

# Dal digital divide all'inclusione digitale

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: [cosimo.dibari@unifi.it](mailto:cosimo.dibari@unifi.it)

**Abstract.** The spread of digital technologies in the daily lives of subjects has produced various transformations on the cultural, social and pedagogical levels: these transformations are often summarized schematically and risk producing “false myths.” These include the idea that technologies represent, in themselves, useful tools capable of promoting inclusion. The paper reflects on the dangers of exclusion generated by the digital and the pedagogical challenges to be pursued to promote more conscious and more critical uses that can truly promote inclusion on a social level.

**Keywords.** Digital Inclusion - Media Education - Social Inequalities - Digital Revolution - Sustainability

---

## 1. La rivoluzione digitale tra potenzialità e “falsi miti”

L'abbinamento dell'aggettivo “digitale” alla cultura, alla società e persino ad alcune categorie di soggetti è sempre più frequente. Dal 1995, quando Nicholas Negroponte si è proposto di spiegare l'imminente arrivo della cosiddetta “rivoluzione digitale”<sup>1</sup>, fino ad oggi la circolazione di questo aggettivo è andata esponenzialmente aumentando e, al tempo stesso, le tecnologie che si servono, appunto, del “digitale” per trasmettere contenuti sono presenti in modo sempre più capillare nella vita dei soggetti.

Ripartire proprio dalla definizione di Negroponte può consentire di superare un equivoco: l'aggettivo digitale non fa riferimento semplicemente a strumenti che, per essere utilizzati, richiedono le dita. L'etimologia rimanda proprio al latino *ditus*, tuttavia il riferimento alle dita è dovuto al fatto che esse sono state nella storia dell'umanità il primo strumento di calcolo: quando si fa riferimento al digitale, pertanto, si sottolinea come agli atomi (che caratterizzano la realtà analogica) si siano sostituiti i “bit”, che sono l'unità minima dei sistemi informatici di calcolo basata su un codice binario. Negli anni '90, quando Negroponte parla dell'inaugurazione di autostrade dell'informazione che avrebbero rivoluzionato i modi di comunicare e perfino di pensare dei soggetti, nell'opinione comune non era ancora chiara la portata delle trasformazioni in atto, che hanno poi rivoluzionato (e stanno ancora rivoluzionando) non solo i modi di comunicare, ma anche le professionalità, le relazioni interpersonali e ogni altro aspetto della vita quotidiana.

---

<sup>1</sup> N. Negroponte, *Essere digitali*, Milano, Sperling, 1995.

La sociologia della comunicazione ha ben evidenziato nel corso degli ultimi anni quali siano le caratteristiche principali di questa rivoluzione. Una significativa trasformazione messa in luce da Jan Van Dijk consiste nel passaggio da modelli comunicativi basati sull'allocuzione (con la distribuzione simultanea di informazioni a un pubblico di unità locali da parte di un centro) ad altri basati sulla consultazione, sulla registrazione e sulla conversazione. In particolare, la consultazione consente la selezione di informazioni da parte di unità locali che decidono rispetto ad argomenti, tempi e velocità dell'informazione; la registrazione consente la raccolta di informazioni da parte di un centro che determina il soggetto, il tempo e la velocità di informazioni inviate a un certo numero di unità locali; la conversazione determina i cambiamenti più incisivi, perché consiste in uno scambio di informazioni tra due o più unità locali che si rivolgono a un medium condiviso e determinano esse stesse il soggetto, il tempo e la velocità dell'informazione e della comunicazione<sup>2</sup>. Proprio grazie alla conversazione la circolazione delle informazioni e la trasmissione delle conoscenze avvengono sempre più in modo orizzontale anziché verticale, favorendo, almeno potenzialmente, un'ampia partecipazione di tutti i soggetti<sup>3</sup>.

Accanto al punto di vista di Van Dijk, è significativo quello promosso da Henry Jenkins, il quale individua come caratteristica principale della digitalizzazione la "convergenza"<sup>4</sup>. Citando Ithiel de Sola Pool e la sua definizione di "tecnologie di libertà"<sup>5</sup>, Jenkins sottolinea come attraverso la convergenza si vadano confondendo i confini tra i media, permettendo a un contenuto di viaggiare attraverso diversi canali e di assumere molte forme diverse in base allo strumento che lo veicola: le conseguenze non riguardano soltanto la "multimedialità", ma anche la crescente possibilità di intertestualità, così come la circolazione di un numero crescente di contenuti, prodotti da tutti i cittadini e non più soltanto da pochi. Il processo della convergenza produce una profonda trasformazione all'interno della cultura popolare che viene ad essere sempre meno caratterizzata dai media tradizionali e ospita sfumature e voci diverse: in questo scenario diventa un compito fondamentale quello di far sì che i processi comunicativi veicolati dal digitale consentano ai soggetti di partecipare concretamente alle decisioni che riguardano la vita pubblica<sup>6</sup>.

Contestualmente alla consapevolezza sulle possibilità offerte dal digitale, hanno iniziato a circolare anche numerose credenze. Tra queste, si può pensare ad esempio all'etichetta "nativi digitali" che, coniata da Marc Prensky nel 2001 in contrapposizione ai cosiddetti "immigrati digitali", sottolineava come i ragazzi nati in un'epoca contrassegnata dalla presenza nelle abitazioni delle nuove tecnologie della comunicazione (l'autore, in riferimento al contesto statunitense, indica i nati a metà degli anni '80 come i protagonisti di questa rivoluzione) sviluppasse in modo innato competenze per utilizzarle; con un approccio deterministico, il giornalista statunitense riteneva anche che le strutture neuronali dei soggetti finissero per trasformarsi proprio per effetto delle nuove tecnologie<sup>7</sup>. Per quanto lo stesso Prensky abbia successivamente rivisto le sue posizioni

<sup>2</sup> J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002.

<sup>3</sup> G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

<sup>4</sup> H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007.

<sup>5</sup> I. de S. Pool, *Tecnologie di libertà*, Torino, Utet, 1995.

<sup>6</sup> H. Jenkins, *Cultura convergente*, cit.

<sup>7</sup> M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, "On the Horizon", 2001.

(anche se solo a dieci anni dalla sua precedente pubblicazione<sup>8</sup>), la circolazione dell'etichetta “nativi digitali” nell'ambito giornalistico e in quello pedagogico è stata molto significativa, tanto da portare spesso il dibattito in termini generazionali. La “generazione Z”, diversamente dalla generazione Y, possiederebbe caratteristiche di padronanza delle tecnologie digitali, che la renderebbero più attiva, più propositiva e più flessibile per affrontare le trasformazioni in atto<sup>9</sup>.

