



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DELLA REPUBBLICA  
DI SAN MARINO

DESID  
DIPARTIMENTO DI  
ECONOMIA, SCIENZE  
INGEGNERIA E DESIGN



# CYBERCRIME ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DIGITALE



**BIT.**  
CYBERCRIME  
E CRIMINALITÀ  
NON CONVENZIONALE

# CYBERCRIME ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DIGITALE

QUADERNI DI CRIMINOLOGIA - VOL. 7

L'immagine di copertina, tratta dal libro "Melanconia con stupore" di Karen Venturini (editore Raffaelli, 2016), è opera delle studentesse del corso "Estetista e Parrucchiera", anno 2019, del Centro di Formazione Professionale di San Marino per il progetto formativo contro la violenza di genere "Truccare la violenza" a cura di Roberto Pazzaglia, Sara Rossini e Karen Venturini

BIT  
CYBERCRIME E CRIMINALITÀ NON CONVENZIONALE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DELLA REPUBBLICA  
DI SAN MARINO

DIPARTIMENTO DI  
ECONOMIA, SCIENZE,  
INGEGNERIA E DESIGN



CENTRO DI RICERCA  
E DIDATTICA  
IN STUDI BIOMEDICI

Sezione Studi Criminologici e  
Vittimologici  
*Seminario del 28 Ottobre 2023*

San Marino, N.7/2023

ISBN: ISBN 978-88-99430-17-7

Quaderni di Criminologia © 2024 by  
Università degli Studi della Repubblica  
di San Marino is licensed under [Creative  
Commons Attribution-NonCommercial-  
NoDerivates 4.0 International](#)

*Questo documento è distribuito con  
Licenza Creative Commons Attribuzione  
- Non Commerciale - Non Opere  
Derivate 4.0 Internazionale*



Comitato scientifico editoriale

*Direzione*  
Giancarlo Nivoli  
Nicolò Scuderi

*Referenti Scientifici*  
Luca Cimino  
Cristiano Depalmas  
Mario Luberto  
Arianna Piermarini  
Karen Venturini

*Curatore*  
Amos Capicchioni

*Elaborazione Grafica*  
Genni Muccioli  
Benedetta Simoncelli  
Francesca Abbati

*Coordinamento del progetto*  
Simona Capicchioni



*La collana "Quaderni di Criminologia", curata dall'Università degli Studi della Repubblica di San Marino, raccoglie gli atti dei convegni organizzati dall'Alta Formazione nell'ambito dei corsi post lauream della sezione di studi criminologici e vittimologici.*

*I testi, oggetto di revisione editoriale, sono stati tratti direttamente dagli interventi audio-registrati dei relatori o dalle relazioni scritte dagli stessi.*

*Le diverse relazioni componenti l'Opera non rappresentano necessariamente la posizione dell'autore o dell'Università della Repubblica di San Marino rispetto all'argomento trattato.*

*I testi sono creati con attenzione ai criteri di accessibilità del lettore ipovedente o con disturbi visivi e degli utenti con DSA e BES.*

# INDICE

**Il cybercrime: aspetti giuridici e criminologici**  
*Crimini ad alta tecnologia, pirateria postale, cyberterrorismo, riciclaggio*

