

Media digitali, apprendimento, formazione

Pier Cesare Rivoltella

A distanza di circa dieci anni, Marc Prensky (2009) torna sulla distinzione tra “nativi” e “immigranti” digitali che lo ha reso celebre per discuterla e correggerla. Nel momento in cui l'aveva introdotta (Prensky, 2001), la penetrazione sociale dei nuovi media digitali era nella fase iniziale di prepotente ascesa e sembrava riflettere bene la realtà delle cose: quella di giovani generazioni assolutamente a loro agio con la tecnologia e di adulti in larga parte ancora da alfabetizzare. La metafora leggeva fedelmente questa situazione. Il nativo, proprio come accade per le lingue quando vengono apprese da piccoli, si muove in maniera del tutto naturale nel proprio rapporto con tutto ciò che è tecnologia: non così l'adulto immigrante, che della tecnologia apprende il linguaggio ma solo tardivamente e che di conseguenza pare destinato a non raggiungere mai quella stessa naturalità di rapporto.

Questa differenza, nel ragionamento di Prensky, era in primo luogo funzionale a distinguere gli usi dei media digitali da parte di nativi e immigranti: naturali e immediati quelli dei primi, sicuramente più impacciati quelli dei secondi. Ma la sua riflessione si spingeva oltre. Usi differenti implicano a lungo andare stili cognitivi differenti e, in definitiva, culture differenti, con un impatto significativo sul sistema formativo e sulle modalità attraverso le quali in esso si costruisce apprendimento.

1. I media digitali: un paesaggio in rapido cambiamento

Gli stili cognitivi e di comportamento che contraddistinguono i più giovani sono da mettere in relazione proprio con il fatto che essi sono forti utilizzatori dei media digitali e quindi con le caratteristiche di questi media.

Quando si parla di media digitali non si fa riferimento a media “nuovi” rispetto a quelli tradizionali: la televisione digitale è pur sempre televisione, allo stesso modo – pur evolvendo rispetto a quello fisso – anche un telefono cellulare è in fondo sempre un telefono. Il problema è che la convergenza al digitale di cui tutti i media nell'ultimo ventennio hanno risentito, rende questi media (cellulare, I-pod, console videogames, netbook, oggi l'I-pad) qualcosa di molto diverso dai media del nostro recente passato. In buona sostanza, con un cellulare posso continuare a telefonare, ma posso anche: controllare i miei appuntamenti in agenda, navigare in Internet, leggere e spedire posta elettronica, aggiornare il mio profilo in *Facebook*, scattare fotografie e girare video. Il linguaggio digitale di fatto lo rende una potentissima stazione multimediale: molto di più che un telefono.

Questa possibilità di “fare molte cose” con lo stesso strumento (a questo riguardo si parla di *intermedialità*) non è l'unica caratteristica dello specifico comunicativo dei media digitali. Se ne devono indicare almeno altre tre, rilevanti nell'ottica della cognizione e dell'apprendimento.

In prima istanza la *portabilità*. Uno dei trend di sviluppo dei prodotti ICT negli ultimi anni è stato il contemporaneo duplice processo di miniaturizzazione dei dispositivi e di aumento della potenza dei processori. Ovvero: strumenti sempre più piccoli e leggeri, ma allo stesso tempo molto più potenti. Il mio primo computer, nel 1988, era un IBM-AT&T il cui processore – un 8088 Intel - “girava” con una frequenza compresa tra i 4,7 e i 10 Mhz e aveva un disco rigido di 30 Mb. Oggi, un mini-computer portatile “gira” a circa 2 Ghz e il mio I-phone ha una memoria di 16 Gb: questo vuole dire che il minicomputer è oltre 200 volte più veloce del mio primo computer, e che la memoria del mio cellulare ha circa 500

volte più spazio. L'effetto di questa evoluzione è che la tecnologia, piccola e leggera, si trasporta con grande facilità, è sempre con noi, ci accompagna lungo la giornata: questo è il senso della portabilità.

