

Democrazia, partecipazione,
Formazione “sostanziale”

Democracy, participation,
“substantive” training





Oceani digitali: competenze tecnologiche e strategie didattiche per la cittadinanza attiva

Digital oceans: technology proficiency and educational strategies for citizenship

PhD. Silvestro Malara

Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria – silvestro.malara@unirc.it

ABSTRACT

This work inquires the potential of the digital tool in teaching and the possibilities of gamification for teaching citizenship education in Italian schools. Starting from the Italian law n° 92 of 2019, some limits of teaching in the field of citizenship are focused and strategies and methodologies are analyzed starting from the training of teachers in the development of digital skills, as indicated by the European Recommendations for the optimization of teaching and learning process and for the promotion of the interaction of fully inclusive educational contexts. Furthermore, as a strategy of choice, the suggestion that comes from gamification and the creation of innovative learning environments is highlighted, structured in accordance with internal motivation of the learner, stimulated by the interactive and collaborative modes of the video game and, often, forgotten by traditional teaching.

Il presente lavoro si interroga sulle potenzialità dello strumento digitale in didattica e sulle possibilità della gamification per l'insegnamento della educazione civica nella scuola italiana. A partire dalla legge italiana n°92 del 2019, si mettono a fuoco alcuni limiti della didattica nell'ambito dell'educazione civica e si analizzano strategie e metodologie per la formazione dei docenti nello sviluppo delle competenze digitali, secondo quanto indicato dalle Raccomandazioni europee per l'ottimizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento e per la promozione dell'interazione di contesti educativi pienamente inclusivi. Si mette in luce, inoltre, come strategia d'elezione, il suggerimento che proviene dalla gamification e dalla creazione di ambienti di apprendimento innovativi, strutturata in accordo con la motivazione interna del discente, stimolata dalle modalità interattive e collaborative del videogioco e, spesso, trascurata dalla didattica tradizionale.

KEYWORDS

Digital proficiency, Gamification, Citizenship education, Mediation, Game. Competenza digitale, Gamification, Educazione civica, Mediazione, Gioco.

Introduzione

L'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana sancisce la differenza tra l'espressione astratta della giustizia sociale e la sua determinazione pratica. Il mondo dell'educazione è esso stesso segnato dalla compresenza, come il testo costituzionale, di un approccio alla giustizia che ne riconosce l'esistenza teorica e di un impegno statale che, invece, deve garantirne la sostanza. Il mondo della pedagogia ha fatto i conti con la pandemia e da essa ha imparato l'applicazione quotidiana di un pensiero rivolto al futuro, nei termini di una più grande progettazione educativa, coniugando insieme due delle nature originarie ed epistemiche dell'educazione, l'una, dell'universalità, che mira ad una strutturazione tecnico-pratica dell'agire educativo perché esso sia sempre e maggiormente inclusivo e l'altra, dell'equità, che ha nella formazione etico-politica, la sua più intima missione. L'educatore, come l'uomo responsabile della cosa pubblica, come l'uomo politico orientato al bene comune, non può fare altro, sapendosi imperfetto (Tramma, 2018) che assumere questa sfida e responsabilmente provare ad indicare una nuova via. Con la nuova disposizione di Legge 20/08/2019, n. 92, alle scuole italiane è affidato il carico di questa responsabilità. Attraverso l'educazione civica, alla scuola italiana e ai suoi docenti è consegnata, come scrive Perla (2020), la responsabilità di convertire la formalità del pensiero della giustizia sociale e della democrazia nella sostanzialità della formazione antropologicamente ed universalmente orientata al bene. La scuola prova ad essere segnata di un mondo che è in fluido cambiamento e i cui naturali processi sono sempre maggiormente scardinati e scardinanti.