**3**

**Prefazione**

*Mario Luberto*

**7**

**Diritto penale dell'informatica: fonti normative e questioni concettuali**

*Mario Luberto*

**19**

**Analisi forense dei social media**

*Raffaele Mazzola*

**27**

**Criptovalute: truffe e rischi**

*Gianluca Sposito*

**Dibattito**

**39**

**Truffe informatiche, tutela dei minori e le insidie del web**

*Alessandro Rossi, Giuseppe Di Francesco*

**55**

**Hacking: lucro e interessi geopolitici**

*Paolo Poletti*

**63**

**Il linguaggio della violenza sui social media**

*Gianluca Sposito*

## **Cittadinanza digitale**

### ***Cybercrime e devianza giovanile: conoscenza, prevenzione e educazione***

**76**

#### **Psicolinguistica dell'odio: l'hate speech tra mente, cervello ed escalation antisociale**

*Carlo Duò*

**82**

#### **Linguaggio d'odio e anticorpi nel web**

*Giovanni Boccia Artieri*

**100**

#### **Quando i social fanno notizia**

*Diego Antonelli*

**107**

#### ***Il framework della media literacy education***

*Elena Valgolio*

**113**

#### **La rete dei genitori e degli educatori nell'educazione alla cittadinanza digitale**

*Alessandra Priore, Valerio Ferro Allodola*

**125**

#### **I rischi del web**

*Simone Gargiulo*

# La rete dei genitori e degli educatori nell'educazione alla cittadinanza digitale

Alessandra Priore, Valerio Ferro Allodola\*

Sebbene, la famiglia, come sistema complesso e dinamico abbia un ruolo educativo primario, questo non si realizza in un vuoto sociale ma, piuttosto, all'interno di una cornice di natura sociale, culturale e storica. È forviante, infatti, guardare la famiglia attraverso una lente riduttiva implicando una volontà contenitiva di tutti quegli elementi socioculturali, che potrebbero essere considerati spazi esterni alla famiglia ma che contribuiscono a definire specifiche tipologie di famiglia e relativi bisogni educativi (Priore, 2018).

Come afferma Winnicott (1968), "Il contributo che i genitori possono dare all'edificazione della famiglia dipende in gran parte dal loro generale rapporto con il più ampio cerchio che li circonda, con il loro immediato ambiente sociale. È come se si immaginassero cerchi sempre più grandi, in cui ogni gruppo sociale dipende, per ciò che è al suo interno, dai rapporti con un altro gruppo sociale più esterno" (pp. 60-61).

A tal proposito, Bronfenbrenner (1979), con il suo "modello ecologico" (*Ecological systems theory*), amplia la cornice teorica intendendo l'ambiente di sviluppo del bambino come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni. Ogni cerchio del modello, dal microsistema al macrosistema, è strettamente collegato agli altri, sottolineando come lo sviluppo del bambino sia il risultato dell'interazione tra vari sistemi, dai

---

\* **Alessandra Priore** è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria; **Valerio Ferro Allodola** è Ricercatore Universitario presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria.

più immediati e diretti come la famiglia fino a quelli più lontani e astratti come le leggi e la cultura.

Nello specifico, in tale modello, la scuola e la famiglia rappresentano due "microsistemi", ovvero contesti di vita caratterizzati da specifiche attività, ruoli e relazioni, concepiti come aperti, interdipendenti, autoregolanti, in comunicazione con l'esterno e in continua trasformazione e ricerca di stabilità.

Le relazioni che intercorrono tra i sistemi, in questo caso scuola e famiglia, si riferiscono al costrutto di "mesosistema", inteso come spazio comune da non intendersi esclusivamente come luogo co-abitato da più presenze che si sommano tra loro, ma come spazio relazionale di appartenenza e costruzione di significati condivisi.

Ne consegue che, se pensiamo al mesosistema come allo spazio di passaggio dall'intrafamiliare all'extrafamiliare, dal privato al pubblico, questo possa essere inteso come "spazio intermedio" nel quale l'accadere educativo interno alla famiglia viene ad interagire con i sistemi educativi ad essa più prossimi evitando che la spazialità familiare possa ripiegarsi su sé stessa e perdere la possibilità di poter essere "presso il mondo attraverso molteplici modalità relazionali" (Iori, 2003).

Pertanto, lo spazio tra la scuola e la famiglia è uno spazio di conversazioni essenziali, è il luogo di un possibile ampliamento del potenziale educativo, sede di sconfinamenti e contaminazioni (Lawrence-Lightfoot, 2003). Difatti, secondo Milani (2012), lo spazio tra le due agenzie educative deve essere definito con chiarezza attraverso una "geografia di rapporti" che delimitino il contributo che gli insegnanti e i genitori sono chiamati a dare al progetto di co-educazione.