Ma il vantaggio di avere con sé la tecnologia non sarebbe così importante se essa non fosse sempre connessa. Dal momento che molti dei nostri documenti e dei servizi di cui usufruiamo per lavoro e divertimento sono in rete, la *connettività* diviene una componente essenziale. E questa è una seconda linea di tendenza dell'attuale progresso tecnologico: da una parte lo sviluppo dei protocolli per l'accesso veloce a Internet da telefono cellulare (come l'UMTS, o l'HSDPA), dall'altra delle reti wireless anche all'esterno degli edifici (Wi-max) sgancia completamente dalla condivisione di una postazione fissa la possibilità di accedere alla rete e rende qualsiasi luogo in cui ci si trovi adatto a farlo.

Infine, i media digitali – e più in generale tutta la generazione delle nuove internet application (dai blog a *Facebook*) – presentano la caratteristica di essere *autor(i)ali*. In estrema sintesi, questa prerogativa si traduce nella possibilità di pubblicare contenuti senza più ricorrere alla mediazione degli apparati: fino a non molti anni fa, senza una televisione che accettasse di trasmetterlo, o senza un editore che accettasse di stamparlo, non avremmo potuto né fare un film, né scrivere un libro. Oggi questo è possibile con grande facilità: posso costruire la mia web-tv in *Livestream*, pubblicare contenuti audiovisivi in *Podomatic* per farli scaricare su I-pod, scrivere un libro in *Lulu*. Allo stesso modo è possibile fare del web-giornalismo approfittando delle possibilità offerte da un blog o da *Twitter*. In tutti questi casi si fa esperienza di quel processo di demediazione (Myssika, 2007) che, se da una parte è sinonimo di liberalizzazione dell'accesso e di pluralismo, dall'altra consente a molti non professionisti di prendere la parola nello spazio pubblico senza averne spesso le competenze, soprattutto sul piano deontologico.

Queste trasformazioni tecnologiche ci suggeriscono due ordini di considerazioni.

In primo luogo consentono di registrare un cambio di paradigma nella concettualizzazione dei media. Pensati a partire dagli anni '60 come *mezzi* (McLuhan, 1967), essi vengono riconcettualizzati negli anni '80 come *ambienti* (Meyrowitz, 1993). Lo strumento è qualcosa che possiamo scegliere di utilizzare o meno; suggerisce, in modo tranquillizzante, l'idea di essere sempre sotto il controllo di chi lo usa. I media non si possono immaginare in questo modo e l'idea ambientale ne suggeriva appunto una maggiore pervasività, proponendo l'idea di un mezzo-ambiente in cui l'uomo è inserito. L'avvento dei media digitali e sociali offre lo spunto per un nuovo cambio di prospettiva. I media si possono pensare oggi piuttosto come un *tessuto connettivo* (Siemens, 2004), come il sistema nervoso della nostra cultura, come qualcosa che è perfettamente integrato rispetto alle nostre vite e che in fondo costituisce ormai una delle modalità spontanee attraverso le quali comunichiamo, produciamo contenuti culturali, costruiamo ed esprimiamo le nostre identità.

Quest'ultima sottolineatura consente anche di accertare come sia ormai da ritenere superata la consunta coppia reale-virtuale. La comunicazione via cellulare o in *Facebook* non è "virtuale": i suoi effetti sono assolutamente reali ed essa occupa uno spazio e un tempo concreti nella nostra esistenza. Piuttosto questo tipo di comunicazione, nella misura in cui consente di estendere anche oltre i limiti dello spazio-tempo fisico la nostra possibilità di relazione con altre persone, risponde a un'idea di realtà aumentata come lo è la possibilità che *Messenger* dà ai ragazzi di incontrarsi e tenersi in contatto anche a casa, nel pomeriggio, dopo essersi visti a scuola.

2. I consumi mediali dei più giovani

L'accento alla comunicazione in *Messenger* ci offre lo spunto per passare al secondo momento della nostra riflessione che sposta l'attenzione dalle specificità tecniche dei

media a come essi vengono utilizzati e appropriati (Rivoltella, 2006) da parte dei più giovani¹. Adottiamo a questo proposito come criterio di analisi lo schema con cui l'équipe di Stanford (Ito et alii, 2010) ha deciso di mettere ordine nel suo rapporto di ricerca sul significato dei nuovi media per le giovani generazioni. Ciascuno dei quattro descrittori impiegati dai ricercatori americani (participation, publics, learning, literacy) consente, infatti, di fotografare un aspetto essenziale del consumo mediale giovanile ricavandone contestualmente gli elementi di criticità nella prospettiva dell'educazione.

