

Le tecnologie digitali e la *Media Education* come elemento professionalizzante nel curriculum dell'educatore

di Michele Domenico Todino[°]

Riassunto

A causa del diffuso uso delle tecnologie, gli educatori, in modo consapevole o spontaneo, nelle loro pratiche quotidiane favoriscono il processo di insegnamento-apprendimento delle tecnologie per scopi educativi attraverso l'uso di *social network*, sistemi di *instant messaging* e piattaforme di e-learning ma solo attraverso lo studio della *Media Education* è possibile sviluppare un senso pratico e teorico nei confronti dei media digitali che gli renda possibile, la selezione dei canali comunicativi digitali più adeguati. Inoltre, dare un valore all'utilizzo delle tecnologie digitali promuove un senso critico che evidenzia e suddivide le situazioni e i momenti appropriati nei quali risulta necessario l'uso delle tecnologie rispetto a quelli in cui il loro uso è inopportuno e quando queste tecnologie favoriscono l'inclusione o la danneggiano. Partendo da tali considerazioni, questo contributo propone un excursus storico riguardo la *Media Education* per poi riflettere su come è possibile attraverso l'autoregolazione, l'alternanza e l'accompagnamento favorire un utilizzo corretto e consapevole dei *digital devices*.

Parole chiave: Inclusione, *Media Education*, autoregolazione, *Screen Education*.

Digital technologies and Media Education as professionalizing Aspects in the educator's curriculum

Abstract

The widespread use of technologies makes educators, consciously or spontaneously, users of daily practices that favour the teaching-learning process of new technologies for educational purposes through the use of social networks, instant messaging and e-learning systems. However, only

[°] Università degli Studi di Salerno. Corresponding author: michele.todino@gmail.com.

through the study of Media Education is it possible to develop and promote a practical and theoretical sense towards digital media that makes it possible for the educator to select the most suitable digital communication channels. Furthermore, the use of digital technologies can promote a critical sense that the educator gives to the learner who will be able over time to divide the appropriate situations and moments in which the use of technologies is necessary with respect to those moments in which their use is inappropriate. The educator must know when technologies favour inclusion or disadvantage it. Starting from the previous considerations, this paper is divided into a historical excursus on Media Education followed by an analysis on how it is possible through three factors which are self-regulation and other factors to favour a correct and conscious use of digital devices.

Keywords: Inclusion, Media Education, self-regulation, Screen Education.

First submission: 10/10/2021, *accepted:* 23/11/2021

Available online: 16/12/2021

Introduzione

Il progresso tecnologico, che contraddistingue la società attuale, sta richiedendo negli ultimi decenni un continuo slancio verso la *Media Education* e la diffusione dei diritti alla cittadinanza digitale, coinvolgendo in primo luogo gli educatori che nei prossimi anni dovranno svolgere la loro attività professionale. Questo implica, durante la fase di formazione professionale, che l'educatore dovrà comprendere e diffondere tali diritti e le sfide tecnologiche di carattere globale, in modo da formare cittadini che presentino in futuro adeguate conoscenze, abilità e competenze, correlate alle Tecnologie dell'Informazione e delle Telecomunicazioni (TIC). Tale tema, di grande rilievo, ha indotto le università a sviluppare e mettere in atto una strategia: aumentare il numero di crediti formativi universitari dedicati alle tecnologie per la didattica che potrebbe condurre, nei prossimi anni, a un nuovo *curricolo* dedicato principalmente alla *Media Education* da affiancare agli altri percorsi che hanno come matrice comune la pedagogia. Questo proliferare di corsi, che guidano gli studenti universitari, che promuovono l'utilizzo di nuove tecnologie per fini educativi, riguarda naturalmente pure i futuri educatori di nido, di comunità e della prima infanzia che, una volta conseguita la laurea, dovranno fronteggiare le richieste sempre più variegate di utilizzo delle tecnologie, provenienti da tutte le fasce di popolazione della società contemporanea, volte all'inclusione scolastica e sociale. In tale

