

## Competenza mediale e digitale Analisi e riflessioni su un costrutto complesso

Damiano Felini

**Abstract** – *The search for the knowledge needed to make fruitful use of computer technologies and media languages has led to the development of the theoretical construct of "media and digital competence", which has been differently defined and applied by scholars and practitioners alike. Trying to shed some light on the various ways in which the construct has been elaborated, this article first identifies its roots within six traditions (library science, information science, psychology, economics, education, and sociology). It then focuses on two main versions of the concept – media competence and digital competence – and highlights both their similarities and differences, also referring to two significant recent models found in literature. Finally, on the basis of the previous analysis, the article identifies some theoretical core ideas that lend themselves as useful starting points for pedagogical reflection and contributions.*

**Riassunto** – *La ricerca dei saperi necessari a utilizzare proficuamente le tecnologie informatiche e i linguaggi medialti ha portato a elaborare il costrutto teorico della "competenza mediale e digitale", variamente definito dagli studiosi e applicato all'interno di progetti di sperimentazione didattica. Il presente articolo, in primo luogo, prova a fare chiarezza sulle varie modalità di elaborazione di questo costrutto, individuandone le radici all'interno di ben sei tradizioni (biblioteconomia, informatica, psicologia, economia, pedagogia e sociologia). Successivamente, si sofferma sulle due principali sue versioni, quella della competenza mediale e quella della competenza digitale, mettendone in luce le somiglianze e differenze anche a partire da due modelli recenti particolarmente significativi in letteratura. Infine, sulla base dell'analisi condotta, l'articolo individua alcuni nuclei teorici su cui la pedagogia può utilmente riflettere e offrire un contributo.*

**Keywords** – media competence, digital competence, media education, digital and media literacy, digital citizenship.

**Parole chiave** – competenza mediale, competenza digitale, educazione ai media, alfabetizzazione digitale e mediale, cittadinanza digitale.

**Damiano Felini** è Professore Associato di *Pedagogia generale e sociale* all'Università di Parma. I suoi principali interessi di ricerca abbracciano la teoria dell'educazione, l'epistemologia pedagogica, le rappresentazioni narrative di educatori e pedagogisti, l'educazione ai media, la sua didattica e la sua storia. Negli ultimi anni, ha pubblicato: *Video game education* (Milano, Unicopli, 2012), *Educare 'al' cinema: le origini* (Milano, Guerini, 2015), *Progettare la media education* (Milano, FrancoAngeli, 2015, con R. Trincherò), *Teoria dell'educazione* (Roma, Carocci, 2020).

## 1. Considerazioni preliminari

Nel secolo scorso, con la transizione da quella che McLuhan ha chiamato Galassia Gutenberg alla Galassia Marconi e, in particolare, con la nascita e la rapida diffusione di internet, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) hanno modificato a vari livelli il nostro modo di vivere, divenendo sempre più una parte integrante della nostra vita quotidiana.

Sebbene il progresso nelle modalità di comunicazione e informazione sia un fenomeno che da sempre accompagna l'evoluzione umana e lo sviluppo culturale<sup>1</sup>, la cosiddetta "rivoluzione digitale", che connota l'attuale società, rappresenta il segno di una svolta senza precedenti, non solo per le profonde trasformazioni circa il modo di concepire lo spazio e il tempo e per il superamento delle barriere fisiche, ma soprattutto per le innovazioni apportate verso nuove modalità di interazione e partecipazione attiva alla vita sociale, al punto da accedere a una condizione nuova, che Ruggero Eugeni ha paradossalmente definito "postmediale"<sup>2</sup>. Infatti, se fino a poco tempo fa la rete telematica costituiva uno strumento il cui uso era circoscritto a pochi esperti e appassionati di informatica, oggi, in molti paesi del mondo, si osserva una crescita esponenziale nelle possibilità di accesso e di utilizzo della rete internet quale strumento di mediazione tra gli individui e i loro bisogni informativi nei vari momenti della routine quotidiana, dagli spazi della vita domestica e familiare a quelli lavorativi o, ancora, ai momenti di svago e divertimento<sup>3</sup>.

Il fatto è che, nell'era attuale, ai tradizionali usi della rete (come l'invio di messaggi di posta elettronica o la ricerca di informazioni) si affiancano modalità inedite che, per il loro carattere di pervasività e di flessibilità, oltre a raggiungere simultaneamente e in modo trasversale numerosi ambienti della nostra vita, superando la distinzione tra sfera pubblica e sfera privata<sup>4</sup>, modificano il nostro modo di percepire l'universo comunicativo e le interazioni sociali, queste ultime sempre più legate ad attività online<sup>5</sup>. Anche le dinamiche di costruzione identitaria, soprattutto per le generazioni più giovani, passano attraverso la mediazione degli schermi<sup>6</sup>, così come la costruzione della conoscenza, nelle sue diverse forme, più o meno strutturate e formali, con le molteplici conseguenze che ne derivano<sup>7</sup>.

Tutto ciò è reso possibile dagli sviluppi tecnologici e dall'enfasi sempre maggiore sugli aspetti di interattività, connettività e multimedialità tipici del linguaggio digitale attraverso il quale si realizza quel processo di unificazione degli strumenti e condivisione di contenuti definito, appunto, "convergenza digitale"<sup>8</sup>. E la "postmedialità" di cui si diceva sopra starebbe nel fatto che

<sup>1</sup> Cfr. R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

<sup>2</sup> Cfr. R. Eugeni, *La condizione postmediale*, Brescia, La Scuola, 2015.

<sup>3</sup> Cfr. F. Colombo, *Ecologia dei media*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.

<sup>4</sup> Cfr. L. Caronia, A.H. Caron, *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.

<sup>5</sup> Cfr. V. Codeluppi, *Il tramonto della realtà. Come i media stanno trasformando le nostre vite*, Roma, Carocci, 2018.

<sup>6</sup> Cfr. E. Bissaca, M. Cerulo, C.M. Scarcelli, *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell'identità, media digitali*, Roma, Carocci, 2020.

<sup>7</sup> Cfr. H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini, 2010.

