Pandemos 3 (2025)

https://ojs.unica.it/index.php/pandemos/index
ISBN: 978-88-3312-170-3
presentato il 2.10.2025
accettato il 12.10.2025
pubblicato il 13.10.2025

DOI: https://doi.org/10.13125/pan-6752

Pratiche di peer media education *per una cittadinanza digitale. L'esperienza di una web-radio tra università e scuola*

di Giampiero Branca

Università degli Studi di Sassari
(gibranca@uniss.it)

Abstract

Il paper presenta i risultati di un laboratorio web-radio nato dalla collaborazione tra l'Università di Sassari e il Liceo Margherita di Castelvì (Sassari) come dispositivo di peer media education *per avvicinare gli studenti ai principi della cittadinanza digitale. Attraverso pratiche di mentoring tra pari, il progetto attiva forme di partecipazione e strategie di alfabetizzazione digitale critica, mostrando come ambienti di produzione mediale possano favorire la promozione di forme di agency collaborativa tra gli studenti coinvolti.*

1. Introduzione

L'avvento della società informazionale ha prodotto trasformazioni radicali non solo nei sistemi sociali, economici e produttivi, ma anche nelle modalità di costruzione e trasmissione del sapere[1]. In questo scenario, definito da una crescente interconnessione tra individui, organizzazioni

[1] M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Erickson, Trento 2017.

e dispositivi[2], i media digitali si configurano come un *paesaggio culturale pervasivo* che modella le pratiche quotidiane, le relazioni e i processi di apprendimento, soprattutto per le giovani generazioni. I media non sono solo strumenti, ma predispongono uno scenario educativo di tipo informale che influenza la costruzione della conoscenza[3].

Di fronte a questa realtà, emerge con urgenza la necessità di dotare i cittadini, sin dalla giovane età, di strumenti critici per interpretare, valutare e agire in modo consapevole all'interno di un ecosistema mediale sempre più complesso. Questa esigenza ha dato vita, nel tempo, a un ampio dibattito scientifico e a una molteplicità di pratiche socioeducative che ruotano attorno a tre costrutti chiave, tra loro interconnessi e in continua evoluzione: *media education*, *media literacy* e *digital literacy*.

L'intersecarsi e la complementarità di questi tre livelli operativi rappresenta il quadro concettuale e teorico alla base dell'esperienza formativa realizzata durante le attività del laboratorio «Web Radio – Laboratorio multimediale per l'informazione» del progetto nazionale «In YOUth We Trust»[4], di cui il Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università di Sassari e il Liceo Margherita di Castelvì di Sassari sono partner. Il progetto socioeducativo mirava a contrastare le povertà educative attivando differenti azioni preventive, tra cui un laboratorio multimediale e radiofonico per l'alfabetizzazione digitale degli studenti. L'intento era quello di costituire una articolata rete di partner nel territorio comunale di Sassari per creare una serie di interventi socioeducativi comunitari a contrasto dei processi di frammentazione informativa e di crescente pervasività degli spazi pubblici online nella vita reale,

[2] P. Cellini, *La rivoluzione digitale. Economia di Internet dallo Sputnik al machine learning*, Luiss University Press, Roma 2018.

[3] G. Cappello, *Nascosti nella luce. Media, minori e Media Education*, Franco Angeli, Milano 2009.

[4] Il progetto «In YOUth We Trust» è stato finanziato dall'Agenzia per la Coesione Territoriale sulla linea «Proposte di intervento per la realizzazione di progetti per interventi sociali e socio-educativi strutturati per combattere la povertà educativa nelle Regioni del Mezzogiorno», Missione 5, Componente 3, Investimento 3 del PNRR (CUP E84C22001960004, 2022-PEM-00404). Il progetto ha avuto una durata biennale (giugno 2023 – giugno 2025) e ha coinvolto direttamente circa 1500 giovani residenti nel Comune di Sassari e di età compresa tra gli 11 e i 19 anni. Le due azioni in capo al Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione (DISSUF) dell'Università di Sassari, «Web Radio – Laboratorio multimediale per l'informazione» e «Educazione alla legalità e alla cittadinanza digitale», hanno avuto la supervisione scientifica della Prof.ssa Romina Deriu.

diffondendo principi di cittadinanza digitale e competenze di partecipazione responsabile[5].

Le attività del laboratorio di web-radio sono state realizzate seguendo i principi della *peer media education* inteso come dispositivo didattico-sociale per la promozione di una cittadinanza digitale tra gli studenti universitari e liceali. L'ipotesi di partenza riguardava la possibilità che le pratiche di co-creazione e *mentoring* tra pari potessero abilitare forme di *agency* e di apprendimento situato difficilmente conseguibili con le tradizionali metodologie didattiche, favorendo così da un lato lo sviluppo di competenze digitali e dall'altro la crescita di attitudini personali di pensiero critico[6].

In questa prospettiva, la triade *media education*, *media literacy* e *digital literacy* ha contribuito a strutturare una metodologia progettuale e operativa che non si limita a trasferire abilità e competenze tecniche, ma che educa alla negoziazione di significati, al riconoscimento dell'altro e alla responsabilità pubblica dell'agire online, pratiche caratteristiche dei principi di cittadinanza che così vengono tradotti attivamente dagli studenti in principi di cittadinanza digitale[7].

2. Continuità e trasformazioni dalla *media education* alla *digital competence*

Nel dibattito europeo e italiano la *media education* nasce, prima ancora che come insieme di abilità nell'utilizzo dei new media nella didattica scolastica e formativa, come cornice analitica e metodologica ampia che integra prospettive critiche sui media con pratiche di riflessività che coinvolgono tutti gli attori implicati nei processi educativi[8]. In questa accezione, la *media education* non si esaurisce nell'apprendimento delle strategie d'uso strumentale delle tecnologie, ma piuttosto si interroga sui contesti, sui linguaggi e sui rapporti di potere che strutturano l'*ecosistema mediale* in cui viviamo, influenzando la conformazione, i contenuti e le finalità dei processi educativo-formativi[9].

---

[5] J. Richardson, E. Milovidov, *Digital Citizenship Education Handbook. Being Online, Well-Being Online, Rights Online,* Council of Europe Publishing, Strasbourg 2019.

[6] H. Jenkins, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, MIT Press, Cambridge 2009.

[7] D. Buckingham, *Un manifesto per la Media Education*, Mondadori, Milano 2020 [2019].

[8] G. Cappello, *Nascosti nella luce* cit.

[9] D. Buckingham, *Un manifesto per la Media Education* cit.