2.1. Participation

I media stanno modificando completamente il significato e le forme della partecipazione. La comunicazione esplose, si dilata temporalmente oltre il momento dell'interazione *face to face*. Ne sono complici la diffusione del telefono cellulare (che decreta la reperibilità perenne di chi ne fa uso) e la pervasività dell'instant messaging (grazie a servizi come *Google Talk*, *MSN-Messenger* e *Skype*). La socialità si intensifica, gli individui moltiplicano i loro sforzi di attivazione e gestione delle loro reti sociali e si pluricollocano in esse. Il social network, i blog, le mille aggregazioni possibili in Internet facilitano questo processo. Sono subito evidenti le grandi opportunità che questa situazione dischiude.

Come sopra accennavamo, i legami si possono consolidare grazie alla possibilità di prolungare e approfondire nel mondo della rete, quando non è possibile frequentarsi di persona, quelle relazioni che già sono attivate e mantenute nella vita di tutti i giorni. Un dato questo che smentisce molte preoccupazioni diffuse tra i non specialisti circa il rischio che i legami telematici tolgano spazio (fino a sostituirli) ai legami *de visu*.

Oltre a questo, la comunicazione telematica costituisce anche un'importante opportunità per allargare la consapevolezza dell'altro oltre i limiti dell'appartenenza geografica e dell'informazione ufficiale. Grazie alle informazioni che mi giungono in *Twitter*, o sui blog, posso conoscere conflitti che sui media ufficiali sembrano non esistere, farmi un'idea di quanto succede nel mondo ascoltando anche le voci di chi è oppresso e comunque non riuscirebbe ad accedere alla comunicazione ufficiale. Si tratta di un contributo importante al pluralismo, alla possibilità di pensare criticamente gli eventi, allo sviluppo di una sensibilità globale verso i problemi di uomini anche molto lontani dal nostro contesto di vita.

Tuttavia sono chiare anche le criticità che queste nuove forme di partecipazione mediata presentano e che ci spingono a pensare in termini educativi.

Si pensi, ad esempio, a quello che Luc Boltanski (2000) chiama "politica della pietà" contrapponendola alla "politica della giustizia" e trovandone una paradigmatica rappresentazione nella parabola evangelica del Buon Samaritano (Lc. 10, 25-37). Il problema della pietà – come la parabola lo costruisce – è costituito dalla distanza che separa il fatto di assistere allo spettacolo della sofferenza (ordine della visione) dall'impegno a fare qualcosa per quella sofferenza (ordine dell'azione). Colmare questa distanza è difficile già quando la scena della sofferenza è a portata di mano (come dimostrano i primi due passanti sulla strada di Gerico), a maggior ragione quando quella scena è lontana. Il problema è che i media ce la portano in casa attivando la nostra compassione: vicina quanto alla sua rappresentazione, la sofferenza resta lontana quanto alle effettive possibilità del nostro impegno per essa. Il risultato è una *partecipazione "a bassa definizione"* che si accontenta di scrivere per esternare il dissenso (su un forum, su un blog, come è accaduto per i molti messaggi volti a salvare Sakineh dalla lapidazione o a chiedere la liberazione del Nobel per la pace Liu Xiaobo) o di pagare per vivere la solidarietà (come nel caso di Telethon, senza con questo voler mettere in discussione i meriti del programma infunzione della ricerca sulle malattie rare).

