzioni per il coinvolgimento), LG2 (offrire opzioni per la rappresentazione), LG3 (offrire opzioni per l'e-

spressione) – favorisce l'accessibilità del game a tutti gli studenti, con particolare attenzione alla presenza di eventuali bisogni educativi speciali;

- Octalysis di Yu-kai Chou (2019) per individuare e sviluppare fasi, dinamiche e meccaniche di gioco. Il framework si basa sulla comprensione delle dinamiche motivazionali e comportamentali umane per progettare esperienze coinvolgenti, basate su otto core drive: senso epico e chiamata (epic meaning & calling); progresso e senso di realizzazione (development & accomplishment); potenziamento della creatività e feedback (empowerment of creativity & feedback); proprietà e possesso (ownership & possession); influenza sociale e relazione (social pressure & relatedness); scarsità e impazienza (scarcity & impatience); imprevedibilità e curiosità (unpredictability & curiosity); paura della perdita ed evasione (loss & avoidance);
- il meta-strumento G.A.M.E. (Goals, Accessibility, Motivation, Environment) di Cristina Gaggioli (2022) per modellare la struttura dell'esperienza, allineare le dinamiche e le meccaniche di gioco agli obiettivi di apprendimento e far dialogare i precedenti framework in un unicum progettuale strutturato e inclusivo.

Dal punto di vista tecnico, la realizzazione del percorso didattico gamificato in un ambiente immersivo è stata possibile grazie all'utilizzo di VLE MootUp di Hyperspace Metaverse, piattaforma che consente di realizzare esperienze virtuali 3D accessibili da qualsiasi dispositivo e fruibili con o senza visori (es. Meta Quest 2). La doppia possibilità di fruizione garantisce, in ottica inclusiva, una maggior possibilità di accesso all'esperienza. Gli elementi di gioco, tipici della gamification, sono stati inseriti attraverso l'integrazione in MootUp del servizio Trophio di Learnbrite. La scelta di tali tecnologie è determinante per il raggiungimento della finalità generale di progetto – avvicinare i giovani al patrimonio del parco archeologico – e per tracciare agevolmente i dati quantitativi utili alla valutazione del percorso di apprendimento (punteggi conseguiti). Inoltre, le modalità di invio e ricezione dei feedback previste da Trophio consentono di segnalare agli studenti-giocatori i propri errori riducendo eventuali ricadute negative sul piano emotivo-motivazionale, a beneficio dell'autostima, del senso di autoefficacia e dell'apprendimento.

Per quanto riguarda la struttura dell'intervento didattico, il game è collocato alla fine di un percorso più ampio, consistente in quattro lezioni virtuali immersive che hanno come obiettivo la comprensione delle caratteristiche tecniche e stilistiche della pittura pompeiana.

Immergendosi in alcuni degli ambienti più rappresentativi del parco, le classi possono infatti conoscere lo sviluppo storico-artistico dell'antica città in relazione a Roma, le tecniche e le caratteristiche cromatiche della pittura di Pompei, le allegorie e le iconografie divine presenti nella decorazione della Villa dei Misteri e i quattro stili della pittura pompeiana.

Prerequisiti di apprendimento sono la conoscenza generale della storia romana (in particolare la prima età imperiale), la conoscenza di termini tecnici, stili e tecniche di pittura riguardanti la pittura parietale dalla preistoria agli Etruschi e la conoscenza iconografica dell'arte antica.

Inoltre, è necessario che le classi dispongano di competenze digitali specifiche che rientrano nelle aree 2 e 4 (comunicazione e collaborazione; sicurezza) del Digcomp 2.2 (Punie, 2017).

Le lezioni sono accompagnate da una serie di tutorial e materiali didattici caricati su Moodle, LMS utilizzato per organizzare e gestire l'intero processo di insegnamento/apprendimento. Tra i materiali è presente una guida didattica che fornisce informazioni dettagliate sulla pittura di Pompei, sui suoi stili e sui suoi soggetti più comuni, senza trascurare la storia della città. Questo per favorire il ripasso individuale prima dell'inizio del game.

Obiettivo specifico di *The age of Pompei* è, infatti, consolidare le conoscenze proposte agli studenti durante le lezioni immersive. Al termine dell'unità didattica, i discenti saranno infatti in grado di:

- stabilire corrispondenze tra lo sviluppo storico-artistico di Pompei e di Roma;
- riconoscere le tecniche pittoriche usate a Pompei;
- riconoscere l'iconografia e le allegorie presenti negli affreschi pompeiani oggetto di visita;
- riconoscere gli stili della pittura pompeiana.

2.2 Descrizione del percorso formativo

The age of Pompei, ambientato nel 79 d.C. a Pompei poco prima dell'eruzione del Vesuvio, dà alle classi giocatrici una missione: salvare la città dalla distruzione. Per farlo è necessario che ogni membro della classe (detta *gens*) superi quattro livelli di gioco e otto prove, dimostrando di conoscere Pompei e la sua storia, senza farsi trarre in inganno dai temibili Distrattori, informazioni false ma credibili sparpagliate dal dio Ade in città per assicurarsi le anime dei Pompeiani.

Nel superamento della missione ogni *gens* è accompagnata da quattro guide-bot, cui sono affidate le istruzioni di gioco, e deve sfidare altre *gentes*.

Il punteggio totalizzato da ogni *gens* viene calcolato sommando i punteggi parziali di ogni membro che



Figura 1. Esempio di bot-guida.

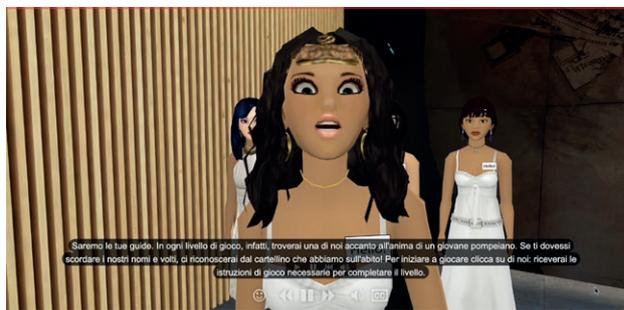


Figura 2. Esempio di scenario di gioco sul VLE Mootup (modello originale 3D della Villa dei Misteri: <https://skfb.ly/6xVZ6>, CC BY-NC 4.0).

la compone. Questo significa che ogni giocatore deve impegnarsi al massimo, ricorrendo a tutte le conoscenze storiche e storico-artistiche che già possiede.

Per poter avanzare nel gioco, il giocatore deve esplorare gli ambienti, interagire con le anime dei giovani pompeiani (anche esse bot) e rispondere alle loro domande sull'arte e sulla storia di Pompei.

Come detto, il game è articolato in quattro livelli, ognuno composto da un modulo comprendente due prove (quiz), superate le quali si passa al livello successivo.

Ogni giocatore prosegue nel gioco anche se non risponde correttamente a tutte le domande ed è sostenuto da feedback che forniscono conoscenza corretta e aggiuntiva, sia nel caso di risposte giuste che nel caso di risposte sbagliate.

Per ogni risposta corretta vengono assegnati 100 punti, per ogni risposta errata o in caso di mancato rispetto dei tempi di gioco vengono sottratti 50 punti. In caso di 0 risposte corrette su 2, il sistema registra un punteggio pari a 0. Lo studente-giocatore riceverà comunque il feedback formativo da parte del sistema, a tutela del processo di apprendimento.



Figura 3. Visualizzazione del punteggio di gioco (Modello originale 3D dell'Anfiteatro Flavio: <https://skfb.ly/6RX8J>, CC BY 4.0).

Al termine di ogni modulo, ogni giocatore può visualizzare in autonomia i punti totalizzati durante la partita, ricorrendo all'apposita funzione del menù di navigazione (icona coppa).

La struttura dei moduli e delle relative prove è costante per creare una routine nell'esperienza di insegnamento-apprendimento e consentire agli studenti-giocatori un rapido avvicinamento alle meccaniche di gioco (utilizzo abituale del game).

Ogni settimana le classi potranno visualizzare sull'LMS di progetto la classifica generale provvisoria, generata in automatico dal VLE MootUp. Una notifica di promemoria verrà inviata via mail al docente referente di progetto.

Per vincere, è necessario completare tutte le prove secondo i tempi stabiliti, raggiungere un punteggio complessivo pari o superiore a 8.800 punti e mantenere un comportamento rispettoso verso i membri della propria *gens* e quelli di tutte le *gentes* in gioco. La famiglia che avrà totalizzato il punteggio più alto – anche grazie a un eventuale prova di spareggio – avrà compiuto la missione e salvato Pompei!

Come ricompensa vincerà un viaggio di istruzione, comprensivo di un pernottamento e visita didattica al Parco Archeologico di Pompei. Sono previste ricompense anche per tutte le altre classi partecipanti.