Per tale motivo, le relazioni educative familiari non sono immuni "da ciò che fanno gli insegnanti nelle scuole, gli architetti che progettano le case, gli urbanisti che organizzano le città, i negozianti che vendono nei negozi merce che poi i genitori trovano quando vi entrano con i loro bambini, le imprese e il terziario che organizzano gli orari di lavoro di adulti che sono anche mamme e papà, gli amministratori che possono attivare politiche 'buone' o 'cattive', servizi che funzionano o meno" (Milani, 2009, p. 29).

Per conoscere in profondità i processi educativi che si realizzano in famiglia bisogna tener conto di variabili, apparentemente trasparenti, ma che assumono un valore condizionante sulla famiglia.

Le relazioni che la famiglia costruisce con il "fuori" dovrebbero rinviare

agli indicatori essenziali per studiare il suo funzionamento, i processi di definizione dei ruoli e i rapporti intergenerazionali, nonché le norme e i valori che ne vanno a definire i modelli educativi (Bott, 2001).

La scuola, quindi, rappresenta il primo contesto che richiede alla famiglia di aprirsi al mondo, esponendo ciò che di più intimo essa ha vissuto, le sue abitudini, la rete e le dinamiche relazionali, le scelte educative, i ruoli e le funzioni (Dusi, 2012).

Negli ultimi anni, però, il rapporto tra scuola famiglia è pervaso da alcune importanti criticità legate al fatto che, diversi sono i compiti che l'adempimento della funzione educativa propria del genitore e dell'insegnante porta con sé; diversi sono i tempi, gli spazi, i modi dell'azione formativa agita dalla scuola e dalla famiglia.

La condizione descritta viene ulteriormente complicata da una nascente forma di asimmetria di potere che chiede di essere continuamente mantenuta in equilibrio, giocata da una parte dalla famiglia come luogo dell'educazione privata e informale e dall'altra dalla scuola nel suo ruolo pubblico assegnato a persone con una competenza formalizzata (Dusi, 2006). Nonostante a prima vista sembrerebbe che oggi la scuola e la famiglia possano compenetrarsi più facilmente perché meno definite in senso monolitico, sempre più spesso si sta assistendo a forme di conflitto che le vedono allontanarsi irreparabilmente (Priore, 2018).

Di conseguenza, si evidenzia un processo di chiusura e isolamento delle agenzie educative, che genera:

- sistemi schiacciati su loro stessi;
- eccessivamente autoreferenziali;
- incapaci di dialogare con il mondo esterno;
- in atteggiamento di difesa dei propri spazi.

Tuttavia, gli spazi sono oramai irrimediabilmente sfumati da quella fluidità dell'educare che, invece, si avvantaggerebbe molto dell'imparare a convivere.

Nel tentativo di spiegare il complicato sistema relazionale tra la scuola e la famiglia, qui di seguito, alcune delle maggiori criticità nella costruzione di un'alleanza scuola-famiglia:

- Differenze nella specificità educativa (famiglia e sapere implicito vs scuola e sapere esplicito) (Pati, 2016);
- Storico sbilanciamento a favore della scuola intesa come agenzia educativa responsabile della formazione delle nuove generazioni (forme

di asimmetria di potere tra l'educazione privata-informale e l'educazione pubblica e formalizzata) (Dusi, 2006);

- Sfiducia generalizzata dei genitori e discredito verso la scuola della società allargata (Cardinali & Migliorini, 2013).

