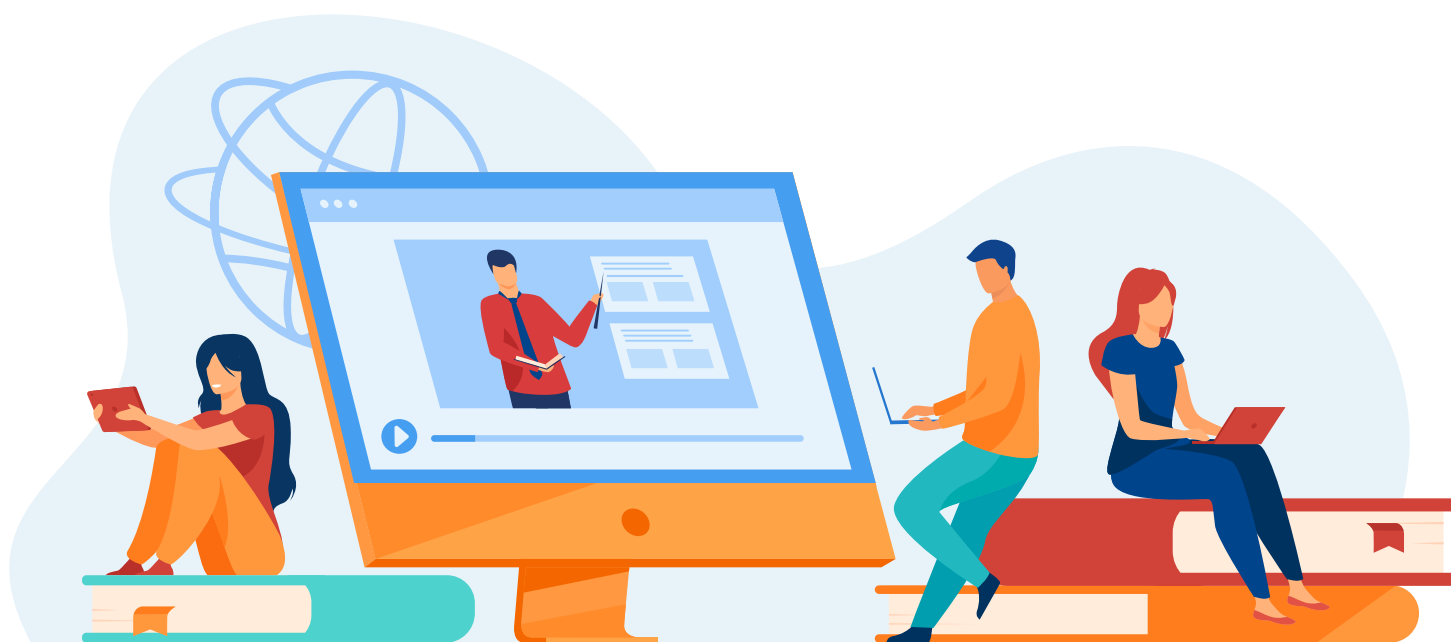


MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

December 2020

Vol. 11 - n. 2



Associazione Italiana per l'Educazione
ai Media e alla Comunicazione

MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

vol. 11 – n. 2 - 2020

Firenze University Press

The *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche* is an academic and refereed journal that publishes original articles related to Media Education issues and more in general to the intersection between education, media and society. It is open to established and emerging scholars, media professionals, teachers and educators.

Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED): www.medmediaeducation.it

EDITORS IN CHIEF

Gianna Cappello e Maria Ranieri

EDITORIAL ADVISORY BOARD / Consiglieri

Marco Aroldi, Catholic University of the Sacred Heart, Italy

Angela Bonomi Castelli, MED, Italy

David Buckingham, Loughborough University, UK

Luciano Di Mele, Telematic International University of UNINETTUNO, Italy

Renee Hobbs, Rhode Island University, USA

Alberto Parola, University of Torino, Italy

Pier Giuseppe Rossi, University of Macerata, Italy

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE / Comitato

scientifico internazionale

José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad De Huelva, Spain

Piermarco Aroldi, Università Cattolica di Milano, Italy

Ben Bachmair, Professore Emerito University of Augsburg

Giovanni Bechelloni, University of Florence, Italy

Evelyne Bevort, CLEMI – France

Giovanni Biondi, INDIRE, Italy

Barbara Bruschi, University of Torino, Italy

Milly Buonanno, Sapienza University of Roma, Italy

Antonio Calvani, University of Florence, Italy

Caterina Cangià, University of Roma LUMSA, Italy

Vincenzo Cesareo, Università Cattolica di Milano, Italy

Roberto Cipriani, Università Roma 3, Italy

Cristina Coggi, University of Torino, Italy

Sherri Hope Culver, Temple University, USA

Floriana Falcinelli, University of Perugia, Italy

Roberto Farnè, University of Bologna, Italy

Alexander Fedorov, Russian Association for Film and Media Education, Russia

Paolo Ferri, University of Milano Bicocca, Italy

Graziella Giovannini, University of Bologna, Italy

Teresa Grange, Università della Val D'Aosta, Italy

Giovanella Greco, Università della Calabria, Italy

Alton Grizzle, UNESCO, France

Damiano Felini, University of Parma, Italy

Theo Hug, University of Innsbruck, Austria

Yan Li, Zehjian University, China

Stefania Manca, ITD-CNR di Genova, Italy

Fabio Massimo Lo Verde, University of Palermo, Italy

Paul Mihailidis, School of Communication, Emerson College, USA

Mario Morcellini, Sapienza University of Roma, Italy

Mussi Bollini, Autrice e produttrice televisiva, Italy

Carlo Nanni, University Pontificia Salesiana, Italy

Donatella Pacelli, LUMSA, Roma, Italy

Manuel Pinto, Universidade do Minho, Portugal

Anna Poggi, University of Torino, Italy

José Manuel Tornero, University of Barcellona, Spain

Jordi Torrent, Media and Information Literacy, United Nations

Roberto Trincherò, University of Torino, Italy

Nicoletta Vittadini, Università Cattolica, Milano, Italy

Beate Weyland, Free University of Bolzano, Italy

Carolyn Wilson, Association for Media Literacy, Canada

Xiaozhou Xu, College of Education Zhejiang University, China

EDITORIAL STAFF / Redattori

Isabella Bruni, University of Florence, Italy

Francesco Fabbro, University of Florence, Italy

Cristina Gaggioli, University of Florence, Italy

Andrea Nardi, INDIRE, Italy

Marco Scarcelli, University of Padova, Italy

Direttore Responsabile: Laura Parenti

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/ijam>

Copyright © 2020 **Authors**. The authors retain all rights to the original work without any restrictions.

Open Access. This issue is distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY-4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.

Cover image by pch.vector / Freepik

Editorial

Media and education in the pandemic age of COVID-19

GIANNA CAPPELLO, MARIA RANIERI

This special issue collects a series of interdisciplinary contributions on the impact of COVID-19 with a focus on the intersection point of media/technologies/education. It includes empirical papers as well as commentaries and best practices on the challenges raised by the health emergency especially in the fields of communication and education sciences. The first section encompasses fourteen scientific articles starting with *Journalism and fake news in the Covid-19 era. Perspectives for media education in Italy* by Gianna Cappello & Francesca Rizzuto, which explores the new relationships between the informative cybercascades and the producing of generalized panic highlighting the contribution of media education to active citizenship. It continues with the paper *School goes on TV. A research on the quality of an educational program at the time of Covid 19* by Maria Ranieri, Cristina Gaggioli, Alessia Cinotti, Silvia Ercoli, which shifts the focus on the role of public television in ensuring the educational continuity during the pandemic analysing the communication and educational quality of the programme “La Banda dei FuoriClasse” (RAI Gulp, IT). In *Home-schooling during the pandemic: A push for digital education in German classrooms?!*, Nadine Elstrodt-Wefing & Ute Ritterfeld present a qualitative study on the impact of remote teaching on teachers’ digital change towards the adoption of innovative pedagogies, while Michi S. Fujii, Jana Hüttmann, Nadia Kutscher, & Henrike Friedrichs-Liesenkötter, authors of *Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic*, show how for certain social groups such as young refugees the experience of distance education increased the risk of exclusion from education. *School as educational and socio-cultural hub in the pandemic age of COVID-19* by Manuela Repetto suggests a reflection on the complementary role of schools and local communities to support the educational system, while *Teaching and learning in museums in the era of the COVID-19 pandemic* by

Marinella Muscarà & Alessandro Romano explores the role of media and technologies for cultural heritage education in the emergency period. Federico Zannoni with his contribution on *University distance teaching during and after the pandemic: impact and perspectives of an emergency measure* examines the benefits and the challenges of online lecturing in higher education showing the opportunities that technologies provide for blended learning. *Valuations by Spanish university students on online assessment in times of pandemic* by Enrique-Javier Díez-Gutiérrez & Katherine Gajardo Espinoza, investigates students’ perceptions of academic assessment practices during the lockdown period stressing that students reclaim greater flexibility in online assessment and formative assessment strategies. Rosa Vegliante & Sergio Miranda are the authors of *Creating tools for the development of visual-spatial intelligence in preschool age: the VIEP-app software model*, a playful-educational software model is presented together with evidences on the connection between visual-spatial intelligence and the preschool experience. In *(Dis)connected. Pupils, parents, and teachers facing the Covid-19 emergency*, Mariagrazia Santagati & Paolo Barabanti focus on the school-family relationships showing the tensions as well as the opportunities emerged during the school closure due to Coronavirus outbreak. *The uncontrolled virus of Infodemia* by Igor Scognamiglio & Diana Salzano analyses the impact of online misinformation about Covid19 disease on the regulation of behaviours and emotions. Another paper with a focus on TV is *Educational television in the times of COVID-19. Analysis of the RAI programme “Diario di casa”* by Luciano Di Mele & Erica Della Valle, which proposes a psycho-pedagogical understanding of the programme and an evaluation of the quality of the audio-visual product. *Digital Dilemmas and governance of children’s digital identities: online communication as an (informal) opportunity for media education* by Davide Cino investigates parents’ digital dilemmas associated

with sharenting as an informal learning opportunity to rethink online sharing behavior. The last paper in this section is *Kindergarten to the test of LEADs: the experience of the Marche region (IT)* where Laura Ceccacci reports data from a study on the main challenges raised by distance education for youngest children, thus covering all ages in the special issue.

The second section on good practices includes five articles which range from online teaching experiences in the areas of Philosophy and Media education (Lia De Marco) to digital inclusive education (Lucia Maffione; Roberta Ganesin), to peer education in higher education (Valentina Pagani) and the use of media by museums in the pandemic age of Covid-19 (Daniela Benedetti).



Citation: G. Cappello, F. Rizzuto (2020) Journalism and fake news in the Covid-19 era. Perspectives for media education in Italy. *Media Education* 11(2): 3-13. doi: 10.36253/me-9682

Received: September, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 G. Cappello, F. Rizzuto. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Journalism and fake news in the Covid-19 era. Perspectives for media education in Italy¹

Giornalismo e fake news nell'era del Covid-19. Prospettive per la media education in Italia

GIANNA CAPPELLO, FRANCESCA RIZZUTO

Dipartimento Culture e Società, Università di Palermo

E-mail: gianna.cappello@unipa.it; francesca.rizzuto@unipa.it

Abstract. In this article, drawing from the data collected by the AGCOM during the pandemic crisis, we argue that the emergence of COVID 19 has made more evident the new relationships between the informative cybercascades, the significant need of news during a crisis, the presence of disinformation online, and the relevant consequences on collective narrations, often producing a generalized panic. We also argue that infotainment can be considered a critical turning point in the relationship between true and false in the news because of its fusion of facts, drama, and emotional narrative frames so that it is no longer possible to separate reality from media reconstruction of it. We finally argue that Media Education can help individuals unpack the complexities of this fusion and engage 'civically' so that, by combining critical thinking and social action, they can contribute to reconnect (news)media to vital issues such as credibility, freedom of expression, pluralism, democracy, and social change.

Keywords: journalism, fake news, civic engagement, infotainment, media education.

Riassunto. Attingendo ai dati raccolti dall'AGCOM durante la crisi pandemica, in questo contributo si sostiene che l'emergere del COVID 19 ha reso più evidenti le nuove relazioni tra le 'cybercascade' informative, il significativo bisogno di informazione durante una crisi, la presenza di disinformazione online e le relative conseguenze sulle narrazioni collettive, spesso producendo un panico generalizzato. Si sostiene inoltre che l'infotainment può essere considerato un punto di svolta critico nel rapporto tra vero e falso nelle notizie a causa della sua fusione di fatti, dramma e cornici narrative emotive in maniera tale da rendere sempre più difficile distinguere tra realtà e ricostruzioni mediatiche della stessa. Infine, si sostiene che la Media Education può aiutare il pubblico a comprendere le complessità di questa fusione e ad impegnarsi 'civicamente' in modo tale che, combinando il pensiero critico e l'azione sociale, essi possano contribuire a ricollegare l'informazione a questioni vitali come la credibilità, la libertà di espressione, il pluralismo, la democrazia e il cambiamento sociale.

Parole chiave: Giornalismo, fake news, impegno civico, infotainment, media education.

1. INTRODUCTION

The emergence of COVID 19 has made more evident the new relationship between the informative cybercascades, the more significant need of news during emergencies, the presence of disinformation online and the relevant consequences on collective narrations, often producing a generalized panic. Infotainment can be also considered an important catalyser of these processes because of its fusion of facts, drama, and emotional narrative frames so that it is no longer possible to separate reality from media reconstruction of reality. This fusion warns us against any simplistic (if not ideological) view of journalism as either 'true' by definition, or, at the opposite, voluntarily deforming facts because ideologically biased. The relationship between professional journalism and reality is never obvious: points of view, interpretative frames, dramatic narratives highlight the 'artificial' nature of news reporting as a 'story'. Media Education (ME) can help individuals unpack this 'artificiality' and, when necessary, tell other stories fully expressing their 'civic engagement', hence reconnecting newsmedia to vital issues such as credibility, freedom of expression, pluralism and democracy.

2. REDEFINING NEWS, INFOTAINMENT AND REALITY

The centrality of the topic of fake news in the Italian information system has aroused an increasing interest among scholars, who have proposed many definitions of the different gradations of 'information disorder' (Vaccaro et al., 2019; Bracciale & Grisolia, 2020), such as misinformation, disinformation or propaganda, focusing on the presence of manipulative, ironic or false elements in the news coverage (Riva, 2018). The evolution of this phenomenon, although linked to other open questions, such as the conceptualization of the post-truth era (Corner, 2017; Maddalena & Gili, 2017; Lorusso, 2018), is also closely connected to two aspects which seem to characterize contemporary hybrid media ecosystem: the 'acceleration' of journalistic practices, due to the presence of digital technologies (Antenore, & Splendore, 2017), and the success of the spectacular logic in newsmaking (Rizzuto, 2012). These aspects have brought about new informative formats, with a peculiar mix of factual and totally (or partially) false or incorrect content (Ireton & Posetti, 2018).

Nowadays, as never before, social media's informative immediacy may offer many advantages in democratization, opening new possibilities to news access and spreading. Nevertheless, these characteristics can

also become a danger both for journalism competences or legitimacy and for users' ability to recognize truthful information in the ocean of news offered by social media, most of which are without any professional control on the content.

In this article, we will argue that the emergence of COVID 19 has made more evident this new relationship between the informative cybercascades, the more significant need of news during emergencies, the presence of disinformation online as well as the relevant consequences on collective narrations, often producing a generalized panic, in a sort of communicative entropy (Bracciale & Grisolia, 2020). Our perspective is that the news coverage of the pandemic crisis and the way individuals looked for information online made the peculiarities and the weaknesses of the Italian informative system evident. In other words, the reaction of the Italian newsmedia system and audiences to the Coronavirus global emergence shows many elements of the recent journalism crisis, due to the predominance of the spectacular frame (Thussu, 2007) and emotainment (Santos, 2009; Rizzuto, 2018) as well as to the pervasive use of digital technologies (Splendore, 2017) and the viralization process of false news (Riva, 2018).

In the Italian information system, often presented by scholars as an anomaly among Western countries (Hallin & Mancini 2004; Rizzuto, 2009), there has always been a peculiar relationship between newsmedia and politics, considering media as means of political mobilization and using them not to inform but to participate to politics. In the last three decades, the emergence of commercial television and the success of its language and formats have made a radical change possible, bringing about a profound crisis of the social role of journalism, strongly debated by scholars (Murialdi, 2014; Morcellini, 2011).

As a consequence, the contemporary communication circuit between journalists and citizens outlines a new information ecosystem (Valentini, 2012), a framework in which there is a changed perception of the meaning of journalism itself, of its ability to 'tell stories' about real life as a serious activity connecting people to the world. A softer and more recreational use of news is privileged and imposed by infotainment, with its dramatizing and emotion-based logic, which has made more and more problematic the traditional separation between factual and false in news reporting. In this perspective, with its narrative styles and lexical choices, infotainment can be linked to the problematic topic of the increasing presence of fake news, damaging journalism and putting into crisis its social responsibility. Due to the predominance of the entertainment perspective in the selection of events and the definition of their newsworthiness, journalism tends to offer

dramatized reconstructions of parts of reality, focusing on the visual impact of the events and the narrative strategy, too often used to confirm prejudices and stereotypes (Zelizer, 2004). Consequently, perceptions of social problems and priorities are more and more influenced by these media-narratives that are appealing but also exaggerated and distorted (Polesana, 2010; Rizzuto, 2012), since many events are selected and presented only because of their dramatic content or because images are available.

This is not a recent problem: a long time before the current debate about post-truth, in the 90s, Geoffrey Mulgan had already underlined the main risk of entertaining news, arguing that «we now live in a world in which fantasy and reality are impossible to distinguish» (1994, p. 27). Therefore, infotainment can be considered the turning point in the relationship between true and false in the news because of its complete fusion of facts, drama, and emotional narrative frames so that it is no longer possible for the viewers to separate reality from media reconstruction of reality. According to many scholars, the increasing mix of fictional and factual reporting daily builds a biased reality, full of spectacular events, a mediated world that does not always offer a correct reconstruction of problems and issues, which is in open contrast to the ideal of journalism as an activity vital to a functioning democracy (Zelizer, 2004; Sorrentino, 2008; Mazzoleni, 2012; Rizzuto, 2018).

Moreover, journalistic processes have profoundly changed, in the last decade, due to the presence of social media: in the contemporary performative, hybrid, and convergent new media ecosystem (Boccia Artieri, 2012; Jenkins, 2013), there is a new process of growing disintermediation that not only promotes a more direct relationship between political actors and citizens, bypassing traditional mass media, but it is also transforming the newsmaking process. As never before, individuals are no longer only mere receivers of messages written by professionals in institutionalized newsrooms: they still are content consumers, but they can also become news producers and active networked citizens (Chadwick, 2013; Coleman & Shane, 2012; Lovari, 2013). Therefore, these platforms are profoundly influencing journalism's crisis, fostering the turn from the mass media representation to the post-representation era, where the real almost vanishes, and fake news becomes quickly viral so that reality is often reduced only into its representation.

3. LIVING IN THE INFORMATION DISORDER ERA. CORONAVIRUS AND THE NEWS IN ITALY

In the last decades, the role played by Italian news-media in the perception of the difference between real

and false facts has weakened due to many technological and social factors (Travaglio, 2006; Antenore & Splendore 2017). With the spread of fake news even more so, causing an increasing interest from experts and scholars in the academic debate (Albright, 2017; Edson et al., 2017; Gili & Maddalena, 2017).

As we noted earlier, the evolution of this phenomenon is not new. Still, it can be easily connected also to the digital 'acceleration' of journalistic practices and the informative immediacy of social media, which have been creating a digital context where false or distorted information is favoured. The lack of professional control by newsrooms in online information and the increasing viral spread of disinformation have become a cultural and political problem in the Coronavirus age, with the risk that news could have contributed to reinforcing distortions of topics such as the origin of the virus or wrong medical remedies, making invented facts as tools to interpret the world and even legitimating dangerous behaviours through specific discursive forms, narrative and rhetorical structures. In an emergence period, fake news spreads quickly, too often functioning as fuel for an information overload process, which obliges users to make unprecedented cognitive efforts for tackling enormous amounts of data.

Although fake news is currently a new definition, yet it is not a new term: this expression has existed for many centuries, but in the past decade it has shifted meaning. It is noteworthy the heterogeneity of definitions in the literature, but it is also interesting to note that what is shared across current definitions is how fake information appropriates the look of factual news and its effects. A journey through definitions might also represent, in this perspective, a recognition of news' place and role in our society, taking into account that, unlike in the past, «by misappropriating news' credibility, fake news might also undermine journalism's legitimacy, especially in a social media environment, when the actual source of information often gets removed or at least perceived at a distance» (Edson et al., 2017, p.11). All these factors are present in the definition proposed by Lazer et al. which refers to fake news as «fabricated information that mimics news media content in form but not in organizational process or intent. Fake-news outlets, in turn, lack the news media's editorial norms and processes for ensuring the accuracy and credibility of information» (2018, p.1096).

As a consequence, the category of truth as a socially perceived standard of judgment is currently weakening. On the contrary, empirical truths, often based on individual perception and construction, multiply thanks to social media. In the post-truth era, one of the conse-

quences of this phenomenon is a progressive strengthening of impermeable ideological spheres, increasingly apart from dissent and diversity, with a dangerous shift from free and different views to many absolute individual truths, without any chance for democratic debate. According to Bracciale and Grisolia, since it is not easy to understand who can correctly be considered as responsible for disinformation, the most promising perspective is that disinformation is a ‘collaborative work’ where social media users may unwillingly spread partially or totally false contents (Bracciale & Grisolia, 2020, 66). Undoubtedly, the global crisis brought about by Coronavirus has enforced some information dynamics linked to social media and made many traditional weaknesses of the Italian information system more evident.

In order to study the reaction of the Italian newsmedia system to this emergence and connect it to the recent radical changes of journalism in particular, we will analyze the data presented in the reports *Osservatorio sulla disinformazione online-Speciale Coronavirus* issued by AGCOM (the Italian Communication Authority) taking in considerations three months: March, April and May 2020².

As usual, at the very start of the emergency, both information and disinformation grow: as Bracciale and Grisolia (2020) point out, already from February 21, and data by AGCOM confirm it, all media (newspapers, tv, radio, web) give an increasing space to news about the epidemic going from 4% of the total coverage (in the weeks January 1-February 20) to 45% in the period February 21-March 22. In the following months, the news coverage trend gradually decreases: for example, if we consider the daily incidence of news about Coronavirus on total information, we see that in the last week of May (25-31), it represents 29% of the total (-2% in comparison with the week 18-24 May and -11 % in comparison with the week 27 Apr-3 May) (AGCOM 2020, p.2). Also, the daily incidence of news about Coronavirus on total online disinformation confirms that, as days go by, the space dedicated by online disinformation sources to Coronavirus decreases, although at a less marked rate than mainstream information sources. News about Coronavirus in the week 25-31 May are 28% of total disinformation: compared to 18-24 May, there is -1% and -5 % if compared to 27 Apr-3 May (AGCOM 2020, p.3).

Let us turn now to information and disinformation on Coronavirus in social networks where some interesting differences emerge: with regards to information sources, there is a continuous decrease in the space given on their social pages and accounts to news about Coronavirus; on the contrary, with regards to disinformation sources, at least in the last three weeks in May, attention to the topic maintains almost constant values

(16% of total information sources in the week 25-31 May vs 24% of total disinformation sources in the same period) (AGCOM 2020, p.4). Starting from the end of April, the percentage of posts/tweets concerning the Coronavirus out of the total is higher for disinformation sources than for information sources. Nevertheless, compared to the most critical period of the medical crisis, in which the attention to the issue of the information component is maximum, in May, the weight of disinformation on the total news concerning the Coronavirus circulated online returns to growth, exceeding 5% earlier and reaching 6% at the end of the month (25-31 May) (AGCOM 2020, p.5).

Let us finally consider online news consumption during the coronavirus crisis. The first element that emerges is the information and disinformation boom: both the information and disinformation sites/apps recorded an increase in consumption, with values clearly above the average and those of the same period of 2019. Internet users of the disinformation sites in March 2020 were 31% (+10% compared to March 2019) in April 26% of internet users compared to April 2019 (+5% compared to April 2019) (AGCOM 2020, p.8). In the last phase of the lockdown and throughout May 2020, when the gradual reopening of activities and travel was allowed, the media coverage of Coronavirus’s issues continued to decrease progressively.

As we noted earlier, the data also confirm the great significance of emotions in Italian news coverage, as it strongly emerges during the coronavirus crisis, showing once again the centrality of emotional elements in the newsmaking logic. In the AGCOM report, emotions evoked in Italians by online news during the epidemic crisis have been analyzed through Emotional Sentiment Analysis (ESA): online news distribution for the ten emotions is obtained using a semantic analysis software (based on statistical inferences and linguistic libraries). The trend of the emotional curve in April was marked by two peaks of discontinuity: a positive one at Easter when the President of the Republic made a reassuring speech to Italians and a negative one during the difficult negotiation on European funds for economic recovery in May (AGCOM, 2020, 9).

Also, we argue that the COVID-19 pandemic has highlighted the need for reliable institutional information about the disease and the protective measures taken by the government. Data show that Italians often looked for information in institutional sites during the emergency and the reopening. Traffic on institutional sites increased with the spread of the coronavirus infection in Italy, decreasing in the last emergency period. Attention to these contents started to grow again in the weeks of

the gradual reopening of activities and movements and subsequently diminishes (AGCOM 2020, p.15).

The last data we want to report concern the risks linked to the pandemic crisis, i.e. the massive presence of Coronavirus-related cyber-attacks in Italy and worldwide. In April, there was a considerable increase in cybersecurity threats connected to the Coronavirus and a greater diversification of attack techniques, like Trojan or Spyware. In Italy, there was a further expansion of the attack surface (target), with a varied offer of contact apps malicious tracing, attacks on video conferencing services, and the spread of traps through e-commerce sites (which contain words like 'crown' or 'COVID' in the name), particularly for the sale of pharmaceutical and biomedical products. In May, phishing campaigns and malicious apps were the most widespread types of cyber-attacks which affected, above all, sectors like research, smart working, and health, with the risk of seriously endangering the availability of services essentials to treat patients, as well as the integrity of sensitive data (AGCOM 2020, pp.18-21).

In conclusion, during the coronavirus crisis, a confused hybridization between facts and invention originated by fake news emerged making apparent a series of social risks menacing not only the journalistic profession but also the very survival of democracy, dangerously jeopardizing our social bonds, as we will argue in the next paragraphs. At the same time, however, for a better understanding of those risks, we need to overcome simplistic perspectives by which journalism is by definition either 'true' or, at the opposite, voluntarily deforming facts because ideologically biased. The relationship between professional journalism and reality is never obvious: the point of view, the way of connecting events, the logic of temporal succession of events, compared to the causative logic of the story, are just some of the elements that highlight the 'artificial' nature of news reporting as a *story* providing certain interpretative frames to the reader, adapting to his/her needs for readability and possible loss of attention. Media Education (ME) can help viewers unpack this 'artificiality' and find ways to reconnect newsmedia to vital issues such as credibility, freedom of expression, pluralism and democracy.

4. FAKE NEWS AND MEDIA EDUCATION. THE RISKS OF A REDUCTIVE VISION

The resurgence of the notion of information bias due to online fake news – especially during the Coronavirus emergency – has urged new calls for educating citizens to acquire the skills to self-govern their online behaviour

responsibly. Media Education (ME) seems today to have become a priority not only, of course, for educators and teachers, but also for the general public and especially for policymakers and the industry itself. This attention is undoubtedly positive, especially in a country like Italy, where the critical study of the media has never had a coherent and systematic collocation in the school system's curricula. However, it hides many critical aspects and pitfalls, starting from the very definition of what this ME should be, as we will see (Cappello 2009, 2012).

A critical aspect (certainly not a new one) is that these calls always imply an over-dimensioning of the role of education and the media. The former is celebrated as a panacea of basically any social issue. The latter is stigmatized as a scapegoat and single cause of social problems (such as the early sexualization of childhood, youth violence, cyberbullying, fake news, and so on) that have a much more complex and multidimensional origin.

Furthermore, the educational hype resulting from the recent panic about the spreading of fake news produces a series of perverse effects (Merton 1936), which require particular attention. The first of these effects is a further strengthening of neo-liberal positions that demand a reduction of public regulation of the sector. Appealing on the one hand to the founding principles of the internet as 'naturally' uncontrollable³, and on the other to a renewed faith in the 'invisible hand' of the market, these positions actually shift the burden of responsibility onto the industry – in the form of a 'technical solutionism' (Buckingham, 2017) based on self-regulation tools such as codes of conduct, content classification systems, filters, access controls, rating systems – but above all on 'responsible' citizens.

In other words, a paradoxical situation has arisen in which support for the empowerment of the individuals through ME is inevitably coupled with a broader neo-liberal dynamic that sees the transition from regulatory policies by the state (or regulatory bodies) to policies of self-governance and self-regulation by the industry, by 'responsible' parents and individuals. It is undeniably a crucial civic act to argue that we must personally take on the responsibility of becoming media educated to face the challenges posed by an increasingly technologically complex media environment. However, this move perversely produces a sort of individualistic retreat that ultimately erases any notion of the common good and collective responsibility for more systemic approaches to social issues.

Furthermore, the persistence of the digital divide (understood not so much as mere lack of access to the

³ For a convincing argument against the 'mythology' of Internet uncontrollability, see Formenti 2008, pp. 201-216.

'machine' but as a lack of qualified and significant competence in the use of it) reminds us that the possibility of self-empowering and critical knowledge is unevenly distributed among people (adolescents, parents, teachers) according to social stratification boundaries. As Stefano Rodotà denounced already back in the late 90s,

If the new media were only consumer goods, large and growing inequalities could be considered acceptable. As they are, instead, indispensable tools for cultural, social, political, and economic participation, these new inequalities become a real risk for democracy. If these problems do not become the subject of conscious policies, instead of insisting on an abstract ability of the market to solve them, there is a real risk that the information auto-roads will translate into yet another 'dead-end road' in the search for equality (1997, p.92).