Di seguito alcune demo dell'esperienza:

- spiegazione regole di gioco
- terzo livello di gioco esperito da PC.
- terzo livello di gioco esperito con il visore Meta Quest 2.

2.3 Elementi per la valutazione

Ogni livello del game didattico prevede una valutazione che permette a studenti, docenti e referenti museali di progetto di monitorare prestazioni e processo.



Figura 4. Feedback qualitativo e quantitativo.

Le valutazioni sono di tipo:

- quantitativo, date attraverso i punti assegnati alle risposte che lo studente-giocatore fornisce durante le sessioni di gioco. Lo studente-giocatore può verificare la propria prestazione nella sessione di gioco durante o al termine di ogni modulo. Viene inoltre informato sulla posizione guadagnata dalla propria *gens* nella classifica provvisoria generale.
- qualitativo, fornite dalle bot-guida subito dopo la risposta data dallo studente-giocatore.

Per sostenere la classe nel processo di gioco e di verifica degli apprendimenti, si consiglia ai docenti di riservare ogni settimana, all'uscita della classifica provvisoria, un momento dedicato al monitoraggio delle prestazioni individuali e di gruppo. Questo consentirà di fornire ulteriori feedback qualitativi agli studenti, sostenere lo sviluppo di competenze metacognitive, concordare azioni di recupero e potenziamento rispetto agli apprendimenti fragili.

È inoltre prevista la condivisione con i docenti e gli studenti della griglia di valutazione della prova strutturata prevista dal game. Assieme a questa, viene fornita una griglia per supportare l'insegnante nell'analisi delle risposte, soprattutto quelle sbagliate. Infine vengono fornite al docente una checklist per monitorare e sostenere il corretto svolgimento del gioco e una griglia di valutazione del processo di partecipazione della classe al game.

Ogni settimana, in fase di monitoraggio, l'insegnante utilizza questa griglia per valutare il processo di partecipazione degli studenti e per identificare eventuali aree di miglioramento da affrontare nei livelli successivi.

Al termine del game viene somministrato il questionario di valutazione delle conoscenze in entrata, proposto ai partecipanti prima delle lezioni immersive. Il questionario è riproposto così da verificare lo scarto apprenditivo presente tra l'inizio e la fine del percorso.

so. I risultati dei questionari sono sempre condivisi con gli studenti, all'inizio e alla fine dell'esperienza, così da permettere loro di operare un'azione di autovalutazione, anche a beneficio delle competenze metacognitive.

Per valutare, invece, l'efficacia del percorso predisposto, ci si avvale di:

- confronto tra questionario di valutazione delle conoscenze proposto in entrata e in uscita;
- punteggi di gioco ricondotti alla griglia di valutazione sopra riportata;
- grado di partecipazione delle classi, grazie agli analytics predisposti dalla piattaforma e all'apposita griglia di valutazione.

3. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'approccio teorico che ha guidato la progettazione e l'implementazione di questo percorso formativo pone l'attenzione su differenti dimensioni, che stanno alla base dello sviluppo del percorso didattico descritto e che vale la pena rimarcare: dimensione del coinvolgimento, dell'apprendimento, tecnologica e inclusiva.

L'ambiente immersivo presenta caratteristiche simili a quello dei videogiochi Super Mario (Kuo et al., 2017), *Father and son* e *The Medici Game*, citati nel primo paragrafo.

Sono infatti presenti una narrazione iniziale che proietta lo studente nella Pompei nel 79 d.C., poco prima dell'eruzione del Vesuvio, e presenta alle classi giocatrici una missione: salvare la città dalla distruzione. Per farlo è necessario che ogni membro della classe (gens) superi quattro livelli di gioco e otto prove, dimostrando di conoscere Pompei e la sua storia.

È qui che entrano in scena le meccaniche di gioco (Chou, 2019): l'avatar, la missione, i livelli, i punteggi e le sfide.

Per favorire l'accessibilità didattica sono stati adottati accorgimenti in linea con i principi dello Universal Design for Learning. Le meccaniche di gioco inserite hanno la funzione di favorire gli aspetti motivazionali (e quindi di conseguenza anche attentivi) dell'apprendimento, secondo il primo principio dell'UDL. In base al secondo principio, relativo ai contenuti dell'apprendimento, che per poter essere accessibili devono essere presentati in modo da poter essere percepiti e compresi da tutti gli studenti, le informazioni veicolate nell'ambiente sono state trasmesse in maniera multisensoriale, impegnando il canale visivo e uditivo e curando la sottotitolazione del parlato. Inoltre, le istruzioni utili per muoversi negli scenari di gioco sono rese accessibili anche

mediante tutorial in formato MP4 e file PDF corredati di immagini.

Questo evita che il contenuto sia presentato utilizzando una sola forma di rappresentazione. In linea, invece, con il terzo principio UDL, che sottolinea l'importanza di offrire allo studente molteplici mezzi per potersi esprimere al meglio, l'ambiente sostiene il "giocatore" sia nella gestione delle informazioni che delle risorse, lungo tutto il percorso.

Dal punto di vista didattico l'esplorazione dell'ambiente funge da attivatore delle preconoscenze e va a costruire o ad attivare un background culturale, indispensabile per la comprensione dei contenuti che verranno appresi nel corso della visita reale.

Tutti questi elementi rendono un prodotto senz'altro accessibile ad un numero molto vasto di utenti, sia dal punto di vista sensoriale, ma anche cognitivo ed emotivo (CAST, 2011).

Oggi, l'impiego di questi ambienti nella didattica non può non tener conto di tutti questi aspetti.

Il lavoro ci conduce così verso la riflessione che queste dimensioni sono imprescindibili quando si progetta, si realizza o semplicemente si utilizza un ambiente immersivo, indipendentemente dal contesto educativo in cui viene proposto.

The age of Pompei riesce a toccare, infatti, allo stesso tempo, differenti contesti d'impiego educativo sia di ambito scolastico (le classi) che extrascolastico (il museo), evidenziando la trasversalità delle considerazioni emerse.

A conclusione della fase di progettazione e implementazione, il percorso formativo sarà realmente sperimentato, al fine di rilevare il grado di coinvolgimento e di apprendimento del target di progetto.

Le caratteristiche descritte e il prodotto illustrato presentano infine un elevato grado di trasferibilità interna ed esterna. L'utilizzo di elementi di gioco e tecnologie immersive è infatti altamente coinvolgente e motivante per persone di diverse età, interessi e background. Ciò significa che può essere trasferito sia ad altre attività del parco archeologico (visite guidate immersive e gamificate per adulti; formazione del personale interno o di quello ausiliario, ecc.) che a diversi contesti educativi, come ad esempio centri di formazione professionale, organizzazioni non profit e aziende.

Gli scenari immersivi gamificati risultano, in questo modo, utilizzabili non solo per favorire e verificare l'acquisizione di conoscenze, ma anche per promuovere lo sviluppo di competenze e abilità quali la collaborazione, la creatività e il problem solving.

BIBLIOGRAFIA

- Briggs, L.J. (ed.) (1977). *Instructional Design: principles and applications*. Educational Technology Publications.
- Caponetto, I., Earp, J. & Ott, M. (2014). Gamification and education: A literature review. In *European Conference on Games Based Learning*, vol. 1 (pp 50-57). Academic Conferences and Publishing International Limited.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Choi, D.H., Dailey-Hebert, A. & Estes, J.S., (Eds.) (2016). *Emerging tools and applications of virtual reality in education*. IGI Global.
- Chou, Y.K. (2019). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing Ltd.
- Clark, D.B., Tanner-Smith, E.E. & Killingsworth, S.S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122. <https://10.3102/0034654315582065>
- Cuomo, S., Roffi, A., Luzzi, D. & Ranieri, M. (2022). Immersive Environments in Higher Education: The Digital Well-Being Perspective. In Ranieri, M., Pellegrini, M., Menichetti, L., Roffi, A. & Luzzi, D. (Eds.). *Social Justice, Media and Technology in Teacher Education: 27th ATEE Spring Conference, ATEE 2021, Florence, Italy, October 28–29, 2021, Revised Selected Papers* (pp 30-41). Springer.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L.E. & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *Paper presented at the CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings Vancouver, 2011* (pp. 12-15). ACM.
- Freina, L. & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. *The international scientific conference e-learning and software for education*, vol.1, n.133. <https://10.12753/2066-026X-15-020>
- Gaggioli, C. (2022). *La classe oltre le mura. Gamificare per includere*. Franco Angeli.
- Gee, J.P. (2005). *Why video games are good for your soul: Pleasure and learning*. Common Ground.
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B. & Plimmer, B. (2017). A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85-119.
- Kuo A., Hiler J.L. & Lutz R.J. (2017). From Super Mario to Skyrim: A framework for the evolution of video game consumption. *Journal of Consumer Behaviour*, 16(2), 101-120.
- Lee E.A.L. & Wong K.W. (2014). Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. *Computers & Education*, 79, 49-58.
- Luigini, A. & Panciroli, C (Eds.) (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Franco Angeli.
- Mor Y. & Winters N. (2007). Design approaches in technology-enhanced learning. *Interactive Learning Environments*, 15(1), 61-75.
- Nah F.F.H., Zeng Q., Telaprolu V.R., Ayyappa A.P. & Eschenbrenner B. (2014). Gamification of education: A review of literature. In Nah F.F.H. (Ed.), *HCI in Business. First international conference, HCIB 2014* (pp 401-409). Springer.
- Paniagua, A. & Istance D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, OECD Publishing. <https://10.1787/9789264085374-en>
- Panciroli, C. & Macaudo, A. (2019). Spazi digitali per educare al Patrimonio: il MODe, Museo Officina dell'Educazione. In Poce, A. (Ed.), *Studi avanzati di educazione museale. Lezioni* (pp 49-62). Edizioni Scientifiche Italiane.
- Panciroli, C. & Manini, M. (2010). Musei reali e i musei virtuali dell'educazione: Sinergie da costruire. Introduzione. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 5(2), 385-389.
- Punie, Y. (Ed.), Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Roseblum, L.J. & Cross, R.A. (1997). The challenge of virtual reality. In Earnshaw, R., Vince, J. & Jones, H. (Eds.), *Visualization and modeling* (pp 325-339). Academic press.
- Tartarini, C. (2016). Didattica museale. Sulle tracce di un dilettevole spaesamento. *I quaderni di PsicoArt*, 7. *Arte e psicologia. Contributi e riflessioni*, 235-258.
- Williams-Bell F.M., Kapralos B., Hogue A., Murphy B.M. & Weckman E.J. (2015). Using serious games and virtual simulation for training in the fire service: a review. *Fire Technology*, 51, 553-584.
- Wouters P, van Nimwegen C., van Oostendorp H. & van der Spek E.D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249-265. <https://10.1037/a0031311>