Alcuni dei possibili ostacoli che coinvolgono la scuola e la famiglia, pongono l'accento sulla presenza di un terreno/*setting* di dialogo più spesso collocato entro uno spazio maggiormente familiare per gli insegnanti e meno per i genitori (la classe), sulla percezione di differenze nell'*expertise* che conduce la scuola a pensare i genitori come persone bisognose della competenza e dei consigli educativi degli insegnanti, sulla netta differenziazione tra la responsabilità educativa della scuola e della famiglia e la conseguente distinzione tra comportamenti che accadono a scuola o a casa (File, 2001).

Alle barriere appena descritte si contrappone la *check-list* che segue:

- Utilizzo pratiche che coinvolgono le famiglie in decisioni mutuali?
- Lavoro con le famiglie per costruire un senso di fiducia?
- Distinguo punti di forza ed *expertise* delle famiglie?
- Lavoro con le famiglie per stabilire come condividere le responsabilità?
- Evito di far sentire le famiglie vulnerabili o inadeguate?
- Mi approccio ai problemi in un modo che mi conduce ad una risoluzione di natura mutuale?
- Utilizzo un linguaggio che riconosce l'*expertise* delle famiglie?
- Provo a scoprire cose le famiglie ritengono importante?
- Valuto i pro e i contro delle situazioni?
- Provo ad aiutare le famiglie a trovare le loro soluzioni?
- Permetto agli scopi stabiliti nelle famiglie rispetto ai figli di dare forma al mio programma?

Da quanto enunciato risulta evidente che il tema dell'alleanza scuola-famiglia chiama in causa quello della dis-alleanza, la cui comprensione avviene il prodromo irriducibile di ogni possibilità di intercettare uno spazio comune praticabile (Contini, 2012). Ma quando e perché, la scuola e la famiglia sono diventati "nemici"?

Una possibile risposta è rinvenibile nella ricostruzione storica che di tale rapporto fa Dusi (2012), individuando i due principali modi di intendere l'incontro tra la scuola e la famiglia che negli anni hanno ispirato le diverse culture educative.

In passato, esisteva un rapporto di continuità secondo cui la scuola era intesa come un'estensione organica della famiglia e il loro rapporto basato su naturalezza, ovvietà, riconoscimento reciproco dei ruoli e delle competenze; la famiglia ha rappresentato per la scuola una risorsa e un'alleata nel raggiungimento degli obiettivi educativi (Priore, 2018).

Oggi, le interazioni tra le due agenzie educative sono complesse e problematiche. Infatti, la famiglia è un avversario o un ostacolo poiché appare incapace di rispondere in maniera adeguata e competente ai bisogni educativi delle nuove generazioni, se non in forma sussidiaria; la scuola è l'unica ad avere tale prerogativa, chiamata a colmare tale lacuna e a sostenere educativamente la famiglia cercando di "adeguare" la cultura familiare a quella scolastica.

In linea generale, la complessità pedagogica dell'educare imporrebbe una lettura che metta in connessione l'interno con l'esterno e la coltivazione di spazi relazionali di comune appartenenza e di costruzione di significati educativi coerenti e condivisi, soprattutto in virtù dei molteplici aspetti che richiamano entrambe, la scuola e la famiglia, a riflettere in maniera congiunta.

È il caso dell'epocale riposizionamento del bambino e dell'adolescente nei contesti educativi, ovvero del figlio al centro della famiglia e del discente al centro della scuola, i quali, tra l'altro, anziché essere sottomessi a dinamiche a loro preesistenti, chiedono di essere continuamente conquistati sul campo.

Di fronte a questa articolata dinamica, la scuola e la famiglia stanno vivendo una fase di elaborazione/adattamento. Siffatta complessità richiederebbe di essere meglio indagata e compresa anche in vista dell'individuazione di possibili strategie risolutive (Contini, 2012).

Nonostante siano numerose le evidenze empiriche che hanno dimostrato gli effetti positivi di un buon rapporto scuola-famiglia, meno chiaro resta, invece, il modo in cui raggiungere tale obiettivo.

