

Per un rapporto armonioso tra educazione e tecnologia

Christian Fiori, AICA

Sommario

Il contributo sostiene che la prima urgenza d'investimento della scuola non sia la didattica con le tecnologie, ma la formazione di uno sguardo critico e consapevole sulle tecnologie digitali. Muovendo dalla distinzione di Ivan Illich fra strumenti conviviali e non conviviali, l'articolo ripercorre l'esaurirsi del paradigma che ha assegnato alla scuola il compito di rincorrere l'innovazione, e ne documenta il rovesciamento fra il 2023 e il 2026: dalle misure che limitano l'accesso dei minori ai social fino ai documenti giudiziari desecretati, da cui emerge come la dipendenza dei più giovani fosse parte deliberata del modello di business delle grandi piattaforme. Sulla scorta di Marco Gui, Antonio Calvani e David Buckingham viene difesa la precedenza della media education sull'education technology: non basta saper usare gli strumenti, occorre comprendere le logiche commerciali, algoritmiche e rappresentative che li governano. La cornice teorica è offerta da Gert Biesta: mentre la didattica con le tecnologie ricade quasi per intero nella funzione della qualificazione, la media education tocca la soggettivazione, ossia la formazione di un soggetto e non l'addestramento di un utente. In questa luce l'articolo legge le nuove Indicazioni nazionali entrate in vigore nel 2026 e gli orientamenti europei del marzo 2026, indicando le condizioni perché non si risolvano nell'ennesima ondata di addestramento strumentale.

Parole chiave: media education, education technology, competenze digitali, Indicazioni nazionali 2026, soggettivazione, convivialità, non neutralità delle piattaforme, benessere digitale

Un paradigma che scricchiola

Quando nel 1973 Ivan Illich pubblicò *Tools for Conviviality*, propose una distinzione che da allora attraversa ogni serio discorso sulla tecnologia. *Conviviali* sono gli strumenti che chiunque può padroneggiare per scopi propri, capaci di ampliare l'autonomia e la creatività individuale senza mai superare il limite della comprensione umana. *Non conviviali* sono invece quelli che, dietro una facciata di efficienza, riducono tali capacità, generano dipendenza e concentrano nelle mani di pochi il controllo dei molti. La scuola di massa,

ammoniva Illich, è sempre tentata di scivolare nel secondo registro; ed è in nome di quella tensione che il titolo di queste pagine invoca un rapporto “armonioso”, e non meramente strumentale, tra educazione e tecnologia. Cinquant'anni dopo, la sua domanda, quali strumenti meritino davvero posto in un progetto che voglia formare soggetti, e non addestrare utenti, è di nuovo stringente, e da essa muove la riflessione che segue.

Da almeno vent'anni il discorso pubblico sulla scuola e il digitale ruota attorno ad una parola d'ordine, «innovazione», e ad una convinzione implicita: che i giovani, in quanto utilizzatori precoci delle tecnologie, indichino la direzione del futuro, quasi come avanguardie naturali del cambiamento, e che alla scuola tocchi il compito di *rincorrerli* adottando quanto prima gli strumenti più innovativi. È un assetto che ricade quasi punto per punto nel registro illichiano degli strumenti non conviviali, e tra gli studiosi italiani impegnati per indagarlo oggi giorno vi è Marco Gui, alle cui analisi queste pagine si ispirano con piena adesione. Già in *// digitale a scuola* (2019) Marco Gui, sociologo dei media all'Università di Milano-Bicocca e coordinatore del centro di ricerca “Benessere Digitale”, ha mostrato con efficacia i limiti di questa impostazione: “la corsa all'ultima tecnologia ha alimentato nell'istituzione scolastica un complesso di inadeguatezza verso il mondo esterno, senza per questo rafforzare la capacità dei ragazzi di rapportarsi criticamente al digitale”.

