

**Quale competenza digitale per l'ecosistema mediale sociale e autoriale?
Un'analisi dei riferimenti internazionali del Piano Nazionale Scuola Digitale**
**Which Digital Competence for the Media, Social and Authorial Ecosystem? An
Analysis of the Piano Nazionale Scuola Digitale International References**

Francesco C. Ugolini

"I Media siamo noi": così si intitolava il decimo rapporto CENSIS-UCSI sulla comunicazione (2012), nel quale si sottolineava come, con la diffusione degli smartphone collegati alla rete Internet, si stesse configurando una "centratura sull'individuo del sistema mediatico" (Ivi, p. 7). I media oggi costituiscono un vero e proprio ecosistema (Jenkins, 2010; Rivoltella, S. Ferrari, 2010), nel quale ai contenuti si aggiungono i contatti (Livingstone, Bulger, 2013), in cui gli utenti non sono più fruitori passivi, ma spesso diventano "autori" (Rivoltella, S. Ferrari, 2010; Rivoltella, 2015), con tutto quanto ciò comporta in termini di consapevolezza e responsabilità. In questo scenario, la scuola, chiamata a promuovere la competenza digitale, aveva, già nel primo decennio degli anni 2000, superato i modelli legati alla sola alfabetizzazione tecnica. La competenza chiave, promossa dall'Unione Europea, recepiva le istanze della media education, focalizzandosi su un "uso critico" delle tecnologie nella società dell'informazione (UE, 2006). Nei primi anni del nuovo decennio, con l'avvento dei social media, si è registrata tuttavia una ulteriore evoluzione, con l'emergere di significativi intrecci con le abilità di tipo sociale (Collier, 2012; A. Ferrari, 2013; Hoechsmann, DeWaard, 2015). Il Piano Nazionale Scuola Digitale, collegato alla legge di riforma della scuola (L. 107/2015), si propone di individuare "un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti" (azione #14); nel fornire alcune linee di indirizzo, esso fa riferimento ad alcuni modelli internazionali (World Economic Forum, Media Smarts, Mozilla Foundation, DIGCOMP). Il presente contributo intende analizzare le modalità con le quali tali modelli affrontano l'evoluzione del panorama mediale in chiave ambientale, sociale e autoriale.

"We are the media" was the title of the tenth report CENSIS-UCSI on communication (2012), which underlined how, while the smartphones connected to the Internet were spreading, a centration on the individual of the media system was taking place. Media are today a veritable ecosystem (Jenkins, 2010, Rivoltella, S. Ferrari, 2010), in which contacts are added to content (Livingstone, Bulger, 2013). Users are no more passive, becoming often "authors" (Rivoltella, S. Ferrari, 2010; Rivoltella, 2015), requiring awareness and responsibility. In this scenario, the school policies, in promoting the digital competence, went beyond the models merely based on the technical literacy. The key competence, promoted by the European Union, accepted some media education principles, focusing on a "critical use" of technologies in the Information Society (EU, 2006). In the early years of the current decade, together with the spread of social media, we see a further evolution, involving significant interlacing with social abilities (Collier, 2012; A. Ferrari, 2013; Hoechsmann, DeWaard, 2015). The Italian "Scuola Digitale" National Action Plan, linked to the school reform law (L. 107/2015), aims to outline "a common framework for digital competences and media education of students" (action #14), providing some guidelines. While doing so, it refers some international models (World Economic Forum, Media Smarts, Mozilla Foundation, DIGCOMP). This paper aims to analyze the way those models address the evolution of the media scenario from an ecological, social and authorial viewpoint.

Parole chiave: competenza digitale, social media, Piano Nazionale Scuola Digitale, responsabilità, consapevolezza

Keywords: Digital Competence, Social Media, Piano Nazionale Scuola Digitale, Responsibility, Awareness

Articolo ricevuto: 29 agosto 2016

Versione finale: 11 settembre 2016

Il Piano Nazionale Scuola Digitale, pubblicato nel 2015 e adottato dalla L. 107/2015 (art. 1, comma 56) di cui si definisce "pilastro fondamentale"¹⁵², si propone, nelle azioni #14 e successive, di definire "un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti"¹⁵³. La stessa legge, all'art. 1, comma 7, h), individua, tra gli obiettivi formativi prioritari, lo "sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro".

In questo contributo ci soffermeremo in particolare sul secondo degli aspetti qui sottolineati, analizzando i *frameworks* internazionali cui il Piano fa riferimento, anche se, come vedremo, preferiamo non parlare di "utilizzo" dei social network e dei media, riconoscendoci in una visione ecologica di questi ultimi, tanto più in uno scenario, come quello attuale, in cui questi sono sempre più veicolati attraverso strumenti personali e portatili come gli *smartphones*.

Negli ultimi anni abbiamo infatti assistito a una trasformazione di ciò che siamo abituati a chiamare "social media". La loro nascita e la loro diffusione erano inizialmente legate allo sviluppo dei cosiddetti *Social Network Sites*, tanto che danah boyd, nel 2014, dà la seguente definizione di Social Media: "sites and services that emerged during the early 2000s, including social network sites, video sharing sites, blogging and microblogging platforms, and related tools that allow participants to create and share their own content"¹⁵⁴.

La pur recente definizione di danah boyd muove da un approccio che è proprio del primo decennio del nuovo secolo, in cui i social media erano legati al fenomeno del Web 2.0¹⁵⁵, diretta evoluzione del World Wide Web, rete di risorse in forma ipertestuale, in cui l'utente aveva una maggiore facilità a realizzare e

¹⁵² Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, www.istruzione.it/scuola_digitale, 2015, p. 6 (d'ora in poi PNSD).

¹⁵³ *Ivi*, p. 71.

¹⁵⁴ boyd d., *It's complicated*, New Haven, London, Yale University Press, 2014, p. 6.

¹⁵⁵ Il contributo che introduce questa dicitura risale al 2005 (O'Reilly T., *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, www.oreilly.com/pub/a/web2/ archive/what-is-web-20.html) ma la dicitura si è diffusa rapidamente ben oltre l'ambito tecnologico.

condividere le proprie creazioni¹⁵⁶. Parola chiave, nella definizione della boyd, è il "contenuto", che, nel primo Web 2.0, fa riferimento a prodotti dotati di una certa articolazione, o comunque intenzionalità comunicativa, anche se più o meno complessa dal punto di vista realizzativo. La novità era rappresentata dalle barriere di accesso relativamente basse, che innescavano trasformazioni di tipo culturale, come ben emerge in particolare dai lavori della stessa danah boyd¹⁵⁷ e di Henry Jenkins¹⁵⁸.