Occorre innanzitutto chiarire che dal punto di vista delle neuroscienze non ci sono evidenze che portino a sostenere come il cervello delle giovani generazioni sia cambiato per effetto delle nuove tecnologie<sup>10</sup>. Al tempo stesso, vari studi che si sono soffermati sulle competenze digitali hanno evidenziato come, in realtà, quella che i giovani sviluppano molto precocemente non corrisponda a una reale “competenza”, ma si tratti piuttosto di una confidenza, che necessita di essere arricchita proprio grazie alla scuola e alla mediazione adulta, viste le difficoltà che molti ragazzi incontrano tanto sul piano cognitivo ed etico, ma anche su quello prettamente tecnologico<sup>11</sup>. Una terza criticità dell'etichetta “nativi digitali” che merita una riflessione si lega strettamente ai temi di questo contributo, in quanto riguarda il rischio di considerare ogni soggetto nato in una determinata epoca capace di utilizzare gli schermi: così come ci possono essere adulti che devono confrontarsi costantemente col digitale per motivi professionali, sviluppandone un'approfondita conoscenza, ci possono essere, in vari contesti geografici, sociali e culturali, bambine e bambini che non hanno avuto occasioni per sperimentare le tecnologie; al tempo stesso, da varie prospettive disciplinari (psicologia, sociologia e pedagogia stessa) viene più volte sottolineato quanto l'accompagnamento dell'adulto risulti determinante per la promozione di un uso consapevole e critico da parte dell'infanzia e dell'adolescenza<sup>12</sup>.

Accanto a quella dei “nativi digitali” si sono spesso diffuse “tecnomitologie”, che portano il dibattito pubblico e anche la stessa ricerca scientifica ad assumere prospettive che Eco definirebbe “apocalittiche” o “integrate”<sup>13</sup> o che partono da visioni deterministiche: è il caso, ad esempio, delle credenze che assegnano al digitale una natura democratizzante o inclusiva, ma anche di punti di vista che portano ad immaginare le trasformazioni in atto come se corrispondessero all'avverarsi di profezie distopiche.

Senza scivolare queste credenze come quelle citate, si può sostenere che il digitale abbia portato pienamente a compimento quella che, già dagli anni '70, era stata definita “condizione postmoderna”<sup>14</sup>; per effetto delle nuove tecnologie della comunicazione la legittimazione del sapere rischia finire sotto scacco, il rapporto tra scienza e politica si fa sempre più complesso e la frammentazione diventa la cifra per interpretare il quotidiano. Non è un caso che, fin da Lyotard, si sia identificata la pedagogia come una chiave interpretativa per “abitare il disincanto”, per stare in una condizione postmoderna in modo

<sup>8</sup> M. Prensky, *La mente aumentata*, Trento, Erickson, 2012.

<sup>9</sup> P. Bignardi, E. Marta, S. Alfieri, *Generazione Z*, Milano, Vita e Pensiero, 2018.

<sup>10</sup> P. C. Rivoltella, *Neurodidattica*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

<sup>11</sup> M. Ranieri, A. Calvani, *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011; G. Riva, *Nativi digitali*, Bologna, Il Mulino, 2019.

<sup>12</sup> S. Tisseron, 3-6-9-12, Brescia, La Scuola, 2016.

<sup>13</sup> U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

<sup>14</sup> J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981; Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

attivo, libero, responsabile, critico e creativo<sup>15</sup>. Si rende infatti ancora più necessario occuparsi non soltanto degli aspetti istruttivi, ma anche di quelli educativi e, nello specifico di quelli formativi. Che aspirano ai valori della *Bildung*<sup>16</sup>, per dotare il soggetto degli strumenti per orientarsi anche di fronte alla complessità degli scenari contemporanei.

## 2. Digitale ed esclusione

Il già citato Jenkins sottolinea che la diffusione delle comunità digitali è spesso diventata una nuova sorgente di privilegio e disuguaglianza: “partecipare può essere una questione di scelta per chi ha le risorse necessarie, ma [...] dobbiamo preoccuparci che queste tecnologie elettroniche rendano invisibile chiunque invece non è in grado di partecipare”<sup>17</sup>.

Già a metà del XIX secolo, nell’opinione pubblica si diffuse l’idea che la diffusione del telegrafo avrebbe contrastato l’inciviltà e avrebbe colmato i divari culturali, quando in realtà, pur quanto sia aumentata la circolazione di messaggi, le disparità si sono mantenute e, in alcuni casi, perfino ampliate<sup>18</sup>.

Prima di considerare la tecnologia, e nello specifico il digitale, come uno strumento di inclusione può essere utile riflettere sulle frequenti situazioni nelle quali esso si pone come vettore di esclusione. Durante gli anni ’90 in ambito statunitense inizia a circolare l’espressione “*digital divide*” proprio per fare riferimento alla disparità nella possibilità di accesso a servizi telematici, sottolineando come essa si manifesti a livello locale, nazionale e globale e come sia necessario garantire l’accesso e la connessione al digitale per rendere la società realmente democratica<sup>19</sup>. Già nel suo testo del 1999 (tradotto in Italia nel 2002) Jan Van Dijk aveva identificato quattro “barriere” che impedivano ai soggetti di usare i nuovi media: 1) il timore di coloro che vorrebbero utilizzarli ma li ritengono “troppo difficili” da usare; 2) l’impossibilità di accesso a computer e rete; 3) la mancanza di facilità nell’uso e stili di uso non attraenti; 4) la mancanza di opportunità di uso significative<sup>20</sup>. In questo paragrafo si rifletterà su alcune forme di esclusione in riferimento a come, a partire dagli anni ’90, il digitale si è diffuso su scala planetaria. Lo stesso Van Dijk è tornato sull’argomento nel 2020<sup>21</sup>, sottolineando come, a fronte della riduzione delle difficoltà di accesso, si siano gradualmente diffusi altri due livelli di “*digital divide*”, il primo dovuto alle tipologie di utilizzo e alle competenze e il secondo relativo alle conseguenze di queste esclusioni, che generano nuove forme di discriminazione. L’elenco riportato di seguito di “fronti” attuali del *digital divide* non ha la pretesa di essere esaustivo, considerando piuttosto la riflessione sulle forme di esclusione prodotte dal digitale come un compito costantemente aperto, affinché i soggetti siano in grado di vigilare sulle situazioni in cui si rischia di non considerare adeguatamente le differenze e di produrre forme di discriminazione, di esclusione e di emarginazione.

<sup>15</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.

<sup>16</sup> M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.

<sup>17</sup> H. Jenkins, *Cultura convergente*, cit., p. 324.

<sup>18</sup> J. W. Carey, *Communication as Culture*, New York, Routledge, 1992.

<sup>19</sup> B. M. Compaine (ed.), *The digital divide*, Cambridge, London, 2001.

<sup>20</sup> J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2003.

<sup>21</sup> J. Van Dijk, *The Digital Divide*, Cambridge, London, 2020.

