

## I nuovi media come possibili strumenti di «alfabetizzazione» per i tempi moderni

Luisa Zinant

*«Insegnare esige che si afferri la realtà»  
(Freire, 1996a, tr. it. 2004)*

### Abstract

*The paper focuses on the ways in which new media technologies have changed the concept of literacy in these last years.*

*Starting from a theoretical framework focused on the Freire's idea of literacy, the paper tries to analyze the reasons why and the manners in which the current technological tools of communication could be included in the curricula, so that the formal educational contexts might be closer to the needs of the present and future generations.*

*At the end of the paper, it seems likely to suppose that media technologies could play a significant role in offering young people the proper knowledge and skills to better understand the reality and to face to its challenges, in a sense, as the Freire's method of literacy did in the past.*

Il voler dedicare un numero monografico di una rivista alle sfide che le nuove tecnologie pongono all'ambito educativo e pedagogico contemporaneo indica come le nuove tecnologie stesse stiano acquisendo un sempre maggiore interesse a livello educativo nazionale, oltre che internazionale.

Pare, infatti, che nel corso degli anni i nuovi media siano stati in grado di influenzare tutti i settori del vivere quotidiano tanto che John Thompson, riprendendo una frase di Clifford Geertz, afferma che «se l'uomo è sospeso in una rete di significati - allora - i mezzi di comunicazione sono i filatoi del mondo moderno» (Thompson, 1995, p. 22). Le nuove tecnologie della comunicazione sono entrate infatti a far parte della vita quotidiana di ciascuno di noi. «È nel quotidiano – afferma infatti Roger Silverstone – che si inseriscono le dimensioni culturali e funzionali dei media» (Silverstone, 1994, p. 293), ed è proprio nei contesti quotidiani che questi strumenti poliedrici hanno avuto la loro influenza maggiore, tanto da condizionarne, o meglio, mediarne le loro tradizionali dinamiche interne (Zinant, 2012a, p. 571, 2012b, p. 171). Questa mediazione, inevitabilmente, non avrebbe mai potuto non influenzare anche la sfera educativa alla quale oggi viene richiesto di saper fronteggiare sfide sempre più complesse. Una di queste consiste, per l'appunto, nel passaggio dall'alfabetizzazione tradizionalmente intesa ad una rilettura più aggiornata della stessa, in grado di saper cogliere i cambiamenti avvenuti nella società contemporanea, senza per questo dimenticare i benefici e gli insegnamenti della precedente in una sorta di «distruzione creativa» e di una «ricombinazione creativa»,

ovvero di una “creatività sostenibile”» (Albarea, 2012a, p. 75) verso di essa. Lo scopo del presente contributo consiste proprio nel ricercare le ragioni pedagogiche di questo passaggio, partendo dagli insegnamenti di colui che per primo ha interpretato il concetto di alfabetizzazione come mezzo di coscientizzazione: Paulo Freire.

### **L'alfabetizzazione come strumento per “afferrare” la realtà: il ruolo delle pratiche quotidiane**

Nella sua missione educativa con i lavoratori del Nord Est del Brasile o con le comunità rurali del Cile, Paulo Freire adottò un metodo, o meglio, come sottolinea Moacir Gadotti, «una teoria della conoscenza e una filosofia dell'educazione» (1994, tr. it. 1995, p. 13) che in tempi brevi permetteva di divenire alfabetizzati a coloro i quali egli stesso definiva gli «oppressi» di un sistema «oppressore» (Freire, 1968, tr. it. 2002, p. 30). L'alfabetizzazione a cui tale “metodo” portava, tuttavia (e qua sta l'innovazione del concetto di alfabetizzazione di Freire), non riguardava l'acquisizione meccanica di una serie di procedure per imparare a leggere e scrivere. Nella mente dell'educatore brasiliano, l'alfabetização avrebbe dovuto condurre l'alfabetizzando ad un pensiero critico sull'essere umano stesso, oltre che sul suo contesto/situazione di vita. Tale processo, quindi, avrebbe dovuto offrire agli educandi gli strumenti per essere in grado di comprendere, anzi, di «afferrare» la realtà (Freire, 1996a, tr. it. 2004, p. 55) riuscendo così ad agire adeguatamente rispetto ad essa. La parola, infatti, collegata all'agire e alla riflessione dava origine alla prassi, «congiunzione indissolubile di teoria e azione, distinta dalle tecniche eventualmente utilizzabili» (Manfredi, Reggio, 2007, p. 13). Per tal motivo, il pedagogista sosteneva che «pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Freire, 1968, tr. it. 2002, p. 77). L'alfabetizzazione intesa in senso freiriano, come sostiene Daniele Novara, «non è quindi il perfezionamento dell'uomo in quanto persona, e attraverso questo della società, ma il trasformare, partecipare al cambiamento dell'ambiente e delle strutture» (Novara, 2002, p. 89).