Negli ultimi anni, tuttavia, l'uso dei media sociali si è andato evolvendo, in particolare con la miniaturizzazione dei dispositivi: oggi i più giovani accedono alle reti sociali prevalentemente da *smartphone* collegati alla rete Internet, più che dai tradizionali computer¹⁵⁹. "I Media siamo noi" era il titolo del decimo rapporto CENSIS-UCSI sulla comunicazione, e vi si sottolineava come si stesse configurando una "centratura sull'individuo del sistema mediatico"¹⁶⁰. I servizi di messaggiera, come Whatsapp, ormai stanno raggiungendo il numero di utenti attivi di Facebook¹⁶¹. Ecco dunque che, in questo nuovo scenario, il riferimento al Web appare se non altro parziale, *in primis* dal punto di vista tecnologico (l'accesso dagli *smartphones* avviene per lo più tramite app), ma anche dal punto di vista funzionale, con un focus maggiore sulla comunicazione istanta-

¹⁵⁶ I servizi Web più noti in tal senso sono probabilmente YouTube, MySpace e Flickr che permettono di pubblicare propri video, produzioni musicali, fotografie, ricevendone commenti.

¹⁵⁷ boyd d., *It's complicated*, cit.. A corollario della definizione precedentemente riportata, boyd commentava che i social media implicano "a cultural mindset" (*Ivi*, p. 6), indipendentemente dalle soluzioni tecnologiche adottate. Si rimanda anche a Ellison N., boyd d., *Sociality Through Social Network Sites*, in W. H. Dutton (a cura di), *The Oxford Handbook of Internet Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2013, pp. 151-172.

¹⁵⁸ Jenkins H., *Convergence culture. Where Old and New Media Collide*, New York, NYU Press, 2006 (ed. it. *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007); Jenkins H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Cambridge (MA)-London, The MIT Press (ed. it. *Cultura partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini, 2010).

¹⁵⁹ Stando al rapporto CENSIS-UCSI del 2015, l'85,7 % di coloro che hanno meno di 30 anni usano uno *smartphone* (*L'economia della disintermediazione digitale. 12° Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2015).

¹⁶⁰ *I media siamo noi. L'inizio dell'era biomediativa*. 10° Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 7. L'introduzione qui citata è firmata da Massimiliano Valerii e Settimio Marcelli.

¹⁶¹ *wearesocial.it*. A livello mondiale, nel 2006, dopo Facebook, di gran lunga la più diffusa piattaforma "social" in termini di account di utenti attivi, la seconda, terza e quarta sono servizi di messaggiera o di chat (Whatsapp, QQ e Facebook Messenger). In Italia, lo scarto tra Facebook e Whatsapp è ancor più ridotto. Per quanto riguarda l'uso da parte degli adolescenti, appare significativa un'indagine di Telefono Azzurro svolta nel 2014 (*Osservatorio Adolescenti: pensieri, emozioni e comportamenti dei ragazzi di oggi*, il report è reperibile su www.west-info.eu/it/vamping-e-selfie-le-ossessioni-dei-giovani-italiani/osservatorioadolescenti_report_pdf), su 1500 adolescenti: l'89,8 % utilizza Whatsapp, e il 57,5 % manda più di 50 messaggi al giorno; inoltre l'82,3 % degli intervistati usa Facebook con il 73,6 % che vi accede tramite il proprio smartphone.

nea e sincrona, ancorché spesso di natura plurimediale, che non sulla condivisione di prodotti articolati¹⁶².

La parola "contenuto" inizia dunque a perdere di significato¹⁶³. Più correttamente, a nostro avviso, Sonia Livingstone e Monica Bulger usano l'espressione "contenuti e contatti"¹⁶⁴, in riferimento a ciò in cui ci si può imbattere sulla rete Internet. Forse una delle espressioni più emblematiche di messaggio iconico inerente le attuali abitudini comunicative via Internet è il cosiddetto "selfie"¹⁶⁵. Al riguardo Jenkins, recentemente, dà un'indicazione precisa se includere o no questa pratica nel suo concetto di "cultura partecipativa"¹⁶⁶:

I have no problem in thinking of taking selfies (or participating in online forums, regardless of the topics) as "ordinary"¹⁶⁷ forms of participatory culture. I don't think the term refers simply to subcultures structured around specific forms of participation; it would certainly include more routine practices like taking selfies, though to be participatory these activities *have to involve connections to some larger community* (even if only the cohort of classmates at the local school)¹⁶⁸.

Appare dunque opportuno non soffermarsi sull'aspetto tecnologico, abbandonando finanche l'accezione di "utilizzo" dei social media, per adottare un approccio ecologico. D'altra parte, quando si parla dei più noti *social network sites*, nel

¹⁶² Occorre precisare che, anche dal punto di vista tecnologico, le tecnologie legate al Web risentono di più di un limite se applicate alla messaggistica istantanea. Il protocollo HTTP, che si basa sul paradigma client-server, è quello maggiormente funzionale per una lettura ipertestuale e non a caso era il fondamento del World Wide Web (HTTP sta per HyperText Transfer Protocol) mentre non è per niente adatto per i servizi di messaggistica istantanea, in quanto non consente di per sé la ricezione di messaggi senza alcuna azione da parte dell'utente.

¹⁶³ Segnaliamo l'iniziativa dell'esperto di "content marketing" Lee Odden, che, nel 2013, attraverso una consultazione informale tra diversi esperti del digitale, ha stilato oltre 40 definizioni della parola "content"; da tale elencazione emergono significati anche molto differenti, in particolare se il punto di vista principale è quello dell'emittente (il contenuto viene pubblicato in base a uno scopo), oppure quello del destinatario (il contenuto è qualcosa che dà informazione a chi lo riceve, lo visualizza, lo legge...). Odden L., *What is Content? Learn from 40+ Definitions*, www.toprankblog.com/2013/03/what-is-content

¹⁶⁴ Livingstone S., Bulger M. E., *A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age. Recommendations for Developing UNICEF's Research Strategy*, UNICEF Office of Research, 2013.

¹⁶⁵ Con il termine "selfie" si intende solitamente una fotografia di se stessi, ottenuta tramite le macchine fotografiche integrate negli smartphone (i quali sono solitamente dotati di un secondo sensore orientato nella stessa direzione dello schermo, che favorisce questo tipo di scatto), e che viene spesso condivisa tramite i servizi di social networking, con i più diversi scopi, tra i quali segnaliamo quello di testimoniare ai propri contatti il fatto di trovarsi in un determinato luogo o in compagnia di determinate persone.

¹⁶⁶ Jenkins, H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. cit.