Una prima forma di esclusione è “geografica”: si tratta di una delle forme di esclusione digitale più diffusa, che probabilmente ciascuno avrà sperimentato nelle situazioni in cui il segnale telefonico non era adeguato e, a fronte dell'esigenza (ormai pressoché costante) di comunicare con gli altri, è stata avvertita una condizione di isolamento. Se, salvo malfunzionamenti, nelle aree urbane (tanto dei paesi più sviluppati quanto di quelli in via di sviluppo) le possibilità di connessione sono in costante aumento, rimangono ampie zone del pianeta nelle quali è impossibile comunicare attraverso il digitale. Pensare ai nuovi strumenti comunicativi come forme di comunicazione democratica che mettono tutti nelle condizioni di partecipare attivamente significa sempre dimenticare coloro che non possono avervi accesso. Un esempio pratico significativo può essere rappresentato dall'esclusione che hanno vissuto coloro i quali, durante il periodo di *lockdown* della pandemia, vivendo in una zona non servita da “banda larga” hanno avuto difficoltà nei collegamenti sincroni, perdendo così l'occasione di partecipare attivamente a situazioni istruttive, educative o formative. Per quanto negli ultimi anni la disponibilità di tecnologia sia aumentata, permangono contesti geografici in cui non è possibile l'accesso<sup>22</sup>. In questo caso, il compito di ridurre le forme di esclusione è prima di tutto infrastrutturale, affinché tutti siano messi nelle condizioni di poter accedere e partecipare.

Una seconda forma di esclusione digitale, anch'essa frequente, è di natura sociale. Anche nei contesti in cui le possibilità di connessione sarebbero concrete, ci sono soggetti che non possono permettersi di utilizzare gli strumenti per situazioni di povertà economica. In questo caso, la discriminazione è ancora più significativa, perché si finisce per negare l'accesso alla cultura e alla partecipazione alla vita collettiva soggetti che già, per altri motivi, rischiano di non essere adeguatamente inclusi nel tessuto sociale. Per quanto i costi, tanto delle connessioni quanto degli strumenti, si siano ridotti negli ultimi decenni (a fronte comunque dell'offerta di prodotti anche molto costosi, con una rincorsa all'ultimo modello), pensare al digitale come uno strumento di natura inclusiva è un rischio se la società non si adopera per garantire a tutti i soggetti di farvi accesso: specialmente nelle aree più povere (e nei quartieri in cui il rischio di non potersi permettere strumenti e connessioni adeguate), è auspicabile che siano predisposti contesti in cui poter far accesso, favorendo la partecipazione a progetti di biblioteche ed enti che permettano a tutti (dai giovani, fino ai soggetti della terza età) di partecipare. Come nota Danah Boyd nella sua approfondita analisi sulla vita degli adolescenti in rete, “la mera esistenza di una tecnologia di per sé non risolve magicamente i problemi culturali. In realtà, in genere, la loro costruzione rafforza divisioni sociali già esistenti”<sup>23</sup>.

Un terzo focus che può risultare utile riguarda la dimensione biologica e in particolare le differenze in termini di disabilità. Per quanto la tecnologia venga spesso considerata un veicolo di inclusione, si può sottolineare come talvolta il digitale innalzi barriere significative senza che la società si interroghi adeguatamente su come promuovere l'accesso e la partecipazione di tutti. Quelle stesse barriere architettoniche che continuano ad essere frequentemente presenti negli edifici italiani si ritrovano metaforicamente anche nei contesti digitali. Si pensi, ad esempio, alla didattica universitaria durante il periodo della pandemia: molte delle piattaforme utilizzate per la DAD non erano dotate

---

<sup>22</sup> Censis, *17° Rapporto Censis sulla comunicazione. I media dopo la pandemia*, 6 ottobre 2021.

<sup>23</sup> D. Boyd, *It's complicated*, Roma, Castelvecchi, 2014, p. 192.

di sottotitoli per le studentesse e gli studenti sordi e le stesse linee guida di molti Atenei, quando la didattica era mista, obbligavano il docente ad usare la mascherina, rendendo pertanto impossibile per gli studenti sordi partecipare alle lezioni. Se è in aumento la progettazione di contenuti digitali che siano in grado di aiutare i soggetti a partire dalle proprie differenze biologiche<sup>24</sup>, spesso è assente una logica inclusiva nella progettazione di tutti i contenuti, tanto da erigere barriere di accesso.

Uno dei fronti più insidiosi per la capacità di generare esclusione riguarda le differenze generazionali: se, come si è visto, sono da evitare generalizzazioni nella distinzione tra “nativi” e “immigrati” digitali, al tempo stesso è innegabile la presenza di un’ampia porzione della popolazione che per motivi anagrafici ancora oggi incontra difficoltà ad avere accesso al digitale, pur avendone la disponibilità a livello geografico, economico e sociale. Negli interventi di digitalizzazione dei servizi amministrativi al cittadino c’è frequentemente il rischio di creare forme di esclusione che rendono complesso per gli anziani (o comunque quei soggetti che ancora non padroneggiano gli strumenti) usufruire di diritti<sup>25</sup>. Anche di fronte a una larga diffusione di accesso ai *social network* da parte di soggetti adulti e nella terza età, si può notare come spesso nell’utilizzo di questi strumenti manchi un’adeguata consapevolezza, che alimenta, ad esempio, una incapacità di riconoscere *fake news* o una propensione all’*hate speech*<sup>26</sup>.

Un’altra potenziale forma di esclusione che riguarda il digitale è sul piano politico: se già con la televisione in alcuni casi si era pensato ai media come strumenti democratizzanti che potessero consegnare a tutto il popolo la possibilità di esprimersi e di prendere posizione, è stato attraverso il Web e in particolare i *social network* che su scala planetaria si sono spesso diffusi movimenti che si sono proposti come modelli democratizzanti<sup>27</sup>: parlando di *e-democracy* è stato spesso sottolineato come tutte le scelte fossero prese dalla “base” anziché imposte dall’alto e come si fosse messo finalmente il cittadino nelle condizioni di scegliere in prima persona quali decisioni politiche intraprendere. Le analisi politiche svolte a riguardo, evidenziano come in realtà vi sia anche in questo caso una significativa forma di esclusione, vista la partecipazione minima in rapporto alla popolazione complessiva e, dunque, è tangibile il rischio di considerare la partecipazione di pochi come il volere di tutti<sup>28</sup>.

Anche sul piano psicologico i rischi di esclusione sono spesso significativi. Manfred Spitzer, dopo aver dedicato le sue ricerche all’impoverimento che il digitale può causare sul piano cognitivo<sup>29</sup>, si è soffermato sul concetto di “solitudine digitale”, offrendo significativi spunti anche a riguardo. Il digitale può produrre forme di isolamento e, anche se offre la sensazione di poter mantenere costantemente contatti con gli altri, in realtà non offre quegli stimoli che la compresenza nello stesso spazio può offrire a due o più comunicanti. L’autore mette in relazione l’esposizione agli schermi con disturbi alimentari, ma anche con forme di isolamento e di depressione, sottolineando in generale come i media

<sup>24</sup> L. Ferlino, S. Manca, *I social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità*, “TD Tecnologie didattiche”, 24 (2), 2016.