The panicking hype about fake news is also producing the effect of reducing ME into a set of 'quick-fix solutions' such checklists, decalogues, and recommendations to cross-check online information, triangulate sources, verify the 'About us' section of a website, etc. Undeniably, this is useful and important, yet the question is: how much are people willing to follow checklists routinely? Moreover, supposing they are, would that be enough? We cannot define ME as a simple matter of teaching some fact-checking techniques based on rationalistic assumptions about media consumption. As the data from the AGCOM reports show, fake news is produced and circulated to appeal not to rationality but pleasure and emotion. What we trust as 'credible and true' is not necessarily always a matter of rational calculation. Indeed, ME has always had much more ambitious aims and scope that require to look at the 'bigger picture,' as we will argue in the next paragraph.

5. FAKE NEWS AND MEDIA EDUCATION. LOOKING AT THE 'BIGGER PICTURE'

David Buckingham opens his recent *Manifesto for Media Education* (2019)⁴ by pointing out what ME is not,

[ME] is not about using media or technology as tools, as teaching aids, or indeed as data-gathering devices. It is not about warning young people against the various forms of 'bad behavior' that media are seen to encourage. Nor is it simply about developing technical skills or providing young people with opportunities to express themselves through media (p.16).

⁴ An Italian edition has been published in 2020 by Mondadori Università with the title *Un Manifesto per la media education*.

What is ME, then? We briefly answer this question by using fake news as an example. First of all, we need to recognize that fake news does not originate from, nor is it confined to social media only. It needs to be related, as we argued earlier, to broader changes in the media ecosystem (the turn to a spectacular logic in newsmaking being one of them), broader issues of politics and economy, and a general distrust of politicians and professional journalism.⁵ As Edwards and Cromwell write,

The source of fake news is not only the trollism, or the likes of Fox News, or Donald Trump, but a journalism self-appointed with false respectability, a 'liberal' journalism that claims to challenge corporate state power but in reality courts and protects it. (2018, p.xii)

Distrust against the 'Big Media' and their oligopolistic power led US journalist Dan Gillmor to predict in 2004 in his book *We, the Media* that social media would soon make possible for ordinary citizens to open blogs and other forms of 'citizen journalism' and produce their news. Undoubtedly, audiences have more control nowadays in shaping their media flows. However, in the ecosystem of platforms designed to network them with peers, they have ended up being forcefully encouraged to continue to share and promote ideas and ideologies relentlessly, regardless of their credibility, validity, or accuracy.

One meaningful way to counteract this trend and fully develop social media's civic potential is to shift ME towards a 'hyperlocal' civic engagement (Mihailidis, 2018). According to Mihailidis, ME scholars and practitioners can no longer assume that deconstruction and analysis skills will necessarily lead to better civic engagement. Paradoxically, critical skills seem to have led to cynicism, polarization, and distrust of mainstream news, encapsulating people into their homophilic circles where alternative (fake) news circulate, as danah boyd argues in a quite controversial article (2017). Distrust and fear of confrontation promote what Mihailidis (2018a) calls a «civic agency gap», that is a gap «between concern and capacity to act» (p.7). This gap is further encouraged by

⁵ A recent study on trust levels in 28 countries found that while trust in institutions such as government, business, non-governmental, and media is declining, trust in peers via social media increases (Edelman 2017). Simultaneously, the report found that online echo chambers «elevate search engines over editors and reinforce personal beliefs while shutting out opposing points of view. [...] Fifty-five per cent say individuals are more believable than institutions [...]. In tandem, spontaneous speakers are more believable than those who are rehearsed, and those who are blunt and outspoken are more believable than those who are diplomatic and polite. Finally, respondents say they value personal experiences as much as, if not slightly more than, data and statistics when it comes to believability. (p.10)

social networks designed to orient agency and sociality into pre-defined paths that ultimately dissuade civic engagement. While feeling self-confident and secure into their homophilic filter bubble, individuals are «uncomfortable with the prospect of being challenged in an ecosystem where comments can be vitriolic and vengeful» (p.8), hence developing a sense of apathy and distrust. To fill this gap, ME «should prioritize a civic intentionality where interventions are designed to bring people together in support of solving social problems, reinventing spaces for meaningful engagement, creating positive dialog in communities» (p.8).⁶

Fake news also needs to be related to the increasing commodification of the internet (fake news as clickbait are highly lucrative) and the algorithms' power to customize people's online environments trapping them into homophilic circles, as said. Research shows that, in fact, people *want* to remain in such circles where they can comfortably share news (no matter if fake) that appeals to their existing worldviews (hence generating more income for social media companies) (Seargeant & Tagg, 2014). Such findings not only question long-established positions that blame the media without considering the uses (or misuses) people make of them but also highlight once again the critical role of education. In other words, the idea that algorithms are responsible for filter bubbles suggests it should be easy to fix the problem by simply getting rid of them. However, this perspective ignores how users themselves effectively create their own filter bubbles by withdrawing from political controversies and hiding opinions they disagree with.

Finally, fake news needs to be related to the fact that *all* media (including newsmedia) are inevitably partial. It is indeed naïf, if not ideologically manipulative, to think that we can quickly and straightforwardly distinguish fake news from truth, and particularly from the mainstream newsmedia truth. As Buckingham writes,

Rather than simply spotting what's fake or fabricated, we need to be identifying the forms of bias that are present in all sources of information [...]. We need a much more sophisticated, in-depth understanding of how media (including news, in all its forms) represent the world, and how they are produced and used. We need a coherent educational strategy (2019, pp.42-43).

We need to look at all media as complex systems of signification/representation, industrial production, and social control. We need to understand why two people

who search for the same terms on their digital devices get different results; why the advertisements that appear on social profiles are different from person to person. Moreover, we need to understand why the algorithms that govern these differences are mostly invisible to ordinary users. We need to understand that they are governed by a logic that we cannot hastily settle as a purely technical question as they are in fact the result of specific choices as to what the algorithm must do, what types of data must be collected, how different data must relate to each other and, ultimately, what kind of profit (economic or political) can be done (and by whom) from these data. Paraphrasing two of Melvin Krantzberg's laws (1986), we could say that 1) the algorithm is neither good nor bad; nor is it neutral; 2) although algorithms might be a prime element in many public issues, non-technical factors take precedence in algorithm-policy decisions.

As we know, techno-giants (such as Google or Facebook) have always defended the neutrality of their infrastructures and the freedom of expression they allow, blaming people for any incorrect, if not openly illegal, use of that freedom. In reality, as Buckingham reminds us, they «are not merely *technology* companies: they are also *media* companies. It is via the internet – and via these digital platforms and services in particular – that we are increasingly accessing media of all kinds. These companies are not merely supplying us with technical devices or tools, hardware, or software. They are also increasingly providing the means of representation and communication that are indispensable to modern life» (2019, p.13-14). As the macluhanian lesson teaches us, using one communication tool rather than another (whether new or old) inevitably implies resorting to a certain system of mediation and construction of knowledge. In this sense, all communication technologies are not 'neutral' vehicles of knowledge; they are also, inevitably, media that 'mediate' the relationship between individuals, knowledge, and power.

In the name of this presumed neutrality and the instrumentalist vulgate of the role of technological innovation in educational processes which lies behind it, techno-giants are now forcefully entering the world of education as edu-preneurs, entrepreneurs of digital education. With a philanthropic 'spirit of service', they have started equipping schools with proprietary hardware and software 'for free', training 'for free' the teachers who will use them, offering powerful tools for measuring the performance of pupils, teachers, staff. Consider, for example, the role of learning analytics and educational data science in schools and higher education, the 'cognitive classrooms' (Lytras et al., 2019), and the growing

⁶ A wide array of examples and case studies on how this civic intentionality can be developed in concrete terms can be found in the Civic Media Project.

practical applications of computational algorithms to learning environments. All ‘disruptive’ transformations, indeed, that are going to change the very nature of education and deserve critical attention in the next coming years in order to understand, as Ben Williamson convincingly points out,

How digital data and the code and algorithms that constitute software are mixing with particular political agendas, commercial interests, entrepreneurial ambitions, philanthropic goals, forms of scientific expertise, and professional knowledge to create new ways of understanding, imagining and intervening in education (2017, p. 3).⁷

Moreover, recently coined concepts as ‘data slavery’, ‘dataveillance’ and ‘data capitalism’ highlight that the price we might pay for our wired lives is personal data and the constraining of personal freedom in the interaction with techno-structures (Lupton & Williamson, 2017; Srnicek, 2017; Zuboff, 2019).

The multifaceted nature and implications of fake news we have briefly just described well illustrate the need to adopt a view of ME as an approach that allows us to look critically at ‘the bigger picture’ surrounding media and our relationship with them (Buckingham 2019). This ‘bigger picture’ has been traditionally translated into four conceptual areas, all closely interconnected⁸:

1. *production*, i.e., analyze the institutional and technological-industrial aspects of the media; how the growing concentration of media industries is redefining the local/global balance, national identities, or access to the media; the professional roles and routines of media production; the legislation applied to the media system, including the role of the regulatory bodies; the algorithmic logic and surveillance mechanisms that govern the collection and processing of data, etc.;
2. *language*, i.e., analyze the codes and conventions of media languages (their ‘grammar and syntax’), reflecting on the different specific ways in which media create meaning. This implies the adoption of an analytical position that makes the familiar ‘strange’, that is, media texts are meticulously deconstructed in order to understand the complex processes of signification behind what goes unnoticed;
3. *representation*, i.e., work on one of the founding principles of media education: the media do not reflect reality but rather reproduce it according to

their logic and particular worldviews. By working on this area, students learn to identify stereotypes, fake news, and ultimately the subtle ways in which media representations mystify their ideology by creating the so-called ‘reality effect’;

4. *audience*, i.e., analyze how the media industry ‘targets’ specific audiences (by using specific language and representation choices) and how these, on the other hand, produce subjective and context-bound interpretations and uses of the media.

Let us now try and apply these key concepts to the issue of fake news. If we analyze it in terms of *production*, we can look at it as a form of clickbait, hence a phenomenon that is structurally implicated with the business model of social media companies. At the intersection of *language* and *production*, we could analyze its audiovisual codes and conventions comparing them with institutional and mainstream media sources; we could track particular stories looking at how they circulate across and between certain sites, and the kinds of advertising they are associated with. Fake news also raises questions about *representation*. As said, it would be naïf (if not ideological) to claim that it is simply a question of truth versus falsehood, or that fake news is confined to social media. In fact, we need to frame it in the wider context of other forms of factual representation: all news needs to be critically analyzed and evaluated in terms of its accuracy, fairness, and objectivity (Buckingham, 2019). Finally, we can look at fake news in terms of its implications for *audiences*: who is particularly vulnerable to it? (Maddalena & Gili, 2017). Why do people convincingly believe or trust fake news even if alternative versions are provided to them? What strategies do they adopt (if any) to verify fake news?

It is undoubtedly a very complex strategy that Italian teachers are often unable to tackle due to a lack of specific training.⁹ Therefore, unsurprisingly, if we ask today to an Italian schoolteacher what ME is, he/she will soon come up with ideas for fighting cyberbullying, fake news, videogames addiction, and online pedo-pornography. Indeed, a plethora of fragmentary and occasional educational interventions, more or less of protectionist nature, which look at these phenomena as isolated facts originating from individual deviant behaviours.

Let us close with some conclusive remarks and questions for future research.

⁷ See also Selwyn 2019, Pangrazio & Selwyn 2019.

⁸ These concepts, initially adopted in the British ME tradition, have been reframed with some variants worldwide. See NAMLE. n.d., Hobbs, 2010; Jenkins et al., 2009; UNESCO, 2016.

⁹ Unfortunately, even in the recent National Digital School Plan (Law 170 of 2015), no concrete measures are indicated to fill this lack. Apart from the promising title of one of its actions (Action #14: *A common framework for digital skills and media education for students*), no definition of ME is clearly given, and hence no concrete initiatives are foreseen, including those for teacher training.

While the prominence of ME goes undisputed to counteract fake news and other media-related social problems, the question is: is it enough? Most probably, it is not. It is not because you cannot overestimate – unless you are looking for an alibi – education’s role as »the space where [the] huge ramifications of global capitalism are resolved» (McDougall, 2020, p.13). It is not because ME is not merely a matter of individual responsibility in becoming ‘media educated’ for your own sake or children’s. It is also a matter of institutional responsibility in providing coherent, systematic, and well-funded programs for ME (in both formal and non-formal contexts), including in-depth teacher training (both in-service and pre-service) as well as high-quality teaching resources (including assessment and evaluation tools and methods). It is also part of this institutional responsibility to build and support partnerships with parents, civil society organizations, and the media themselves (professional journalists, for example). Finally, it is part of this institutional responsibility to find ways to regulate and reform the entire media system to stem digital capitalism’s power while preserving freedom of expression, media plurality, and democracy (Cappello, 2020). Therefore, while we certainly stick to ME as key to building active digital citizenship, we also think that we

need a rebooted system of regulation that gets to grips with the complexities of media ownership in the twenty-first century; one that encompasses top-down measures to check the dominance of individual or corporate interests as well as bottom-up measures to support genuinely independent and not-for-profit media on the ground. Above all, we need a new system of regulation that addresses both the enduring (and in many ways intensifying) grip of legacy media on the public debate; as well as the control over news and information ‘flow’ wielded by tech giants. (Media Reform Coalition, 2019, p.22)

5. CONCLUSION

In this article, we argued that during the coronavirus crisis, a confused hybridization between facts and invention originated by fake news emerged, making apparent a series of social risks menacing not only the journalistic profession but also the very survival of democracy, dangerously jeopardizing our social bonds. We also argued that to understand these risks better, we need to overcome any simplistic perspective by which journalism is either ‘true’ in and of itself or, at the opposite, voluntarily deforming facts because ideologically biased. The relationship between professional journalism and reality is never obvious

and needs critical investigation. The Coronavirus crisis showed how dependent we are on quality media coverage and digital communications. It also showed that even if the news is not accurate, its consequences may be real, with a severe impact not only on democratic systems but also on many fields of our lives. As our findings show, during the pandemic crisis, Italians built their knowledge about it drawing from both reliable information sources and fake news. However, we also found an increase in the search for information coming from institutional sources, which gives us the possibility to think that fighting fake news, albeit difficult, is still manageable. ME is undeniably part of it, as long as, however, we do not define it as a simple matter of teaching some fact-checking techniques based on rationalistic assumptions about media consumption. We need to think of it as a complex, multidimensional approach that allows us to have a better critical understanding of the ‘bigger picture’ where media, fake news, and our relationship with them stand. In addition to ME, we also need to find ways to regulate the entire media system to stem digital capitalism’s power while preserving freedom of expression, media plurality, and democracy.

REFERENCES

- AGCOM. (2018). *News vs. fake nel sistema dell’informazione*. <https://www.agcom.it/documents/10179/12791486/Pubblicazione+23-11-2018/93869b4f-0a8d-4380-aad2-c10a0e426d83?version=1.0>
- AGCOM. (2019). *Osservatorio sulla disinformazione online*. <https://www.agcom.it/documents/10179/15564025/Allegato+18-7-2019+1563460522870/324d1151-d2c0-4271-be00-c4d59ffeaea5?version=1.0>
- AGCOM. (2020). *Osservatorio sulla disinformazione - Speciale Coronavirus*. <https://www.agcom.it/documents/10179/4691489/Allegato+14-7-2020/718e2d6d-3ee3-4752-9a58-4e184d4d2924?version=1.0>
- Albright, J. (2017). Welcome to the era of fake news. *Media and Communication*, vol. (5)2, 87-89. <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v5i2.977>
- Antenore, M., & Splendore, S. (Eds). (2017). *Data Journalism. Guida essenziale alle notizie fatte con i numeri*. Mondadori.
- Aufderheide, P., 1993. ‘Media Literacy.’ *A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute.
- Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. FrancoAngeli.

- Boyd, D. (2017). Did Media Literacy Backfire? *Data & Society*. <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d>
- Bracciale, R., & Grisolia, F. (2020). Information disorder: acceleratori tecnologici e dinamiche sociali. *Federalismi.it*. <https://www.federalismi.it/nv14/articolo-documento.cfm?Artid=42112>
- Buckingham, D. (2017). *Fake news: is media literacy the answer?* <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>
- Buckingham, D. (2019). *Manifesto for Media Education*. Polity Press.
- Cappello, G. (2012). *Ritorno al futuro. Miti e realtà dei nativi digitali*. Aracne.
- Cappello, G. (2017). Literacy, Media Literacy and Social Change. Where Do We Go From Now? *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 31-44. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-3>
- Cappello, G. (2020). La media education a scuola. Un approccio olistico per la costruzione della cittadinanza digitale. In D. Buckingham. *Manifesto per la media education* (pp. VII-XVIII). Mondadori Università.
- Chadwick, A. (2013). *The Hybrid Media System: Politics and Power*. Oxford University Press.
- Coleman, S., & Shane, P.M. (2012). *Connecting democracy. Online consultation and the Flow of Political Communication*. MIT Press.
- Corner, J. (2017). Fake news, post-truth and media-political change. *Media, Culture & Society*, 39(7), 1100-1107. <https://doi.org/10.1177/0163443717726743>
- Edelman. 2017. *Trust Barometer - 2017 Annual Global Study. Executive Summary*. <https://bit.ly/3lR2csJ>
- Edson, C., Tandoc Jr., Lim Z.W, Ling R. (2018). Defining Fake news. *Digital Journalism*, 6(2), 137 -153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Formenti, C. (2008). *Cybersoviet. Utopie postdemocratiche e nuovi media*. Raffaello Cortina.
- Hallin, D., & Mancini, P. (2004). *Modelli di giornalismo*. Laterza.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute.
- Kranzberg, M. (1986). Technology and History: 'Kranzbergs Laws'. *Technology and Culture*. 27(3): 544-560. <https://doi.org/10.2307/3105385>
- Jenkins, H., R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, & A. J. Robison. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st century*. MIT Press.
- Ireton, C., Posetti, J. (Eds) (2018), *Journalism, 'Fake News' & Disinformation*. UNESCO.
- Lazer, D. M., Baum, M.A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M, Menczer, F. & Schudson, M. (2018), The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094-1096. https://scholar.harvard.edu/files/mbaum/files/science_of_fake_news.pdf
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>
- Lytras, M.D., Aljohani, N., Daniela, L. & Visvizi, A. (2019). *Cognitive Computing in Technology-Enhanced Learning*, IGI Global.
- Lorusso, A. M. (2018). *Postverità. Fra reality tv, social media e storytelling*. Laterza.
- Lovari, A. (2013). *Networked citizens. Comunicazione pubblica e amministrazioni digitali*. Franco Angeli.
- Maddalena, G. & Gili, G., (2017). *Chi ha paura della post-verità? Effetti collaterali di una parabola culturale*. Marietti.
- Mazzoleni, G. (2012). *La comunicazione politica*. Il Mulino.
- McDougall, J. (2020). *Fake News vs. Media Studies. Travels in a False Binary*. Palgrave MacMillan.
- Media Coalition Reform (2019). *Who Owns the UK Media?* <https://www.mediareform.org.uk/wp-content/uploads/2019/03/FINALonline2.pdf>
- Mihailidis, P. (2018). *Civic Media Literacies: Re-imagining Human Connection in an Age of Digital Abundance*. Routledge.
- Mihailidis, P. (2018a). Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality. *Learning Media and Technology*, (43)2, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>
- Morcellini, M. (ed.). (2011). *Neogiornalismo. Tra crisi e rete. Come cambia il sistema dell'informazione*. Mondadori.
- Mulgan, G. (1994). *Politics in an Antipolitical Age*. Polity Press.
- Murialdi, P. (2014). *Storia del giornalismo italiano. Dalle gazzette a Internet*. Il Mulino.
- NAMLE. n.d. *Media Literacy Defined*. <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>.
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419-437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>
- Polesana, M.A. (2010). *Criminality show. La costruzione mediatica del colpevole*. Carocci.
- Riva, G. (2018). *Fake news*. Il Mulino.
- Rizzuto, F. (2009). *Giornalismo e democrazia. L'informazione politica in Italia*. Palumbo.
- Rizzuto, F. (2012). *Lo spettacolo delle notizie*. Aracne.
- Rizzuto, F. (2018). *La società dell'orrore. Terrorismo e comunicazione nell'era del giornalismo emotivo*. Pisa University Press.

- Santos, J. (2009). *Daring to feel. Violence, the Newsmedia and their Emotions*. Lexington Books.
- Seargeant, P. & Tagg, C. (Eds) (2014). *The Language of Social Media. Identity and Community on the Internet*, Palgrave Macmillan.
- Selwyn, N. (2019). What's the Problem with Learning Analytics?. *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11–19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>.
- Srnicek, S. (2017). *Platform Capitalism*. Polity Press.
- Sorrentino, C. (2008). *La società densa. Riflessioni intorno alle nuove forme di sfera pubblica*. Le Lettere.
- Splendore, S. (2017). *Il giornalismo ibrido. Come cambia la cultura giornalistica in Italia*. Carocci.
- Thussu, D.K.(2007). *News as Entertainment: The Rise of Global Infotainment*. Sage.
- Travaglio, M. (2006). *La scomparsa dei fatti*. Il Saggiatore.
- Vaccaro, S., Rizzuto, F. & Brancato, G. (eds). (2019), *La Comunicazione alla sfida della (dis)informazione*. Aracne.
- UNESCO. (2016). *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism*. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/five-laws-of-mil/>
- Valentini, E. (2012). *Dalle gazzette all'iPad*. Mondadori.
- Zelizer, B. (2004). *Taking journalism seriously*. Sage.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Profile Books.



Citation: M. Ranieri, C. Gaggioli, A. Cinotti, S. Ercoli (2020) La scuola va in tv. Una ricerca sulla qualità di un programma didattico al tempo del Covid 19. *Media Education* 11(2): 15-26. doi: 10.36253/me-9975

Received: September, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: ©2020 M. Ranieri, C. Gaggioli, A. Cinotti, S. Ercoli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

La scuola va in tv. Una ricerca sulla qualità di un programma didattico al tempo del Covid 19¹

School goes on TV. A research on the quality of an educational program at the time of Covid 19

MARIA RANIERI, CRISTINA GAGGIOLI, ARIANNA CINOTTI, SILVIA ERCOLI

Università degli Studi di Firenze

E-mail: maria.ranieri@unifi.it; cristina.gaggioli@unifi.it; arianna.cinotti@stud.unifi.it; silvia.ercoli@stud.unifi.it

Abstract. The history of Italian public television presents many educational programs created with the aim of offering a cultural and educational service supporting the school. The closure of the school, due to the health emergency from Covid 19, has given a strong incentive to the use of technologies in education, while highlighting the presence of an important digital divide. The Italian public television broadcaster (RAI) launched the programme “La Banda dei FuoriClasse” to support children and adolescents after the closure of schools, and integrate the public educational offer. The paper presents the results of a research promoted by RAI Gulp, University of Florence and University of Palermo, for the monitoring and evaluation of the didactic and communicative quality of the program. A specific grid was developed and 105 observation grids were collected for each episode. The results indicate that “La banda dei fuoriclasse” was highly appreciated by the listening group for the technical and didactic aspects that characterize the program, with a strong emotional implication.

Keyword: Covid-19, Educational TV, program's quality evaluation.

Riassunto. La storia della televisione pubblica in Italia è ricca di programmi didattici nati allo scopo di offrire un servizio culturale e formativo che affianca la scuola senza sostituirla. La chiusura di tutte le attività scolastiche in presenza, dovuta all'emergenza sanitaria da Covid 19, ha dato un forte impulso all'impiego delle tecnologie nella didattica, evidenziando però la presenza di un forte digital divide. La RAI, emittente televisiva pubblica italiana, si è da subito attivata con la messa in onda del programma “La Banda dei FuoriClasse” con l'intento di colmare il vuoto che la chiusura delle scuole aveva lasciato in molti bambini e adolescenti, integrando l'offerta educativa pubblica. Il contributo presenta i risultati di una ricerca promossa da RAI Gulp, Università degli Studi di Firenze e Università degli Studi di Palermo, per il monitoraggio e la valutazione della qualità didattica e comunicativa del programma. È stata sviluppata una griglia di osservazione e sono state raccolte 105 schede per ogni episodio. I risultati indicano che “La banda dei fuoriclasse” è stato molto apprezzato dal gruppo di ascolto sia per gli aspetti tecnici ma soprattutto per quelli didattici che caratterizzano il programma, con una forte implicazione emotiva.

Parole chiave: Covid-19, TV educativa, valutazione della qualità dei programmi.

¹ Il presente contributo, che è l'esito di un lavoro di ricerca coordinato sul piano scientifico dalla Prof.ssa Maria Ranieri con il supporto della dott.ssa Cristina Gaggioli, può essere attribuito per i paragrafi 1, 2, 3 a Cristina Gaggioli; per il paragrafo 4 ad Arianna Cinotti e Silvia Ercoli; i paragrafi 5 e 6 sono stati scritti da Maria Ranieri.

1. ORIGINI ED EVOLUZIONE DEGLI USI EDUCATIVI DELLA TELEVISIONE: IL CASO DELLA RAI

Dagli anni Cinquanta in poi, l'uso educativo della televisione è diventato sempre più popolare in tutti i paesi industrializzati. Nel Regno Unito, ad esempio, i tre principali canali televisivi avevano già prodotto, alla fine degli anni Settanta, circa 50 serie televisive per scopi didattici, e i tre quarti delle scuole guardavano trasmissioni televisive in classe. Sebbene con qualche anno di ritardo rispetto allo scenario internazionale, importanti iniziative vennero promosse anche in Italia.

«Una delle più grandi preoccupazioni dei primi dirigenti RAI fu infatti quella di usare il nuovo mezzo come strumento di promozione culturale; nelle loro intenzioni la TV avrebbe dovuto sostituire, almeno in parte, i libri scolastici, le 'letture obbligatorie', i classici della letteratura di ogni tempo. Molti programmi nascevano con questi scopi pedagogici e divulgativi: dalle risposte del professor Cutolo ai "Promessi sposi" [...] a programmi critici come "L'approdo"» (Grasso 2011, p.22).

Già la programmazione radiofonica del decennio che ha preceduto l'avvento della televisione in Italia mostrava una particolare attenzione al mondo dell'adolescenza, dell'infanzia e soprattutto della scuola, sperimentando le prime forme di interazione con i suoi piccoli ascoltatori. "Motopeperuo" (o "Radiocircuiti") è un esempio di un programma che si alimentava grazie ai suggerimenti, le lettere e le proposte operative dei piccoli ascoltatori. In questi anni l'insegnante aveva il compito di orientare all'ascolto delle numerose trasmissioni proposte, in base ai contenuti che esse presentavano (Monteleone, 2013). Fu però con la riforma del 1975 che si iniziò a parlare di pomeriggi da "Telescuola" e di "TV dei ragazzi", che caratterizzavano soprattutto i canali pubblici. Con la sua missione educativa il servizio pubblico cercava non di adeguarsi ai gusti del pubblico, ma semmai di guidarli, dimostrando di sapersi adeguare ai cambiamenti dello scenario globale (Grasso, 2011). Tuttavia, l'esempio per antonomasia di scuola in TV nel nostro paese resta il programma 'Non è mai troppo tardi', andato in onda per la prima volta il 15 novembre 1960 sulla RAI. Il programma entrò nelle case degli italiani per otto anni 'educando in televisione' migliaia di cittadini, cioè insegnando loro a leggere e scrivere (Ranieri, 2011). Questo famoso programma di alfabetizzazione, condotto dal maestro Alberto Manzi, è considerato uno dei più importanti esperimenti di educazione degli adulti, conosciuto e citato nella letteratura pedagogica internazionale, del tutto innovativo nell'impatto organizzativo, nello stile di conduzione e nel linguaggio didattico al punto da essere premiato dall'UNESCO

(nel 1965) come uno dei migliori programmi televisivi per la lotta contro l'analfabetismo (Genitoni e Tuliozi, 2009). Oltre a ciò, documentari, sceneggiati televisivi, programmi di approfondimento culturale offrivano un apparato di risorse formative in grado di appassionare adulti e bambini. Per esempio, i primi documentari di Folco Quilici andarono in onda sulla RAI alla fine degli anni Cinquanta attraverso programmi televisivi in più puntate come "Djerid, i tre volti del deserto" (1957/1958), "Alla scoperta dell'Africa" (1964/1965), "Malimba" (1966), "Alla scoperta dell'India" (1967/1968), "Islam" (1969/1970), ecc. Oppure si pensi alla miniserie televisiva 'Odissea', trasmessa dalla RAI nel 1968: ogni puntata era introdotta da Giuseppe Ungaretti che leggeva alcuni versi del poema (Ranieri, 2020).

Per i sostenitori della TV educativa, il suo valore aggiunto consisteva nel fornire agli educatori risorse didattiche, nell'offrire agli studenti 'una finestra sul mondo' e nel rendere l'apprendimento più coinvolgente. I fautori della televisione credevano inoltre che essa potesse consentire agli studenti di effettuare esperienze di apprendimento autentiche e ampliare l'accesso all'istruzione (Ranieri, 2011). Tendenza questa che si andò a contrapporre alla qualificazione della televisione come 'cattiva maestra' di Popper (1994). Popper diede infatti una formulazione definitiva a una tendenza critica nei confronti di questo mezzo, che tutt'oggi non tiene conto del fatto che la visione televisiva non 'crea' percezioni e orientamenti ma, piuttosto, conferma e amplifica quanto è già presente nel patrimonio intellettuale ed emotivo dello spettatore che elabora attivamente il materiale sottoposto alla sua attenzione (Scurati, 2009).