L'altra criticità su cui invitiamo a riflettere è la possibilità che la socialità della rete, ispirata

¹ Con questo termine, traduzione dell'inglese *youngsters*, intendo nel loro insieme bambini, ragazzi e adolescenti, evitando di ricorrere ogni volta a una fastidiosa perifrasi.

alla *logica delle "fedeltà parallele"* (Bauman, 2010), incida sul modo di pensare l'appartenenza dei più giovani. Nel social network si può appartenere a molti gruppi, si può far parte di infinite aggregazioni, e lo si può fare secondo un assetto variabile che con grande facilità consente di entrare e uscire da un gruppo, di appartenere oggi e non appartenere più domani. Si tratta di una logica che può indurre a lungo andare a pensare che per stare nelle situazioni non occorra impegno e consente al soggetto di non giocarsi mai fino in fondo in esse. Come il già citato Bauman (2010; 16) suggerisce il rischio, già materializzato nella società odierna, è di diventare come le vespe di Panama, cioè di sostituire lo sciame al gruppo: «Lo sciame non ha un alto, un centro: è solo la direzione contingente del suo volo a collocare alcune delle unità di questo sciame a propulsione autonoma nella posizione di "leader", da "seguire" per la durata di un determinato volo o per una parte di esso, ma difficilmente più a lungo di così».

2.2. *Publics*

Nello studio di Stanford la parola "publics" è al plurale, perché con essa si intende fare riferimento ad almeno due accezioni del concetto di "pubblico" che il consumo giovanile dei media digitali e sociali sta trasformando in profondità.

Un primo senso del termine si riferisce allo *spazio pubblico*, ovvero al luogo in cui dall'Illuminismo in poi è possibile al soggetto formulare il proprio parere per sottoporlo al confronto (Arendt, 1964; Habermas, 1971). Ne interpretava bene il senso già Kant quando - nel suo saggio: *Risposta alla domanda: che cos'è illuminismo?* - faceva riferimento all'"uso pubblico" della ragione come sintomo del fatto che avesse raggiunto la sua maggiore età. Ora, proprio questa idea del pubblico insieme alle sue regole di accesso pare vistosamente messa in discussione dai consumi dei più giovani: nelle loro pratiche uno dei caratteri che più balzano all'occhio è la fuga dal privato e l'elezione dello spazio pubblico (il wall di *Facebook*, la finestra di *Youtube*) a luogo della condivisione generalizzata e indiscriminata (fotografie e video "intimi", dichiarazioni d'amore, rotture di legami).

Il secondo significato che il termine può assumere è quello del pubblico inteso come *target*, come destinatario di un messaggio. Anche in questo caso i consumi giovanili ne stanno ridefinendo i contorni. Il pubblico dei mass media era privo di volto: si trattava di un segmento di popolazione che solo si poteva conoscere in generale, a partire dai suoi gusti e dalle sue tendenze. Soprattutto era un pubblico puramente ricettivo: si poteva raggiungere con dei messaggi ma senza avere la possibilità di registrarne il feed-back. Nel caso dei media digitali, il fatto che ogni ogni lettore sia anche autore ed editore (almeno potenzialmente) rende personale il momento della scrittura e collaborativo il momento della lettura: i più giovani scrivono in maniera più precisa, pensando sempre al loro destinatario (Lunsford, 2007) e i loro lettori retroagiscono commentando, inviando a loro volta messaggi.

Questa doppia trasformazione – l'estroflessione generalizzata dell'informazione e la trasformazione in senso personale e attivo del pubblico – apre grandi opportunità: estende la possibilità di accesso all'informazione, sembra creare le condizioni per un nuovo pluralismo, configura un lettore-autore più attivo, più protagonista, e questo è funzionale a un incremento del suo livello di consapevolezza e di partecipazione.

Tuttavia, ancora una volta, non mancano le criticità: già abbiamo fatto cenno a come si modifichi fino quasi a scomparire il senso del privato e a questo occorre aggiungere che il venir meno delle mediazioni aumenta la possibilità delle trasgressioni, delle violazioni della norma e che il facile protagonismo del singolo utente contribuisce alla liquidazione dell'autorità.

2.3. *Apprendimento e competenze*

Le altre due parole-chiave con cui abbiamo deciso di "leggere" i consumi mediali giovanili

sono learning e literacy. I media, infatti, modificano in profondità oltre che le forme della partecipazione e di accesso al pubblico, anche le modalità attraverso le quali i soggetti apprendono (learning) e, di conseguenza, quelle attraverso le quali i sistemi formativi cercano di far sviluppare loro competenze adeguate (literacy).

Su questo punto – learning e literacy sono due questioni assolutamente relate, che non è possibile trattare in maniera disgiunta – la situazione di cui prendere atto è di una distanza tradizionale consolidata tra il costrutto “scuola” e il costrutto “media”. Géneviève Jacquinot (2000) l'ha efficacemente rappresentata parlando di un giansenismo della scuola contrapposto all'edonismo dei media.

La scuola è giansenista perché l'acquisizione del dato culturale costa fatica, è il luogo dell'impegno, i risultati arrivano solo con il tempo, dopo una lunga applicazione. I media sono invece edonisti perché il consumo è leggero e non costa fatica, sono il luogo dell'evasione, tutto si consuma nell'immediato ed è effimero. Si tratta di un gioco di contrapposizioni che può essere esteso in termini più ampi al rapporto tra l'educazione-socializzazione da una parte e la comunicazione dall'altra: mediazione vs im-mediatezza, formale vs informale, unidirezionalità vs reciprocità. Dove è chiaro che l'antinomia è una forzatura, poiché «non si dà educazione senza comunicazione, ma, soprattutto, non si realizza un'educazione formale senza l'apporto dei livelli informali di comunicazione» (Besozzi, 2006; 333).

I media digitali e sociali aggiungono a questa dialettica un ulteriore elemento di analisi che è costituito dal progressivo allontanamento delle pratiche con cui i giovani apprendono e costruiscono significati nell'informale e quelle che, invece, sono invitati a sviluppare nei contesti formali. Nello studio di Stanford viene chiesto a Stephanie, una sedicenne che vive nell'area metropolitana di Los Angeles, se usa Internet per fare i compiti e lei risponde: «Una specie. Ma la fanno così difficile. Come Inglese, non ti lasciano usare Wikipedia. Certo, lo so che chiunque ci può scrivere dentro qualsiasi cosa. Ma poi dicono anche che non possiamo usare siti che contengano “.com” alla fine dell'indirizzo. Penso che abbiano detto solo “.edu”. O “.org”. È dura» (Ito, 2010; 51). Le logiche dell'apprendimento, gli stili di lavoro cognitivo, le competenze che i più giovani sviluppano a contatto con i media (Jenkins, 2010) sono realmente molto lontani da quelli che la scuola pretende che essi adottino.

Quanto alle logiche di apprendimento, esse passano per lo più attraverso l'attività ludica (intesa come esperienza di problem solving), il networking (ovvero la tendenza a cercare le informazioni attraverso forme di collaborazione tra pari e l'uso contemporaneo di più fonti), il “pensiero breve” (cioè la predisposizione a sintetizzare, spesso semplificando, per poter ricordare meglio).

Come si capisce cambia radicalmente il modo di impostare il lavoro cognitivo. Esso si modula secondo una differente economia dell'attenzione, che procede in maniera discontinua, necessita continuamente di pause, concentra la performance in sforzi intensi ma contratti nel tempo. L'adolescente che studia a casa, normalmente si alza di frequente dalla sua postazione, interrompe la sua attività per concedersi pause con la play-station o per sentire gli amici, svolge contemporaneamente più attività (multitasking) dando l'impressione di tenere sotto controllo i diversi processi (legge, mentre ascolta musica in cuffia, con il computer acceso sulla scrivania, chattando in *Messenger* e rispondendo agli SMS che gli arrivano sul cellulare).

Lo stile di apprendimento² che ne deriva sembra non presentare più alcune delle caratteristiche che erano tipiche dello stile “alfabetico” (quello cui tutti apparteniamo in virtù del fatto di essere cresciuti dentro una cultura basata sulla letto-scrittura) e presentarne invece altre che quello non vantava. I più giovani sanno interagire con i media per

2 Il concetto di stile di apprendimento è qui assunto come il risultato di un insieme complesso di fattori che vanno dalle abilità cognitive possedute dal soggetto, alla motivazione, alle caratteristiche di personalità, all'ambiente all'interno del quale gli apprendimenti vengono realizzati (Antonietti, 1998).

espandere le loro prestazioni cognitive (conoscenza distribuita), miscelano i diversi contenuti mediali dando loro significato (appropriazione), seguono lo stesso filo narrativo spostandosi su differenti piattaforme mediali (navigazione transmediale), sviluppano capacità di decisione just in time (tipico di chi frequenta ambienti videoludici) e competenze di tipo inferenziale legate alla interpretazione di contesti complessi (Johnson, 2005).

3. Per concludere: cittadinanza, multicompetenze, saggezza digitale

Se ragioniamo in linea conclusiva sul “quadrato” dei comportamenti di consumo che abbiamo rapidamente tratteggiato ne ricaviamo quattro indicazioni per il lavoro educativo che funzionano da altrettante prospettive di ricerca per una Media Literacy al passo coi tempi.

1. In prima istanza, farsi carico del problema degli apprendimenti e delle competenze “digitali”, ma anche degli altri due (la partecipazione, i pubblici), significa lavorare alla costruzione di una educazione alla/della cittadinanza moderna e funzionale alle esigenze della famiglia e della scuola. Abbiamo già accennato in altro contesto (Rivoltella, 2008) a come la New Media Education non rappresenti semplicemente un problema di aggiornamento del metodo della Media Education alle esigenze dei “nuovi” media come vorrebbe ad esempio Buckingham (2009). I comportamenti di consumo mediale, infatti, hanno assunto nel nostro sistema sociale una centralità mai così evidente, intersecando molti dei temi classici del vivere civile: il diritto all'accesso, il problema della privacy, il rapporto tra libertà e controllo, la questione del pluralismo e della democrazia, fino alle questioni di base di quella che siamo abituati a chiamare “buona educazione”. Cambia in sostanza il significato della Media Literacy: come già indicava qualche anno fa Perez-Tornero (2005; 250), «negli ultimi decenni si è venuta producendo la conversione del cittadino urbano in cittadino mediatico, dell'abitante della città in qualcuno che vive nei mezzi di comunicazione».

2. In un contesto come quello che abbiamo descritto, non sono solo i media a partecipare alla costruzione del nuovo concetto di cittadinanza suggerendo nuove sfide e la necessità di nuove soluzioni. Più che parlare di Media Literacy, allora, sarebbe più corretto ricorrere al framework delle Multiliteracies per fare riferimento a un sistema di competenze integrate che, come indicato dalla teoria della convergenza di Jenkins (2006) e dai New Literacies Studies (Cope & Kalanatzis, 2000; 19), fanno riferimento a una situazione in cui «le nostre vite personali, pubbliche e lavorative stanno cambiando in modo drammatico, e questi cambiamenti stanno trasformando le nostre culture e i modi in cui comunichiamo. Questo significa che anche quel che abbiamo sempre pensato della competenza (literacy), e ciò che come competenza conta, dovrà a sua volta cambiare». L'effetto di questa transizione è l'espansione del concetto di competenza oltre la letto-scrittura in una prospettiva multimodale in grado di contenere competenze linguistiche, visive (Visual Literacy), di ricerca e selezione dell'informazione (Information Literacy), di espressione dei propri desideri e stati emotivi (Personal Literacy), gestuali e spaziali.

3. Naturalmente l'estensione delle competenze del soggetto oltre quelle “classiche” della letto-scrittura dovrà prevedere di mantenere e coltivare anche queste. Neurologicamente la lettura promuove competenze importanti come il calcolo, la capacità di documentare, codificare, classificare, arricchisce il lessico dell'individuo, ne perfeziona le competenze linguistiche, lo rende capace di argomentare il proprio punto di vista, di sviluppare riflessione, di pensare in termini concettuali. Come giustamente si chiede Maryanne Wolf

(2009; 240), «che cosa perderemmo se sostituissimo le capacità cerebrali perfezionate dalla lettura con quelle ora in formazione nella nuova generazione di “nativi digitali”, che siedono e leggono inchiodati davanti a un monitor?». La risposta viene dalla stessa Wolf (Ivi.; 247): «Nella trasmissione del sapere, i bambini e gli insegnanti del futuro non dovrebbero essere messi di fronte all'alternativa i libri o il monitor, il quotidiano o la sua sintesi in rete, la carta stampata o gli altri media. (...) Il cervello analitico, inferenziale, prospettico e lettore con tutta la sua capacità di umana consapevolezza, e le agili, multifunzionali, multi-modali, integrative abilità di un'impostazione mentale digitale non sono affatto costrette a dimorare in regni separati». Il segreto, come nell'insegnamento delle lingue, è crescere un “cervello bilingue”.