La *media education* emerge quindi come approccio di studio e di intervento a partire dalle ansie generate dalla rapida diffusione dei mass media a metà del XX secolo[10]. L'approccio dominante durante gli anni Trenta era di tipo protezionistico e veniva definito anche «inoculatorio» perché considerava i mass media come una «malattia dilagante». L'intervento delle istituzioni educative doveva perciò mirare a salvare le nuove generazioni dagli effetti negativi dei mezzi di comunicazione di massa allora diffusi: il cinema e la stampa[11]. Una posizione di diffidenza rispetto alle nuove tecnologie comunicative che dall'alba dei tempi ha sempre contraddistinto l'umanità. Basti pensare all'ostilità nutrita da Platone nei confronti della scrittura. Il filosofo greco ha espresso la sua contrarietà nei confronti del diffondersi della scrittura per mezzo delle parole di Socrate che, nel celebre mito egiziano di Theuth e del re Thamus del «Fedro», la definiva un *phármakon* che «darà apparenza di sapienza» ma che, in realtà, col tempo, si sarebbe rivelata essere una inutile e dannosa innovazione. Secondo il filosofo, la scrittura era destinata a inibire progressivamente la memoria, compromettendo così le capacità di ragionamento e annichilendo il *logos vivo* per mezzo della sua traslazione verso la materialità della parola scritta, strumento incapace di contenerne la forza e la profondità dell'animo umano[12].

Nel corso della seconda metà del Novecento, si è passati da una visione difensiva nei confronti dei new media a una prospettiva più critica, secondo cui gli attori sociali non sono fruitori passivi dei prodotti mediali ma, grazie alle proprie competenze culturali, linguistiche e anche tecniche, possono assumere una posizione proattiva rispetto alle nuove tecnologie emergenti. La diffusione di queste competenze ha richiesto la definizione di un approccio teorico e di una prassi operativa ad ampia scala.

Nasce così la *media education*, configuratasi fin dagli albori come progetto pedagogico strutturato, come un campo di studio e di pratiche per favorire la comprensione critica dei media, della loro natura tecnica e sociale, e dei meccanismi attraverso cui essi creano e producono significati

[10] K.J. Kumar, *Media Education History. The Early Years*, in *The Handbook of Media Education Research*, a cura di D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann e S.R. Poyntz, Wiley-Blackwell, Hoboken 2020.

[11] N. Pavesi, *Media education. Una prospettiva sociologica*, FrancoAngeli, Milano 2001.

[12] Platone, *Fedro*, Bompiani, Milano 2000. In particolare, si rimanda al saggio di Jacques Derrida, *La farmacia di Platone*, Jaca Book, Milano 2015 [1968], in cui, a partire dall'analisi del *Fedro* di Platone, il filosofo approfondisce la relazione tra linguaggio e scrittura, delineando la duplice funzione di quest'ultima in quanto veleno o rimedio (*phármakon*) per l'anima e per la conoscenza.

che hanno ripercussioni concrete nella società e nelle singole persone. L'obiettivo della *media education* non è semplicemente quello di insegnare alle nuove generazioni come proteggersi dagli effetti negativi dell'esposizione ai mezzi di comunicazione di massa, quanto piuttosto quello di promuovere l'autonomia critica e l'utilizzo consapevole di quelle competenze necessarie per vivere appieno l'*esperienza sociale digitale* nella quale siamo attualmente immersi[13].

Dall'alveo della *media education* è progressivamente venuto a definirsi il concetto di *media literacy*. David Buckingham evidenzia che, mentre la *media education* ha una lunga tradizione come pratica scolastica, l'espressione *media literacy* è emersa all'inizio del millennio nel Regno Unito, venendo spesso ricondotta all'acquisizione delle competenze digitali di base, oppure a quelle riferibili a una navigazione online sicura[14].

Col tempo, la *media literacy* ha acquisito una definizione più complessa[15]. Per esempio, la National Association for Media Literacy Education (NAMLE) la descrive come

> la capacità di accedere, analizzare, valutare, creare e agire utilizzando tutte le forme di comunicazione. L'educazione alla *media literacy* si riferisce a quel campo educativo-formativo dedicato all'insegnamento delle competenze associate alla *media literacy*[16].

Questa definizione sottolinea una duplice dimensione. Innanzitutto, pone in evidenza la capacità della *media literacy* di agevolare lo sviluppo nei giovani di una analisi critica nei confronti dei prodotti dei media digitali, ovverosia la capacità di decostruire i messaggi mediali riconoscendone la natura di *costruzione sociale*, i valori e le visioni di cui sono portatori, e quindi i significati che il pubblico può interpretare attivamente[17]. In secondo luogo, un efficace percorso di *media literacy* promuove la capacità dei fruitori di utilizzare i linguaggi mediali per esprimersi autono-

[13] D. Buckingham, *The Making of Citizens. Young People, News and Politics*, Routledge, London 2000.
[14] D. Buckingham, *Un manifesto per la Media Education* cit.
[15] G. Cappello, *Literacy, Media Literacy e Social Change. Where Do We From Now?*, «Italian Journal of Sociology of Education», 9 (2017), pp. 31-44.
[16] https://namle.org/why-media-literacy/. Ultima consultazione 12/09/2025. Le traduzioni dei testi in lingua originale sono da attribuirsi all'autore.
[17] P.C. Rivoltella, *Media Education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2019.

mamente e creare i propri contenuti online[18], passando da un ruolo di consumatore passivo a quello di *prosumer*[19].

In sintesi, se la *media education* organizza gli ambienti e le pratiche, la *media literacy* comprende e indica ciò che i soggetti sanno e sanno fare criticamente con i media[20].

Negli anni Duemila, la diffusione pervasiva di internet e delle tecnologie digitali ha richiesto un ulteriore aggiornamento concettuale. Il passaggio dalla «galassia Gutenberg» alla «galassia internet»[21] ha spostato il focus dalle logiche *broadcast* (*one to many*) a quelle reticolari e partecipative (*many to many*).

In questo contesto in rapido divenire nasce l'idea di *digital literacy*. Inizialmente, la *digital literacy* era intesa principalmente come un insieme di competenze o abilità tecniche in ambito informatico legate all'utilizzo di strumentazioni *hardware* e *software*[22]. Tuttavia, questo approccio *skill-based* è stato presto ritenuto riduttivo per un evidente sbilanciamento verso competenze *medium-related*, a carattere puramente tecnico, a discapito di quelle *content-related*, fondate su elementi socio-relazionali e competenze relative all'utilizzo critico dei media[23].

---

[18] B. Thevenin, *Making Media Matter. Critical Literacy, Popular Culture, and Creative Production*, Routledge, New York 2022.

[19] La categoria di *prosumer* nasce con Alvin Toffler per segnalare lo sfumare dei confini *producer/consumer* nell'economia post-industriale. In ambito sociologico, col termine *«prosumer»* si indica un attore sociale le cui pratiche comunicative online fondono le attività di produzione e di consumo (*prosumption*). Nelle piattaforme digitali il *prosumer* co-produce contenuti e dati mentre li consuma. Tale attività, spesso non retribuita, è incorporata nei modelli di accumulazione come *prosumer (data) commodity*, cioè come merce-dato estratta e monetizzata dalle imprese. Cfr. A. Toffler, *The Third Wave*, William Morrow, New York 1980; G. Ritzer, N. Jurgenson, *Production, Consumption, Prosumption: The Nature of Capitalism in the Age of the Digital 'Prosumer'*, «Journal of Consumer Culture», 1 (2010), pp. 13-36; C. Fuchs, *Social Media and the Public Sphere*, «TripleC», 12 (2014), pp. 57-101.

[20] S.R. Poyntz, D. Frau-Meigs, M. Hoechsmann, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, *Introduction: Media Education Research in a Rapidly Changing Media Environment*, in *The Handbook of Media Education Research* cit.