Citation: Di Giuseppe, L. (2023). L'uso delle mappe concettuali per lo studio delle dipendenze da internet: una Unità didattica. *Media Education* 14(2): 115-125. doi: 10.36253/me-14514

Received: March, 2023

Accepted: September, 2023

Published: December, 2023

Copyright: ©2023 Di Giuseppe, L. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

L'uso delle mappe concettuali per lo studio delle dipendenze da internet: una Unità didattica

Use of concept maps for the study of Internet addiction: a Teaching Unit

LIDIA DI GIUSEPPE

Convitto nazionale "V. Emanuele II" Roma
lidiadigiuseppe@inwind.it

Abstract. The article provides an account of a research/Teaching unit that took place in a Classical High School in Rome. It began at the end of the I year and developed in the I quarter of the II year, divided into two phases, as part of the Civic Education lessons. The first purpose was to make students aware of the problems of Internet addiction, to make them self-conscious of the risks that they can run, especially following a period of pandemic, which has forced the entire Italian (and world) population to confinement at home. The second purpose was to test whether the use of concept maps was indeed useful in producing in students the desired knowledge about *Internet Addiction Disorder*. Concept maps were created first on research made independently by the students, then through a summary on the topic provided by the teacher. After each of the two steps, the same questionnaire was administered: the results were finally compared. It turned out that, in the transition from Step I to Step II, new learning had indeed occurred. The learning experience was fully satisfactory, and the pupils themselves confirmed that the concept maps helped them to organize and deepen the new knowledge they were acquiring.

Keywords: addictions, adolescents, digital citizenship, civic education, IAD, school.

Riassunto. L'articolo fornisce il resoconto di una ricerca/Unità didattica svoltasi in una classe di Biennio di un liceo classico romano. È stata avviata alla fine del I anno e sviluppata nel I quadrimestre del II anno, articolandosi in due fasi, nell'ambito dell'insegnamento di Educazione civica. Lo scopo primario era sensibilizzare gli studenti circa le problematiche di dipendenza da Internet, per renderli consapevoli dei rischi che gli adolescenti possono correre, soprattutto in seguito a un periodo di pandemia, che ha costretto l'intera popolazione italiana (e mondiale) alla reclusione in casa. La seconda finalità era verificare se l'utilizzo delle mappe concettuali fosse effettivamente utile per produrre negli studenti la conoscenza desiderata circa l'*Internet Addiction Disorder*. Sono state realizzate mappe concettuali dapprima sulla base di ricerche svolte autonomamente dagli studenti, quindi anche sulla base di una sintesi sull'argomento fornita dalla docente. Dopo ognuno dei due passaggi, è stato somministrato il medesimo questionario: i risultati sono stati infine confrontati. È emerso che, nel passaggio dalla I alla II fase, si era effettivamente verificato nuovo apprendimento. L'esperienza didattica è risultata pienamente soddisfacente e gli alunni stessi hanno confermato che le mappe concettuali li hanno aiutati a organizzare e approfondire le nuove conoscenze che acquisivano.

Parole chiave: adolescenti, cittadinanza digitale, dipendenze, educazione civica, IAD, scuola.

1. INTRODUZIONE. LA CITTADINANZA DIGITALE E I FONDAMENTI DELL'UNITÀ DIDATTICA

Dal momento che, come sottolinea D. Buckingham (2020), la maggior parte delle nostre conoscenze sul mondo ci deriva dai media e che, nell'epoca in cui viviamo, gran parte della nostra vita privata finisce con l'essere a sua volta mediata, è fondamentale imparare a decodificare adeguatamente i messaggi e le rappresentazioni della realtà che i media stessi propongono e adottare un pensiero critico (Di Mele 2010). Nel contesto scolastico in particolare, l'idea del pensiero critico è contigua a quella di un pensiero creativo, che può essere facilmente supportato dai media¹. I ragazzi vivono infatti in un universo di informazioni praticamente illimitato, a cui si accede in tempo reale tramite i motori di ricerca o i social networks, ma anche attraverso il *cloud computing*, che permette di attingere a una serie condivisa di risorse e di scambiarle istantaneamente. Il fenomeno si configura ormai di un'entità tale per cui i giovani necessitano oggi non più solo delle azioni di *mentorship* informali fin qui sperimentate ad opera di membri esperti della medesima comunità, bensì di vere e proprie *new media literacies*, cioè nuove e più adeguate competenze culturali e abilità sociali (Jenkins 2010).

In sintesi, è sempre più urgente che i nostri ragazzi imparino a comprendere e gestire il complesso ambiente culturale plasmato dalla crescente pervasività della Rete e delle relazioni on line che in essa hanno luogo, in modo da divenire cittadini consapevoli e attivi. Questo è il fine della cosiddetta "Educazione civica digitale", delineata nelle raccomandazioni del syllabo del Ministero dell'Istruzione e del Merito (già Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca):

«Per educazione civica digitale intendiamo piuttosto una nuova dimensione che aggiorna ed integra l'educazione civica, finalizzata a consolidare ulteriormente il ruolo della scuola nella formazione di cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita democratica.

Le parole chiave dell'educazione civica digitale sono: spirito critico e responsabilità. Spirito critico, perché è fondamentale – per studenti e non solo (docenti e famiglie sono altrettanto coinvolti) – essere pienamente con-

sapevoli che dietro a straordinarie potenzialità per il genere umano legate alla tecnologia si celano profonde implicazioni sociali, culturali ed etiche. Lo spirito critico è condizione necessaria per "governare" il cambiamento tecnologico e per orientarlo verso obiettivi sostenibili per la nostra società. Responsabilità, perché i media digitali, nella loro caratteristica di dispositivi non solo di fruizione ma anche di produzione e di pubblicazione dei messaggi, richiamano chi li usa a considerare gli effetti di quanto si fa attraverso di essi. Dallo spirito critico e dalla responsabilità deriva la capacità di saper massimizzare le potenzialità della tecnologia (ad es. in termini di educazione, partecipazione, creatività e socialità) e minimizzare quelli negativi (ad es. in termini di sfruttamento commerciale, violenza, comportamenti illegali, informazione manipolata e discriminatoria)».

Tali indicazioni sono state recepite nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) dell'Istituto in cui è stata svolta l'Unità didattica oggetto del presente lavoro come segue:

La Legge 20 agosto 2019, n. 92, istituisce nel primo e nel secondo ciclo di istruzione l'insegnamento trasversale dell'educazione civica. Circa i principi, come enunciato dall'articolo 1 di tale legge, l'educazione civica 1) Contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri; e 2) Sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona. [...] I tre nuclei concettuali della disciplina sono [...] 3) Cittadinanza digitale, affinché ci si sappia avvalere consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali. [...] Ai docenti di Italiano, in particolare, è espressamente affidato il compito di insegnare che cosa sono e che cosa comportano la cittadinanza digitale, la democrazia digitale il digital divide.