1. L'oceano della educazione civica

Dal 2005 e, a più riprese, fino al 2017, Eurydice, la rete istituzionale che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei, ha indicato tre approcci fondamentali per l'insegnamento e la didattica dell'educazione civica: uno *cross-curricolare*, per il quale ogni obiettivo è trasversale nel curriculum, sotto la responsabilità di ogni insegnante; uno *integrato in altre discipline*, per il quale l'insegnamento, come anche gli obiettivi o i risultati di apprendimento, sono ricompresi spesso in ambiti disciplinari più ampi, quasi sempre afferenti all'area umanistica o alle scienze sociali; e un terzo, come *materia a sé stante*, che, con l'obiettivo principale di configurarsi nei contenuti curriculari orientati alla cittadinanza, si delinea come una disciplina a sé (Eurydice, 2017). Tali approcci non appaiono solo nei rapporti dell'Istituto italiano, ma sono individuati anche dal Consiglio d'Europa (2018) e dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Schulz et al., 2016).

Non ci sono evidenze scientifiche che possano dimostrare la validità di un approccio rispetto ad altri. Quello che, invece, appare chiaro è che un insegnamento che si propone come obiettivo importante quello di sensibilizzare alla cittadinanza e alla democrazia, non possa essere impartito da punti di vista unici e totalizzanti, ma, debba essere realizzato proprio a partire da un setting didattico che garantisca la democraticità delle pratiche didattiche, che si configurano, fuori dall'essere semplicemente orientate alla dinamica insegnamento-apprendimento, come vere esperienze partecipate. Tra le onde del grande oceano dell'educazione civica, alcuni paesi dell'Europa hanno nuotato in direzioni molto diverse; in Italia, le rotte sono state orientate dalla legge 92/2019 e dalle relative Linee guida. Se da

un lato, queste indicazioni tracciano la traiettoria da percorrere, dall'altro lasciano aperti vortici e deviazioni. L'insegnamento dell'educazione civica, nel testo stesso della Legge, appare come trasversale. Nelle linee guida, sono indicati, inoltre, rapporti con le altre discipline curriculari e si invita anche ad evitare una nociva sovrapposizione dei contenuti. Non solo. È previsto anche un monte ore, fissato in 33 annue, affidato ad ogni insegnante del consiglio di classe, uno dei quali individuato come coordinatore. Sebbene le Linee suggeriscano un impianto integrato, è previsto anche che l'educazione civica possa inserirsi, in talune situazioni, proprio come un insegnamento a sé stante.

Non solo indeterminazione di tipo logistico: ai docenti derivano anche problemi legati alla progettazione ed incertezze di natura metodologica. L'educazione civica emerge con tutto il portato della rivoluzione sociale e culturale, ma occorre maturare, in seno all'autonomia scolastica e dell'insegnamento, delle scelte precise che non ne sminuiscano lo stesso straordinario carattere. In altri termini, occorre che si definiscano, a partire dalle *Raccomandazioni* del Parlamento e del Consiglio europeo del 2006 e del 2018, buone pratiche didattiche per lo sviluppo e la promozione di competenza in materia di cittadinanza.

2. La progettazione didattica al servizio della competenza: imparare a nuotare

Comprendere didatticamente la competenza in materia di cittadinanza e comprenderla all'interno della vita delle scuole italiane, ancora piegate dall'esperienza pandemica, è una grande sfida. Si schiudono una serie di problemi di non facile risoluzione in ordine agli ambiti più disparati della didattica scolastica, sui quali occorre riflettere per tentare nuovi modelli didattici e scolastici, non strutturati, a partire dalle impostazioni tradizionali, e strutturanti esperienze di insegnamento ed apprendimento autentiche e comunità scolastiche adeguatamente differenziate, ed aperte alla diffusione e alla retta fruizione delle tecnologie digitali. Fuori dalla falsa credenza che l'apporto tecnologico sia esso stesso vantaggioso tra i banchi di ogni ordine e grado della scuola italiana, e, soprattutto, che valga il semplice inserimento del dispositivo digitale tra le pagine dei libri per rendere l'insegnamento e l'apprendimento legittimamente *competenti*, è necessario rinnovare il curriculum dell'educazione, della scuola, dei docenti e di tutti i formatori, attraverso una tensione specifica alle abilità di pensiero critiche e di cittadinanza, per come si sono evolute nel mondo digitale.