Nello specifico, però, alcuni studi hanno tentato di descrivere il modo in cui costruire e supportare tale alleanza; ascolto, trasparenza e conoscenza reciproca sarebbero, secondo Milani (2012), i principi cardine del progetto di co-educazione, ma, in primo piano, nella costruzione di una relazione costruttiva con la famiglia, sembra esserci il ruolo professionale degli insegnanti che richiede di essere esteso in una prospettiva più ampia che fa riferimento innanzitutto a competenze di natura relazionale e

comunicativa.

Quindi, secondo Goodall e Vorhaus (2010) le condizioni per una *partnership* efficace sono:

**Pianificazione:** richiama l'importanza di pianificare il coinvolgimento dei genitori in 4 passaggi (analisi dei bisogni, individuazione delle priorità reciproche, monitoraggio e valutazione degli interventi in corso, processo pubblico di consapevolezza per aiutare genitori e insegnanti a comprendere e impegnarsi in un piano strategico).

**Leadership:** si riferisce alla necessità della presenza di un leadership efficace per il successo del programma e delle strategie, che riguarda la scuola, i servizi e le autorità locali. Essa è finalizzata ad articolare e promuovere una visione chiara e i valori del programma.

**Collaborazione-coinvolgimento:** sottolinea l'importanza di coinvolgere tutti i genitori nel collaborare, nell'essere proattivi piuttosto che reattivi, sensibili alle condizioni di tutte le famiglie, nel riconoscere il contributo che i genitori possono dare e, infine, nel sostenere il loro *empowerment*.

**Mantenimento:** richiama la necessità che la strategia di coinvolgimento debba essere sostenuta, monitorata e sviluppata. Questo richiede tra le altre cose di monitorare alcuni aspetti dell'intervento che possono riguardare le barriere al coinvolgimento e gli atteggiamenti dei genitori verso l'educazione.

In tal senso, il *Dual Capacity-Building Framework* (Mapp, Kuttner, 2013) è stato formulato utilizzando la ricerca sulle strategie efficaci di coinvolgimento delle famiglie e sulle strategie e le pratiche di partenariato casa-scuola, sull'apprendimento e la motivazione degli adulti e sullo sviluppo della leadership. Il modello propone le specifiche azioni, operazioni e procedure di organizzazione, ovvero i presupposti necessari ad implementare e sostenere con successo le iniziative di coinvolgimento delle famiglie, necessarie per una buona riuscita della partnership.

I componenti del *Dual Capacity-Building Framework* comprendono:

1. una descrizione delle sfide di capacità che devono essere affrontate per sostenere la creazione di partenariati casa-scuola efficaci;
2. un'articolazione delle condizioni che sono parte integrante del successo delle iniziative e degli interventi di partenariato famiglia-scuola;
3. l'identificazione degli obiettivi intermedi di capacità desiderati che dovrebbero essere al centro delle politiche e dei programmi di impegno familiare a livello federale, statale e locale e locale;

4. una descrizione dei risultati del potenziamento delle capacità per il personale della scuola e per le famiglie.

Le condizioni che riguardano il processo dovrebbero essere:

- associate all'apprendimento: cioè connesse agli scopi di insegnamento e apprendimento degli studenti;
- relazionali: finalizzate a costruire relazioni rispettose e fiduciosa tra famiglia e scuola;
- di sviluppo: finalizzate a costruire un capitale umano, intellettuale e sociale di *stakeholder*;
- collettive/collaborative: l'apprendimento deve essere realizzato in gruppo e non in *setting* di natura individuale;
- interattive: la costruzione delle *skill* richiede strategie di *coaching* e pratiche relazionali.

Le condizioni organizzative devono essere:

- sistemiche: progettate in modo trasversale tramite l'organizzazione di obiettivi educativi (es. la preparazione scolastica e il rendimento degli studenti);
- integrate: incorporare nelle strutture, nei processi e in tutti i programmi (es. relativi alla formazione e allo sviluppo professionale, al processo di insegnamento-apprendimento);
- sostenute: attraverso risorse e infrastrutture di supporto.