La presente Unità didattica si è svolta in una classe di Biennio di un Liceo Classico romano. Essa è stata avviata alla fine del I° anno (2021/22), per poi svilupparsi nel primo quadrimestre del II° anno (2022/23), di fatto articolandosi in due unità didattiche. Queste erano inquadrate nell'insegnamento dell'Educazione civica (secondo le linee-guida di istituto menzionate supra), nell'ambito della disciplina Lingua e letteratura italiana.

¹ Come osserva Di Mele, 2010, p. 5: "Media Education strongly supports the students' creative capacities, in fact the proliferation of communication tools has allowed everyone to find his own ways of expression. Multimedia has assured the diversification of languages and therefore more opportunities to bring out thoughts, ideas, points of view".

Lo scopo primario era sensibilizzare gli studenti circa le problematiche di dipendenza da Internet, per renderli consapevoli dei rischi che loro o i loro coetanei possono correre, soprattutto in seguito a un periodo di pandemia, che ha costretto l'intera popolazione italiana (e mondiale) alla reclusione in casa.

La seconda finalità era verificare se l'utilizzo delle mappe concettuali secondo il metodo di J. Novak fosse effettivamente in grado di produrre negli studenti la conoscenza desiderata circa gli *Internet Addiction Disorders*. La scelta di ricorrere a tale metodo derivava dalla constatazione dei vantaggi in termini di processo di insegnamento/apprendimento che sono stati dimostrati da Novak stesso nelle sue ricerche. Dato che queste ultime sono state condotte in molti casi su bambini o su adulti in contesti lavorativi, appariva interessante verificare se il metodo fosse efficace anche con studenti di una scuola superiore (italiana) e nel contesto di una materia quale l'Educazione civica.

2. PRESUPPOSTI TEORICO-METODOLOGICI

La teoria dell'apprendimento di D. Ausubel si incentra sul cosiddetto apprendimento significativo, che consiste nell'integrare le nuove informazioni con la struttura cognitiva preesistente nella mente del discente: questi incorpora materiali potenzialmente significativi in modo personale, attraverso i concetti assimilatori, la differenziazione progressiva, la conciliazione integrativa (Ausubel, D. 1963; Novak, J. 2012).

Il metodo di Novak, basato sulla Teoria dell'apprendimento significativo di Ausubel, richiede conoscenze precedenti (a cui ancorare quelle da acquisire), materiale significativo (secondo l'accezione di Ausubel menzionata supra) e che l'alunno scelga di apprendere in modo significativo. Le mappe concettuali hanno la funzione di evidenziare le connessioni di significato tra i concetti che formano le proposizioni. I docenti se ne possono servire per organizzare le conoscenze per l'insegnamento, ma soprattutto per permettere agli studenti di scoprire concetti-chiave e principi contenuti nelle lezioni o nel materiale didattico di altro tipo (Novak, J., & Gowin 1989; Novak, J. 2012²).

Una mappa concettuale va disegnata secondo una configurazione gerarchica: in cima si trovano i concetti più generali, mentre via via più in basso si dispongono quelli più specifici; questi ultimi creano progressivamente delle ramificazioni, tra le quali si tracciano ulteriori linee di collegamento. In tal modo, si attivano processi di conciliazione integrativa.

Esiste oggi un interesse scientifico ampio e dal carattere multidisciplinare sulle modalità di cambiamento comportamentale determinate dalla Rete e soprattutto sugli effetti negativi di quest'ultima. Tali effetti possono sfociare in forme di disagio e di vera e propria psicopatologia, annoverabili all'interno delle categorie di abuso e di dipendenza e perciò riunite sotto la definizione di *Internet Addiction Disorder* (IAD)².

Così come avviene con le sostanze che danno assuefazione, infatti, anche con la Rete si riscontra l'incapacità dell'utente di controllare l'uso, fino a sfociare nell'abuso vero e proprio, tanto severo da indurre un grave malfunzionamento nella vita quotidiana della persona. In base a questi presupposti, Young ha individuato cinque sottotipi di IAD: dipendenza da siti pornografici; dipendenza da relazioni virtuali; gioco d'azzardo (*gambling*) e shopping compulsivo; ricerca compulsiva di informazioni; gioco (*gaming*) compulsivo³.

In sintesi, i criteri attualmente considerati fondamentali per diagnosticare una dipendenza da Internet consistono in perdita di controllo, tolleranza e astinenza, eccessiva preoccupazione verso il bisogno di accedere alla Rete, ripetuti e fallimentari tentativi di ridurre l'uso di Internet, problemi di umore (ansia, irritabilità, depressione) connessi al tentativo di ridurre l'uso di Internet, desiderio intenso, urgente e incontrollabile di navigare (Musetti et al., 2017).

Gli adolescenti rappresentano una categoria a rischio di sviluppare dipendenze correlate a Internet, dal momento che sono ancora nella fase di sviluppo del controllo cognitivo e le dipendenze vanno a toccare le zone prefrontali del cervello, deputate al controllo dei comportamenti (Kuss et al., 2013). Il funzionamento emozionale e comportamentale dei ragazzi è solitamente iperattivato, il che può dare luogo anche a rischi di psicopatologia (che diminuiscono man mano che essi si avvicinano alla giovane età adulta). Ma la corrispondente plasticità neuronale potrebbe del pari determinare comportamenti pericolosi, come la ricerca del rischio o di sensazioni forti (Cerniglia et al., 2017).

² DSM V. La definizione di *Internet Addiction Disorder* per indicare un uso eccessivo del web si deve a I. Goldberg nel 1995. Il fenomeno è stato studiato poi in modo sistematico, a partire dal 1996, da K. Young, che ha assimilato la dipendenza da Internet dapprima alla dipendenza da sostanze e successivamente a un disturbo del controllo degli impulsi. Cfr. Musetti et al. 2017.

³ Gaming, information need / information overload (addictive behavior of web surfing), net compulsion (*on line* shopping addiction / *on line* gambling), sex/cybersex addiction (*on line* pornography come sottotipo), cyber-relationship addiction; cfr. Musetti et al., 2017.

3. L'UNITÀ DIDATTICA

3.1 Destinatari

La classe interessata – una classe di Biennio di Liceo Classico – era composta di 24 studenti, 16 ragazze e 8 ragazzi, che hanno incominciato l'attività durante il II quadrimestre del I° anno di Liceo. Il percorso è poi continuato al principio del successivo anno scolastico (quando la classe si è ridotta a 20 elementi, 12 ragazze e 8 ragazzi).

3.2 Contenuti

Il tema prescelto è stato quello delle dipendenze digitali, che era stato esplicitamente individuato come contenuto di insegnamento nella stesura del curriculum di Educazione civica di Istituto (da cui sono tratte alcune delle competenze di seguito elencate tra gli obiettivi).

3.3 Obiettivi

- Conoscenze: raccogliere informazioni sulle dipendenze digitali.
- Abilità: imparare a utilizzare CmapTools per realizzare mappe concettuali.
- Competenze: sapersi avvalere consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuale.

li; sviluppare il pensiero critico e la sensibilizzazione rispetto ai possibili rischi connessi all'uso dei Social Media e alla navigazione in Rete; disegnare e usare le mappe concettuali per produrre apprendimento.

Coerentemente con la Teoria dell'apprendimento di Ausubel, è stata scelta una tematica che motivasse gli alunni ad apprendere in modo significativo: i ragazzi, infatti, spendono molto tempo online, giocando, chattando o collegandosi a siti di social networking. Per di più, con la pandemia di Covid 19, hanno recentemente sperimentato le difficoltà legate alla chiusura in casa, che li ha indotti a rimanere collegati al computer ancora di più. Per queste ragioni, si è ritenuto che il problema delle dipendenze digitali si prestasse particolarmente a catturare il loro interesse.

3.4 Tempi

I fase: 20 giorni, a. s. 2021/22, II quadrimestre. II fase: 1° mese, A. S. 2022/23, I quadrimestre.

3.5 I fase – Prerequisiti e metodo

Il primo passaggio è consistito nell'assegnare agli studenti una ricerca sulle dipendenze digitali in generale, che ciascuno ha svolto autonomamente. Tempo: 1 settimana.