Ogni buona pratica non può non qualificarsi come buona pratica per la società digitale: in questa emergenza, il quadro DigCompEdu fornisce un framework di orientamento che consenta a tutti i docenti di verificare il proprio livello di competenza digitale pedagogicamente intesa e di svilupparla ulteriormente. Attraverso il lavoro del Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione europea, il modello si pone come un segnavia per lo sviluppo delle politiche educative; come una cornice concettuale per consentire ai diversi attori del mondo educativo di posizionarsi nel mondo digitale, di venire a contatto con strumenti concreti e adatti e aumentarne l'uso nella direzione di una creatività tecnologica; come una lingua comune perché tutti possano discutere e, infine, come una bussola per rendere interstatalmente valido l'approccio, gli strumenti e i quadri di riferimento del settore. Lo sfondo del framework è l'adeguamento delle professionalità educative dentro il panorama europeo. In Italia, soprattutto, queste professionalità appaiono come disposte ed interessate alla formazione, ma non ancora formate (Baldacci, 2020). Bisogna volgere lo sguardo formativo al rischio che approcci sterili e tecnicistici da parte dei docenti, attraverso l'introduzione delle ICT nella

didattica (Agrati, 2017), possano andare nella direzione opposta a quella indicata da DigCompEdu.

Occorre comprendere come la progettazione didattica attraverso l'uso delle tecnologie (Laurillard, 2012) debba essere considerata come la strada possibile per supportare l'azione didattica dei docenti, per collegare insieme e reificare (Rossi, 2014) i livelli macro e micro della progettazione stessa (Perla, Riva, 2011) mettendo insieme l'intenzionalità del docente, l'interesse del discente e la direzionalità, per il nostro esame, di un processo di apprendimento che si qualifichi fondatamente come motivazione, orientamento e partecipazione per lo studente-cittadino. In generale, la progettazione didattica mediata dalla tecnologia, ha la funzione di fornire uno scaffolding ai docenti di essere una bussola d'orientamento per gli studenti. Come sostengono Giaconi e Rossi (2014) la progettazione ha come punti fondamentali le attività dei docenti, che si strutturano su più livelli, connesse tra loro e, tuttavia, ciascuna autonomamente: questo rende difficile pensare unicamente ad un artefatto tecnologico che risponda ai tre vertici del triangolo didattico, insegnamento, apprendimento, metodo e che, nella garanzia di una agentività creativa, sia semplificante per i docenti e orientante per gli studenti. Ancora Rossi (2014) suggerisce che la progettazione tramite artefatti digitali rappresenti un ponte fondamentale per la ricorsività delle fasi dell'agire didattico, (progettazione, azione, documentazione), ma è importante sottolineare, come Laurillard sostiene, che questi artefatti sono stati finora importati da altri settori, un esempio tra tutti *Power Point*, e che una vera rivoluzione possa avvenire quando i docenti, in collaborazione con gli esperti informatici, siano capaci di realizzare consapevolmente strumenti tecnologici pensati per la didattica. Per questo cambiamento è emergente che l'intero corpo educativo (Massa, 2004) prenda consapevolezza e conformi la propria competenza digitale, come esigenza per l'educazione del cittadino del mondo 3.0.

Quali competenze devono essere richieste al docente perché sia efficacemente educatore nell'era digitale? Si prenda in considerazione, a questo proposito, la concettualizzazione proposta da Damiano (2013), nella quale il processo di mediazione è riarticolato in quello di didattizzazione e di formazione, nei due relativi sistemi di interazione strumenti-allievo-sapere e di strumenti-insegnante-sapere. Questa semplificazione rende chiaro il cambiamento di ruolo dell'insegnante, il quale interviene nella relazione allievo-sapere in maniera indiretta, attraverso la predisposizione, la gestione e la valutazione degli artefatti e delle regole del loro uso. Sono dunque gli artefatti, da intendere come strumenti mediatori, ad intrattenere la relazione diretta con il soggetto che apprende. Le competenze che il docente deve padroneggiare hanno a che fare con i processi della mediazione: sono competenze che specializzano il docente nell'uso consapevole degli artefatti tecnologici. A questo proposito, l'ultima versione di DigComp, arricchisce i livelli di competenza, portandoli dai tre iniziali, -base, intermedio, avanzato- a otto, nella versione 2.1, motivando la moltiplicazione dei livelli attraverso l'importanza del supporto dei materiali per l'apprendimento, l'insegnamento e la progettazione di strumenti utili alla valutazione della competenza dei cittadini, per il mondo del lavoro, per lo sviluppo personale e per l'inclusione sociale. Gli otto livelli si configurano essenzialmente a partire dalla complessità dei compiti per ciascuna delle 21 competenze individuate e descritte dal framework, per l'autonomia nella padronanza, nella gestione e nella valutazione del proprio agire digitale e per le aree in cui queste competenze devono essere aggiornate e potenziate.