Il vento, del resto, è cambiato. Gui parla di un vero e proprio «ritorno d'onda» che ha rovesciato il dibattito negli ultimi anni: tra il 2023 e il 2025 smartphone e social network sono passati da promessa di emancipazione a problema educativo, tra documentari ad alto impatto, petizioni di genitori, circolari ministeriali per il primo ciclo e crescenti limitazioni istituzionali. Solo per fare alcuni esempi rilevanti, basti pensare alle cause depositate nel 2023 da quarantadue procuratori generali statali davanti alla corte federale della California del Nord, al divieto australiano ai social per gli *under 16* in vigore dal 10 dicembre 2025 e già citato come modello dal resto del mondo; o all'annuncio con cui il governo britannico ha dichiarato di volerne adottare l'impianto e anzi spingersi oltre, con un divieto ai social per gli *under 16* atteso in vigore per la primavera 2027 e restrizioni aggiuntive su *livestreaming*, comunicazione con estranei e *scroll* infinito. Questo rovesciamento ha dunque conosciuto un preoccupante crescendo e nel 2026 sta sfiorando lo scandalo. Il 25 gennaio 2026 il Tech Oversight Project ha pubblicato un rapporto dal titolo eloquente: *Unsealed Court Documents Show Teen Addiction Was Big Tech's «Top Priority»*. I documenti interni desecretati nei procedimenti MDL (Multi-District Litigation) davanti alle corti federali della California settentrionale e del Nord Dakota mostrano che *Meta*, *Google*, *Snap* e *TikTok* hanno progettato deliberatamente le proprie piattaforme per indurre dipendenza nei minori, e che quella «dipendenza di massa» dei giovani era assunta come cuore stesso del modello di business.

Un documento interno di TikTok ammette esplicitamente che «l'uso compulsivo della piattaforma è dilagante» e che gli utenti più giovani, «particolarmente sensibili al rinforzo della ricompensa sociale», hanno «scarsa capacità di autoregolarsi». Il rapporto rivela inoltre il coordinamento di Big Tech con organizzazioni terze finanziate dal settore (dal National PTA al Family Online Safety Institute) per controllare il racconto pubblico e plasmare la narrazione sull'uso dei social da parte dei minori. Nelle settimane seguenti,

ulteriori carte giudiziarie hanno reso nota una strategia esplicita di Meta per «agganciare i ragazzi» (hook teenagers) come obiettivo prioritario, puntando a raggiungere attraverso loro l'intera famiglia.

Le prove emergono dalle aule dei tribunali, ma la sostanza è quella di un'inchiesta scientifica: dipendenza progettata, consapevolezza del danno e occultamento sistematico. È su tale mole di ricerche e implicazioni legali che oggi si orienta l'azione dei legislatori, dal *Digital Services Act* europeo alle normative dei singoli Stati americani per la tutela dei minori online.

Educare *ai* media prima che *con* i media

Date queste premesse, la tesi fondamentale di Gui, che fa da spina dorsale a queste pagine, è che la priorità non sia introdurre le tecnologie nella didattica, ma formare *prima* ad un rapporto critico e consapevole con gli strumenti tecnologici. Tale distinzione è stata fissata con nettezza da Antonio Calvani, figura di riferimento della pedagogia italiana, a lungo ordinario all'Università di Firenze e direttore scientifico di *Form@re*: mentre l'*education technology* riguarda la didattica che impiega il digitale come supporto all'insegnamento, la *media education* concerne lo sviluppo di uno sguardo critico sui media, intesi come linguaggi e artefatti culturali. E l'ordine non è indifferente.

Tra le evidenze empiriche a sostegno di tale assunto, vi è il progetto EYES UP presentato dal gruppo di ricerca di Gui nel febbraio 2025, in cui viene compiuta la prima indagine longitudinale dedicata all'*età di accesso* ai dispositivi. Seguendo oltre 6.600 studenti lombardi delle superiori, ha rilevato che chi ha iniziato a usare i social prima dei dodici anni ottiene risultati più bassi in italiano e matematica rispetto a chi ha cominciato verso i quattordici, con un impatto particolarmente marcato nei maschi. Non solo: la precocità tende ad allargare i divari socioeconomici, perché sono le famiglie con più risorse culturali a governare meglio tempi e modi dell'accesso. Lo stesso gruppo di ricerca ha mostrato, su un altro versante, che a tutelare i ragazzi non è tanto la dimestichezza tecnica quanto un atteggiamento meno ingenuo verso le logiche delle piattaforme: non basta «saper usare» gli strumenti, occorre formare uno sguardo critico.

È, in altri termini, la distinzione che David Buckingham, tra le voci più autorevoli del campo a livello internazionale, nel suo *Manifesto per la media education*, pone con grande chiarezza fra una *media literacy* ridotta ad addestramento funzionale all'uso degli strumenti (sicurezza in rete, alfabetizzazione informatica, *coding*) e una *media education* in senso pieno, capace di interrogare i meccanismi, le logiche commerciali e le forme di rappresentazione del mondo veicolate dai media. Buckingham da decenni mette in guardia da due retoriche speculari ma egualmente dannose: quella del «nativo digitale», l'idea che i ragazzi, per il solo fatto di usare i media, sviluppino spontaneamente le competenze critiche che servono loro, e quella che fa dell'alfabetizzazione digitale una soluzione individualistica a problemi sociali strutturali, scaricando sul singolo le responsabilità collettive. La comprensione critica dei media, sostiene, non è un processo spontaneo legato alla mera immersione, ma richiede un percorso formativo coerente, articolato su quattro nodi concettuali: i linguaggi mediali, la loro rappresentazione della realtà, le condizioni di produzione (chi governa

le piattaforme, con quali interessi ed entro quali dinamiche di potere) e i loro pubblici. Tale competenza va concepita come «diritto fondamentale per tutti gli studenti», da garantire fin dai primi anni di scolarizzazione e non come opzione tardiva riservata solo a determinati indirizzi di studio.

La conclusione che ne deriva riguarda allora non i metodi o gli strumenti della scuola, ma l'*oggetto* della sua attenzione: il suo compito storico di rendere gli studenti capaci di interpretare criticamente il mondo in cui vivono oggi passa anzitutto per i media attraverso cui quel mondo si racconta. In questa prospettiva, la digitalizzazione costituisce certamente una rivoluzione senza precedenti per la scuola, ma sul piano della pura didattica deve essere vista come un processo di miglioramento e arricchimento incrementale. Come ricorda Sonia Livingstone, che alla London School of Economics studia da anni il rapporto fra giovani, scuola e digitale, il valore educativo delle tecnologie non discende dalla loro mera presenza, ma dalla loro integrazione in un disegno pedagogico consapevole: le tecnologie possono allora divenire un prezioso complemento alla cassetta degli attrezzi dell'insegnante.

Qualificare o formare soggetti? La lezione di Biesta

Perché la media education *debba precedere* la didattica con le tecnologie lo chiarisce, sul piano teorico, Gert Biesta, tra le voci più influenti a livello internazionale della filosofia dell'educazione. Egli sostiene che l'educazione lavora su tre funzioni inseparabili: la *qualificazione* (fornire conoscenze e competenze), la *socializzazione* (l'inserimento in tradizioni e pratiche) e la *soggettivazione*, ossia l'arrivo dell'*io* nel mondo come soggetto della propria vita e «non come oggetto di forze o desideri provenienti da altrove». La sua critica più tagliente riguarda quella che chiama *learnification*: la tendenza a ridurre ogni questione pedagogica al linguaggio neutro dell'"apprendimento", che svuota l'educazione delle sue domande di senso e di scopo. A questa si lega l'accusa all'"età della misurazione", ossessionata dalla produzione di esiti misurabili a scapito della formazione di persone capaci di "stare nel mondo in proprio". Biesta ricorda che ciò che più conta è anche ciò che meno si lascia misurare.

Il punto è che l'*education technology*, da sola, ricade quasi per intero nella dimensione della qualificazione: insegna a adoperare strumenti e a muoversi negli ambienti digitali, è necessaria ma non sufficiente. È il tipo di obiettivo più facilmente misurabile e proprio per questo ha potuto monopolizzare l'agenda scolastica. La media education intesa in senso forte tocca invece la soggettivazione: riguarda la capacità del giovane di resistere alle insidie dell'economia dell'attenzione, di discernere, di non lasciarsi definire dalle metriche di visibilità di una piattaforma. È la formazione di un soggetto autonomo, non l'addestramento di un utente. Nel saggio *Il mondo al centro dell'educazione*, Biesta muove da queste premesse per formulare una proposta netta: l'educazione dovrebbe essere «centrata sul mondo», non sul ragazzo né sul curriculum, e il compito dell'insegnamento non può ridursi al trasmettere conoscenze, ma deve riorientare l'attenzione degli studenti verso il mondo, affinché possano incontrare ciò che il mondo chiede loro. Esistere «in modo adulto», aggiunge, significa fare della domanda «se i nostri desideri siano davvero degni di essere desiderati» una

questione viva. In un'epoca in cui le tecnologie sono progettate per catturare e frammentare l'attenzione, la definizione dell'insegnamento come "educazione dell'attenzione al mondo" suona quasi come un vero e proprio programma di media education: insegnare a sostare, a guardare in profondità e a coltivare uno sguardo lungo, laddove l'ambiente digitale spinge verso una risposta rapida e reattiva.

Educare attraverso tecnologie non neutrali?

L'insegnante è chiamato, sul piano etico, a rendere gli studenti consapevoli della *non neutralità* delle piattaforme, dei loro interessi commerciali e dei meccanismi nascosti di ingegneria sociale. Occorre infatti distinguere tra i media come meri canali di trasmissione (la fibra ottica, le onde radio), in cui le finalità l'uso sono governate dall'utente, e i media come ambienti complessi. Prendiamo i social network: l'architettura d'ambiente non si limita a ospitare l'interazione, ma orienta scelte, credenze e comportamenti secondo logiche invisibili a chi le subisce. Si genera così il paradosso evidenziato dal ricercatore della Sapienza Marco Fasoli: più le tecnologie digitali si evolvono, più diventano sofisticate nel sollecitare i circuiti più ancestrali del nostro cervello.

Su un piano parallelo a quello di Fasoli, ma con uno sguardo più direttamente socio-economico, David Buckingham argomenta che le grandi piattaforme che oggi mediano la nostra vita quotidiana non vanno trattate come neutrali infrastrutture tecnologiche, perché «non si tratta semplicemente di aziende tecnologiche: sono anche aziende mediali», che ci forniscono sempre più «i mezzi di rappresentazione e comunicazione indispensabili per la vita moderna». Richiamando la celebre formula di Melvin Kranzberg, Buckingham evidenzia come la tecnologia «non sia né buona né cattiva, e neppure neutrale», e ciò vale anche per gli algoritmi che organizzano le nostre ricerche, alimentano i feed e selezionano i contenuti di cui fruiamo: lungi dall'essere automaticamente «obiettivi e veri», essi sono il risultato di scelte concrete su quali dati raccogliere, come correlarli e a chi debbano servire. Ne discende che la scuola non può limitarsi ad attrezzare gli studenti per «usare bene gli strumenti», deve formare in loro la capacità critica di riconoscere come essi mediano «il rapporto tra individui, conoscenza e potere».

È sullo stesso terreno della non neutralità che la ricerca internazionale spinge oggi la media education, andando oltre la sola, pur fondamentale, competenza nell'uso degli strumenti. Le nozioni di *datafication* e *platformization*, sviluppate da Felicitas Macgilchrist e Andreas Weich, invitano a leggere criticamente le infrastrutture (algoritmi, modelli di business, sfruttamento dei dati) entro cui le pratiche digitali sono immerse, anziché scaricare sul singolo la responsabilità di problemi strutturali. Il lavoro di Hintz, Dencik e Wahl-Jorgensen sulla cittadinanza digitale in una società datificata va nella stessa direzione. La posta si è alzata ancora di più con l'intelligenza artificiale generativa, cuore del dibattito sulle linee guida dell'informatica e dell'IA a scuola: la *critical GenAI literacy* non chiede solo di saper usare i *chatbot*, ma di comprenderne le implicazioni democratiche e l'intreccio con dinamiche di potere e di mercato.

Le indicazioni del 2026: un'occasione da non sprecare

Questo discorso giunge in un momento decisivo. In Italia le nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, adottate con il decreto ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025 e pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 27 gennaio 2026, sono entrate nell'ordinamento l'**11 febbraio 2026** e saranno pienamente applicate dall'anno scolastico **2026-2027**. Introducono per la prima volta l'informatica già nella scuola primaria e la inquadrano in un approccio che, nelle parole stesse del Ministero, supera l'uso meramente strumentale delle tecnologie per sviluppare una consapevolezza critica del digitale, inclusa una prima familiarizzazione con l'intelligenza artificiale. Le stesse Indicazioni entreranno in vigore progressivamente dall'a.s. 2026-2027, seguite a breve dalle indicazioni per i licei (pubblicate in bozza nell'aprile 2026, con entrata in vigore prevista per settembre 2027) e dalle linee guida per gli istituti tecnici. Sul versante europeo la convergenza è netta: il **5 marzo 2026** la Commissione europea ha pubblicato quattro pacchetti di orientamento per i docenti sull'uso etico dell'IA e dei dati nell'istruzione, sul contrasto alla disinformazione, sulla selezione di contenuti digitali di qualità e sull'**insegnamento dell'informatica** — ricordando che l'informatica «è più del coding» e deve mettere gli studenti in grado di comprendere e dare forma alla tecnologia. Parallelamente, nel quadro del Digital Education Action Plan e del DigComp 2.2/3.0, l'UE ha consolidato il framework europeo per le competenze digitali, del quale in Italia *AICA* presidia da decenni la certificazione, accompagnandone la traduzione nei principali documenti ministeriali. Sono tutti sviluppi che, sulla carta, danno ragione alla priorità qui sostenuta: la formazione di uno sguardo critico viene riconosciuta come fine, non come accessorio. Ma è proprio qui che si gioca la partita: le stesse parole «competenze digitali», «informatica», «intelligenza artificiale» possono essere declinate nel registro della pura qualificazione misurabile oppure in quello, di matrice biestiana, della soggettivazione. A tal proposito, ancora Marco Gui, nel suo ultimo volume *Un patto sociale per l'educazione digitale*, richiama con forza la necessità di un'alleanza educativa capace di sottrarre il rapporto con le tecnologie alla logica dell'adattamento passivo e di ricondurlo entro un progetto condiviso di crescita umana, culturale e civica. Gui propone un «patto sociale» strutturato su tre pilastri: gradualità nell'autonomia digitale, sviluppo di competenza critica e azione collettiva tra scuole, famiglie, istituzioni (persino i pediatri), sottraendo l'educazione digitale alla confusione attuale e alle pericolose distorsioni del capitalismo digitale. Dunque, per evitare che le indicazioni del 2026 si riducano all'ennesima ondata di addestramento strumentale, occorre che la media education ne diventi l'asse portante e non la cornice retorica: la lettera dei nuovi documenti indica la direzione giusta, ma sarà la pratica concreta a decidere se l'informatica a scuola formerà cittadini capaci di interrogare il digitale o soltanto utenti più efficienti.

Conclusioni

La vera priorità pedagogica della scuola contemporanea non risiede nella semplice integrazione delle tecnologie nella didattica, bensì nello sviluppo di una media education critica e consapevole. Per anni, la rincorsa alle infrastrutture digitali ha assorbito ingenti risorse economiche e progettuali, senza tuttavia produrre miglioramenti sistemici. L'analisi critica dei media — l'unica capace di trasformare un utente passivo in un soggetto autonomo, consapevole delle logiche celate dietro agli schermi — è stata invece relegata ai margini.

Sherry Turkle, eminente sociologa e psicologa del MIT, in *Reclaiming Conversation* (2015, ripubblicato nel 2025 con un nuovo capitolo sull'IA generativa) documenta come i dispositivi connessi abbiano reso noi e i nostri studenti «forever elsewhere», costantemente proiettati altrove, e come la scuola che ceda al loro richiamo rischia di indebolire proprio quelle competenze fondamentali (attenzione profonda, ascolto, empatia, pensiero lento) che è chiamata a coltivare. Un'altra prospettiva autorevole che conferma lo stesso ordine di priorità: prima si educano le persone *ai* media, poi — e solo allora con frutto — le persone *con* i media.

È opportuno, tuttavia, ribadire che tale consapevolezza non implica in alcun modo una posizione di rigetto della digitalizzazione, né delle opportunità che essa offre al contesto educativo. Essere critici verso la tecnologia, come ricorda Neil Selwyn, uno tra i maggiori studiosi contemporanei di tecnologie educative, non equivale ad esserle ostili, ma significa praticare una riflessione costruttiva, realistica e aperta alla possibilità di immaginare alternative. Soprattutto, significa cambiare la domanda da «*che cosa funziona?*» a «*a che cosa serve l'educazione?*», che è la domanda di lavoro che Biesta oppone all'età della misurazione, e che restituisce alla media education la sua precedenza logica e morale sulla didattica degli strumenti.

Non è un caso, allora, che il pensiero di Illich stia vivendo proprio in questi anni una nuova stagione di lavoro: dalle pagine di *The Convivial Society* di L.M. Sacasas alla rassegna *Thinking With Ivan Illich* curata da Carl Mitcham (2023), fino al corso *Convivial Machine Learning* del Digital Humanities Summer Institute 2026, gli studiosi più recenti chiedono che i criteri illichiani di apertura, accessibilità, non-dipendenza, controllo da parte dell'utilizzatore, diventino la bussola con cui valutare ogni nuovo strumento educativo, dai social all'intelligenza artificiale generativa. Un rapporto davvero *conviviale* tra educazione e tecnologia, dunque, non nasce dalla rincorsa alla cultura giovanile né dal suo sterile rifiuto, ma piuttosto dal restituire alla scuola la sua missione più alta: reindirizzare l'attenzione dei ragazzi verso il mondo, e renderli capaci di chiedersi — anche di fronte a uno schermo — se ciò che desiderano sia davvero degno del loro desiderio.

Bibliografia

- Australian Government, *Online Safety Amendment (Social Media Minimum Age) Act 2024* (in vigore dal 10 dicembre 2025), Parliament of Australia, Canberra 2024.
- Biesta G., *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, tab edizioni, Roma 2023 (ed. or. *World-Centred Education*, Routledge, 2022).
- Biesta G., *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, London-New York 2017.
- Buckingham D., *The Media Education Manifesto*, Polity, Cambridge 2019 (tr. it. *Un manifesto per la media education*, a cura di G. Cappello, Mondadori Università, Milano 2020).
- Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione, nuova ed. ampliata e aggiornata*, ETS, Pisa 2001.
- Consiglio d'Europa, *Draft Recommendation on Artificial Intelligence Literacy* (approvata dal CDEU, 9ª sessione plenaria, Strasburgo, marzo 2026).
- Commissione europea, *Guidelines for teachers on the ethical use of AI and data; on digital literacy; on digital education content; on teaching informatics*, nel quadro del Digital Education Action Plan, 2025.
- Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 9 dicembre 2025, n. 221, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (G.U. 27 gennaio 2026).
- Department for Science, Innovation and Technology (UK), *Social media to be banned for under-16s in landmark government move to give kids their childhood back*, gov.uk, comunicato del 15 giugno 2026.
- Farina M., Lavazza A. (a cura di), *Philosophy, Expertise, and the Myth of Neutrality*, Routledge, London-New York 2024.
- Fasoli M., *Il paradosso delle "nuove" tecnologie e i suoi pericoli cognitivi*, in *Atti del convegno AISC*, Napoli 2013.
- Fasoli M., Gui M., *Stress digitale. Gli effetti collaterali della sovrabbondanza comunicativa*, in *"Aggiornamenti Sociali"*, marzo 2015, pp. 218-227.
- Gui M., *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Gui M., Gerosa T., *Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento?*, in *"Scuola Democratica"*, Milano 2019.
- Gui M., *Un patto sociale per l'educazione digitale. Attori, evidenze e prospettive dopo l'era degli entusiasmi*, Mondadori Università, Milano 2026.
- Hintz A., Dencik L., Wahl-Jorgensen K., *Digital Citizenship in a Datafied Society*, Polity Press, Cambridge 2019.
- Illich I., *Tools for Conviviality*, Harper & Row, New York 1973 (tr. it. *La convivialità*, Mondadori, Milano 1974).
- Livingstone S., Sefton-Green J., *The Class. Living and Learning in the Digital Age*, NYU Press, New York 2016.
- Macgilchrist F., Weich A. (a cura di), *Postdigital Participation in Education*, Springer, Cham 2023.

Per un rapporto armonioso tra educazione e tecnologia

Mitcham C., Tools for Conviviality: Argument, Insight, Influence, in Thinking With Ivan Illich, Conspiratio, 2023.

Respi C., Gui M. et al., EYES UP (Early Exposure to Screens and Unequal Performance): report di fine progetto, Milano 2025 (www.benesseredigitale.eu).

Sacasas L.M., The Convivial Society, newsletter dal 2020 (theconvivialsociety.substack.com).

Selwyn N., Education and Technology. Key Issues and Debates, 3ª ed., Bloomsbury Academic, London 2022.

Tech Oversight Project, Unsealed Court Documents Show Teen Addiction Was Big Tech's "Top Priority", rapporto del 25 gennaio 2026 (techoversight.org).

Turkle S., Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age, Penguin Press, New York 2015, n. ed. con un cap. sull'IA generativa, 2025 (tr. it. La conversazione necessaria, Einaudi, Torino 2016).



Christian Fiori

christian3.fiori@gmail.com

Christian Fiori è un educatore digitale e ricercatore nel campo degli studi critici sulle tecnologie emergenti, con una specializzazione nei risvolti etici e sociali del loro sviluppo e utilizzo, nonché nei loro impatti e ricadute sull'educazione e sulla salute dei giovani. Accanto alla formazione tecnica in Ingegneria Elettronica e delle Telecomunicazioni presso l'Università di Bologna e all'esperienza nel Quantum Computing con CINECA, ha approfondito la Filosofia dell'Informazione presso l'Università di Urbino, conseguito un Master in Filosofia del Digitale e Intelligenza Artificiale all'Università di Udine e un diploma di Alta Specializzazione in Etica e IA presso la Pontificia Università Antonianum di Roma. Attualmente è *digital educator & ethicist* presso AICA, è parte della redazione delle due riviste di AICA, BRICKS e MONDO DIGITALE e del Comitato Organizzativo dell'evento DIDAMATICA.