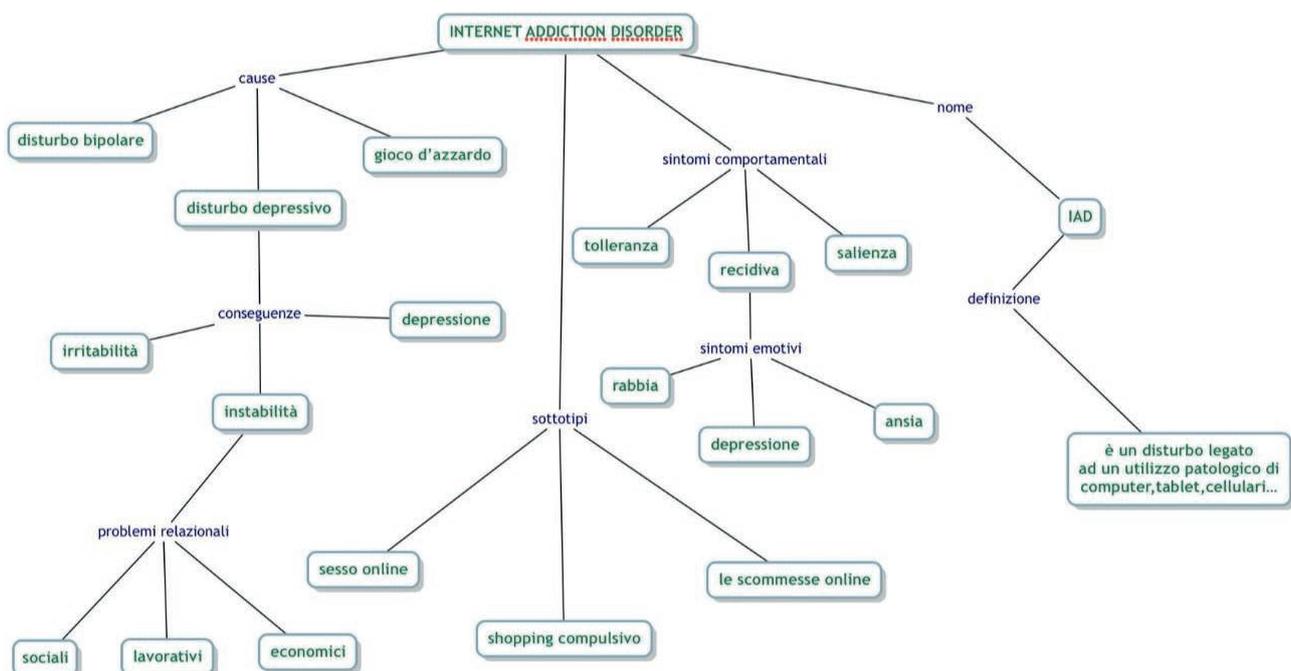


Figura 1. Esempio di mappa concettuale a tema Internet addiction disorder.

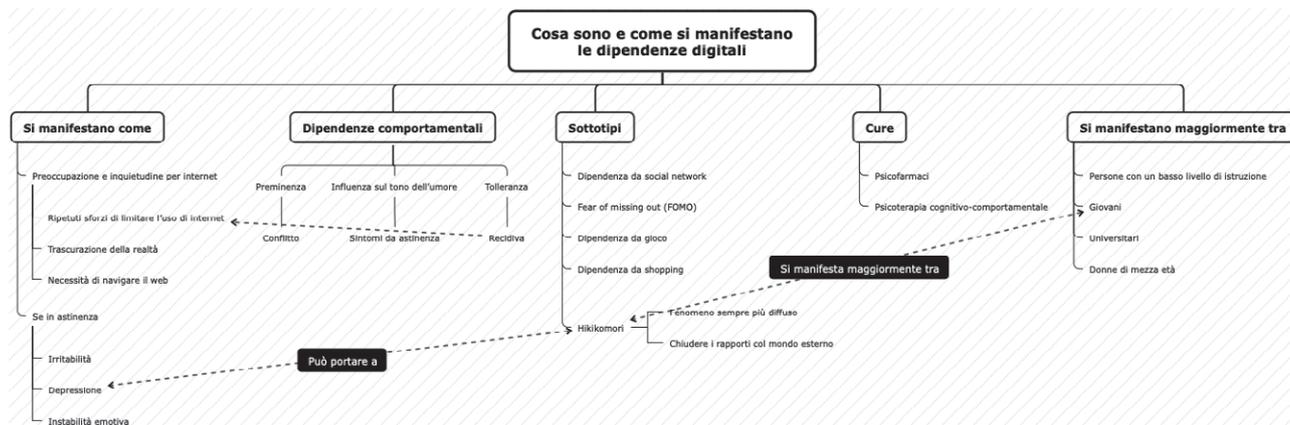


Figura 2. Esempio di mappa concettuale a tema dipendenze digitali.

Quindi, sono stati forniti dalla docente gli articoli ai seguenti link:

- <https://www.stateofmind.it/2013/07/nuove-dipendenze-comportamentali-la-cyberdipendenza/> (“Nuove dipendenze comportamentali: la Cyberdipendenza”)
- <https://www.stateofmind.it/2017/11/new-addictions-smartphone/> (“Da internet allo smartphone, mai più senza! – Il fenomeno delle new additions”).

I contenuti delle ricerche degli studenti, integrati con gli articoli online, sono stati poi discussi in classe sotto la direzione dell’insegnante, che ha guidato i ragazzi a individuare 20 items particolarmente significativi e adatti a rispondere alla domanda di base: “Che cosa sono e come si manifestano le dipendenze digitali?”. Gli items selezionati sono stati i seguenti: IAD; cause; sintomi; abuso; salienza; tolleranza; astinenza; recidiva; conseguenze; sottotipi; problemi relazionali; cyber-sex addiction; gaming online; gambling online; information overload; cyber-relation addiction; shopping compulsivo; ansia; aggressività; depressione. Tempo: 1 h.

Questo ha permesso di costruire una prima mappa concettuale, utile, secondo il metodo di J. Novak, per cominciare a mettere a fuoco il problema, organizzare le prime conoscenze acquisite sull’argomento (integrando-le con altre eventualmente già possedute dai singoli studenti), sintetizzare quelle nuove e impraticarsi nell’uso del software CmapTools (implementato da Novak stesso), (Novak, J., & Gowin, 1989; Novak, J. 2012²). Tempo: 1 settimana.

Le mappe così realizzate sono state proiettate a campione in classe e commentate. Tempo: 1 h.

Alcuni esempi di mappe concettuali realizzati in questa prima fase sono riportati di seguito (Figura 1 e 2).

Per queste due studentesse, le tipologie e i sintomi dell’Internet Addiction Disorder sono ben chiari. Cause e conseguenze tendono invece a essere confuse tra

loro, così come sintomi e conseguenze. La definizione stessa del disturbo nella seconda mappa (Figura 2) non è neppure riportata, probabilmente perché, nell’organizzazione mentale della ragazza, viene sovrapposta sic et simpliciter con i sintomi e i sottotipi del disturbo stesso. La prima mappa (Figura 1) mostra inoltre un’organizzazione prevalentemente “verticale” (dunque, una differenziazione progressiva soddisfacente), laddove la seconda (Figura 2) mostra anche collegamenti trasversali: effettua una conciliazione integrativa tra il concetto di depressione (una possibile conseguenza dell’astinenza da Internet) e quello di persone particolarmente soggette a questo rischio, gli hikikomori, a loro volta associati al concetto di giovani.

3.6 II fase

3.6.1 Nuove abilità e competenze acquisite e consegna nuovo materiale

Grazie alla I fase, gli studenti hanno acquisito:

- nuove conoscenze: hanno un’idea di che cosa sono in generale le dipendenze digitali;
- nuove abilità: sanno utilizzare CmapTools;
- nuove competenze: hanno compreso nel complesso come costruire la mappa concettuale, individuando prima gli items necessari per fungere da concetti, organizzandoli gerarchicamente e quindi connettendoli tra loro attraverso le parole di collegamento.

3.6.2 Obiettivo II fase

Approfondimento della questione delle dipendenze digitali, anche attraverso il ricorso a letteratura specifica che aiuti a problematizzare il discorso.

Si è scelto perciò di consegnare agli studenti un documento di sintesi sull'argomento, realizzato dalla docente a partire da una serie di articoli scientifici. La consegna del materiale è stata accompagnata da una lezione esplicativa di alcuni concetti base: identità digitale, identità online / offline, digital divide.

In linea con l'intensificazione dell'esercizio sulla comprensione del testo (prevista nello studio della materia Lingua e letteratura italiana nel corso del Biennio) e con il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, si è ritenuto opportuno affidare agli studenti direttamente il primo tentativo di comprensione e di analisi di un testo che presenta anche concetti complessi e per loro inusuali; talvolta, tali concetti erano espressi in inglese, lingua con cui i ragazzi a questo punto del loro *iter* scolastico avevano acquisito una buona dimestichezza.

Tempi: 1 h per la consegna e l'introduzione alla sintesi; 1 settimana per leggerla e studiarla, dopo aver sottolineato gli elementi più importanti.

3.7 Verifica

3.7.1 Questionario – prima somministrazione

Per verificare l'entità dell'apprendimento prodotto, si è deciso di somministrare un questionario: la natura delle conoscenze in oggetto, nonché i processi conoscitivi implicati dall'uso del metodo di Novak (differenziazione progressiva e conciliazione integrativa) suggerivano di formulare uno strumento composto di domande (dieci, per favorire la valutazione in decimi a cui gli studenti sono abituati) con risposte aperte. Si sono tenute presenti le regole indicate da Zammuner per la costruzione delle domande di un questionario (Zammuner, 1998).