<sup>25</sup> C. Simone, *Invecchiare on-line*, Milano, Vita & Pensiero, 2007.

<sup>26</sup> S. Pasta, *Razzismi 2.0*, Brescia, Scholé, 2018.

<sup>27</sup> S. Vilella, *E-democracy*, Bologna, Pendragon, 2020.

<sup>28</sup> F. Chiusi, *Critica della democrazia digitale*, Torino; Codice, 2014.

<sup>29</sup> M. Spitzer, *Demenza digitale*, Milano, Corbaccio, 2013.

digitali abbiano potenzialmente effetti nocivi sul comportamento sociale, perché sostituiscono i contatti reali con contatti virtuali<sup>30</sup>. Come nota lo stesso Spitzer, “la vita digitalizzata nuoce non solo alla nostra istruzione, ma anche alla nostra convivenza sociale: i contatti umani mantenuti attraverso altoparlanti e schermi [...] non possono sostituire il contatto reale con le persone, perché vi rimangono escluse tutte le esperienze sensoriali dirette”<sup>31</sup>. Oltre alle riflessioni di Spitzer, si può anche far riferimento alla diffusione di modelli incarnati da blogger, sportivi, influencer e altre figure in grado di attirare l'attenzione, le quali attraverso i *social network* tendono a standardizzare le identità (specialmente degli adolescenti) in modo ancor più significativo di quanto non facesse già la televisione. Per quanto i modelli diventino sempre più variegati, la tendenza a ricercare personaggi, pagine e in generale contenuti pertinenti ai propri gusti, abbinata alla potenza degli algoritmi (che scelgono per noi sulle base delle nostre abitudini pregresse) può portare a una selezione che conferma – e conforma – più che a una apertura di orizzonti.

Un'ulteriore frontiera di esclusione può essere definita come “culturale” ed è strettamente legata all'ambito formativo. Si può infatti interrogarsi, anche a fronte di un'ampia disponibilità di accesso, su quale siano le modalità di uso del digitale da parte dei soggetti e su quale formazione essi abbiano ricevuto per padroneggiarne realmente i contenuti e le forme. Un esempio significativo a riguardo è stato rappresentato dall'esperienza del progetto *One laptop for child*, promossa anche in ambito italiano a partire dalle idee di Nicholas Negroponte: si è cercato di favorire la diffusione di OX, un piccolo computer a basso costo (capace di connettersi e di ricaricarsi anche in luoghi privi di rete elettrica) proprio per ridurre il divario digitale in paesi in via di sviluppo. Per quanto, offrendo lo strumento alle istituzioni e invece che ai privati, si fosse raggiunto l'obiettivo di far arrivare la tecnologia in contesti che prima ne erano privi, le rilevazioni effettuate sull'esperienza evidenziano come in alcuni contesti mancasse totalmente la *capacity building* per garantire a tutti l'accesso, la navigazione attiva e critica<sup>32</sup>. Si è già sottolineata la pericolosità della definizione “nativi digitali” se la intendiamo come una generazione che possiede già innate le competenze pur usare le tecnologie: il rischio concreto, sottovalutando le forme di “analfabetismo funzionale” ampiamente presenti<sup>33</sup>, è quello di andare ad acuire le differenze che già sono presenti all'interno della nostra società. Le competenze culturali acquisite durante il percorso scolastico e quelle coltivate in età adulta hanno un ruolo importante nel distinguere ciò che possiamo considerare attendibile da ciò che non lo è. In questo senso, il digitale può diventare una forma di esclusione nella misura in cui non riesce ad offrire a tutti risorse utili per arricchire la propria formazione. Nota Sonia Livingstone che nello scenario contemporaneo caratterizzato dai media digitali insegnare le abilità necessarie a produrre consapevolmente e criticamente contenuti sia diventato più cruciale che mai: non farlo, “vorrebbe dire togliere potere ai cittadini, data la spinta attuale a duplicare, o addirittura a sostituire online le nostre istituzioni sociali e politiche”<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> M. Spitzer, *Solitudine digitale*, Milano, Corbaccio, 2016.

<sup>31</sup> Ivi, p. 290.

<sup>32</sup> P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Brescia, Morcelliana, 2015.

<sup>33</sup> G. Di Francesco et al., *The relationship between competence and non-cognitive dimensions. The experience of Piacenza Survey*, Novembre, 2015, [https://oa.inapp.org/bitstream/handle/20.500.12916/2424/Di%20Francesco\\_Roma\\_Giancola\\_Mineo\\_Bastianelli\\_Fracaroli.pdf?sequence=1](https://oa.inapp.org/bitstream/handle/20.500.12916/2424/Di%20Francesco_Roma_Giancola_Mineo_Bastianelli_Fracaroli.pdf?sequence=1)

<sup>34</sup> S. Livingstone, *Ragazzi online*, Milano, Vita & Pensiero, 2011.

Come già accennato, questo elenco di “esclusioni” potrebbe allungarsi ed è opportuno rimanere vigili su tutte le ulteriori emarginazioni che potrebbero essere qui assenti o potrebbero generarsi in futuro. Concludendo, può essere utile far riferimento alla prospettiva di Theodor Wiensengrund Adorno, il quale, pur in un’epoca molto caratterizzata dalla presenza di tecnologie diverse da quella contemporanee, insieme a vari altri autori della scuola di Francoforte aveva sottolineato come la Tecnica, dall’essere uno strumento al servizio dell’uomo nel corso del XX secolo, si sia gradualmente imposta come uno strumento di dominio sull’uomo, finendo per imprigionarlo, senza favorire il libero esercizio del pensiero critico e senza valorizzare le sue specificità<sup>35</sup>. Il concetto di industria culturale messo a fuoco negli anni ’50, dopo aver incontrato la cultura statunitense, non può essere certo applicato senza accorgimenti al contesto attuale, tuttavia evidenzia significativi rischi nella circolazione della cultura all’interno delle logiche del mercato, che tendono a caratterizzare in modo imperante anche l’epoca attuale, sia per il Web, sia per i Social Network: può essere interessante prendere in esame, ad esempio, le analisi di Harmut Rosa, che collega proprio le riflessioni dei francofortesi alle trasformazioni dei media digitali, denunciando come sia in atto una forma di alienazione, dovuta alla necessità del soggetto contemporaneo di essere sempre connesso, finendo per farsi travolgere dal processo generale di accelerazione<sup>36</sup>.

Sempre per interpretare il pensiero di Adorno rispetto all’epoca attuale può essere utile far riferimento alle tesi di Harari, che nel suo *Homo Deus*, denuncia come la tecnica tenda a rendere superfluo l’“uomo consapevole”: il “datismo” che consegna agli algoritmi un potere smisurato tende ad estromettere l’uomo dai contesti professionali e perfino da quelli culturali, consegnando il potere a una élite<sup>37</sup>. Queste trasformazioni rendono ancora più importante coltivare la consapevolezza, tanto che l’autore si interroga su cosa accadrà alla società, alla politica e alla vita quotidiana quando algoritmi non coscienti ma molto intelligenti ci conosceranno più a fondo di quanto noi conosciamo noi stessi. Il paradosso, dunque, è che il digitale, pur con tutto il suo potenziale di condivisione, interazione, rischi di escludere il soggetto dalle reali possibilità di partecipazione alla vita pubblica e alla cultura.

### 3. Digitale ed inclusione

Si è visto nel paragrafo precedente come la diffusione del digitale “rischi” di promuovere varie forme di esclusione per i soggetti: il concetto di “rischio” è stato negli ultimi decenni messo a fuoco in modo distinto rispetto al “pericolo”, sottolineando come, mentre occorra evitare i pericoli, i rischi siano in realtà da “navigare”, da affrontare consapevolmente per trasformarle in opportunità<sup>38</sup>. Allo stesso modo il digitale, pur avendo la possibilità di creare nuove forme di esclusione, se ben padroneggiato, può trasformarsi in strumento inclusivo per i soggetti. La riflessione pedagogica dovrebbe promuovere all’interno della società la consapevolezza che la tecnologia di per sé non è affatto inclu-

<sup>35</sup> M. Horkheimer, Th.W. Adorno, *Dialettica dell’illuminismo*, Torino, Einaudi.

<sup>36</sup> H. Rosa, *Accelerazione e alienazione*, Torino, Einaudi, 2010.

<sup>37</sup> Y. N. Harari, *Homo deus*, Milano, Bompiani, 2018.

<sup>38</sup> U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.

siva e che anzi, come nota Van Dijk, non solo le disuguaglianze di accesso al digitale rispecchiano le disuguaglianze sociali, ma le prime finiscono per rinforzare le seconde. A fronte di questo, oltre a garantire forme di accesso a tutti evitando discriminazioni sociali, economiche, geografiche, anagrafiche, ecc. occorre far sì che del digitale vengano sfruttate tutte le potenzialità e, dunque, è necessario intervenire attraverso una progettualità centrata su interventi istruttivi, educativi e formativi<sup>39</sup>. Se da un lato le riflessioni sul *digital divide* sono utili per intercettare gli ambiti nei quali si tendono a creare differenze di opportunità, è necessario poi agire nella direzione di favorire l'inclusione digitale per ridurre tale divario e offrire pari opportunità a tutti i cittadini del pianeta.

Interessante è la prospettiva proposta da Danah Boyd, per la quale il digitale possiede quattro *affordance*, cioè quattro caratteristiche strutturali che ne determinano l'utilizzo: la persistenza, la visibilità, la possibilità di diffusione e la ricercabilità. Si tratta di quattro caratteristiche che non dovrebbero essere intese né esclusivamente come criticità né esclusivamente come risorse, ma proprietà che, se conosciute e padroneggiate consapevolmente, possono promuovere progettazioni di utilizzo del digitale in forma più attiva e più responsabile<sup>40</sup>.

Cercando di integrare le affordance proposte da Boyd, tra le principali potenzialità che il digitale possiede a supporto dell'inclusione si possono identificare le caratteristiche – o, meglio, le potenzialità – di condivisione, di connessione, di interazione, di immersività e di multimedialità<sup>41</sup>. Si tratta di proprietà che gli oggetti non possiedono a prescindere dall'intervento di un essere umano che li valorizza: ad esempio, di per sé il tablet non è interattivo fino a che non interviene un soggetto che decide di utilizzarlo e le sue potenzialità, oltre che delle connessioni che vengono imbastite, dipendono proprio dalle competenze e dai ragionamenti che l'utente stesso riesce ad allestire.

Tra gli autori che riconoscono al digitale un significativo potenziale inclusivo è interessante il punto di vista dell'economista statunitense Jeremy Rifkin. Egli sostiene che Internet rappresenti il motore di una “terza rivoluzione industriale”, durante la quale il potere ha abbandonato le consuete strutture piramidali e si esercita in modo “laterale”, sfuggendo alle gerarchie e dando potenzialmente a tutti i soggetti la possibilità di incidere su scala planetaria rispetto alla cultura, alla società e all'economia<sup>42</sup>. Se da un lato il punto di vista di Rifkin può essere considerato ottimista e utopico, nella misura in cui sostiene che nel XX secolo la coscienza empatica dei soggetti è andata esponenzialmente aumentando per effetto dell'evoluzione tecnologica, dall'altro è significativa la sua denuncia sulle conseguenze delle trasformazioni in atto. Di fronte a un sempre maggiore consumo di energie e di risorse naturali, l'uomo sta causando un continuo deterioramento del pianeta: “oggi ci troviamo di fronte alla catastrofica prospettiva di raggiungere finalmente uno stato di empatia globale in un mondo interconnesso, ad alta intensità di energia, mentre il sempre più oneroso conto entropico minaccia di provocare un catacli-

---

<sup>39</sup> M. Warchschau, *Technology and digital inclusion*, Cambridge, London, 2003.

<sup>40</sup> D. Boyd, *It's complicated*, Roma, Castelvocchi, 2015.

<sup>41</sup> P. Levy, *L'intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli, 1998; D. De Kerchove, *Brainframes*, Bologna, Baskerville, 1999; M. Castells, *La nascita della società in rete*, Milano, EGEA, 2014; L. Toschi, *La comunicazione generativa*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2015.

<sup>42</sup> J. Rifkin, *La terza rivoluzione industriale*, Milano, Mondadori, 2011.

sma climatico e mette in discussione la nostra stessa sopravvivenza<sup>43</sup>. Per valorizzare il potenziale empatico (e, al tempo stesso, inclusivo) delle tecnologie e per prevenire un cataclisma climatico, secondo Rifkin, è necessario un ripensamento radicale dei modelli economici, filosofici e sociali, impostando un approccio pedagogico che metta al centro l'umanità dei soggetti.

Partendo da queste premesse, si può riflettere sugli ambiti nei quali il digitale si propone come veicolo di inclusione: a partire da quelle applicazioni e quei *software* che consentono di promuovere l'inclusione rispetto alla disabilità, un ambito di studi attualmente esplorato con efficacia dalla pedagogia speciale<sup>44</sup>. Molto interessanti risultano poi le esperienze che si servono della tecnologia per favorire l'accoglienza di minori non accompagnati appena giunti nel contesto italiano<sup>45</sup>: spesso gli educatori ricorrono allo strumento del videodiario o comunque a un attivo utilizzo delle tecnologie per superare le difficoltà linguistiche e per favorire l'inclusione all'interno del contesto sociale. Avere, infatti, la possibilità di narrare la propria esperienza servendosi anche di immagini può consentire di condividere esperienze, pratiche ed emozioni oltre che ambizioni e speranze.