'Partecipazione' e conseguente 'trasformazione' sembrano quindi essere gli scopi di quella pratica percepita come fine ultimo dell'alfabetizzazione e conosciuta in tutto il mondo come «coscientizzazione» (Freire, 1968, tr. it. 2002). Come spiega ancora Gadotti, «coscientizzazione è una parola usata da Freire per mostrare la relazione che deve esistere fra il pensiero e l'azione. Una persona (o meglio, un gruppo di persone) che si coscientizza [...] è quello capace di scoprire la ragione d'essere delle cose» (Gadotti, 1994, tr. it. 1995, p. 94). In tal senso: «Il “metodo” Paulo Freire non insegna a ripetere parole, non si limita a sviluppare la capacità di pensarle secondo le esigenze logiche del discorso astratto; colloca semplicemente l'alfabetizzando in condizione di poter dare una seconda esistenza critica alle parole del suo mondo, per sapere e potere, al momento opportuno, dire la sua parola» (Fioril, 2002, pp. 188-189). Per fare ciò sembra risulti cruciale un aspetto: l'attenzione che l'educatore deve porre al contesto in cui l'alfabetizzando vive. Tale concetto verrà ripreso ed esplicitato qualche anno più tardi da Freire stesso: «Ciò che ho detto senza soste, e lo ripeto, è che non possiamo tralasciare, disprezzandolo come qualcosa senza valore, ciò che gli educandi, siano essi bambini che vanno a scuola o giovani e adulti nei centri di educazione popolare, portano con sé in termini di visione del mondo, nelle svariate dimensioni del loro agire, nell'azione sociale di cui fanno parte. [...] Questo è d'altronde, oggi, uno dei temi fondamentali

dell'etnoscienza, quello cioè di come evitare la dicotomia tra queste due forme di conoscenze, il popolare e l'erudito, o di come imparare e provare la dialettica tra ciò che Snyders chiama "cultura primaria" e "cultura elaborata"» (Freire, 1993, tr. it. 2008, pp. 106-107) e che oggi si configurerebbe come il divario tra la "cultura alta" e la popular culture. Alcuni studiosi (Buckingham, Sefton-Green, 1994; Dimitriadis, 2001, 2008; Dyson, 2003; Dolby, 2003; Fisher, 2003; Hall, 1996, 1997, 2006; McCarthy, 2003; Gaztambide-Fernandez, Gruner, 2003; William, 1958), anche tenendo come sfondo gli insegnamenti di maestri come Paulo Freire, sostengono il valore pedagogico delle pratiche quotidiane degli educandi, tanto che nel 2003 tali linguaggi, rappresentazioni, immaginari, esperienze hanno guadagnato un posto di rilievo in ambito educativo internazionale: un intero numero monografico della Harvard Education Review. Gli scopi per i quali la popular culture è stata inserita nelle ricerche di suddetti autori sono alquanto diversificati (per fare qualche esempio: educazione alla democrazia, percorsi di alfabetizzazione e rilettura post-coloniale dei curricula), ma in tutti i casi emerge la rilevanza che tali proposte sembrano avere nell'affrontare le sfide alle quali attualmente l'ambito educativo dovrebbe saper rispondere. Come suggerisce Cameron McCarthy nelle conclusioni del fascicolo a lui affidate, «risulta importante capire il ruolo che i vissuti dei ragazzi e delle ragazze di oggi rivestono nelle loro stesse vite perché essi sono nati immersi nella popular culture e in quei vissuti costruiscono il loro essere, le loro identità» (McCarty, Giardina, Harewood, Park, 2003, p. 463). Tale passaggio potrebbe essere ulteriormente enfatizzato utilizzando le parole del pedagogista brasiliano: «nulla insomma che parli e abbia a che fare con gli uomini e con le donne può passare inosservato all'educatore progressista e lasciarlo indifferente» (Freire, 1996a, tr. it., 2004, p. 114), o ancora più chiaramente con questi quesiti: «perché non valorizzare l'esperienza che gli alunni hanno?» [...] «perché non discutere con gli alunni la realtà concreta a cui collegare la disciplina di cui si sta insegnando il contenuto?» (ivi, p. 26).

Trovare risposte e soluzioni concrete, efficaci e situate a questi interrogativi non è però un compito semplice. Garantire un impegno simile significherebbe infatti «conoscere a fondo le caratteristiche delle pratiche culturali contemporanee allo scopo di valorizzarne a fondo le potenzialità espressive e socializzanti» (Buckingham, Sefton-Green, 1994, p. 12), senza assolutizzarne in maniera superficiale i benefici e indirizzandole, al contrario, «entro percorsi pedagogicamente orientati» (ivi, p. 10). Tuttavia, ancora una volta, Freire sembra sciogliere tutti i possibili dubbi e timori che ci potrebbero essere nel perseguire tale direzione, indicando una strada operativa ben precisa: «il rispetto, allora, al sapere popolare, richiama il rispetto al tessuto culturale. Il contesto locale degli educandi è il punto di partenza per capire come essi stanno costruendo il mondo. Il "loro" mondo, in ultima analisi è la prima inevitabile miniatura del mondo stesso» (Freire, 1993, tr. it. 2008, p. 107).

### **I nuovi media come pratiche quotidiane degli «alfabetizzandi» moderni**

Attualizzando il discorso, è possibile constatare come il "mondo" dell'infanzia e dell'adolescenza sia stato e sarà sempre di più profondamente influenzato anche dall'uso delle nuove tecnologie (Buckingham, 2003, trad. it 2006, pp. 38-41). Dagli studi effettuati da David Buckingham e presentati nel testo *Media Education* (2003, tr. it. 2006) emerge infatti non solo quanto facilmente i mezzi tecnologici siano oggi giorno accessibili anche a

bambini e adolescenti, ma anche come vi sia stata una integrazione e globalizzazione delle industrie dei media: esistono pochi brand globali che propongono una 'cultura comune', soprattutto tra i giovani. Spesso questi media sono cross mediali (integrano cioè più media tra loro), ma non per questo sono omogenei e sono suddivisi in settori specifici che permettono la creazione e la diffusione di communities che vanno oltre i confini nazionali (ivi, 42-45). Non è un caso, infatti, se Buckingham e Sefton-Green evidenziano come la recente «ricerca sulle culture giovanili ha focalizzato l'attenzione sui modi in cui i giovani si appropriano di forme di espressione di cultura popolare [...] con lo scopo di costruire le loro identità sociali. Da questo punto di vista, i media sono risorse simboliche che i giovani usano per dar senso alle loro esperienze, in relazione agli altri e per organizzare la loro vita quotidiana» (Buckingham e Sefton-Green, 1994, p. 10).