I criteri utilizzati per scegliere le domande sono stati i seguenti:

- scopi perseguiti: l'oggetto su cui vertono le domande è il contenuto fornito nel documento, per accertare se si è prodotto apprendimento tra una fase e l'altra, attraverso l'utilizzo delle mappe concettuali;
- vincoli e risorse: i vincoli sono stati di ordine temporale (numero di ore a disposizione per realizzare l'Unità didattica) e contestuale (il setting scolastico non permetteva la somministrazione di un pre-test);
- quanto al formato delle domande si è scelta la risposta aperta; l'ordine va complessivamente dal generale al particolare.

Le domande 1 e 2 fanno riferimento a un tipo di conoscenza di base, che dovrebbe essere stata acquisita nel corso della prima Unità didattica. Le domande 3 e 4

entrano nello specifico dei sintomi possibili per la diagnosi di IAD e in particolare della definizione dell'IGD. Le domande 5 e 7 richiedono di riflettere sugli effetti dell'isolamento sociale e sulla sua possibile connessione con l'uso di Internet. Le domande 6, 8, 9 e 10 richiedono, in diversa maniera, di riflettere sugli aspetti nosologici degli IAD.

Laddove la risposta reperibile nel documento appariva troppo complessa e articolata, si è stabilito quali elementi ritenere fondamentali e quali accessori. In altri casi, trattandosi di numerosi elementi possibili da elencare, si è richiesto di menzionarne tre (accettando, naturalmente, che ne venisse riportato un numero maggiore). Le domande sono state strutturate in forma attiva e positiva, senza formulazioni doppie e badando a evitare che una potesse suggerire la risposta per un'altra. Tempo a disposizione per rispondere: 45 minuti. Si riportano di seguito i quesiti, con esempi delle relative risposte.

- 1) Che significa IAD?
R. *Internet Addiction Disorder*: forme di disagio e di vera e propria psicopatologia collegate all'uso eccessivo di Internet, che possono essere annoverate all'interno delle categorie di abuso e di dipendenza. (Risposta considerata accettabile anche se non include la distinzione tra disagio e abuso)
- 2) Quali tipi di IAD esistono?
R. Dipendenza da siti pornografici; dipendenza da relazioni virtuali; gioco d'azzardo (*Gambling*) e shopping compulsivo; ricerca compulsiva di informazioni; gioco (*Gaming*) compulsivo.
- 3) Elenca 3 criteri (= sintomi) considerati fondamentali per diagnosticare uno IAD.
R. Scelta tra i seguenti elementi: perdita di controllo, tolleranza e astinenza, eccessiva preoccupazione verso il bisogno di accedere alla Rete, ripetuti e fallimentari tentativi di ridurre l'uso di Internet, problemi di umore (ansia, irritabilità, depressione) connessi al tentativo di ridurre l'uso di Internet, desiderio intenso, urgente e incontrollabile di navigare.
- 4) In che cosa consiste l'*Internet Gaming Disorder*?
R. Uso continuato e ricorrente di Internet per giocare (spesso con altri giocatori), che produce un danno o stress clinicamente significativo.
- 5) Quali effetti possono produrre il confinamento forzato in casa o la quarantena sugli adolescenti?
R. Sviluppo di sintomi da psicopatologie e ricorso massiccio ai siti di *social networking*.
- 6) Elenca 3 tipi di disturbo / malattia con cui può essere associato lo IAD.
R. Scelta tra i seguenti elementi: disturbi dell'umore, ansia, abuso di sostanze, sintomi dissociativi, deficit di attenzione/iperattività, insonnia, alessitimia, dif-

ficoltà nella vita sociale connesse ad ansia sociale, timidezza, sentimenti di solitudine, basso coinvolgimento sociale, strategie di coping disfunzionali, dipendenza emotiva e distorsione cognitiva, sintomi depressivi, autolesionismo e pensieri suicidari, schizofrenia, disturbo ossessivo-compulsivo, aggressività, disturbi alimentari, disturbo bipolare.

- 7) Che cosa sono gli hikikomori?
R. Individui che arrivano al ritiro sociale, preferendo la comunicazione *on line*; sono soprattutto adolescenti o giovani adulti, che passano più di 12 ore al giorno davanti al computer, giocando o agendo sui *social networks*. (Risposta considerata accettabile anche senza la distinzione adolescenti / giovani adulti e il riferimento al tempo giornaliero speso davanti al PC)
- 8) Quali caratteristiche ha in comune lo IAD con la categoria delle dipendenze in generale?
R. Così come avviene con le sostanze che danno assuefazione, anche con la Rete si riscontra l'incapacità dell'utente di controllare l'uso, fino a sfociare nell'abuso vero e proprio, tanto severo da indurre un grave malfunzionamento nella vita quotidiana della persona.
- 9) Perché secondo alcuni ricercatori il tempo di connessione non è un criterio sicuro per determinare una situazione di patologia?
R. Perché Internet è diventato un vero e proprio ambiente entro il quale viviamo i nostri rapporti e, con i dispositivi mobili, siamo sempre potenzialmente connessi: stabilire il momento preciso in cui ci si connette e stimare il tempo di connessione per distinguere un comportamento d'uso da uno d'abuso è sempre più difficile.
- 9) Che cosa si intende per *Internet Related Psychopathology*?
R. La definizione è utilizzata da alcuni ricercatori per riferirsi a tutte le numerose situazioni di patologia legate al web: non esisterebbe una dipendenza da Internet in sé, bensì disturbi specifici, accomunati dall'attività online.
Tempo a disposizione: 1 h.

3.7.2 Risultati – Prima somministrazione

Numero degli studenti: 17 (Figura 3 e 4).

3.7.3 Analisi dei risultati

Sotto il profilo della valutazione generale, trattandosi di un test effettuato a scuola, si è stabilito, come di consueto, a 6 la soglia della sufficienza. I test che rag-

giungono o superano quest'ultima sono 6; 2 si attestano poco al di sotto; 10 sono insufficienti.

L'analisi delle risposte ai singoli blocchi di quesiti (come delineati supra), rivela quanto segue:

- le conoscenze di base indagata dalle domande 1-2 (definizione e tipologie di IAD) è stata acquisita in modo più che sufficiente;
- le risposte alle domande 3-4 indicano che la conoscenza dei sintomi di IAD (dunque, il livello più generale) è solida, mentre la corretta definizione di IGD (al livello particolare) non è stata ancora assimilata, ma tende ad essere confusa con la prima;
- le risposte alle domande 5 e 7 denotano un livello di comprensione ancora medio - basso circa la connessione tra isolamento sociale e uso di Internet;
- quanto alla conoscenza sugli aspetti nosologici degli IAD, le risposte alle domande 6, 8 e 9 e 10 indicano che essa è relativamente solida nel caso delle comorbidità, delle analogie tra IAD e dipendenze da sostanze e del tempo passato online (D 6, D 8 e D 9), bassissima nel caso della comprensione della differenza tra IAD e IRP (D 10).

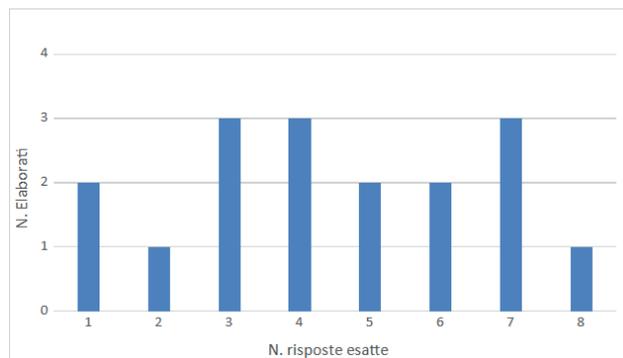


Figura 3. Numero risposte esatte nei singoli elaborati.

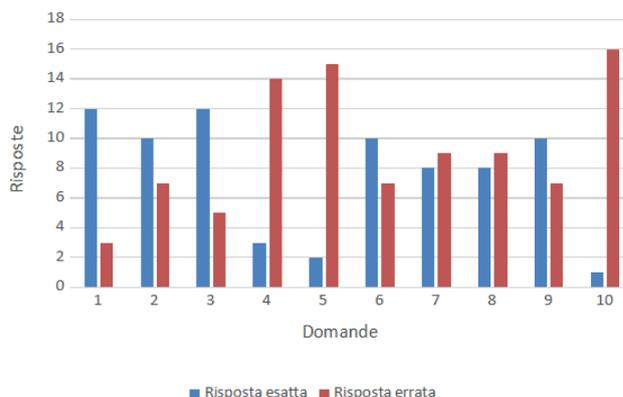


Figura 4. risposte nel dettaglio.