Nella cornice europea è presente, sullo sfondo teorico, una metafora: imparare a nuotare nell'oceano digitale. Per non affogare in questo oceano, bisogna avere

braccia forti, una buona tecnica di nuoto che siano pronti all'uso per portare in salvo sé stessi e gli altri. Ai nostri fini, la cornice europea mette anche a fuoco i domini cognitivi degli otto livelli. Come il buon nuotatore sa usare stili diversi, strumenti adatti e tecniche di respirazione differenti, alla stessa maniera l'insegnante competente, secondo i parametri del Digcomp, non è solo cosciente dello strumento tecnologico (livello base), né, in una visione eminentemente produttiva della formazione alla cittadinanza digitale, si ferma alla comprensione (livello intermedio) e alla applicazione e alla valutazione (livello avanzato), ma, nuotando sempre più in *affordance* (Rossi, 2011) con la complessità del reale, individua le integrazioni possibili tra la pratica professionale e una processualità formativa, arrivando alla creazione (livello altamente specializzato) di contenuti, di volta in volta, adatti, differenziati e personalizzati (Calvani, 2001), al servizio della cittadinanza. Nuotare nell'oceano digitale, continuando la metafora, non è tentare di non affogare. Nuotare è costruire ponti generazionali (Perla, Riva, 2016).

3. Gamification: uno stile di nuoto

La gamification rappresenta un tuffo nell'oceano digitale. Il trampolino è molto alto poiché è sempre in agguato il pericolo di non cogliere il portato creativo del gioco (Bertolini, 2021) e del videogioco (Gee, 2007) e finire nella piscina dell'edutainment e dei serious games, nello spazio di coloro che guardano al videogioco come ad una sistema per produrre facilmente e senza fatica apprendimento o, alternativamente, di coloro che guardano alla predisposizione di ambienti d'apprendimento improntati al videogioco, ma non disposti al divertimento. Dagli studi di Patricia Greenfield (1984) su Pac-man e sulla possibile valenza educativa da ricercare nel miglioramento della coordinazione oculo-motoria; nello sviluppo della capacità di problem solving necessaria a superare i vari ostacoli; nella stimolazione di elaborazioni parallele di più informazioni, fino alle sollecitazioni di abilità di strategia e di controllo, in situazioni di gioco mutevoli, sono passati diversi anni e si sono evidenziate due prospettive ben precise nel rapporto tra gioco e processo di insegnamento-apprendimento: una che ne considera i potenziali pericoli e una, la Gamification (Kapp, 2012), che ne rintraccia e ne sottolinea i vantaggi. Tale approccio non si interessa di comprendere e valutare i videogiochi e gli effetti positivi o negativi che ne derivino, né di sviluppare videogiochi con finalità educative o specificatamente didattiche. Con lo studio dei processi interni ed esterni al gioco e dei domini semiotici sottesi (Gee, 2007) all'attività ludica tradizionale e virtuale la gamification si interroga sulla capacità attrattiva e sulla pervasività dei videogiochi in tutta la popolazione, non solo in quella giovanile, proponendosi di individuare le componenti di questo interesse al fine di trasporli in altri ambiti della vita reale. Lo scopo dichiarato della gamification è facilitare e rendere attivo l'*engagement* (coinvolgimento) del videogioco per modificare comportamenti, atteggiamenti ed attitudini (Petrucci, 2015) nella vita reale. Si può desumere, quindi, che una strategia di gamification è vincente solo se incide in maniera significativa sulle abitudini e sulle performance comportamentali dei destinatari. La gamification, analizzata in campo pedagogico ha un doppio cammino, prima decostruttivo dell'agire educativo e didattico, verticale e prescrittivo, e, poi, costruttivo di nuovi ambienti educativi, nei quali i trigger siano definiti a partire proprio dalle motivazioni intrinseche interne dei protagonisti e, nei quali, i *nudge* (da tradurre come stimoli) diventino elementi dell'architettura didattica contribuendo alla definizione di azioni e, di conseguenza, alla determinazione di scelte, senza che queste entrino in conflitto con gli incentivi economici, esaminati anche