[21] P. Ferri, S. Moriggi, *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Mondadori Education, Milano 2018.

[22] G. Greco, M. Caria, *Competenze digitali per la media education: il modello blended learning di Monopoli*, «Media Education», 1 (2020), pp. 25-35.

[23] Nel tentativo di circoscriverne l'ambito concettuale, possiamo definire la *digital literacy* come l'insieme di pratiche socio-tecniche che consentono di operare in ambienti digitali con efficacia e responsabilità, come per esempio ricercare e gestire informazioni, comunicare e collaborare in rete, creare contenuti, proteggere dati e dispositivi, risolvere problemi e autoregolare l'apprendimento. C. Iordache, I. Mariën, D. Baelden, *Developing Digital Skills and Competences. A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models*, «Italian Journal of Sociology of Education», 9 (2017), pp. 6-30.

Una prospettiva utile a tenere insieme attitudini e consapevolezze è quella della *digital competence*, che rafforza la dimensione applicativa senza ridurne l'impianto critico[24]. Questa transizione verso la *digital competence* può essere letta come un'estensione concettuale-operativa della *digital literacy* che viene così a integrare in sé conoscenze, abilità, atteggiamenti e capacità metacognitive, ancorandole a esperienze reali e a pratiche collettive e partecipative. Ciò significa parlare di *digital competence* come di un costrutto teorico-operativo che include, oltre alle dimensioni tecniche e cognitive, anche aspetti personali, etici e professionali[25]. Questo approccio riconosce che vivere nell'ecosistema digitale odierno richiede non solo abilità operative, ma anche la capacità di agire come cittadini digitali responsabili, di tutelare il proprio benessere digitale e di comprendere l'impatto delle tecnologie sulla società e sull'ambiente[26]. La cittadinanza digitale, intesa come la capacità di partecipare attivamente, criticamente ed eticamente alla vita sociale, culturale e politica mediata dalle tecnologie, diventa così l'orizzonte ultimo verso cui orientare l'azione della *media education*, perché è solamente attraverso l'*agire digitale* che possono essere appresi i principi della cittadinanza digitale[27].

Il percorso evolutivo dalla *media education* alla *digital competence* rivela una traiettoria coerente, sebbene articolata e complessa. L'obiettivo di fondo è rimasto costante: formare cittadini consapevoli, critici e attivi in una società profondamente mediatizzata[28]. Ciò che è cambiato è la complessità e l'articolazione dell'ecosistema mediale di riferimento e, di conseguenza, l'ampiezza e la natura delle competenze necessarie per muoversi in esso e godere di una esperienza piena e soddisfacente.

In estrema sintesi, si è passati da un approccio focalizzato sulla decodifica critica dei mass media (*media education*) a un insieme di competenze valutabili per leggere e produrre messaggi (*media literacy*). Con l'avven-

[24] D. Buckingham, *Digital Media Literacies. Rethinking Media Education in the Age of the Internet*, «Research in Comparative and International Education», 2 (2007), pp. 43-55.

[25] G. Falloon, *From Digital Literacy to Digital Competence. The Teacher Digital Competency (TDC) Framework*, «Educational Technology Research and Development», 68 (2020), pp. 2449-2472.

[26] E. Gabbi, I. Ancillotti, M. Ranieri, *La competenza digitale degli educatori: teorie, modelli, prospettive di sviluppo*, «Media Education», 14 (2023), pp. 5-23.

[27] E. Isin, E. Ruppert, *Being Digital Citizens*, Rowman & Littlefield, London 2020.

[28] G. Boccia Artieri, *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, FrancoAngeli, Milano 2012.

to del digitale, l'attenzione si è quindi spostata prima sulle abilità tecniche (*digital literacy* nella sua accezione iniziale) e poi su un quadro di competenze di più ampio spettro (*digital competence*), che integra dimensioni cognitive, etiche, sociali e partecipative.

Oggi, questi concetti non si escludono a vicenda, ma si integrano in un quadro in cui *tout se tient* secondo un equilibrio dinamico che abbraccia competenze tecniche, capacità di analisi critica e abilità comunicative e sociali. La *digital literacy* è quindi impensabile e irrealizzabile senza le fondamenta critiche della *media literacy*.

Il continuo mutare dei processi socioeducativi orienta la *media education* verso una configurazione composita, che integra *media literacy* e *digital competences*. Il passaggio da una fruizione passiva a pratiche attive e partecipative — in cui i giovani diventano *prosumer* — sollecita la scuola a superare l'approccio didattico tradizionale a impronta trasmissiva-unidirezionale, verso l'adozione di uno più partecipativo e responsabilizzante[29]. In questo quadro, la *peer media education* emerge come approccio pedagogico-sociologico adeguato alle sfide della società dell'in-formazione e ai nuovi bisogni educativi ad essa connessi[30].

Questa prospettiva teorico-operativa coniuga i principi della *media education* e dell'educazione tra pari, configurandosi come un processo collaborativo in cui conoscenza e competenza mediale vengono co-costruiti attraverso dinamiche di interazione e di dialogo in un gruppo di pari. La *peer media education* si realizza così in un *laboratorio sociale* per lo sviluppo di competenze trasversali e per la promozione di una cittadinanza digitale attiva e consapevole. Il gruppo dei pari diventa quindi una *comunità di pratiche per l'apprendimento*[31], un contesto di interdipendenza e interrelazione positiva grazie al quale avviare un percorso condiviso verso l'acquisizione di una responsabilità individuale ma fondata su vincoli collettivi, attraverso cui costruire nuove competenze sociali e mediali. L'apprendimento assume così un carattere cooperativo e dialogico che promuove una *conoscenza condivisa e co-costruita*, dove

[29] H. Jenkins, M. Ito, D. Boyd, *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*, Polity Press, Cambridge 2016.

[30] M. Castells, *End of Millennium, the Information Age. Economy, Society and Culture*, Blackwell, Cambridge 1998.

[31] S. Quebec Fuentes, L. Spice, *Challenges Encountered in Building a University-High School Collaboration. A Case Study*, «The Professional Educator», 39 (2015).

ciascuno contribuisce alla soluzione di problemi e alla generazione di saperi[32].

Lavorando in gruppo per realizzare un prodotto mediale, gli studenti potenziano abilità comunicative, relazionali, logiche, creative e di gestione condivisa dei processi. Infatti, l'approccio della *peer media education* non si limita all'acquisizione di mere competenze tecniche (le cosiddette *hard skills*) ma promuove anche lo sviluppo di un ampio ventaglio di competenze trasversali (o *soft skills*) oggi ritenute fondamentali non solo a livello scolastico o professionale, ma soprattutto a livello sociale e per divenire dei *cittadini digitali*[33].

La *cittadinanza digitale* è costrutto multidimensionale che integra aspetti etici, critici e di impegno civico, e la sua rilevanza è stata riconosciuta anche istituzionalmente con l'inserimento dell'insegnamento dell'educazione civica e dell'educazione alla cittadinanza digitale nei curricula scolastici[34]. La transizione verso una piena cittadinanza digitale richiede un superamento della dicotomia tra competenze operative e competenze critiche relative ai contenuti. Non è sufficiente saper utilizzare un dispositivo se non si è in grado di valutare l'attendibilità delle informazioni, riconoscere i rischi e utilizzare la rete per promuovere un cambiamento sociale e benessere collettivo[35].

E così la *peer media education*, per essere rilevante, deve oggi confrontarsi con le logiche degli algoritmi, con le potenzialità socioeducative della *gamification* e con le nuove sfide della conoscenza dettate dalle intelligenze artificiali generative e dai nuovi ecosistemi comunicativi[36] per costruire, soprattutto tra le nuove generazioni, percorsi di promozione della partecipazione democratica nella società digitale.

---

[32] S. Messina, C. Gaggioli, C. Panciroli, *Apprendere ed insegnare nell'era degli ecosistemi digitali intelligenti: pratiche didattiche e nuove piste di ricerca*, «Media Education», 15 (2024), pp. 81-90.

[33] Con l'espressione «cittadini digitali» intendiamo «coloro che usano Internet regolarmente ed efficacemente, dimostrando come l'inclusione, nelle forme di comunicazione prevalenti, abbia influenzato la capacità di partecipare alla società come cittadini democratici». E. Gülbay, Y. Falzone, R.E. Bonaventura, *Formare gli studenti universitari alla Cittadinanza Digitale*, «Media Education», 14 (2023), p. 29.

[34] Legge n. 92 del 20 agosto 2019, «Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica».

[35] V. Milenkova, V. Lendzhova, *Digital Citizenship and Digital Literacy in the Conditions of Social Crisis*, «Computers», 10 (2021).

[36] S. Cuomo, G. Biagini, M. Ranieri, *Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework,* «Media Education», 13 (2022), pp. 161-172.

Essere cittadini digitali oggi significa, infatti, saper navigare responsabilmente negli ambienti online, proteggere sé stessi e gli altri dai rischi legati a comportamenti devianti, ma soprattutto agire come *agenti di cambiamento* per una società più equa, inclusiva e democratica, pienamente consapevoli che le azioni messe in atto nel mondo digitale hanno conseguenze concrete nel mondo reale. La formazione alla cittadinanza digitale diventa, quindi, un compito irrinunciabile per le istituzioni educative, una componente fondamentale della *media education* e un imperativo per preparare i cittadini alle sfide del XXI secolo.

3. Sperimentare l'apprendimento tra pari: la Web radio come laboratorio multimediale per l'informazione

Le riflessioni proposte in questo contributo prendono spunto dai risultati delle attività dell'azione «Web Radio – Laboratorio multimediale per l'informazione», realizzata dal Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università di Sassari per il progetto nazionale «In YOUth We Trust» che ha coinvolto un ampio partenariato di istituzioni pubbliche, istituti scolastici, soggetti del Terzo Settore, associazioni culturali e artistiche, parrocchie e comitati di quartiere del Comune di Sassari[37]. Le attività sono state rivolte a minori di età compresa tra gli 11 e i 17 anni e hanno riguardato la realizzazione di percorsi educativi a contrasto della dispersione scolastica, dell'abbandono scolastico e dei fenomeni di cyberbullismo mediante pratiche di alfabetizzazione digitale per un uso critico delle nuove tecnologie comunicative e di promozione della cultura della legalità per la diffusione di una cittadinanza digitale. L'obiettivo generale dell'intervento progettuale mirava a costruire una *comunità educante*[38], una infrastruttura sociale e istituzionale costituita da attori pubblici e privati, studenti, docenti e famiglie che collaborano per realizzare una rete di servizi orientata alla sperimentazione

[37] Oltre dal già citato Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università di Sassari, il partenariato era costituito da: Impresa Sociale Nuovi Scenari (Nuoro), soggetto responsabile e capofila del progetto; Liceo Margherita di Castelvì (SS); Istituto Comprensivo Farina – San Giuseppe (SS); Compagnia Teatrale «La botte e il cilindro» (SS); Giffoni Innovation Hub (NA); Drone Experience (NA); Giffoni for Kids (NA); Associazione Radio Uni Sassari (SS); Cooperativa Sociale Sapere Aude (SS); Centro di Giustizia Minorile Cagliari (SS); Assessorato ai Servizi sociali e Politiche della casa del Comune di Sassari (SS); Cooperativa Sociale La Gaia Scienza (SS); Comitato di Quartiere Santa Maria di Pisa (SS); Oratorio Salesiano della Parrocchia Nostra Signora di Latte Dolce (SS).

[38] G. Tomei, F.P. Scardigno, *Interventi di contrasto della povertà educativa minorile. Opportunità strategica o retorica passepartout*, «Politiche Sociali», 3 (2022), pp. 359-372.

di interventi formativi, sociali ed educativi innovativi, stimolando e sostenendo così l'attivazione di processi di cambiamento, sia individuali che collettivi, a sostegno di percorsi di inclusione sociale dei minori e delle loro famiglie nei contesti di appartenenza.

Il laboratorio «Web Radio – Laboratorio multimediale per l'informazione» ha contribuito al perseguimento di questi obiettivi realizzando un percorso di formazione per gli studenti e le studentesse del Liceo Margherita di Castelvì di Sassari[39], per lo sviluppo nei partecipanti di quelle *competenze digitali* che il Parlamento Europeo descrive come

> la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI [*Tecnologie della Società dell'Informazione*] a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione[40].

Si ritiene infatti che la realizzazione di un laboratorio incentrato sulle attività di una web radio possa consentire di accogliere, in un unico ambiente sperimentale, quelle esigenze di alfabetizzazione digitale basilari che si integrano completamente nei percorsi di "alfabetizzazione tradizionale", espressi chiaramente nel passaggio citato. Nella *società dell'informazione* il problema più comune non è solamente quello di avere accesso alle informazioni, intese come notizie che riducono l'incertezza senza diventare apprendimento[41], quanto quello di possedere e saper utilizzare le conoscenze[42] (tecniche, tecnologiche e metodologiche) necessarie

[39] Agli studenti di minore età del Liceo Margherita di Castelvì è stata richiesta la compilazione e firma di una liberatoria da parte di chi esercita la responsabilità genitoriale, per consentire la partecipazione alle attività del laboratorio di web-radio e alla realizzazione del breve video-documentario finale, in osservanza del D.Lgs. 196/2003 e del GDPR (UE) 2016/679 in tema di protezione e trattamento dei dati personali.

[40] Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea» (2006), p. 16. Aggiornata da: Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea» (2018).

[41] D. Buckingham, *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006 [2003].

[42] Una informazione diventa conoscenza quando è validata, organizzata e generalizzata, cioè quando collega il «che cosa» al «perché/come», e assume perciò una funzione di utilità rispetto al perseguimento di un determinato obiettivo. S. Ashley, *News Literacy and Democracy*, Boise State University, Boise 2019.

per poter accedere a informazioni attendibili, saperle distinguere da quelle inattendibili o ambigue, e saperle quindi interpretare e integrare ad altre informazioni. Nella *società dell'informazione digitale*, alla capacità critica di reperire informazioni affidabili si affianca anche l'opportunità (ma anche la necessità) di utilizzare le competenze digitali[43] così acquisite con responsabilità e autonomia, anche al fine di ricostruire e dare una nuova forma creativa alle conoscenze reperite[44]. L'intenzione è quella di stimolare nei giovani una consapevolezza proattiva e propensione all'*agency* al fine di porli nelle condizioni di *manipolare criticamente e responsabilmente* le conoscenze apprese per dar loro nuove forme e creare originali contenuti mediali di intrattenimento e di divulgazione.

All'intervento «Web Radio – Laboratorio multimediale per l'informazione» hanno partecipato 19 studenti (15 ragazze e 4 ragazzi) delle classi terze, quarte e quinte del Liceo Margherita di Castelvì di Sassari, in un percorso formativo declinato anche in termini di PCTO[45].

Le attività sono state coordinate dall'équipe di ricerca del Corso di Laurea in Comunicazione Pubblica e Professioni dell'Informazione del Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione e hanno coinvolto 12 membri (5 ragazzi e 7 ragazze) dell'Associazione Radio Uni Sassari[46]. L'associazione è composta da studenti dell'Università di Sassari che, dal 2020, animano la web-radio e affiancano il Corso di Laurea in Comunicazione Pubblica e Professioni dell'Informazione in alcune attivi-

[43] Per «competenze digitali» intendiamo, nello specifico, quell'insieme di conoscenze, consapevolezze, atteggiamenti e abilità che sono richiesti quando si utilizzano le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) e i media digitali per svolgere compiti, risolvere problemi oppure per comunicare o gestire informazioni. L. Ilomäki, S. Paavola, M. Lakkala, A. Kantosalo*, Digital Competence – an Emergent Boundary Concept for Policy and Educational Research*, «Education and Information Technologies», 21 (2016), pp. 655-679.

[44] Commissione Europea, *Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo 2008.

[45] Fin dall'inizio delle sue attività, i partner del progetto «In YOUth We Trust» hanno stipulato una convenzione con gli istituti scolastici coinvolti, affinché tutti gli studenti partecipanti potessero vedere riconosciuto il proprio percorso esperienziale, anche in termini di PCTO. Il PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento) è un programma obbligatorio introdotto per gli studenti delle scuole superiori italiane, che sostituisce la precedente Alternanza Scuola-Lavoro. L'obiettivo è far acquisire agli studenti sia competenze pratiche e trasversali (come lavoro di squadra e comunicazione) sia strumenti teorico-pratici per orientarsi nella scelta del percorso universitario o professionale. La normativa di riferimento include la legge 107/2015 (La Buona Scuola), che ha introdotto l'Alternanza, e la legge 145/2018 (Legge di Bilancio), che l'ha rinominata PCTO, ridimensionandone l'obbligo orario e aggiornandone il quadro normativo.

[46] https://radiounisassari.com. Ultima consultazione 20/09/2025.

tà di orientamento e di divulgazione e comunicazione scientifica con la cittadinanza e con gli istituti scolastici di Sassari.

I partecipanti dell'associazione hanno affiancato i coordinatori del progetto lungo tutto il percorso laboratoriale, assumendo alternativamente il ruolo di *animatori formativi* per gli studenti del liceo Castelvì, in virtù delle competenze comunicative e multimediali acquisite nel corso degli anni di attività radiofonica. È stata un'esperienza di *peer media education*[47] tra università e scuola durante la quale gli studenti dell'associazione hanno affiancato gli studenti del Liceo Castelvì nel percorso laboratoriale per trasmettere loro gli strumenti, pratici e teorici necessari per la creazione di un *podcast radiofonico*[48].

Il laboratorio è stato realizzato in otto incontri durante i mesi di febbraio e marzo 2025, per un totale di 35 ore di attività, percorso conclusosi con l'evento finale di disseminazione pubblica dei risultati del progetto «In YOUth We Trust» nel mese di maggio 2025.

Durante il primo incontro, i due gruppi di studenti si sono confrontati in un primo momento di presentazione (*circle time*), utile a condividere le aspettative e gli obiettivi legati alla scelta di partecipare al progetto. Successivamente, l'équipe dell'Università di Sassari ha presentato le principali informazioni e nozioni teoriche sulla radio, sulla sua storia e sui cambiamenti tecnologici, linguistici e di contenuti che questo mezzo di comunicazione ha affrontato a seguito della rivoluzione digitale[49]. Questa premessa si è rivelata essenziale per definire il contesto operativo, a fronte del fatto che la maggioranza degli studenti del Liceo Castelvì non ascoltava la radio (14 su 19) mentre, invece, tutti erano assidui ascoltatori di podcast su piattaforme di *streaming online* (Spotify, Apple Music, YouTube, ecc.). A conferma non solo del cambiamento strutturale delle for-

[47] Con l'espressione *peer media education* intendiamo «lo sviluppo di percorsi di riflessione e di prevenzione partecipata su tematiche di interesse condiviso che prevedono l'*empowerment* dei soggetti e dei gruppi coinvolti nei processi in funzione dello sviluppo di consapevolezza critica e responsabilità. I protagonisti dell'intervento sono i *peer*, ovvero i membri di pari status dei destinatari, che vengono formati sui temi della prevenzione dei comportamenti a rischio in presenza e nel web». G. Ottolini, P.C. Rivoltella, *La Peer&Media Education*, in *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*, a cura di G. Ottolini, P.C. Rivoltella, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 116.

[48] Un podcast radiofonico è un contenuto audio seriale e on-demand, pubblicato come flusso di episodi e reso disponibile per download o ascolto progressivo su dispositivi connessi a piattaforme streaming. *Podcast Studies. Practice into Theory*, a cura di L. Beckstead e D. Llinares, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo (Canada) 2025.

[49] G. Balbi, *L'ultima ideologia. Breve storia della rivoluzione digitale*, Laterza, Roma-Bari 2022.

me di ascolto della radio, ma anche della definitiva parcellizzazione e personalizzazione del consumo dei prodotti culturali e artistici (radiofonici, musicali, cinematografici, televisivi, giornalistici, ecc.) che, agli occhi dei giovani ascoltatori, consente l'ascolto autonomo e indipendente dei prodotti multimediali online, una fruizione libera dagli obsoleti vincoli temporali determinati dai palinsesti radiofonici[50].

Si è proceduto quindi a spiegare nel dettaglio quali siano attualmente le principali tipologie di podcast radiofonici online, portando come esempi pratici quelli prodotti da Radio Uni Sassari. La discussione e il confronto che ne sono conseguiti hanno portato alla scelta di un podcast di divulgazione culturale[51] sul tema «Le maschere tradizionali del carnevale sardo».

Per l'inizio del percorso di creazione del podcast, gli studenti del Liceo Castelvì hanno scelto di afferire a una delle quattro "aree operative" di cui si compone il comparto produzione di Radio Uni Sassari:

- *Redazione*: sviluppo del tema del podcast e scrittura in un testo radiofonico, garantendo la qualità e l'attendibilità editoriale attraverso un attento e approfondito lavoro di ricerca delle informazioni e di verifica delle fonti.
- *Registrazione*: attività di controllo dell'attrezzatura tecnica per la registrazione (setup microfoni, *soundcheck*, ecc.); registrazione delle pun-tate; verifica finale della qualità della registrazione.
- *Editing*: elaborazione delle registrazioni in un prodotto audio coerente, fluido; trattamento *"pulizia"* dei file audio dai rumori di sottofondo; coerenza timbrica tra episodi; selezione e montaggio dei passaggi conformi agli standard tecnici per la "messa in onda" mediante l'utilizzo di programmi di audio-editing (*Audacity*); export in formati coerenti con le piattaforme streaming di destinazione;
- *Comunicazione*: attività di *branding* e grafica della copertina del podcast mediante l'utilizzo di programmi di editing online (*Canva*); ideazione del titolo e della sinossi; piano editoriale *social* con calendarizza-

[50] A.D. Lotz, *Pirati, Cannibali e guerre dello streaming. I media in trasformazione*, Einaudi, Torino 2022 [2021].

[51] I *podcast radiofonici di divulgazione culturale* spiegano e raccontano tradizioni o elementi del patrimonio culturale materiale o immateriale di un popolo o di una regione. I contenuti si sviluppano attraverso ricostruzioni documentate che intrecciano alla narrazione anche la ricerca d'archivio e le interviste. Cfr. L. Lupo, *Podcasting. La radio di contenuto ritorna sul web*, Meltemi, Sesto San Giovanni 2019, e A. Iovane, *Podcast narrativo. Come si racconta una storia nell'epoca dell'ascolto digitale*, Gribaudo, Milano 2022.

zione delle pubblicazioni; distribuzione digitale su siti, app e su piattaforme *streaming* (*Spotify*); analisi e report su ascolti, tempo di ascolto e metriche di *retention*[52].

Al termine del laboratorio è stato realizzato un podcast di tre puntate sulle maschere tradizionali della Sardegna «Ritus a Fogu» (Riti del fuoco), che prende il nome dalla tradizione presente in numerosi paesi di accendere grandi falò nella piazza centrale la notte tra il 16 e il 17 gennaio in onore di Sant'Antonio Abate, tradizionalmente indicato come custode del fuoco[53]. Le maschere carnevalesche tradizionali sarde descritte nel podcast sono state scelte dagli studenti che, durante le attività di redazione, registrazione, editing e comunicazione, hanno anche realizzato un breve videoracconto proiettato durante l'evento finale del progetto «In YOUth We Trust», come testimonianza dell'esperienza vissuta e del percorso realizzato insieme.

4. Le competenze digitali secondo «DigComp 2.2»

In fase di analisi e di sistematizzazione dei risultati raggiunti dall'attività «Web Radio – Laboratorio multimediale per l'informazione» del progetto «In YOUth We Trust», si è fatto riferimento alle indicazioni contenute nel documento dell'Unione Europea sulle competenze digitali «DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens»[54].

Il «DigComp 2.2» è il quadro di riferimento elaborato dal Joint Research Centre della Commissione Europea per descrivere in modo sistematico in cosa consiste l'ideale di competenza digitale che i cittadini dovrebbero possedere. In termini di politiche pubbliche, «DigComp 2.2» costituisce la codifica istituzionale e comune di un linguaggio comune utile ad allineare curricula, percorsi educativo-formativi, tecniche di valutazione e di cer-

[52] Le «metriche di retention» misurano la capacità di un'azienda di mantenere i propri clienti o ascoltatori nel tempo, indicando la loro soddisfazione e fedeltà. In questo caso, il «tasso di retention» (*Customer Retention Rate* – CRR) è calcolato come percentuale di ascoltatori che restano fedeli in un dato periodo. M. Cannaviello, *Emotional CRM. Strategie di marketing relazionale per PMI ed e-commerce*, Flaccovio, Milano 2020.

[53] Il rituale ha una radice arcaica che unisce all'attuale devozione cristiana i rituali pagani precristiani. Questa celebrazione sancisce l'inizio del Carnevale e, quindi, l'uscita delle maschere carnevalesche tradizionali per le vie dei paesi fino all'avvento della Settimana Santa. D. Turchi, *Maschere, miti e feste della Sardegna*, Newton Compton, Roma 1990. G. Concu, *Maschere e Carnevale in Sardegna*, Imago, Nuoro 2006.

[54] R. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie, *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. EUR 31006 EN*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022.

tificazione, in coerenza con gli obiettivi della *Digital Decade*[55] (almeno l'80% della popolazione dell'Unione Europea con competenze digitali di base entro il 2030).

In sintesi, nel documento citato le competenze digitali vengono definite come la combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che i cittadini europei dovrebbero possedere. Queste vengono articolate in cinque aree e in ventuno competenze, con otto livelli di padronanza ciascuno utilizzati per valutare progressivamente le competenze acquisite, dall'uso di base alle performance specialistiche.

In una prospettiva sociologica, il laboratorio di web-radio può essere interpretato come *ambiente situato di cittadinanza digitale*, nel quale pratiche di produzione, circolazione e mediatizzazione dei contenuti attivano competenze osservabili lungo le cinque aree del «DigComp 2.2» a cui ricondurremo i risultati delle attività laboratoriali. In questa sede non approfondiremo la struttura metodologica del quadro «DigComp 2.2» e i relativi livelli di padronanza ma ci limiteremo a citare quelle competenze che ci consentiranno di descrivere in modo esaustivo e sintetico i traguardi raggiunti dagli studenti partecipanti.

a. Alfabetizzazione su informazioni e dati: ricerca, valutazione e gestione delle informazioni.

Le fasi iniziali del progetto hanno riguardato l'individuazione della tipologia di prodotto radiofonico (il podcast) e la decisione sul tema/argomento da affrontare. In questa fase sono state messe in gioco, sviluppate e rafforzate le competenze riguardanti la capacità di ricercare online le informazioni e di filtrarle in funzione della loro utilità e pertinenza (competenza 1.1: navigare, ricercare, filtrare informazioni). Successivamente si è proceduto a lavorare sulla verifica dell'attendibilità delle informazioni raccolte e sulla loro qualità, orientando il lavoro anche a ulteriori integrazioni per migliorarne forma e contenuti (competenza 1.2: valutare affidabilità e qualità dei contenuti). Le attività redazionali riguardanti la costruzione della scaletta delle puntate, la scrittura di ogni singola puntata nelle sue diverse sezioni (introduzione, descrizione centrale e conclusione) hanno contribuito a rafforzare le competenze organizzative non solo nel con-

[55] European Parliament and Council of the European Union, *Decision (EU) 2022/2481 of the European Parliament and of the Council of 14 December 2022 Establishing the Digital Decade Policy Programme 2030*, Official Journal of the European Union, L. 323 (19 December 2022). CELEX: 32022D2481 (https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2022/2481/oj. Ultima consultazione 06/09/2025).

tingente, ma anche e soprattutto in una prospettiva temporale a medio-breve termine (competenza 1.3: organizzare e gestire le informazioni).

b. Comunicazione e collaborazione: interazione, condivisione, partecipazione civica, etica della navigazione online, identità digitale e interazione con sistemi di intelligenza artificiale.

Il progetto ha messo in evidenza la capacità degli studenti di collaborare e coordinare i lavori dei singoli gruppi in maniera orizzontale, promuovendo il confronto e l'integrazione delle competenze. L'appartenenza a uno specifico gruppo (redazione, registrazione, editing o comunicazione) ha enfatizzato la capacità di coordinamento delle competenze e di competizione positiva per il perseguimento di un obiettivo comune[56] (competenze 2.1, 2.2, 2.4: interagire e collaborare tramite tecnologie, condividere contenuti). La scelta del tema del podcast, fortemente radicata nella cultura tradizionale sarda, ha fatto emergere in maniera chiara la dimensione civica dell'azione messa in atto dagli studenti perché hanno così creato un prodotto mediale che ha anche una eco emotiva nel pubblico di riferimento. Affrontare questioni locali culturali alimenta infatti *spazi di discussione allargata* e amplificano il potenziale partecipativo finale (competenza 2.3: Partecipare alla vita civica tramite le tecnologie digitali).

c. Creazione di contenuti digitali: sviluppo, integrazione e rielaborazione di testi, copyright e licenze.

L'esercizio e la sperimentazione personale nella scrittura di testi radiofonici, nella registrazione e nel montaggio audio comportano l'assunzione di ruoli e responsabilità ben definiti da parte degli studenti lungo tutta la filiera produttiva che abbraccia diversi compiti dall'ideazione del format all'editing post-produzione (competenze 3.1 e 3.2: sviluppare, integrare e rielaborare i contenuti). Ogni incarico ha recato in sé una serie di responsabilità oggettive legate alla qualità del prodotto finale e relazionali in termini di rapporto di interdipendenza con gli altri settori e operatori radiofonici.

d. Sicurezza: protezione di dispositivi e dei dati, benessere psicofisico durante le attività online.

L'area sicurezza è spesso sottostimata nei progetti creativi legati alla *media education*, ma è un tema di centrale importanza nel dibattito sociale, normativo ed educativo legato alla cittadinanza digitale (compe-

[56] G. Branca, *Socializzare nella tarda modernità. Il contributo della Media Education*, «Pandemos», 2 (2024), pp. 1-15.

tenza 4.1: protezione dispositivi). La tipologia di progetto di cui parliamo comporta la gestione di dispositivi multimediali e di strumentazioni e ambienti di registrazione alla presenza di minori i cui volti, voci e immagini saranno, per necessità, pubblicati online. Una situazione di questo tipo richiede inevitabilmente l'attuazione di protocolli di tutela della privacy dei minori attraverso la compilazione della firma da parte di chi esercita la responsabilità genitoriale dei moduli per il consenso informato (diritto all'immagine/voce, informativa su piattaforme e *analytics*) per la partecipazione ad attività progettuali di questo tipo (competenza 4.2: protezione dati personali e privacy). Inoltre, riteniamo opportuno evidenziare il fatto che, durante il laboratorio, tempi di lavoro e pause sono state calendarizzate a seguito di una consultazione comune, elemento che fa emergere la capacità da parte degli studenti di saper gestire la necessaria alternanza tra operatività e riposo, utile a garantire qualità e benessere durante le attività svolte (competenza 4.3: benessere e prevenzione dello stress).

e. Problem solving*: risoluzione problemi con creatività e innovazione nei processi educativi.*

Il laboratorio ha offerto agli studenti numerosi momenti di confronto e altrettante occasioni di *troubleshooting* (individuazione e risoluzione pratica dei problemi) tra cui, a titolo esemplificativo: l'utilizzo di fonti inattendibili o protette da diritti d'autore, con conseguente necessaria riscrittura parziale dei testi; l'assenza di alcune informazioni essenziali nelle sinossi delle puntate; registrazioni effettuate con un livello audio sbagliato, e tanti altri. La numerosità dei piccoli errori che hanno costellato il percorso di realizzazione del laboratorio non sono una nota di demerito, bensì esaltano ancor di più la capacità da parte di tutti i partecipanti di individuare prontamente e collegialmente i nodi critici delle problematiche emerse per proporre altrettanto tempestivamente soluzioni pratiche o alternative efficaci che hanno consentito di perseguire gli obiettivi preposti nei tempi prestabiliti (competenze 5.1, 5.2, 5.3, 5.4: risoluzione problemi tecnici, selezione risposte in base ai bisogni, creatività e innovazione, individuazione lacune e nuove strategie di apprendimento).

In estrema sintesi, l'applicazione del framework «DigComp 2.2» ha consentito di rendere più oggettivi i risultati del laboratorio e di individuare chiaramente le competenze apprese. Queste sono evidentemente inserite all'interno di un quadro di competenze valutabili, e perciò trasferi-

bili, senza però rinunciare all'approccio critico tipico della *media education*.

Gli obiettivi didattici conseguiti si inquadrano quindi all'interno della metodologia della *media education* intesa come pratica sociale di trasferimento di competenze digitali che qui assumono una valenza civica tipica della partecipazione all'utilizzo e creazione di media. Competenze che attraverso l'esperienza pratica diventano capitale culturale situato e condiviso.

5. La *peer media education* come pratica di cittadinanza digitale

Gli esiti delle attività dell'azione «Web Radio – Laboratorio multimediale per l'informazione» delineano questa tipologia di intervento come un dispositivo socioeducativo capace di integrare alfabetizzazione mediale, sviluppo di competenze digitali e partecipazione civica in un ambiente di produzione culturale autentico. La traiettoria del laboratorio – dalla scelta del podcast come formato, alla definizione di quattro aree operative (redazione, registrazione, editing, comunicazione), fino all'output «Ritus a Fogu» – mostra come le pratiche creative, l'accompagnamento all'assunzione di ruoli abilitanti e le esperienze di *peer media education* tra studenti universitari e liceali possano tradursi nell'apprendimento di competenze osservabili e valutabili alla luce del framework «DigComp 2.2», nell'ottica della promozione nelle nuove generazioni di una *cultura partecipativa* nella fruizione e nell'utilizzo della dimensione online della vita quotidiana:

> Una *cultura partecipativa* è una cultura con barriere relativamente basse all'espressione artistica e all'impegno civico, un forte sostegno alla creazione e alla condivisione di prodotti creativi, e con una qualche forma di tutoraggio informale attraverso il quale i partecipanti esperti trasmettono le proprie conoscenze ai nuovi arrivati. In una *cultura partecipativa*, i membri credono anche che i loro contributi siano importanti e sentono un certo grado di connessione sociale tra loro[57].

L'impostazione collaborativa conferita al laboratorio radiofonico ha fatto sì che nel rapporto università–scuola si venisse a creare un *ecosistema relazionale* in cui gli studenti universitari hanno agito da tutor per l'apprendimento di modelli di ruolo e responsabilità in un contesto "pro-

[57] H. Jenkins, *Confronting the Challenges of Participatory Culture*, p. xi.

fessionale", mentre gli studenti del liceo Castelvì hanno contribuito con prospettive e sensibilità culturali *youth-driven*[58].

In particolare, la convivenza tra i partecipanti ha generato un processo di *apprendimento reciproco* in cui gli studenti più esperti hanno sostenuto quelli più giovani nei passaggi tecnici e nella riflessione metacognitiva, sviluppando al contempo le competenze sociali di base per la gestione dei rapporti sociali in ambienti educativo-formativi. Ciò ha significato sostenere gli studenti del liceo nel percorso di acquisizione delle competenze utili a comprendere idee e visioni del mondo differenti dalle proprie, nel rispetto e persino nell'accettazione della diversità di opinioni, e nella negoziazione tra opinioni contrastanti.

Tale configurazione risponde anche all'esigenza, spesso trascurata, di trasformare la fruizione passiva dei media in pratiche condivise di *media making*, capaci di costruire *agency* e impegno responsabile nei percorsi di vita personali degli studenti partecipanti, risvegliando competenze inespresse oppure accendendo nuovi interessi da tramutare in investimenti formativi nei propri percorsi di vita[59]. La letteratura mostra che progetti di *media education* con forte componente produttiva consentono, infatti, di valorizzare i profili motivazionali e i diversi stili cognitivi degli studenti[60].

Un ulteriore punto di forza dell'approccio *peer media education* in ambito laboratoriale risiede nella sua spiccata *valenza inclusiva*[61]. Questa metodologia altamente cooperativa permette la valorizzazione delle diverse intelligenze e abilità presenti nel gruppo dei partecipanti che, indipendentemente dalle proprie competenze di partenza, possono trovare un ruolo adatto a sé e contribuire al risultato finale, sentendosi parte integrante e responsabile del processo. In questo senso, la *peer media education* diventa uno strumento di *empowerment* e di *agency* che permette a ogni studente di sentirsi protagonista responsabile del proprio percorso

[58] Cfr. L. Liboria, *Radiostar. Il linguaggio radiofonico come stimolo inclusivo*, «Media Education», 1 (2013), pp. 56-66; L. Cesaro, *La felicità. Fare radio a scuola*, «Media Education», 7 (2016), pp. 76-93; A. Curci, M. Raspatelli, *«Radio Panetti»: la radio a scuola, la scuola in radio*, «Media Education», 9 (2018), pp. 365-375.

[59] Cfr. M.S. Archer, *Essere umani. Il problema dell'agire*, Marietti, Torino 2007 [2000]; A.K. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010 [2009]; M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, il Mulino, Bologna 2002.

[60] Y. Friesem, *The Media Production Hive. Using Media Education for Differentiated Instruction*, «Media Education», 8 (2017), pp. 123–140.

[61] M. Adamoli, E. Miatto, *La scuola come medium educativo aperto, partecipativo e inclusivo nella rivoluzione digitale*, «Scuola Democratica», 1 (2022), pp. 193-210.

formativo, influenzando (positivamente) anche le altre dimensioni della vita quotidiana[62].

Per esempio, l'impatto più rilevante di questa metodologia partecipativa si ha sul piano della *cittadinanza digitale*. Diventare produttori consapevoli e critici di informazioni e di prodotti comunicativi multimediali consente ai giovani di superare la condizione di meri consumatori ed esercitare un ruolo attivo nella sfera pubblica. Mentre la capacità di accedere, analizzare, valutare e comunicare messaggi in forme diverse è il cuore della *media literacy* e il prerequisito centrale per attivare processi partecipativi e democratici. Il dibattito tra pari educa al confronto con prospettive differenti e all'uso dei media per costruire luoghi comunicativi reali e virtuali in cui il dialogo sia un innesco di processi civili per il cambiamento sociale. Il laboratorio di web-radio proposto nel progetto «In YOUth We Trust», in virtù della componente pratica di produzione radiofonica, trasformano la didattica in un esercizio concreto di *cittadinanza attiva digitale*, promuovendo tra i giovani partecipanti la cultura di un pensiero autonomo e critico nei confronti del mondo comunicativo in cui si muovono.

Questo impianto accompagna lo spostamento da "insegnamento" ad "apprendimento" e sostiene l'idea di ambienti didattici come ecologie aperte, in cui le pratiche di fruizione e produzione mediale sono assunte come risorse per l'acquisizione di competenze e per la partecipazione[63]. In questo senso, *media education* e *digital literacy* sono complementari perché la prima fornisce la grammatica critica e situata, mentre la seconda, ampliata a *digital competence*, offre un vocabolario operativo per disegnare attività formative innovative e promuovere la cittadinanza digitale.

Parlare di *peer media education* significa quindi riconoscere che l'alfabetizzazione ai media digitali non è un mero esercizio tecnico, ma un processo sociale e culturale, radicato in pratiche collaborative e partecipative, che affonda le sue radici in una riflessione finalizzata all'*empowerment* del cittadino nella società dell'informazione[64].

---

[62] S. Goldman, A. Booker, M. McDermott, *Mixing the Digital, Social, and Cultural. Learning Identity, and Agency in Youth Participation*, in *Youth, Identity, and Digital Media*, a cura di D. Buckingham, MIT Press, Cambridge 2008.

[63] M. Baldassarre, V. Tamborra, *Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento mediale*, «Formazione & Insegnamento», 10 (2020), pp. 213-234.

[64] H. Jenkins, M. Ito, D. Boyd, *Participatory Culture in a Networked Era* cit.

In una società complessa e iper-mediatizzata, la *peer media education* si configura infatti come un paradigma educativo indispensabile per formare cittadini capaci di abitare criticamente e creativamente l'ecosistema digitale. Superando la logica della trasmissione frontale del sapere, essa promuove un apprendimento sociale, attivo e partecipato, in cui i giovani diventano co-costruttori della propria conoscenza. L'esperienza qui presentata dimostra come le pratiche collaborative di analisi e produzione mediale non si limitino a sviluppare competenze tecniche, ma incidano profondamente sulla crescita di competenze trasversali, civiche e sociali.

L'approccio tra pari favorisce l'inclusione di tutti gli studenti, valorizzando le differenze e promuovendo un senso di appartenenza e responsabilità condivisa. Affinché questo paradigma possa dispiegare appieno le sue potenzialità, è necessario un ripensamento del ruolo della scuola e degli insegnanti. La scuola è chiamata a diventare un *nodo catalizzatore* all'interno di una rete di attori sociali comunitari[65], un ambiente di apprendimento aperto e flessibile. L'insegnante, a sua volta, deve abbandonare la cattedra per diventare un facilitatore capace di guidare i suoi studenti in un percorso di scoperta e co-costruzione del sapere[66]. Solo così sarà possibile accompagnare i *nativi digitali* in un percorso di conversione a *cittadini digitali* competenti, critici e responsabili, pronti a partecipare attivamente alla società della conoscenza.

In conclusione, la formazione alla cittadinanza digitale attraverso pratiche situate di *peer media education* facilita l'avvio di percorsi educativi capaci di sviluppare la capacità di usare la tecnologia in modo critico, responsabile e creativo. La scuola, attraverso percorsi strutturati di *peer media education* può divenire uno spazio abilitante di resilienza sociale ed educativa, assumendo così un ruolo centrale nel formare cittadini capaci non solo di navigare in rete, ma di agire come attori di cambiamento sociale, contribuendo attivamente alla costruzione di una sfera pubblica digitale democratica e inclusiva.

[65] G. Branca, *Governance partecipativa e welfare culturale*, FrancoAngeli, Milano 2025.
[66] G. Falloon, *From Digital Literacy to Digital Competence* cit.