3.7.4 Seconda somministrazione del questionario, sua correzione e discussione in classe

Si è discusso in classe dell'argomento senza restituire il questionario e ovviamente senza rispondere alle domande ivi contenute. Attraverso il brain storming sono stati enucleati 39 concetti relativi alla materia studiata. Gli items sono stati individuati tutti dagli studenti, con la guida della docente (non dunque forniti da lei, in modo da incoraggiare un'autonoma rielaborazione da parte dei ragazzi); in parte coincidono con quelli già utilizzati nella realizzazione delle prime mappe, in parte sono nuovi. I concetti selezionati sono stati i seguenti: IAD, IRP, sintomi, abuso, salienza, tolleranza, astinenza, recidiva, conseguenze, sottotipi, problemi relazionali, perdita di controllo, frustrazione, cyber-sex addiction, gaming on line, gambling on line, information overload, cyber-relation addiction, shopping compulsivo, ansia, aggressività, depressione, isolamento, CIAS, UADI, IAT, hikikomori, comorbidità, psicopatologia, disagio, ritiro sociale, nativi digitali, adolescenti, gratificazione, SNS, diagnosi, Goldberg, Young, dispositivi. Tempo: 1 h.

Tali items sono stati utilizzati per realizzare la mappa concettuale. Tempo a disposizione: una settimana.

Si riportano in Figura 5 e 6 alcuni esempi di mappe concettuali, realizzate in questa fase:

3.7.5 II seconda somministrazione del test e relativi risultati

A una settimana di distanza, è stato somministrato una seconda volta il test, per rilevare se, una volta realiz-

zate tali mappe concettuali, si fosse verificato un incremento nel livello di apprendimento (Figura 7 e 8).

Numero degli studenti: 17.

3.7.6 Analisi dei risultati

L'analisi dei risultati è sintetizzata nella seguente tabella (Tabella 1), dove vengono confrontate le risposte date nelle due somministrazioni.

Agli studenti è stato infine restituito il questionario, per procedere alla correzione. Ogni domanda è stata riletta dalla docente, che, anziché fornire la risposta esatta, ha invitato gli alunni a cercarla autonomamente sul documento di sintesi sugli IAD, tenendo presenti anche le mappe concettuali. Attraverso una discussione aperta, si sono evidenziate:

- le risposte esatte;
- la ragione degli errori eventualmente commessi;
- eventuali correzioni da apportare alla formulazione di singole domande;
- la percezione degli studenti circa il percorso didattico svolto.

Tempo: 1.5 h.

3.8 Esiti

Il confronto tra i risultati della I e della II somministrazione del test permette di evincere quanto segue;

- Il numero totale di risposte positive appare aumentato nel passaggio dalla I alla II somministrazione:

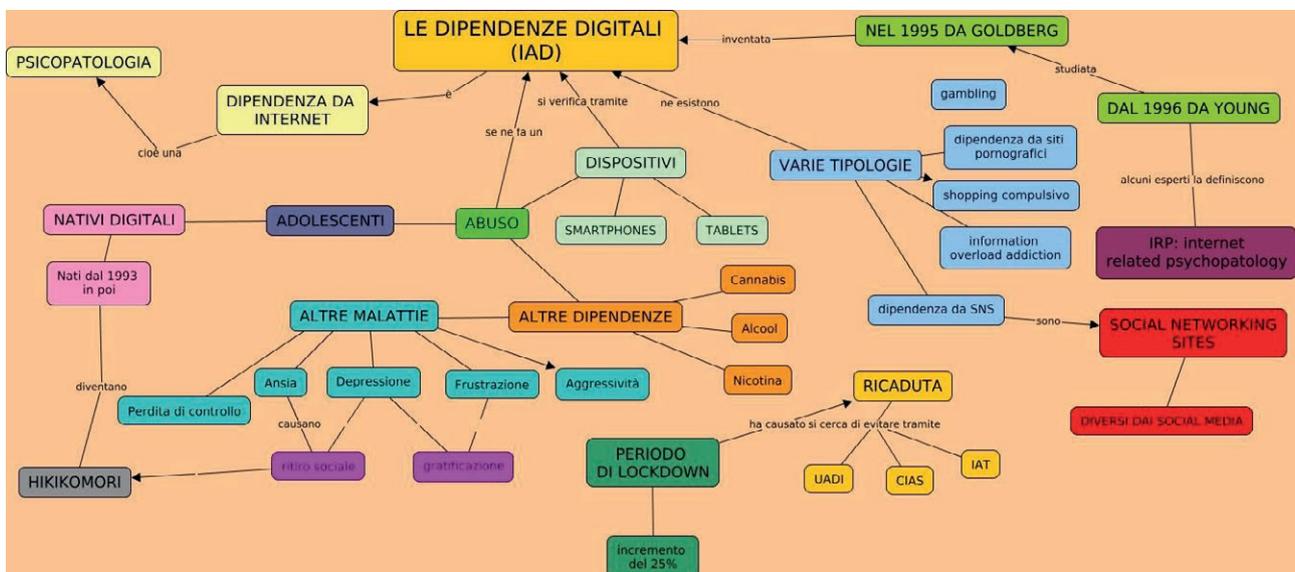


Figura 5. Esempio di mappa concettuale a tema dipendenze digitali.

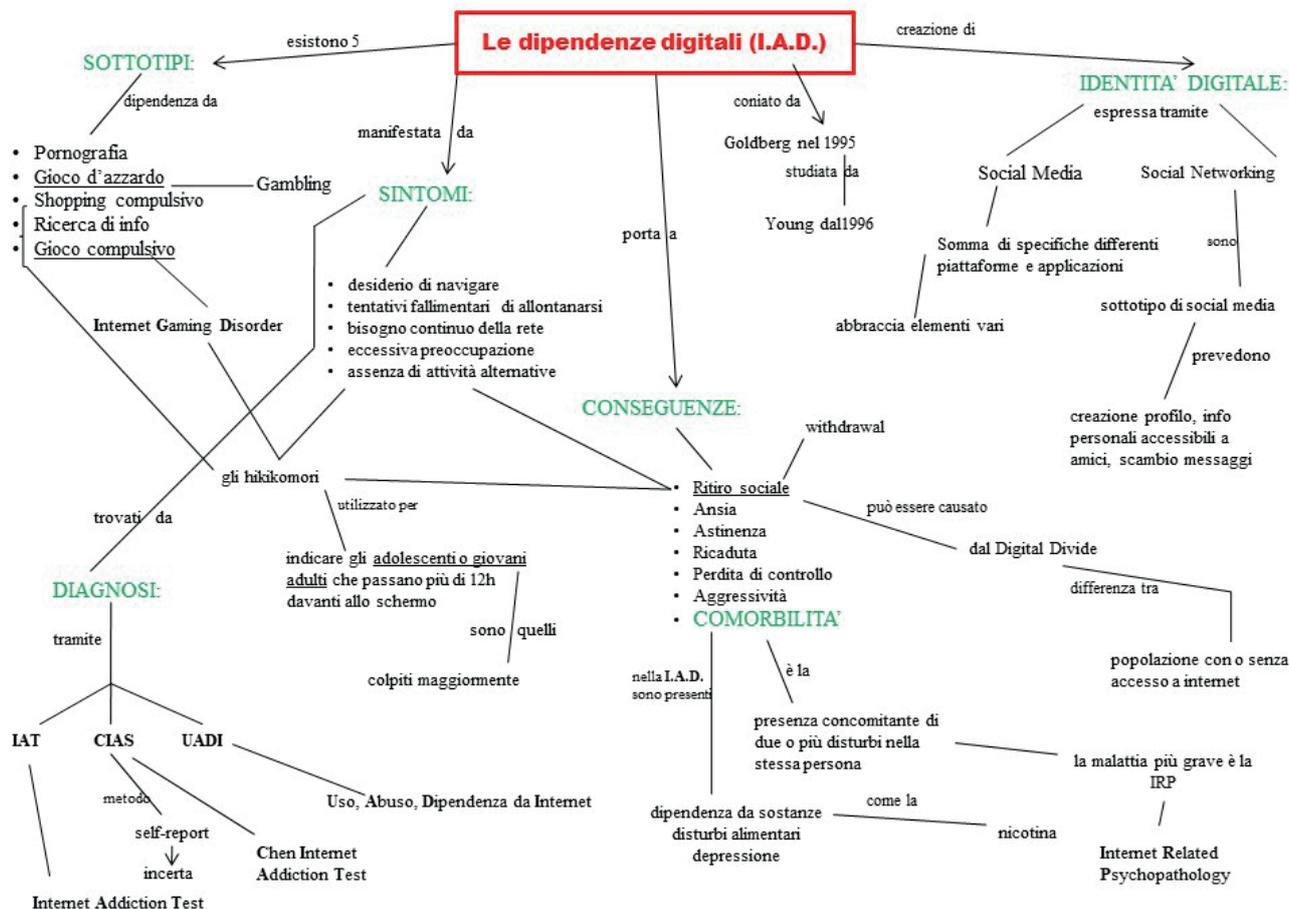


Figura 6. Esempio di mappa concettuale a tema dipendenze digitali.