dalla neurodidattica (Rivoltella, 2011). La gamification entra dunque a pieno titolo in quella disamina dei nuovi ambienti di apprendimento che, anche attraverso la tecnologia, devono essere ridefiniti, modificati e capovolti, con l'acronimo FLIP, secondo nuovi ambiti dell'approccio pedagogico: flexible environment, learning culture, intentional content, professional education (Castoldi, 2017).

La creazione di ambienti flessibili, nella fenomenologia della distanza (Moore, 2005), specifica la possibilità di una prossimità non fisica, che riduce la distanza, attraverso il dialogo e la comunicazione educativa autenticamente competente, nelle maglie della filigrana dei nuovi media e delle tecnologie educative e non media solo il linguaggio e il contenuto, ma anche la stessa prensione degli interlocutori (Margiotta, 2012). L'ambiente, arricchito da un giusto mezzo tecnologico e da una validata progettazione didattica dentro una cultura d'apprendimento orientata alla attitudine personale dello studente, diventa un luogo in cui lo studente è attore principale della costruzione della conoscenza e cittadino della learning society (Alessandrini, 2002), in cui ad ogni singolo, come ad ogni sistema di formazione è affidata la responsabilità dello sviluppo umano. L'intenzionalità formativa del docente diventa la garanzia di questa società: ogni docente cadenza non solo il tempo e i materiali, ma usa metodologie, strategie e tecnologie che attivano, di volta in volta, in maniera diversa, livelli di apprendimento individualizzati e personalizzati e raffigurano sempre più variegati e multiformi. La competenza professionale, infine, pur delineando un ruolo meno centrale dell'insegnante rispetto al cattedratico, rappresenta il fattore decisivo perché il nuovo orientamento della prassi pedagogica, nell'ambito della media education (Baldacci, 2020) possa essere veramente efficace.

4. Videogiochi e salvagenti

Il videogioco rappresenta, in quest'ottica, un mediatore importante tra l'esperienza ludica fruita sullo schermo dello smartphone, senza vincoli spaziotemporali, e l'esperienza della vita reale, scolastica e lavorativa. Il videogioco è – quando si pone fuori dagli intendimenti dell'eduentertainment – un salvagente per migliorare le competenze professionali dei docenti e dei formatori. McGonigal (2011) parla, a questo proposito, di correzione della realtà attraverso la trasposizione nella vita reale delle dinamiche del gioco, evidenziando come questo transfert migliori, tra le altre cose, le dinamiche conflittuali interpersonali. Malone e Lepper (1987) hanno, inoltre, focalizzato l'attenzione sul potenziale motivazionale, non solo estrinseco ma su una forma doppia di motivazione intrinseca, individuale e sociale, che ha una importante valenza. Nel videogioco, la motivazione intrinseca individuale è il piacere stesso di giocare, la curiosità e la fantasia, ma, ciò che è più importante, è che, dal punto di vista sociale, si mettono a fuoco nozioni di cooperazione, competizione e riconoscimento dell'altro. Gli studi della gamification invitano a riflettere sulla possibile trasposizione del mondo del videogioco al mondo della scuola. Basti pensare agli obiettivi prossimali, legati ai vari livelli, di difficoltà crescente dei videogiochi. Un gioco smetterebbe presto di essere interessante se avesse delle sfide troppo complesse o troppo facili da portare a termine. Inoltre, il videogioco, come ogni autentico atto educativo che possa dirsi efficace, ha sempre il grande possibile insegnamento della sconfitta e della perdita, ma soprattutto ha sempre la possibilità di riprovare, ripartire, correggere l'errore senza che il gameover sia definitivo e, di conseguenza, possa indurre ad atteggiamenti di difesa o chiusura (Gee, 2007). C'è di più. Nel videogioco, come si è detto, sono stimulate anche delle motivazioni personali. C'è da chiedersi se, tra