<sup>8</sup> Cfr. P. Ferri, *Fine dei mass media. Le nuove tecnologie della comunicazione e le trasformazioni dell'industria culturale*, Milano, Guerini, 2004.

i media sono oggi sempre più personalizzati, personalizzabili e “portabili”, e sempre meno “mass” (si pensi alle piattaforme televisive *on demand*, alla profilazione degli utenti per proporre loro contenuti diversificati e così via).

Nel campo della ricerca pedagogica sui media, non si può sostenere che le posizioni siano state omogenee, né lo si può dire nel campo delle esperienze educative concretamente realizzate<sup>9</sup>. Piuttosto – e questo vale sia in senso sincronico che diacronico –, si rilevano concezioni educative molteplici, che fanno (e hanno fatto) differenziare la scelta degli elementi indispensabili per realizzare un approccio corretto al mondo dei media digitali, soprattutto in favore dei soggetti in crescita. Al solo scopo di far comprendere questo punto – ovvero: non esiste una sola educazione ai media, ma molteplici – riporto rapidamente qualche esempio. Se cominciamo con l’approccio cronologicamente più remoto (ma mai veramente abbandonato), ovvero quello protezionistico/inoculatorio, vi ritroviamo la precipua affermazione di un’educazione mediale capace di inculcare atteggiamenti critici così profondi, da indurre i giovani a diffidare dei media, considerandoli, *tout court*, falsi, depravati e deleteri per lo sviluppo intellettuale. L’approccio ispirato alla pedagogia marxista, invece, la cosiddetta *critical media literacy*, ha anch’esso insistito sullo sviluppo del senso critico, ma in una logica diversa, non moralistica, bensì più attenta al riconoscimento delle stereotipizzazioni e delle influenze di classe che i media veicolano, trasformandosi in strumenti di oppressione sociale. Al contrario, l’approccio “espressivista” ha visto i media come uno strumento che consente a chiunque di comunicare i propri vissuti e punti di vista in una molteplicità di linguaggi e, dunque, ha riletto l’educazione ai media come una possibilità di coltivazione della creatività e della libera espressione. Infine, l’approccio “alfabetico” ha guardato ai media soprattutto come a dei sistemi di significazione sociosemiotica, per i quali si rende necessario un intervento educativo capace di insegnare ai più giovani le abilità di comprensione degli elementi grammaticali, narrativi e comunicazionali interni ai messaggi, in modo da consentirne una piena decodifica ed, eventualmente, una successiva riproduzione<sup>10</sup>.

Questa rapida rassegna di approcci, pur nella sua inevitabile incompletezza, è sufficiente a far capire che i bisogni educativi percepiti da educatori e pedagogisti rispetto al mondo dei media sono molteplici e difformemente espressi.

In anni recenti, però, si è provato a sistematizzare questo campo, introducendo il costrutto teorico-pratico della *competenza mediale/digitale*, il quale avrebbe il merito di collocare in un quadro coeso e integrato l’insieme delle “cose da sapere e saper fare” con e sui media (ovvero le finalità e gli obiettivi educativi) per potersi dire a pieno titolo cittadini del mondo contemporaneo.

---

<sup>9</sup> Cfr. L. Masterman, *Teaching the media*, London, Comedia, 1985; D. Buckingham, *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson, 2013; Id., *Un manifesto per la media education*, Milano, Mondadori, 2020.

<sup>10</sup> Per una più articolata rassegna di queste posizioni, a partire da testi ed esperienze educative del recente passato, mi permetto di rimandare a: D. Felini, *Analisi critica e film making a scuola (1948-1978). Pedagogie a confronto*, in Id. (a cura di), *Educare ‘al’ cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini, 2015, pp. 83-132.

Tale costrutto, tuttavia, è anch'esso affetto da parzialità e unilateralità, intanto perché ne sono state elaborate definizioni differenti tra loro, ma soprattutto perché anch'esse, a un'analisi attenta, rivelano presupposti teorici diversi, sia sul piano mediologico-comunicazionale, sia su quello pedagogico, dando origine, di conseguenza, ad approcci mediaeducativi uguali solo nel nome.

Il presente contributo, pertanto, ha lo scopo di presentare un quadro delle diverse modalità con cui il costrutto della competenza mediale/digitale è stato elaborato, di metterne a confronto due modelli particolarmente significativi e, sulla base di tutto ciò, di offrire qualche spunto critico per un ripensamento pedagogico delle pratiche di educazione all'uso dei nuovi media.

## 2. Competenze mediali e digitali: solo competenze operative?

Nella sua forma più semplice, la definizione di ciò che è necessario sapere dei media (e quindi di ciò che è necessario insegnare) è stata affrontata secondo un approccio di tipo tecnico-strumentale che ha trovato espressione in termini come *computer literacy* o *information technology literacy*, i quali, oltre a focalizzare l'attenzione sugli aspetti di funzionamento dello strumento digitale, designano il rapporto soggetto-tecnologia in un'ottica marcatamente istruttiva, poiché incentrata sullo sviluppo nell'individuo di un insieme di conoscenze e abilità di tipo procedurale<sup>11</sup>. Un caso esemplare di questo modo di intendere l'approccio alle tecnologie digitali è quello delle certificazioni ICDL – un tempo note come “Patente Europea del Computer” (“European Computer Driving Licence”, in sigla ECDL) –, che sono diventate lo standard di riferimento, anche in ambito scolastico, per l'insegnamento e la valutazione delle abilità informatiche, sia in generale sia in riferimento all'utilizzo di alcuni tipi di programmi di largo impiego, come l'elaboratore di testi, il foglio di calcolo, la posta elettronica e così via.

Sebbene l'attuale versione del Syllabus, pubblicata nel 2019, abbia introdotto in alcuni moduli alcuni obiettivi che sembrano andare al di là di una competenza meramente operativa (per es., il modulo denominato *Online essentials* prevede che il candidato sappia “comprendere l'importanza di valutare criticamente le informazioni online”<sup>12</sup>), nella stragrande maggioranza dei casi esso si limita a prevedere l'acquisizione e padronanza di quelle competenze tecnico-informatiche di tipo procedurale, ritenute necessarie per utilizzare le tecnologie digitali e telematiche in maniera efficiente, sia in ambito personale che professionale. Per esempio, si può riflettere su come venga risolto il problema della protezione della propria integrità, intimità e reputazione nei social network. Secondo il Syllabus, il cittadino dovrebbe imparare a “definire le impostazioni di privacy in modo adeguato, limitare la disponibilità delle informazioni personali, usare messaggi privati quando è opportuno, disattivare le informazioni di geolocalizzazione, bloccare/segnalare utenti sconosciuti”<sup>13</sup>; tutte cose utili – non lo si vuol negare – ma che sembrano risolvere

<sup>11</sup> Cfr. M. Gui, *Le “competenze digitali”. Le complesse capacità d'uso dei nuovi media e le disparità nel loro possesso*, Napoli, Scriptaweb, 2009, p. 116.

<sup>12</sup> ICDL, *Online Essentials: Syllabus 1.0*, 2019, rif. 3.2.1., in <https://icdl.sharefile.com/share/view/s41f69-edef5e47df8>, consultato il 12.02.2021.

<sup>13</sup> *Ivi*, rif. 4.1.3.

la questione sulla base di un approccio difensivo e protezionistico e mediante il semplice utilizzo dei software, piuttosto che nell'acquisizione di competenze relazionali associate a competenze di riflessività e pensiero critico.

La ricerca scientifica degli ultimi vent'anni, invece, è andata proprio in questa direzione, ovvero espandendo e complessificando via via l'insieme delle conoscenze e competenze che si ritiene necessario far acquisire ai ragazzi in merito al mondo dei media, oltre il livello puramente operativo. In particolare, due tradizioni – quella della *media education* e quella della *digital competence* – risultano significative ai fini del nostro discorso.

Abbiamo già avuto occasione di illustrare altrove come il concetto di alfabetizzazione sia stato al centro di un lungo processo di ripensamento, proprio nel momento in cui si è cominciato ad applicarlo non più soltanto ai linguaggi della parola scritta, ma anche a quelli visuali, multimediali e ipertestuali<sup>14</sup>. Se nell'Ottocento, infatti, il termine "alfabetizzazione" si riferiva a processi cognitivi relativamente ristretti (riconoscimento di segni grafici, associazione tra segno e suono, compitazione di sillabe e parole), oggi, invece, l'alfabetizzazione è un processo che interessa più tipi di codice (alfabetico, sonoro, grafico, iconico...), più tipi di testo (appartenenti alla cultura alta e bassa, per esempio), più supporti (carta stampata/schermo, biblioteca/internet...) e – soprattutto, per quanto qui ci interessa – più processi mentali o, appunto, competenze<sup>15</sup>: competenze di accesso, di lettura e comprensione, di analisi e valutazione critica, di espressione e produzione, di partecipazione e cittadinanza attiva<sup>16</sup>. È ciò che generalmente si intende per alfabetizzazione mediale (ma ricordiamo che, in inglese, il termine "literacy" significa sia "alfabetizzazione" che "competenza")<sup>17</sup>.

Questo percorso, sviluppatosi nell'alveo degli studi sulla cosiddetta *media literacy education*, ha avuto un parallelo del tutto analogo attorno al concetto di *competenza digitale* che, rispetto al precedente, si riferisce esclusivamente al possesso di conoscenze e abilità legate all'uso del personal computer e della rete internet. Tale concetto ha avuto un'elaborazione multidiscipli-

---

<sup>14</sup> Cfr. D. Felini, *Crossing the Bridge: Literacy between School Education and Contemporary Cultures*, in J. Flood, S. Brice Heath, D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, New York-London, Erlbaum, 2008, pp. 19-26

<sup>15</sup> Sul concetto di competenza, così come è attualmente impiegato in didattica, rimandiamo a: P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003; Unesco – De.Se.Co., *The Definition and Selection of Key Competencies*, Paris, 2005, in [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf), consultato il 12.02.2021; M. Pellerrey, *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010; G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles, 2015<sup>7</sup>.

<sup>16</sup> Cfr. K. Tyner, *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1998; R. Hobbs, *Digital and Media Literacy. Connecting Culture and Classroom*, Thousand Oaks (California), Corwin Press, 2011.

<sup>17</sup> Sul tema della competenza mediale, è bene ricordare – anche se in questa sede non v'è modo di parlarne – che la tradizione tedesca, in particolare ascrivibile a D. Baacke, G. Tulodziecki e S. Aufenanger, è stata oltremodo innovativa: cfr. F. von Gross, D.M. Meister, U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik. Ein Überblick*, Berlin, Beltz Juventa, 2015; D. Süß, C. Lampert, C. Trültzsch-Wijnen, *Medienpädagogik*, Wiesbaden, Springer, 2018<sup>3</sup>; G. Tulodziecki, S. Grafe, *Media Competence*, in R. Hobbs, P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*, Hoboken (New Jersey), Wiley, 2019, vol. 1, pp. 716-729.

nare, le cui tracce si ritrovano in ben sei ambiti (biblioteconomico, informatico, psicologico, economico, pedagogico e sociologico), ciascuno dei quali lo ha sviluppato in direzioni diverse ma complementari: l'American Library Association, per esempio, vi si riferisce in merito all'abilità di localizzare e accedere a contenuti utili rispetto a un proprio bisogno informativo<sup>18</sup>, mentre gli economisti sono interessati a misurare le competenze digitali in riferimento alla produttività lavorativa; l'informatica valuta le competenze digitali soprattutto per migliorare l'usabilità dei software, mentre la psicologia connette gli stili di navigazione dei soggetti con le loro caratteristiche cognitive<sup>19</sup>. Anche alcuni studi empirici hanno contribuito a precisare il costrutto di competenza digitale<sup>20</sup>. In quest'ottica, Ranieri sintetizza i diversi contributi disciplinari alla definizione di tale costrutto, sostenendo che:

- secondo l'approccio dell'information technology literacy, la competenza digitale consiste nel saper scegliere e utilizzare le tecnologie in modo funzionale agli obiettivi di ciascuno;
- secondo l'approccio dell'information literacy, la competenza digitale consiste nel saper trovare, valutare, selezionare e gestire l'informazione;
- secondo l'approccio della visual literacy, la competenza digitale consiste nel saper leggere e interpretare contenuti iconici e visuali in genere;
- secondo l'approccio della media literacy, la competenza digitale consiste nel saper analizzare, comprendere e interpretare criticamente i messaggi mediiali<sup>21</sup>.

Sviluppatesi per lo più indipendentemente l'una dall'altra, le due nozioni di *competenza mediale* e di *competenza digitale*, nonché i due mondi disciplinari di riferimento, si sono incontrate in anni recenti, non solo in alcuni studi illuminati (Renée Hobbs, per esempio, ha intitolato un suo fortunato libro "Digital and media literacy": il corsivo è nostro<sup>22</sup>), ma anche in queste due idee forti: 1) che essere competenti in fatto di media digitali significa possedere un *bouquet* piuttosto articolato di *skill* di natura cognitiva, non solo operativa; 2) che la competenza mediale e digitale deve essere un'acquisizione di base per tutti i bambini e ragazzi che si apprestano a divenire cittadini di questo mondo digitalizzato.

### 3. Competenze medialie e digitali: modelli a confronto

Ma quali sono, allora, gli elementi che oggi riteniamo necessario includere nel costrutto di competenza digitale? Cosa dobbiamo sapere e saper fare per poterci dire esperti nell'uso delle

<sup>18</sup> Cfr. American Library Association, *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*, Washington D.C., 1989, in [www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential](http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential), consultato in data 12.02.2021.

<sup>19</sup> Cfr. M. Gui, *Le "competenze digitali"*, cit., pp. 42-46; A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Trento, Erickson, 2010, pp. 13-25.

<sup>20</sup> Cfr. Y. Eshet-Alkalai, *Digital Literacy. A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era*, in "Journal of Educational Multimedia and Hypermedia", 1, 2004, pp. 93-106; E. Hargittai, *Second-level digital divide: differences in people's online skills*, in "First Monday", 4, 2002; J. Van Dijk, *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*, London, Sage, 2005.

<sup>21</sup> Cfr. A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola*, cit., p. 25.

<sup>22</sup> Cfr. R. Hobbs, *Digital and Media Literacy*, cit.

molteplici possibilità offerteci dalla rete internet? Quali competenze dobbiamo porci come obiettivo da far raggiungere a bambini, adolescenti e giovani delle nostre scuole?

Per rispondere a queste domande, che riguardano le finalità ultime dell'educazione ai media oggi, ci vengono in aiuto le modellizzazioni della *competenza mediale e digitale*, le quali ci aiutano ad articolare il costrutto nelle sue componenti. Due di queste, in particolare, ci sembrano utili in proposito, entrambe sviluppate da équipes di ricerca italiane: quella proposta dal sociologo Marco Gui e quella, di ascendenza pedagogico-didattica, elaborata da Calvani, Fini e Ranieri<sup>23</sup>.

Operazionali	Competenze tecniche	Competenze tecniche di base: funzionamento del Pc e dei software necessari per la navigazione e altre attività di base, gestione dei file, uso dei principali pacchetti software ecc.
		Competenze informatiche professionali avanzate: programmazione, conoscenza sistemi operativi, amministrazione di rete ecc.
		Abilità ergonomico/fisiche: uso veloce del mouse, utilizzo efficiente della tastiera, scorrimento veloce dello schermo con gli occhi ecc.
Critiche	Competenze formali	Competenze formali: dominio della struttura formale degli strumenti e degli ambienti digitali (indirizzi, siti, motori di ricerca, interfacce ecc.)
		Conoscenza della lingua inglese
	Competenze informazionali	Competenze di selezione, valutazione, gestione e riassetto delle informazioni
		Conoscenza/esperienza di fonti: conoscenza pregressa di fonti informative utili o autorevoli su internet
	Competenze strategiche	Conoscenze strategiche: scelta di cosa fare, cosa cercare, a cosa dare attenzione concordemente con i propri obiettivi sociali e informativi
Competenze di serendipità: valorizzazione dell'informazione incidentale e non prevista in anticipo, senza distrarsi dall'obiettivo		

Figura 1 – Aree e dimensioni delle competenze digitali secondo il modello di Gui (2009, p. 65)

Il modello di Gui (cfr. Fig. 1), debitore nella sua struttura generale da quello di Van Dijk, si compone di due macro-aree di competenza (competenze operazionali e competenze critiche), a loro volta scomponibili in quattro aree più delimitate. Le *competenze tecniche* raggruppano le abilità manuali nell'uso del computer e le conoscenze/competenze informatiche; le *competenze formali*, invece, sono quelle legate alla conoscenza della struttura logica e linguistica delle informazioni presenti in rete: per questo, vi si include la conoscenza dell'inglese, di gran lunga la lingua più rappresentata nel mondo del world wide web, e del modo con cui, a livello logico, sono registrate le informazioni (concetto di URL, struttura ipertestuale di internet, struttura ge-

<sup>23</sup> Cfr. M. Gui, *Le "competenze digitali"*, cit.; A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola*, cit.; Idd., *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011.

rarchizzata in cartelle e sottocartelle dei dispositivi di memoria, e così via). Le competenze critiche, a loro volta, si distinguono in: *competenze informazionali*, legate alle capacità di cercare le informazioni necessarie rispetto ai propri bisogni, valutare le fonti, gestire le conoscenze acquisite; e *competenze strategiche*, sempre rivolte alla capacità di cercare dati in rete, ma più spostate sugli aspetti fruitivi dell'operazione (consapevolezza dei propri bisogni informativi, capacità di non divagare rispetto agli obiettivi...). Le competenze formali, quelle informazionali e quelle strategiche, poi, compongono una terza macro-area, trasversale alle due precedenti: quella delle competenze sociali ed etiche. Gui reinterpreta questa macro-area come la declinazione delle due precedentemente descritte in riferimento alla dimensione sociale della rete, emersa con sempre maggiore evidenza a partire dalla sua evoluzione cosiddetta 2.0, quella dell'internet sociale<sup>24</sup>. In questo modo, viene ad aggiornare il modello di Van Dijk, nato e pensato in un'epoca in cui gli strumenti telematici di interazione personale erano ancora rudimentali.

Il modello di Gui può essere efficacemente messo a confronto con un'altra modellizzazione della competenza digitale, quella che Calvani, Fini e Ranieri hanno elaborato e valutato in un ampio piano di ricerca su un campione di studenti di scuola secondaria di secondo grado. Tralasciando di sintetizzare quanto è stato messo in luce su questi adolescenti italiani, ci preme soffermarci sulle componenti del costrutto di competenza digitale che questi studiosi hanno messo a punto. Come si vede nella Fig. 2, si tratta di tre aree. La prima, *tecnologica*, abbraccia le abilità operative di utilizzo del computer; la seconda, *cognitiva*, riguarda "la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare dati, costruire modelli astratti e valutare informazioni considerando la loro pertinenza e affidabilità"<sup>25</sup>; infine, la dimensione *etica* "implica anche un modo di relazione e dunque una responsabilità sociale, comporta stabilire impegni e accordi nei confronti di sé e degli altri. La dimensione etica riguarda il sapersi porre nei rapporti con gli altri, sapersi comportare adeguatamente nel cyberspazio, con particolare riguardo alla tutela personale e al rispetto degli altri"<sup>26</sup>. Dunque, in quest'ultima area sono comprese quelle che altri autori definiscono "competenze di cittadinanza"<sup>27</sup> o del "take action"<sup>28</sup>.

Al di là del notare le molteplici sovrapposizioni fra alcuni elementi presenti, in ambedue i modelli si riscontrano vari aspetti di attualità e interesse, soprattutto nell'ottica dell'orientare le pratiche didattiche di educazione all'uso di internet. Intanto, come già si diceva, sia Gui che Calvani e collab. attestano un insieme di competenze digitali che vanno oltre l'operatività strumentale, che è sì riconosciuta, ma ritenuta non di per sé sufficiente. Inoltre, gli aspetti della relazionalità online, oggi così importanti rispetto all'uso dei social network ma pressoché assenti dal Syllabus ICDL, sono ben evidenziati nell'area delle competenze etiche e sociali, specie nel secondo dei modelli presentati. Infine, è chiaro in entrambi i lavori che il set di competenze digitali che si ritiene indispensabile acquisire nell'attuale contesto socio-culturale non è riducibile

<sup>24</sup> Cfr. M. Gui, *Le "competenze digitali"*, cit., pp. 67-68.

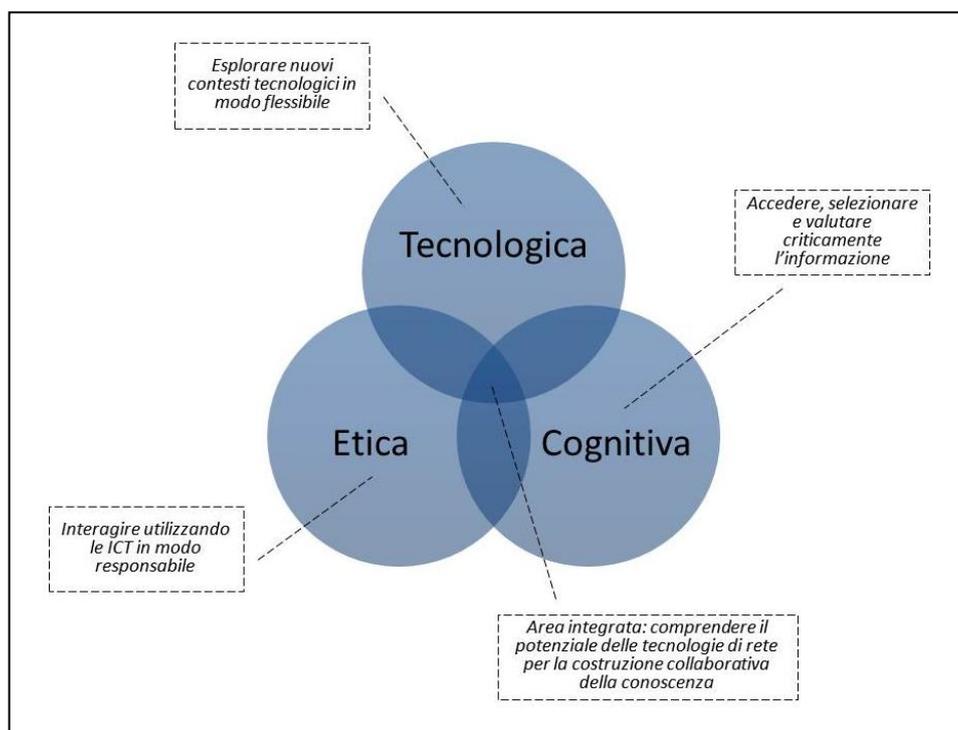
<sup>25</sup> A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola*, cit., p. 50.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>27</sup> F. Ceretti, D. Felini, R. Giannatelli (a cura di), *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2006, pp. 22-27.

<sup>28</sup> R. Hobbs, *Digital and Media Literacy*, cit., pp. 143-186.

a quelle abilità che il senso comune ritiene che i ragazzi di oggi, “nativi digitali”, posseggano in maniera naturale e automatica: al contrario, l’articolazione di entrambi i modelli porta a concludere che solo l’intervento esplicito delle agenzie formative può garantirne l’acquisizione, pena il perdurare di quel divario digitale che non è più da imputare, come qualche anno fa, alla mera disponibilità economica o tecnica di accesso alla rete, ma, almeno nell’Occidente industrializzato, è legato alla capacità personale di sollevarsi da un uso povero, acritico e semplicemente captativo del web per accedere a una dimensione più ricca, partecipativa e creativa: in buona sostanza, ciò che Hargittai chiama “second level digital divide”<sup>29</sup>.



*Figura 2 – Aree della competenza digitale secondo il modello di Calvani, Fini, Ranieri (2010, p. 51)*

Per questo, se volessimo trovare un limite ai due modelli presentati, segnaleremmo forse l’assenza di una specifica area legata alle competenze linguistiche e tecniche di scrittura e diffusione dei messaggi, che si affianchi a quelle, invece ben presenti, di accesso, ricerca, selezione e valutazione critica dei contenuti. Quest’attenzione appare indispensabile per compiere

<sup>29</sup> E. Hargittai, *Second-level digital divide*, cit.

il passaggio da un uso meramente passivo o fruitivo, da tempo segnalato come tipico dei ragazzi<sup>30</sup>, ad un uso attivo e creativo, cioè capace di produrre contenuti nuovi, esprimendo proprie opinioni o sensibilità creative, e di divulgarli in rete in maniera efficace<sup>31</sup>. In secondo luogo, altro tratto di (parziale) problematicità è la centratura esclusiva sul computer e su internet, che ha fatto dimenticare alcune delle lezioni più tipiche della media education. Infatti, se è vero che il computer è oggi un “metamedium” (e questo giustificherebbe la sua assunzione come medium “assoluto”), riteniamo delicata un’operazione di scorporo di competenze che eravamo abituati a vedere legate agli *old media* (per esempio: possiamo dire che, nella navigazione sul web, le capacità di lettura e interpretazione delle immagini filmiche siano questione secondaria?)<sup>32</sup>, anche se comprendiamo il rischio di articolare il costrutto di competenza mediale in maniera eccessivamente frastagliata e complessa da essere poi difficilmente padroneggiabile in termini di reale praticabilità didattica.

#### 4. Idee forti: educazione integrale, fruizione consapevole, senso critico

Da quanto detto sin qui, ma anche dall’analisi di esperienze didattiche documentate<sup>33</sup>, risulta evidente come l’aspetto fondamentale di un percorso di insegnamento/apprendimento che, da un punto di vista educativo, abbia l’obiettivo di formare i soggetti a un uso attivo, critico e consapevole della rete, sia essenzialmente legato all’attenzione posta sulla dimensione del processo di acquisizione autonoma delle competenze. In altre parole, si tratta di proporre ai ragazzi percorsi didattici che, partendo dall’esperienza compiuta da ciascuno, puntino a costruire competenze fatte di abilità operativa, analisi dei problemi e delle situazioni, capacità autoriflessiva, *skill* comunicativi e competenze critico-informazionali. Dunque, l’educare a internet non si può risolvere nel perseguimento di una mera perizia tecnica, pur più facilmente standardizzabile e certificabile. A questo proposito, la situazione concreta registrata nella scuola italiana, pur non essendo ancora diffusamente estesa, non è però arretrata: una recente ricerca condotta da L. Fugalli mostra, non solo la vivacità e la qualità delle esperienze di educazione degli adolescenti all’uso dei social network, ma – rispetto al nostro tema – che molte di tali esperienze presentano una pluralità di obiettivi legati, in maniera più o meno esplicita, a costrutti complessi di competenza mediale, non limitati a mere capacità operative ma aperti a “comprendere e sviluppare il linguaggio mediale”, “cogliere le opportunità offerte dai social network”, “cogliere il valore e l’intensità delle relazioni virtuali”<sup>34</sup>. Allo stesso modo, sono indicativi di positive tendenze, anche

<sup>30</sup> Cfr. D. Felini, *L’uso di internet da parte dei preadolescenti*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *I ragazzi del web. I preadolescenti e Internet: una ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2001, pp. 62-67.

<sup>31</sup> Cfr. R. Hobbs, *Create to Learn. Introduction to Digital Literacy*, Hoboken (NJ), Wiley-Blackwell, 2017.

<sup>32</sup> Cfr. D. Buckingham, *Un manifesto per la media education*, cit.

<sup>33</sup> Si vedano, a questo proposito, le numerose riviste scientifiche di settore, tutte consultabili online, come: “Journal of Media Literacy Education”, “Media Education Research Journal”, “Media Education”, “QWERTY”, “REM – Research on Education and Media”, “Italian Journal of Educational Technology”.

<sup>34</sup> Cfr. L. Fugalli, *Educare gli adolescenti ai social network. Una ricerca esplorativa su un campione di progetti nelle scuole italiane. Tendenze e modelli di analisi*, in “Media Education”, 1, 2021, p. 23. Anche a questo studio

nel nostro paese, alcuni progetti, come quello realizzato dall'università di Milano-Bicocca<sup>35</sup> o il *Toolkit Digital & Media Education*<sup>36</sup>. Ciò dimostra una sensibile attenzione a proporre un'educazione ai media nella sua forma più articolata e comprensiva, peraltro veicolata attraverso una certa varietà di metodologie didattiche attive, cooperative, costruttiviste e non puramente transmissive.<sup>37</sup>

Ribadita la necessità – ancora una volta – di non fossilizzare l'educazione ai media digitali su pratiche di addestramento puramente tecnico-operativo, vorremmo rimarcare alcune ulteriori idee forti utili a comprendere e progettare lo snodo, pedagogicamente pregnante, dell'educare a internet oggi.

In primo luogo, appare evidente come l'accento tradizionalmente posto dalla media education sullo sviluppo nei bambini e adolescenti delle capacità di analisi critica dei messaggi mediati si debba progressivamente spostare sulle competenze di fruizione<sup>38</sup>. Prima dell'avvento massiccio dei media interattivi, infatti, ovverosia nell'era della stampa e della televisione di massa, l'approccio prevalente nel campo dell'educazione ai media, che poggiava sulla cultura sessantottina e post-sessantottina dominante, era quello dell'insegnare a demistificare i significati dei messaggi, comprendendone più a fondo non solo i caratteri linguistici, ma anche le implicazioni sociali e culturali. I media dell'interazione, come è oggi il web 2.0, hanno invece radicalmente cambiato le pratiche giovanili di approccio alle ICT, rendendo la ricezione di testi prodotti da altri solo un momento, e forse non il più significativo, di questa stessa esperienza: il comunicare, il commentare, il remixare, l'immergersi – oseremmo dire, il *vivere* in questa *realtà aumentata* che smartphone, tablet o, presto, visori digitali ci spalancheranno – chiedono soprattutto lo sviluppo di competenze di fruizione cosciente, di consapevolezza delle possibilità e dei limiti, di riflessione sui nostri bisogni autentici e su quanto i *tool* tecnologici ci possono aiutare a soddisfarli, ovvero ci possono distogliere dal riconoscerli, nascondendoli dietro urgenze fasulle. Per questo, anche le attività didattiche a cui eravamo abituati – prevalentemente di analisi del testo audiovisivo – possono proficuamente lasciare il posto a pratiche di analisi della fruizione, mentre le attività di produzione si rileggono in chiave partecipativa, con un'ottica che si va ad avvicinare alle corde dell'educazione alla cittadinanza<sup>39</sup>. Solo un esempio concreto per rendere più chiaro quanto appena detto: un fenomeno nuovo e massiccio nel web è legato alla presenza dei c.d. "influencer", seguiti da "follower" più o meno numerosi. Affrontare dal punto di vista educativo questo tema, può non significare soltanto analizzare lo stile comunicativo o le retoriche di questi personaggi ma, per esempio, anche far riflettere i ragazzi sul perché li seguono, con quale frequenza e, soprattutto, su quali bisogni vi vedono soddisfatti, sulle eventuali modalità di immedesimazione e così via. Questo sarebbe un esercizio di presa di coscienza che andrebbe

rimando per una più dettagliata disamina di alcune concrete possibilità didattiche di educazione all'uso dei media digitali.