La storia delle tecnologie educative nel Ventesimo secolo è caratterizzata dall'introduzione del digitale, in particolare dei computer nella scuola. Dagli anni Sessanta ad oggi, la rivoluzione microelettronica non solo ha portato nelle aule scolastiche una varietà di tecnologie, dai calcolatori tascabili ai dispositivi mobili, tutti caratterizzati dal fatto che sono relativamente economici e in grado di elaborare enormi quantità di informazioni, ma ha anche cambiato profondamente la televisione. Il processo di digitalizzazione e la possibilità di accesso alla rete internet, oltre che a garantire un ventaglio di canali disponibili sempre più ampio, hanno senz'altro ampliato la loro offerta e la possibilità da parte dello spettatore di poterne fruire nei tempi e nei modi che preferisce. Tra questi molti sono per esempio i canali dedicati ai bambini e ai ragazzi, i cui programmi possono essere fruiti sia in modalità sincrona (in diretta) che asincrona (in replica) e non solo dal televisore, ma anche dai dispositivi mobili (smartphone, tablet ...). A questo si aggiunge anche l'aspetto social dei programmi tv, che grazie alla possibilità di interazione

che i social network consentono, permette allo spettatore di partecipare attivamente al programma in tempo reale. Una significativa evoluzione delle lettere degli spettatori e delle telefonate in diretta dei primi programmi radiofonici sopra citati, che oggi consente a tutti di interagire con il programma. Anche in termini di proposte inclusive la TV offre oggi maggiori possibilità di accesso ai contenuti anche da parte delle persone con disabilità sensoriali, con la sottotitolazione dei programmi e la traduzione in LIS (Lingua Italiana dei Segni). Offrendo quindi molteplici possibilità di utilizzo, la televisione così intesa diventa sempre più uno strumento accessibile.

2. LA QUALITÀ DEI PROGRAMMI PER BAMBINI AL TEMPO DEL COVID 19: LA SFIDA DELLA VALUTAZIONE

La chiusura delle attività didattiche in presenza, disposta dal DPCM del 4 marzo 2020, ha stravolto completamente la vita di migliaia di bambini e ragazzi in tutto il Paese. La settimana tipo degli studenti italiani in periodo Covid è stata scandita da attività didattiche on line e off-line (INDIRE, 2020), rilevando una sostanziale differenza tra alunni che prima era molto meno evidente: quelli 'raggiungibili facilmente' con il web (perché in casa ci sono i dispositivi adatti, le conoscenze giuste e la zona è coperta da collegamenti internet adeguati) e quelli dove le difficoltà sono maggiori. I più recenti dati Istat (2020) mostrano che il 12,3% dei minori tra i 6 e i 17 anni (circa 850mila ragazzi e ragazze) non ha un pc né un tablet, con un evidente incremento nel Mezzogiorno, contro il 7,5% nel Nord e il 10,9% nel Centro Italia. Lo svantaggio aumenta se combinato con lo status socio-economico: non possiede pc o tablet oltre un terzo dei ragazzi che vivono in famiglie con basso livello di istruzione, a conferma del fatto che le condizioni minime di accesso alla didattica a distanza non sempre sono garantite. Anche il report di Save the Children (2020) mette in evidenza come all'aggravarsi della deprivazione materiale, dovuta all'emergenza COVID19, si aggiunge anche la deprivazione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta alla chiusura prolungata degli spazi educativi e al confinamento a casa, che va ad incidere fortemente sulla povertà educativa, con gravi effetti di lungo periodo sull'apprendimento. Nel nostro paese i rapporti Censis (2020) degli ultimi anni confermano una tendenza stabile nella fruizione della televisione in generale, confermandosi un linguaggio mediatico universale che le persone conoscono in grado di raggiungere la totalità degli italiani, anche se si registra una flessione dei telespettatori della tv tradizionale (il digitale

terrestre: -2,5% in un anno), mentre resta salda l'utenza della tv satellitare (-0,1%) e crescono significativamente la tv via internet (web tv e smart tv salgono al 34,5% di utenza: +4,4% in un anno) e la mobile tv (che è passata dall'1% di spettatori nel 2007 all'attuale 28,2%, con un aumento del 2,3% solo nell'ultimo anno).

Se dunque il processo di digitalizzazione, ancora troppo lento nel nostro paese, non riesce a garantire a tutti la partecipazione alle attività didattiche erogate a distanza (Ranieri et al., 2020) perché non avvalersi della televisione? Come diceva il maestro Manzi, con la tv «Non insegnavo a leggere e a scrivere: invogliavo la gente a leggere e scrivere», il mezzo non può sostituirsi alla scuola ma può stimolare in chi la guarda quella curiosità verso il sapere, che è oggi riconosciuta come una delle competenze chiave di cittadinanza. Se la televisione offre davvero questa possibilità, quali sono allora gli indicatori che ci consentono di valutare se un programma televisivo educativo per bambini è davvero di qualità? E perché è importante fare questo tipo di valutazione?

«Il controllo sperimentale di una trasmissione televisiva serve a misurare il gradimento del prodotto, [...] ma è anche un modo per deciderne del valore educativo e didattico e per individuare i fattori che potenziano o intralciano sia il gradimento sia l'influsso formativo» (Coggi 2003, p.21). La valutazione della qualità nei programmi TV per bambini, secondo gli approcci psicologico, sociologico, antropologico e pedagogico-didattico può avvenire sulla base di alcuni indici (Rosa, 2003):

- Chiarezza (presentazione lineare, logica e semplice degli argomenti).
- Codificabilità (i contenuti vengono presentati attraverso uno stile visivo e verbale comprensibile).
- Diversificazione (lo stesso contenuto viene presentato nel corso della trasmissione in modi diversi).
- Emozione (i contenuti suscitano un moderato coinvolgimento emotivo privilegiando la comprensione da parte dei bambini).
- Familiarità (i contenuti si rifanno alla vita quotidiana dei bambini).
- Identificazione (i contenuti permettono l'identificazione dei bambini con i personaggi).
- Partecipazione (i bambini sono stimolati a partecipare attivamente durante l'ascolto).

Alcuni autori (Parola & Trincherò, 2006) hanno declinato questi indicatori in otto campi di valutazione della qualità:

- *Face validity* (istanza di prodotto ovvero rispondenza ai principi per la garanzia di un prodotto di qualità).
- Elementi di gradimento (qualità tecnica, narrativa, comprensibilità del programma, rilevanza delle

tematiche trattate, rispondenza al target dichiarato, possibilità di feedback verso i produttori, qualità dell'offerta multimediale, innovatività).

- Induzione di modelli di comportamento (positivi o negativi).
- Capacità di contribuire allo sviluppo del bambino (costruzione da parte del bambino di categorie semplici o complesse, sviluppo della creatività, sviluppo del pensiero logico e dei processi metacognitivi).
- Costruzione di sistemi valoriali (amicizia, amore, coraggio, giustizia, lealtà).
- Risonanze emotive suscitate dal programma.
- Immagine di sé promossa dal programma (adeguatezza, autostima, identificazione).

I criteri sopra indicati possono essere raggruppati in tre principali dimensioni, vale a dire:

- Dimensione tecnica: in questa dimensione convergono tutti gli aspetti relativi alla *face validity* e agli elementi gradimento, che trovano riscontro nella chiarezza e codificabilità del prodotto.
- Dimensione didattica: appartengono a questa dimensione tutti gli aspetti riguardanti la capacità di induzione di modelli di comportamento e di costruire allo sviluppo del bambino, sapendo anche diversificare la proposta in base al target.
- Dimensione emotiva: qui confluiscono gli aspetti relativi alle risonanze emotive suscitate dal programma anche in relazione agli elementi di familiarità, identificazione e partecipazione che incidono sulla costruzione di saperi valoriali e l'immagine di sé.

Valutare un programma significa creare «un terreno continuo di scambio» tra produttori e fruitori (Parola & Trincherò, 2006, p. 86) che mira ad educare a certi aspetti dell'esperienza televisiva e alla formazione di un senso critico nei fruitori (siano essi insegnanti o bambini, in questo caso il ruolo dell'insegnante è molto importante perché fa da guida in questo processo), e a fornire ai produttori dei dati da poter utilizzare per la riprogettazione dell'offerta. Sebbene fino a poco tempo fa si ritenesse che un programma televisivo non fosse la scuola e che il suo obiettivo non fosse quello di 'insegnare' ma di intrattenere in modo divertente e costruttivo i bambini, proponendo attraverso la narrazione, la musica e l'azione scenica contenuti eticamente positivi, senza forzature ideologiche (Tirocchi & Cordero, 2020), il lockdown dovuto all'emergenza sanitaria da Covid-19 sembra aver dimostrato il contrario. La tv a colori che avvolge come una pellicola tutti i momenti dell'esistenza (Ortoleva, 1995) ha in questo caso coinvolto anche la scuola andando in suo aiuto soprattutto laddove una scuola ancora troppo legata ad una didattica tradizionale

in presenza e una società sprovvista e impreparata all'utilizzo delle nuove tecnologie hanno messo in luce un divario digitale ad oggi fortemente sottostimato.

In tutta Europa infatti sono nati programmi televisivi dedicati alla 'scuola in TV' in collaborazione con i rispettivi ministeri dell'istruzione. In Francia per esempio, sui canali France 2 e France 5 viene trasmesso il programma "La maison Lumni" dedicato agli studenti dagli 8 ai 12 anni, a cui si aggiungono altri appuntamenti dedicati sia agli studenti più grandi che ai più piccoli. Anche in Spagna il Segretario di Stato dell'Istruzione ha promosso programmi d'insegnamento rivolti alle classi tramite il canale del Sistema radiotelevisivo di Nuevo León (Canale 28). In Germania invece il Ministero della Cultura bavarese e la BR hanno avviato il programma "Schule daheim" in onda tutte le mattine dal lunedì al venerdì e trasmesso su ARD-alpha. In Italia la Rai ha messo in campo un nuovo palinsesto dedicato a studenti, insegnanti, famiglie e giovani di ogni età attraverso i canali Rai Cultura, Rai 3, Rai Ragazzi, RaiPlay e Rai Gulp. Fra i nuovi programmi nati in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione c'è anche "La banda dei fuoriclasse", la trasmissione a carattere didattico dedicata ai ragazzi delle scuole primarie e secondarie di primo grado che hanno dovuto interrompere la frequenza scolastica a causa dell'emergenza sanitaria.

Non va però dimenticato che il risultato formativo può essere garantito soltanto a condizione che l'intero approccio educativo e didattico risulti sensibile ai compiti e alle esigenze inerenti alla presenza della nuova civiltà dei media: selezionare in maniera più flessibile i contenuti; non limitarsi a garantire l'acquisizione di conoscenze, ma sviluppare un'autentica capacità di apprendere; trovare il modo di consentire agli alunni la memorizzazione delle informazioni; rafforzare i collegamenti interdisciplinari; intensificare le possibilità di generalizzazione e di deduzione; insegnare a risolvere i problemi dello stesso tipo attraverso approcci unificati; fondare la capacità graduale di ragionamento; insegnare ad affrontare situazioni di ricerca sui problemi; utilizzare al massimo i sussidi audiovisivi; introdurre le attività di documentazione e di laboratorio (Scurati, 2009).

Il programma qui preso in esame è la "La Banda dei FuoriClasse". La 'banda' intesa nella sua doppia accezione di gruppo di persone e di capacità del mezzo televisivo di trasmettere e ricevere dati informativi, esce dalle mura fisiche della classe e propone agli alunni lezioni scolastiche online alle quali poter partecipare anche interagendo in modo istantaneo tramite i social network. Il programma è andato in onda tutte le mattine dal 17 Aprile 2020 fino al 10 Giugno 2020 con tre ore di diretta (dalle 9:15 alle 12:15) dedicate ai bambini

della scuola primaria nella parte Kids e ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado nella parte Teen. “La Banda dei FuoriClasse” condotto da Mario Acampa, che ne è anche co-autore, ha rappresentato un’opportunità didattica importante per tutti gli alunni e in particolare per coloro che non hanno avuto l’opportunità di essere raggiunti dalla Didattica a distanza, accompagnandoli verso l’inizio del nuovo anno scolastico, anche durante il periodo estivo, con le repliche del programma che offrono comunque spunti di ripasso nelle diverse discipline. Ogni puntata inizia con il saluto del conduttore e la presentazione di un tema che farà da filo conduttore tra gli argomenti introdotti durante l’ora di lezione. Gli argomenti toccano varie discipline (italiano, matematica, storia, geografia, scienze, inglese) e vengono presentati in maniera diversa tramite la spiegazione dei maestri, l’intervento di esperti o brevi filmati. Viene inoltre lasciato spazio alle attività fisiche e ai laboratori creativi che stimolano la manualità e la motricità fine. Durante il programma il conduttore invita i piccoli spettatori ad interagire da casa, gridando ‘presente!’ all’appello generale e invitandoli a scrivere domande e messaggi sui social network che vengono letti in diretta.

3. OBIETTIVI, METODI, CAMPIONE DELLA RICERCA

La presente indagine si colloca nell’ambito di un progetto di ricerca promosso da RAI Gulp, Università degli Studi di Firenze e Università degli Studi di Palermo, per il monitoraggio e la valutazione della qualità didattica e comunicativa del programma televisivo “La Banda dei Fuoriclasse”. Obiettivo della ricerca è valutare la qualità e la fruibilità del programma, andando a cogliere gli elementi di forza e di debolezza presenti nelle dimensioni: tecnica, didattica ed emotiva. Più specificamente, presso l’Università di Firenze è stato istituito un gruppo di ascolto composto da 172 studenti frequentanti il Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria, già inseriti in percorsi di tirocinio diretto e indiretto, con lo scopo di coinvolgere questi futuri insegnanti nel monitoraggio del programma attraverso l’uso di una griglia di osservazione.² Tale griglia, elaborata appositamente per supportare l’attività osservativa della trasmissione, includeva una parte iniziale di contestualizzazione volta a fornire al compilatore i dati relativi alla puntata di riferimento (titolo del programma, numero dell’episodio, durata, target di riferimento, nome del condutto-

re, nome del maestro del giorno, nome dell’esperto) e la struttura del programma. A questa prima parte seguivano 11 sezioni, inclusive di 54 domande sui contenuti di seguito specificati, riconducibili alle dimensioni tecnica, didattica ed emotiva (già menzionate nel paragrafo 2):

- Sezione 1: Modalità fruitiva, contenente le domande relative alle modalità di fruizione del programma da parte dell’ascoltatore (Dimensione tecnica, 3 domande).
- Sezione 2: Chiarezza espositiva del conduttore (Dimensione emotiva, 4 domande).
- Sezione 3: Chiarezza espositiva del maestro del giorno (Dimensione emotiva, 4 domande)
- Sezione 4: Chiarezza espositiva degli esperti (Dimensione emotiva, 4 domande).
- Sezione 5: Chiarezza espositiva dei filmati (video, cartoni animati, tutorial, documentari) (Dimensione emotiva, 4 domande).
- Sezione 6: Capacità empatica e di ascolto (Dimensione emotiva, 5 domande).
- Sezione 7: Qualità del video e dell’audio (Dimensione tecnica, 4 domande).
- Sezione 8: Qualità del programma da un punto di vista didattico (Dimensione didattica, 9 domande).
- Sezione 9: Significatività dei contenuti e delle metodologie (Dimensione didattica, 9 domande).
- Sezione 10: Tempi (Dimensione didattica, 5 domande).
- Sezione 11: Giudizio personale sulla puntata analizzata (Dimensione emotiva, 3 domande).

Per ogni item il compilatore poteva esprimere un giudizio attraverso una scala Likert a 5 valori (0= insufficiente; 1= poco chiara; 2= sufficiente; 3= buona; 4= adeguata).

Il team dei ricercatori ha selezionato tre episodi da sottoporre a valutazione sulla base dei seguenti criteri: 1) temporale, ossia una puntata all’inizio del programma (puntata del 22/04/2020)³, una puntata intermedia (puntata del 12/05/2020)⁴ e una tra le ultime (puntata del 27/05/2020)⁵; 2) stile di conduzione, nelle tre puntate scelte le lezioni sono state condotte da tre maestri diversi. Ogni partecipante ha compilato tre griglie di osservazione, una per ogni puntata selezionata. Lo strumento è stato implementato su Google Form e condiviso con il gruppo di ascolto tramite la piattaforma Moodle di Ate-

³ Puntata 1 del 22/04/2020 ep.4 <https://www.raisplay.it/video/2020/04/la-banda-dei-fuoriclasse-e4-3acb8503-c2a1-4908-bcb8-4bf0025ba630.html>

⁴ Puntata 2 del 12/05/2020 ep.17 <https://www.raisplay.it/video/2020/05/la-banda-dei-fuoriclasse-e17-c3c483a5-6dcd-4ecc-a22d-ffc374481fff.html>

⁵ Puntata 3 del 27/05/2020 ep.28 <https://www.raisplay.it/video/2020/05/la-banda-dei-fuoriclasse-e28-f86e5bd2-d6fb-4703-88d0-4e2068d4b727.html>

² Griglia di osservazione della puntata 1 <https://forms.gle/cY8X-Qkr5HjbnfMhw8>. Griglia di osservazione della puntata 2 <https://forms.gle/65QDyad4tDvGc1MF6>. Griglia di osservazione della puntata 3 <https://forms.gle/uP62RdFw1qzbVRuz7>.

neo, all'interno della quale era possibile trovare i link alle puntate che dovevano essere oggetto di valutazione. I questionari raccolti sono stati in totale 402 ma, in fase di pulitura dei dati, ne sono stati ritenuti validi ai fini della ricerca 315. In pratica, sono state considerate valide solo le griglie per le quali lo stesso autore ne aveva compilate tre, in modo da rendere possibile la comparazione delle valutazioni delle tre puntate. Pertanto, per ogni puntata sono state raccolte 105 schede valide. I dati sono stati elaborati attraverso due tipi di analisi: quantitativa, del tipo statistica descrittiva, e qualitativa, basata sull'analisi tematica delle risposte aperte.

4. I RISULTATI DELLA RICERCA

In generale, i risultati della ricerca mostrano come la totalità dei partecipanti consideri "La Banda dei FuoriClasse" un programma inclusivo e di pubblica utilità, in grado di raggiungere gran parte della popolazione e disponibile in qualsiasi momento grazie alla versione streaming. Oltre ad essere funzionale all'arricchimento delle conoscenze dei bambini, esso è anche considerato uno strumento utile per insegnanti e famiglie, poiché fornisce stimoli e idee. Nonostante l'esistenza di altri programmi con finalità didattiche, quasi tutti i partecipanti (84%) ritengono che la trasmissione sia innovativa per la struttura, per il coinvolgimento e l'interdisciplinarietà dei contenuti proposti. I risultati riportati di seguito sono stati articolati in 'punti di forza' e 'elementi di debolezza'.

4.1 Punti di forza

Entrando nello specifico delle singole dimensioni considerate, l'analisi che segue riporta i risultati degli items che hanno ottenuto dei punteggi alti e per questo considerati come 'punti di forza' (Tabella 1).

4.1.1 Dimensione tecnica

Gli item relativi alla dimensione tecnica hanno inteso indagare la qualità audio e video del programma e lo strumento di fruizione. La valutazione di questo aspetto risulta particolarmente interessante al fine di verificare la fruibilità del prodotto a fronte dell'utilizzo di dispositivi e reti di connessione differenti da parte degli spettatori.

Il dispositivo utilizzato dai partecipanti, ossia dai valutatori, per la fruizione del programma è stato prevalentemente il computer (85%), seguito da smartphone (6%), tablet (6%) e, infine, televisione (3%).

La qualità video e audio del programma viene valutata positivamente dai partecipanti. Più specificamente, la qualità dell'audio viene considerata buona dal 35,5% e ottima dal 59,4%, quindi, complessivamente, dal 95%, mentre la qualità video viene ritenuta buona dal 34,3% e ottima dal 61,9%, per un totale del 96% (Grafico 1).

4.1.2 Dimensione didattica

Gli item della dimensione didattica riguardavano le metodologie utilizzate, il collegamento tra gli argomenti, l'adattamento di questi ultimi al target di riferimento e l'attenzione alla fruizione per la maggior parte delle persone

Più del 90% dei partecipanti ha valutato positivamente la coerenza tra obiettivi definiti inizialmente e attività proposte all'interno del programma, con giudizio buono da parte del 48% e ottimo dal 43,5%.

Gli autori del programma sono riusciti, nonostante la varietà delle proposte, a creare un buon collegamento tra gli argomenti trattati, considerati esaustivi e soddisfacenti dal 79% dei partecipanti e pertinenti dall'87%.

Per quanto riguarda l'attenzione al target (bambini di 6-11 anni), i partecipanti hanno valutato positivamente l'offerta didattica nel 94% dei casi, definendo gli argomenti trattati come "molto" oppure "moltissimo" adatti al pubblico. Per verificare ulteriormente tale corrispondenza è stato chiesto se, nel corso delle varie puntate, fossero stati utilizzati termini di difficile comprensione. È emerso che il 41,4% dei partecipanti non ritiene siano presenti termini complessi, mentre il 52,2% ammette che alle volte alcuni vocaboli potrebbero risultare tali (si veda anche paragrafo successivo sugli elementi di criticità).

Un ulteriore punto di forza del programma è costituito dalla traduzione dello stesso in LIS (Lingua dei segni italiana), considerata utile dal 93% dei rispondenti.

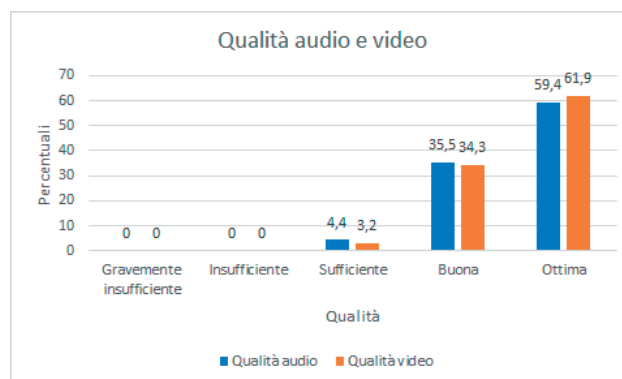


Grafico 1. Dati relativi alla qualità tecnica dell'audio e del video.

La proposta didattica è molto variegata: si alternano lezioni frontali, laboratori da ricreare a casa, considerati utili dal 96,5%, documentari di approfondimento e cartoni animati educativi.

Una dimensione fondamentale, all'interno di una trasmissione di questo genere, è rivestita dall'utilizzo di immagini e filmati. La loro efficacia è stata valutata positivamente dal 94% dei partecipanti. Dall'analisi delle risposte aperte emerge che le immagini ed i video sono stati ritenuti funzionali alla comprensione ed alla memorizzazione degli argomenti, un supporto per i meccanismi attentivi ed un elemento chiarificatore, oltre ad essere un momento di stacco tra una spiegazione e l'altra. L'utilizzo di stimoli diversi permette anche di andare incontro ai vari stili di apprendimento degli uditori.

Per comprendere meglio la valutazione dei filmati utilizzati nel corso della trasmissione ne forniamo una breve spiegazione accompagnata dalla sintesi dei commenti più ricorrenti.

- *Amazing History (2000)*: programma ad argomento storico in cui alcuni esperti introducono curiosità su abitudini e costumi dei vari periodi storici. Il documentario è visto dalla maggioranza in modo positivo, è stato ritenuto ben strutturato e organizzato; incuriosisce e coinvolge i bambini. Molto utile viene definito il momento quiz.
- *Mati e Dadà (2010)*: cartone animato che guida i bambini nel mondo dell'arte. Qui gli artisti svelano ai protagonisti i segreti e le curiosità relative alle loro opere. Il cartone è stato definito divertente, interessante e coinvolgente, anche grazie al personaggio principale, una bambina che permette agli uditori di immedesimarsi;
- *Attività motoria*: video a carattere amatoriale che propone esercizi fisici e presenta vari sport. Tutti i partecipanti ritengono positivo l'inserimento di un momento dedicato all'attività motoria perché permette di avvicinare i bambini allo sport e all'idea del prendersi cura di sé;
- *PAXI (2015)*: cartone animato realizzato dall'Agenzia Spaziale Europea, che ha come protagonista un alieno che insegna l'astronomia ai bambini. Il filmato ha ricevuto commenti positivi dalla totalità dei partecipanti, ritenuto divertente, chiaro, interessante e coinvolgente;
- *Milly Mille Domande (2018)*: è una serie in chiave comedy di filosofia per bambini che affronta tematiche filosofiche, sollecitando lo scambio di opinioni e il confronto di punti di vista. Il cartone è stato apprezzato per l'importanza dei temi trattati. Esso è stato definito semplice, diretto e coinvolgente;

- *Fumbleland (2019)*: programma animato in cui dei bambini si trovano alla lezione di inglese e scrivendo fanno degli errori, per correggerli vengono catapultati in un'isola fantastica in cui gli errori ortografici prendono vita e devono essere corretti per poter tornare in classe. Il filmato viene considerato divertente e dinamico, questa modalità permette di alleggerire l'impatto con l'errore, comprenderlo e migliorarsi.

Per quanto riguarda la durata del programma e di tutte le sue parti, viene valutata complessivamente in maniera positiva (Grafico 2). In particolare, la durata complessiva viene ritenuta "molto appropriata" dal 38,7% dei rispondenti oppure "appropriata" dal 45,4%. La durata di *Amazing History* viene considerata "molto appropriata" dal 33,7% e "appropriata" dal 42,9%. I video sono considerati "molto appropriati" dal 42,2% e "appropriati" dal 47,6%. La durata del momento social viene giudicata "molto appropriata" dal 31,4% e "appropriata" dal 43,2%. Infine, il tempo dedicato alle spiegazioni viene valutato "molto appropriato" dal 50,5% e "appropriato" dal 38,1%.

Per quanto riguarda la possibilità di utilizzare il materiale proposto dalla RAI in aula, le risposte sono state positive nella quasi totalità dei casi (98,5%), come si può notare dal Grafico 3. In particolare, il 98% dei rispondenti ritiene che la proposta laboratoriale presente nelle puntate sia riproponibile in classe, la pensa allo stesso modo il 99% per quanto riguarda il materiale RAI in generale.

4.1.3 Dimensione emotiva

Gli item della dimensione emotiva intendevano indagare il coinvolgimento dei bambini stimolato dalla

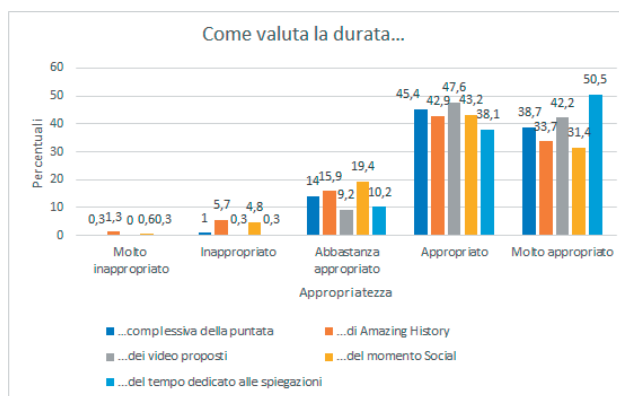


Grafico 2. Dati relativi alla durata complessiva della puntata e alla durata dei vari momenti proposti: video, spiegazioni, documentari e momento Social.

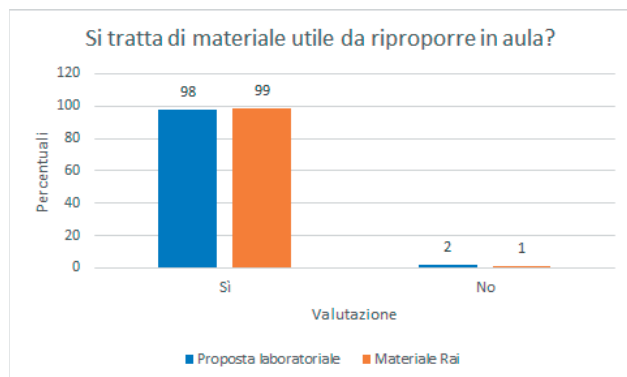


Grafico 3. Dati relativi alla possibilità di utilizzare il materiale proposto dalla RAI e i laboratori presentati nel corso delle puntate una volta tornati in aula.

chiarezza espositiva di docenti e conduttore e dal contributo dei filmati. Il 98% dei partecipanti ha valutato come elementi di ‘molta’ (12,7%) o ‘moltissima’ (85,4%) importanza gli aspetti emotivi e partecipativi.

All’interno del programma il coinvolgimento emotivo viene sollecitato in diversi modi grazie al conduttore che riesce a far sentire i bambini parte di un gruppo. Molto utile, secondo l’80% dei rispondenti, il momento social, che cerca di ricreare l’ambiente classe. In questa parte del programma, i bambini possono interagire direttamente con il conduttore sollevando domande, inviando attività da loro svolte o commenti.

I maestri coinvolgono i bambini proponendo laboratori stimolanti che sviluppano curiosità e manualità; inoltre utilizzano un linguaggio chiaro e semplice.

Ogni maestro ha la sua modalità di fare lezione: chi calibra il tono di voce in base alla situazione, chi crea mappe concettuali e chi inserisce aneddoti divertenti.

Abbiamo chiesto di valutare come queste metodologie riescano a coinvolgere emotivamente i bambini.

Come possiamo notare dal Grafico 4, la maggior parte dei partecipanti ha apprezzato il contributo degli insegnanti e del conduttore valutando con ‘buono’ oppure ‘ottimo’ il loro operato. In particolare, sommando i dati positivi il maestro 1 ha ottenuto l’83,9% di giudizi favorevoli, il maestro 2 il 92,4%, il maestro 3 il 95,2% e il conduttore il 91,4%.

Tra le varie spiegazioni vengono inseriti video con valenza didattica, che contribuiscono ulteriormente a creare coinvolgimento. Emerge come tutti i filmati riescano a dare un “significativo” o “molto significativo” contributo dal punto di vista del coinvolgimento e della didattica. In particolare il cartone *Matì e Dadà* ha riscosso il 92,1% di giudizi favorevoli, il video *Fumbleland* l’89,6%, il filmato *Paxi* l’84,6%, il documentario *Amazing History*

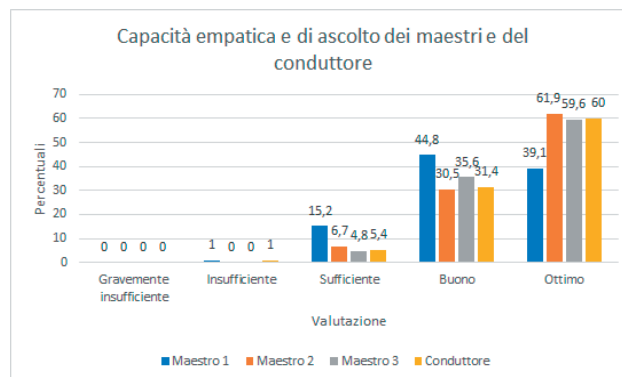


Grafico 4. Dati relativi alla capacità empatica e di ascolto dei maestri e del conduttore.

l’83,8%, il cartone *Milly mille domande* il 78,2% e, infine, il videoclip sull’attività motoria il 64,1%.

La Tabella 1 fornisce un quadro di sintesi dei punti di forza individuati.

4.2 Elementi di debolezza

Sebbene tutti gli indicatori analizzati abbiano ottenuto un punteggio positivo, come messo in evidenza nei paragrafi precedenti, al fine di ragionare sui possibili miglioramenti, sono state prese in esame anche le percentuali di risposta relative ai punteggi negativi e sono stati analizzati i commenti liberi di coloro che hanno segnalato aspetti critici. Ciò ha permesso di individuare dei punti di debolezza anche laddove l’indice generale di gradimento aveva registrato punteggi molto alti, come per esempio nel caso dei filmati o del momento social, che avendo raggiunto un valore di circa 80 punti percentuali, lasciava un margine del 20% circa che andava analizzato e approfondito.

Tabella 1. Punti di forza del programma “La Banda dei Fuori-Classe”.

Dimensione	Punti di forza	Percentuali
Dimensione tecnica	Qualità audio	95%
	Qualità video	96%
Dimensione didattica	Pertinenza e coerenza tra gli argomenti	83%
	Proposta laboratoriale	96,5%
	Tempistiche	82,7 %
Dimensione emotiva	Coinvolgimento emotivo creato da maestri e conduttore	90,7%
	Contributo dei filmati	82%
	Momento Social	80%

4.2.1 Dimensione tecnica

Nonostante la buona qualità tecnica evidenziata precedentemente (paragrafo 5.1.1), i partecipanti hanno riscontrato ‘a volte’ alcuni elementi di disturbo nell’audio o nelle immagini. Come possiamo notare dal Grafico 5, una percentuale esigua di studenti ha individuato delle problematiche relativamente all’audio (16,6%) e alle immagini (6,7%); in particolare i problemi sono dovuti a difficoltà di connessione che possono causare un ritardo nell’audio oppure la sovrapposizione di voci e immagini.

4.2.2 Dimensione didattica

Come già precedentemente osservato (paragrafo 5.1.2) la dimensione didattica appare, generalmente, ben strutturata, ma sono comunque presenti dei punti di debolezza.

Possiamo evidenziare una carenza didattica nella terminologia utilizzata all’interno del programma, in quanto essa risulta - come si evince dal Grafico 6 - ‘a volte’ di difficile comprensione (52,4%).

Per comprendere meglio quali vocaboli potrebbero essere considerati difficili ne sono stati proposti quattro (imbalsamazione, resurrezione, plasmare e tornio): per i primi due la maggioranza (88,5%) ritiene che i bambini possano essere già a conoscenza del loro significato; anche per il terzo termine la maggioranza esprime un parere positivo (64,5%), mentre per la quarta parola, “tornio”, la maggioranza (55%) ritiene che si tratti di una parola che necessiterebbe di un’ulteriore spiegazione.

I collegamenti tra le spiegazioni ed i video proposti non sempre vengono considerati pertinenti, in particolare *Fumbleland* e la parte dedicata all’attività motoria. Pertanto, se da un lato i filmati sono considerati dalla quasi totalità degli ascoltatori, insieme alle immagini, un supporto didattico utile, dall’altro alcuni mettono in evi-

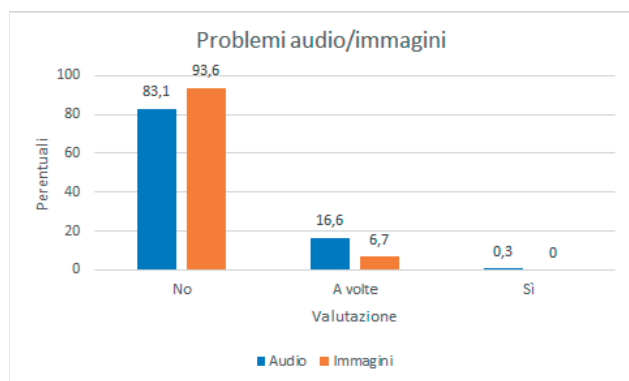


Grafico 5. Dati relativi ai problemi dell’audio e alla definizione delle immagini.

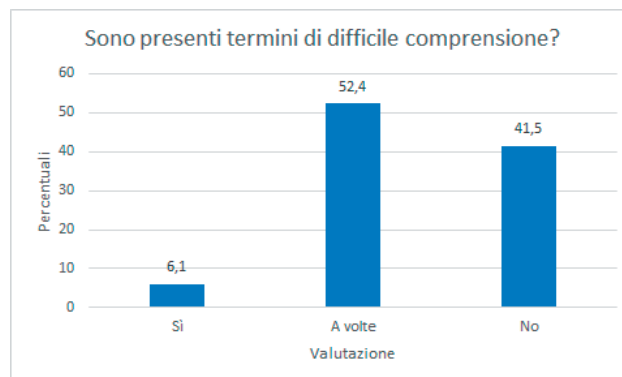


Grafico 6. Dati relativi alla difficoltà di comprensione dei termini utilizzati nel programma.

denza il rischio che questi possano appesantire la lezione, se mancano di coerenza.

Analizzando nello specifico i commenti liberi, emergono per esempio alcune criticità relative alla durata, come nel caso del documentario *Amazing History*, che viene considerato in alcuni casi troppo lungo, segnalando la presenza di parti giudicate superflue come la “televendita”. Anche il momento dedicato all’attività motoria è criticato principalmente per la durata, oltre che per la tipologia di proposta, considerata “pericolosa”, e per lo “scarso coinvolgimento”. Il cartone *Mati e Dadà*, invece, sebbene apprezzato per i suoi contenuti, viene considerato da alcuni poco originale ed approfondito e meno adatto per i bambini più grandi. Per quanto riguarda il filmato *Milly Mille Domande* alcuni lo giudicano ‘un po’ ripetitivo’ e “disorganizzato poiché a volte si perde il filo del discorso”. Dall’analisi dei commenti liberi di coloro che non hanno attribuito un punteggio alto ai filmati visionati emerge inoltre una valutazione negativa legata alla grafica di alcuni filmati, considerata in alcuni casi ‘arretrata’.

4.2.3 Dimensione emotiva

Nonostante la dimensione emotiva sia apparsa globalmente adeguata (si veda paragrafo 5.1.3), il momento Social viene più volte criticato, poiché preclude la possibilità di partecipazione a quella fetta di spettatori che non hanno internet o che non sanno utilizzarlo, ottenendo circa il 10% di valutazioni negative. Non vi sono altri aspetti rilevanti da segnalare come elemento di criticità sul versante emotivo.

La Tabella 2 fornisce un quadro di sintesi degli elementi di debolezza individuati.

Tabella 2. Punti di debolezza del programma “La Banda dei Fuori-Classe”.

Dimensione	Punti di debolezza	Percentuali
Dimensione tecnica	Problematiche audio	16,6%
	Problematiche video	6,7%
Dimensione didattica	Lessico	58,5%
	Durate	16,7%
Dimensione emotiva	Momento social	10 %

5. DISCUSSIONE

In momenti di emergenza come quelli che stiamo vivendo in questi mesi a causa della diffusione del Covid-19, l'uso educativo della televisione può offrire un'importante opportunità per superare il *digital divide* che ancora divide gli utenti di Internet tra coloro che possono accedere alla rete e coloro che non possono, soprattutto quando la qualità del programma educativo si attesta su valori ottimali. Nel caso dello studio qui presentato, che ha preso in esame il programma di RAI Gulp, “La Banda dei FuoriClasse”, è emerso con chiarezza come il servizio pubblico televisivo italiano sia riuscito a fornire un'offerta educativa integrativa di qualità. I dati indicano, infatti, che il programma risponde in maniera adeguata a tutti gli indicatori analizzati, soddisfacendo in modo più che positivo tutti i parametri, da quelli di natura più tecnica a quelli di carattere più didattico ed emotivo.

Sul piano tecnico, la qualità della fruizione è risultata buona a prescindere dal dispositivo utilizzato: si consideri infatti che i partecipanti si sono avvalsi sia del computer, e altri dispositivi digitali quali tablet o smartphone, che della televisione. Le difficoltà tecniche riscontrate nella fruizione di audio o immagini sono state perlopiù legate a problemi di connessione a Internet, criticità che sarebbe stata facilmente superata accedendo alla trasmissione via televisione – mezzo privilegiato per il quale la trasmissione è stata concepita. Anche dal punto di vista didattico, il programma di RAI Gulp presenta quegli elementi fondamentali che ne garantiscono la qualità didattica (Scurati, 2009), vale a dire un'attenta selezione dei contenuti; la presenza di collegamenti interdisciplinari; l'utilizzo di sussidi audiovisivi (filmati); la presenza di attività laboratoriali. Inoltre, la trasmissione risulta adeguata all'età, inclusiva, originale e motivante. Ciò ci spinge a suggerire un utilizzo del programma come risorsa integrativa anche per la didattica tradizionale. Il rientro in aula non esclude infatti la possibilità di utilizzare supporti educativi di tipo visuale ad integrazione del lavoro svolto in aula, anche come incentivo motivazionale. I risultati della valutazione si attestano ai

valori quasi tutti molto alti proprio sul versante emotivo: la capacità empatica dei maestri, l'abilità nel coinvolgere i piccoli utenti da parte del conduttore, ne fanno un prodotto funzionale a stimolare quella motivazione necessaria per il buon esito del processo formativo. Non dimentichiamo che gli studenti sono reduci da un anno scolastico molto impegnativo (a.a. 2019-20), proprio sul piano emotivo, a causa – tra le altre cose - dell'allontanamento dai pari con implicazioni negative sulla motivazione e la partecipazione. Trasmissioni come “La Banda dei Fuori-Classe” possono contribuire anche a rilanciare e mantenere l'entusiasmo per l'attività scolastica.

Anche se i punti di forza sono decisamente superiori rispetto agli elementi di criticità, approfondire gli aspetti che hanno ricevuto anche qualche valutazione non pienamente soddisfacente è senz'altro utile per migliorare la qualità del prodotto. In particolare, sembrano esserci margini di miglioramento su tre versanti: il lessico, i momenti social e qualità di alcune risorse audiovisive. Per quanto concerne il lessico, qualche termine è stato ritenuto troppo difficile. A questo riguardo, i suggerimenti sono due: da un lato, tali termini dovrebbero essere accompagnati da una breve spiegazione, ricorrendo ove possibile anche a sinonimi; dall'altro, sempre se possibile, dovrebbero essere introdotti con un'immagine in grado di esemplificare l'oggetto e istituire subito un rapporto di ancoraggio semantico di tipo ostensivo, immediato e intuitivo, tra il termine e il suo denotato. Passando ai momenti Social, accessibili solo da parte di chi possiede una connessione a Internet, la questione è un po' più complessa. Da un lato, infatti, l'integrazione di televisione e siti di social networking amplia le possibilità di partecipazione e interazione del pubblico, consentendo agli utenti di raggiungere una visibilità agli occhi dei conduttori e degli altri utenti nella direzione di una minore gerarchizzazione delle relazioni comunicative: si mutua in TV il potenziale partecipativo dei social media in una misura che al momento non è stata ancora rilevata ma che merita di essere approfondita. Dall'altro, questa partecipazione dilatata frutto di quella “cultura partecipativa” di cui parla Jenkins (2010), mentre privilegia gli uni, esclude gli altri. Indubbiamente, il rischio di esclusione si ripropone per chi non possiede i mezzi, reintroducendo quegli elementi di svantaggio che proprio con la televisione si intendevano superare. Se, da un lato, non appare produttivo rinunciare ad una opportunità, dall'altro andrebbero forse recuperate anche modalità più tradizionali di interazione con il pubblico in modo da comunicare il messaggio di una TV inclusiva per tutti, ad esempio sollecitando l'invio di lettere oppure organizzando dei contesti che prevedano l'invio postale da parte dei ragazzi di loro produzioni creati-

ve originali. Passando alle risorse audiovisive, anche se sono state ampiamente apprezzate, alcuni miglioramenti possono essere introdotti rafforzando, prima di tutto, la pertinenza con i contenuti presentati e la progettazione didattica: sulla base dei dati raccolti, infatti, non sempre, vengono considerati pertinenti, in particolare *Fumbleland* e la parte dedicata all'attività motoria. Sebbene i filmati, insieme alle immagini, rappresentino una risorsa potente, non va dimenticato che se non risultano strettamente coerenti, rischiano di appesantire le lezioni. Un ulteriore aspetto da tenere maggiormente in considerazione riguarda l'adeguatezza all'età: ad esempio, il cartone *Mati e Dadà* risulta scarsamente originale e poco approfondito, nonché meno adatto ai bambini più grandi. Infine, un ultimo elemento riguarda la qualità comunicativa della risorsa in termini di durata, grafica, appeal: ad esempio, il video dedicato all'attività motoria è stato criticato per la durata e per lo scarso livello di coinvolgimento, oltre che per il carattere troppo amatoriale e l'arretratezza dello stile grafico.

6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Viviamo in un mondo assediato dalle immagini: dalla TV a YouTube, adulti e adolescenti sono bombardati da messaggi audiovisivi. L'esplosione di TikTok, la fama degli YouTuber, rendono sempre più difficile catturare l'attenzione, compresa quella dei bambini sempre più attratti dalla social network cinese. In questo contesto, coinvolgere bambini e adolescenti con un programma audiovisivo a scopo educativo appare davvero un'impresa difficile. La strada intrapresa da "La Banda dei FuoriClasse", la trasmissione di RAI Gulp, andata in onda durante i mesi di sospensione scolastica, appare promettente, non solo per la qualità didattica dei contenuti e delle strategie, ma anche sul piano emotivo, quello forse più critico. Se, infatti, la sfida è conquistare un pubblico già molto abituato ad una visualità accattivante come quella dei social media, allora essere vincenti sul piano emotivo significa riuscire a coinvolgere il proprio target e a traghettarlo in esperienze educative significative. Le parole di Alberto Manzi, riportate in un paragrafo precedente, che sottolineano il compito motivante che la televisione può svolgere 'invogliando la gente ad apprendere cose nuove', incontrano la valutazione positiva fatta dal gruppo di ascolto quando questo afferma che la visione del programma 'fornisce stimoli e idee'.

La chiusura delle scuole e il conseguente invito ad attivare attività in modalità di didattica a distanza ha mostrato come il processo di insegnamento e appren-

dimento non si concretizza esclusivamente nel rapporto insegnante/allievo, ma si delinea come processo circolare che non solo si allarga al gruppo classe, ai colleghi, alla scuola e alla famiglia, ma a tutta la comunità educante investendo anche quei contesti formativi di carattere non formale come i *media*. Con "La Banda dei FuoriClasse" il servizio pubblico televisivo ha accettato la sfida e i risultati della ricerca qui presentata sono indicativi degli esiti positivi conseguiti. La strada è aperta, non resta che continuare.

BIBLIOGRAFIA

- CENSIS (2020). *16° Rapporto sulla comunicazione. I media e la costruzione dell'identità*. https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi_27.pdf
- Coggi, C. (a cura di) (2003). *Valutare la tv per bambini: vie alla qualità e all'uso educativo*. FrancoAngeli.
- Genitoni, F. & Tuliozi, E. (a cura di) (2009). *Alberto Manzi. Storia di un maestro*. <https://www.centroalbertomanzi.it/storia-di-un-maestro/>
- Grasso, A. (2011). *Prima lezione sulla televisione*. Laterza
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del paese*. System Graphic
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Guerini e Associati.
- Monteleone, F. (2013). *Storia della radio e della televisione in Italia: costume, società e politica*. Marsilio Editori
- Ortoleva, P. (1995). *Un ventennio a colori: televisione privata e società in Italia (1975-95)*. Taylor & Francis
- Parola, A., & Trincherò, R. (2006). *Vedere, guardare, osservare la tv: proposte di ricerca-azione sulla qualità dei programmi televisivi per i minori*. Franco Angeli.
- Popper, K. R., & Condry, J. (1994). *Televisione cattiva maestra*. Donzelli Reset
- Ranieri, M. (2020). *Tecnologie per educatori socio-pedagogici*. Carocci.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. ETS.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20. DOI: 10.5212/PraxEduc.v15.16307.079
- Report INDIRE (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare. 20 Luglio 2020* <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- Rosa, A. (2003). Criteri nel valutare un programma per bambini. In C. Coggi (a cura di) *Valutare la TV*

dei bambini, *Vie alla qualità e all'uso didattico* (pp. 99-120). Franco Angeli.

Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa. Maggio 2020* https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

Scurati, C. (2009) Televisione educativa. In F. Lever, P. C. Rivoltella & A. Zancchi (a cura di) *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*, www.lacomunicazione.it (20/08/2020). <https://www.lacomunicazione.it/voce/televisione-educativa/>

Tirocchi, S., & Cordero, M. (2020). Children's Television e qualità televisiva: un'analisi mediaeducativa del programma Bumbi. *Media Education*, 11(1), 47-55. DOI: 10.36253/me-8655



Citation: N. Elstrodt-Wefing, U. Ritterfeld (2020) Home-schooling during the pandemic: A push for digital education in German classrooms?! *Media Education* 11(2): 27-36. doi: 10.36253/me-9686

Received: July, 2020

Accepted: September, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 N. Elstrodt-Wefing, U. Ritterfeld. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Home-schooling during the pandemic: A push for digital education in German classrooms?!

Home-schooling durante la pandemia: un impulso per l'educazione digitale nelle classi tedesche?!

NADINE ELSTRODT-WEFING, UTE RITTERFELD

Technische Universität Dortmund

E-mail: nadine.elstrodt-wefing@tu-dortmund.de; ute.ritterfeld@tu-dortmund.de

Abstract. The COVID-19 home-schooling situation has become a catalyst for educational institutions to search for and deploy innovative solutions within a relatively short period of time. Since many teachers have been forced to employ technical or digital approaches with which they have had little to no prior experience, this situation might give rise to a push for digital education. In the present study we employed a two-part interview-survey to investigate how home-schooling affects German teachers' general technical affinity and their digital teaching competence during home-schooling. Furthermore, the qualitative properties of the implementation of home-schooling were explored. The results of the study revealed that the teachers' digital teaching competence, but not their technical affinity, changed during the pandemic. An increase in digital teaching competence was only identifiable for the first weeks of the pandemic. Qualitative analyses showed that the teachers used three different types of educational tools: (1) digital tools, (2) analogue tools, and (3) technical tools. Over the course of the pandemic the usage of those tools became more structured. However, structures were mostly built on a micro-level, e.g., by individual teachers for their classes; no macro-structures like class-comprehensive rules or even strategy papers for digital teaching were developed.

Keywords: digital teaching competence, teaching tools, teaching strategies, home-schooling.

Riassunto. La situazione di home-schooling dovuta al COVID-19 è diventata un catalizzatore per le istituzioni educative impegnate a cercare e implementare soluzioni innovative in breve tempo. Poiché molti insegnanti sono stati costretti ad adottare approcci tecnici o digitali di cui avevano poca o nessuna esperienza, questa situazione potrebbe diventare una spinta propulsiva per l'istruzione digitale. Nel presente studio è stata condotta un'indagine attraverso un'intervista, composta da due parti, volta ad indagare come l'home-schooling influenzi l'affinità tecnica generale degli insegnanti tedeschi e la loro competenza digitale nelle pratiche di insegnamento a distanza. Inoltre, è stata condotta un'analisi qualitativa rispetto l'attuazione dell'home-schooling. I risultati dello studio hanno rivelato che la competenza didattica digitale degli insegnanti, ma non la loro affinità tecnica, è cambiata durante la pandemia. Si è registrato un aumento della competenza nell'insegnamento digitale solo per le prime settimane

della pandemia. Le analisi qualitative hanno mostrato che gli insegnanti hanno utilizzato tre diversi tipi di strumenti didattici: (1) strumenti digitali, (2) strumenti analogici e (3) strumenti tecnici. Nel corso della pandemia l'uso di tali strumenti è diventato più strutturato. Tuttavia, le strutture sono state per lo più costruite su un micro-livello, ad esempio da singoli insegnanti per le loro classi; non sono state sviluppate macro-strutture come regole di classe o documenti sulle strategie per l'insegnamento digitale.

Parole chiave: competenza didattica digitale, strumenti didattici, strategie didattiche, home-schooling.

1. INTRODUCTION

With centuries-old, lecture-based approaches to teaching and entrenched institutional biases, the slow pace of change in Germany's academic institutions – especially with regard to the application of new technologies – is lamentable. However, risk-control measures implemented during the COVID-19 pandemic resulted in total closures of schools with millions of students and their teachers being confronted with temporary 'home-schooling'. As home-schooling involves the usage of technology, the COVID-19 situation has become a catalyst for educational institutions to search for and deploy innovative solutions within a relatively short period of time. Since many teachers have been forced to employ technical or digital solutions with which they have had little to no prior experience, this situation can also be viewed as a huge field experiment for the study of behavioural change. In the present study we attempt to capture parts of the changes prompted by these circumstances.

We employed a two-part interview-survey to investigate how home-schooling affects teachers' general technical affinity and their digital teaching competence over a period of twelve weeks. Furthermore, the qualitative properties of the implementation of home-schooling are explored.

2. DIGITALIZATION DEFICIT IN GERMAN SCHOOLS

In 2000, scientific studies by the nationwide initiative *Schools on the Net* [Schulen am Netz], showed that Germany was trailing behind other European countries in terms of technical equipment in schools and internet practice (Weinreich & Schulz-Zander, 2000). Even today, more than two decades later, little to no progress or adjustments to international standards can be observed (Scheiter & Lachner, 2019) Despite the early demand by schools for technical change, the strategy *Education in the digital world* was not launched by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (Kultusministerkonferenz – KMK) until 2016 (KMK & Bogedan,

2016). The strategy formulates clear goals for digital education in schools and higher education institutions and defines the orientation of educational content. Since the necessary equipment and training for digital education has, however, not yet been fulfilled at many German schools, these goals are a long way off. According to the International Computer and Information Literacy Study (Eickelmann, Gerick, Drossel, & Bos, 2013) Germany even ranks lowest in the use of computers in the classroom in comparison to 21 European educational-systems. Moreover, key results of a representative study carried out across Germany in 2015 show that German pupils and teachers are dissatisfied with the existing IT equipment in schools. They have complained about the absence of hardware and the lack of high-performance internet access (in approximately 70 % of the schools the internet is only accessible in special computer rooms) and have been demanding better equipment for digital learning (Scheiter & Lachner, 2019).

However, the ICILS also shows that there is no indication of a general aversion to technology. The majority of teachers hold a positive attitude towards digital media and they also state that they use it in their private lives. One in six teachers even describe themselves as a technology fan and in recent years there has been an increase in positive attitudes towards the use of digital media in classrooms among teachers. While 23 % of teachers rejected the use of digital media in 2012, three years later this number had decreased to 5 % (Kempf, 2015).

Despite the teachers' positive attitudes, the potential of digital media is not exploited in the classrooms and the majority of teachers mostly (85 %) use conventional worksheets and books. Kempf (2015) reports that digital media, mostly desktop computers, are only used in rare cases and that there is little to no variance in didactic purpose. For example, computers are used for the presentation of learning outcomes but rarely tailored towards educational goals (Tappe, 2017).

It is still being discussed within the political and scientific realms how this digitalization deficit in the German educational system might be overcome (Scheiter & Lachner, 2019). Research mostly focuses on the usage of specific technical devices or programs and rarely

deals with questions regarding effective implementation. Much research has been carried out addressing students in upper grades and only a few studies have focused on primary- or elementary school pupils. Moreover, children with special needs are almost completely ignored (Starke, Leinweber, & Ritterfeld, in press). This neglect is a major disadvantage because these groups in particular could benefit from the structural advantages of a digital learning environment such as: additivity, decentralization and deregulation of learning locations, interactivity and the possibility for individualized and specific feedback (Herzig & Grafe, 2007).

3. TEACHER-RELATED FACTORS AFFECTING THE IMPLEMENTATION OF DIGITAL MEDIA

Research indicates that besides the digitalization deficit in German schools there are several teacher-related factors that affect the implementation of digital media. The factors of age and gender are high on this list, as demonstrated by several studies: Women do not use digital media (most studies focus on the use of computers) as frequently as men and therefore show less technology-related self-efficacy (Ray, Sormunen, & Harris, 1999; Schumacher & Morahan-Martin, 2001). Women also tend to show greater negative attitudes and fears towards technology (Beil et al. 2015). Age-related research found negative associations between age and computer-related self-efficacy (Reed et al. 2005) and between age and computer use (Marquie et al. 2002). The strongest predictors for a more widespread use of digital media in education are, however, the perceived advantages of technology as well as the educators' attitudes (Bullock, 2004; Lawless & Pellegrino, 2007; Lee et al. 2005). Both are in turn affected by a variety of factors such as the complexity of the technology or the ability to observe the technology in use (Knezek & Christensen, 2002; Nicolle & Lou, 2008). Moreover, educators tend to use digital media more often if they are proficient in its application and if they feel that they are utilising it highly effectively. Large-scale studies focusing on characteristics of successful teacher training (Desimone, 2011) show that both aspects (teachers' perceived proficiency as well as their self-efficacy) can be influenced positively if the opportunity for active participation is offered and if the transfer of newly acquired knowledge into teachers' own lessons is facilitated (e.g. by supporting them with a coaching or mentoring program). Of course, systematically planned teacher training cannot be equated with the home-schooling situation during the coronavirus pandemic.

Yet since it has similar characteristics (active application of technology in own lessons), it is conceivable that it causes similar effects. Assuming that many teachers are not only gaining more experience with but are also becoming more sophisticated in their use of technical and digital devices during this process, the following questions are to be pursued in this study:

- Do the teachers' digital teaching competence and general technical affinity change over the course of home-schooling during the COVID-19 pandemic?
- Which factors determined the teachers' digital teaching competence and its possible increase?

We further aim to explore the quality of home-schooling and its development guided by the following research questions:

- Which tools and teaching strategies are used for home-schooling during the COVID-19 pandemic?
- How does the use of teaching tools and teaching strategies change during the course of home-schooling?

4. METHOD

4.1 Sample

Sample size was $N = 109$ teachers at T1 resp. T0 (mean age $M = 41.16$ years, $SD = 12.13$; 76 % female; work experience, $M = 156$ month, $SD = 123.7$). The majority of the teachers ($n = 102$) live and work in the state of North Rhine-Westphalia. The information given in Table 1 presents details about the school type, size and the teachers' main subject areas of expertise. The majority of the teachers are employed at medium-sized schools. Interestingly, approximately half of the teachers in the sample are currently working at schools for children with special needs and two thirds are teachers of mathematics. Most of the teachers ($n = 102$ out of the initial sample of $n = 109$) took part in the follow up (T2) (mean age, $M = 40.99$ years, $SD = 12.28$; 77.77 % female; work experience, $M = 154$ month, $SD = 126.8$).

4.2 Procedure

The study took place during the Covid-19 pandemic in Germany and involved two surveys. The first survey (T1) took place a few weeks into the complete lockdown during Spring 2020, included all schools and focused on the teaching tools and strategies initially applied. The second survey (T2) took place approximately eight weeks after the total lockdown and before the summer break. It focused on possible changes in the usage of teaching

Table 1. School type, -size and the teachers subject area (T1).

Subject area	Freq.	School-size	Freq.	Type of school	Freq.
German	70	Small : < 150 students	16	Special education	57
Mathematics	33	Medium: 150 – 500 students	70	Elementary school	21
Science	19	Big: 500 – 1000 students	9	High-school	31
Physical education	13	Large: > 1000 students	14		
Theology	21				
Technology	7				
Economics	6				
Social/political Studies	6				
English	6				
Biology	5				
Music	5				
Other	23				

technology during the course of the pandemic. A two-part interview-survey with open and multiple-choice questions was administered via telephone. The participants were recruited via snowball sampling through personal contacts of the research group and were asked to participate in both an initial survey and a follow-up a few weeks later.

4.3 Instruments

Participating teachers were first asked some questions about their current working situation: the size and type of their school, their teaching subjects, and in which state of Germany they are employed. We also requested their age, sex and length of work experience (in years).

“Technical affinity & digital teaching competence”. Technical affinity was assessed at both points of measurement using the TAEG questionnaire (Fragebogen zur Technikaffinität – Einstellung zu und Umgang mit elektronischen Geräten [Questionnaire on affinity for technology – attitude to and handling of electronic devices]), Karrer, Glaser, Clemens, & Bruder, 2009). The TAEG contains four subscales: (1) technical competence (four items; e.g., *To me it’s easy to learn how to use a new technical device.*), (2) enthusiasm (five items; e.g., *I love owning new technical devices.*), (3) positive attitude (five items; e.g., *Technical devices increase security.*), and (4) negative attitude (five items; e.g., *Technical devices cause stress.*). Each scale consisted of Likert-type items ranging from 1 = not at all to 5 = very much. Within the sample data, reliability analyses yielded sufficiently good Cronbach’s alphas at both measurement points ranging between .68 and .83 (T1: technical competence: $\alpha = .81$, enthusiasm: $\alpha = .83$, negative attitude: $\alpha = .66$, posi-

tive attitude: $\alpha = .68$; T2: technical competence: $\alpha = .78$, enthusiasm: $\alpha = .86$, negative attitude: $\alpha = .69$, positive attitude: $\alpha = .68$). Subscales were labeled using information about TAEG sub scale as well as the measurement points such as TAEG-enth.-T1, TAEG-enth.-T2, etc.

Teachers were asked to rank their competence in the usage of digital technology for teaching using a percentage scale (0-100 %). At the first point of measurement subjects were asked for their estimate on their current digital teaching competence (DTC-1) and how they would rank this competence prior to the pandemic (DTC-0); this past time period was then considered as T0. In order to establish changes evolving during the course of the pandemic teachers’ evaluations of their digital teaching competence were also requested at the second point of measurement (DTC-2).

“Application of teaching strategies”. In order to find out which teaching strategies were applied at the beginning or after a few weeks of home-schooling, a standardized interview was performed. Four initial open questions requested general information about the teaching situation (e.g., *How much time did you have to prepare yourself and your students for home-schooling?*). In the second and main part of the interview, teachers were asked which digital, analogue and technical tools they applied during the pandemic to teach their students. They were further asked with describing their teaching strategy for each tool as well as its advantages and disadvantages. At T2 participants were asked whether they were still using these tools and which other tools they had added to their toolbox in the meantime.

“Changes in usage”. To further understand why changes in toolboxes and teaching strategies might have taken place, we finished by posing additional open questions concerning teacher education programs during the

pandemic, and collaborations with colleagues and the head teacher. It was additionally requested which aspects were perceived as obstructive resp. beneficial for home-schooling. The teachers' answers to the open questions were collected, removed of redundancy and irrelevance, and categorized.

5. RESULTS

5.1 Statistical Results

“Descriptive Results”. The average rating for the DTC lies above 50 percent for all three measurement points. At T1 ($M = 69.69$; $SD = 16.66$) the DTC is rated approximately nine percentage points higher than at T0 ($M = 59.85$; $SD = 18.74$). There is no continuing increase of the DTC at T2. In contrast to the increase from DTC-T0 to DTC-T1 a slight decrease from DTC-T1 to DTC-T2 ($M = 67.29$) ($SD = 17.24$) can be observed.

Table 2 summarizes the results of the descriptive statistics for the DTC at the three measurement points per type of school. At T0 the high school teachers rated their DTC approximately six to eight percentage points higher than the elementary- and special education schoolteachers. With nine percentage points, the increase in DTC from T0 to T1 is very similar across the three groups. Likewise, the three groups show a decrease from DTC-T1 to DTC-T2. The ratings of the special needs teachers declined the most.

Table 3 shows the average scores and the standard deviation for the four subscales of the TAEG for measurement points one and two. The changes between the two points of measurement are marginal for every subscale.

“The Wilcoxon Signed-Rank Test” was carried out to investigate whether the DTC and the teachers' ratings for the subscales of the TAEG changed during the course of home-schooling. As the results in Table 4 show, the Wilcoxon Signed-Rank Test indicated that ratings for the DTCT0 differ from the ratings of DTC-T1 and DTC-T2. There was no difference in DTC ratings between T1 and T2 as well as for the teachers' rating of all four scales of the TAEG.

“Regression analyses”. Stepwise regressions were carried out to investigate which factors affect the teachers' ratings of their DTC. Three multiple regression models with DTC-T0, DTC-T1 and DTC-T2 as dependent variables and the four subscales of the TAEG, age, and gender as independent variables were thus calculated.

With the models 1, 2, and 3, it was investigated which factors predict the DTC-T0, DTC-T1 and DTC-T2. The teachers' DTC before the pandemic (T0, Model 1) was best explained with the TAEG-comp. ($b = .38$). With this model 13 % of the variance could be explained. The factor TAEG-comp. was also included as the only explaining factor in model 2. Here it explained 18 % of the variance ($b = .38$). For DTC-T2 two factors were included in model 3: TAEG-comp. ($b = .52$) and age ($b = .20$). With model 3.33 % of the variance could be explained.

Table 2. Descriptive statistics for the DTC at T0, T1 and T2 per type of school.

	T0		T1		T0-T1*	T2		T1-T2**
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>
Special education	59.51	17.328	68.62	14.92	9.11	65.95	18.53	-02.67
Elementary school	57.14	20.28	66.32	19.42	9.18	66.00	16.45	-00.32
Secondary school	65.00	20.39	74.48	17.48	9.48	72.68	14.17	-1,8

Annotation. *T0-T1 = difference in DTC between the two measurement points; **T0-T1 = difference in DTC between the two measurement points.

Table 3. Descriptive statistics of the four scales of the TAEG.

	Subscales TEAG							
	technical competence		enthusiasm		negative attitude		positive attitude	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
T1	3.29	.86	2.70	.91	2.59	.60	3.67	.55
T2	3.33	.83	2.70	.90	2.66	.53	3.75	.51

Table 4. Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test.

Paired Variables	Z	p
DTC-T0/DTC-T1	-6.977	.000
DTC-T0/DTC-T2	-.798	.000
DTC-T1/DTC-T2	-.561	.575
TAEG-tech.comp.-T1-T2	-.456	.642
TAEG-enthu.-T1-T2	-.956	.339
TAEG-pos.att.-T1-T2	-1.929	.054
TAEG-neg.att.-T1-T2	-1.169	.242

Table 5. Results of the stepwise regression analysis

Variable		Model 1	Model 2	Model 3
Constant	<i>t</i>	-.010	.006	.003
Age	<i>B(SE)</i>			-.205*
	Beta			-.206*
TAEG-comp.	<i>B(SE)</i>	.345***	.386***	.521***
	Beta	.356***	.434***	.504***
	<i>R</i> ²	.133	.188	.334
	<i>F</i>	13.371	20.382	23.353

Annotation. Model 1: DTC-T0, Model 2: DTC-T1, Model 3: DTC-T2. The significant results of multiple stepwise regression analyses and the model with the greatest clarification are reported. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

5.2 Results of the qualitative analysis

“Tools and teaching strategies used for home-schooling”. Analysis of interview data indicated that the teachers used three different types of tools for educating their students during the pandemic (multiple answers were possible; tools are listed by frequency of use): (1) digital tools used by 92 teachers, (2) analogue tools used by 77 teachers and (3) technical tools used by 30 teachers.

“Digital tools”. As shown in Table 6 we found a great variety of digital tools. Most teachers were using more than one digital tool and stated that they used them because it was uncomplicated and saved time. Another main advantage was perceived in the digital opportunities to give feedback to the students. In addition to this, teachers thought that digital tools had a motivating effect on the students and appreciated the opportunities for differentiation. However, usage of the digital tools was frequently impaired by the students’ insufficient access to the required hardware. The interviewees were also concerned about data protection.

Three major ‘teaching strategies’ using digital tools were identified. (1) Digital tools (e.g., e-mail programs)

were mostly used to add additional explanations (e.g., learning videos): 83 cases – based on the number of tools and not on the number of teachers. (2) In approximately two-thirds of the cases ($n = 75$), digital tools like learning apps that contained exercises were established to offer practice opportunities to the students. (3) Beyond this, digital tools (e.g., WhatsApp, Zoom) were used for interactional purposes in a multitude of ways: one-to-one, group-meeting, class meeting etc. Altogether, the usage of the digital tools was rather unrestricted (no fixed schedules for Zoom meetings, no deadlines for assignments on a learning website).

“Analogue tools” (mostly worksheets or work assignments which told the students to work on a study topic in their exercise books) were used most frequently during home-schooling. The interviewees supposed that working with this kind of tool would be easier for the students than working with digital tools because they are more familiar with it. The accessibility and adaptability of the analogue tools, which were mostly sent to the students via mail or collected from the school by their parents, were also highly appreciated. However, the organizational aspects connected with the use of the analogue tools and the lack of opportunity to give direct feedback were a cause for concern.

“Teaching strategies”. In comparison to the other two types of teaching tools, the use of the analogue tools was the most restricted. Mostly the students had to finish a certain amount of work in a certain amount of time. There were also fixed deadlines. Interestingly there was less consensus among the teachers regarding the question of feedback. How the necessary knowledge should be developed remained unclear in most interviews. In a few cases ($n = 12$), a work schedule was added to tell the students how and/or how long they should work on a topic. Sometimes analogue tools were linked to digital tools (e.g., an assignment in an exercise book was linked to an explanatory YouTube video).

“Technical tools” (telephones in all 30 cases) were usually used to make contact with the students or their parents in order to ask about their wellbeing. The interviewees highly appreciated that the technical tools offered them the opportunity for direct and personal contact with their students. It was also mentioned that the information one can normally gain from gestures and facial expressions was lacking.

“Teaching strategies”. Usually the usage of technical tools was not linked to teaching strategies but only to establish contact with the students. In some rare cases ($n = 6$) teachers called the students to explain how to work on the assignments.

Table 6. Overview of teaching materials used for home-schooling during the pandemic.

Analogue tools		Digital tools				Technical tools			
Worksheets	64	E-mail	37	Learning apps	23	Learning video	23	Telephone	30
Exercise book	16	WhatsApp	18	Zoom	10	Moodle	9		
Work schedule	12	Video call	9	Padlet	7	School homepage	6		
Books	12	Antolin	4	Video-messenger	3	Microsoft-Teams			
Other	7					Other	26		

5.3 Development of home-schooling

29 % of the interviewed teachers declared that the methods used in home-schooling changed during the course of the pandemic. They described that usage of all (types of) teaching tools had become more structured. It became more typical to set deadlines for assignments (realized with analogue or digital tools) and work assignments were used more often. Appointments for telephone- or video-conferences also became more common (e.g., twice a week).

The majority of the interviewees (64 %) used the same teaching materials throughout the course of the pandemic. Teachers who added new materials indicated that this was motivated by the aim to offer more variety to the students. 8 % of the interviewees participated in an on-the-job training during the pandemic in order to enhance their digital teaching skills. Furthermore, some teachers reported that the school management purchased new teaching materials to support and simplify digital teaching. They mostly bought user licenses (34 %) for apps or learning websites. Occasionally (8 %) the school management institutionalized the method of communication, mostly complied with data protection requirements, by offering a school-E- mail address to the teachers or expanding the school's homepage.

One quarter of the teachers reported that the school management specified requirements relating to data security (e.g., which E-mail address they must use or not use) but there were no guidelines for the use of digital resources developed at any school. Table 7 shows the five factors that were (in the perception of the teachers) the

most beneficial and the most obstructive for the realization of home-schooling.

6. DISCUSSION

6.1 Do the teachers' digital teaching competence and general technical affinity change over the course of home-schooling during the COVID-19 pandemic?

The results of the study revealed that the teachers' 'digital teaching competence', but not their 'technical affinity', changed during the pandemic. However, a not inconsiderable increase in 'digital teaching competence' (approx. 10 %) was only identifiable for the first weeks of the pandemic. In the following weeks, the growth-curve leveled off markedly and slightly decreased until the summer break that also marked the end of home-schooling in Germany.

Our results provide first insights into the implementation of digital technology in elementary school and special education. Overall, these results are encouraging because they illustrate that the increase in 'digital teaching competence' is almost equal across the three different groups of teachers: special-education, elementary and secondary schoolteachers. Even if the teachers of the lower grades rated their 'digital teaching competence' on average 7 percentage points beneath the ratings of the secondary teachers, they still show that they make the same progress. This shows that teachers, no matter what kind of school they are working at, probably share a similar potential for development. This in turn can be

Table 7. The five most beneficial and most obstructive factors in the realization of home-schooling during the Covid-19 pandemic.

Promoting factors	Freq.	Obstructive factors	Freq.
Colleagues: gave advice, provided material	34	Insufficient digital facilities of the students	45
Parents: helped students with exercises and organisation	24	Parents: could or would not assist their children	16
Structure/rules	14	Reachability of the students	9
Hardware	13	Time effort	8
Previous digital skills	10	Insufficient digital skills	6

beneficial for all groups of students but particularly so for students with special needs.

Furthermore, our results show that the teachers rate their technical competency as good and hold a positive attitude towards technical media. These findings support the position that teachers do not hold a general aversion to technology (Eickelmann et al. 2013) and that they possess sufficient basic technical skills that are required to develop the more specific skills necessary for digital teaching.

Due to the parallels of the home-schooling situation and the characteristics of successful teacher training (Desimone, 2011), we suspect that the change in the teachers' digital teaching competence was caused by the active application of technologies in their own lessons. This gives reason to believe that changes in teaching behavior can not only be caused by structured training but also by changes in external circumstances. Our study provides the opportunity to reflect on the steps that were taken to expedite the digitalization in German schools (the strategy *Education in the Digital World*). Since they do not address the teachers directly, and therefore miss the connection with daily teaching behavior, they may not give sufficient cause for behavioral change.

6.2 Which factors determined the teachers' digital teaching competence and its possible increase?

Our analyses show that the teacher's technical competence, but no other part of the construct 'technical affinity' (as defined in the TAEG; Karrer et al. 2009), is predictive of 'digital teaching competence'. However, with low rates of explanations of variance (between 3.33 % - 18 %), it remains largely unexplained. Based on the interview findings, which show that the teachers only name one big disadvantage in relation to the use of digital teaching tools (the students' insufficient access to the required hardware), we can only assume that the perceived advantage of the tools as well as the educators' attitudes are determining not only their digital teaching competence but also its increase. In previous studies (Bullock, 2004; Lawless & Pellegrino, 2007; Lee et al. 2005), these factors were identified as the strongest predictors for a consistent use of digital media in the classroom.

Interestingly the factor of gender was only minimally predictive of the teachers' digital teaching competence towards the end of the pandemic, and the factor of age was not predictive at any point of measurement. This is in contrast to several other studies that revealed that both factors were affecting the implementation of digital

media (Ray et al. 1999; Schumacher & Morahan-Martin, 2001). We assume that if teachers reach a certain level of expertise in *digital teaching competence*, then these factors become less important. Future research is needed to investigate this assumption.

6.3 Which tools and teaching strategies were used for home-schooling during the COVID-19 pandemic? How does the usage of teaching tools and teaching strategies change over the course of home-schooling?

Three different tool types were identified: (1) digital tools, (2) analogue tools and (3) technical tools. Teachers used a great variety of digital tools and experimented a lot in order to optimize their application. This result is very gratifying because it shows, once again, that the teachers have sufficient basic technical knowledge to develop digital teaching formats. In contrast to earlier research (Kempf, 2015), we also identified a certain amount of variance in the didactic purpose of the digital tools, but it cannot be assessed how well they were tailored towards educational goals.

In sum, it can be said that at the beginning of the home-schooling period digital tools were used as a kind of add-on (e.g., for additional opportunities to practise) and teachers usually used more conventional analogue teaching tools such as worksheets and books. The technical tool telephone was primarily used to make contact with the students at the beginning of the pandemic. Over the course of the pandemic the usage of technical, digital, and analogue tools became more structured. However, structures were mostly built on a micro-level, e.g., by individual teachers for their classes; no macro-structures like class-comprehensive rules or even strategy papers for digital teaching were developed. This is detrimental because a lot of information that could be valuable during a second pandemic or for further development of digital teaching will potentially be lost.

6.4 Limitations

Of course there are some drawbacks that have to be discussed as well. First, the informative value might be compromised by the sample size and the fact that the participants were recruited via snowball sampling through personal contacts of the research group (positive selection). We assume that this self-selection bias on the one hand favoured subjects with rather higher affinity to technology who felt less ashamed if they perceived having low technological skills. On the other hand one might argue that participation in the study was espe-

cially attractive for those teachers who felt overwhelmed by the technological demands posed through mandatory home-schooling as we offered an opportunity to express their concerns. Possibly, both effects were neutralizing each other, but we do not know. Second, data used in this study were compiled from only one specific German state. Since structures, laws, and practices within the educational system even differ among the German states, this leads in several respects to a decrease in the validity of our findings with regard to generalizability within Germany and to other countries.

7. CONCLUSION AND FUTURE PROSPECTS

The results of the study revealed that the teachers' subjective digital teaching competence, but not their technical affinity, increased during the pandemic. An improvement of their digital teaching competence was only identifiable for the first weeks of the pandemic. We suspect that the change in the teachers' digital teaching competence was caused by the active application of technologies in their own lessons. Against this background, it seems imperative that future teachers training contains opportunities for active application of technologies. In the qualitative part of this study we documented which teaching tools were used during the pandemic and how they were used. This provides important information about the tools practicability that can be used during the development of teacher trainings for digital teaching.

Of course we hope that the necessities for home-schooling caused by the pandemic situation will not be replicated and we cannot simply generalize from the experiences made to a post pandemic reality. However, it is conceivable that the active application of technical media can be facilitated by other external aspects (e. g., by awarding compensation to the teachers). This assumption requires validation with further research.

REFERENCES

- Beil, J., Cihlar, V., & Kruse, A. (2015). Bereitschaft zur Akzeptanz einer internetbasierten Mobilitätsplattform bei verschiedenen Alterskohorten. Empirische Befunde des Projekts S-Mobil 100 [Willingness to accept an Internet-based mobility platform in different age cohorts. Empiric results of the project S-Mobil 100]. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 48(2), 142–149. <https://doi.org/10.1007/s00391-013-0546-0>
- Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: An examination of the factors that pre-service teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12, 211–237.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92, 68–71.
- Eickelmann, B., Gerick, J., Drossel, K., & Bos, W. (Eds.). ICILS 2013 – *Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen*. Waxman.
- Herzig, B., & Grafe, S. (2007). *Digitale Medien in der Schule: Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft; Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. Dt. Telekom.
- Karrer, K., Glaser, C., Clemens, C., & Bruder, C. (2009). Technikaffinität erfassen – der Fragebogen TA-EG. In C. Lichtenstein, Stöbel, & C. Clemens (Eds.), *ZMMS Spektrum. Der Mensch im Mittelpunkt technischer Systeme*. 8. *Berliner Werkstatt Mensch-Maschine-Systeme* (pp. 196–201). VDI Verlag GmbH. Retrieved from https://www.mms.tu-berlin.de/fileadmin/fg268/Forschung/TA-EG_Fragebogen_Technikaffinitaet.pdf
- Kempf, D. (2015). *Digitale Schule – vernetztes Lernen*. Retrieved from <https://www.bitkom.org/Bitkom/Publikationen/Digitale-Schule-und-vernetztes-Lernen.html>
- KMK, & Bogedan, C. (2016). Strategie der Kultusministerkonferenz. In Kultusministerkonferenz (Ed.), *Strategie der Kultusministerkonferenz*.
- Knezek, G., & Christensen, R. (2002). Impact of new information technologies on teachers and students. *Education and Information Technologies*, 7(4), 369–376.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575–614.
- Lee, M. K. O., Cheung, C. M. K., & Chen, Z. (2005). Acceptance of internet-based learning medium: The role of extrinsic and intrinsic motivation. *Information and Management*, 42(2), 1095–1104.
- Marquie, J. C., Jourdan-Boddaert, L., & Huet, N. (2002). Do older adults underestimate their actual computer knowledge? *Behaviour and Information Technology*, 21(4), 273–280.
- Nicolle, P. S., & Lou, Y. (2008). Technology adoption into teaching and learning by mainstream university faculty: A mixed methodology study revealing the

- how, when, why, and why not. *Journal of Educational Computing Research*, 39(3), 235–265.
- Ray, C. M., Sormunen, C., & Harris, T. M. (1999). Men's and women's attitudes toward computer technology: a comparison. *Office Systems Research Journal*, 17(1).
- Reed, K., Doty, H. D., & May, D. R. (2005). The impact of aging on self-efficacy and computer skill acquisition. *Journal of Managerial Issues*, 17(2), 212-228.
- Scheiter, K., & Lachner, A. (2019). DigitalPakt – was nun? Eine Positionierung aus Sicht der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 47(4), 547–564. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00059-2>
- Schumacher, P., & Morahan-Martin, J. (2001). Gender, Internet and computer attitudes and experiences. *Computers in Human Behavior*. (17), 95–110.
- Starke, A., Leinweber, J., & Ritterfeld, U. (in press). Designing apps to facilitate (second) language acquisition in children. In Rohlffing & C. Müller-Brauns (Ed.), *International perspectives on digital media and early literacy: The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction*. Routledge.
- Tappe, E. H. (2017). *Lernen durch Mediengestaltung – Entwicklung eines Konzeptes zur Unterstützung mediendidaktischer Lehre im Schulalltag*. Retrieved from <https://d-nb.info/1163319627/34>
- Weinreich, F., & Schulz-Zander, R. (2000). Schulen am Netz — Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 577–593. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0054-z>



Citation: M.S. Fujii, J. Hüttmann, N. Kutscher, H. Friedrichs-Liesenkötter (2020) Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic. *Media Education* 11(2): 37-47. doi: 10.36253/me-9605

Received: August, 2020

Accepted: September, 2020

Published: December, 2020

Copyright: ©2020 M.S. Fujii, J. Hüttmann, N. Kutscher, H. Friedrichs-Liesenkötter. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic

Partecipazione?! Sfide educative per i giovani rifugiati ai tempi della pandemia del COVID-19

MICHI S. FUJII^{1,*}, JANA HÜTTMANN², NADIA KUTSCHER¹,
HENRIKE FRIEDRICHS-LIESENKÖTTER²

¹ University of Cologne

² Leuphana University Lüneburg

*Corresponding author. E-mail: michi.fujii@uni-koeln.de; jana.huettmann@leuphana.de; nadia.kutscher@uni-koeln.de; henrike.friedrichs-liesenkoetter@leuphana.de

Abstract. This article focuses the educational settings in the everyday life of young refugees in the context of distance education under the circumstances of the COVID-19 pandemic in Germany. It explores dimensions and intensifications of education-related digital inequality during this period in formal and non-formal educational settings. Based on ethnographic interviews with teachers, young refugees and social workers, different dimensions of inequality as well as interrelations between informal (leisure), non-formal (child and youth welfare) and formal (school) educational contexts for empowering the educational participation of young refugees, especially regarding online learning, are discussed. The empirical data show that during the period of distance education the specific needs of young refugees are only taken into account to a limited extent and thus increasing risks of exclusion from education emerge. Lack of technical access, media expertise, language skills and personal support turn out to be major challenges in enabling educational participation of vulnerable groups such as young refugees. Therefore, educational policy at federal and national level in Germany needs to outline a scheme on how to meet these challenges by further developing non-formal as well as formal educational support structures.

Keywords: digital media, young refugees, COVID-19, school, child and youth welfare, distance education, online learning.

Riassunto. Questo articolo si concentra sui contesti educativi nella vita quotidiana dei giovani rifugiati nell'ambito della didattica a distanza durante la pandemia COVID-19 in Germania. Il contributo esplora le dimensioni e l'intensificazione della disuguaglianza digitale correlata all'istruzione durante questo periodo in contesti educativi formali e non formali. Sulla base di interviste etnografiche con insegnanti, giovani rifugiati e assistenti sociali si discutono diverse dimensioni di disuguaglianza e interrelazioni tra contesti educativi informali (tempo libero), non formali (assistenza per bambini e giovani) e formali (scuola) relative alla partecipazione educativa dei giovani si parla di

rifugiati, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento online. I dati empirici mostrano che durante il periodo dell'istruzione a distanza le esigenze specifiche dei giovani rifugiati vengono prese in considerazione solo in misura limitata e quindi emergono rischi crescenti di esclusione dall'istruzione. La mancanza di accesso tecnico, competenza in materia di media, competenze linguistiche e supporto personale si sono rivelate sfide importanti per consentire la partecipazione all'istruzione di gruppi vulnerabili come i giovani rifugiati. Pertanto, la politica educativa a livello federale e nazionale in Germania deve delineare uno schema su come affrontare queste sfide sviluppando ulteriormente strutture di supporto educativo non formale e formale.

Parole chiave: digital media, giovani rifugiati, COVID-19, scuola, assistenza sociale di bambini e giovani, educazione a distanza, apprendimento online.

1. THE COVID-19 PANDEMIC AND ITS IMPACT ON THE EDUCATIONAL PARTICIPATION OF YOUNG REFUGEES

Over the last few months, the spread of the COVID-19 pandemic and related containment measures have deeply affected schooling. In all federal states in Germany, schools have been closed for weeks and in the ongoing pandemic, many pupils are excluded temporarily from schooling due to quarantine requirements. Schools face the demand to provide beneath face-to-face-teaching also online lessons and materials. Against this background, stakeholders in educational policy are called for perceiving and embracing the opportunities of digital learning (OECD, 2020). Political initiatives to promote digital learning are enforced like never before (BMBF, 2020). In dealing with the COVID-19 crisis, online learning formats in the context of home schooling and related tools (e.g. Zoom, MS Teams etc.) are experiencing unprecedented growth.

Based on the sudden shift from face-to-face teaching towards digitalized learning formats, it became apparent which impact the inconsistent situation of digitalization strategies in the federal states can have for educational participation of vulnerable groups. Educational participation not only as representation e.g. in school attendance but as being capable resp. becoming enabled to take part in educational practices such as learning, appropriation and coping with everyday life takes place performatively and goes beyond mere 'membership' (Herzmann & Merl, 2017). It can be understood in a double sense: 1) «Participation in the sense of 'taking part in', i.e. 'being present'» and 2) «Participation in the sense of 'having a part or share in something', which can be related to concepts such as 'empowerment' and 'ownership' and refers to one's sense of being taken seriously and being able to make an impact» (Lysgard & Simovska, 2016; Korntheuer, 2016). Insufficient technical equipment, lack of media expertise of teachers and parents as well as precarious domestic conditions are relevant determinants (Bitkom, 2020; Geier & Brinkmann, 2020). Due to the federal

structure of the educational system in Germany, there is no nationwide approach to implement online teaching formats (Bitkom, 2020). In the past, this has led to substantial differences in the organization of online learning arrangements in schools regarding media concepts, equipment and qualification of teachers. The absence of a nationwide approach also applies to developments in digitization in child and youth welfare, which as a non-formal education sector is equally relevant to participation processes such as providing support for children and families in coping with everyday life and schooling. Here, media education in child and youth residential care or family education, in parental counseling institutions or family care as well as support of participation in school by school social work play a crucial role to support educational participation, especially for vulnerable groups. Literature and research on different aspects of the COVID-19 crisis and its impact on refugees, e.g. within different countries and refugee camps indicates uneven effects of the pandemic in different countries and in particular for marginalized groups (Vaughan, 2020). In Germany, first empirical studies on existing inequalities and educational disadvantage in settings of distance education have come up (Bremm & Racherbäumer, 2020; Eickelmann & Gerick, 2020). As for the role of teachers in this context, «digital teacher competence and teacher education opportunities to learn digital competence are instrumental in adapting to online teaching during COVID-19 school closures» (König et al. 2020, p. 1). Nevertheless, existing studies before the COVID-19 crisis already indicate that social inequalities persist in the digital context (Iske & Kutscher, 2020). Currently, the majority of German pupils have access to the necessary hardware at home and parents prove to be the most important resource for their support. However, further differentiations in educational participation and disadvantages remain unexplored, including a lacking focus on young refugees (Telekom Stiftung, 2020; Andresen et al. 2020, p. 10). But the question emerges if as a result of the current situation young refugees are increasingly depending on the resources available to

them and have no or insufficient access to digital educational opportunities. Here the risk of aggravating educational disadvantages and exclusion for this group becomes relevant.

This raises the question to what extent the specific needs of young refugees and related requirements (such as target-group oriented language training, close supervision, coping with psychological stress, lack of technical equipment, etc.) are taken into account in the current educational situation. Among already existing challenges with regard to their participation in education (Lechner & Huber, 2017), young refugees might experience intensifications of their disadvantages. Since many support services relevant for them had been temporarily reduced or moved to digital formats, limitations in accessing schooling can aggravate already existing disadvantageous starting conditions. Child and youth services, which are said to have the potential to bridge educational disadvantages (Kessl et al., 2004), are also currently limited in supporting young refugees. Warning statements indicate that even more young refugees than before would now be excluded from education (UNHCR, 2020). The central question therefore is: To what extent do young refugees have the opportunity to participate in school and high-quality (digital) education under the current conditions and which aspects are relevant for a possible increase in (digital) inequality?

Within the framework of the joint ethnographic research project «Educational Participation of Refugees in Digitalized Educational Arrangements» (BIGEDIB), funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) teachers, child and youth welfare professionals and young refugees were interviewed about the current school situation and their daily life. This article provides first insights into the current educational situation of young refugees and the challenges they face.

2. RISKS OF INEQUALITY REPRODUCTION IN THE CONTEXT OF DIGITAL MEDIA

In educational settings, digital media are discussed as means for the self-directed acquisition of knowledge and skills (Kutscher & Kreß, 2018). Thus, they are regarded as important for promoting participation and equal opportunities for socially disadvantaged groups such as young refugees (Bitkom, 2018). Education policy in the context of schools in Germany – and increasingly also in child and youth welfare (cf. BMFSFJ, 2020) – focusses on promoting learning with digital media and the corresponding transfer of (media) skills (e.g. the DigitalPakt Schule – BMBF, 2019). This raises the

question, which potentials and limitations schools face in terms of promoting the participation of disadvantaged groups in the context of digitalization processes. For some time, digitalization processes are attributed to have a positive influence on the further development of schools (Bitkom, 2018). However, critical assessment can also be found regarding the realization of this transformation process, e.g. regarding the provision of adequate technical equipment and related conceptual and political support measures (Fraillon et al., 2014). Also, Al-Hujran, Aloudat, Al-Hennawi and Ismail (2013) came to the conclusion that the success of online learning is highly dependent on how institutions are addressing key challenges such as awareness about its benefits and possible resistance from students and educators regarding the use of online learning methods whereas the structural inequalities or disadvantages are not coming into view.

In Germany about one third of all pupils in eighth grade do not have sufficient digital computer and information-related skills (Eickelmann et al., 2019). Computer and information-related skills differ significantly between young people with and without migration background (Eickelmann et al., 2019, p. 374). In addition, according to the «Monitor Digitale Bildung» less than half of the teachers interviewed assume that digital media can support under-performing pupils and thus promote educational participation (Schmid et al., 2017). These examples show that the problem of digital inequality (Kutscher, 2019) and lack of participation in education thus also exists concerning digitalization in schools but has so far received little empirical attention.

Besides the PISA surveys (OECD, 2019), other research indicates that schools are not sufficiently able to compensate for educational disadvantages (Kessl et al., 2004; Brake & Büchner, 2011; Skorsetz et al., 2020), due to inconsistencies between formal structures and requirements on the one hand and informal (family) resources on the other hand (Henrichwark, 2009). Moreover, locating the working on overcoming educational inequalities mainly in schools by reproducing the «classroom-as-container» discourse (Leander, Philips & Taylor, 2010) ignores the causes, conditions and entanglements of educational disadvantages and potentially contributes to the reproduction of institutional exclusion processes (Kutscher, 2019).

The situation of young refugees introduces a variety of challenges to the educational context of school, as discussed above. Up to now, there is a lack of research on the educational participation of young refugees and especially on the importance of digital media and their relevance in their formal or non-formal educational contexts.

However, initial research on informal educational contexts indicates that digital media and especially the smartphone as a means of (trans-)national self-positioning have an important orientational function for young refugees (Kutscher & Kreß, 2018). Thus, digital media can promote to develop and experience agency while coping with settling in the receiving society (Friedrichs-Liesenkötter & Müller, 2018). However, the «media-related skills of young refugees vary according to their availability of social, cultural and economic capital» (Kutscher & Kreß, 2018, p. 7). Since digital spaces are not detached from power structures, these types of capital play a role in the reproduction of digital inequality with corresponding consequences for social participation options in the aforementioned institutional frameworks (Kutscher, 2019, p. 384).

Therefore, it seems necessary to take into account the interplay of different educational settings and modalities (Rauschenbach et al., 2004) while researching the educational participation of young refugees in the context of digitalization. Against this background, the ethnographic joint research project «Educational Participation of Refugees in Digitalized Educational Arrangements» (duration 2019 - 2022) examines from a trans-organisational perspective the young refugees' subjective abilities and requirements as well as the institutional conditions in non-formal (child and youth welfare), formal (school) and informal (leisure, family) educational contexts. In a multi-sited ethnography (Falzon, 2009), young refugees aged between 12 to 24 years are being followed in their various living contexts. Practices (Schatzki, 2002) in which digital media are involved are focused by participant observations in private, school and child and youth welfare contexts. The participants were selected according to different criteria such as country of origin, residence permit status, length of stay in the receiving country, language skills, media and educational experience, socio-economic background, unaccompanied or accompanied by relatives, different forms of youth welfare services, gender and age. In the sample, seven female and thirteen male young refugees from Syria, Albania, Kosovo, Moldova, Guinea, Eritrea, Afghanistan, Iraq and Iran were represented. During the current field phase, the effects of the COVID-19 pandemic did become apparent from March 2020 onwards as an issue in interviews and field discussions. The findings presented are based on interview data from the period March to April 2020 with seven young people from Afghanistan, Iran, Albania, Guinea and Syria, aged between 16 and 24 years who are living in Germany since two to nine years, three social workers, four teachers and one legal guardian. As some of

the participants in the research could not be contacted during the lockdown period, not all participants in the project could be interviewed in this field phase. In semi-structured interviews, questions were asked every one to four weeks about how the everyday school life of the young refugees currently proceeds, what changes have occurred, to what extent difficulties have arisen from the changes and how they are being dealt with. The interpretation of the interviews is based on Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 1996). The bigger part of the interviews and ethnographic conversations were conducted by phone due to lockdown restrictions and some of them audio-recorded, some documented by field notes.¹

3. CHANGES AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF DURING THE COVID-19 PANDEMIC

3.1. *Distance Education and Online Learning – Changes in Everyday School Life*

In the interviews and discussions, all participants report that communication between pupils and teachers has shifted to online formats as a result of school closures. Differences become apparent in the individual efforts and varying degrees of success of teachers in establishing accessibility and continuous contact with the young refugees. While some of the young refugees report that they were in permanent contact with their teachers while working on tasks, teachers report that they had difficulties in staying in contact with their pupils. The contact between teachers and parents or educators in residential youth welfare institutions took place mainly by e-mail and was primarily based on questions and feedback from teachers on how the pupils handle the tasks. The pupils received tasks and weekly plans with the request to return them to the teachers within a certain period of time after completion. The concrete implementation of this digital task distribution varied in detail. Personal e-mails or e-mail distribution lists of the respective classes, learning platforms and school portals such as Anton or IServ and smartphone messengers, such as WhatsApp, were used for this purpose. Some of the teachers reported about efforts to supervise students and being available for exchange on possible questions as a support structure for coping with learning tasks provided online. These offers, which were usually not obligatory for the pupils, were realized via video conferences, phone calls, e-mails and learning platforms. Across all schools, teachers were confronted with an abundance of online learning opportunities that were increasingly available and free of charge through school

licenses. The teachers in our interviews perceived these digital offers as an occasion or necessity to «familiarize themselves with the most diverse possibilities» and to «further appropriate» (teacher Peter). For the pupils it became apparent that they were called upon to learn much more independently, as they had to structure the tasks on their own.

3.2. *Inequality Dimensions in Distance Education*

The educational disadvantages reported in the participating sample differ: Some of the refugees were coping well with school closures, whereas others had fundamental difficulties in being able to participate in digital teaching at all. In general, difficulties regarding the use of digital media in class already existed before the COVID-19 pandemic, such as unequal media expertise among students when working with office programs on the computer, but the pandemic situation increased these problems. The interviews reveal four central dimensions in which the educational disadvantages of digital education for young refugees became apparent.

Inequalities in *technical access to digital media* represent the first dimension. The processing of digitally sent homework assignments and participation in online learning formats in the context of homeschooling requires technical equipment such as laptop or computer, software and stable internet access. These prerequisites were often not available for the young refugees; in particular, equipment (e.g. computer/notebook and printer) was lacking. Even though the pupils often own a smartphone, this proved to be insufficient for processing the digitally sent homework. This becomes apparent in the report of a vocational college teacher whose class consists mainly of young refugees:

The pupils in my class for pre-vocational training simply do not have a computer at home. At most they have their smartphone. So if I would send them an assignment as a PDF file, some colleagues, my colleague has done this for his English class, the pupils would open the PDF file and have to work on the assignment and then the question occurs: 'How do I get this content, that I have here on my smartphone in digital form, on to a piece of paper?' We would simply print this PDF file at home, edit it, scan it and then send it back, but the pupils just don't have these possibilities. (Teacher Oliver)

It is evident that Oliver's pupils do not have the technical equipment to process the digital work assignments in the way they are expected to. The fact that «at most they have their smartphone» is described by the teacher as not sufficient for task processing. Instead, the

computer is mentioned as a necessary device. With the expectation of printing, editing, scanning and sending it back again an explicit reference is made to working steps that go beyond the scope of a smartphone. The phrase «we would simply» expresses a difference in the possibilities between himself response a 'community of normality' (expressed by the «we») and the refugees who obviously are excluded from that normality. Although one option for the young refugees could be to print out the digital homework, for example in copy shops, this is only mentioned by the teachers but not as an option by the refugees. This suggests the assumption that the effort and costs of printing out the digitally sent homework could represent an obstacle. Other interviewees confirmed that the smartphone's features for digital task processing (e.g. text markers) were considered insufficient. In a direct comparison, the teenager Yusuf emphasizes the advantages of the notebook, where «the sentences are larger» and «everything is on one screen». With the smartphone, on the other hand, he considers it a hindrance to have to «always scroll down or up» and that the display switches off very often due to the screen lock. Another problem mentioned in this context is that teachers were not always aware of the fact that some of their students could not meet the necessary technical requirements. Thus, those students were in jeopardy of being left behind. However, this knowledge seems to be necessary to compensate for technical access difficulties. Furthermore, technical access proved to be not only relevant for the processing of tasks, but also to participate in digital counseling offers from teachers to support their students, e.g. via Zoom meetings, as the social worker Erim points out.

Even if technical access is available, the second dimension of inequality is the *limited expertise in media use* and the associated usage difficulties. This is how Susanne, a teacher at a comprehensive school, perceived differences between young refugees and their classmates with regard to pre-pandemic times. She describes a stronger familiarity and a higher knowledge in dealing with digital media among the non-refugee-classmates:

Regarding them (refugee students) you realize that they have been much less in touch with computers. This becomes obvious in situations when they just sit by idly and participate a little but not completely. I have actually never communicated via Iserv (learning management system) with them. I don't think it works really well there. So you can tell they drop out a bit. (Teacher Susanne)

Susanne describes being dependent on the use of digital media for participating in school, as an aggravating momentum for inequality «because they (young

refugees) are of course much less used to working with digital media and so on». She observed that the young refugees in her class «find it even more difficult to cope with the tasks they are given». It remains unclear where these ascriptions of difference and less experience of the young refugees she speaks about and the «of course» are coming from.

Difficulties in dealing with digital media or communication with school and teachers were also reflected in the statements of the young refugees. Haias says he is «fed up with this laptop». Since on the one hand his laptop does not function sufficiently for using the IServ online learning platform and on the other hand he cannot edit texts with his smartphone, he uses his smartphone and laptop in parallel, which he describes as very challenging:

I do log in and then somehow I had to download and then all of a sudden this whole app kicked me out of IServ. And then I was not able to enter into it again. I was so worried. I thought: 'No, if my smartphone again/ if I cannot enter into IServ with my smartphone, then I will be really, (Haias)

Haias expresses his concern, «not to be able to keep up». Even though it remains unclear at this point whether technical deficits of the app or lack of media knowledge of the young person are the reason, it becomes clear that the responsibility for successful participation remains individually with Haias and his ability to handle the (more or less working) digital media: It is not the teacher who is regarded as responsible for ensuring access to teaching content on IServ, but the young person himself and it is him who has to bear the consequences in case of difficulties. For some young refugees even basic digital communication with teachers was problematic. Saad describes writing an e-mail to his teacher as a challenge, because he has no experience with this kind of communication.

B: This [writing an e-mail to the teacher] that is complicated. I have my mistakes there [...] It's just that I can't just send it. I don't even know how to write it.

I: That means you don't know what to write?

B: No it's not that, I don't know [...] I know what to write, but I don't know never (.) how do I have to send and write? I never did it before. (Saad)

The difficulty mentioned above means that he cannot receive any support in writing an e-mail for questions regarding school as he has difficulties already in the basic requirement of writing e-mails. Likewise, Amidou reports about difficulties in the context of dealing with the task to write a curriculum vitae which he

received by e-mail from a teacher due to a lack of media knowledge («Because I have never done it before»). In addition to this homework, he describes challenges on the IServ learning management system and is not satisfied with his technical equipment. He has a laptop, but not a word processing program. The fact that programs such as OpenOffice are freely available is not mentioned, which suggests a lack of knowledge of alternative programs. This makes it clear that even if digital media are available and online learning does not fail because of the equipment, the young people face difficulties in coping with tasks, which often cannot be overcome without further personal support.

Thirdly, limited *language skills* also prove to be an obstacle to participate in the digital school life. It is obvious that young refugees are confronted with language barriers depending on the length of their stay in Germany and their acquired language skills. One of the responsibilities of schools is to ensure language support and acquisition. For this, close supervision is necessary, which, however, was hardly given under the conditions of the COVID-19 pandemic and school closures. Because of the lack of language skills, some of the pupils felt overstrained if they had to carry out tasks in German language on their own and without sufficient explanations. Regarding the difficulties in German language acquisition in the special classes for refugee students, teacher Oliver tells about the difficulties:

With them it's like that: Especially the ones in basic education classes need considerable support for the acquisition of German, they simply cannot speak German. And giving them assignments would not only confront them with technical obstacles, they simply need/ well they need intensive support from a teacher. And this by far is not possible. Thus, self-organized learning was unthinkable. Absolutely no way. Teacher Oliver)

The quote illustrates that one aspect of educational disadvantage beyond the «technical obstacles» is the knowledge of the German language, which is relevant for «self-organized learning». However, since the pupils in the special classes were only just beginning to acquire the German language and «simply cannot speak German», they were excluded from doing the digitally sent homework without further explanation and counsel. The necessary intensive supervision of the pupils, which used to take place in the face-to-face setting in the schools, was no longer available. It was simply not possible for Oliver to implement this support also in a digital form because of the increased effort required as he mentions elsewhere. In this context, it becomes clear how relevant personal contact with the teacher is and how the lack

of this contact can be excluding from participation in online learning.

The fact that for participating in online learning settings, however, young refugees often lacked the resources of care and support in language acquisition in the private sphere, as e.g. their parents also often lacked sufficient knowledge of German, characterizes the fourth relevant dimension of inequality: Insufficient *personal support systems* (family, teachers, other caregivers) for helping to understand and implement the digital school tasks as well as coping with media access problems. Younger refugees like all younger pupils need close guidance in learning processes. In the case of the refugees, the parents often spoke only little or no German at all. Therefore, they could not support their children in the preparation of their homework. Thus, they also could not act as contact persons for questions of content or handling with German-language technical applications. In addition, structural problems were mentioned, such as a cramped living situation of the family, which made it difficult to participate in the digital school life from home. The young refugees therefore became the «sufferers» (teacher Markus) of the switch from the face-to-face teaching to digital communication and online learning in times of the COVID-19 pandemic. This was increasingly the case when it came to unaccompanied minor refugees. Since they had no local family support, developing self-organization skills proved to be vital. Social worker Daniel describes this for the young people he cares for: «There is a lot of self-organization that schools expect from them and that the young people themselves tell the teachers their needs, their problems and their questions».

Here, however, it is important to differentiate between young refugees who live in residential care and thus receive permanent socio-pedagogical support and those already living in their own homes with reduced pedagogical backing. Support by youth welfare profes-

sionals can be helpful, but it cannot always guarantee self-organization:

I have experienced that this is hard [...]. I work with one young man, who just moved into his own flat. But of course he had no internet first, that has to be registered and installed. So for some time he had no Wi-Fi and therefore he missed some of the curriculum. And he also missed out on telling this to his teacher in time, so that he ended up receiving the lowest score three times. (Social Worker Daniel)

The problem described above points to the relevance of linking the two systems of child and youth welfare and school (e.g., to discuss problems together and identify solutions) to ease and overcome difficulties of the young refugees. Regarding the school closures, unaccompanied refugees also described the challenge of feeling left alone. School, as Amidou's statements shows, has been one relevant space for his social integration, which was no longer the case: «So it's okay if (school) starts again, because you are not so lonely then, so you do more, not just sitting alone in your room all day». Since there was no connection with his family who are not in Germany this loneliness seemed to be even more precarious.

Considering the dimensions of inequality for young refugees in the current context of distance education, these can be systematized with reference to the capabilities approach (Robeyns, 2005, p. 98; Kutscher, 2017). The capabilities approach as «broad normative framework for the evaluation and assessment of individual well-being and social arrangements» (Robeyns, 2005, p. 94) can therefore provide an orientation to find out about substantive freedoms (capabilities) that are accessible for those interviewed.

The missing or limited individual factors (language skills or expertise in media use) and structural (resources such as social framework and infrastructure) condi-

Table 1. Dimensions of Digital Inequality in the Context of Distance Education and Online Learning for Young Refugees.

Individual factors		Infrastructure	Social framework
Limited language skills	Limited expertise in media use	Lack of technical equipment and access	Insufficient personal support systems
↓			
Consequences of limited capabilities for the realization of educational participation			
- Problems of understanding German sufficiently - Aggravated or impossible processing of tasks	- Insufficient media related skills to process tasks - Overstraining occurs when shifting the responsibility for participation to the pupils	- Limited access to learning material - Structural obstacles for processing tasks and communication	- Mostly unaccompanied homeschooling - Loss of guided or structured learning processes

tions presented in the table above thus have far-reaching consequences for the unequal participation of young refugees (Kutscher, 2017, p. 210). Teacher Oliver summarizes the current situation of inequality as follows:

I regret in this / this is a general assessment, this current situation/ so let's say an educational gap, okay? There are educationally advantaged and disadvantaged young people, in my view it sadly happens that this current situation ensures that this gap simply increases. And that (.) makes me think and makes me aware of this crisis very drastically. (Teacher Oliver)

The ethnographic interviews also document that in one refugee reception center school, educational offers were completely cancelled due to a lack of alternatives. In other institutions, the young refugees were only provided with homework for German language acquisition, but not included in the regular digital school life. Difficulties for these young refugees to re-enter the classroom, both in terms of content and socially, are to be expected, not only because of their initial situation, but also because of the reduced or non-existent involvement in complementary educational opportunities during a rather long period of time.

3.3. *Coping Possibilities for Young Refugees in Times of Distance Education*

The dimensions of inequality identified in table 1 – limited language skills, limited expertise in media use and insufficient personal support systems as well as lack of technical equipment and access – can result in powerful exclusion mechanisms. However, the field research also indicates that some of the young refugees succeeded in overcoming or mitigating their disadvantaged schooling situation. The efforts of the young people's caregivers, e.g. guardians, teachers and social workers, played an important role here and were of great importance for the expansion of the young refugees' chances of achieving their educational goals, e.g. by bridging the lack of technical equipment. For example, some teachers and social workers printed out school materials, sent them by post or brought them personally to the students. Other caregivers compensated the young refugees' lack of expertise in media use by intensive support, e.g. installing software on the notebook and explaining computer programs. In view of missing family support, difficulties of self-organization in completing school assignments were compensated for by regular contact and personal discussions between the professionals and the young refugees. The example of the social worker Jan shows the

importance of close coordination between school and child and youth welfare services: In order to find out whether additional support for the young people with regard to grades and school-leaving qualifications was necessary under the school closures of COVID-19, he kept up constant contact with the responsible teaching staff and the school social worker. The contact initiated by him was also used by the teachers themselves, who contacted him to support and ask about the students concerned. Reasons for this contact were for example that teachers «cannot make contact themselves» with the young people and wanted to check if assigned tasks had been implemented or pass on information and feedback on homework. The establishment of such cross-institutional cooperation via social workers and teachers indicates the relevance of transorganisational perspectives for enabling participation in (distance) education and online learning.

On an individual level, sufficient knowledge of the German language as well as media-related skills and knowledge on the part of the young refugees turned out to be means of enabling them to promote their own participation in view of the distant schooling situation. The young refugees did this by using the communication channels provided by the schools and also by using other digital media in the processing of digital school assignments (e.g. internet research and YouTube videos for homework). These pupils were actively able to seek help themselves and network with fellow pupils or educators. Social (relationships), material (technical equipment) and cultural (skills, knowledge) capital were thus essential resources to compensate for the disadvantaged situation caused by the pandemic. Regarding the compensation of limited (family) social capital, institutionally available resource-enhancing relationships with skilled workers as «linking social capital» (Szreter & Woolcock, 2004) were also relevant (Kutscher, 2017, p. 209).

4. IMPLICATIONS FOR ENABLING EDUCATIONAL PARTICIPATION OF YOUNG REFUGEES IN ONLINE LEARNING AND OTHER FORMS OF DISTANT EDUCATION

In view of the changes in schooling under the conditions of the COVID-19 pandemic and especially during times of lockdown or exclusion from face-to-face-class, data from ethnographic interviews with young refugees and pedagogues show central dimensions of the impairment of young refugees' educational participation. It becomes apparent that the specific needs of this heterogeneous target group under the conditions of a digitalized everyday school life at a distance are only, if at all,

hardly taken into account. Thus, an immense risk of educational exclusion becomes apparent. While digital education arrangements are considered as compensation for the reduced presence formats, it is shown that this solution can aggravate digital inequality issues.

The ethnographic observations show that compensation for these mechanisms is largely achieved through non-digital formats and social relationships that make alternative resources available. The subjective abilities of the young refugees also represent a resource that, depending on the available capital (or capabilities), vary widely in their availability. The institutions (schools, child and youth welfare services) and actors (teachers, social workers) play a central role in this process, but depending on how they reflect the situation and compensate for it, this is shaped in very different ways. Thus, under the conditions of the COVID-19 pandemic, the success of young refugees' participation in education depends on individual decisions and is highly contingent.

Against this background, a state or nationwide agreement is needed on how to meet the challenges mentioned above by structural support systems. In addition to the provision of the technical prerequisites for participation in distance education and online learning, teachers as well as social workers need support in the creation and the usage of digital services, which are oriented towards the needs of the young refugees. Pedagogues in schools as well as in child and youth welfare services require knowledge about the situation to support the (specific) needs of these pupils. Furthermore, they need the time and conceptual possibilities of adapting learning formats accordingly. In addition, close coordination via regular contact and exchange between child and youth welfare services and schools is necessary in order to ensure mutual awareness of current needs and challenges the pupils are facing. This would make it possible to communicate and work through the current problems and to make the online learning offers available to the young people and prevent educational exclusion. In this way, opportunities for digital participation in education under the given conditions could be further developed – not only – for young refugees.

REFERENCES

- Al-Hurjan, O., Aloudat, A., Al-Hennawi, H. & Ismail, H. N. (2013). Challenges of E-learning Success: The Student Perspective. *Proceedings of the 2013 International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBET 2013)*, 1197-1205. <https://doi.org/10.2991/icibet.2013.226>
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/120>
- Bitkom (2018). *Digitale Bildung- Handlungsempfehlungen für den Bildungsstandort Deutschland: Positionspapier- Neuauflage 2018*. bitkom. <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/FirstSpirit-1515141793223180103-Positionspapier-Digitale-Bildung-Neuauflage.pdf>
- Bitkom (2020). *Schul- und Weiterbildung in der Corona-Krise*. https://www.bitkom.org/sites/default/files/2020-04/20200402_bitkom-stellungnahme_akuter-handlungsbedarf-schul-und-weiterbi.pdf
- BMBF (2019). *Wissenswertes zum DigitalPakt Schule*. <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html>
- BMBF (2020). *Karliczek: In Zeiten von Corona fördern wir digitales Lernen wie noch nie zuvor*. <https://www.bmbf.de/de/karliczek-in-zeiten-von-corona-foerdern-wir-digitales-lernen-wie-noch-nie-zuvor-11453.html>
- BMFSFJ (2020). *Referentenentwurf des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 05.10.2020. Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG)*.
- Brake, A. & Büchner, P. (2011). *Bildung und soziale Ungleichheit*. Kohlhammer.
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(16), 202-215. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3922063>
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(16), 153-162. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Eds.) (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf
- Falzon, M.-A. (2009). *Multi-sited Ethnography*. Ashgate Publishing Limited.

- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Friedrichs-Liesenkötter, H. & Müller, F. (2018): Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung. *Migration und Soziale Arbeit*, 40(4), 316-324. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5c0802f8-6f6c-4243-9da6-42aeb0dd2d03>
- Geier, B. & Brinkmann, M. (2020). *Lehrkräfte und digitale Bildung in Zeiten von Covid-19*. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/lehrkraefte-und-digitale-bildung-in-zeiten-von-covid-19/>
- Henrichwark, C. (2009). *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern* [Doctoral dissertation, Bergische Universität Wuppertal]. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DocumentServlet?id=1025>
- Hujran, O., Aloudat, A., Al-Hennawi, H. & Ismail, H. (2013). *Challenges to E-learning Success: The Student Perspective*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ici-bet.2013.226>
- Iske, S. & Kutscher, N. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In N. Kutscher, F. Siller, T. Ley, A. Tillmann, U. Seelmeyer, & I. Zorn (Eds.), *Handbuch Digitalisierung und Soziale Arbeit* (pp. 115-128). Beltz. https://www.researchgate.net/publication/339229497_Handbuch_Soziale_Arbeit_und_Digitalisierung
- Kessl, F., Kutscher, N., Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2004). *Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen*. Universität Bielefeld. http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/fachpolitik/Bildungsprozesse%20im%20sozialen%20Kontext_BI.pdf
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Waxmann. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/66861>
- Kutscher, N. (2017). Geflüchtete als Zielgruppe medienpädagogischer Arbeit in der digitalisierten Gesellschaft. In S. Eder, C. Mikat & A. Tillmann (Eds.), *Software takes command*, (pp. 203-217). kopaed Verlag.
- Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 379-390. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>
- Kutscher, N. & Kreß, L.-M. (2018). The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees. *Social Media & Society*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2056305118764438>
- Leander, K. M., Philips, N. C. & Taylor, H. K. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 31(1), 329-394. <https://doi.org/10.3102/0091732X09358129>
- Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. DJI e.V. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/25854-ankommen-nach-der-flucht.html>
- Lysgaard, J. A. & Simovska, V. (2016). The significance of 'participation' as an educational ideal in education for sustainable development and health education in schools. *Environmental Education Research*, 22(5), 613-630. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1029875>
- OECD (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/publications/balancing-school-choice-and-equity-2592c974-en.htm>
- OECD (2020). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544-8ksud7oaj2&title=Education_responses_to_Covid-19_Embracing_digital_learning_and_online_collaboration
- Rauschenbach, T., Leu, H., Lingenauber, S, Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. BMBF. <https://d-nb.info/971374708/34>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-114. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung: Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2017041>
- Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Eds.) (2020). *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*.

- VS-Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Szreter, S. & Woolcock, M. (2004). Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. *International Journal of Epidemiology*, 33(4), 650-667. <https://doi.org/10.1093/ije/dyh013>
- Vaughan, A. (2020). An uneven pandemic. *New Scientist*, 246(3277), 8-9. [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(20\)30704-1](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(20)30704-1)
- Telekom Stiftung (2020). „Schule zu Hause“ in Deutschland. *Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf>
- UNHCR (2020). *Während COVID-19-Pandemie brauchen vertriebene Kinder mehr Unterstützung denn je*. <https://www.unhcr.org/dach/de/42555-waehrend-covid-19-pandemie-brauchen-vertriebene-kinder-mehr-unterstuetzung-denn-je.html>



Citation: M. Repetto (2020) La scuola come polo educativo e socio-culturale nell'era pandemica del COVID-19. *Media Education* 11(2): 49-59. doi: 10.36253/me-9673

Received: September, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 M. Repetto. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

La scuola come polo educativo e socio-culturale nell'era pandemica del COVID-19

School as educational and socio-cultural hub in the pandemic age of COVID-19

MANUELA REPETTO

Dipartimento di eccellenza di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino

E-mail: manuela.repetto@unito.it

Abstract. The school and the institutions of the local community play a complementary role on how the educational system currently works, as well as on its desired transformation. In light of the changes that the pandemic imposes on a structural and regulatory level, it is necessary to reorient reflection and research also on pedagogical models that can facilitate a transformation process already underway before the pandemic and that the current situation brings to the fore. One way could be to favor the contamination between formal knowledge and the repertoire of knowledge and educational practices spread throughout the territory. In this mutual contamination, the role of digital technologies and educational media appears crucial, which will be explored in this contribution by defining, through a taxonomic model, some scenarios on the possible educational initiatives that arise from the alliance between school and territory. These scenarios, in addition to offering solutions to address the risks posed by the pandemic situation, represent an opportunity to innovate the educational system.

Keywords: formal and informal learning, media education, technology enhanced learning, educational community.

Riassunto. La scuola e le istituzioni del territorio rivestono un ruolo complementare nell'attuale funzionamento del sistema educativo, così come nella sua auspicata trasformazione. Alla luce dei cambiamenti che la pandemia impone a livello strutturale e normativo, occorre riorientare la riflessione e la ricerca anche sui modelli pedagogici che possono agevolare un processo di trasformazione già in atto prima della pandemia e che la situazione attuale riporta in primo piano. Una via da percorrere può essere quella di favorire la contaminazione fra il sapere formale e il repertorio di conoscenze e pratiche educative diffuso sul territorio. In questa contaminazione reciproca, appare cruciale il ruolo delle tecnologie digitali e dei media educativi, che verrà esplorato in questo contributo definendo, attraverso un modello tassonomico, alcuni scenari sulle possibili iniziative educative che scaturiscono dall'alleanza fra scuola e territorio. Tali scenari, oltre ad offrire delle soluzioni per affrontare i rischi posti dalla situazione pandemica, rappresentano un'opportunità per innovare il sistema educativo.

Parole chiave: apprendimento formale e informale, media education, apprendimento supportato dalle tecnologie, comunità educante.

1. INTRODUZIONE

Quello educativo può essere considerato un sistema duale formato, da una parte, dal modello istituzionale di istruzione formale, ossia da tutto ciò che attiene alla scuola e che viene da essa generato all'interno degli istituti scolastici; dall'altra parte, dall'offerta educativa del territorio, rappresentata dall'insieme di iniziative promosse da associazioni, imprese, dalla comunità nel suo insieme e da tutte quelle organizzazioni dedite a promuovere forme di apprendimento informale e non formale, che con la scuola possono interagire e collaborare. La scuola e il territorio si possono riconnettere con azioni educative congiunte (Repetto, 2013), in modo che la scuola possa integrare e contaminare il sapere formale con le conoscenze costruite all'esterno, mentre il territorio può assorbire e formalizzare i propri processi di conoscenza informali ed estemporanei. Questa contaminazione reciproca, da sempre auspicata da chi fa ricerca in campo educativo, si rende sempre più impellente, anche alla luce delle condizioni attuali e dei cambiamenti che la pandemia del COVID-19 impone (Cahapay, 2020), soprattutto in relazione ad esigenze come quella del distanziamento, della creazione di piccoli gruppi stabili e circoscritti, del decentramento delle attività didattiche in strutture esterne alla scuola laddove gli spazi fossero limitati, del mantenimento della dimensione sociale e collaborativa dell'apprendimento anche in situazioni di isolamento forzato dovuto alle quarantene o alla malattia.

Attualmente il disallineamento fra scuola e territorio, che in Italia così come altrove è ancora molto forte, è tale da far apparire il sistema scolastico costantemente inadeguato, rigido e arretrato. La cultura dominante si basa sul presupposto che gli studenti vadano istruiti e che l'istruzione possa essere impartita soltanto attraverso il sistema scolastico formale, che inevitabilmente consegna alla società studenti sempre più impreparati, con competenze poco spendibili e incapaci di inserirsi appieno nel mondo del lavoro. Sebbene un'educazione formale rigorosa sia fondamentale, essa, per poter attivare processi di apprendimento più efficaci e che valorizzino le potenzialità di ogni studente, dovrebbe essere integrata con esperienze formative concrete ed autentiche condotte al di fuori della scuola, inglobando e integrando nei curricula d'istituto ciò che può contribuire a potenziare l'offerta formativa scolastica tradizionale. Queste esperienze extrascolastiche o integrate, dal canto loro, dovrebbero mantenere una forte connessione con le attività scolastiche, perché possano sempre essere ricondotte al sapere e alla riflessione e, allo stesso tempo, contribuire a generare nuove e virtuose pratiche scolastiche.

Con il presente contributo si intende, dopo aver analizzato gli elementi di discontinuità tra istruzione formale e apprendimento non formale e informale, riflettere su come la scuola, assumendo il ruolo di connettore socio-culturale oltre che educativo, può integrare la propria offerta formativa ed espanderla con le numerose iniziative generate dalla comunità locale. A partire dall'analisi di alcuni modelli pedagogici che si fondano sulle interconnessioni tra la scuola e il territorio, si propone un modello tassonomico ispirato all'approccio sistemico ecologico per definire e distinguere le possibili iniziative educative che scaturiscono dalle alleanze fra scuola e territorio e che lasciano intravedere dei possibili orizzonti su come gestire i processi educativi nell'era pandemica del COVID-19.

2. LA RELAZIONE FRA ISTRUZIONE FORMALE E APPRENDIMENTO INFORMALE

Le ultime decadi sono state caratterizzate, in Italia ed ovunque, da una progressiva quanto inarrestabile trasformazione del sistema educativo, che gli ultimi accadimenti relativi alla pandemia hanno fortemente accelerato e reso ancora più impellente. Questa trasformazione si traduce nella tendenza a rendere i processi di apprendimento ed insegnamento più flessibili (Daniel, 2020; De Marco, 2020; Galdieri et al., 2020; Selwyn, 2011) in termini di spazi (Marcarini, 2014), di approcci metodologici e di potenzialità educative. Le aule tradizionali, alla luce delle condizioni socio-economiche e dei recenti progressi tecnologici della società della conoscenza, appaiono sempre più inadeguate (Tosi, 2019), mentre le potenzialità pedagogiche insite in un ambiente scolastico non limitato ai confini dell'aula tradizionale, cominciano ad essere sempre più esplorate ed incoraggiate. Imms et al. (2017) definiscono l'ambiente di apprendimento innovativo con un concetto che racchiude diversi aspetti complementari: esso comprende non soltanto l'innovazione sul versante dello spazio fisico per promuovere forme di flessibilità dei processi di insegnamento ed apprendimento, ma anche le innovazioni pedagogiche, che pongono lo studente al centro e che promuovono la personalizzazione dell'apprendimento, incentivano i processi collaborativi e valorizzano l'esperienza di apprendimento anche in un'ottica pluri- e interdisciplinare. In letteratura emergono alcune prospettive epistemologiche (Mulcahy et al., 2015) per comprendere la relazione tra l'ambiente fisico e le innovazioni pedagogiche. Una di queste prospettive, quella relazionale, definisce spazi e pratiche socio-pedagogiche come strettamente interconnessi, in un rapporto dialettico secondo cui spazi e

pratiche si informano e si influenzano reciprocamente, in modo tale che l'ambiente non è dato ma, piuttosto, si viene a costruire nel divenire delle azioni sociali e didattiche. Secondo questa prospettiva quindi, non sono gli ambienti predefiniti e già dotati di infrastrutture a far emergere le pratiche innovative, in maniera deterministica; piuttosto questi ambienti si vengono a definire nel quadro di relazioni più complesse che, adottando un approccio socio-materialista, comprende elementi tangibili quali gli arredi, gli schermi, le pareti, i dispositivi tecnologici e le persone, così come elementi intangibili quali le credenze pedagogiche, le emozioni, i sistemi valoriali (Acton, 2017). È nell'ambito di questo complesso intreccio di relazioni che va, dunque, ridefinito e costruito l'ambiente di apprendimento, modificandolo e riprogettandolo alla luce degli esiti che si ottengono dalle pratiche didattiche sperimentate. Ed è nell'ambito di questo quadro, che emerge la necessità di conciliare gli elementi di discontinuità fra l'istruzione formale e quella informale.

L'eccessiva enfasi sull'istruzione formale, oltre a minare la vita scolastica degli studenti, va a detrimento dell'intera comunità e del capitale umano (Sahlberg, 2011). Gli studenti cui viene proposto un modello didattico tradizionale, tendono a percepire le esperienze formative extrascolastiche come più motivanti e coinvolgenti, seppur queste non vengano in alcun modo riconosciute né, tanto meno, valorizzate dagli insegnanti. Le esperienze informali tendono infatti a differire da quelle scolastiche in termini di finalità, di rilevanza e di utilità, seppur dovrebbero essere equamente legittimate in quanto anch'esse influiscono sulle identità, sugli interessi, sui vissuti e sullo sviluppo delle competenze degli studenti (Bevan et al., 2013; Repetto, 2013).

Già tre decenni or sono, Resnick (1987) individuava quattro fattori che differenziavano l'apprendimento formale da quello extrascolastico, sia informale che non formale. La prima delle contrapposizioni riguarda la forma dominante di apprendimento, che a scuola è individuale, mentre fuori tende ad essere socialmente condivisa. Se infatti in classe la maggior parte delle attività, come i compiti, le spiegazioni e le verifiche, sono incentrate sull'individuo, e anche le attività fatte in gruppo sfociano, in ultima analisi, in giudizi e valutazioni espressi sui singoli, nella vita quotidiana e in quella lavorativa e ricreativa, l'abilità del singolo tende ad intrecciarsi con quella di altre persone facenti parte dello stesso ambito. La classe scolastica tradizionale non può infatti essere considerata una comunità, tanto che gli studenti appaiono come tante monadi i cui singoli contributi sono irrilevanti per la classe nel suo insieme; al contrario, nei gruppi esterni gli individui sono legati

agli altri in relazioni reciproche, cosicché ciò che viene conseguito individualmente ha ripercussioni su tutto il gruppo (Roth & Lee, 2006): la conoscenza costruita socialmente non è incapsulata e fine a se stessa, ma è significativa e utile per tutti (Engeström, 1991). Un secondo elemento di contrasto è il sapere di tipo teorico e speculativo su cui si fonda principalmente l'istruzione formale, contrapposto al sapere più pratico dei percorsi informali, basato sulla manipolazione di strumenti. Un terzo elemento di discontinuità riguarda il pensiero simbolico, più astratto e avulso dalle situazioni reali, diffuso a scuola, cui si contrappone il ragionamento contestualizzato condotto al di fuori di essa. Il quarto ed ultimo elemento concerne l'apprendimento generalizzato che contraddistingue la scuola, contrapposto a quello invece centrato su competenze specifiche che pervade all'esterno. I quattro suddetti elementi di discontinuità tra la dimensione scolastica e quella extrascolastica individuati da Resnick si fanno oggi ancora più marcati, con effetti negativi sul rendimento degli studenti così come esso viene percepito dai docenti, che per stimarlo tendono a basarsi su elementi più comportamentali che cognitivi (Singal & Swann, 2011). Ma gli effetti sono ancora più devastanti se si considera come gli studenti vivono le proprie esperienze scolastiche avvertendole come totalmente sconnesse dalla vita reale.

Ad alimentare questa discontinuità contribuisce anche la diffidenza che l'istituzione scolastica talvolta mostra nei confronti delle figure educative (formatori, genitori, volontari) che promuovono iniziative formative extrascolastiche, considerate come amatoriali e improvvisate, prive di metodo e incapaci di contribuire sistematicamente alla formazione degli studenti (Chrzanowski et al., 2010). Peraltro, anche laddove le istituzioni scolastiche manifestino l'intenzione di promuovere iniziative all'esterno, esse tendono ad imporre una concezione di apprendimento che solitamente mutuano dallo stesso contesto scolastico (Resnick, 1987), senza lasciarsi contaminare da idee ed approcci alternativi, in quanto non istituzionalizzati. Tali approcci, al contrario, potrebbero fungere da stimolo (Hull & Schultz, 2001) per un profondo rinnovamento della scuola.

Le molteplici traiettorie del percorso formativo che ogni studente attraversa in maniera lineare e pressoché rigida dentro la scuola e in modo caotico al di fuori di essa, senza spesso riuscire a trovare punti di contiguità fra di esse, potrebbero forse ricongiungersi se la scuola riuscisse a connettere le esperienze informali che gli studenti vivono nella vita quotidiana, sul loro territorio, e le attività formali proposte in classe. La situazione pandemica attuale, seppur introduca ulteriori elementi di complessità, rappresenta un'opportunità unica per provare a

tracciare nuove traiettorie avvalendosi delle esperienze che si possono attivare sul territorio.

3. TECNOLOGIE E MEDIA EDUCATIVI COME CONNETTORI

La società attuale necessita di persone autonome, creative, intraprendenti, capaci di risolvere problemi, in grado di muoversi in situazioni collaborative e in possesso di altre analoghe competenze che non possono essere acquisite soltanto in classe, ma che dovrebbero attingere anche all'esterno, attraverso nuove esperienze formative provenienti dall'intera comunità (Abbott, 2014). In questo quadro, la scuola potrebbe fungere, in primo luogo, da aggregatore, da "hub" delle molteplici occasioni formative che si trovano sul territorio (Paone, 2020). Dopo averle sondate e selezionate, la scuola potrebbe dunque diventare un punto di riferimento per il proprio territorio, un polo educativo, sociale e culturale che conferisce senso a queste occasioni, da una parte assimilandole nelle proprie pratiche educative, dall'altra contribuendo a farle evolvere e a renderle più organiche e durature, in una prospettiva di formazione integrata. Le politiche educative, con il decreto sull'autonomia scolastica, spingono gli istituti scolastici in questa direzione, invitandoli a perseguire una duplice linea formativa, quella verticale e quella orizzontale, come si evince anche dalle Indicazioni nazionali (AAVV, 2012). La linea verticale fa riferimento all'esigenza di prevedere per gli studenti una formazione che si sviluppi lungo tutto l'arco della vita; quella orizzontale si incentra sulla necessità, per la scuola, di attivare collaborazioni con tutti gli attori extrascolastici con valenza educativa, a cominciare dalla famiglia. Aprendosi alle famiglie e alla comunità di appartenenza nel suo complesso, la scuola esercita appieno la propria autonomia, diventando a tutti gli effetti una comunità educativa integrata, costruttrice di "alleanze" con tutti i possibili soggetti del pubblico e del privato, con i quali instaura legami stabili, avvia progettualità comuni, condivide, oltre alle pratiche e alle procedure organizzative, prospettive di senso e di cambiamento (Save the Children Italia, 2012).

Nella costruzione delle suddette alleanze con i vari attori della comunità, le tecnologie e i media educativi assumono il ruolo chiave di connettore: essi infatti supportano, in primo luogo, l'attività di networking fra la scuola e gli altri soggetti presenti sul territorio e altrove, facilitando la comunicazione e sostenendo le dinamiche collaborative e organizzative. Ma tecnologie e media educativi rivestono anche e soprattutto una valenza didattica: la cornice spazio-temporale delle atti-

vità didattiche proponibili agli studenti può, grazie alla mediazione delle attuali tecnologie, dilatarsi a dismisura, moltiplicando, intersecando ed estendendo le loro traiettorie formative. Le tecnologie, infatti, ampliano gli spazi laddove i confini delle aule scolastiche, delle sale dei musei, degli uffici delle aziende, dei palchi dei teatri e dei luoghi fisici di tutte le altre agenzie educative, limitano le attività degli studenti e, in un'epoca di distanziamento, non le rendono del tutto fattibili.

Allo stesso modo, le tecnologie dilatano i tempi di svolgimento delle attività, che non sono più vincolate al calendario scolastico, agli orari di visita del museo, a quello degli uffici, dello spettacolo teatrale, o a quello di apertura delle biblioteche.

Tuttavia, queste stesse tecnologie, laddove il loro impiego è discontinuo e frammentario, soprattutto se l'uso personale si discosta eccessivamente con l'uso che se ne fa a scuola, rischiano di diventare un elemento di discontinuità e di ulteriore divario, anziché di connessione. Le ricerche condotte sull'uso dei social media da parte dei giovani al di fuori della scuola mostrano, infatti, come le pratiche di utilizzo siano differenti da quelle scolastiche in termini di modalità, intenti e contenuti (Gee, 2003; Ito et al., 2009; Roth & Erstad, 2013). Una delle sfide attuali che docenti ed educatori dovrebbero porsi, anche alla luce degli ulteriori divari che si sono generati durante il lockdown dovuti alla mancanza di tecnologie o di connessione adeguata che hanno impedito a molti studenti di partecipare alle attività di didattica a distanza (Livari et al., 2020), consiste proprio nel cercare di comprendere e di attuare delle interconnessioni che le tecnologie possono attivare fra le pratiche scolastiche formali e quelle informali. In questo modo, si può puntare a ricomporre il mosaico di conoscenze che gli studenti costruiscono nelle loro traiettorie fra casa, scuola e territorio. Inoltre, coinvolgendo la comunità e delegando ad esperti esterni alla scuola la realizzazione di nuovi percorsi educativi fruibili attraverso tecnologie e media educativi, si può supportare la scuola nell'arduo compito di continuare a garantire un'istruzione di qualità anche in una situazione di emergenza come quella che stiamo vivendo (Iyengar, 2020).

Se dunque le tecnologie e i media possono essere considerate alla stregua di strumenti culturali cruciali per integrare l'apprendimento formale con quello informale, ci si dovrebbe interrogare su come impiegarle didatticamente e a quali teorie occorre fare riferimento. Uno degli approcci che dal punto di vista pedagogico meglio incarna il valore che viene conferito all'apprendimento informale e non formale e che promuove l'idea di connetterlo con il sistema di istruzione formale, facendo ricorso anche alle tecnologie digitali, è l'apprendimento

connettivo (Connected Learning) (Antero, 2014; Ito et al., 2013), che si basa sulla concezione di un apprendimento socialmente situato, mosso dall'interesse personale e orientato verso opportunità educative, economiche o politiche. L'apprendimento connettivo si attua quando lo studente viene posto nelle condizioni di coltivare un interesse o una passione con l'aiuto dei pari o di figure educative adulte e di coniugare questo interesse con il profitto scolastico, con il successo lavorativo o con l'impegno civico. I sostenitori di questo approccio riconoscono le potenzialità delle tecnologie digitali nel connettere casa, scuola, comunità e gruppi di pari e nel promuovere il dialogo intra- e inter-generazionale, fondato su interessi comuni. In particolare, le tecnologie assolvono alcune funzioni attraverso le quali potenziano le opportunità di apprendimento connettivo, promuovendo la partecipazione attiva e molteplici forme di espressione personale, valorizzando le diversità e minimizzando le iniquità dei gruppi a rischio di povertà educativa (Garcia, 2014; Nussbaum-Beach & Ritter, 2011; Siemens, 2004). Nell'esaminare il ruolo che le tecnologie rivestono nella vita quotidiana degli studenti e dei giovani, i fautori dell'apprendimento connettivo si avvalgono del concetto di ecologia come metafora per riferirsi ai contesti e alle loro interconnessioni che fanno da cornice allo studente che cresce e si forma.

4. UN MODELLO ECOLOGICO PER RAPPRESENTARE LE CONNESSIONI FRA SCUOLA E TERRITORIO

Recuperando in chiave pedagogica il noto modello ecologico di Bronfenbrenner (1979; 1987; 1990) e tenendo conto dei principi dell'apprendimento connettivo illustrati nel paragrafo precedente, si può collocare al centro del modello lo studente in crescita, il cui apprendimento è influenzato dalle quattro strutture concentriche (micro, meso, eso e macro) e dalle loro interconnessioni (Figura 1). Se le entità che appartengono a questi sistemi – la scuola, la famiglia e la comunità – interagiscono e collaborano sinergicamente rispondendo ai suoi bisogni formativi e sociali, allora lo studente non può che trarre il massimo giovamento dalle relazioni supportive che tali entità riescono ad instaurare con lui.

Se si assume un'ottica ecologica e sistemica, l'apprendimento può dunque essere considerato come un processo che scaturisce dall'interazione di fattori individuali, sociali e culturali rintracciabili nelle quattro strutture definite da Bronfenbrenner. Nell'attribuire alla scuola il ruolo di polo educativo come descritto nel par. 3, un modello siffatto può fungere da riferimento per inquadrare le dinamiche che la scuola può attiva-

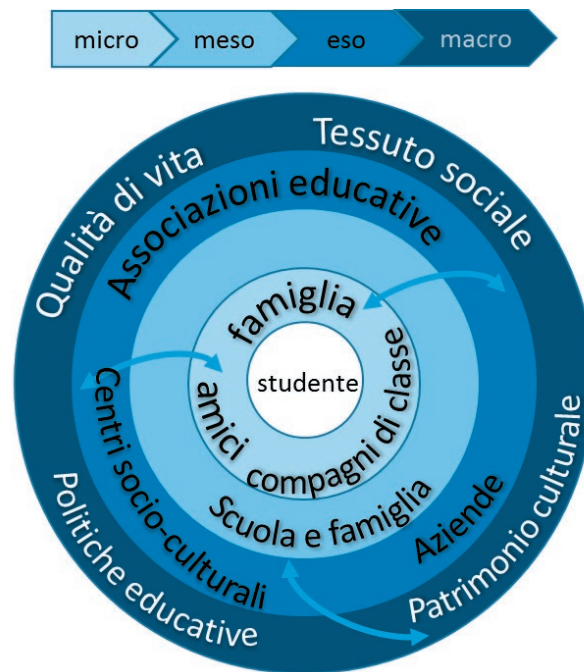


Figura 1. Una rilettura in chiave pedagogica degli elementi che compongono il modello ecologico di Bronfenbrenner.

re in modo sistematico con le altre agenzie educative e con le varie entità della comunità circostante. Considerando le possibili forme di collaborazione e le tipologie di progetti didattici che la scuola può attivare con queste entità esterne, può risultare funzionale sovrapporre a questi cerchi concentrici due assi ortogonali che rappresentano, rispettivamente, il ruolo specifico assunto dalla scuola, che indica in che modo essa si relazioni con i vari soggetti del territorio per promuovere attività didattiche congiunte (asse orizzontale), e l'ambiente di apprendimento prevalente attraverso cui queste attività hanno luogo, le cui caratteristiche sono state descritte nel paragrafo 2 (asse verticale). L'asse orizzontale (Figura 2) riporta ad un estremo, quello destro, la "scuola polivalente" e, all'altro estremo, "la scuola reticolare"; l'asse verticale contrappone, invece, all' "ambiente online" quello "fisico". Ai due assi ortogonali si aggiunge un terzo asse, il "livello di incidenza", che esprime l'impatto delle iniziative educative in relazione ai livelli micro-meso-macro.

Considerando l'estremo destro dell'asse orizzontale, con il concetto di scuola polivalente si fa riferimento all'istituto scolastico che amplia ed accentra la propria offerta formativa, sia in senso temporale che spaziale, moltiplicando le proprie funzioni in ragione dei bisogni dei propri studenti e della popolazione presente nel territorio. La scuola dunque si appropria di quelle fun-

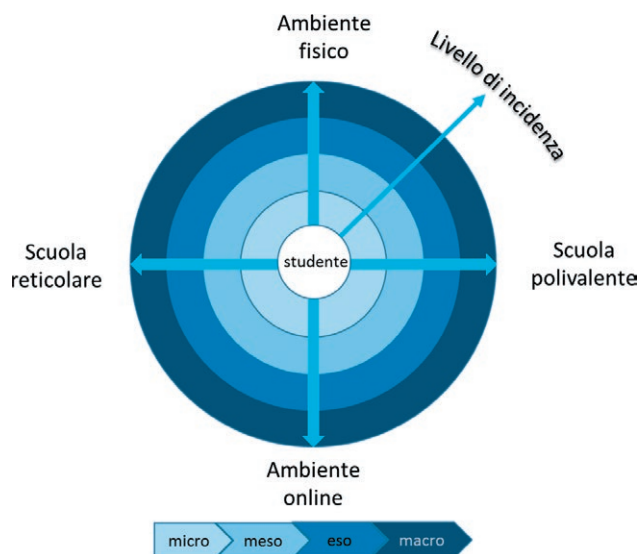


Figura 2. Un approccio sistemico per rappresentare la scuola come polo educativo e socio-culturale.

zioni educative che solitamente vengono assolve da strutture al di fuori e, allo stesso tempo, si apre al territorio accogliendo nelle proprie strutture la cittadinanza come potenziale utenza a cui rivolgere la propria offerta: in questo modo la scuola propone percorsi extrascolastici, gestisce al proprio interno servizi che sono appannaggio di altri enti locali (biblioteche, centri ricreativi, atelier, teatri, musei) e promuove iniziative culturali quali seminari, cineforum, mostre, concerti e quant'altro. Alla realizzazione di queste iniziative temporanee o permanenti collaborano, oltre al personale scolastico, professionisti, cittadini, associazioni, ma anche gli stessi studenti.

All'estremo opposto dell'asse si contrappone la scuola reticolare, ossia la scuola che si delocalizza e che collabora e costruisce reti e partenariati con i soggetti del territorio i quali, facendosi promotori o proponendosi anche come recettori di iniziative didattiche, accolgono gli studenti nei propri spazi o predispongono le proprie strutture per svolgere azioni educative rivolte alla popolazione studentesca, così come a tutta la cittadinanza. In questo modo, la scuola, assieme ai soggetti pubblici e privati che rappresentano la comunità educante, si decentra e si distribuisce capillarmente su tutto il territorio, allargando la propria offerta formativa in un modo alternativo e del tutto opposto rispetto a quello della scuola polivalente. Questo modello organizzativo appare più confacente alla situazione pandemica attuale, in quanto la scuola non richiama la popolazione al proprio interno né concentra tutte le attività e i servizi nelle proprie strutture; al contrario, la scuola reticolare si appoggia al territorio e alle sue strutture, delegando

ad esse anche alcune delle funzioni educative che le sono proprie.

Le iniziative congiunte fra scuola e territorio possono tradursi nella creazione di nuove strutture o nell'allocatione di quelle già esistenti per lo svolgimento delle relative attività; tali strutture, siano esse collocate dentro la scuola (la biblioteca civica, l'atelier, l'auditorium) o siano esse, considerando il territorio, situate esternamente (lo spazio per l'apprendistato dell'impresa locale, la saletta del cinema, gli spazi del centro ricreativo), occupano un ben identificato spazio fisico, rappresentato all'estremo superiore dell'asse verticale (ambiente fisico). All'estremo opposto si collocano quelle iniziative che hanno l'ambiente online come scenario principale per lo svolgimento delle relative attività didattiche, sia esso un portale, uno strumento per la comunicazione, un social media o una realtà virtuale. Le attività didattiche possono essere svolte online o in presenza, ma necessitano di un ambiente di supporto allestito appositamente sul web per scaricare le risorse, comunicare con il docente, collaborare con i compagni o con esperti di altre istituzioni, per creare dei prodotti digitali o condurre delle sperimentazioni, individualmente o in gruppo.

I due assi suddividono l'area composta dalle forme circolari concentriche in quattro quadranti, ciascuno dei quali è dunque delimitato da due semiassi e da una serie di archi paralleli. Le aree incorniciate da questi archi possono essere impiegate per posizionare le iniziative congiunte scuola - territorio, esprimendo in questo modo la loro portata e la loro incidenza sul territorio. Queste iniziative educative assegnano allo studente, che contribuisce attivamente alla costruzione dell'ambiente in cui vive e le cui possibili azioni hanno ricadute a livello di micro, meso, eso o macrosistema, il ruolo di protagonista dinamico. I progetti didattici fortemente innovativi che influiscono a livello politico, che hanno delle ripercussioni economiche, sociali o ambientali sul territorio o che incidono su atteggiamenti e disposizioni valoriali, si collocano negli spicchi più esterni, mentre quelli che hanno un impatto più limitato e circoscritto si situano nelle aree più interne.

Nel valutare l'incidenza di tali iniziative in questi termini, non si intende formulare dei giudizi di valore, stimando come più apprezzabili le iniziative che agiscono a livello macro rispetto a quelle efficaci a livello micro; bensì ci si propone unicamente di differenziare gli ambiti e le strutture interessate dagli effetti di queste iniziative, alcune delle quali incidono più profondamente sugli studenti e sulle loro cerchie più ristrette, mentre altre hanno un effetto più diffuso ma meno dirompente e rapido, coinvolgendo però fasce più ampie della cittadinanza. Questa terza variabile, l'incidenza, contribuisce

a circoscrivere e a definire le possibili iniziative inscrivibili in ciascuno dei quattro quadranti.

5. ALLEANZE FRA SCUOLA E TERRITORIO NELLA SITUAZIONE ATTUALE

Un modello siffatto, strutturato in quattro quadranti e in dodici spicchi, può essere utilizzato per classificare qualsiasi iniziativa educativa sulla base del modello adottato dalla scuola (iniziativa integrata nell'ambiente scolastico o promossa sul territorio), dell'ambiente di apprendimento prevalente (online o in presenza) e del livello di incidenza dell'iniziativa (coinvolgimento di una classe, di una piccola comunità o di un target più ampio della popolazione (si veda Figura 3). Tale modello, inoltre, può orientare il progettista, l'educatore o l'insegnante nell'individuare le coordinate entro cui circoscrivere l'iniziativa che intende proporre e nel posizionarsi in quella più appropriata in relazione al livello di emergenza. Ovviamente la suddivisione in quadranti e spicchi ha la funzione di fornire una rappresentazione semplificata di una realtà molto complessa che inquadra la scuola nelle sue relazioni con il territorio: i confini tra un quadrante e l'altro e tra i vari spicchi non sono tracciati in modo netto, ma sono da considerarsi permeabili; le variabili contestuali, dettate anche dalle condizioni legate all'emergenza, possono trasformare le iniziative già in essere facendole transitare in modo fluido da un quadrante all'altro o attraverso i vari spicchi.

Il primo quadrante, delimitato dai semiassi ambiente fisico/ scuola polivalente, comprende le iniziative gestite dalle scuole nei propri edifici, con il supporto di vari soggetti territoriali. Da una rassegna e da una mappatura condotta negli ultimi anni in merito alle esperienze educative più recenti proposte dalla scuola italiana e realizzate all'interno delle proprie strutture, si possono citare a titolo esemplificativo, a livello micro, lo sportello di ascolto o di orientamento, il laboratorio didattico, l'atelier, i programmi extracurricolari (musicali, sportivi, artistici), i progetti tematici interdisciplinari, i progetti di inclusione socio-educativa e di intercultura. A livello meso si possono collocare la biblioteca civica, il laboratorio, il museo, il teatro, l'atelier, l'incubatore di impresa e analoghe iniziative extracurricolari aperte alla cittadinanza. A livello macro si situano i progetti di sensibilizzazione e di intervento ambientale, culturale e sociale e, più in generale, tutte quelle iniziative rivolte al territorio che hanno effetti sulle politiche locali e che influiscono su atteggiamenti e valori della popolazione di riferimento. Le iniziative che si collocano in questo quadrante fanno della scuola un centro di aggregazione sociale e culturale, in cui anche i genitori e i cittadini in genere sono coinvolti contribuendo come esperti - singolarmente o organizzati in associazioni - alle attività formative della scuola, oppure partecipando come fruitori e destinatari di iniziative di formazione proposte in orari che non coincidono necessariamente con quelli scolastici. Trattasi di una scuola aperta, che oltre ad estendere gli orari, mette alcuni dei propri spazi a disposizione del quartiere allestendo strutture permanenti

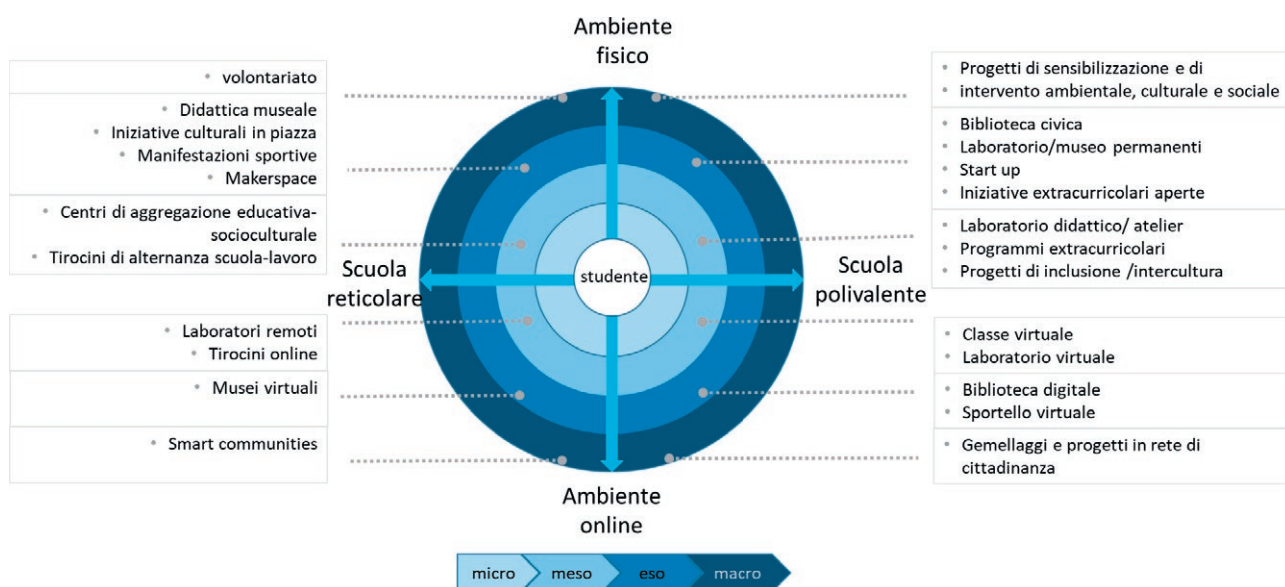


Figura 3. Una mappatura delle possibili istanze di iniziative in collaborazione fra scuola e comunità locale.

e flessibili che, di norma, non si trovano in un edificio scolastico. Talvolta tali strutture trovano collocazione in spazi inutilizzati della scuola che vengono recuperati nonché, grazie alle attività in essi promosse rispondenti alle esigenze delle famiglie e della cittadinanza, trasformati in un bene culturale comune e in un modello virtuoso di cittadinanza attiva. Tutte le iniziative che rientrano in questo quadrante trovano difficoltà ad essere portate avanti nei periodi di emergenza in cui la scuola, pur essendo aperta, dà accessi contingentati e in orari diversificati agli studenti e al personale scolastico. In questo frangente negli edifici scolastici non possono accedere le famiglie e tanto meno soggetti esterni quali associazioni, volontari, esperti o comuni cittadini. I progetti che coinvolgono utenti esterni o che si rivolgono a destinatari diversi dagli studenti, non possono dunque essere realizzati finché non cessa lo stato di emergenza.