Si individuano inoltre scopi politici e programmatici da raggiungere sintetizzabili in 4 aree («4 C»):

- *Capabilities*: skill e conoscenze;
- *Connections*: reti;
- *Cognition*: credenze e valori;
- *Confidence*: senso di fiducia e auto-efficacia.

Il *Dual Capacity-Building Framework* descrive anche gli *outcomes* desiderati, che deriveranno da un impegno costante nello sviluppo della capacità individuale e collettiva, partnership efficaci che supportano il miglioramento degli studenti e delle scuole:

- *Famiglia*: preparata per impegnarsi a ricoprire ruoli di supporto, incoraggiamento, monitoraggio, difesa, decisione e collaborazione;
- *Staff della scuola*: riconoscere le conoscenze, le skill, le forme di coinvolgimento attuali delle famiglie, creare e sostenere la nascita di una cultura del coinvolgimento, sviluppare iniziative di cooperazione e connetterle con l'apprendimento degli studenti.

Ovviamente, non si tratta di identificare elementi inconfutabili di un'alleanza valida una volta per tutte, poiché questi non sarebbero efficaci di fronte alla diversità delle famiglie odierne.

Piuttosto, la questione va affrontata con una certa flessibilità e disponibilità, offrendo risposte che siano contenitive anziché costrittive nei confronti dell'interlocutore. Le separazioni tra scuola e famiglia, intese come difficoltà nel cooperare dal punto di vista educativo, devono necessariamente trasformarsi in una continuità educativa intersistemica, capace di conferire senso e credibilità al progetto esistenziale delle nuove generazioni.

Orientare nella vita è la funzione educativa primaria che collega famiglia e scuola; l'interrogativo pedagogico non riguarda l'attribuzione di colpe o il riconoscimento dell'efficacia di una o dell'altra agenzia educativa, ma consiste nell'individuare strategie ed azioni educative condivise, volte alla valorizzazione del Sé di figli e studenti.

La strada da percorrere sembrerebbe quella di intendere l'educazione come un processo che si realizza in uno spazio e in un tempo comune a tutti (Arent, 1977), nel quale non esistono soglie rigide che stabiliscono confini irremovibili, ma solo zone di passaggio che consentano il fluire di relazioni (Iori, 2003).

Proprio perché non esistono soglie rigide e confini irremovibili, le famiglie ma in particolare la scuola e i professionisti che ne fanno parte devono poter rispondere in modo adeguato alle nuove esigenze di informazione e di comunicazione che permeano le nuove generazioni.

La radicale pluralizzazione delle forme della conoscenza spinge, dunque, per un veloce adeguamento dei caratteri della scuola in funzione della motivazione a conoscere dei suoi destinatari, elemento quest'ultimo che si delinea anche come antidoto ai fenomeni del disorientamento e della dispersione scolastica (Priore, 2017).

La creazione di un clima di collaborazione e la costruzione di legami forti e stabili fra scuola e famiglia hanno un impatto positivo non solo sul rendimento scolastico (Hallgarten, 2000; Epstein, 2001) ma anche sul benessere generale degli studenti (Boal, 2004).

Le tecnologie sono entrate nel rapporto tra scuola e famiglia e bisogna evitare che la loro introduzione avvenga in modo acritico, dettata dalle logiche di mercato. Gli studenti di oggi non sono più quelli per i quali il sistema educativo di un tempo è stato progettato; gli studenti, definiti

Nativi Digitali, “pensano e processano informazioni in maniera differente dai loro predecessori, sono più veloci, preferiscono processi paralleli e multi-task, accessi *random* come l’ipertesto, aspetti grafici piuttosto che testuali, funzionano meglio quando sono collegati in rete e se ricevono gratificazioni istantanee e ricompense frequenti” (Prensky, 2001, p. 2).