Significativa è anche l'esperienza dei MOOC, corsi massivi on-line che hanno la possibilità di coinvolgere anche i NEET, cioè quei giovani che non studiano, né lavorano, né si stanno formando. A fronte di soggetti comunque attivi o comunque "implementatori", che sono sulla soglia del mercato del lavoro, ne esistono altri che sono "indisponibili" o perfino "disimpegnati". Per quanto il MOOC sia uno strumento gratuito on-line, creato proprio per essere accessibile a tutti e per quanto la creazione di contenuti affascinanti possa risultare preziosa per coinvolgere i destinatari, spesso le esperienze testimoniano come non sia affatto semplice raggiungere quei giovani più disimpegnati<sup>46</sup> e come, a fronte di un impegno tecnologico, siano necessarie azioni "analogiche" sul territorio.

Un altro esempio interessante che testimonia il potere inclusivo delle tecnologie digitali è citato da Pier Cesare Rivoltella, il quale narra l'esperienza condotta dal Comune di Capannori, in provincia di Lucca, quando è stata decisa la completa digitalizzazione dei servizi informatici. Nella consapevolezza che questo provvedimento avrebbe rischiato di tagliare fuori un'ampia parte della popolazione dall'accesso ai servizi al cittadino, è stato allestito un servizio di tutoraggio rivolto a tutti gli anziani che ne sentivano la necessità<sup>47</sup>. Al di là del processo di alfabetizzazione digitale che questi giovani tutor potevano promuovere, come spiega lo stesso Rivoltella, è interessante quanto l'arrivo dei tutor abbia rappresentato l'occasione per "costruire comunità", visto che spesso ad accogliere i tutor erano presenti più anziani che, con l'occasione, volevano comprendere. Si tratta di un esempio che testimonia come, se ben utilizzata (e se ben accompagnata) la tecnologia possa promuovere il dialogo tra soggetti e creare forme di comunità non soltanto virtualmente ma anche negli spazi concreti.

Gli esempi citati testimoniano come la tecnologia non sia, di per sé, inclusiva: essa

<sup>43</sup> J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, Milano, Mondadori, 2010, p.4.

<sup>44</sup> A. Molina, M. Mannino, *Educazione per la vita e inclusione digitale*, Trento, Erickson, 2016.

<sup>45</sup> D. Argiropoulos, *Connettività digitale e dispositivi "smartphone" nei processi migratori e nei percorsi di inclusione*, "Italian Journal of Special education"

<sup>46</sup> F. Agrusti, R. Leproni, F. Olivieri, L. Stillo, E. Zizioli, *MOOC e NEET? Percorsi innovativi per l'inclusione sociale ed economica dei giovani vulnerabili*, "Encyclopaidea", 25 (60), 2021.

<sup>47</sup> P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

possiede un potenziale che necessita di un intervento umano per valorizzare le caratteristiche e per promuovere il rispetto, l'accoglienza e la valorizzazione delle differenze. Una efficace risposta per rendere inclusivo il digitale può essere rappresentato dalla Media Education: se negli anni '80 essa si concentrava soprattutto sulla TV e cercava di promuovere tra i soggetti (e in particolare tra gli allievi della scuola primaria e secondaria) consapevolezza su come i media rappresentassero la realtà simbolicamente, senza mostrarla in modo neutrale<sup>48</sup>, oggi questo approccio si propone anche di favorire da parte di tutti i soggetti un rapporto attivo, partecipativo, critico e creativo con gli strumenti digitali<sup>49</sup>.

La Media Education recentemente è uscita dai confini dell'educazione scolastica, per entrare in modo capillare in ogni età della vita: se ne parla nella prima infanzia, così come in età adulta e nella terza età. Essa è diventata ancora più urgente oggi, in un'epoca in cui le tecnologie sono entrate capillarmente nella vita quotidiana dei soggetti e in cui il digitale offre a ciascun soggetto estensioni della propria identità attraverso i *social network*. Promuovere Media Education diventa pertanto un compito urgente per far sì che, dalla prima infanzia fino alla terza età, il soggetto riesca a confrontarsi da protagonista con i contenuti e le forme dei media: rispetto al digitale, è necessario agire tanto su un piano tecnologico (per dare a tutti gli strumenti per padroneggiare consapevolmente i linguaggi dei media), quanto su un piano cognitivo (per riuscire a riflettere sulla pertinenza e l'attendibilità dei contenuti) e anche su un piano etico (per comprendere come le proprie azioni anche nell'ambito digitale possano avere conseguenze per gli altri e per promuovere usi del digitale realmente consapevoli).

Esemplificando, è auspicabile che ciascun bambino, fin dalla prima infanzia, capisca che i media digitali non sono soltanto dei dispositivi che ospitano contenuti creati dagli altri ma offrano possibilità espressive e creative. Pensando a fasce di età successive, saper riconoscere l'attendibilità delle informazioni, verificare le fonti, partecipare alla costruzione e alla trasmissione della conoscenza sono compiti che dovrebbero passare dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria. Inoltre, è auspicabile promuovere riflessioni sulle varie identità digitali che l'adolescente sperimenta nella sua vita on-line, usando-le come forme di sperimentazione del proprio sé e di riflessione, ma tenendo ferma la riflessione sulla responsabilità delle proprie azioni nei confronti degli altri e del mondo. Durante l'età adulta le riflessioni educative sul digitale (e sui media in generale) non dovrebbero diradarsi, anzi è auspicabile che il soggetto sia stimolato a riflettere a riguardo, problematizzando e nutrendosi di uno sguardo critico. Se declinata in un'ottica sia verticale (per tutto l'arco della vita) che orizzontale (attraverso la collaborazione le varie agenzie educative che intervengono nella vita dei soggetti) la Media Education può rappresentare proprio la strategia più efficace per favorire l'inclusione digitale.

#### **4. Agenda 2030, per un digitale "sostenibile"**

Il tema dell'inclusione sociale costituisce una delle tre dimensioni (insieme a crescita economica e tutela dell'ambiente) dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile definiti dall'A-

<sup>48</sup> L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.

<sup>49</sup> D. Buckingham, *Manifesto per la media education*, Milano, Mondadori, 2021.

genda 2030<sup>50</sup>, all'interno della quale si riconosce all'educazione un ruolo determinante e strategico per la promozione della cittadinanza globale<sup>51</sup>. Analizzando il documento delle Nazioni Unite, si può notare come, sebbene la parola "digitale" ricorra nel documento in una sola occasione, il riferimento alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione può essere considerato trasversale rispetto a molti dei 17 obiettivi e dei 169 traguardi: *in primis* riguarda senza dubbio l'"istruzione di qualità" (obiettivo 4), tuttavia le riflessioni sul tema possono riguardare direttamente anche gli aspetti relativi allo "sconfiggere la povertà" (obiettivo 1), a "salute e benessere" (obiettivo 3), alla "parità di genere" (obiettivo 5), al "lavoro dignitoso e crescita economica" (obiettivo 8), a "imprese, innovazione e infrastrutture" (obiettivo 9), a "ridurre le disuguaglianze" (obiettivo 10), a "città e comunità sostenibili" (obiettivo 11), a "consumo e produzione responsabile" (obiettivo 12), a "pace, giustizia e istituzioni solide" (obiettivo 16) e a "partnership per gli obiettivi" (obiettivo 17). Saper utilizzare consapevolmente, criticamente e creativamente il digitale può però rappresentare una competenza trasversale, che consente di riflettere e di agire anche per perseguire gli altri obiettivi, apparentemente meno legati agli aspetti delle tecnologie della comunicazione (come sconfiggere la fame, acqua pulita e servizi igienico-sanitari, energia pulita ed accessibile, lotta contro il cambiamento climatico, vita sott'acqua, vita sulla terra).

La formazione a una cittadinanza attiva richiede infatti anche un impegno sul piano del digitale, come è stato sottolineato sia dal Manuale *Educazione agli obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile* dell'Unesco del 2017<sup>52</sup>, sia dei documenti DigComp della Commissione Europea<sup>53</sup>. Questi testi sottolineano in modo efficace come un cittadino attivo debba valorizzare tanto la competenza collaborativa quanto la competenza di pensiero critico; due competenze rispetto alle quali il digitale può avere un ruolo determinante. Il soggetto oggi deve essere in grado di tenersi informato, di interagire, di esprimere il proprio punto di vista e di sentirsi sicuro e protetto, ma anche di padroneggiare situazioni complesse che possono originarsi attraverso l'uso del digitale. Da un lato l'approccio collaborativo e partecipato di risoluzione dei problemi può passare da un uso consapevole e responsabile degli strumenti digitali, rispetto ai quali (come nella comunicazione analogica) si rende necessario riuscire ad imparare dagli altri, capire e rispettare i bisogni, mostrare empatia e riuscire a gestire i conflitti. Dall'altro risulta urgente anche promuovere rispetto al digitale la competenza di pensiero critico, riuscendo a mettere in dubbio norme, pratiche ed opinioni e riflettere sui propri valori, sulle proprie percezioni e sulle proprie azioni: riuscire a ricercare, navigare, discernere e gestire informazioni attraverso il digitale sono capacità fondamentali per abitare attivamente e partecipativamente all'interno della società contemporanea.

Sempre in relazione all'Agenda 2030, la Commissione Europea il 9 marzo 2021 ha presentato visioni e prospettive per la trasformazione digitale dell'Europa entro il 2030, delineando una bussola i cui quattro punti cardinali sono competenze, infrastrutture

<sup>50</sup> ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 25 settembre 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

<sup>51</sup> A. Fucecchi, A. Nanni, *Agenda 2030: una sfida per la scuola*, Brescia, Scholé, 2019.

<sup>52</sup> Unesco, *educazione agli sviluppi per lo Sviluppo Sostenibile*, novembre 2017, [http://unesclublob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE\\_ITA.pdf](http://unesclublob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf).

<sup>53</sup> [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en).

digitali sicure e sostenibili, trasformazioni digitale delle imprese e digitalizzazione dei servizi pubblici. Successivamente, il 26 gennaio 2022 è stata proposta la “Dichiarazione solenne interistituzionale sui diritti e i principi digitali per il decennio digitale”<sup>54</sup>, nella quale sono identificati sei obiettivi: 1) porre le persone i loro diritti al centro della trasformazione digitale; 2) sostenere la solidarietà e l’inclusione; 3) garantire la libertà di scelta online; 4) promuovere la partecipazione allo spazio pubblico digitale; 5) aumentare la sicurezza, la protezione e la responsabilizzazione delle persone; 6) promuovere la sostenibilità del futuro digitale.

Questo documento è molto interessante, perché sottolinea come al centro del processo di digitalizzazione debba esserci il soggetto, inteso come cittadino attivo, responsabile, critico, autonomo e libero nei confronti della cultura e della società di cui fa parte. Se correttamente applicate, queste indicazioni dovrebbero spostare l’attenzione delle istituzioni politiche dagli sforzi legati prevalentemente alle infrastrutture e agli aspetti tecnologici e portarci a concentrarsi su quelli prettamente umani, cercando di promuovere, fin dalla prima infanzia, un rapporto attivo e responsabile col digitale, per far sì che, via via con lo sviluppo, il soggetto sia poi in grado di padroneggiare gli strumenti mettendo in gioco forme di autoregolazione, valorizzandolo come reale risorsa in chiave collaborativa e partecipativa. È anche interessante notare come l’inclusione digitale debba legarsi, secondo le indicazioni della Commissione Europea, alla solidarietà: il concetto è stato ben messo a fuoco da Richard Rorty, sottolineando come sia connesso al carattere cooperativo della cultura e come sia attraverso la condivisione sociale di valori che si possa pensare a un modello di convivenza tra soggetti fondato realmente sull’apertura e sull’attenzione verso i bisogni degli altri<sup>55</sup>. Essere “solidali” significa pertanto essere più sensibili alla sofferenza e alle esclusioni delle altre persone sconosciute. È proprio, attraverso il dispositivo filosofico dell’ironia che il soggetto può relativizzare la propria prospettiva e aprirsi così a prendere consapevolezza della propria e dell’altrui fragilità, coltivando così la speranza e l’utopia di un futuro più democratico. Tutti obiettivi che un uso eticamente fondato delle nuove tecnologie potrebbe consentire di perseguire in modo più efficace.

Tornando al documento della Commissione Europea, nel testo si nota che: “ogni persona dovrebbe avere accesso a una tecnologia che mira a unire, e non a dividere. La trasformazione digitale dovrebbe contribuire a società e a un’economia eque nell’Unione”<sup>56</sup>. A questo fine, le azioni proposte invitano a: 1) garantire che la tecnologia rispetti i diritti delle persone promuovendo l’inclusione; 2) perseguire trasformazioni digitali che non lascino indietro nessuno, includendo anziani, persone con disabilità, persone emarginate o vulnerabili; 3) sviluppare quadri adeguati affinché gli operatori di mercato che traggono vantaggio dalla trasformazione digitale ad assumersi responsabilità sociali.

Sostenere un digitale “sostenibile” (e quindi “inclusivo” e “solidale”) significa occuparsi quindi della connettività, della promozione di competenza digitale (e non intesa solo in chiave prettamente tecnologica, ma anche cognitiva ed etica), non solo tra coloro che frequentano la scuola, ma tra tutti i soggetti del pianeta, favorendo la diffusione di servizi pubblici digitali on-line.

<sup>54</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0028>.

<sup>55</sup> R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1989.

<sup>56</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0028>, p. 4.

L'impegno mostrato per coltivare il rapporto tra digitale e sostenibilità ha riguardato finora prevalentemente la sostenibilità ambientale, sottolineando come le nuove tecnologie possano favorire un minimo impatto sull'ambiente e sul clima e nello stesso documento della Commissione Europea si invita ad evitare significativi danni all'ambiente attraverso prodotti e servizi digitali che siano progettati, utilizzati, smaltiti e riciclati in modo da ridurre l'impatto negativo a livello ambientale. Come si è sottolineato, però, promuovere un approccio inclusivo al digitale significa portare il tema della sostenibilità anche sul piano sociale, oltre a quello ambientale e far sì che le istituzioni (la scuola *in primis*, ma con lei tutte le istituzioni politiche e sociali) si impegnino per favorire un incontro attivo, critico, responsabile e creativo con il digitale.

Questo compito necessita di essere impostato con cura, in ogni età della vita. Dalla prima infanzia, il digitale può entrare nei servizi educativi 0-6 per informare le famiglie sui possibili abusi e per promuovere le possibilità di creatività che quei linguaggi possiedono<sup>57</sup>. Nella scuola primaria, secondaria e nella formazione universitaria, guidando alla costruzione consapevole e riflessiva della propria identità (anche di quella digitale) e favorendo un uso collaborativo e critico delle tecnologie; coinvolgendo anche per le famiglie, chiedendo loro di collaborare attivamente nell'accompagnare i bambini e ragazzi. Ma, si rende necessario agire anche oltre i confini delle istituzioni educative: forse è proprio in questo ambito che il compito è più complesso e finora anche inevaso, anche per l'assenza di attori capaci di raggiungere tutti i soggetti. Una sfida è quello di formare cittadini consapevoli, già dall'infanzia e continuare ad accompagnarli per tutto l'arco della vita, fino alla terza età. Un compito di "coltivazione dell'umanità"<sup>58</sup>, che si può inquadrare nell'ottica di uno sviluppo umano, inteso come requisito fondamentale per la libertà<sup>59</sup> e per la democrazia<sup>60</sup>.

## Bibliografia

- F. Agrusti, R. Leproni, F. Olivieri, L. Stillo, E. Zizioli, *MOOC e NEET? Percorsi innovativi per l'inclusione sociale ed economica dei giovani vulnerabili*, "Encyclopaideia", 25 (60), 2021.
- D. Argiropoulos, *Connettività digitale e dispositivi "smartphone" nei processi migratori e nei percorsi di inclusione*, "Italian Journal of Special education".
- LZ. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- P. Bignardi, E. Marta, S. Alfieri, *Generazione Z*, Milano, Vita e Pensiero, 2018.
- D. Boyd, *It's complicated*, Roma, Castelvecchi, 2014.
- D. Buckingham, *Manifesto per la media education*, Milano, Mondadori, 2021.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.
- M. Castells, *La nascita della società in rete*, Milano, EGEA, 2014
- Censis, *17° Rapporto Censis sulla comunicazione. I media dopo la pandemia*, 6 ottobre

<sup>57</sup> C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia, 2018.

<sup>58</sup> M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.

<sup>59</sup> A. Sen, *Sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2001.

<sup>60</sup> M. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino, 2012.

- 2021.
- J. W. Carey, *Communication as Culture*, New York, Routledge, 1992. I. de S. Pool, *Tecnologie di libertà*, Torino, Utet, 1995.
- F. Chiusi, *Critica della democrazia digitale*, Torino; Codice, 2014.
- B. M. Compaine (ed.), *The digital divide*, Cambridge, London, 2001. U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964. H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007.
- D. De Kerchove, *Brainframes*, Bologna, Baskerville, 1999.
- C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia, 2018.
- G. Di Francesco et al., *The relationship between competence and non-cognitive dimensions. The experience of PIAAC Italia Survey*, Novembre, 2015, [https://oa.inapp.org/bitstream/handle/20.500.12916/2424/Di%20Francesco\\_Roma\\_Giancola\\_Mineo\\_Bastianelli\\_Fraccaroli.pdf?sequence=1](https://oa.inapp.org/bitstream/handle/20.500.12916/2424/Di%20Francesco_Roma_Giancola_Mineo_Bastianelli_Fraccaroli.pdf?sequence=1)
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0028>
- L. Ferlino, S. Manca, *I social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità*, "TD Tecnologie didattiche", 24 (2), 2016.
- A. Fucecchi, A. Nanni, *Agenda 2030: una sfida per la scuola*, Brescia, Scholé, 2019.
- M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Y. N. Harari, *Homo deus*, Milano, Bompiani, 2018.
- M. Horkheimer, Th. W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi.
- [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en)
- P. Levy, *L'intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- S. Livingstone, *Ragazzi online*, Milano, Vita & Pensiero, 2011.
- J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- M. R. Mancaniello, F. Lavanga, *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa*, Padova, Libreria Universitaria, 2022.
- L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.
- A. Molina, M. Mannino, *Educazione per la vita e inclusione digitale*, Trento, Erickson, 2016.
- N. Negroponte, *Essere digitali*, Milano, Sperling, 1995.
- M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.
- M. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 25 settembre 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- S. Pasta, *Razzismi 2.0*, Brescia, Scholé, 2018.
- M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, "On the Horizon", 2001.
- M. Prensky, *La mente aumentata*, Trento, Erickson, 2012.
- M. Ranieri, A. Calvani, *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011.
- J. Rifkin, *La terza rivoluzione industriale*, Milano, Mondadori, 2011.
- J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, Milano, Mondadori, 2010.
- G. Riva, *Nativi digitali*, Bologna, Il Mulino, 2019.
- P. C. Rivoltella, *Neurodidattica*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.
- P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Brescia, Morcelliana, 2015.
- P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.
- G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

- R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- H. Rosa, *Accelerazione e alienazione*, Torino, Einaudi, 2010.
- A. Sen, *Sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2001.
- C. Simone, *Invecchiare on-line*, Milano, Vita & Pensiero, 2007.
- M. Spitzer, *Demenza digitale*, Milano, Corbaccio, 2013.
- M. Spitzer, *Solitudine digitale*, Milano, Corbaccio, 2016.
- S. Tisseron, *3-6-9-12*, Brescia, La Scuola, 2016.
- L. Toschi, *La comunicazione generativa*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2015.
- Unesco, *educazione agli sviluppi per lo Sviluppo Sostenibile*, novembre 2017, [http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE\\_ITA.pdf](http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf)
- J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- J. Van Dijk, *The Digital Divide*, Cambridge, London, 2020.
- S. Vilella, *E-democracy*, Bologna, Pendragon, 2020.
- M. Warschauer, *Technology and digital inclusion*, Cambridge, London, 2003.