<sup>35</sup> Cfr. M. Gui (a cura di), *Benessere digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente*, Milano, Mondadori, 2019.

<sup>36</sup> Cfr. *Toolkit Digital & Media Education*, in <http://virtualstages.eu/it/download/>, consultato in data 12.02.2021.

<sup>37</sup> Cfr. L. Fugalli, *Educare gli adolescenti ai social network*, cit., p. 23.

<sup>38</sup> Cfr. D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, Scholé, 2019<sup>2</sup>, pp. 38-46.

<sup>39</sup> Cfr. P. Mihailidis, *Civic Media Literacies*, New York, Routledge, 2019.

oltre la pura analisi del testo, per rivolgersi anche a quella di sé in relazione ai media e al tema del *gusto* che ciascuno di noi sviluppa di fronte agli schermi. Se poi si osserva che gli influencer hanno un seguito sociale così ampio, il lavoro educativo può proseguire andando a riflettere sulle dinamiche di partecipazione che gli influencer mettono in moto, perché, se ben comprese, possono diventare spunto per realizzare attività di produzione mediale che non si limitino alla scrittura di messaggi (come era per le vecchie forme di film e video making scolastico), ma ne progettino più efficacemente la distribuzione sui social per diffondere, ad esempio, messaggi di utilità sociale o di espressione giovanile.

Almeno secondo la prospettiva che qui abbiamo proposto e adottato, allora, educare a internet è oggi una frontiera che si gioca sul crinale tra professionalizzazione e formazione integrale della persona. Da un lato, infatti – e lo si è visto ripercorrendo la strada di alcune matrici teoriche del concetto di competenza digitale –, educare a internet è la risposta all'esigenza chiave del mondo economico globalizzato, dove collaborare attraverso le piattaforme, far conoscere e farsi conoscere tramite i social network, usare le risorse web per organizzare e pianificare le attività, comunicare in forma sincrona e asincrona, scritta e orale, sono capacità che possono fare la differenza nell'accesso al mercato del lavoro o nella competitività aziendale: su questo fronte, la scuola e l'università sono chiamate a non astenersi da una risposta concreta nella formazione dei giovani, ponendo attenzione, però, a non eccedere nell'enfasi funzionalista che è spesso associata all'uso del termine "competenza"<sup>40</sup>. Con esso, infatti, si tende a insinuare l'idea che ciò che conta formare sono competenze operative, scomponibili e classificabili, facilmente valutabili, impiegabili e monetizzabili nel mondo del lavoro<sup>41</sup>. Altre capacità (l'analisi, il senso critico, il riferirsi a mondi teorici...) contano meno e – anche se nessuno lo ammetterebbe facilmente – il dubbio è che le competenze digitali siano la versione "neutra", che fa comodo all'industria e agli organismi *politically correct*, quando invece la competenza mediale (il cui costrutto abbiamo visto provenire da un'altra scuola) è intrisa di senso critico e di partecipazione civico-democratica in senso potentemente "radicale". In quest'ottica, le cautele avanzate dalla cosiddetta "Critical Pedagogy" possono essere quanto meno considerate con attenzione<sup>42</sup>.

Per altro verso e per opposte ragioni, però, abbiamo visto che educare a internet risponde oggi anche all'esigenza della formazione integrale dell'essere umano, per sua natura animale simbolico e comunicante, chiamato a usare le forme linguistiche e comunicative che, di volta in volta, ha a disposizione: oggi, quelle del web. Don Milani ripeteva ai suoi ragazzi, ormai più di cinquant'anni fa, che ogni parola che si impara a scuola è un "calcio nel culo" in meno che si prenderà da grandi: forse oggi vale la stessa cosa se non si impara a usare tutti gli strumenti offerti dalle ICT, perché siamo più isolati e meno cittadini se non sappiamo muoverci tra le applicazioni della partecipazione digitale. Non solo: imparare a usare internet ci può far essere persone migliori, per esempio quando evitiamo di diventare "drogati di web" e adoperiamo lo

<sup>40</sup> Cfr. D. Felini, *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2020, pp. 199-200.

<sup>41</sup> Cfr. C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2012.

<sup>42</sup> Cfr. H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, Brescia, La Scuola, 2014; D. Macedo, S.R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy: A Reader*, New York, Peter Lang, 2007.

schermo del computer per riempire i nostri vuoti (vuoti di tempo, di interessi, di relazioni significative...); oppure se impariamo a gestire il diluvio di parole che rischia d'invaderci e che, talvolta, contribuiamo ad alimentare, riempiendo l'etere digitale di commenti inutili che servono, non a trasmettere un'idea ma solo ad assicurarci della nostra esistenza e (più o meno vana) centralità nel mondo.

Alcune idee pedagogicamente forti della pedagogia dei media, allora, restano valide, pur nel mutamento dei modelli e degli accenti tra l'educare ai vecchi o ai nuovi media<sup>43</sup>. Quella dell'educare al senso critico, in primo luogo, intendendo quest'ultimo come la capacità di confrontare quello che si vede e si fa in internet con una nostra personale (più o meno articolata, non importa, ma comunque consapevole e riflessa) concezione della vita, del mondo e delle relazioni: un senso critico, in sostanza, che presuppone una visione etica dell'esistenza, pur soggettiva e antidogmatica. Solo sviluppando senso critico, infatti, la nostra esperienza mediale può sollevarsi dalla fruizione stordente e abulica del web che pure tutti abbiamo sperimentato; dall'altro lato, i percorsi di media education possono essere una palestra formidabile per esercitare quel senso critico che, una volta fatto nostro, potrà diventare *habitus* da portarci dietro in ogni occasione.