Il cambiamento della scuola, che ha come volano innanzitutto la formazione digitale degli insegnanti, si articola secondo due principali direttrici, ossia le metodologie didattiche e i contenuti che si pongono alla base della prospettiva dell’*edutainment* (Presky, 2001), ovvero di una educazione-intrattenimento, di una scuola “divertente” che possa favorire il successo formativo dei suoi studenti, la motivazione ad apprendere (Dweck, 2000) e il piacere di imparare.

Si delinea, dunque, la necessità di ripensare in modo profondo la professionalità docente e di provare ad individuare precise traiettorie di sviluppo nell’ambito della formazione iniziale e in servizio; il focus del lavoro formativo con gli insegnanti riguarda la costruzione di *e-skills* in grado di affrontare il cambiamento delle platee scolastiche e dei modi di avvicinare ai saperi.

È ampiamente riconosciuto che le *e-skills* siano cruciali per l’incremento della competitività, della produttività e dell’innovazione della nostra società, soprattutto nella misura in cui esse contribuiscono alla costruzione di nuove professionalità e forme di occupabilità in prospettiva lifelong learning (Tafari, Priore, 2020).

Secondo McCormack (2010) le *e-skills* rappresentano la giusta combinazione tra capitale umano e tecnologie digitali in un mondo del lavoro che si sta continuamente evolvendo e che richiede competenze sempre più strategiche, come nel caso del *critical thinking*, del *multi-tasking* e del *team working*. In questa cornice le *e-skills* si presentano come un’opportunità concreta per i professionisti di rispondere in maniera adeguata alle nuove esigenze di informazione e di comunicazione.

Agire all’interno della scuola attraverso l’inserimento di strumenti tecnologici non basta, il passaggio irrinunciabile affinché si possa diffondere una cultura digitale è che questa venga interiorizzata ed agita in maniera professionale dagli insegnanti. Non ci si riferisce, infatti, tanto ad una formazione tecnica che sostenga gli insegnanti nell’utilizzo della tecnologia, quanto piuttosto alla sua integrazione nella didattica e alla trasformazione degli ambienti di apprendimento.

È importante sottolineare che le tecnologie, avendo contribuito alla costruzione di contesti culturali e sociali innovativi e portando nuove visioni del mondo, sembrano richiedere anche ai sistemi educativi di modificare la propria identità. Pertanto, la critica sulle innovazioni tecnologiche nell'ambito della formazione non è solo polemica, ma diventa funzionale quando si pone le giuste domande, riflettendo mentre utilizziamo gli artefatti tecnologici e ne esploriamo le funzioni e gli effetti sull'esperienza. Sarà difficile evitare a lungo la dialettica tra i possibili effetti positivi e i rischi dell'innovazione tecnologica; non si tratta di prevedere ciò che accadrà, ma di sperimentare *in itinere*, cercando il giusto equilibrio tra principio tecnologico e obiettivi/strategie educative. Essendo una condizione ineludibile dell'esperienza odierna, la tecnologia influisce sui saperi, sui loro modelli e sui *framework* epistemici di riferimento, che esprimono tendenze verso forme di costruzione della conoscenza dinamiche e pragmatiche, legate a saperi tecnici, strumentali, concreti e orientati al fare.

In definitiva, il set di competenze richieste oggi ad un buon insegnante si denotano sicuramente per la loro cifra digitale, ma si esprimono qualitativamente grazie alla capacità dello stesso di agire una didattica sostenuta da scelte consapevoli, da modelli teorici e metodologie adeguati a guidare l'impiego delle tecnologie nei contesti della formazione (Tafari, Priore, 2020).

Infine, gli insegnanti, in stretta collaborazione con i familiari, sono chiamati a svolgere un ruolo cruciale nella trasmissione di un approccio maturo e consapevole verso le nuove tecnologie. Non si tratta solo di insegnare il loro utilizzo tecnico, ma di sviluppare una comprensione critica dei meccanismi che le governano, incluse le dinamiche sociali, economiche e culturali che influenzano l'interazione con esse.