4. Ora possiamo tornare a Prensky (2009). L'insieme educato e civicamente sostenibile di questo quadro composito di competenze viene definito dallo studioso americano *digital wisdom*, saggezza digitale. Un individuo digitalmente saggio è colui che sa utilizzare le tecnologie per il potenziamento della sua cognizione, ovvero per trovare risposte più efficaci a problemi complessi, ma che lo fa con consapevolezza, senso critico, rispetto del proprio limite e responsabilità nei confronti degli effetti che dall'uso di queste tecnologie potrebbero derivare per gli altri individui. Concepita in tal modo, la saggezza digitale si distingue dalla semplice destrezza (*digital skillness*) e dalla stupidità (*digital stupidity*). La destrezza implica un'ottima conoscenza della tecnologia e una grande bravura tecnica nel suo uso, ma rimane al di qua del livello di consapevolezza che solo la saggezza può dare: il cracker, che attacca un sito per distruggerlo, o uno spammer, che inquina il web con la sua spazzatura digitale, sono sicuramente molto abili, ma anche molto poco saggi. La stupidità, invece, indipendentemente dal possesso di destrezza, implica l'incapacità di comprendere come la tecnologia possa potenziare le nostre risorse e consentirci di vivere meglio: sono stupidi in tal senso tanto coloro che a partire da un atteggiamento mentale vecchio e chiuso al nuovo si rifiutano di accostarsi alla tecnologia, quanto coloro che usano la tecnologia solo per danneggiare gli altri (come nel caso del plagio, del furto di identità, dello stalking).

Come si capisce questa categorizzazione supera quella di nativi e immigranti. Il nativo può vantare destrezza, ma mancare di saggezza; analogamente l'immigrante può non essere altrettanto esperto, ma disporre di grande saggezza. Il vero problema non è saper usare, ma perseguire e sviluppare la saggezza. È una questione di literacy, ma anche di cittadinanza e il vero obiettivo dei sistemi formativi da oggi al prossimo futuro.

Riferimenti bibliografici

Antonietti, A. (1998). *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*. Brescia: la Scuola.

Arendt, H. (1964). *Vita activa*. Milano: Feltrinelli.

Bauman, S. (2010). *L'etica in un mondo di consumatori*. Bari-Roma: Laterza.

Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.

Boltanski, L. (2000). *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*. Milano: RaffaelloCortina.

Buckingham, D. (2009). *The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice*. In Verniers, P. (ed.), *EuroMeduc. Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelles: Médias Animation, pp. 13-24.

Cope, B., Kalantzis, M. (eds.)(2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Habermas, J. (1971). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Roma-Bari: Laterza.

Ito, M. (2010). *Hanging out, Messing around, and Geeking out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge (Ma.): MIT Press.

Jacquinet, G. (2000). *Educazione e comunicazione: lo choc delle culture*. In D. Salzano (ed.), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*. Napoli: Isola dei ragazzi, pp. 117-129.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerini&Associati.

Johnson, S. (2006). *Tutto quello che fa male ti fa bene. Perché la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*. Milano: Mondadori.

Lunsford, A. A. (2007). *Stanford Study on Writing. Report to the Faculty*. In Internet, URL: http://www.stanford.edu/group/ssw/cgi-bin/materials/Senate_report_February_2007.pdf .

McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.

Myssika, J. (2007). *La fine della televisione*. Milano: Lupetti.

Perez-Tornero, J.M. (2005). *El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educaciñ en medios*. «Comunicar», 25, pp. 250-258.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. "On the Horizon", 9, 5. In Internet, URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> .

Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: From digital natives and digital immigrants to digital wisdom. "Innovate", 5, 3. In Internet, URL: <http://innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>. Il testo è tradotto in italiano sull'ultimo numero della rivista TD, 50, pp. 17-24.

Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella, P.C. (2008). *Digital Literacy*. Hershey: IGI Groups.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. In Internet, URL: elearnspace.org/.../connectivism.