Lo stesso possiamo dire a proposito della costruzione dell'identità, altro compito cardine dell'età adolescenziale. Se pensiamo al fatto che, oggi, l'immagine che diamo di noi è meno veicolata dall'abbigliamento e molto più dalla nostra pagina su Facebook – con le nostre foto, le nostre preferenze, i pensieri, le citazioni, le frasi che rivolgiamo a questo o quell'amico (ma in una forma che anche gli altri nostri conoscenti possono vedere) – non possiamo non comprendere la stretta relazione tra i due elementi di internet e dell'identità personale, con – anche qui – grandi potenzialità e qualche rischio. Far comprendere agli *screenager* – nativi digitali sì, ma non per questo automaticamente capaci di muoversi nel mondo fatto di bit<sup>44</sup> – quali dinamiche psicologiche, comunicative, emotive e relazionali si nascondano dietro l'immagine che vogliamo dare di noi attraverso il web e, così facendo, elaboriamo per noi stessi e facciamo sedimentare dentro e intorno a noi, è un compito che gli educatori oggi non possono trascurare.

Le strade sono ancora, per lo più, da inventare, ma alcune idee, che abbiamo cercato di condensare in questo contributo, possono forse essere di stimolo e di aiuto.

## 5. Bibliografia di riferimento

American Library Association, *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*, Washington D.C., 1989, in [www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential](http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential), consultato in data 12.02.2021.

Bissaca E., Cerulo M., Scarcelli C.M., *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell'identità, media digitali*, Roma, Carocci, 2020.

<sup>43</sup> Cfr. D. Felini, *Pedagogia dei media*, cit., pp. 190-222.

<sup>44</sup> Cfr. G. Riva, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2019<sup>2</sup>; E. Bissaca, M. Cerulo, C.M. Scarcelli, *Giovani e social network*, cit.

- Buckingham D., *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson, 2013 (ed. or. 2003).
- Id., *Un manifesto per la media education*, Milano, Mondadori, 2020 (ed. or. 2019).
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Trento, Erickson, 2010.
- Idd., *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011.
- Caronia L., Caron A.H., *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R. (a cura di), *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2006.
- Codeluppi V., *Il tramonto della realtà. Come i media stanno trasformando le nostre vite*, Roma, Carocci, 2018.
- Colombo F., *Ecologia dei media*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.
- Commissione Europea, *Europe's Information Society: Thematic Portal > Education & Training*, in [http://ec.europa.eu/information\\_society/tl/edutra/](http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/), consultato in data 12.02.2021.
- Eshet-Alkalai Y., *Digital Literacy. A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era*, in "Journal of Educational Multimedia and Hypermedia", 1, 2004, pp. 93-106.
- Eugeni R., *La condizione postmediale*, Brescia, La Scuola, 2015.
- Felini D., *L'uso di internet da parte dei preadolescenti*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *I ragazzi del web. I preadolescenti e Internet: una ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2001, pp. 57-88.
- Id., *Crossing the Bridge: Literacy between School Education and Contemporary Cultures*, in J. Flood, S. Brice Heath, D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, New York-London, Erlbaum, 2008, pp. 19-26.
- Id., *Quality Media Literacy Education: A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools*, in "Journal of Media Literacy Education", 1, 2014, pp. 28-43.
- Id. (a cura di), *Educare 'al' cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini, 2015.
- Id., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, Scholé, 2019<sup>2</sup>.
- Id., *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2020.
- Id., Trincherò R. (a cura di), *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Ferri P., *Fine dei mass media. Le nuove tecnologie della comunicazione e le trasformazioni dell'industria culturale*, Milano, Guerini, 2004.
- Fugalli L., *Educare gli adolescenti ai social network. Una ricerca esplorativa su un campione di progetti nelle scuole italiane. Tendenze e modelli di analisi*, in "Media Education", 1, 2021, pp. 17-32.
- Giroux H., *Educazione e crisi dei valori pubblici*, Brescia, La Scuola, 2014.
- Gui M., *Le "competenze digitali". Le complesse capacità d'uso dei nuovi media e le disparità nel loro possesso*, Napoli, Scriptaweb, 2009.
- Id. (a cura di), *Benessere digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente*, Milano, Mondadori, 2019.

Hargittai E., *Second-level digital divide: differences in people's online skills*, in "First Monday", 4, 2002, in <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942>, consultato il 12.02.2021.

Hobbs R., *Digital and Media Literacy. Connecting Culture and Classroom*, Thousand Oaks (California), Corwin Press, 2011.

Id., *Create to Learn. Introduction to Digital Literacy*, Hoboken (NJ), Wiley-Blackwell, 2017.

Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini, 2010.

ICDL, *Online Essentials: Syllabus 1.0*, 2019, in <https://icdl.sharefile.com/share/view/s41f69edef5e47df8>, consultato il 12.02.2021.

Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G., *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2012.

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles, 2015<sup>7</sup>.

Macedo D., Steinberg S.R. (Eds.), *Media Literacy: A Reader*, New York, Peter Lang, 2007.

Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

Masterman L., *Teaching the media*, London, Comedia, 1985.

Mihailidis P., *Civic Media Literacies*, New York, Routledge, 2019.

Pellerey M., *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.

Riva G., *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2019<sup>2</sup>.

Süss D., Lampert C., Trültzsch-Wijnen C., *Medienpädagogik*, Wiesbaden, Springer, 2018<sup>3</sup>.

Tulodziecki G., Grafe S., *Media Competence*, in R. Hobbs, P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*, Hoboken (New Jersey), Wiley, 2019, vol. 1, pp. 716-729.

Tyner K., *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1998.

Unesco – De.Se.Co., *The Definition and Selection of Key Competencies*, Paris, 2005, in [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf), consultato il 12.02.2021.

Unione Europea (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, Bruxelles, 2006, in <http://eur-lex.europa.eu>, consultato il 12.02.2021.

Van Dijk J., *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*, London, Sage, 2005.

von Gross F., Meister D.M., Sander U. (Hrsg.), *Medienpädagogik. Ein Überblick*, Berlin, Beltz Juventa, 2015.

**Data di ricezione dell'articolo: 9 marzo 2021**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 22 maggio 2021, 3 giugno 2021 e 28 giugno 2021**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 23 giugno 2021**