In questo contesto, è essenziale che l'educazione non si limiti a fornire strumenti operativi, ma che crei *formae mentis* in grado di navigare consapevolmente tra i potenziali benefici e rischi dell'uso tecnologico. Solo così il figlio/studente potrà trasformare la tecnologia in un autentico vantaggio per la sua crescita personale, intellettuale ed emotiva, sfruttandola come mezzo per l'apprendimento, la creatività e lo sviluppo di competenze trasversali utili nella vita quotidiana e nel futuro mondo del lavoro. L'educazione al digitale, infatti, deve includere non solo la conoscenza degli strumenti, ma anche la capacità di interpretare le informazioni, di-

scernere tra contenuti di valore e quelli fuorvianti, e sviluppare un'etica dell'uso responsabile. Gli insegnanti e i genitori, agendo come guide, possono aiutare i giovani a comprendere l'impatto delle tecnologie sulla società, il loro potenziale di trasformazione, così come i rischi legati all'isolamento, alla dipendenza o alla distorsione della realtà. In questo modo, l'educazione tecnologica diventa parte integrante di un più ampio percorso formativo che mette al centro l'autonomia di pensiero, la capacità di adattamento e la responsabilità sociale, elementi chiave per una crescita armoniosa e consapevole nell'era digitale.

## Bibliografia

1. Arent H. (1977). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, Penguin Book, New York.
2. Boal C.A. (2004). "A three-way partnership with families", in *Principal*, 83 (3), pp. 26-28.
3. Bott E. (1957). *Family and social network. Roles, norms and external relationship in ordinary families*. Routledge, London.
4. Bronfenbrenner U. (1979). "Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects", in *American Psychologist*, 34, pp. 844-850.
5. Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Carocci, Roma.
6. Contini M. (a cura di) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci, Roma.
7. Dusi P. (2006). "La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola", in *Race/Ethni-city*, 12, pp. 2-3.
8. Dusi P. (2012). "The family-school relationships in Europe. A research Review", in *C.E.P.S. Journal*, 2, 1, pp. 13-33.
9. Dusi P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*. FrancoAngeli, Milano.
10. Dweck C.S. (2000). *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia PA: Psychology Press.
11. Epstein J.L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, USA: Westview Press.
12. File N., (2001) "Family-Professional Partnership: Practices That Matches Philosophy", in *Young Children*, 56, 4, pp. 70-74.
13. Goodall J., Vorhaus J., (2010). *Review of best practice in parental engage-*

- ment. Research report. Department for Education (DFE), UK.
14. Hallgarten J. (2000). *Parents exist. Ok!?*. London, UK: IPPR.
  15. Iori V., (2003). *"Spazio e tempo: fulcri educativi della pedagogia familiare"*, in L.Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 271- 297.
  16. Lawrence-Lightfoot S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Random House, New York.
  17. Mapp K., Kuttner P. (2013). *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships*. SEDL.
  18. McCormack A. (2010). *The e-Skills Manifesto. A Call to Arms*. Brussels: European Schoolnet (EUn Partnership AISBL).
  19. Milani P. (2009). *"La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia"*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 17-35.
  20. Milani P., (2012). *"Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie"*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 25-37.
  21. Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. La Scuola, Brescia.
  22. Priore A. (2017). *"Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola"*, in *Civitas Educationis*, 2.
  23. Priore, A. (2018). *Tempi e spazi del familiare. Percorsi pedagogici*. Pensa Multimedia, Lecce.
  24. Tafuri D., Priore A. (2020). *"Risorse e criticità dell'innovazione tecnologica della scuola"*, in *ITALIAN JOURNAL OF HEALTH EDUCATION, SPORT AND INCLUSIVE DIDACTICS*, 4(1).
  25. Winnicott D. W. (1968). *Famiglia e sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma.