

Cosimo Marco Scarcelli, Renato Stella  
(a cura di)

# DIGITAL LITERACY E GIOVANI

Strumenti per comprendere, misurare, intervenire

FRANCO ANGELI





I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “informazioni” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a: “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Cosimo Marco Scarcelli, Renato Stella  
(a cura di)

# **DIGITAL LITERACY E GIOVANI**

Strumenti per comprendere, misurare, intervenire

**FRANCOANGELI**

Questo volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISSPA) dell'Università degli Studi di Padova – Progetto di ricerca CPDA125498: PRAT “Literacy e new media: usi sociali delle nuove tecnologie da parte dei giovani”.

Immagine di copertina di Jacopo Masiero

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>1. La digital literacy. Uno sguardo teorico tra le competenze digitali dei giovani,</b> di <i>Cosimo Marco Scarcelli e Renato Stella</i>	pag.	9
1.1 Non chiamiamoli nativi	»	9
1.2 Literacy, skills e competenze	»	11
1.3 La digital literacy	»	13
1.4 Il percorso che seguiremo in questo volume	»	16
Riferimenti bibliografici	»	18
<b>2. L'apprendimento nell'era della connettività: una riflessione sociologica al confine tra comunicazione ed educazione,</b> di <i>Giovannella Greco</i>	»	21
2.1 Introduzione	»	21
2.2 Essere umano e tecnologia	»	22
2.3 Connettività e trasformazione dell'esperienza	»	24
2.4 L'apprendimento nell'era della connettività	»	27
2.5 Conclusioni	»	30
Riferimenti bibliografici	»	31
<b>3. Media Literacy e Digital Literacy. Il ruolo delle politiche,</b> di <i>Piermarco Aroldi</i>	»	33
3.1 Introduzione	»	33
3.2 Le iniziative della Commissione Europea	»	35
3.3 Le politiche per la Media Literacy nell'Unione Europea	»	38
3.4 La situazione italiana	»	40
3.5 Conclusioni	»	44
Riferimenti bibliografici	»	45
<b>4. Bambini, touchscreen e digital literacy. La ricerca europea sulle emergent literacies,</b> di <i>Giovanna Mascheroni e Nicoletta Vittadini</i>	»	49
4.1 Introduzione	»	49
4.2 I genitori europei di fronte ai touchscreen: fra mediazione, scaffolding e babysitter digitali	»	50

4.3 Nuovi temi nell'agenda di ricerca europea	pag.	53
4.4 Conclusioni	»	59
Riferimenti bibliografici	»	59
<b>5. Giovani, social media e privacy literacy</b> , di <i>Miche- la Drusian e Manuela Farinosi</i>	»	63
5.1 Introduzione	»	63
5.2 La privacy Literacy: una riflessione emergente	»	64
5.3 Tutela della sfera privata: una questione di ge- nere?	»	68
5.4 Privacy literacy e gli studenti delle scuole se- condarie di secondo grado	»	70
5.5 Privacy literacy e gli studenti universitari	»	71
5.6 Conclusioni	»	73
Riferimenti bibliografici	»	73
<b>6. Famiglia e cittadinanza digitale. Interazioni e in- fluenze nei preadolescenti</b> , di <i>Ida Cortoni</i>	»	77
6.1 Introduzione	»	77
6.2 Inquadramento teorico scientifico	»	78
6.3 Ipotesi guida e strutturazione della ricerca	»	80
6.4 Analisi dei risultati e discussione	»	82
6.5 Conclusioni	»	88
Riferimenti bibliografici	»	89
<b>7. Quando l'alfabetizzazione diventa cyber, respon- sabile e digitale</b> , di <i>Rosanna Di Gioia, Monica Gemo, Sandra Troia e Stéphane Chaudron</i>	»	91
7.1 Introduzione	»	91
7.2 Il diritto all'accesso, alla competenza digitale, al benessere online	»	91
7.3 Sicurezza, certificazione delle competenze del I ciclo e modello gComp	»	92
7.4 Un approccio pragmatico e partecipativo: l'esperienza Happy On-life	»	95
7.5 L'appropriazione delle risorse Happy Onlife	»	97
7.6 Dall'esperienza verso una rivisitazione dell'alfabetizzazione	»	101
7.7 Conclusioni	»	102
Riferimenti bibliografici	»	103