¹⁶⁷ Con questo aggettivo Jenkins palesa il riferimento a Raymond Williams (*Culture is ordinary*, in B. Highmore (a cura di), *The everyday life reader*, London, Routledge, 1958, pp. 91-100), per il quale la cultura è la somma totale dell'esperienza umana (Jenkins H., Ito M., boyd d., *Participatory Culture in a Networked Era*, Cambridge-Malden (MA), Polity Press, 2016, p. 2).

¹⁶⁸ Jenkins H., Ito M., boyd d., *Participatory Culture in a Networked Era*, cit., p. 10. Nostro corsivo.

linguaggio comune, si preferisce adoperare il verbo "essere su [Facebook, Twitter, Instagram ...]" piuttosto che quelli che rimandano all'utilizzo di un artefatto tecnologico, come "utilizzare [Facebook, Twitter, Instagram ...]". Essi si inseriscono all'interno di un panorama mediale più ampio: a tal proposito, Jenkins, nel 2009, si esprimeva così:

Rather than dealing with each technology in isolation, we would do better to take an ecological approach, thinking about the interrelationship among different communication technologies, the cultural communities that grow up around them, and the activities they support¹⁶⁹.

Come osserva Rivoltella, questa impostazione si rispecchia nella nota – e ormai, a dire il vero, di conio non più recentissimo – metafora dei *nativi digitali*¹⁷⁰. Dice lo studioso:

Giocando sui termini nativo-immigrante, [la metafora] rinvia a una rappresentazione ambientale dei media e della tecnologia: correttamente non si tratta di pensare ad essi come a strumenti, ma come a un ecosistema che implica adattamento¹⁷¹.

Il secondo importante aspetto su cui è opportuno soffermarsi ulteriormente è che i media digitali, siano essi basati prevalentemente su contenuto (Web 2.0) o su contatto (messaggistica istantanea), sono media autoriali. Rivoltella descrive in

¹⁶⁹ Jenkins, H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. cit., p. 7.

¹⁷⁰ Come è noto, la metafora fu introdotta dal visionario statunitense Marc Prensky nel 2001 (*Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On The Horizon», Vol. 9, n. 5, 2001). Operando una analogia con quanto avviene con il linguaggio, Prensky distingue chi ha appreso a usare le tecnologie fin dalle più tenere età, e ha quindi una dimestichezza con esse paragonabile a quella di un madrelingua nell'esprimersi con il proprio idioma, e chi vi si è avvicinato successivamente, che viene paragonato a un immigrato che, pur negli anni avendo appreso l'uso della lingua del paese di adozione, mantiene tuttavia un certo "accento". Seppur in italiano si usa una traduzione piuttosto letterale dell'inglese *native* ("nativo", per l'appunto), riteniamo che, coerentemente con l'impostazione originaria di Prensky, che definisce i *digital natives* come i "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet" (*Ivi*, p. 1), sarebbe più opportuno parlare di "madrelingua digitali". Riprenderemo questa analogia più avanti.

¹⁷¹ Ferrari S., Rivoltella P. C., *Nuovi media e comportamenti degli adolescenti: i problemi educativi*, in P. C. Rivoltella, S. Ferrari, *A scuola con i media digitali*, Milano, Vita&Pensiero, 2010, p. 45. Rivoltella aggiunge che tale metafora "rende ragione dei disagi della società adulta in relazione al problema" (*Ibidem*), citando la fatica del genitore nella gestione del rapporto con i figli riguardo alle tecnologie e dell'insegnante nel fronteggiare una perdita "asimmetria di competenza" rispetto ai suoi studenti. Va tuttavia riportato che autori, come Paolo Ferri, sottolineano alcune differenze tra genitori e insegnanti (distinguendo dunque tra gli "immigranti") nel modo in cui hanno affrontato l'evoluzione tecnologica: "i primi sono stati forzati dal contesto socioeconomico all'alfabetizzazione digitale, i secondi non hanno avvertito, se non in tempi recenti, questa necessità, e la hanno avvertita per così dire dall'esterno, da corsi di formazione, spesso avulsi dal reale contesto didattico" (Ferri P., *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011, pp. 159-160); al riguardo, Ferri fa riferimento alle ricerche riportate in Mantovani S., Ferri P., *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Milano, ETAS, 2008.

questo modo "la maggiore facilità con cui grazie a essi è possibile produrre contenuti e pubblicarli"¹⁷². Se Jenkins rileva come le "barriere relativamente basse per l'espressione artistica e l'impegno civico"¹⁷³ costituiscano una delle caratteristiche di una cultura partecipativa, egli non ignora la "sfida etica" che ne deriva¹⁷⁴ e che, in particolare, investe la *media education*:

One important goal of media education should be to encourage young people to become more reflective about the ethical choices they make as participants and communicators and about the impact they have on others¹⁷⁵

Rivoltella, che nel 2010 osservava come "una delle ragioni principali del cosiddetto cyber-bullismo [fosse] proprio [nella] scarsa consapevolezza di quel che comporta l'essere autori"¹⁷⁶, ha più recentemente dedicato un lavoro all'etica dei media. Egli afferma:

Il problema è che occupare lo spazio pubblico esige che la ragione si trovi nella sua "età adulta", per dirla con Kant, ovvero che si abbia consapevolezza di cosa comporti in termini di responsabilità prendere la parola in tale spazio¹⁷⁷

Rivoltella nel suo lavoro fa riferimento al costrutto delle "virtù" ("L'uomo virtuoso è consapevole e responsabile. Sono qualità su cui si costruisce la cittadinanza, come la riflessione dei filosofi greci ha ben evidenziato"¹⁷⁸), reinterpretando le virtù cardinali e teologali nel nuovo ecosistema dei media e proponendo in conclusione un dispositivo pedagogico¹⁷⁹. È in particolare alla *prudenza* che lo studioso riconduce molti degli aspetti ai quali ci interessiamo, tra i quali il "rispetto" per gli altri; nel decalogo conclusivo riprendiamo due massime che fanno riferimento alla prudenza: "Sii consapevole di cosa e dove pubblici, vigila sui tuoi dati sensibili comunicandoli con le dovute precauzioni" e "Rispetta la forma verbale, lo spazio altrui, il tuo corpo e quello degli altri"¹⁸⁰.

Sonia Livingstone e Brian O'Neill si sono invece interessati ai diritti del fanciullo analizzando la Convenzione (CRC, secondo l'acronimo inglese¹⁸¹) stabilita dall'ONU nel 1989 inserendola nell'ambito del dibattito sulla governance di Internet. La loro tesi è che, in assenza di una specifica dichiarazione per i diritti online:

¹⁷² Ferrari S., Rivoltella P. C., *Nuovi media e comportamenti degli adolescenti*, cit., p. 48.

¹⁷³ Jenkins, H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. cit., ed. it. p. 57.

¹⁷⁴ Jenkins sottolinea addirittura come l'abbassamento di queste barriere d'accesso provochi un continuo mutamento delle norme etiche.

¹⁷⁵ *Ivi*, p. 26.

¹⁷⁶ Ferrari S., Rivoltella P. C., *Nuovi media e comportamenti degli adolescenti*, cit., p. 49.

¹⁷⁷ Rivoltella P. C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Brescia, Morcelliana, 2015, p. 19.

¹⁷⁸ *Ivi*, p. 6.

¹⁷⁹ *Ivi*, p. 107 e sgg.

¹⁸⁰ *Ivi*, p. 107.

¹⁸¹ *Convention on the Rights of the Child*.

*The UN CRC] which sets out the basic standards that apply without discrimination to all children and specifies the minimum entitlements and freedoms that governments should implement, offers a sound guide to policy action*¹⁸².

Della Convenzione ci pare particolarmente rilevante l'articolo 13 che, nel garantire la libertà d'espressione (che "comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo"¹⁸³, quindi anche nell'ecosistema dei social media, nonostante questi, nel 1989, fossero ancora di là da venire), chiarisce che questo diritto deve essere limitato dal "rispetto dei diritti o della reputazione altrui"¹⁸⁴. Questo aspetto, osservano Livingstone e O'Neill, è particolarmente rilevante in riferimento al cyberbullismo, al sexting o ad altri fenomeni simili, visto che "l'evidenza dimostra che una significativa minoranza viene meno [a questo limite]"¹⁸⁵. Peraltro vi sono ricerche internazionali che mostrano come vi sia, in particolare tra gli adolescenti, una consapevolezza del nesso tra diritti e responsabilità¹⁸⁶.

Nel definire "un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti" che miri a sviluppare un "utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media", occorre dunque che si tenga conto dell'attuale scenario di questi ultimi che presenta più di qualche differenza con quello del decennio precedente. L'attuale legislazione italiana (come, più in generale, quella europea) prende le mosse dalla definizione "raccomandata" dal Parlamento Europeo e dal Consiglio nel dicembre del 2006, per il quale la Competenza Digitale

consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet¹⁸⁷.

¹⁸² Livingstone S., O'Neill B., *Children's Rights Online: Challenges, Dilemmas and Emerging Directions*, in S. van der Hof, B. van den Berg, B. Schermer (eds.), *Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety*, Dordrecht, Springer, 2014, pp. 19-38.

¹⁸³ United Nations Convention on the Rights of the Child, art. 13. Tr. it. www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ Livingstone S., O'Neill B., *Children's Rights Online*, cit., p. 27.

¹⁸⁶ Third A., Bellerose D., Dawkins U., Keltie E., Kari P., *Children's Rights in the Digital Age: A Download from Children Around the World*, Melbourne, Young and Well Cooperative Research Centre, 2014, p. 42.

¹⁸⁷ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, trad. it. eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT, p. 6.

Anche se non mancano i riferimenti alla comunicazione e alla partecipazione¹⁸⁸ a reti collaborative, il focus principale era sullo spostamento da un'idea di alfabetizzazione informatica, piuttosto diffusa in quegli anni in cui, per esempio, era molto in voga la "Patente Europea per il Computer" (ECDL), a una maggiormente fondata sulla gestione critica delle informazioni (il computer si "usa" per "reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni"¹⁸⁹).

Ricordiamo che ci troviamo, nel 2006, nel pieno della cosiddetta Strategia di Lisbona¹⁹⁰, che mirava a fondare l'economia europea sulla conoscenza, di cui l'informazione poteva essere considerata una sorta di "materia prima" sul piano economico.

In ciò, dunque, appare piuttosto chiaro dalle poche righe dedicate dalla *Raccomandazione* alla competenza digitale, che il fine è il saper gestire le informazioni (si parla di Tecnologie della Società dell'Informazione) in uno scenario in cui esse rivestono un ruolo importante nella cosiddetta "economia della conoscenza". Le ultime righe appaiono quanto mai significative al riguardo:

L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza¹⁹¹.

¹⁸⁸ Il termine "partecipazione", in particolare, si spinge ben oltre i confini dell'ambito tecnologico. Jenkins, che nel 2009 già poneva alla base del proprio discorso sulla "cultura partecipativa", che "Inter-activity is a property of the technology, while participation is a property of culture" (Jenkins H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture*, cit., p. 8), più recentemente precisa: "We participate *in* something; we interact *with* something" in quanto "Participation [...] refers to properties of the culture, where groups collectively and individually make decisions that have an impact on their shared experiences" (Jenkins H., Ito M., boyd d., *Participatory Culture in a Networked Era*, cit., p. 12., corsivo originale).

¹⁸⁹ Si noti in particolare il riferimento alle TSI, Tecnologie per la Società dell'Informazione, e non alle TIC che si limitano a supportarle. Nelle poche righe (poco più di 20 nella versione italiana) che la Raccomandazione dedica alla Competenza Digitale, tale aspetto ricorre sia nei presupposti ("La competenza digitale presuppone una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano" (*Raccomandazione*, cit., p. 7)) sia nell'elencazione delle abilità necessarie "la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni".

¹⁹⁰ Peraltro lo stesso documento conclusivo del Consiglio Europeo del 23-24 marzo 2000 indicava "la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione" (Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm, capo 25) come una delle componenti principali del nuovo approccio. I capi tra l'8 e l'11 erano preceduti da un titolo eloquente ("Una società dell'informazione per tutti") e, in particolare, nel capo 9 si legge "Occorre che ogni cittadino possieda le competenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione" (*Ivi*, capo 9).

¹⁹¹ *Raccomandazione del Parlamento Europeo*, cit., p. 7.

L'"uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi" che qui sosteniamo¹⁹², viene inserito in un contesto tutto orientato alla valorizzazione delle informazioni, tanto che l'impegno in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali viene letto quasi in chiave strumentale¹⁹³, in quanto funzionale al rafforzamento della competenza digitale, cioè, in sostanza, alla capacità di gestire in modo critico le informazioni.

A distanza di 10 anni, in uno scenario mutato sia dal punto di vista geopolitico, sia da quello tecnologico e di consumo mediale dei minori, occorre ripensare un nuovo modello di competenza digitale più attuale, che tenga in debita considerazione la capacità di interagire in nuovi contesti sociali e la sfida etica imposta da tale interazione e dalla responsabilità imposta dall'essere "autori".

Riteniamo dunque che il Piano Nazionale Scuola Digitale, nel definire un *framework* comune, per la competenza digitale, debba contemplare questi aspetti, legati all'etica e alla responsabilità; anche se probabilmente devono far parte di una concezione più ampia di educazione, vi sono alcune peculiarità del contesto mediale di cui è opportuno tenere conto, tra cui, per l'appunto, l'autorialità dei mezzi di comunicazione e l'accesso allo spazio pubblico precoce rispetto all'età adulta kantiana richiamata da Rivoltella.

Nell'orientare le politiche in tale senso, il Piano richiama, nell'azione #14, quattro *frameworks* internazionali, uno più generale e tre specifici della competenza digitale. Nelle prossime pagine ne analizzeremo tre¹⁹⁴, con l'obiettivo di mettere in risalto laddove essi trattano gli aspetti connessi al "saper stare" nel nuovo ecosistema mediale, con particolare riferimento all'etica e alla responsabilità¹⁹⁵.

¹⁹² Il passaggio da abilità informatiche a competenze di tipo mediale è conseguenza di quel processo, avvenuto in particolare negli anni '90, nel quale i computer, strumenti di elaborazione, divenivano mezzi di comunicazione (si parlava di CMC, Comunicazione Mediata dal Computer) e via via sempre più di massa.

¹⁹³ Occorre precisare che in quegli anni si poneva forte attenzione sulla valorizzazione dell'apprendimento informale, a seguito delle politiche europee sul *Lifelong Learning*, di cui ci siamo occupati in precedenti lavori (Ugolini F. C. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2013). Sul particolare ruolo delle tecnologie, della rete e del Web 2.0 nel favorire l'apprendimento informale si veda: Bonaiuti G. (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson, 2006; Petti L., *Apprendimento informale in Rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*, Milano, Franco Angeli, 2011; Galliani L., *Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale*, in P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*, Bari, Progedit, 2012, pp. 3-26).

¹⁹⁴ Il quarto *framework* citato è il Web Literacy curato dalla Mozilla Foundation (learning.mozilla.org/en-US/web-literacy), che non considereremo qui perché essenzialmente focalizzato sul Web, anche in senso tecnologico. Inoltre è fortemente centrato sull'ambito lavorativo e produttivo, tanto che, per esempio, il termine responsabilità vi ricorre soprattutto in relazione al rispettare le consegne, nel quadro di una collaborazione.

¹⁹⁵ Il Piano promuove esplicitamente, nell'azione #15, dedicata agli scenari innovativi, la "cittadinanza digitale" (PNSD, p. 77); tenendo dunque anche conto di questa specifica attenzione del Piano, il nostro contributo si concentra sui *frameworks* citati nell'azione #14 sottolineandone gli aspetti coerenti con questa finalità.

Il primo *framework* citato nel Piano Nazionale Scuola Digitale (da ora in poi PNSD) è quello elaborato dal World Economic Forum¹⁹⁶, contenuto in un documento del 2015 intitolato *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*¹⁹⁷; esso riguarda gli *skills* per il XXI secolo, termine spesso usato in ambito anglosassone per indicare "un ampio insieme di conoscenze, abilità, abitudini lavorative e tratti del carattere che vengono ritenuti [...] fondamentali per avere successo nel mondo di oggi"¹⁹⁸. La dicitura presenta più di un problema: innanzi tutto la parola *skill* viene qui usata in modo onnicomprensivo (motivo per cui abbiamo evitato di tradurla) per indicare talvolta conoscenze, talvolta abilità, talvolta vere e proprie competenze. Inoltre, specialmente nell'ambito delle ICT, il riferimento al XXI secolo appare piuttosto fuorviante: nei pochi lustri che lo hanno fin qui composto lo scenario è già mutato diverse volte, come abbiamo notato nella prima parte del lavoro. L'aspetto che tuttavia riteniamo doveroso sottolineare è che si tratta di una retorica spesso in voga in organizzazioni con precise finalità economiche in cui si presta attenzione all'educazione e all'istruzione più in un'ottica economicista¹⁹⁹, come miglioramento della produttività della forza lavoro – aspetto che ricorre nel documento del World Economic Forum –, che come formazione di una "cittadinanza piena, attiva e informata", come si legge nel PNSD²⁰⁰.

Ciò premesso, il *framework*, che è stato alla base di una meta-analisi di ricerche sulle *skills* per il XXI secolo nell'istruzione primaria e secondaria, presenta alcuni aspetti interessanti. Esso divide le *skills* in tre categorie: *foundational literacies* (rappresentano come gli studenti applicano le *core skills* ai compiti quotidiani), *competencies* (descrivono come gli studenti approcciano sfide complesse) e *character qualities* (descrivono come gli studenti approcciano il loro ambiente che cambia)²⁰¹. Il modello non è esclusivo per ciò che riguarda l'ambito delle tecnologie, ma tiene conto di molteplici *skills* di base e trasversali²⁰².

¹⁹⁶ Il World Economic Forum (o Forum Economico Mondiale) è un'organizzazione internazionale indipendente che riunisce i leader economici mondiali, con l'intento di dar vita a una cooperazione tra privato e pubblico in modo che si vuole globale, imparziale, olistico e lungimirante (www.weforum.org).

¹⁹⁷ www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

¹⁹⁸ edglossary.org/21st-century-skills/

¹⁹⁹ Oltre al World Economic Forum, possiamo citare l'OCSE (www.oecd.org/site/educeri21st/) e una partnership che vede impegnati alcuni Stati degli Stati Uniti e alcune importanti aziende multinazionali (www.p21.org).

²⁰⁰ PNSD, p. 72. Gli aspetti professionali sono dunque solo parte degli obiettivi generali del Piano Nazionale, che "sono quelli del sistema educativo: le competenze degli studenti, i loro apprendimenti, i loro risultati, e l'impatto che avranno nella società come individui, cittadini e professionisti" (*Ivi*, p. 8).

²⁰¹ World Economic Forum, *New Vision for Education*. cit., pp. 2-3.

²⁰² Per esempio, tra le *Foundational Literacies* troviamo la stessa *Literacy* strettamente intesa, la *Numeracy*, ma anche la *Financial Literacy* e la *Cultural and civic Literacy*; tra le *Competencies*, troviamo il

Nel modello, il riferimento esplicito alle ICT è presente unicamente in una specifica *Foundational literacy*, la *ICT Literacy*, così definita: "Ability to use and create technology-based content, including finding and sharing information, answering questions, interacting with other people and computer programming"²⁰³. Abbiamo voluto evidenziare in corsivo il riferimento al contenuto, con i limiti già espressi riguardanti tale denominazione, e all'abilità, intesa in chiave tecnologica, di interagire con altre persone²⁰⁴.

Ci pare tuttavia interessante evidenziare che le *Foundational Literacies*, nel modello, costituiscono una sorta di base (di "fondamento") per tutte le *skills* in generale, specialmente quelle appartenenti alle altre due categorie. Di conseguenza, pur se nelle definizioni, per esempio, di creatività o di curiosità non viene fatto esplicito riferimento alle tecnologie, queste, al pari delle altre *Foundational Literacies*, contribuiscono alla loro padronanza. Tale nesso è espressamente sottolineato nel PNSD: "in questa visione, il digitale è sia *Foundational Literacy* [...], sia veicolo cruciale per lo sviluppo delle cosiddette *Competencies* e *Qualities*".

In relazione alla tematica qui trattata, ci preme in particolare sottolineare che la *ICT Literacy* è, di conseguenza, "veicolo cruciale" per "ascoltare, capire, veicolare e contestualizzare informazioni attraverso mezzi verbali, non verbali, visuali e scritti" (*Competency* della "Comunicazione") e, soprattutto, per "interagire con altre persone in modo appropriato socialmente, culturalmente ed eticamente" (*Character quality* della "Consapevolezza sociale e culturale")²⁰⁵. Quindi ai fini del nostro discorso, la capacità di partecipare in modo consapevole e responsabile a reti sociali non viene espressamente ricondotta a una competenza digitale, ma viene considerata nella sua accezione più generale, indipendente dall'elemento tecnologico, quantunque esso ne costituisca un aspetto fondante, al pari, però, delle *literacies* più "tradizionali".

Il secondo documento cui il PNSD fa riferimento è stato redatto dal centro canadese *Media Smarts* e propone un *framework* per la *Digital Literacy*²⁰⁶. Al di là della mappa concettuale riportata sul PNSD (essa, pur offrendo spunti interessanti, come vedremo, rappresenta in realtà, nel documento originale, la sintesi delle politiche inerenti la Cittadinanza Digitale nei diversi Stati canadesi), appare significativa la "concettualizzazione" di Digital Literacy messa a punto dal centro *Media Smarts*.

pensiero critico, la creatività o la comunicazione; tra *Character qualities*, troviamo la curiosità, l'adattabilità, la leadership.

²⁰³ *Ivi*, p. 23, nostro corsivo.

²⁰⁴ Risuona nuovamente il celebre motto di Jenkins: l'interattività è una proprietà della tecnologia, mentre la partecipazione è una proprietà della cultura (Jenkins, H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. cit., ed. it. p. 69).

²⁰⁵ World Economic Forum, *New Vision for Education*. cit., p. 23.

²⁰⁶ Hoechsmann M., DeWaard H., *Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape*, MediaSmarts, 2015, mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-literacy-framework/mapping-digital-literacy-policy-practice-canadian-education-landscape

Essa si fonda su tre "building blocks", di natura differente sia per l'ambito di applicazione, sia, soprattutto, per il tipo di competenza che richiedono:

- the skills and ability to *use* digital tools and applications;
- the capacity to critically *understand* digital media tools and content;
- the knowledge and expertise to *create and communicate* with digital technology²⁰⁷.

Per ciascuno dei tre "mattoni", di complessità crescente ma anche con una propedeuticità di ciascuno rispetto al successivo, dobbiamo sottolineare la scelta sia del sostantivo, sia del verbo²⁰⁸. Il termine "uso" è infatti relegato alla semplice "abilità" tecnica in riferimento a strumenti e applicazioni. La comprensione critica di strumenti e contenuti medialti, centrale nelle tradizionali definizioni di competenza digitale ispirate alla *media education*, assume la complessità di una "capacità".

Ma è soprattutto il livello più alto a fornire gli spunti più significativi. Ne riportiamo la dicitura completa:

[It] is the ability to create content and effectively communicate using a variety of digital media tools. Creation with digital media means more than being able to use a word processing program or write an email, it includes the ability to: adapt communication to various contexts and audiences; create and communicate using rich media such as images, video and sound; and *effectively and responsibly engage with Web 2.0 user-generated content* such as blogs and discussion forums, video and photo sharing, social gaming *and other forms of social media*. The ability to create with digital media allows users to become active contributors to the digital economy, society and culture²⁰⁹.

Anche se notiamo un riferimento esplicito al contenuto e ai mezzi propri del Web 2.0, non vengono escluse altre forme di social media maggiormente centrate sulla discussione. In questo caso colpisce tuttavia forse più il sostantivo, *knowledge*, che viene qui inteso in una accezione alta e complessa, mentre nei modelli più diffusi di competenza viene spesso adoperato in riferimento agli elementi di conoscenza basilari legati all'informazione²¹⁰.

²⁰⁷ *Ivi*, p. 4.

²⁰⁸ Nel documento originale sono riportate con una differente evidenziazione, difficilmente riportabile qui per ragioni grafiche. Abbiamo mantenuto unicamente quella dei verbi, in corsivo.

²⁰⁹ *Ivi*, p. 5, nostro corsivo.

²¹⁰ Possiamo citare, a titolo di esempio, il modello del Quadro Europeo delle Qualifiche (acronimo inglese EQF), per il quale "knowledge means the outcome of the assimilation of information through learning. Knowledge is the body of facts, principles, theories and practices that is related to a field of work or study." (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, v. inglese, [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN), p. 4), mentre la capacità di applicarla e utilizzarla in contesti concreti è delegata rispettivamente alle abilità e alle competenze.

Questo modello suggerisce dunque un'ulteriore evoluzione di tipo sociale e autoriale rispetto a quella, già avvenuta nei primi anni del secolo, che ha arricchito l'uso strumentale delle tecnologie con gli aspetti, propri della *Media Literacy*, di una lettura critica delle informazioni²¹¹. Ci preme in particolare evidenziare come esso sottolinei una corretta educazione dei bambini e dei ragazzi all'etica e alla responsabilità nella comunicazione in rete. Nel documento ciò avviene per lo più, come detto, nell'analisi delle politiche dei diversi stati canadesi, ma, più in generale, per il centro *Media Smarts*, esso costituisce uno dei principali aspetti di interesse, se tra i suoi "beliefs", molti dei quali condivisibili, troviamo: "We believe in promoting both rights and responsibilities to guide children and youth in becoming ethical and reflective media users"²¹². Ed è dunque particolarmente importante che rientri tra gli aspetti riportati, seppur solo nella mappa concettuale, dal PNSD.

Il terzo *framework* cui fa riferimento il Piano Nazionale è quello intitolato DIGCOMP, elaborato tra il 2011 e il 2012 (pubblicato nel 2013) dal Joint Research Centre della Commissione Europea²¹³. Esso si rifà esplicitamente alla competenza digitale così come stabilita nella Raccomandazione del 2006, mirando a fornire un modello dettagliato delle dimensioni che la compongono. A seguito di una ampia consultazione che ha riguardato diversi stakeholder, sono state individuate 21 sottocompetenze raggruppate in cinque aree. Per ciascuna di esse viene proposta una scheda dettagliata con, oltre al titolo e alla descrizione sintetica, anche l'esplicitazione di tre "proficiency levels", esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti che vi si riferiscono, oltre che di applicazioni per l'apprendimento e per l'impiego.

Ai fini del presente lavoro, ci soffermiamo in particolare sulla sottocompetenza "Netiquette", inserita nell'area "Communication", che viene così definita:

To have the knowledge and know-how of behavioural norms in online/virtual interactions, to be aware of cultural diversity aspects, to be able to protect self and others from possible online dangers (e.g. cyber bullying), to develop active strategies to discover inappropriate behaviour²¹⁴

²¹¹ Un altro modello che segue questo tipo di tripartizione, aggiungendo una Social Literacy, a una Technical Literacy e a una Media Literacy, è quello discusso da Anne Collier, con riferimento al Safer Internet Forum del 2009 (Literacy for a digital age: Transliteracy or what?, «NetFamilyNews.org», 2012, www.netfamilynews.org/literacy-for-a-digital-age-transliteracy-or-what/) e ripreso nella ricerca condotta dalla stessa Collier con Third e Forrest-Lawrence (*Addressing the cyber safety challenge: from risk to resilience*, Telstra Corporation Limited, 2014, www.telstra.com.au/uber-prod/groups/webcontent/@corporate/@aboutus/documents/document/uberstaging_279130.pdf).

²¹² mediasmarts.ca/about-us/mission-beliefs. Si veda anche la pagina specifica mediasmarts.ca/digital-media-literacy/digital-issues/online-ethics.

²¹³ Ferrari A., *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, 2013, ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359.

²¹⁴ *Ivi*, p. 23.

Da apprezzare è senza dubbio il fatto che si consideri non tanto la capacità d'uso degli strumenti, quanto piuttosto le norme di comportamento in un ecosistema (dunque nel quadro di una visione ambientale dei media). Il riferimento all'etica ricorre nelle descrizioni di dettaglio (mentre manca quello alla responsabilità). Se si può riscontrare un difetto, è forse l'eccessivo focus sulla protezione dai pericoli, mentre si tratta di aspetti che dovrebbero far parte più in generale di una comunicazione consapevole e responsabile orientata alla partecipazione, che è invece oggetto di un'altra sottocompetenza (*Engaging in online citizenship*). Si tratta ovviamente di limiti inevitabili laddove si procede a derubricare in modo analitico una competenza complessa. Tuttavia una separazione netta non favorisce un bilanciamento appropriato tra rischi e opportunità collegate al Web, da più parti indicato come necessario²¹⁵.

Forse anche per questo motivo ci sembra interessante quanto viene riportato in Appendice, laddove viene descritta la rilevanza della competenza digitale così articolata per le altre competenze chiave del 2006 attraverso citazioni puntuali di brani tratti dalla Raccomandazione stessa. Gli aspetti legati alla Netiquette sono chiaramente rilevanti per la competenza sociale e civica, laddove si fa riferimento alla comprensione de "i codici di comportamento e [delle] maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società"²¹⁶.

Vogliamo però soffermarci in particolare sulla "prima" competenza chiave, ossia la "comunicazione nella madrelingua". La metafora dei *digital natives* – che, come abbiamo già anticipato, sarebbe stato più appropriato tradurre con "madrelingua digitali" – suggerisce infatti una lettura congiunta delle due competenze chiave. Non stupisce dunque che, nell'appendice al documento DIGCOMP, si sottolinei come la Netiquette sia rilevante per la competenza nella madrelingua

²¹⁵ Nell'articolata review contenuta nel *Libro bianco* stilato dal CENSIS per l'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) sul rapporto tra minori e media (2014, www.agcom.it/libro-bianco-media-e-minori) si sottolinea proprio come, tra gli orientamenti che hanno caratterizzato il decennio precedente, vi fosse l'"approccio conoscitivo dialettico tra rischi e opportunità [che] mira a sottolineare e bilanciare gli aspetti positivi e negativi, soprattutto nella Rete, massimizzando i primi e riducendo al minimo i secondi" (*Ivi*, p. 22). Al riguardo si veda anche Livingstone S., Bulger M. E., *A Global Agenda for Children's Rights* cit., p. 22 e ss. Sonia Livingstone e Brian O'Neill, nella loro già citata analisi della UN CRC (*Children's Rights Online*, cit.), evidenziavano proprio come tra i suoi principi ispiratori vi fosse, oltre alla *protection*, anche la *provision* e la *participation* del fanciullo. Infine, segnaliamo che un approccio bilanciato, che coniuga la sicurezza dei minori basata sulla loro protezione con l'*empowerment* necessario per permetter loro di cogliere le opportunità offerte dalla rete, è quello adottato dal *Safer Internet Centre* italiano, ovvero il portale *Generazioni Connesse* (www.generazioniconnesse.it), coordinato non a caso dal MIUR, e citato nello stesso PNSD, quando esso tratta degli "scenari innovativi" nel quadro dell'azione #15 (PNSD, p. 78).

²¹⁶ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*, cit., trad. it., p. 8; A. Ferrari, *DIGCOMP*, cit., p. 44. Gli aspetti legati alla partecipazione sono invece riportati per sottolineare la rilevanza, per la competenza sociale e civica, della sottocompetenza "*Engaging in online citizenship*". In buona sostanza, le due articolazioni analitiche della competenza digitale ritrovano una loro sintesi all'interno della competenza sociale e civica.

quando essa fa riferimento alla "consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e [alla] necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile"²¹⁷.

D'altra parte il riferimento a "ciò che comporta l'essere autori" richiamato da Rivoltella non può non interessare la competenza nella madrelingua; parlare di media sociali e autoriali impone dunque un approccio organico alle competenze digitali, sociali e nella madrelingua. Lo stesso studioso, nella declinazione digitale della virtù della prudenza, afferma che essa, nell'assumere le forme del rispetto, riguarda, tra gli altri aspetti specifici, "il controllo della forma verbale"²¹⁸, con esplicito riferimento al rispetto della "*netiquette* degli ambienti in cui ci si trovi ad interagire"²¹⁹.

Se nel passaggio dalle abilità tecniche nelle ICT alla competenza digitale del 2006 il contributo delle prime alla seconda risulta piuttosto riconoscibile (il saper utilizzare le "tecnologie della società dell'informazione" è "supportato" dalle abilità nelle ICT), permanendo il tutto nel quadro di una logica strumentale di utilizzo per finalità precise ed esplicite, la formazione degli "autori madrelingua digitali" investe dimensioni più complesse, che interessano l'educazione nella sua accezione più ampia.

Individuare le specificità dell'elemento tecnologico può apparire dunque più laborioso. I tre *frameworks* analizzati propongono tre soluzioni lievemente differenti. Per il World Economic Forum, la *Digital Literacy* è una *Foundational Literacy* che contribuisce, al pari di altre *literacies* di base, come quella "tout court" che fa riferimento al linguaggio, a *skills* più complesse, che fanno riferimento a competenze e a qualità personali non agganciati esplicitamente ad elementi tecnologici. Per il centro canadese *Media Smarts* la "conoscenza e l'*expertise*" di comunicare usando i media digitali costituiscono una sorta di terzo livello che integra le abilità d'uso e le capacità di comprensione degli strumenti e dei contenuti (con ampi riferimenti agli aspetti di etica e responsabilità). Più sottile il contributo di DIGCOMP, centrato sulle competenze chiave, nella cui appendice si parla di "rilevanza" della competenza digitale (declinata in 21 sottocompetenze tra cui la *Netiquette*) per le altre competenze chiave. In ciò competenze più mature come quella sociale e civica e quella inerente la lingua madre, si avvarrebbero del contributo di alcune specifiche componenti della competenza digitale.

Quale che sia il *framework* che si voglia adottare, ci pare tuttavia importante sottolineare un aspetto: in un mondo in cui gli artefatti tecnologici diventano sempre più trasparenti e la dimensione reale e quella virtuale non appaiono più

²¹⁷ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, cit., trad. it., p. 5; Ferrari A., *DIGCOMP*, cit., p. 43.

²¹⁸ Rivoltella P. C., *Le virtù del digitale*, cit., p. 19.

²¹⁹ *Ibidem*

nettamente divise²²⁰, più che seguire un'evoluzione della competenza tecnologica, ci pare opportuno pensare, riprendendo le parole Piano Nazionale, alla formazione di una "cittadinanza piena, attiva e informata"²²¹ nel suo complesso, e non a una specifica e separata "cittadinanza digitale"; allo stesso modo, pur non trascurando alcune caratteristiche peculiari dell'elemento tecnologico, avviare una riflessione a partire da una riflessione educativa più generale.

BIBLIOGRAFIA

AGCOM, *Libro bianco minori e media*, , www.agcom.it/libro-bianco-media-e-minori, 2014.

BONAIUTI G. (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson, 2006.

BOYD D., *It's complicated*, New Haven, London, Yale University Press, 2014.

CENSIS-UCSI, *I media siamo noi. L'inizio dell'era biomediativa*. 10° Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione, Milano, Franco Angeli, 2012.

CENSIS-UCSI, *L'economia della disintermediazione digitale*. 12° Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione, Milano, Franco Angeli, 2015.

COLLIER A., *Literacy for a digital age: Transliteracy or what?*, in «NetFamilyNews.org», www.netfamilynews.org/literacy-for-a-digital-age-transliteracy-or-what, 2012.

CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA, *Conclusioni della Presidenza*, www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

ELLISON N., BOYD D., *Sociality Through Social Network Sites*, in W. H. Dutton (a cura di), *The Oxford Handbook of Internet Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2013, pp. 151-172.

FERRARI A., *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, 2013, ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359.

FERRARI S., RIVOLTELLA P. C., *Nuovi media e comportamenti degli adolescenti: i problemi educativi*, in P. C. Rivoltella, S. Ferrari, *A scuola con i media digitali*, Milano, Vita&Pensiero, 2010, pp. 45-77. 45.

FERRI P., *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

GALLIANI L., *Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale*, in P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*, Bari, Progedit, 2012, pp. 3-26.

HOECHSMANN M., DEWAARD H., *Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape*, MediaSmarts, 2015, mediasmarts.ca/teacher-

²²⁰ Caso emblematico è quello della realtà aumentata; si veda Rossi P. G., *Realtà aumentata e mediazione didattica*, in D. Persico, V. Midoro (a cura di), *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni, pp. 73-76.

²²¹ PNSD, p. 72.

resources/digital-literacy-framework/mapping-digital-literacy-policy-practice-canadian-education-landscape

JENKINS H., *Convergence culture. Where Old and New Media Collide*, New York, NYU Press, 2006 (ed. it. *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007)

JENKINS H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Cambridge (MA)-London, The MIT Press (ed. it. *Cultura partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini, 2010).

JENKINS H., ITO M., BOYD D., *Participatory Culture in a Networked Era*, Cambridge-Malden (MA), Polity Press, 2016.

LIVINGSTONE S., BULGER M. E., *A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age. Recommendations for Developing UNICEF's Research Strategy*, UNICEF Office of Research, 2013.

LIVINGSTONE S., O'NEILL B., *Children's Rights Online: Challenges, Dilemmas and Emerging Directions*, in S. van der Hof, B. van den Berg, B. Schermer (eds.), *Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety*, Dordrecht, Springer, 2014, pp. 19-38.

MANTOVANI S., FERRI P., *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Milano, ETAS, 2008.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2015, www.istruzione.it/scuola_digitale. Mozilla Foundation, *Web Literacy*, learning.mozilla.org/en-US/web-literacy

O'REILLY T., *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html

ODDEN L., *What is Content? Learn from 40+ Definitions*, www.toprankblog.com/2013/03/what-is-content

ONU, *United Nations Convention on the Rights of the Child*, 1989, tr. it. www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm.

PETTI L., *Apprendimento informale in Rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*, Milano, Franco Angeli, 2011.

PRENSKY M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On The Horizon», Vol. 9, n. 5, 2001.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, trad. it. eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT.

Raccomandazione Parlamento Europeo e Consiglio 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente, trad. it. [eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:320-08H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:320-08H0506(01)&from=EN)

RIVOLTELLA P. C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Brescia, Morcelliana, 2015.

ROSSI P. G., *Realtà aumentata e mediazione didattica*, in D. Persico, V. Midoro (a cura di), *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni, pp. 73-76.

TELEFONO AZZURRO, *Osservatorio Adolescenti: pensieri, emozioni e comportamenti dei ragazzi di oggi*, 2014.

THIRD A., BELLEROSE D., DAWKINS U., KELTIE E., KARI P., *Children's Rights in the Digital Age: A Download from Children Around the World*, Melbourne, Young and Well Cooperative Research Centre, 2014.

THIRD A., FORREST-LAWRENCE P., COLLIER A., *Addressing the cyber safety challenge: from risk to resilience*, Telstra Corporation Limited, www.telstra.com.au/uberprod/groups/webcontent/@corporate/@aboutus/documents/document/uberstaging_279130.pdf. 2014.

UGOLINI F. C. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2013.

WILLIAMS R., *Culture is ordinary*, in B. Highmore (a cura di), *The everyday life reader*, London, Routledge, 1958, pp. 91-100.

WORLD ECONOMIC FORUM, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVision-forEducation_Report2015.pdf, 2015.