prospettiva, questo lavoro propone una serie di riflessioni inerenti la *Media Education* e la selezioni di adeguati e promettenti strumenti tecnologici per favorire il processo di insegnamento-apprendimento in quella fascia di età che si pone come cerniera tra la scuola dell'infanzia a quella primaria. Difatti, in questa fase dello sviluppo del bambino, le tecnologie hanno una notevole ripercussione nel discente che vanno oltre tale fase di crescita e influenzando i loro studi futuri sia nella scuola secondaria di primo sia di secondo grado. Una scelta opportuna di strumenti tecnologici può da un lato favorire le *digital skills* ma dall'altro può provocare il dramma delle *digital addictions* (Kuss & Billieux, 2017; Savci & Aysan, 2017) ma soprattutto le tecnologie possono avere un certo ruolo nella didattica inclusiva quando gli strumenti digitali possono annoverarsi tra le tecnologie assistive, gli strumenti compensativi inerenti i bisogni degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento oppure favoriscono la comunicazione e la collaborazione tra i componenti di una comunità educativa.

Il ruolo dell'educatore nella selezione delle tecnologie inclusive

Partendo da queste premesse, ogni educatore è coinvolto, in maniera più o meno diretta ed esplicita, in un processo di selezione e utilizzo delle tecnologie che reputa più adeguate per venire incontro ai bisogni educativi delle diverse platee di persone con cui si troverà a operare, con il fine di promuovere la diffusione dei diritti alla cittadinanza digitale (<http://www.cittadinanzadigitale.eu/cittadinanzadigitale/>). Tali diritti sono difatti fondamentali perché riflettono, in quest'era digitale, l'Articolo 3 della Costituzione della Repubblica Italiana che sancisce “la rimozione degli ostacoli di ordine economico [e] sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini e impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti [...] all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Effettivamente, un uso scorretto dei media e l'incapacità di utilizzare i servizi digitali quali i portali delle pubbliche amministrazioni, in *primis* le scuole, offerti alla cittadinanza riducono, in pratica, l'effettiva partecipazione alla vita democratica del paese. Gli educatori, come in precedenza accennato, favoriscono, tra l'altro, il processo di insegnamento-apprendimento delle tecnologie per scopi educativi e focalizzandosi su un uso consapevole delle tecnologie che non sono state progettate per essere utilizzate per fini educativi ma che possono aiutare l'utente ad orientarsi in questo mondo ipertecnologico e digitalizzato. Bisogna sottolineare che un educatore potrebbe operare nel settore della scuola dell'infanzia, in casi di disagio minorile, con i migranti e nella formazione

degli anziani anche riguardo ai nuovi temi sociali (Balduzzi & Pironi, 2017) per i quali le tecnologie possono divenire un valido “rinforzo” alle loro capacità cognitive ed un “canale” di socializzazione e inclusione. Le tecnologie e i *media* sono oggi un elemento imprescindibile dall’individuo (Ciotti & Roncaglia, 2000), un educatore potrebbe trovarsi di fronte a numerose situazioni nelle quali i *media* possono favorire processi di comunicazioni utili per gli individui: a) i genitori potrebbero farne uso come mediatore nel sorvegliare e garantire un sonno sereno del proprio figlio che dorme nella stanza adiacente alla loro; b) i migranti potrebbero farne uso per attraversare il canale di Sicilia o altre rotte migratorie e grazie a certe *App* per dispositivi evitano situazioni drammatiche e possono ricostruire la loro rete di relazioni una volta giunti in Europa; c) gli adolescenti potrebbero trovare un appiglio per ridurre il disagio minorile avendo un canale di comunicazione sempre aperto che crea un contatto con i propri coetanei e con educatori pronti ad aiutarli; d) gli anziani possono ricevere *video call* attraverso *Skype*, *WhatsApp* e *Google Hangouts* (dai loro figli e nipoti che abitano distanti da loro). Pertanto l’educatore si ritroverà a operare in una società densa di tecnologie a prescindere da dove lavorerà e si troverà a interagire con bambini, famiglie, enti statali e privati che comunicano attraverso TIC. Diviene pertanto rilevante trovare una confluenza tra il suo stile educativo e gli elementi peculiari della *Media Education*. Lo stesso piano di studi rammenta che tale figura professionale deve possedere, al termine del suo percorso di laurea, conoscenze, abilità e competenze pedagogiche, progettuali, metodologiche, didattiche, comunicative, relazionali e organizzative al fine di stimare, rendere concreto e dirigere interventi di formazione, mediante tecnologie multimediali e sistemi di formazione digitali, fruibili in presenza e a distanza. Tali conoscenze, abilità e competenze, come appena accennato, prevedono l’utilizzo di strumenti per la comunicazione e la gestione dell’informazione ma al contempo includono un agire critico nei confronti dei *media*. In un’ottica d’inclusione totale degli individui, l’educatore deve sviluppare un senso pratico e teorico nei confronti dei *media* digitali che gli renda possibile, la selezione dei canali comunicativi digitali più adeguati. Inoltre, dare un valore all’utilizzo delle tecnologie digitali promuove un senso critico che evidenzia e suddivide le situazioni e i momenti appropriati nei quali risulti necessario l’uso delle tecnologie rispetto a quelli in cui il loro uso è inopportuno. L’educatore, adeguatamente introdotto alla *Media Education*, sarà capace di dimostrare ai propri allievi che esistono strumenti vicarianti (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014) alle tecnologie digitali atte a ridurre un utilizzo smodato, distrattivo o addirittura nocivo per gli individui.

Media Education: un breve excursus storico

Nel dibattito nazionale e internazionale, iniziato nel 1982 con la *Grünwald Declaration on Media Education*, promossa dall'UNESCO (1982), proseguita nel 2003 a Praga con la *Declaration Towards an Information Literate Society* e sostenuta negli anni da una serie di “tappe” internazionali (UNESCO, 2005, 2007, 2011, 2012, 2013a, 2013b, 2016a, 2016b, 2016c) che convergono nel documento *The Need to Boost UNESCO's MIL Programme, including Proclamation of a Global Media and Information Literacy Week* del 2018 (Ivi, 2018) si è progressivamente definita la figura professionale del *Media Educator* e della disciplina che prende il nome di *Media Education*. Tuttavia persiste una domanda, nel dibattito didattico e pedagogico nazionale e internazionale: che ruolo svolge il *Media Educator*? (Limone, 2019, pp. 13-14), è importante rispondere a questa domanda prima di mostrare le correlazioni tra questa figura e gli altri educatori professionali. In questo testo, definiamo *Media Educator* un profilo professionale pluridimensionale che supera la crisi vissuta da alcune figure precedenti, che avevano il ruolo di istruire nel campo informatico-tecnologico, attraverso una spiccata sensibilità nella progettazione, interpretazione e gestione dei *media* alla quale si somma la conoscenza dei linguaggi e delle metodologie che coinvolgono il settore TIC e degli ambienti multimediali che implicano l'apprendimento formale, non formale e informale (Pellerey, 2002, pp. 378-412) in cui può portare l'innovazione digitale (Limone, 2019, pp. 13-14). Tuttavia, questa definizione deve tener conto che le competenze specifiche per la professione del *Media Educator* sono ancora un campo d'indagine in continua evoluzione (come la tecnologia stessa): difatti, l'educatore ai *media* vedrà la sua professionalità evolversi e curvare ogni qualvolta che un nuovo *media* si affaccerà sul mercato globale e intercetterà nuove categorie d'individui. In questi casi sarà necessario riorganizzare le proprie competenze sociali, culturali, linguistiche e semantiche. Da un vasto numero d'attori sociali, che utilizzano i *media*, emerge quindi la necessità di definire un robusto paradigma unificante per la *Media Education* che comprenda le specifiche istanze settoriali in una prospettiva tecnologica in continua espansione interdisciplinare (*Ibidem*). In questa fase di espansione inarrestabile dei *media*, in molte università italiane e straniere, la formazione dei nuovi educatori comprende uno o più esami che coinvolgono la *Media Education*, ed è presumibile supporre che il loro numero aumenterà. Questo processo lungimirante, che coinvolge la preparazione professionale degli educatori, è in atto per favorire l'utilizzo delle nuove tecnologie a supporto dei vari campi disciplinari, per intercettare i bisogni educativi che riguardano ogni fascia della popolazione. Le motivazioni di tale processo

sono svariate e di seguito saranno elencate solo alcune di esse che attengono alle principali tendenze focalizzate dalla ricerca educativa nazionale e internazionale. Una prima motivazione, di grande attualità, riguarda l'educazione ai *media* di "frontiera" (quali la robotica e l'intelligenza artificiale sottesa all'elaborazione dei *big data*, che diverranno predominanti nei prossimi decenni) quali difatti l'analisi critica di tali tecnologie è necessaria per contrastare quanto comunemente si conosce riguardo a esse. Tali informazioni riguardanti i *new media*, sempre se di "nuovi" *media* si può parlare avendo ormai anch'essi una lunga tradizione che affonda le radici negli inizi del Novecento, generalmente derivano della cinematografia e dalla letteratura fantascientifica (Ciotti & Roncaglia, 2000), e spesso sono informazioni non veritiere che tuttavia suggestionano l'immaginario collettivo. Questo disallineamento tra capacità reali di un *media* e capacità supposte dalla popolazione è già avvenuto in passato¹. Pertanto, è bene sottolineare che si sta ripresentando un contrasto ben noto che contraddistingue la storia e l'evoluzione dei *media*.

Tuttavia, un corso di educazione ai media non sarà un corso di fondamenti d'informatica o di *Information Technologies* e non sarà necessario programmare computer (come nei corsi di *computer science*) o configurare reti di calcolatori (come nei corsi di *networking*). Il focus di un corso di *Media Education* sarà rivolto a educatori che devono essere consapevoli che il loro lavoro contribuirà "a rendere migliori le persone e costruire cittadinanza (Rivoltella, 2015) [proponendo] una "dieta" dei media ai propri ragazzi (Ivi, p. 55) estendendo ad ogni media i principi [...] dell'autoregolazione, dell'alternanza e dell'accompagnamento (Tisseron 2016, p. 24)" (Ivi, p. 114). I concetti di "dieta", autoregolazione, alternanza e accompagnamento proposti da Serge Tisseron, psichiatra ed autore di molte opere relative all'utilizzo degli schermi nell'età evolutiva (Ivi, p. 80) sono effettivamente imprescindibili quando i soggetti coinvolti nell'utilizzo dei media che interagiscono attraverso schermi e monitor sono bambini e verranno affrontati nei successivi paragrafi, per fornire all'educatore degli elementi pratici di *Media Education*. Questo breve *excursus*, riguardante il dibattito iniziato nel 1982 a Grünwald deve si è posta la "prima pietra" riguardo alla *Media Education* sotto la tutela dell'UNESCO, che porrà l'accento sulle competenze che ogni educatore deve possedere per affrontare le sfide attuali. A tal riguardo è possibile osservare in retrospettiva, quanto auspicato dall'UNESCO rispetto al 2020. Nel 2010 attraverso il docu-

¹ Nell'antichità si ipotizzava che un'incisione avesse poteri magici, come quelli attribuiti alla Tabula Agnonensis oggi conservata al British Museum di Londra risalente III sec. a.C. (Salmon, 1985; La Regina, 1989), nel Novecento si rimaneva sbalorditi davanti alla ripresa di un treno in corsa che mirava dritto verso il pubblico (Bernardi, 2007; Rondolino, 2010).

mento, *ICT competency standards for teachers*², si ipotizzava un incremento proporzionale per ogni nazione, che si potesse riassumere nel grafico differenziale riportato in figura 1. L'intento dell'*ICT competency standards for teachers* dell'UNESCO era quello di fornire un *policy framework* per gli organi competenti per l'educazione e l'istruzione dei paesi aderenti alle Nazioni Unite atto a favorire e elaborare riforme dell'istruzione basate sul progresso tecnologico, nell'ambito scolastico, correlate con lo sviluppo professionale docenti come base attuativa degli obiettivi di sviluppo economico e sociale dei paesi afferenti in vista del XXI° Secolo. In questo contributo, sono riportati (figura 1) gli elementi differenziali da raggiungere, per sette descrittori (competenze ICT, competenze docimologiche, curriculum professionale e culturale, competenze pedagogiche, formazione docenti, competenze relative alle politiche sociali e, infine, competenze relative all'organizzazione scolastica), a partire dal 2010 e da conseguire entro il 2020. Come si evince da tale figura, l'UNESCO inserisce le competenze ICT degli educatori tra quelle decisive per lo sviluppo economico e sociale di una nazione. In Italia, da oltre due decenni, il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) sta favorendo lo sviluppo e la promozione delle tecnologie digitali, come elemento professionalizzante nel curriculum dell'educatore, attraverso un'attenta formazione in tutti i corsi di laurea attinenti il settore educativo. Tale formazione tiene sempre conto del valore inclusivo delle tecnologie. Inoltre, il MIUR ha istituito la figura dell'*animatore digitale* (attraverso i Decreti n. 435 del 16 giugno 2015 e n. 851 del 27 ottobre 2015), molto simile a quella del *Media Educator*, per promuovere il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), elemento portante della legge 107/2015, per l'avvio di una "strategia complessiva di innovazione della scuola" e "per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale"³. In particolare, l'azione #17 del PNSD promuove lo sviluppo e la sperimentazione di metodologie didattiche "orientate all'applicazione creativa e laboratoriale del pensiero computazionale, coinvolgendo anche la scuola dell'infanzia in azioni dedicate"⁴.

² <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/ict-competency-standards-for-teachers-policy-framework/>.

³ https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf.

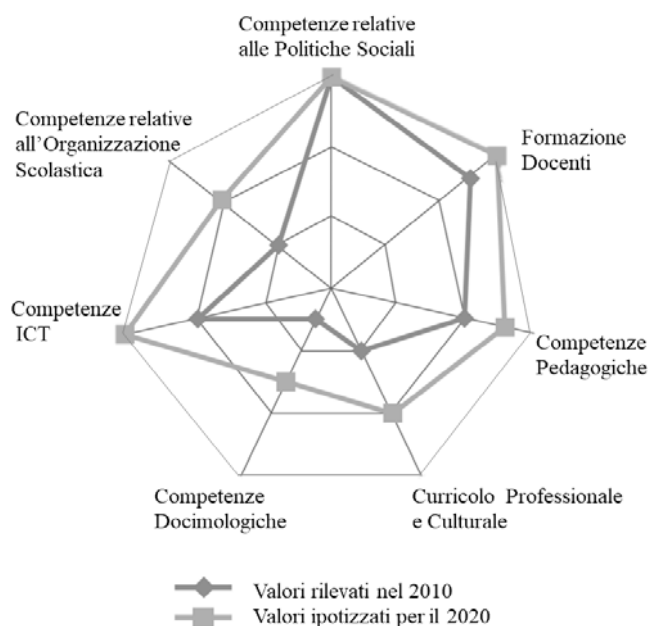


Figura 1 - elementi differenziali da raggiungere, per i descrittori riportati in figura, a partire dal 2010 e da conseguire entro il 2020.

Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210> (p. 14)

Educare all'uso degli schermi: la proposta di Tisseron

I concetti di “dieta”, autoregolazione, alternanza e accompagnamento sono strettamente correlati con l'identificazione dell'età e delle modalità relative all'introduzione dell'utilizzo degli schermi (della televisione, del cellulare, del computer, etc.) nella vita dei bambini. Tisseron (2016) indica quattro stadi sostanziali di tale introduzione che è di carattere progressivo che si lega con gli ordini e gradi scolastici. Una prima fase che ha come fulcro i tre anni d'età che equivale all'entrata nella scuola dell'infanzia; una seconda fase che coincide con i sei anni d'età che corrisponde all'inserimento del bambino nella scuola primaria; una terza fase che inizia con i nove anni d'età che Tisseron definisce come il momento “d'incontro” con il processo di letto-scrittura; infine, una quarta fase relativa ai dodici anni d'età in cui avviene il passaggio alla scuola secondaria di primo grado. Ovviamente età e fasi sono indicative e variano da individuo a individuo. L'elemento chiave del ragionamento di Tisseron è quello di porre l'accento sulle regole che le agenzie educative, scuola e famiglia in *primis*, devono

porre sull'uso degli schermi. In effetti: “Così come esistono regole per introdurre delle tipologie di alimenti nella dieta del bambino (ad esempio i latticini e le verdure), allo stesso modo, per Tisseron, è possibile immaginare una “dietetica” degli schermi, per imparare ad usarli correttamente” (*Ibidem*). Ovvero bisogna rinunciare a: “due tentazioni tipiche [...] degli educatori: idealizzare queste tecnologie o “demonizzarle. [...] L'educatore deve mobilitarsi, leggere e capire come operare attraverso l'osservazione e la comprensione dei bisogni e delle paure provocate dall'esposizione agli schermi digitali” (*Ibidem*). Una possibile soluzione deriva dall'applicazione di tre principi: l'autoregolazione, l'alternanza e l'accompagnamento (Tisseron, 2016, p. 24):

- a) l'autoregolazione, ovvero educare bambini ed educatori ad utilizzare moderatamente le tecnologie che includono schermi digitali (*Ibidem*);
- b) l'alternanza, tra gli schermi e altri media che non includono schermi (quali i libri cartacei) o pratiche (*Ibidem*);
- c) l'accompagnamento, ovvero non abbandonare i bambini soli innanzi agli schermi (*Ibidem*).

Tisseron (2016) sostiene che attraverso la dieta da lui proposta i bambini sviluppano sia l'intelligenza ipotetico-deduttiva sia quella intuitiva. In effetti, tale dieta ha come fine dichiarato la riduzione della sovraesposizione degli schermi digitali in generale e dai suoi stimoli frenetici come fine intrinseco. Bisogna rammentare che gli schermi digitali riproducono spesso sequenze ritmiche e colori intensi per contrasto e saturazione dell'immagine superiori a quelli presenti in natura. In effetti, gli educatori, potrebbero regolare l'utilizzo degli schermi, grazie ad un attento approccio che tenga conto della dieta dei media 3-6-9-12 (per maggiori dettagli visitare la pagina web: www.edu.lascuola.it/News/Sintesi-metodo-Tisseron.pdf). Ricapitolando, Tisseron purtroppo afferma di non poter rasserenare gli educatori tramite una “formula” da applicare in ogni occasione o contesto, essi devono piuttosto aumentare gli elementi di cura e il predisporre all'osservazione dei bambini (Fabbri, 2017) per poterli aiutare in base alle circostanze. Tuttavia, lo psicanalista francese sprona tali educatori a mobilitarsi, a informarsi, ad aggiornarsi e soprattutto a stare con i loro bambini, per osservarli e comprenderne i bisogni e le paure (Rivoltella, 2016, p. 7). Pertanto, “la regola del 3-6-9-12” e da intendersi unicamente come una traccia da seguire (*Ibidem*) per andare verso un giusto utilizzo degli schermi. Pertanto, si manifesta un nuovo scenario educativo basato sul concetto di *Screen Education* (*Ibidem*) che nei prossimi anni emergerà e che richiederà un approccio critico verso un utilizzo dei dispositivi con interfaccia *touchscreen*.

In effetti, la *Screen Education* “non inizia con gli schermi ma molto prima, fin dal momento in cui il bambino costruisce i suoi primi punti di riferimento spaziali e temporali” sia come elementi stabili sia come schemi ricorsivi. Difatti, l’educazione agli schermi fa parte di quel vasto mondo di sane abitudini che riguardano gli orari del pasto, della “nanna”, del “bagnetto” che permettono di creare quei rapporti spazio-temporali tipici delle attività umane (*Ivi*, p. 25). Metaforicamente parlando, abbandonare un bambino davanti a uno schermo equivarrebbe a lasciarlo troppo tempo immerso nell’acqua, o ancora, lasciarlo giocare con il cibo che dovrebbe mangiare. Questo “vasto mondo di sane abitudini” pertanto va “costruito” attraverso una relazione educativa incentrata sulla definizione di regole d’utilizzo dei dispositivi, atte a favorire nel bambino una percezione temporale e corporea del suo stare di fronte a un display (*Ivi*, p.31) per favorire quei processi d’apprendimento che incrementano “la capacità di costruire i propri riferimenti temporali” (*Ibidem*) percependosi come soggetto attivo della propria storia. Più nel dettaglio, uno studio effettuato dalla *Scientific Foresight Unit* del Parlamento europeo, dal titolo *Horizon scanning and analysis of techno-scientific trends* (EPRS, 2017), ha riscontrato che la dipendenza da schermo è strettamente correlata alle tecnologie da cui è causata, in particolare i telefoni cellulari e le tecnologie immateriali come i *Social Network* e la crescente tecnologia della realtà virtuale. Il principale gruppo demografico menzionato nel contesto di *Screen Addiction* sono i bambini (*Ibidem*). Tuttavia tutte le fasce della popolazione sono soggette a una potenziale dipendenza o subiscono gli effetti di alcuni fenomeni provocate dall’uso costante di dispositivi elettronici quali le cosiddette “vibrazioni fantasma” del telefono (quando si ha la percezione che il proprio *smartphone* abbia vibrato nella propria tasca quando questo non è vero). Tutto questo potrebbe avere un effetto globale nella popolazione in termini di dipendenza diffusa con effetti sulla salute pubblica (*Ivi*, 2017, p. 64). Difatti, l’introduzione di schermi touch-screen “promuove un’intensificazione dell’uso del tatto”, che favorisce un canale comunicativo “intimo” tra il dispositivo e individuo.

Conclusioni

In conclusione, “se da un lato” le tecnologie “offrono ampie opportunità di comunicazione, inclusione, socializzazione, scambio d’informazioni e apprendimento, è anche vero che siamo di fronte a una realtà complessa e apparentemente priva di regole, nella quale trovano spazio contenuti e comportamenti potenzialmente dannosi per lo sviluppo dei più piccoli”

(Nappi, Papuzza, De Paoli, Cristoforetti, & Marzotti, 2008). Il *Media Educator* diviene quindi un argine che riduce quel potenziale “terreno fertile tramite cui certi rischi possono diventare concreti” (*Ibidem*). Tisseron a tal riguardo evidenzia che “di fronte a una simile situazione” è opportuno “proporre pratiche virtuose piuttosto che di continuare a denunciare i pericoli” cercando “di tenere in considerazione la complessità delle nostre relazioni con gli schermi, e proprio per questo” non pronunciarsi né a favore né contro di essi. La questione non va posta come un problema ma piuttosto come una proposta che pone l’educatore davanti a una scelta: quella di effettuare un’accurata analisi della sua relazione educativa che deve basarsi sull’autoregolazione, la pratica dell’alternanza e favorire l’accompagnamento dei bambini all’uso degli schermi (Tisseron, 2016, pp. 23-24). L’attenzione educativa su questo tema sarà sempre più rilevante perché è lecito presumere che i dispositivi dotati di *display* aumenteranno. Si noti infatti che le interfacce grafiche, seppure risultano più difficili da realizzare da un punto di vista progettuale e di produzione industriale, rendono più piacevole l’interazione (Lorenzi, Cavalli, & Moriggia, 2019, p. 295) quando questa avviene attraverso sistemi di interfaccia uomo-macchina che inevitabilmente saranno sempre più predominanti nei dispositivi elettronici del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, L., & Pironi, T. (2017) (a cura di). *L’osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi, S. (2007). *L’avventura del cinematografo*. Venezia: Marsilio Editori.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Ciotti, F., & Roncaglia, G. (2000). *Il mondo digitale*. Laterza: Bari.
- European Parliamentary Research Service [EPRS] (2017). Horizon scanning and analysis of techno-scientific trends. *Scientific Foresight Unit (STOA) PE 603.183*.
- Fabbri, M. (2017). Osservare l’implicito tra fraintendimento e realtà. In L. Balduzzi & T. Pironi (a cura di), *L’osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli.
- Kuss, D. J., & Billieux, J. (2017). Technological addictions: Conceptualisation, measurement, etiology and treatment. *Addictive behaviors*, 64, pp. 231-233. Doi: 10.1016/j.addbeh.2016.04.005.
- La Regina, A. (1989). *I sanniti*. Milano: Scheiwiller.
- Limone, P. (2019). *Preface, in Simplicity to Orient Media Education Practices*. Roma: Aracne.

- Lorenzi, A., Cavalli, E., & Moriggia, V. (2019). *Linguaggio Python*. Torino: Istituto Italiano Edizioni Atlas.
- Nappi, W., Papuzza, P., De Paoli, C., Cristoforetti, M., & Marzotti, M. E. (2008). *Educazione e nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*. Milano: Mondadori.
- Pellerey, R. (2002). Didattiche dell'extrascolastico. In M. Gennari (a cura di), *Didattica generale*. Milano: Bompiani.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2016). Prefazione. In S. Tisseron, *3-6-9-12: diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Rondolino, G. (2010). *Manuale di storia del cinema*. Torino: UTET.
- Salmon, E. T. (1985). *Il Sannio e i Sanniti*. Milano: Einaudi.
- Savci, M., & Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. Dusenun Adam: *Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 30(3), pp. 202-216. Doi: 10.5350/dajpn2017300304.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12: diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1982). *Grünwald Declaration on Media Education*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2003). *Prague Declaration Towards an Information Literate Society*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2005). *Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2007). *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2011). *Fez Declaration on Media and Information Literacy*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2012). *Moscow Declaration on Media and Information Literacy*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2013a). *GAPMIL Framework and Action Plan*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2013b). *IFLA Media and Information Literacy Recommendations*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016a). *Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016b). *Sao Paulo Youth Declaration on Media and Information Literacy*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]
(2016c). *The Khanty-Mansiysk Declaration Media and Information Literacy for
Building a Culture of Open Government.*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]
(2018). *The Need to Boost UNESCO's MIL Programme, including Proclama-
tion of a Global Media and Information Literacy Week.*