<b>8. Quando le tecnologie manipolano la mediazione. Socializzazione e innovazione didattica nel progetto INF@NZIA DIGI.tales 3.6, di Mario Morcellini, Simone Mulargia e Christian Ruggiero</b>	pag. 107
8.1 Smart objects e touch technologies. Quali strumenti per quale apprendimento	» 107
8.2 INF@NZIA DIGI.tales 3.6. Prove tecniche di innovazione didattica	» 110
8.3 I bambini tra protezione e diritti. L'approccio etico di INF@NZIA DIGI.tales 3.6	» 112
8.4 Quando è la famiglia ad essere toccata/modificata dalla tecnologia	» 114
8.5 Conclusioni	» 116
Riferimenti bibliografici	» 118
 <b>9. Un concreto caso di applicazione degli strumenti per la didattica. Descrizione e analisi della sperimentazione avvenuta nelle scuole romane, di Raffaele Di Fuccio, Angelo Rega e Barbara Benincasa</b>	 » 121
9.1 Le tecnologie ibride (fisico-digitali) e le applicazioni per la didattica: alcuni soluzioni rilevanti	» 121
9.2 La sperimentazione nelle scuole romane: INF@NZIA DIGI.tales 3.6 in un contesto operativo: l'approccio multisensoriale e centrato sulla manualità nella didattica come piano di connessione con le TIC	» 125
9.3 La valutazione dell'esperienza	» 129
Riferimenti bibliografici	» 131
 <b>10. Il test Fastweb-Bicoca: la costruzione e la validazione di uno strumento per la valutazione della competenza digitale, di Marco Gui e Marco Fasoli</b>	 » 133
10.1 Introduzione	» 133
10.2 La misurazione della competenza digitale: una breve rassegna della letteratura	» 135
10.3 Il test Fastweb-Bicocca	» 138
10.4 Conclusioni	» 145
Riferimenti bibliografici	» 147

<b>11. Facebook e digital skills: misurare le competenze digitali degli studenti nel campo dei social media,</b> di <i>Marina Micheli</i>	Pag.	149
11.1 Introduzione	»	149
11.2 Social network sites e digital skills	»	150
11.3 Metodologia della ricerca	»	151
11.4 Il campione	»	152
11.5 Risultati	»	152
11.6 Discussione e conclusioni	»	159
Riferimenti bibliografici	»	162
<b>12. La grande assente. La digital literacy nelle scuole italiane,</b> di <i>Simona Tirocchi</i>	»	165
12.1 Società, cambiamento e la necessità della media literacy	»	165
12.2 Digital literacy e ICT nella scuola italiana. Solo una questione di tecnologia?	»	166
12.3 Conclusioni	»	172
Riferimenti bibliografici	»	176
<b>13. L'educazione ai media secondo le ragazze e i ragazzi. Osservazioni e suggerimenti per potenziare la digital literacy,</b> di <i>Cosimo Marco Scarcelli e Renato Stella</i>	»	179
13.1 Introduzione	»	179
13.2 Metodologia: ragazze e ragazzi al centro della ricerca	»	181
13.3 Le aspettative e i suggerimenti delle\degli adolescenti	»	182
13.4 Un piccolo set di strumenti per chi vuole avviare attività mediaeducative	»	187
13.5 Conclusioni	»	190
Riferimenti bibliografici	»	191
<b>Notizie su autrici e autori</b>	»	193

# *1. La digital literacy. Uno sguardo teorico tra le competenze digitali dei giovani*

di *Cosimo Marco Scarcelli e Renato Stella*

## **1.1. Non chiamiamoli nativi**

È ormai evidente che i media digitali siano diventati parte integrante della vita quotidiana dei giovani che spesso, loro malgrado, si ritrovano al centro di un discorso che banalizza la relazione tra nuove tecnologie e minori con retoriche dai toni allarmistici o, al contrario, celebrativi. Sono proprio gli stessi media a veicolare di frequente discorsi di questo tipo che creano allarme sociale e che raramente hanno trovato un appoggio adeguato da parte della ricerca scientifica (Selwyn 2009). David Buckingham (2008), uno dei più importanti studiosi di giovani e media, evidenzia come le tecnologie siano viste, da una parte, come creatrici di novità che investono il piano civico, quello partecipativo e l'empowerment dei soggetti; mentre, dall'altra parte, sono descritte come causa di pericoli connessi alla privacy, all'aumento delle disuguaglianze sociali, alla dipendenza, ecc. Tali conseguenze diventano ancora più importanti quando vengono declinate rispetto all'infanzia o all'adolescenza in cui, per ciò che concerne il piano discorsivo, i soggetti coinvolti spesso perdono la propria agency e vengono descritti meramente come competenti o vulnerabili (Drotner, Livingstone 2008). Questa semplificazione eccessiva porta con sé una lettura deterministica del ruolo dei mezzi di comunicazione all'interno della società che vede la presenza delle tecnologie come la causa prima dei mutamenti dei comportamenti umani e delle relazioni sociali.

Il discorso accademico non è riuscito a sottrarsi da tale banalizzazione alimentando filoni di ricerca e approcci teorici che troppo spesso hanno identificato nei media (digitali) la causa di "malattie sociali" (Buckingham, 2008) poiché permetterebbero un contatto prematuro con alcuni contenuti (sessuali piuttosto che violenti), favorirebbero incontri potenzialmente pericolosi con sconosciuti, sarebbero complici di patologie fisiche e psicologiche, porterebbero i giovani verso l'obesità o l'anoressia.