Come emerso in numerose ricerche (Buckingham, 2003, tr. it. 2006; Buckingham, Willet, 2006, 2009; de Block, Buckingham, 2007; Drusian, Riva, 2010; Livingstone, 2011; Premazzi, 2010; Rivoltella, 2006a, 2006b), sembra infatti che le nuove tecnologie entrino in maniera decisiva a far parte proprio dell'esperienza quotidiana degli educandi d'oggi. Grazie alle caratteristiche principali dei nuovi media (personalizzazione, interattività, portabilità - Mantovani, Ferri, 2008; Rivoltella, 2006a; accesso semplificato in termini di costi e di fruibilità - Buckingham, 2003, tr. it. 2006), questi mezzi sono divenuti veicoli e allo stesso tempo testimoni privilegiati dei vissuti dei ragazzi e delle ragazze contemporanei. Considerando gli studi effettuati dagli esperti del settore sopraindicati e, nello specifico, i dati riscontrati nel Rapporto di ricerca europeo *EU Kids On Line* (2011), si può notare infatti quanto l'uso della tecnologia sia capillare tra la popolazione più giovane. In particolare, Internet risulta essere utilizzato da una volta al giorno a una volta a settimana dal 93% dei ragazzi tra i nove e i sedici anni e dal 38% degli intervistati tra i nove e i dodici anni; inoltre, il 77% tra gli adolescenti tra i tredici e i sedici anni dichiara di avere un profilo su un social network (Livingstone, Haddon, Gorzig, Olafsson, 2011, p. 12; p. 18). Se si analizza la situazione italiana si possono riscontrare dati analoghi. Dall'iniziale progetto *I rag@zzi del web* del 2001 e dalla successiva esperienza europea di *Mediappro* del 2004 (Rivoltella, 2006b, p. 21) è stato possibile rilevare che in Italia il computer veniva utilizzato dal 22,9% dei bambini di età tra i tre e i cinque, dal 68,1% dei bambini tra i sei e i dieci anni e dal 78,1% dei ragazzi tra gli undici e i tredici anni. Inoltre, la navigazione in Internet avveniva nel 20,6% dei casi nella fascia compresa fra i sei e i dieci anni e nel 46% tra gli undici e i tredici.

Un utilizzo così diffuso dei nuovi media ha portato molti studiosi a ricercare una nuova definizione per parlare degli alfabetizzandi moderni. Una tra le più conosciute a livello internazionale risulta essere quella suggerita nel 2001 da Mark Prensky: digital natives. Nel suo articolo, *Digital natives, digital immigrants*, egli sosteneva che vi fosse un gap generazionale tra i giovani contemporanei, i digital natives, dotati di stili cognitivi differenti in virtù della loro precoce immersione nel mondo delle tecnologie digitali rispetto agli adulti, considerati per questo digital immigrants. Tuttavia, di recente, Rivoltella ha rianalizzato la questione tra nativi e immigrati digitali, affermando che «il "nativo digitale" quasi sicuramente non è un individuo in corso di mutazione genetica, semplicemente è qualcuno che, per il fatto di essere nato e cresciuto in un contesto sociale fortemente contrassegnato dalla presenza delle tecnologie e dei media digitali, vi si rapporta con assoluta naturalità [...]. Il problema non è la diversità dei bambini, dei ragazzi, ma la diversità delle variabili socio-culturali» (Rivoltella, 2012b, pp. 468-470). Lo stesso Prensky,

nel corso degli anni, ha via via ridimensionato la sua iniziale proposta, fino a sostenere l'importanza del promuovere una digital wisdom (Prensky, 2009), una saggezza digitale: caratteristica questa che dovrebbe essere propria di un utente, più o meno giovane, in grado di utilizzare in maniera critica e responsabile le tecnologie digitali.

Ecco quindi che gli educandi del XXI secolo, per cercare di cogliere le peculiarità del tempo presente, dovrebbero avere la possibilità di venir guidati anche nel raggiungere tale "saggezza". Compito questo che inevitabilmente spetterebbe ai genitori ma anche (e forse soprattutto) agli educatori e agli insegnanti.

### **Alcuni spunti di riflessione per l'“alfabetizzazione” del XXI secolo**

Negli ultimi anni sono state realizzate diverse esperienze a livello educativo aventi l'obiettivo di ampliare il concetto stesso di alfabetizzazione, aggiornandolo ai tempi moderni. È il caso del progetto internazionale *Reiventing Education*, iniziato in Italia nel 1998 (De Luca, 2003, p. 140) o delle sperimentazioni nazionali delle cl@ssi 2.0 (MIUR, 2009) e delle wiki school (INDIRE, 2011).

Le ricerche svolte nel settore educativo e didattico (Ardizzone, Rivoltella, 2008; Buckingham, 2003; trad.it. 2006, Kress, 2003; Macedo, Steinberg, 2007; Mantovani, Ferri, 2008; Maragliano, 2000, 2004; McLoughlin, Lee, 2008; Potter, 2008; Rivoltella, 2003, 2006a; Stoyanov, Hoogveld, Kirschner, 2010; Tosolini, Trovato, 2001; Trovato, 2005) hanno permesso infatti di rileggere le nuove tecnologie non solo come possibili ausili per rendere il processo di apprendimento-insegnamento maggiormente significativo ed efficace per i ragazzi e le ragazze coinvolti ma anche come risorse operative in grado di offrire a quegli stessi adolescenti gli strumenti per leggere meglio il mondo che li circonda. Non a caso, da decenni, il mondo della scuola (e non solo) si sta interrogando in primo luogo sulle motivazioni che dovrebbero giustificare la rilettura dei nuovi media come pratiche da inserire nella azione quotidiana degli insegnanti.

Per cercare di fornire una risposta esauriente a tale questione, si possono prendere in considerazione diversi spunti. Il primo potrebbe arrivare dalla consultazione del documento europeo denominato *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025*, nel quale emerge come in futuro le nuove tecnologie verranno utilizzate e richieste sempre di più in ambito educativo proprio perché pratica comune dei giovani d'oggi (Stoyanov, Hoogveld, Kirschner, 2010, p. 15). Un suggerimento simile lo si può ritrovare nel documento ministeriale italiano, Indicazioni nazionali per il curricolo 2012. In queste linee guida si inserisce una nuova competenza da far raggiungere allo studente al termine del primo ciclo di istruzione rispetto a quelle presenti nelle Indicazioni precedenti: la competenza digitale, la quale consiste nel «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione» (MIUR, 2012, pp. 8-9).

Oltre a ciò, si possono riportare alcune considerazioni direttamente collegate alle differenziate modalità di apprendimento che il mondo educativo dovrebbe garantire agli studenti contemporanei. In tal senso, le indicazioni fornite da Buckingham e Sefton Green risultano essere ancora una volta preziose. I due autori inglesi sostengono che la cultura contemporanea è «elettronicamente mediata» e, di conseguenza, l'alfabetizzazione «non può essere relegata ad un solo medium o ad un'unica forma di leggere o di scrivere testi a

stampa, ma piuttosto di saper utilizzare una vasta gamma di media» (Buckingham, Sefton-Green, 1994, p. 5).

Secondariamente, risulterebbe interessante provare a delineare alcune tra le modalità proposte negli ultimi anni, per inserire in maniera interdisciplinare e trasversale i nuovi media in ambito educativo.

Uno dei primi aspetti sui cui riflettere consiste nell'approccio da adottare nel compiere questo passaggio. A tal proposito, Buckingham (2003, tr. it. 2006, 2006, 2007, 2009) e Rivoltella (2003, 2006a, 2008) sottolineano la rilevanza di concepire i media da un punto di vista pragmatico, come uno scenario d'azione nel quale le relazioni, le comunicazioni e le situazioni create nel contesto "virtuale" non vengono circoscritte ad una ipotetica realtà parallela, ma hanno effetti tangibili sulla quotidianità, "reale", delle persone coinvolte. Da ciò deriva una ulteriore considerazione relativa ai modi in cui insegnanti ed educatori dovrebbero utilizzare le nuove tecnologie per sfruttarne il loro potenziale, non solo in termini di multi-dimensionalità e interattività, ma anche come strumenti per valorizzare un pensiero critico e la costruzione collettiva di conoscenza. In tale prospettiva, i nuovi media non andrebbero inseriti una tantum, come diversivo alla routine scolastica, ma, al contrario, quella che inizialmente veniva chiamata media education dovrebbe essere interpretata come «una nuova forma mentis con la quale intendere il processo stesso di insegnamento-apprendimento» (Rivoltella, 2006a, p.74). Questo spunto emerge ancor più chiaramente dal filone della media literacy (Buckingham, 2003, tr. it. 2006; Kress, 2003; Macedo, Steinberg, 2007; Potter, 2008; Rivoltella, 2006a), sinteticamente definita come il «risultato di una corretta pratica di media education» (Rivoltella, 2006a, p. 22). Il passaggio dalla media education alla media literacy è motivato dal fatto che la media literacy contempla «non solo la capacità di decifrare, apprezzare, criticare e comporre, ma richiede anche una comprensione più vasta dei contesti sociali, economici e storici in cui i testi sono prodotti, distribuiti e fruiti dal pubblico » (Buckingham, 2003, tr. it. 2006, p. 58; p. 68). Inoltre, nel corso degli ultimi anni, a seguito del progresso digitale dei mezzi di comunicazione tecnologici, si è avuto un ulteriore avanzamento, quello che permette oggi di parlare di digital literacy (Buckingham, 2003, tr. it. 2006; Macedo, Steinberg, 2007; Potter, 2008; Ranieri, 2012; Rivoltella, 2006a). Literacy, quest'ultima, che almeno in parte può essere accostata alla proposta del pedagogista brasiliano.

L'alfabetizzazione attuata da Freire si sviluppava attraverso tre passaggi consequenziali: la fase della ricerca (scoperta dell'universo lessicale in cui vengono stimolate parole e temi generatori che si riferiscono alla vita quotidiana degli allievi), la fase della tematizzazione (vengono codificati e successivamente decodificati gli argomenti sviluppati nella fase della presa di coscienza) e la fase della problematizzazione (si torna al concreto, problematizzando; Gadotti, 1994, tr. it. 1995, pp. 17-18). Scopi e passaggi simili sono stati individuati, infatti, nelle modalità con le quali Buckingham suggerisce di utilizzare i media digitali. Egli, infatti, suggerisce di far ragionare gli studenti su quattro concetti chiave: la produzione (l'uso della tecnologia per produrre quei testi, l'industria, la circolazione e la distribuzione, il mercato, l'accesso e la partecipazione, ecc.), il linguaggio utilizzato in essi (significati, convenzioni, tematiche legate al genere, scelte linguistiche, colori, ecc), la rappresentazione (realismo, parzialità e obiettività, stereotipi, interpretazione dei testi, influenze, ecc.) e il pubblico (target, circolazione, fruizione, differenze sociali, attenzione verso l'audience, ecc., Buckingham, 2003, trad.it. 2006, pp. 73-85). Tutte queste piste di analisi potrebbero permettere agli alfabetizzandi d'oggi di

ragionare su tematiche che vanno oltre le tradizionali discipline scolastiche, coinvolgendo direttamente anche la loro esperienza quotidiana. Il medesimo autore, esattamente come Freire, rimarca inoltre l'importanza del ritornare, dopo l'iniziale fase concreta e la successiva riflessione teorica, alla pratica, di far lavorare cioè gli alfabetizzandi in maniera attiva. Buckingham propone quindi di far produrre agli educandi dei video multimediali che rappresentino quanto per loro vi era di significativo nel percorso svolto (ibidem), o di utilizzare i media come strumenti per "dare voce" all'esperienza migratoria di coloro i quali possiedono questi vissuti (de Block, Buckingham, 2007), o, ancora, di tenere dei diari di bordo sul personale consumo dei media tali da portare i giovani ad una auto-riflessione (Buckingham, 2003, tr. it. 2006, pp. 73-85). Tuttavia, risulta evidente che per poter guidare gli studenti in queste attività, anche gli educatori devono avere una preparazione adeguata.

Aspetto fondamentale in tale frangente è, infatti, la formazione dei docenti. A tal proposito, Rivoltella afferma che gli insegnanti dovrebbero essere in grado di accettare la necessità di un cambio culturale (in cui si contempli una nuova prospettiva nella quale si riprogettino i curricula intorno ai media), oltre che di ripensare il significato del processo di insegnamento/apprendimento e degli spazi della formazione (Rivoltella, 2006a). Questa idea viene ribadita anche dall'UNESCO: nel 2008 viene redatto un documento *ICT Competency Standards for Teachers* con lo scopo di riorganizzare i curricula, oltre che adeguare i materiali e gli strumenti di apprendimento alle nuove competenze digitali (UNESCO, 2008). Una proposta operativa che segue tale direzione è quella realizzata da Maria Ranieri e intitolata *Digital & Media Literacy Education* (2012). Questo toolkit si configura come una guida teorica e pratica per insegnanti ed educatori, le cui finalità consistono nel fornire loro una serie di percorsi tematici legati a Internet e ai new media, adatti a venire inseriti nelle attività didattiche quotidiane. In questo documento, docenti e non possono trovare spunti per cercare di guidare in maniera responsabile e consapevole gli alfabetizzandi d'oggi rispetto all'uso dei media. Anche a livello ministeriale, negli ultimi anni sono stati mossi passi avanti verso una corretta e adeguata formazione degli insegnanti in ambito digitale. È il caso del Progetto di formazione per docenti (anno 2011-2012), promosso dalla Comunità Europea e del Ministero dell'Istruzione italiano, in cui una cospicua parte della formazione avviene on-line. Attraverso la peer education vengono utilizzati ambienti online con strumenti di comunicazione (chat, forum, videoconferenza) e costruzione collaborativa di conoscenze (wiki, blog) (INDIRE, 2012a). O, ancora il Piano Nazionale *m@t.abel* (approvato dalla Commissione Europea nel 2007) che a partire dall'anno 2009/2010 propone un rinnovamento dell'insegnamento-apprendimento della matematica anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie (INDIRE, 2012b). O, infine, del progetto DIDATEC, che con i suoi diciottomila insegnanti iscritti conferma l'interesse e la volontà del corpo docente di scoprire e approfondire la conoscenza del mondo delle ICT (INDIRE, 2013).

Anche grazie a queste esperienze e proposte, si può immaginare che lo scenario della pedagogia 2.0 (Maragliano, 2004; McLoughlin, Lee, 2008), basata sulla valorizzazione dei benefici delle tecnologie del web 2.0 (O'Reilly, 2007) non dovrebbe essere più escluso dalla pratica educativa contemporanea. La pedagogia 2.0 si fonda sulla teoria del connettivismo proposta nel 2005 da Siemens, nella quale si ritiene che gli individui imparino assieme ad altri individui presenti nelle loro reti sociali e contribuiscano, allo stesso tempo, alla loro stessa conoscenza attraverso un processo di apprendimento

collettivo. In questa teoria viene, quindi, valorizzata la costruzione di collegamenti collaborativi per promuovere la comunicazione e il dialogo (McLoughlin, Lee, 2008).

Le idee e le esemplificazioni ora riportate rappresentano una piccolissima parte di tutte le proposte che, in tempi recenti, stanno emergendo nel settore in esame e necessitano di ulteriori e più accurati approfondimenti. Tuttavia, proprio considerando suddette opportunità, si riescono forse a comprendere meglio le ragioni che hanno portato Buckingham a sostenere che l'alfabetizzazione mediatica «deve essere un diritto fondamentale di tutti gli studenti, da attuare in maniera interdisciplinare» (Buckingham, 2003, tr. it. 2006, p. 106). In tale affermazione si può ritrovare l'assonanza con un altro grande tema, se non il tema del pensiero di Freire: il voler eliminare, attraverso una alfabetizzazione situata e lo sviluppo di una coscienza critica e «problematizzante» (Milan, 2008, p. 54), le disuguaglianze tra «oppressi» e «oppressori» originate da un mancato accesso agli stessi livelli di istruzione (Freire, 1968, tr. it. 2002). A tal proposito, Freire aveva preso posizione anche nei riguardi delle prime tecnologie che stavano pian piano facendosi strada negli anni Ottanta in Brasile: «io non sono contro l'informatica, non sono contro l'uso dei computer [...]. Il problema è quello di sapere a servizio di chi e di che, ora l'informatica entrerà massicciamente nell'educazione brasiliana [...]. Il mio timore, perciò, è che l'introduzione di questi mezzi sofisticati nel campo educativo, ancora una volta, favorisca quelli che possono a discapito di quelli che non possono. Per questo io dico che la critica a tutto questo non è tecnica, ma politica». Proprio a fronte di tali parole l'inserire in maniera «pedagogicamente orientata» le nuove tecnologie nei contesti educativi formali e non formali potrebbe diventare oggi un compito di elevato valore sociale, oltre che educativo. Tale pratica permetterebbe, infatti, anche a coloro i quali non ne hanno le possibilità economiche, di conoscere e saper usare in maniera critica strumenti sempre più necessari per vivere e lavorare nella società contemporanea.

### **Le nuove tecnologie per una «pedagogia in cammino»**

Da quanto emerso in questo articolo sembra siano numerosi gli elementi per intendere i nuovi media come possibili ausili per «alfabetizzare» i giovani (e non solo) del XXI secolo. «La media culture ha [infatti] radicalmente ricostruito il “quotidiano”, il “reale” dei giovani» e, anche per tal motivo, potrebbe avere «importanti implicazioni per la scuola e per i curricula sia dal punto di vista ufficiale (es.: testi scolastici e svolgimento delle lezioni), sia non ufficiale (gestione della classe)» (Dimitriadis, 2009, pp. 157-158). Ciò avrebbe ancora maggior valore considerando che «in virtù della circolarità dei linguaggi presenti in essi, i nuovi media possono presentarsi come un “focolaio di esperienza”, come luogo dove fare, nella contemporaneità, “pratica di sé”, la quale rende perseguibile lo studio “dei modi di esistenza virtuali per dei soggetti possibili”. [...] Questo focolaio di esperienza diventa un laboratorio di sperimentazione identitaria e di pratica comunitaria, dove l'io del singolo, commentatore e co-autore, si gioca, gioca se stesso, più o meno consapevolmente, entro l'orizzonte della pluralità e della multidimensionalità» (Albarea, 2012b). Non è un caso, infatti, che già alla fine degli anni Novanta Giorgio Chiosso sostenesse che: «di fronte all'ineluttabilità del passaggio alla società telematica le denunce non bastano ed occorre elaborare e organizzare strategie educative e formative adeguate per mettere i giovani nelle migliori condizioni per affrontare la nuova realtà, per muoversi con facilità in essa, sfruttarne le potenzialità e comprenderne e limitarne i rischi» (Chiosso, 1997 p. 343). A tal

proposito Telleri, riprendendo le parole pronunciate da Bill Gates, afferma che: «L'autostrada informatica non sostituirà né svaluterà nessuna delle funzioni pedagogiche necessarie per le sfide che ci attendono», «ma potrà essere una risorsa in più di cui servirsi con intelligenza pedagogica» (Telleri, 2002a, p. 25). A fugare qualsiasi altro eventuale dubbio a riguardo ci pensa lo stesso Freire: «Un educatore che non si preoccupa di cosa si può fare oggi con l'informatica, non sta all'altezza del suo tempo e pertanto non deve insegnare». Queste parole, già alquanto emblematiche, risuonano oggi con una enfasi ancora maggiore visto che sono state scritte trent'anni or sono, quando le tecnologie non erano sicuramente riferite a quelle odierne e quelle presenti non erano diffuse come lo sono oggi. Ecco perché sarebbe rilevante che ciascun insegnante, ogni educatore, attingesse «dagli stili comunicativi e dai processi di costruzione del sapere implicati dalla tecnologia digitale, per volgerli ad un progetto educativo capace di incontrare sul loro terreno gli adolescenti» (Barone, 2009, p. 7). Il rischio, infatti, di usare le nuove tecnologie solo in modo strumentale, senza alcuna riflessione critica sul loro impiego, è ancora presente nel contesto educativo nazionale e internazionale: «ricordo un importante autore francese che è attivo sul fronte dell'applicazione della tecnologia, il quale afferma che in realtà attraverso l'introduzione di qualche calcolatore nelle scuole abbiamo voluto dare l'immagine dell'innovazione e ciò che ne abbiamo tratto è soltanto un'immagine, mentre il rinnovamento è rimasto alle spalle» (Calzolari, 2002, p. 11). Proprio per far sì che ciò non accada e creare così un rinnovamento reale, duraturo e significativo, sarebbe necessario comprendere che questi mezzi tecnologici «non dovrebbero essere percepiti come un tema da affrontare, o uno strumento da utilizzare ma come una mentalità da condividere» (Rivoltella, 2006, p. 74). Ciò risulterebbe rilevante, perché «ovunque ci stiamo dirigendo, i media giocheranno senza dubbio un ruolo centrale nella vita politica, sociale ed economica: oggi più che mai, i giovani devono essere attrezzati per capire e partecipare attivamente alla cultura dei media che li circonda» (Buckingham, 2003, tr. it. 2006, p. 216).

Sarebbe quindi importante assumere una nuova prospettiva educativa e pedagogica, una pedagogia che sia costantemente «in cammino, un campo indefinitamente aperto a nuove esperienze pedagogiche» (Bimbi, 1979, p. 11), quali per esempio quelle offerte dai nuovi media. Una prospettiva pedagogica che sia, quindi, in grado di allontanare il «timore, che spesso si tramuta in pregiudizio, che gli strumenti digitali impoveriscono il livello culturale dei più giovani trasformandoli, come sempre più spesso si sente affermare, in analfabeti dietro una tastiera» (Barone, 2009, p. 7). Al contrario, grazie ad un utilizzo adeguato delle nuove tecnologie in ambito educativo (formale e non formale), si potrebbero offrire a tutti gli studenti e a tutte le studentesse le conoscenze, le abilità e le risorse per essere «alfabetizzati» anche rispetto ad una delle literacy emergenti, quella appunto legata ai nuovi media, rendendoli così in grado di «afferrare» la realtà. E se la realtà vissuta, rappresentata, immaginata dai giovani d'oggi è fortemente influenzata anche dalle nuove tecnologie, ogni educatore consapevole del valore e della responsabilità insiti nella propria professione, dovrebbe essere in grado di offrire alla persona con la quale lavora non solo gli strumenti per «leggere la parola» ma anche per «leggere il mondo» (Freire, Macedo, 1987, p. 49).

**Luisa Zinant**

(Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Udine)

## Riferimenti bibliografici

- Albarea, R. (2012a) (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimatur, Padova.
- Albarea, R. (2012b), "Narrazione e circolarità dei linguaggi nella società dei media: prospettive pedagogiche". *Relazione presentata al convegno Crescere e insegnare nella società dei media*, Università degli Studi di Udine, 12-13 ottobre 2012.
- Ardizzone, P., Rivoltella, P.C. (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Barone, P. (2009), *Adolescenti 2.0.*, in «Il Mondo Domani», n. 6, pp. 6-7.
- Bimbi, L. (1979), *Presentazione al lettore italiano*, introduzione al testo di P. Freire (1977), *Cartas à Guiné-Bissau. World Council of Churches*, tr. it.: *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano, pp. 5-11.
- Bortolotti, E., Zanon, F., Cren, E. (2010), *Blended education and tutors: new didactic strategy for the mediation of knowledge and practices in institutional learning courses*. Proceedings della Conferenza ICERI 2010, 15-17 novembre 2010, Madrid, Spagna.
- Buckingham, D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press, Cambridge, tr. it.: *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006.
- Buckingham, D., Sefton-Green, (1994), *Cultural studies goes to school. Reading and teaching Popular Media*, Taylor & Francis, Londra.
- Buckingham, D., Willet, R. (2006) (a cura di), *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Buckingham, D., Willet, R. (2009) (a cura di), *Video Cultures. Media Technology and Everyday Creativity*, Palgrave Macmillan, Londra.
- Calzolari, P.U. (2002), *Le nuove tecnologie stanno modificando la faccia del mondo*, in *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 11-12.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, A.H., Macedo, D. e Willis, P. (1999), *Critical Education in the New Information Age*, Rowman, Lanham.
- Chiosso, G. (1997), *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia.
- Consiglio d'Europa (2010), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, Strasburgo.
- De Block, L., Buckingham, D. (2007), *Global children, global media: migration, media and childhood*, Palgrave Macmillan, New York.
- De Luca, E. (2003), *L'esperienza della scuola "San Filippo" di Benevento*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *Scuole in Rete e Rete di scuole. Temi, modelli, esperienze*, ETAS, Milano, pp. 139-149.
- Dimitriadis, G. (2009), *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy and Lived Practice*, Peter Lang, New York, versione originale 2001.
- Dolby, N. (2003), *Popular Culture and Democratic Practice*, in «Harvard Educational Review», vol. 73, n. 3, pp. 258-284.
- Drusian, M., Riva, C. (2010) (a cura di), *Bricoleur High tech. I giovani e le nuove forme della comunicazione*, Edizioni Guerini, Milano.
- Dyson, A. H. (2003), *Welcome to the Jam: Popular Culture, School Literacy, and the Making of Childhoods*, in «Harvard Educational Review», vol. 73, n. 3, pp. 328-361.
- Fedeli, D. (2011), *Il bambino digitale*, Carocci, Roma.
- Fioril, E. M. (1968), *Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Contributo all'approfondimento della pedagogia degli oppressi*, in Freire, P. (1968), *Pedagogia do oprimido*, tr. it.: *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, pp. 185-199.
- Freire, P. (1968), *Pedagogia do oprimido*, tr. it.: *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.
- Freire, P. (1977), *Cartas à Guiné-Bissau. World Council of Churches*, tr. it.: *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* (curato da Linda Bimbi), Mondadori, Milano 1979.
- Freire, P. (1993), *Pedagogia da Esperança*, Editora Villa das Letras, tr. it.: *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino 2008.

- Freire, P. (1996a), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra S/A Sao Paolo, tr. it.: *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.
- Freire, P. (1996b), *Teachers as cultural workers*, tr. ing. di D. Macedo, D. Koike, A. Oliveira, *Teachers as cultural workers. Letters to Those Who Dare Teach*, Westview Press, Boulder 2005.
- Freire, P., Macedo, D. (1987), *Literacy: reading the word and the world*, Routledge, London.
- Gadotti (1994), *Reading Paulo Freire*, State of University of New York Press, New York, versione italiana curata da B. Bellanova e F. Telleri, *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera*, SEI, Torino 1995.
- Gaztambide-Fernandez, R.A., Gruner, A. (2003) (a cura di), *Popular culture and education*, in «Harvard Educational review», n. 73, 3, Special Issue.
- INDIRE (2011), *Scuola digitale: Wiki school*, in <http://www.scuola-digitale.it/uncategorized/al-via-ilprogetto-%E2%80%9Cdalla-scuola-laboratorio-verso-la-wikischool%E2%80%9D/> (consultato il 22 gennaio 2012).
- INDIRE (2012a), *Progetto di formazione per docenti: Modello formativo*, in <http://formazionedocentipon.indire.it/?cat=16> (consultato il 25 giugno 2013).
- INDIRE (2012b), *Progetto di formazione per docenti: m@t.abel*, in <http://formazionedocentipon.indire.it/?cat=4> (consultato il 25 giugno 2013).
- INDIRE (2013), *Progetto di formazione per docenti: DIDATEC affronta la sfida per la formazione di 18.000 iscritti*. In: <http://formazionedocentipon.indire.it/?cat=8> (consultato il 25 giugno 2013).
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A. Olafsson, K. (2011), *EU Kids On Line. Final report*, London School of Economics, London.
- Macedo, D. Steinberg, S. (2007) (a cura di), *Media Literacy: a reader*, Peter Lang, New York.
- Mayo, P. (2004), *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, Praeger, Westport.
- Manfredi, S.M., Reggio, P.G. (2007), *Educare a quale coscienza critica? Note a partire dalla prassi di "coscientizzazione" di Paulo Freire*, in «Animazione Sociale», n. 213, pp. 11-20.
- Mantovani, S., Ferri, P. (2008) (a cura di), *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, ETAS, Bologna.
- Maragliano, R. (2004) (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Bari.
- McCarty, C., Giardina, M.D., Harewood, S.J., Park, J-K. (2003), *Contesting Culture: Identity and Curriculum Dilemmas in the Age of Globalisation, Postcolonialism, and Municipality*, in «Harvard Education Review», vol. 73, n. 3, pp. 449-465.
- McLoughlin, C., Lee, M. J. W. (2008), *The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity*, in «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», vol. 20, n. 1, pp. 10-27.
- Milan, G. (2008), *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, in «Studium Educationis», vol. 1, n. 1, pp. 43-69.
- Minocha, S. (2009), *Role of social software tools in education: A literature review*, in «Education and Training», vol. 51, nn. 5/6, pp. 353-369.
- MIUR (2009), *Scuola digitale - CI@ssi 2.0.*, in: [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano\\_scuola\\_digitale/classi\\_2\\_0](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0) (consultato il 15 aprile 2011).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, Roma.
- Nanni, C. (2002), *Utopia/sogno scienza/realità: per una ricezione italiana di Paulo Freire, oggi*, in *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 95-104.
- Nanni, C. (1998), *Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Paulo Freire*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 45, n. 2, pp. 210-225.
- Novara, D. (2002), *Il metodo Paulo Freire in Italia*, in *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 85-94.
- O'Reilly, T. (2007), *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, in «International Journal of Digital Economics», n. 65, pp. 17-37.
- Potter, W. J. (2008), *Media Literacy*, Thousand Oaks: SAGE, New Delhi.
- Premazzi, V. (2010), *L'integrazione online. Nativi e migranti fuori e dentro la rete. Rapporto Fieri*, Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione, Torino.
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*, in «On the Horizon», vol. 9, n. 5, 2001, pp. 1-6.

- Prensky (2009), *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, in «Innovate», vol. 5, n. 3, febbraio/marzo 2009.
- Ranieri, M. (2012), *Toolkit. Digital & Media Literacy Education. Guida didattica di Maria Ranieri. Progetto Virtual Stages Against Violence (VSAV), finanziato dal Programma Daphne III della Commissione Europea*, in: [http://virtualstages.eu/media/toolkit\\_ita.pdf](http://virtualstages.eu/media/toolkit_ita.pdf), consultato il 25 giugno 2013.
- Reggio, P.G. (2010), *Parole nuove che generano l'azione*, in «Animazione sociale», n. 241, pp. 56-66.
- Rivoltella, P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on-line: socialità e didattica in Internet*, Erikson, Trento.
- Rivoltella, P.C. (2006a), *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma.
- Rivoltella, P.C. (2006b), *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rivoltella, P.C. (2012a), *Bambini, anziani e linguaggi elettronici*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, pp. 467-470.
- Silverstone, R. (1994), *Television and everyday life*, Routledge, London - New York, tr. it.: *Televisione e vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Stoyanov, S., Hoogveld, B., Kirschner, P., Redecker, C., Punie, Y. (2010), *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). European Commission's Joint Research Centre (JRC)*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo.
- Striano, M. (2007), *Il dialogo come dispositivo formativo: incontro con Paulo Freire*, in «Studi sulla formazione», nn.1-2, pp. 148-158.
- Telleri, F. (2002a), *L'alfabetizzazione secondo Paulo Freire, nuove tecnologie e sviluppo sostenibile, in Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 23-26.
- Telleri, F. (2002b), *Un'esperienza di educazione interdisciplinare e interculturale con l'utilizzo delle nuove tecnologie, in Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 435-436.
- Thompson, J. B. (1995), *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*, Polity Press, Cambridge, tr. it.: *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Tosolini, A., Trovato, S. (2001), *New Media, Internet e Intercultura*, EMI, Bologna.
- Trovato, S. (2005), *Il computer del Cappellaio matto*, Alberto Perdisa Editore, Bologna.
- UNESCO (2008), *ICT Competency Standards for Teachers*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Parigi.
- Virgilio, F. (2012), *Educazione alla cittadinanza tra scuola ed extrascuola: il ruolo delle tecnologie*, in R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Atti del Convegno Nazionale di Studi, Udine 18-19 novembre 2011, Imprimatur, Padova, pp. 105-113.
- Vittoria, P. (2007), *Per una pedagogia del dialogo. Riflessioni sul pensiero di Paulo Freire*, in «Studi sulla formazione», nn. 1-2, pp. 159-166.
- Zinant, L. (2012a), *Migrazioni e nuove tecnologie come "segni dei tempi" per l'educazione*, in R. Albarea, (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimatur, Padova, pp. 169-177.
- Zinant, L. (2012b), *Le nuove tecnologie come supporto ai processi di integrazione di ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati: un esempio di ricerca sul campo*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, pp. 569-587.
- Williams, R. (1958), *Culture and Society*, Chatto & Windus, Londra, tr. it.: (1968), *Cultura e rivoluzione industriale*, Einaudi, Torino, pp. 15-23.