i banchi di scuola, non possa funzionare esattamente come per le grammatiche dei videogiochi indicate da Gee; se ogni disciplina non possa essere considerata come un dominio semiotico preciso, con una propria struttura, un proprio linguaggio, proprie regole, propri punteggi. Le domande di Gee e molte altre che ne potrebbero derivare circa il posizionamento della motivazione personale all'interno dei tradizionali andamenti di insegnamento-apprendimento evidenziano una spaccatura importante tra il modo, ancora in auge nella scuola italiana, di un apprendimento formale calato dall'alto, e il modo dell'apprendimento informale, nel quale la motivazione interna rimane il motore principale. Questa spaccatura racconta essenzialmente il mancato desiderio della scoperta, nella cattiva economicità del passare l'anno, del fare il compito per il timore di una valutazione e, in generale, di un processo di insegnamento che si muove sempre tra contenuti astratti e mondi decontestualizzati (Rivoltella, 2013).

Il mondo del videogioco mette a disposizione dell'insegnante l'occasione di un apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991), anche se virtualmente. Trasporre le dinamiche del videogioco nella didattica permette alla comunità come classe di fare esperienza di apprendimento in un contesto e attraverso lo stesso contesto (Rivoltella, 2015) in cui l'esperienza stessa avviene. Intendere al modo della gamification la didattica permette di porre lo studente in maniera attiva e operativa di fronte ad un problema, di rovesciare il ruolo dell'insegnante e della lezione stessa e di porre in atto compiti sfidanti che stimolino la metacognizione e abbiano nella motivazione personale il principale motore d'azione. L'agire didattico che riesce a situare, con la creatività potenziata del videogioco, le discipline tradizionalmente più teoriche, attiva processi di co-apprendimento dei contenuti e instaura una comunità d'azione che condivide le stesse regole, che decide insieme le strategie e riflette sui risultati ottenuti, una società – classe, in cui l'altro non è il lupo, ma si sostanzia come *socius* (Gentile, 2014) che si educa esperienzialmente come cittadino.

5. Conclusioni

Da questa veloce disamina, il mondo dell'educazione si trova dinnanzi ad un confronto inevitabile su alcuni problemi che le ICT, i nuovi media e, nondimeno, l'esperienza pandemica hanno amplificato: la rielaborazione del concetto di cittadino. Da un lato, l'emergenza di coniugare insieme l'idea tradizionale della cittadinanza, come quella di abitare un luogo fisico, un paese, una città, una nazione, e la cittadinanza dell'infosfera (Floridi, 2017), ovvero la cittadinanza digitale; dall'altra le nuove modalità di co-appartenenza alla complessità di un reale veramente democratico, perché educato. Due sfide la cui perdita è assolutamente da evitare e la cui vittoria passa per un'unica strada percorsa dai docenti che riescono a modificare, rendere flessibili, adattive e situate le loro strategie e i loro stili di insegnamento, a partire, come si è detto, da una progettazione che getti autenticamente in avanti le possibilità di ogni individuo.

La pervasività dei media digitali ha modificato il linguaggio, dando nuova forma alla relazione tra le immagini, i loro significati e i loro significanti (Bonaiuti et al. 2017). L'intromissione massiccia nella vita reale dei media ha mutato anche la natura della relazione tra insegnante e discente, anche nella sua situazionalità. Occorre rimaneggiare il senso appartenenza, di realtà, di contesto, poiché anche questi sensi subiscono la metamorfosi digitale; è necessario ripartire sulla strada indicata con lo sguardo su una realtà che risponda al costruito stesso di on-life, che, sincreticamente, indica la coesistenza, indubitabile, di una esistenza qualificata insieme come reale e come realmente virtuale. Di più la disponibilità massima e

assoluta dei media ha tramutato la costruzione stessa della conoscenza, ormai in quasi esclusiva relazione tra dispositivi e processi informatizzati (Limone, 2012) e sempre più spesso oblia della natura veramente biologica del processo di apprendimento (Maturana, Varela 1999; Berthoz, 2011). La cittadinanza digitale si offre alla scuola come nuova immagine, come una nuova etica a cui fare appello, un'etica con nuovi contorni (Rivoltella, 2015), meno netti e più duttili, forse più universali.

Tuttavia, la nuova Via indispensabile, così l'ha definita Morin (2020), indica l'urgenza di una trasformazione – politica-economica-ecologica-sociale – per un nuovo umanesimo integrale (Maritain, 2002); una trasformazione che non riguarda più l'uomo come essere singolo e non riguarda neanche più l'uomo che vive in semplici comunità, siano esse politiche, scolastiche o di altro genere. L'Homo complexus (Morin, 2020) riconosce il bisogno di apprendere una nuova forma di co-esistenza e di co-appartenenza., Allargare lo spettro dell'azione educativa, che non può più compiersi tra le aule e che non si può più dirigere solo a stretti rapporti di comunità nei classici contesti, ma deve ibridarsi, continuamente e nuovamente, con l'ambiente digitale e la sincrasi dell'on-life (Floridi, 2017). L'azione educativa ha la responsabilità di abitare la rete come nuovo spazio generativo e di doverla abitare con la costruzione di nodi di interscambio, interazione e auto-poiesi; deve riorganizzare il suo accoppiamento strutturale con ambienti diversificati e dalla matericità (Massa, 2004) sempre più sfumata per innescare una dinamica educativa rinnovata, libera e democratica.

L'educazione è, da sempre, l'esperienza che migliora la condizione umana; un fatto eminentemente culturale che cresce con l'uomo mentre lo fa crescere e che interroga oggi l'Homo complexus come l'uomo che ha piena competenza civica. In questa direzione, si muovono le policies internazionali, mettendo in luce come la formazione dell'uomo complesso sia sempre e continuamente interdisciplinare; debba necessariamente prevedere l'interazione tra contesti (Perla, Agrati, Vinci, 2020) e comunità, anche sovrapponibili, per nuotare insieme in una full immersion di opportunità di democrazia, di valorizzazione delle diversità e di contemporanea promozione delle singole identità (UNESCO, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., (2002). *Pedagogia e Formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Agrati L. (2017). La competenza progettuale dell'insegnante. Analisi dei project work. In P. Magnoler, Achille L. Notti, L. Perla, *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, pp. 779-792.
- Baldacci, M., Nigris E., Riva M. G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori Bruno.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice edizioni.
- Bertolini P., Caronia L. (2016). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani A. (2001). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>.

- DigiComp 2.1. (2017), *Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*. https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf
- Eurydice (2017), *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*, Bruxelles, Eurydice.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Gee J.P. (2007). *Whatvideogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Gentile, G. (2014). *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*. Firenze: Le Lettere.
- Greenfield P. M. (1984). *Mind and Media: The Effects of Television, Video Games, and Computers*. Harvard University Press.
- Kapp K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer & Co.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: FrancoAngeli.
- LEGGE 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Disponibile al link: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2019/08/21/195/sg/pdf>
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Malone, T.W., Lepper, M.R., (1987). *Rendere l'apprendimento divertente: una tassonomia delle motivazioni intrinseche per l'apprendimento*. In RE Snow & MJ Farr (a cura di), *Appetite, learning, and instruction volume 3: Analisi dei processi conativi e affettivi* (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGonigal, J. (2011). *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*. Milano: Apogeo.
- Maritain J. (2002). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Maturana, H. R., Varela F.J (1999). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti libri.
- Massa R. (2004). *Le nicchie e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* disponibile on line in: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoC-SPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306.
- Perla L. (2020). *L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curricolo*. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, 222-238.
- Perla, L., Agrati, L.S., & Vinci, V. (2020). *Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills*. In D. Andron et al. (Eds.). *Education beyond the crisis. New skills, children's right and Teaching Context* (pp. 48-65). Sense/Brill.
- Perla, L., Riva, M.G. (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Petruzzi V. (2015). *Il potere della gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. Milano: FrancoAngeli.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* al link <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/>
- Rivoltella P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G., Giaconi, C. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. Propit, eas, flipped classroom*. Milano: FrancoAngeli.
- Schulz W. et alii (2016a). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. New York: Springer Nature.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.