Ma non sono mancate le visioni integrate, se vogliamo usare una vecchia, ma ancora attuale, distinzione che Umberto Eco faceva nel 1964. In-

fatti nel tempo sono fioccati termini che molto hanno a che fare soprattutto con il divario fra giovani e adulti nell'uso delle nuove tecnologie e che hanno interpretato l'utilizzo dei media digitali in chiave esclusivamente generazionale (Helsper, Eynon 2009). È il caso della fortunata espressione di Prensky (2001): nativi digitali. Ma non è l'unico esempio. Infatti a questa, nel corso del tempo, si sono affiancate numerose etichette quali: *born digital* (Palfrey, Gasser 2008), *net generation* (Tapscott, Williams 2008), *homo zappiens* (Veen, Vrakking 2006), *new millenium learners* (Pedrò 2007), *digital childhoods* (Vandewater et al. 2007) e *cyberkids* (Holloway, Valentine 2003).

Tutte queste espressioni, come si può ben intuire, hanno l'obiettivo finale di differenziare le nuove generazioni dalle altre in base alla familiarità con i media digitali dividendo il mondo in due grandi gruppi. Da una parte i soggetti che sono nativi di un mondo in cui la disponibilità delle nuove tecnologie della comunicazione è molto diffusa e che quindi hanno imparato ad usare computer, internet e telefono sin dalla più tenera età; dall'altra, invece, chi è immigrato in questo mondo e che quindi ha bisogno di impararne la lingua e di assumere le competenze che non ha potuto ottenere in precedenza. Questo tipo di distinzione, basato meramente sulla variabile generazionale, pecca di ingenuità poiché annulla le differenze ponendole su un piano nel quale i giovani vengono considerati come soggetti naturalmente competenti e propensi ad utilizzare le tecnologie.

Anche se con i limiti descritti, i lavori che abbiamo citato si rivelano utili per il contributo che hanno dato, da un lato, alla consapevolezza che i media sono centrali e pervasivi nella vita quotidiana dei giovani e, dall'altro, alla rilevanza attribuita all'identità generazionale nel modellare le diete e i consumi mediali (Aroldi 2011). Tuttavia, queste etichette che possiedono un alto contenuto simbolico e una grossa efficacia comunicativa (Mascheroni 2012), non colgono a pieno la complessità del fenomeno che vanno ad osservare, banalizzandone alcune componenti che risultano, invece fondamentali. In prima istanza la radicale differenza che descrivono tra giovani e adulti nell'uso e nell'interpretazione dei contenuti digitali non trova riscontro nei lavori empirici che in questi ultimi anni si sono concentrati sul tema. Vi sono, piuttosto, numerose ricerche (come quella di Bennet et al. 2008; Hargittai 2010; Helsper, Eynon 2010; Scarcelli, Riva 2017) che invalidano l'interpretazione generazionale e dimostrano come all'età si affianchino variabili rilevanti nel determinare le disuguaglianze nell'uso dei media. Tra queste troviamo i tradizionali fattori di stratificazione sociale quali il genere, il capitale culturale e lo stato socio-economico, ma anche l'esperienza d'uso e il grado di incorporazione di internet nella vita quotidiana (De Haan 2004; Mascheroni 2012; Scarcelli 2015; van Deursen e van Dijk 2008). Un uso dei media, quindi, molto più complesso di quello che le etichette sopra citate potrebbero far intendere e che prevede una serie di

pratiche che richiedono saperi particolari che non si possono dare per scontati. Essere o meno un nativo digitale, pertanto, non è solo una prerogativa dei giovani o meglio, di tutti i giovani, ma è uno status che si acquisisce attraverso l'esperienza e l'utilizzo dei media digitali (Drusian, Riva 2010).

Rileggere in chiave critica il concetto di net generation e non cadere nella dicotomia che abbiamo tratteggiato è indispensabile al fine di non delegittimare tutti quegli interventi che si rivolgono a giovani (e adulti) e che hanno l'intento di educare a usi consapevoli delle nuove tecnologie e promuovere ambienti digitali più sicuri. Se mantenessimo infatti intatta l'immagine che descrive i giovani come naturalmente più esperti degli adulti, che necessità ci sarebbe allora di proteggere i primi da eventuali rischi? In che modo adulti con competenze inferiori rispetto a quelle dei loro figli potrebbero garantire la protezione necessaria?

Come vedremo nel corso di questo volume, diventa necessario oggi più che mai non dare per scontata l'appartenenza delle nuove generazioni alla categoria dei nativi digitali e lavorare su un doppio binario. Da una parte, il piano da considerare è quello delle opportunità online e delle competenze necessarie per beneficiarne al meglio, comprendendo che ancora tra i minori permangono differenze significative (Livingstone, Helsper, 2007). Dall'altra, bisogna soffermarsi sulla varietà dei rischi online a cui i giovani sono esposti e che non sempre riescono ad affrontare autonomamente (Livingstone et al., 2011).

Ciò che questo libro vuole offrire, partendo proprio dal presente capitolo è una serie di strumenti interpretativi efficaci, in grado di comprendere che ragazze e ragazzi, mentre utilizzano le tecnologie della comunicazione, si inseriscono in un processo continuo di costruzione dell'esperienza che arricchisce il loro equipaggiamento di senso, utile per agire all'interno del loro contesto sociale. Il rapporto tra giovani e tecnologie non si traduce, quindi, in un rapporto di sudditanza tecnologica, quanto in un complesso processo di appropriazione degli strumenti e di modellamento reciproco tra utilizzatore e medium.

## **1.2. Literacy, skills e competenze**

Sciolte alcune questioni basilari rispetto a come intendere i giovani e la relazione che questi hanno con i media digitali è bene passare al frame interpretativo attraverso il quale collocare la discussione che abbiamo appena esplicitato e gli intrecci che essa ha con la ricerca sul divario e l'alfabetizzazione digitale.

Per costruire gli strumenti concettuali necessari a inquadrare le considerazioni che ciascuno degli autori di questo volume andrà a esporre è bene partire da una rapida puntualizzazione lessicale che riguarda la differenza

tra *literacy*, *digital literacy*, *skills* e *competenze*. Concetti che frequentemente vengono utilizzati come sinonimi, facendo perdere di profondità l'analisi che su questi pilastri, invece, fonda proprio la sua ricchezza.

La definizione di Ala-Mutka (2011) può venirci in aiuto. Lo studioso descrive la *competenza* come "l'abilità di applicare conoscenza e skills a differenti contesti, come il lavoro, il tempo libero o l'imparare" (Ivi, p.18, TdA). Sulla stessa linea d'onda è la Commissione Europea (2008) che va a distinguere conoscenza, *skills* e *competenze*. La prima è definita come il "corpus di azioni, principi, teorie e pratiche relative ad un campo di studi o di lavoro" (p.11, Tda). Le *skills* invece sono riferite a "l'abilità di applicare queste conoscenze" (Ibidem) e le *competenze* come "le abilità provate di utilizzare questo set di conoscenze e skills per la crescita personale" (Ibidem).

Il legame tra *literacy* e *skills* viene esplicitato da van Deursen (2010) e da van Dijk e van Deursen (2014), secondo i quali la *literacy* si riferisce a specifiche competenze e conoscenze, mentre le *skills* si rifanno ad aspetti più tecnici connessi a tali competenze e conoscenze.

Un altro aspetto che è bene puntualizzare poiché spesso genera confusione a livello concettuale è la sovrapposizione tra *media literacy*, *transliteracy* e *digital literacy*. Circa questo aspetto la letteratura di riferimento non fornisce ancora risposte esaustive riguardo le possibili sovrapposizioni e l'eventualità di poter raggruppare questi concetti all'interno di una nozione più ampia (Iordache et al. 2017).

La Commissione Europea (2007) ha adottato una visione che si basa sull'esigenza di costruire una migliore comprensione rispetto a come i media operano nel mondo, poiché ritiene che i cittadini abbiano bisogno di capire al meglio le dimensioni economiche e culturali dei mezzi di comunicazione. Il termine *media literacy* in sé rappresenta un concetto ombrello che è caratterizzato da prospettive differenti e da molte definizioni, tra le quali spicca certamente quella di Aufderheide (1992). L'autrice identifica la *media literacy* come un movimento creato per aiutare a comprendere, a produrre e negoziare significati in una cultura composta da immagini, parole e suoni. I soggetti dovrebbero, dunque, essere messi nelle condizioni di decodificare, valutare, analizzare e produrre messaggi attraverso i media elettronici che a stampa. Aufderheide sottolinea che l'obiettivo fondamentale della *media literacy* è una relazione critica e autonoma con tutti i media. Inoltre aggiunge cinque qualità fondamentali dei mezzi di comunicazione: sono costruiti socialmente e costruiscono la realtà; hanno implicazioni commerciali, così come politiche ed ideologiche; i contenuti di ciascuno di essi e le loro forme hanno convenzioni e codici specifici; i riceventi negoziano il significato che i media veicolano.

La definizione adottata dalla Commissione Europea, infine, sottolinea l'aspetto critico, ponendolo come centrale. La *media literacy* è considerata, in altri termini, come l'abilità di accedere ai mezzi di comunicazione, di

comprendere e valutare criticamente gli aspetti che concernono i media e i loro contenuti e di creare comunicazioni in una varietà di contesti (Commissione Europea, 2007). Così concepita la *media literacy* ha un taglio che include tutti i tipi testo disponibili attraverso media tradizionali e digitali. Caratteristica indispensabile in un ambiente mediale integrato come quello che ci circonda.

Molto interessante e utile sul piano analitico è il concetto introdotto da Frau-Meigs (2012) che ha tentato di mettere assieme le differenti forme di literacy in un unico concetto: la *transliteracy*. L'autrice definisce quest'ultima come l'abilità di approcciarsi alla struttura completa dei multimedia che comprende *skills* per leggere, scrivere e fare calcoli con tutti i tools disponibili; la capacità di navigare attraverso domini multipli che comporta l'abilità di ricercare, valutare, testare, validare e modificare informazioni in base ai contesti rilevanti per il loro uso.

### 1.3. La *digital literacy*

Il concetto di *digital literacy*, nella sua accezione contemporanea, è stato introdotto da Paul Gilster (1997), ma il termine fu già usato negli anni Novanta per denotare l'abilità di leggere e comprendere gli ipertesti (Bawden 2001). Gilster ha avuto il merito di definire la *digital literacy* come l'abilità di comprendere e usare informazioni provenienti da diverse risorse digitali. Martin e Madigan (2006) sottolineano proprio questo tipo di distinzione parlando di *digital literacy* come "la conoscenza, l'attitudine e l'abilità degli individui nell'utilizzare in modo appropriato i tools e le attrezzature digitali per identificare, avere accesso, gestire integrare, valutare, analizzare e sintetizzare le risorse digitali, costruire nuova conoscenza, creare espressioni mediali e comunicare con altri soggetti all'interno di specifiche situazioni di vita al fine di permettere azioni sociali costruttive; e riflettere su questi processi" (Ivi, p.255, *TdA*).

Come ricordano Livingstone (2004) e Potter (2004) quando parliamo di *media literacy* e *digital literacy*, l'approccio *skill-based* è quello oggi più utilizzato. Nel corso del tempo si sono succeduti vari modelli che hanno provato ad inquadrare la *digital literacy*, *skills* e competenze. Iordache et al. (2017), con un lavoro molto attento, hanno cercato di mettere un po' di ordine tra questi modelli facendo notare come, in generale, si possa osservare un focus non bilanciato rispetto a certe *skills* e competenze il quale tende a tenerne maggiormente in considerazione alcune a discapito di altre. Le *skills* relative alle capacità di utilizzare e conoscere tools, hardware e software, per esempio, sono quelle discusse praticamente in ogni modello. Si trovano frequentemente citate anche le *skills* e le competenze connesse all'informazione (cercare, identificare, condividere, etc.). Ad essere trascu-

rate, invece, sono soprattutto le skills strategiche e quelle relative alla gestione delle audience e dell'identità digitale. In generale, seguendo il ragionamento di Iordache *et al.* si può affermare che spesso i modelli di digital literacy si riferiscono a attributi individuali senza prendere troppo in considerazione il contesto sociale.

Tra i modelli interpretativi più citati e utilizzati, che potranno servirci per leggere al meglio le pagine seguenti, ne consideriamo in particolare cinque, che fanno capo a

van Dijk (2005), van Deursen (2010), Hargittai (2007), Jenkins (2006) e Eshet-Alkalai (2004).

Van Deursen (2010) e van Dijk (2005) definiscono le *digital skills* come la combinazione di competenze di tre tipi che possono sommarsi, ma che al tempo stesso sono distinguibili sul piano analitico. Riferendosi alle così dette *internet skills* van Dijk distingue sei tipi di skills, suddividendole in: 1 operazionali: riferite alle operazioni tecniche legate all'uso di software e hardware; 2 formali: connesse alle abilità di comprendere e usare le caratteristiche formali dei computer (come ad esempio gli hyperlink); 3 informazionali: utili a ricercare, selezionare, maneggiare e valutare criticamente i contenuti veicolati da internet o dai media digitali; 4 strategiche: connesse alla capacità di usare internet per il proprio vantaggio personale; 5 comunicazionali: che si rifanno alle abilità necessarie per la partecipazione online; 6 relative alla creazione e alla distribuzione di contenuti online.

Nel 2007 Eszter Hargittai propone una distinzione più articolata capace di spiegare i differenti livelli di competenza/incompetenza degli individui. Questo modello include: una modalità sicura ed efficace di comunicare con gli altri; una competenza relativa all'abilità di rendere la comunicazione adeguata, ad esempio sapere mandare una mail con un oggetto idoneo affinché non si corra il rischio di non ricevere risposta; la capacità di contribuire a un gruppo di discussione, condividere contenuti, commentare in un blog, costruire una mailing-list e collaborare alla creazione collettiva di un documento; la capacità di usare tools e piattaforme online; l'abilità di accedere alle fonti e valutare la credibilità di un messaggio, dimostrando di riconoscere l'affidabilità della fonte ed evitando notizie fraudolente. A questo l'autrice aggiunge *skills* che si rifanno alla sicurezza e alla privacy online, cioè quelle competenze minime usate per evitare i rischi relativi alla diffusione dei dati personali; alla capacità di chiedere assistenza ad un service online o ad altri utenti; alla capacità di adattare e personalizzare le informazioni.

Il contributo di Hargittai, in altri termini, si spinge un po' oltre ponendo al centro del discorso anche la capacità di interagire con gli altri utenti, oltre a quelle di saper leggere, selezionare, interpretare e valutare le informazioni.

Un altro modello interessante è quello di Eshet-Alkalai (2004) che integra cinque tipi di literacy e che è basato su una grande varietà di *skills* complesse che spaziano da quelle cognitive e motorie a quelle sociali ed

emozionali. Lo studioso individua la *photovisual literacy*: l'abilità di comprendere le rappresentazioni visive negli ambienti online e i messaggi provenienti da grafici e disegni; la *reproduction literacy*: l'abilità di riprodurre contenuti digitali esistenti in altri contenuti significativi; l'*information literacy*: le *skills* cognitive necessarie per valutare criticamente i contenuti digitali; la *branching literacy*: la capacità di leggere e comprendere gli hypermedia e valutare la qualità e la validità dei contenuti mediali; la *socio-emotional literacy*: le *skills* necessarie per comprendere ed applicare le regole previste negli ambienti mediali online.

Quello di Eshet Alkalai è un approccio che si distanzia da una definizione di *digital skills* improntata esclusivamente su tecnologie e approcci tool-oriented. Enfatizzando le abilità cognitive e l'interpretazione di testi, immagini e regole, questa visione mette in discussione l'approccio delle *skills* mettendo in campo capacità necessarie per assicurare un utilizzo dei media digitali in grado di aumentare l'empowerment degli utenti.

Interessante, inoltre, la categorizzazione di Jenkins (2006) che si avvicina alle *digital skills* da una prospettiva che non considera meramente gli attributi individuali degli utenti, ma insiste, piuttosto, sulla partecipazione e sulla dimensione comunitaria. Jenkins definisce *new media literacies* un set di competenze culturali e *skills* sociali che vengono sviluppate attraverso collaborazione e networking. L'autore elenca undici differenti *skills*: la capacità di muoversi all'interno del proprio ambiente come forma di problem-solving (*Play*); l'abilità di adottare identità alternative ai fini di improvvisazione e scoperta (*Performance*); l'abilità di interpretare e costruire modelli dinamici del mondo reale (*Simulation*); la capacità di scegliere e mescolare i contenuti mediali (*Appropriation*); l'abilità di attraversare un ambiente e di spostare l'attenzione in base ai dettagli salienti (*Multitasking*); la capacità di interagire in modo significativo attraverso gli strumenti che possono espandere le attitudini mentali (*Distributed Cognition*); la capacità di condividere la conoscenza con altri utenti per un fine comune (*Collective Intelligence*); l'abilità di valutare l'affidabilità e la credibilità di differenti forme di informazione (*Judgment*); la capacità di seguire il flusso di racconti e informazioni attraverso modalità multiple (*Transmedia*); la capacità di cercare, sintetizzare e disseminare informazioni (*Networking*); l'abilità di muoversi attraverso diverse comunità discernendo e rispettando le specifiche prospettive, comprendendo e seguendo norme alternative (*Negotiation*).

Come abbiamo potuto osservare tramite questa rapida carrellata dei modelli e degli approcci più significativi che parlano di *digital literacy*, quest'ultima rappresenta ancora un concetto estremamente complesso che è faticoso da inquadrare in modo univoco. Ciò anche a causa dei mutamenti sociali e tecnologici che rapidamente si susseguono nel panorama contemporaneo e che, aprendo di volta in volta nuove possibilità comunicative e di

interazione, creano la necessità di competenze rinnovate che stiano al passo con i cambiamenti in atto.

I modelli che abbiamo esposto raccolgono di volta in volta alcune caratteristiche di un ambiente cangiante e che si interseca in modo prepotente con la vita quotidiana. Non possono essere quindi considerati totalmente esaustivi, ma fungono da faro guida nella definizione delle competenze che sono oggi necessarie per poter utilizzare le risorse che i media digitali mettono a disposizione per promuovere una presenza attiva degli utenti all'interno di quella che è definita la società dell'informazione.

#### **1.4. Il percorso che seguiremo in questo volume**

Creare gli strumenti concettuali e interpretativi utili a comprendere *la digital literacy* e la sua complessità, è il momento di immergerci completamente nel percorso che abbiamo pensato al fine di permettere a chi si avvicina a questa pubblicazione una lettura quanto più completa e, perché no, piacevole dei contributi che seguiranno.

Il libro è il frutto di una riflessione sulla *digital literacy* che ha un taglio quasi sempre sociologico e quindi guarda al rapporto tra giovani e media digitali. Le autrici e gli autori che hanno scritto il loro contributo sono colleghe/i che da tempo ormai lavorano in questo campo. Il progetto ha come fine ultimo quello di fare il punto della situazione rispetto a ciò che succede in Italia oggi quando parliamo di *digital literacy*.

Il volume è suddiviso in cinque sezioni, se nella prima parte del libro vi sono contributi che hanno una valenza per lo più teorica o analitica, nella seconda sono raccolti i saggi che hanno un più marcato approccio empirico e che ci permettono di guardare alla *digital literacy* da vari punti di vista. La terza sezione è riservata a progetti applicativi attuati a partire da alcune riflessioni teoriche relative alla *digital literacy*. La quinta si concentra sulla misurazione delle competenze e l'ultima, invece, è dedicata all'educazione ai media digitali.

Se il capitolo che abbiamo appena concluso si è occupato di dare le coordinate principali rispetto al tema che stiamo analizzando, quello successivo, scritto da Giovannella Greco, ha l'obiettivo di iniziare a tessere la trama sottile che collega due grandi campi della sociologia: quello relativo alla comunicazione e quello che tocca l'ambito dell'educazione. Come Giovannella Greco egregiamente è riuscita a mostrare, è proprio avvicinando questi due settori della sociologia che è possibile affrontare compiutamente, e definire di conseguenza, quel che intendiamo oggi per *digital literacy*. Il terzo capitolo, scritto da Piermarco Aroldi, invece, sposta l'attenzione sulle politiche che hanno accompagnato la *media literacy* e *l'information literacy* nel nostro paese, così come in Europa. Questo tipo di

visuale è fondamentale per comprendere le risposte date (o non date) dalla società contemporanea a questioni che, come abbiamo visto, spesso generano preoccupazioni. Chiude la prima sezione un capitolo che fa da ponte con la parte successiva del libro e cioè quello scritto da Giovanna Mascheroni e Nicoletta Vittadini che presentano un interessante lavoro che riguarda le *emergent literacies* e cioè le prime competenze fonologiche e di scrittura. Il contributo ci mostrerà il rapporto tra bambini e touchscreen, sviscerando riflessioni importanti che prendono in considerazione le pratiche d'uso dei mezzi di comunicazione e il ruolo di mediazione dei genitori.

Nella seconda sezione viene presentata la ricerca di Michela Drusian e Manuela Farinosi che hanno approfondito il tema della *privacy literacy* utilizzando, oltre ai lavori presenti in letteratura, anche dei dati di prima mano provenienti da due recenti ricerche sul campo. Ida Cortoni invece fa uno zoom sui preadolescenti e sulla cittadinanza digitale attraverso riflessioni teoriche e risultati di un'indagine empirica che ci mostrano, una volta ancora, quanto la questione *digital literacy* sia complessa e necessiti di un'analisi molto attenta, come quella che l'autrice riesce a fare nel suo contributo.

Nella sezione dedicata alle buone pratiche Rosanna Di Gioia, Monica Gemo, Stephane Chaud e Sandra Troia ci parlano di quella che definiscono l'alfabetizzazione del XXI secolo e del rapporto che questa ha con la cittadinanza attiva. Il cuore di questo capitolo è lo strumento ludico-educativo "Happy on-life" proposto dall'unità "Cyber & Digital Citizens' Security" del Centro Comune di Ricerca (CCR) della Commissione Europea. Il contributo successivo scritto da Mario Morcellini, Christian Ruggiero e Simone Mulargia prende in considerazione l'esperienza di Inf@nzia Giti.ales 3.6, in cui si è dimostrata la fruttuosa collaborazione tra due aree di studi spesso tra loro distanti, quali la sociologia e l'ingegneria, così da trasmettere ai più giovani competenze dinamiche e in grado di rispondere alle necessità contemporanee. A seguire, proprio per dare spazio a questo matrimonio tra scienze umane e campi attigui come quelli dell'ingegneria, troviamo il capitolo di Raffaele Di Fuccio, Barbara Benincasa e Angelo Rega che, con un taglio sicuramente più tecnico, ci mostrano l'altra faccia della medaglia che in questo volume spesso viene nominata, ma mai analizzata a fondo, cioè quella più operativa e di traduzione dei discorsi sulle competenze in pratiche tecnologiche in grado di innovare la didattica.

La parte del libro riservata alla misurazione delle competenze è aperta dal contributo di Marco Gui e Marco Fasoli che dopo una rapida rassegna della letteratura inerente le misurazioni delle competenze digitali mostrano alla lettrice e al lettore un particolare test: Fastweb-Bicocca. A seguire Marina Micheli, la quale focalizza l'attenzione sulle competenze digitali dei giovani in un settore specifico che è quello dei social media.

Nell'ultima sezione del libro ci si concentrerà, infine, sulla educazione ai media, in prima battuta attraverso il contributo analitico di Simona Tirocchi che, con attenzione e in continuità con il capitolo di Piermarco Aroldi, esplora le pieghe dell'istituzione scolastica italiana per capire dove stia e che forma abbia in essa la digital literacy. A chiudere il volume c'è il contributo di Renato Stella e Cosimo Marco Scarcelli che passano simbolicamente la parola a ragazze e ragazzi per farsi raccontare in che modo le competenze digitali vengono trasmesse ai più giovani nel quadro dell'educazione scolastica; cosa gli studenti pensano di tale tipo di formazione loro impartita e, soprattutto, cosa pensano di chi solitamente è incaricato di fornire questo genere di informazioni.

## Riferimenti bibliografici

- Ala-Mutka K. (2011), *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*, European Commission Joint Research Centre.
- Aroldi P. (2011), "Generational Belonging Between Media Audiences and ict Users", in Colombo F., Fortunati L. (a cura di.), *Broadband Society and Generational Changes*, Peter Lang, Frankfurt.
- Aufderheide P. (1993), *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Aspen Institute, Aspen.
- Bawden D. (2008), "Origins and Concepts of Digital Literacy", in Lankshear C. (a cura di), *Digital literacies: concepts, policies and practices*, Peter Lang, New York.
- Bennett S., Maton K., Kervin L. (2008), *The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence*, «British Journal of Educational Technology», 39, 5, pp. 775-786.
- Buckingham D. (2008), *Youth, identity and digital media*, MIT Press, Cambridge.
- De Haan J. (2004), *A multifaceted dynamic model of the digital divide*, «It & Society», 1, 7, pp. 66-88.
- Drotner K., Livingstone S. (a cura di) (2008), *International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London.
- Eshet-Alkalai Y. (2004), *Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era*, «Journal of Educational Multimedia and Hypermedia», 13, 1, pp. 93-106.
- European Commission (2007), *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*, Institute for Prospective Technological Studies.
- European Commission (2008), *The european qualifications framework for lifelong learning (EFQ)*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Frau-Meigs D. (2012), *Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy*, «Media Studies», 3, 6.
- Gilster, P. (1997), *Digital literacy*, Wiley, New York.

- Hargittai E. (2007), "A Framework for Studying Differences in People's Digital Media Uses", in N. Kutscher and H.-U. Otto (a cura di), *GWV Fachverlage GmbH.*, pp. 121-137.
- Hargittai E. (2010), *Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation"*, «Sociological Inquiry», 80, 1, pp. 92-113.
- Helsper E., Enyon R. (2009), *Digital natives: where is the evidence?*, «British Educational Research Journal», 36, 3, pp. 503-520.
- Holloway S.L., Valentine G. (2003), *Cyberkids. Children in Information Age*, Routledge, London.
- Iordache C., Mariën I., Baelden D. (2017), *Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models*, «Italian Journal of Sociology of Education», 9, 1, pp. 6-30.
- Jenkins H. (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education For the 21st Century*, paper presentato presso la fondazione Catherine T. MacArthur.
- Livingstone S. (2004), *Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies*, «The Communication Review», 7, 1, pp. 3-14.
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. (2011), *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*, EU Kids Online, LSE, London. Online all'indirizzo: <http://www.eukidsonline.net>.
- Livingstone S., Helsper E. (2007), *Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide*, «New Media & Society» 9, 4, pp. 671-696.
- Martin A., Madigan D. (a cura di) (2006), *Digital literacies for learning*, Facet, London.
- Mascheroni G. (a cura di) (2012), *I ragazzi e la rete: La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, La Scuola, Brescia.
- Palfrey J., Gasser U. (2008), *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, Basic Books, New York.
- Pedrò F. (2007), *The new millennium learners*, «Nordic Journal of Digital Literacy», 2, 4, pp. 244-264.
- Potter W.J. (2004), *Theory of media literacy: a cognitive approach*, Sage, Thousand Oaks.
- Prensky M. (2001), *Digital natives, digital immigrants. Part 1*, «On the Horizon», 9, 5, pp. 1-6.
- Scarcelli C.M. (2010), "Media e famiglia: vecchie differenze e nuove ricontrattazioni", in M. Drusian, C. Riva (a cura di), *Bricoleur high tech*, Guerini Scientifica, Milano.
- Scarcelli C.M. (2015), *Intimità digitali. Adolescenti, amore e sessualità ai tempi di internet*, FrancoAngeli, Milano.
- Scarcelli C.M., Riva C. (2017), *Digital Literacy Circulation: Adolescents and Flows of Knowledge about New Media*, «Tecnoscienza: Italian Journal of Science and Technology Studies», 7, 2, pp. 81-102.
- Selwyn N. (2009), *The digital native - myth and reality*, «Journal of Information Management», 61, 4, pp. 364-379.
- Tapscott D., Williams A. (2008), *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, Atlantic, New York.