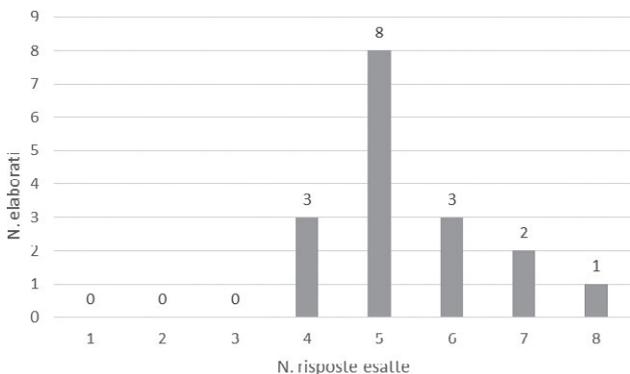


Figura 7. Numero risposte esatte nei singoli elaborati.

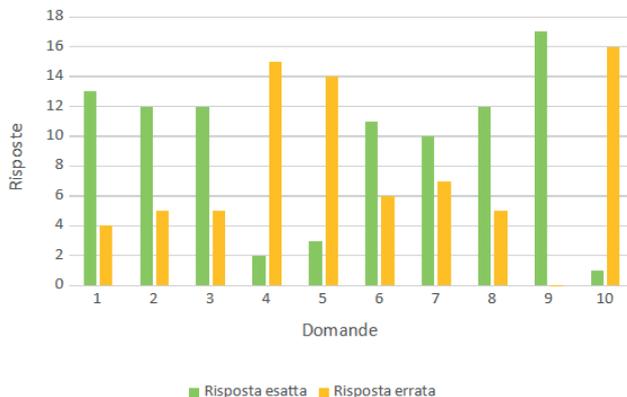


Figura 8. Risposte nel dettaglio.

gli elaborati riportano tutti un minimo di 4 risposte corrette (laddove nella I somministrazione erano 7 i test con un numero di risposte compreso tra 1 e 3); gli elaborati con 5/6 risposte corrette sono passati da 4 a 11. Il miglioramento si concentra sulle fasce

medie, laddove nella fascia medio-alta (7/8 risposte esatte) si è invece passati da 4 a 3.

- La conoscenza di base indagata dalle domande 1-2 (definizione e tipologie di IAD) è stata acquisita in modo soddisfacente e con netto miglioramen-

Tabella 1. Confronto nelle risposte tra le due somministrazioni.

Domanda	R esatte/errate I somministrazione	R esatte/errate II somministrazione	Risultato
D. 1	12/5	13/4	Miglioramento
D. 2	10/7	12/5	Miglioramento
D. 3	12/5	12/5	Stabilità
D. 4	3/14	2/15	Peggioramento
D. 5	2/15	3/14	Miglioramento
D. 6	10/7	11/6	Miglioramento
D. 7	8/9	10/7	Miglioramento
D. 8	8/9	12/5	Miglioramento
D. 9	10/7	17/0	Miglioramento
D. 10	1/16	1/16	Stabilità

to rispetto alla I somministrazione; si rileva che la domanda 1 (a causa dell'impossibilità di effettuare un pre-test) è ambigua, potendosi intendere come risposta solo la I parte (cioè "Internet Addiction Disorder").

- Le risposte alle domande 3-4 indicano che la conoscenza dei sintomi di IAD (dunque, il livello più generale) è solida, mentre la corretta definizione di IGD (D 4) non è stata ulteriormente approfondita, presumibilmente per un difetto di attenzione/comprendimento del testo.
- Le risposte alle domande 5 e 7 denotano un aumento del livello di comprensione circa la connessione tra isolamento sociale e uso di Internet.
- La comprensione degli aspetti nosologici degli IAD (D 6, 8 e 9) è anch'essa migliorata; rimane però bassissima nel caso della differenza tra IAD e IRP (D 10), probabilmente per un difetto di attenzione/comprendimento del testo e della difficoltà concettuale implicata dalla definizione stessa di IRP.

Dai risultati fin qui esposti, si può dunque concludere che alla domanda posta in principio – se l'utilizzo delle mappe concettuali sia effettivamente utile per produrre negli studenti conoscenza circa l'*Internet Addiction Disorder* – si può dare una risposta affermativa. La percezione degli alunni stessi, interrogati in proposito, è stata positiva: essi hanno affermato che le mappe concettuali li hanno aiutati a organizzare, sintetizzare e approfondire le nuove conoscenze che venivano man mano accumulando circa l'argomento trattato. L'Unità didattica potrà essere svolta in futuro con altre classi e conclusa con il test, sperimentato in questa occasione e modificato secondo le osservazioni condotte in questa sede (che sarà stato così utile come pre-test). Si può ipotizzare anche una eventuale somministrazione del questionario agli stessi alunni a distanza di un anno, per verificare nel tempo la tenuta delle conoscenze acquisite.

L'esperienza didattica nel suo complesso è stata pienamente soddisfacente. Gli studenti si sono rivelati attenti e interessati rispetto a una problematica che hanno effettivamente sentito vicina alla loro vita quotidiana, soprattutto quando, in sede di correzione degli elaborati, si è ritornati a parlare di hikikomori. Durante la pandemia di Covid 19 e il relativo confinamento in casa, infatti, diversi ragazzi hanno potuto osservare nei coetanei o sperimentare in prima persona un comportamento di ritiro, collegato a un aumento del tempo speso online. Anche se tali comportamenti non hanno dato luogo a veri e propri casi di IAD, il vissuto di difficoltà collegato alla pandemia ha reso gli studenti sensibili rispetto a questo disturbo. Quando è stato richiesto loro di esprimere un *feedback* circa le modalità di svolgimento e i risultati dell'Unità didattica, i ragazzi si sono rivelati molto soddisfatti: hanno risposto di avere trovato impegnativo il lavoro svolto sia elaborando le mappe concettuali che studiando la sintesi sugli IAD, ma di avere molto apprezzato i contenuti e la metodologia scelta. Anche dal punto di vista didattico, quindi, il percorso svolto ha prodotto un risultato assolutamente positivo.

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*, Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: a reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Bezzi, C., & Baldini, I. (2006). *Il brainstorming: pratica e teoria*. Franco Angeli.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*, Introduzione e trad. it. a cura di Cappello, G. Mondadori Education.
- Cerniglia, L., Zoratto, F., Cimino, S., Laviola, G., Ammaniti, M., & Adriani, W. (2017). Internet Addiction in adolescence: neurobiological, psychosocial and clinical issues. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 76, 174-184.
- Di Mele, L. (2010). Teaching media in the school: observing and monitoring. Atti del Convegno *Alfabetización mediática y culturas digitales*, Siviglia, 13-14 maggio 2010.
- American Psychiatric Association (2014). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali*, V ed.; ed. italiana a cura di Biondi, M. Raffaello Cortina.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati.

- Kuss, D. J., van Rooij, A., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., & van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29 (5), 1987-1996.
- Musetti, A., Cattivelli, R., Zuglian, P., Terrone, G., Pozzoli, S., Capelli, F., & Castelnuovo, G. (2017). Internet Addiction Disorder o Internet Related Psychopathology? *Giornale italiano di psicologia*, 44 (2), 359-382.
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Cornell University Press.
- Novak, J. D. (2012²). *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella ricerca*, trad. it. a cura di Boccali, R., Calovi, C., & Canuti, C. Erickson.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1989). *Imparando a imparare*, trad. it. a cura di Caravita, S. SEI.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & J. S. Zechmeister (2012). *Metodologia della ricerca in psicologia*, ed. it. a cura di Lanz, M., Amoretti, G., & Tagliabue, S. Mc Graw Hill Education.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.

Table of contents

Gianna Cappello, Maria Ranieri Editoriale	3
Elena Gabbi, Ilaria Ancillotti, Maria Ranieri La competenza digitale degli educatori: teorie, modelli, prospettive di sviluppo	5
Laura Fernández-Rodrigo, Arnau Erta-Majó, Simona Tirocchi 10 Facilitators of sense of belonging through Digital Competences: a qualitative study with educational science students	25
Michele Marangi, Stefano Pasta Tra povertà educativa digitale e competenze interculturali: il caso dei figli di coppie miste	41
Juliana Raffaghelli, Francesca Crudele Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura	57
Gabriele Lugaro, Cosimo Di Bari, Jacopo Ferro Orientarsi nel digitale e comprendere i social media, tra percezioni e uso reale. Una ricerca-azione nel savonese per l'educazione digitale nelle scuole secondarie di secondo grado	71
Francesca Rizzuto Hate speech and social media: Combating a dangerous relationship	85
Chiara Gius (Re)thinking gender in cyber-violence. Insights from awareness-raising campaigns on online violence against women and girls in Italy	95
Cristina Gaggioli, Chiara Mancini The age of Pompei. Progettazione di un percorso di didattica museale immersivo e gamificato	107
Lidia Di Giuseppe L'uso delle mappe concettuali per lo studio delle dipendenze da internet: una Unità didattica	115