Il secondo quadrante, circoscritto dai semiassi scuola polivalente/ ambiente online, comprende le iniziative promosse dalla scuola, che può avvalersi della collaborazione con entità territoriali, gestite prevalentemente in ambienti online, accessibili dal web. Tali ambienti abbattano i confini spaziali e temporali dell'edificio scolastico mentre, sul piano didattico, possono amplificare i processi di apprendimento sul piano cognitivo e su quello sociale. Le strutture fisiche precedentemente elencate per il primo quadrante, trovano un potenziale corrispettivo nella loro trasposizione virtuale: ricadono quindi in quest'area ambienti quali la classe virtuale per lo svolgimento di attività curricolari ed extracurricolari, la biblioteca digitale, il laboratorio virtuale e lo sportello virtuale, con un impatto più o meno esteso a seconda del livello di coinvolgimento della cittadinanza. L'uso del web moltiplica inoltre i possibili soggetti interlocutori, che non appartengono soltanto alla comunità locale, ma che possono essere dislocati anche in altre città o all'estero: è il caso dell'ambiente virtuale in cui si ritrovano due classi gemellate di paesi diversi che collaborano ad un progetto di cittadinanza attiva, al quale possono contribuire anche associazioni delle rispettive comunità di appartenenza. Nel quadro dell'emergenza Covid-19, tutte le attività inscrivibili in questo quadrante possono essere portate avanti sia nella situazione più estrema, quella di scuola chiusa, sia in condizioni meno restrittive o temporanee, nelle quali sia l'assenza di intere classi, di gruppi di studenti o di singoli può essere gestita attraverso attività di didattica online o tramite forme ibride, che integrano attività online con le lezioni in presenza e che durante l'emergenza attuale sono state sperimentate con esiti positivi nel nostro paese e in molte altre realtà (Cochrane et al., 2020; De Marco, 2020; Dodici et al., 2020; Trentin, 2016).

Il terzo quadrante è demarcato dai semiassi scuola reticolare/ ambiente virtuale ed è quello in cui le possibilità di collaborazione fra scuola e comunità si moltiplicano a dismisura, in quanto le risorse a cui la scuola può attingere non si limitano a quelle offerte dalla comunità locale. Tali risorse open e online possono infatti, grazie alle tecnologie, essere rese disponibili anche da entità che si trovano ovunque, con le quali la scuola stringe partenariati internazionali e costituisce reti collaborative sostenibili. Iniziative esemplificative che ricadono in questo quadrante sono le più svariate: i laboratori remoti (Barry & Kanematsu, 2020; Evagorou & Nisiforou, 2020; Kelley, 2020), grazie ai quali gli studenti possono svolgere le simulazioni anche negli ambienti messi a disposizione dagli enti scientifici più prestigiosi; i musei virtuali (Kligler-Vilenchik & Literat, 2020), visitabili a distanza e comprensivi di attività che si possono svolgere online o in classe; gli ambienti online allestiti dalle imprese per lo svolgimento di tirocini virtuali (Semingson, 2020); le smart communities (Buchholz et al., 2020; Burgess & Anderson, 2020), che prevedono la collaborazione fra studenti e cittadini per portare a termine progetti dall'elevato valore civico e sociale. Le iniziative che si collocano in questo quadrante amplificano notevolmente le opportunità di apprendimento degli studenti per la forte innovatività, la marcata propensione allo sviluppo sostenibile e per l'eterogeneità dei soggetti che sono potenzialmente coinvolgibili nello sviluppo e nella realizzazione dei percorsi formativi. Tali iniziative sono dunque proponibili anche nelle fasi di emergenza pandemica più spinta, anche perché si svolgono interamente online e non richiedendo la presenza fisica di studenti ed insegnanti a scuola.

Nel quarto quadrante, compreso fra i semiassi scuola reticolare/ ambiente fisico, rientrano tutte le iniziative che la scuola promuove sul territorio, in collaborazione con i vari soggetti della comunità locale. In mancanza di propri spazi da utilizzare, la scuola sfrutta quelli presenti sul territorio e delocalizza in quei luoghi le attività disciplinari o extracurricolari che richiedono spazi e strutture adeguate, dando la propria adesione a progetti promossi dalle varie entità territoriali o collaborando con esse nell'attivazione di nuove iniziative congiunte. Rientrano in questo quadrante attività come quelle di didattica museale, le esperienze di maker education condotte nei FabLab e nei makerspace (Dougherty, 2016; Vuorikari, et al., 2019), le iniziative culturali in piazza, le manifestazioni sportive, i tirocini di alternanza scuola-lavoro, le attività in centri di aggregazione giovanile e socio-educativi e le azioni di volontariato. La situazione pandemica pone dei limiti alle attività classificabili in questo quadrante, che tendono a coincidere con i vin-

coli che le misure d'emergenza prevedono per gli istituti scolastici: anche nelle strutture presenti sul territorio le misure prevedono numeri contingentati di persone, registrazione degli accessi, regole per limitare la diffusione del virus che spesso impediscono lo svolgimento di un'attività come quelle che richiedono la manipolazione di oggetti, l'utilizzo di uno stesso strumento o di una postazione da parte di diversi studenti. Anche per gli spazi all'aperto come le piazze o i cortili vigono analoghe norme legate al divieto di assembramento. Tuttavia, iniziative di rilievo svolte in questo periodo con numeri contenuti di studenti, come alcune esperienze di outdoor education (Bonell et al., 2020; Quay et al., 2020; Tal et al., 2019) lasciano aperti alcuni spiragli sull'offerta educativa del territorio, che può fornire un supporto alla scuola e sollevarla dalle problematiche relative alla gestione degli spazi.

6. CONCLUSIONI

Le mutate condizioni dovute all'era pandemica del COVID-19, così come le recenti sollecitazioni derivanti dall'attuazione delle strategie di sostenibilità dettate dall'Agenda 2030, impongono una revisione dei contenuti curricolari e un riadeguamento dei saperi, che la scuola dovrebbe veicolare attraverso compiti autentici e contestualizzati, percepiti come significativi dagli studenti del terzo millennio. Il compito della scuola non si limita all'insegnamento e la scuola non può essere la sola ad avere questo compito: la comunità non può più fungere da spettatrice o da pubblico ma, ora più che mai, attraverso le associazioni, le imprese, le università e i soggetti che ne fanno parte, deve sentirsi responsabilizzata nel prendersi carico dell'apprendimento dei suoi giovani appartenenti e nel contribuire attivamente ai loro percorsi formativi. Anche le famiglie, che durante il lockdown hanno svolto nel nostro paese un ruolo essenziale, dal punto di vista educativo e del supporto alla didattica formale, possono essere considerate risorse insostituibili con le quali la scuola deve dialogare e collaborare.

È necessario condividere un approccio che riunisca tutte le risorse che si trovano nelle scuole e nelle comunità perché le prime possano attivare delle collaborazioni proficue con le seconde. In questo arduo compito, i soggetti pubblici e privati possono intervenire in aiuto della scuola e sopperire ad essa, integrandone l'offerta educativa. Assumendo una visione sistemica, la scuola può, con l'aiuto degli attori presenti sul territorio, attivarsi per fungere da fulcro delle varie iniziative socio-educative: il modello ecologico definito in questo contributo pone lo studente al centro del sistema e considera

le interconnessioni fra le varie strutture sociali implicate nella sua formazione, prospettando diversi scenari che, indipendentemente dall'approccio adottato, conferiscono alla scuola un ruolo propulsivo. In questa cornice lo studente può cogliere l'opportunità di diventare un cittadino attivo e responsabile che vive esperienze di apprendimento significativo, percependo al contempo il proprio essere utile e parte di una comunità coesa e vitale. Le tecnologie e i media educativi, se intesi come totalmente connessi con l'approccio metodologico impiegato al punto da divenire connaturati allo stesso ambiente di apprendimento che contribuiscono a definire; se percepiti come trasparenti da parte di insegnanti e studenti e non come una sovrastruttura aggiunta ed opzionale, possono diventare un elemento potenziante, in senso non solo strumentale quanto strutturale, apportando un contributo essenziale alla trasformazione dei processi di insegnamento e di apprendimento sollecitata dalla situazione critica che stiamo vivendo. In questo senso, attivando attività di networking con il territorio e attuando una trasformazione dei processi educativi indotta dall'uso di approcci didattici innovativi e potenziata da tecnologie e media educativi, la scuola può promuovere azioni didattiche ed educative di qualità, in linea con gli obiettivi di sviluppo sostenibile che allo stato attuale è necessario porsi come traguardi da raggiungere al più presto.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale. Le Monnier.
- Abbott, J. (2014). *Battling for the Soul of Education*. The 21st Century Learning Initiative. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077082.pdf>
- Acton, R. (2017). Place-people-practice-process: Using sociomateriality in university physical spaces research. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1441-1451. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1309637>
- Barry, D. M., & Kanematsu, H. (2020). Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606017.pdf>
- Bevan, B., Bell, P., Stevens, R. & Razfar, A. (Eds.) (2013). *LOST opportunities: Learning in out-of-school time*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4304-5>
- Bonell, C., Melendez-Torres, G. J., Viner, R. M., Rogers, M. B., Whitworth, M., Rutter, H., & Patton, G. (2020). An evidence-based theory of change for reducing SARS-CoV-2 transmission in reo-

- pened schools. *Health & place*, 102398. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2020.102398>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Family support: The quiet revolution. In S. L. Kaagan, D. R. Powell, B. Weissbourd & E.F. Ziegler (eds.), *America's family support programs. Perspectives and prospects* (pp. xi-xvii). Yale University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In D. Blankenhorn, S. Bayme & J.B. Elshain (eds.), *Rebuilding the nest* (pp. 27-38). Family Service America.
- Buchholz, B. A., DeHart, J., & Moorman, G. (2020). Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-17. <https://doi.org/10.1002/jaal.1076>
- Burgess, W. K., & Anderson, J. L. (2020). Leveraging Community Partnerships to Engage Digitally Foreign Learners in Response to COVID-19. *Middle Grades Review*, 6(2), 10. <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/10>
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- Chrzanowski, D., Rans, S. & Thompson, R. (2010). *Building Mutually-Beneficial Relationships Between Schools and Communities: The Role of a Connector*. ABCD Institute.
- Cochrane, T., Birt, J. R., Cowie, N., Deneen, C., Goldacre, P., Narayan, V., Ransom, L., Sinfield, D., & Worthington, T. (2020). Designing hybrid practice-based learning environments to facilitate distributed learning communities (COVID-19). In *ASCILITE 2020: 37th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education* (pp. 1-5). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- De Marco, L. (2020). Dalla DaD alla DDI: esperienze e riflessioni per un modello didattico ibrido-flessibile. *Bricks*, 4, 132-143. http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2020/09/BRICKS_4_2020.pdf
- Dodici, S., Reyes, M. C., & Trentin, G. (2020). I-MOOC, un mooc interattivo personalizzabile nei tempi e nelle sequenze di fruizione dei contenuti: l'opinione dei partecipanti. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(2), 121-137. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1154>
- Dougherty, D. (2016). *Free to make: How the maker movement is changing our schools, our jobs, and our minds*. North Atlantic Books.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, 1, 243-259. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(91\)90006-T](https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90006-T)
- Evagorou, M., & Nisiforou, E. (2020). Engaging Pre-service Teachers in an Online STEM Fair during COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 179-186. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216234/>
- Galdieri, M., Todino M. D., Scarinci, A. (2020). (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1), 477-503. <https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9936>
- Garcia, A. (ed.), 2014. *Teaching in the Connected Learning Classroom*. Digital Media and Learning Research Hub. <https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/teaching-in-the-CL-classroom.pdf>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. <https://doi.org/10.3102%2F00346543071004575>
- Imms, W., Mahat, M., Byers, T., & Murphy, D. (2017). *Type and use of innovative learning environments in Australasian schools*. ILETC Survey 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577584.pdf>
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martinez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L. , Sims, C., & Tripp, L. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8402.001.0001>
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. & Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: an agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub. Digital Media and Learning Research Hub.
- Iyengar, R. (2020). Education as the path to a sustainable recovery from COVID-19. *Prospects*, 49, 77-80. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09488-9>
- Kelley, E. W. (2020). Reflections on Three Different High School Chemistry Lab Formats during COVID-19 Remote Learning. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2606-2616. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00814>

- Kligler-Vilenchik, N., & Literat, I. (2020). Youth Digital Participation: Now More than Ever. *Media and Communication*, 8(2), 171-174. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.3180>
- Livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Marcarini, M. (2014). Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Formazione, lavoro, persona*. 4(10), 3. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/137/117>
- Mulcahy, D., Cleveland, B., & Aberton, H. (2015). Learning spaces and pedagogic change: Envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 575-595. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1055128>
- Nussbaum Beach, S. & Ritter Hall, L., (2011). *The Connected Educator*. Solution Tree Press. <https://doi.org/10.1080/08923647.2013.757065>
- Paone, F. (2020). Learning Environment as Bridge Between School and Community. In J. L. Sarasola Sánchez-Serrano, F. Maturo & Š. Hošková-Mayerová (eds.), *Qualitative and Quantitative Models in Socio-Economic Systems and Social Work* (pp. 151-159). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18593-0_12
- Quay, J., Gray, T., Thomas, G., Allen-Craig, S., Asfeldt, M., Andkjaer, S., & Ho, S. (2020). What future/s for outdoor and environmental education in a world that has contended with COVID-19?. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(2), 93-117. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00059-2>
- Repetto, M. (2013). Networked informal learning and continuing teacher education. In G. Trentin & M. Repetto (eds.), *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*, 183-207, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-699-9.50007-0>
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 Presidential Address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X016009013>
- Roth, S. & Erstad, O. (2013). Networked lives for learning: digital media and Young practices across formal and informal contexts. In G. Trentin & M. Repetto (eds.), *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*, 119-152, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-699-9.50005-7>
- Roth, W.-M., & Lee, Y. J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing “communities”. *Educational Research Review*, 1(1), 27-40. Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.01.002>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons 2.0*. Columbia University: Teachers College.
- Save the Children Italia (2012). *Fare comunità educante: la sfida da vincere*. Crescere al Sud. <https://scienze-politiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/99/minori/IMP-crescere-al-sud.pdf> (ver. 12.10.2020).
- Selwyn, N. (2011). Finding an Appropriate fit for me: Examining the (in)Flexibilities Of International Distance Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 367-383. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.570873>
- Semingson, P. (2020). Cross-Course Mentoring via a Shared Communal Blog: Best Practices and Lessons Learned. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2119-2124). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learn-techlib.org/primary/p/216082/>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Elearnspace.org. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1089.2000&rep=rep1&type=pdf> (ver. 12.10.2020).
- Singal, N., & Swann, M. (2011). Children's perceptions of themselves as learner inside and outside school. *Research Papers in Education*, 26(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/02671520903281617>
- Tal, T., Levin-Peled, R., & Levy, K. S., (2019). Teacher views on inquiry-based learning: the contribution of diverse experiences in the outdoor environment. *Innovation and Education*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0004-y>
- Tosi, L. (2019). Proposte e azioni per progettare, allestire e utilizzare spazi flessibili a scuola. *Scuola democratica*, 10(2), 409-416. <https://doi.org/10.12828/94823>
- Trentin, G. (2016). Always-on education and hybrid learning spaces. *Educational Technology*, 56(2), 31-37. <http://www.jstor.org/stable/44430457>
- Vuorikari, R., Ferrari, A., & Punie, Y. (2019). *Makerspaces for Education and Training – Exploring future implications for Europe*. EUR 29819 EN, Publications Office of the European Union. JRC117481. <https://doi.org/10.2760/946996>



Citation: M. Muscarà, A. Romano (2020) Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19. *Media Education* 11(2): 61-73. doi: 10.36253/me-9645

Received: August, 2020

Accepted: September, 2020

Published: December, 2020

Copyright: ©2020 M. Muscarà, A. Romano. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19¹

Teaching and learning in museums in the era of the COVID-19 pandemic

MARINELLA MUSCARÀ*, ALESSANDRO ROMANO

Università Kore di Enna

*Corresponding author. E-mail: marinella.muscara@unikore.it; alessandro.romano20@unikorestudent.it

Sommario. Partendo dalla considerazione che il museo non rappresenta esclusivamente un luogo di conservazione, collezione e promozione del patrimonio culturale ma un vitale spazio di apprendimento, l'articolo indaga il ruolo che le tecnologie e i media hanno svolto durante la prima fase di diffusione della pandemia di Covid-19 in ambito museale. In particolare, gli autori riflettono sulle questioni del riconoscimento di alcune pratiche museali come pratiche didattiche, sull'impiego delle tecnologie per l'educazione al patrimonio culturale e per la sua fruizione e sulle iniziative digitali proposte dai musei per riallacciare la relazione con i pubblici durante il periodo di isolamento sociale. Si delinea pertanto la necessità, anche nei contesti di apprendimento non formale, di riconsiderare la funzione dei media per la valorizzazione delle pratiche d'insegnamento-apprendimento nei musei delineando nuove prospettive ed implicazioni didattiche.

Parole chiave: didattica museale, ICT, patrimonio culturale, Covid-19.

Abstract. Moving from the consideration that the museum does not represent only a place of preservation, collection and promotion of cultural heritage but a vital learning space, the article aims to investigate the role that technologies and media have played in the museum during the first phase of the spread of the Covid-19 pandemic. In particular, the authors reflect on the issues of the recognition of some museum practices as educational practices, on the use of technologies for cultural heritage education and for its use and on the digital initiatives proposed by museums in order to reconnect with the variety publics, in particular children and young people, during the period of social isolation. There is therefore a need, also in the context of non-formal learning, to reconsider the value of ICT to redesign and reshape teaching and learning practices, outlining new perspectives and educational implications.

Key words: museum education, ICT, cultural heritage, Covid-19.

1. INTRODUZIONE

L'emergenza sanitaria che ha interessato il nostro Paese a tutti i livelli ha costretto le agenzie educative formali e non formali ad adottare modalità straordinarie di riorganizzazione delle attività didattiche, allo scopo di garantire a tutti il diritto all'educazione e alla formazione. Anche le istituzioni museali e i luoghi della cultura sono stati investiti dalla necessità di ripensare e di riallacciare la trama della relazione educativa interrotta bruscamente durante il periodo del lockdown con la molteplicità dei pubblici. Il patrimonio culturale, nelle sue componenti tangibili e intangibili, costituisce infatti un potente fattore chiave di sviluppo sociale ed economico in quanto risorsa preziosissima nei settori dell'istruzione, dell'occupazione, del turismo e dello sviluppo sostenibile (cfr. Consiglio d'Europa, 2017). Il valore del patrimonio culturale non risiede esclusivamente nella funzione di testimone della cultura di un gruppo umano ma esso si esplica anche nella capacità che ha di garantire lo sviluppo tanto dell'intera società quanto del singolo individuo. Anche per tale potenzialità, che si genera dall'esperienza con il cultural heritage, la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza stabilisce che: «States Parties shall respect and promote the right of the child to participate fully in cultural and artistic life and shall encourage the provision of appropriate and equal opportunities for cultural, artistic, recreational and leisure activity» (United Nations, 1989, art. 31).

Il raggiungimento di tali obiettivi di sviluppo individuale e collettivo può avvenire, indica chiaramente il Consiglio d'Europa con la *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* del 2017, attraverso l'adozione di politiche statali volte alla promozione di azioni di educazione al patrimonio culturale tanto negli adulti quanto nei bambini. Se, infatti, il Consiglio d'Europa già nel 1998 aveva sottolineato l'importanza dell'educazione al patrimonio intesa come «a teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression» (Consiglio d'Europa, 1998, p. 31), con la Raccomandazione del 2017 si conferma in ambito europeo l'importanza della dimensione dell'apprendimento legata al patrimonio culturale. A tale riguardo, non sorprende che una delle tre componenti² fondamentali dell'intera Strategia Europea per il Patrimonio Culturale del 21° secolo sia costituita proprio dal *'knowledge and education'* che «focuses on the relationship between heritage and shared knowledge,

covering awareness raising, training and research» (Consiglio d'Europa, 2017, p. 42).

Tra gli attori sociali direttamente coinvolti nella relazione tra patrimonio e conoscenza condivisa, oltre naturalmente alla scuola e alle università, i musei e i luoghi della cultura costituiscono soggetti affidabili proprio per la loro capacità di intercettare i bisogni del territorio e di contribuire all'elaborazione di visioni sociali su fenomeni complessi che coinvolgono l'intera società. I musei quindi, attraverso l'esercizio della loro funzione di presidi territoriali per l'educazione al patrimonio culturale e per lo sviluppo di competenze trasversali, operano come agenzie educative particolari in cui prendono forma fenomeni di apprendimento informale, non formale e talvolta anche formale (cfr. Crowley et al., 2014). L'osservazione delle pratiche museali e il loro riconoscimento come pratiche educative a tutti gli effetti sembrano potere richiamare la didattica e la pedagogia a un maggiore azione responsiva e responsabile nel settore della formazione al patrimonio culturale, contribuendo anche a spiegare e interpretare le relazioni emergenti tra tecnologia, mediatori digitali e strategie per la fruizione e l'educazione del *cultural heritage*. In misura sempre maggiore, infatti, i musei ricorrono oggi alle potenzialità offerte dall'utilizzo degli strumenti tecnologici e digitali per sviluppare nuove relazioni tra i diversi pubblici, operando un potenziamento delle abilità percettive del visitatore e delle capacità narrative degli oggetti della collezione. Sebbene, anche in ambito museale, non si sia ancora realizzato pienamente l'auspicato processo di innovazione digitale, l'isolamento sociale imposto dai provvedimenti per il controllo e contenimento della diffusione della pandemia da Covid-19 ha obbligato le istituzioni museali a ricorrere ai mediatori digitali, al web e ai social network per garantire la continuità dell'azione educativa e relazionale con i pubblici. Le iniziative digitali di tipo educativo promosse dai musei, in gran numero destinate al target 'bambini e famiglie', hanno fatto emergere sorprendenti capacità resilienti degli organismi museali, che si sono mostrati proattivi riuscendo a ritessere la trama della relazione con i pubblici, e hanno consentito di tracciare nuovi futuri scenari per il settore della didattica e in particolare per la didattica museale e dell'educazione al patrimonio culturale.

2. LA DIDATTICA SENZA CONFINI: IL SETTORE MUSEALE

Gli studi sull'uomo hanno rivelato come l'azione antropica abbia da sempre mostrato, con straordinaria continuità, soluzioni capaci di trasformare la sfuggente

e caotica realtà in finiti modelli di discretizzazione fondati su processi cognitivi di semiosi, cioè di interpretazione e attribuzione di significati per mezzo del linguaggio. L'uomo ha potuto dunque aggredire simbolicamente la realtà per mezzo del linguaggio, rendendosi tuttavia 'incautamente' responsabile, attraverso processi cognitivi fondati su meccanismi dicotomici e oppositivi, del fiorire di arbitrarie gerarchie che hanno riguardato ogni aspetto dell'umano scibile, incluso l'ambito educativo. Come per la dimensione figurativa in cui aspri dibattimenti hanno visto contrapporre storicamente l'arte minore all'arte maggiore, le arti applicate all'arte pura, l'arte popolare all'arte egemone, allo stesso modo in ambito educativo, la concezione secondo cui il lavoro intellettuale si pone in posizione contraria a quella del lavoro manuale, sembra avere contraddistinto la storia pedagogica tout court e in particolare la relazione tra pedagogia e didattica. Basti ricordare, ad esempio, la riflessione proposta da John Dewey in ordine al valore del lavoro manuale e della pratica come processo conoscitivo e trasformativo che si realizza attraverso l'esperienza della realtà (cfr. Dewey, 2012). Al riguardo, osservano Fiorucci e Lopez, che Dewey sottolinea come:

le filosofie hanno stabilito, nel corso del loro svolgersi storico, rigide separazioni tra alcuni elementi artificialmente posti in contraddizione tra loro: il lavoro intellettuale e il lavoro manuale, gli aspetti teorici e gli aspetti pratici della conoscenza, la conoscenza razionale e l'esperienza sensibile; in ultima istanza, la mente e il corpo. Dewey è per una concezione di educazione che superi questi dualismi e che consideri l'individuo nella sua totalità e nella sua continuità con l'ambiente che lo circonda. In questo senso egli sostiene che l'educazione può essere 'direzione' dell'educando, non nel senso di imposizione di un controllo fisico esterno su di esso, ma nel senso di assecondamento delle tendenze già presenti dentro di lui, che hanno bisogno di essere socializzate (2017, p. 10).

Il superamento del dualismo teoria *versus* pratica ha prodotto quel processo di 'riconoscimento' della didattica, o come si preferisce chiamare in ambito anglosassone delle *'Theories of teaching and learning'*, quale disciplina capace di rivendicare uno statuto epistemologico autonomo e coerente. Tale processo è stato notoriamente accompagnato nel corso del tempo da profonde trasformazioni economiche, produttive e tecnologiche che hanno mutato la nostra società, deflagrando i confini entro i quali la didattica era storicamente reclusa e ampliando definitivamente, e senza che si possa più tornare indietro, gli ambiti in cui tale disciplina si trova oggi legittimamente ad operare. Non sorprende, pertanto, che le dimensioni del lifelong e del lifewide learning impongano di decostruire quegli schemi disciplinari che per con-

suetudine hanno finito per operare una spartizione simbolica degli spazi della conoscenza a favore della valorizzazione dei contesti dell'apprendimento (cfr. Commissione Europea, 2001).

In Europa, i documenti comunitari [...] fanno diffusamente riferimento a una tripartizione tra contesto formale, non formale e informale. L'apprendimento formale è quello che si sviluppa in percorsi organizzati da istituzioni quali scuole, università ed enti di formazione accreditati e che conduce all'acquisizione di certificazioni (diplomi, attestati, qualifiche e titoli). L'apprendimento non formale si verifica al di fuori delle strutture formative canoniche, ad esempio nel quadro delle attività promosse da organizzazioni e gruppi della società civile [...] L'apprendimento informale, infine, si verifica in maniera incidentale e non intenzionale nel corso della vita quotidiana, così che, sovente, non è riconosciuto come tale neppure dal soggetto stesso (Bonaiuti, 2016, p. 114).

La didattica, oramai non più "ruota di scorta della pedagogia" – come definita da Frabboni (1999) – o sorella minore, si conferma dunque, al variare dei contesti di apprendimento, una disciplina senza confini capace di recare con sé infinite opportunità teoriche e illimitate proposte pratiche. L'attenzione all'apprendimento (learning) e alle teorie e pratiche dell'insegnamento (teaching), entrambi processi attivi che impegnano diversamente i soggetti coinvolti in una relazione educativa che è reciprocamente trasformativa, si estende così ad ambiti e settori diversi da quello scolastico, rinnovando e arricchendo sempre più la disciplina chiamata ad assumere tratti di specificità sulla base dei contesti in cui viene a trovarsi.

Con riferimento particolare al settore museale, appare utile ricordare l'attuale definizione di museo proposta e adottata dall'*International Council of Museums (ICOM)* nel corso della ventiduesima Assemblea Generale del 24 agosto 2007.³ Secondo la formulazione di ICOM, recepita dall'Italia con D. M. del MIBAC il 23/12/2014, «A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment» (ICOM, 2007, p. 3). Tale enunciazione mostra con tutta evidenza

³ Con riferimento alla definizione di museo proposta da ICOM, si segnala che la stessa è stata oggetto di ampia discussione in occasione della Conferenza Generale di ICOM di Kyoto 2019 ed è attualmente oggetto di revisione da parte del *Committee on Museum Definition, Prospects and Potentials*. Ne consegue pertanto che, ad oggi, la definizione in vigore è ancora quella adottata dall'Assemblea Generale il 24 agosto 2007.

come l'educazione costituisca una delle finalità specifiche del museo che opera in qualità di istituzione in grado di contribuire allo sviluppo e alla crescita della società e dei suoi individui, legittimando in tal modo la riflessione didattica e pedagogica in ambito museale. Nel settore museale, la didattica svolge infatti un ruolo importante di mediazione culturale che «serve ad avvicinare il visitatore all'oggetto musealizzato» (Nardi, 2011, p. 24). Il valore della didattica museale, quale didattica di settore che si avvale delle indicazioni metodologiche della didattica generale, trova conferma nella posizione di Antonella Nuzzaci secondo la quale «La didattica museale [...] non si configura come attività a latere, ma come disciplina autonoma e concreta possibilità di condurre il fruitore ad acquisire quegli strumenti che gli consentano di decodificare specifiche realtà "oggettuali" e ad usare il museo quale mezzo per elaborare codici e sistemi di interpretazione della realtà» (2012, p. 126). Si osserva, al riguardo, che la complessità che questa disciplina reca con sé è riconducibile alla pluralità di settori in cui opera. Ne consegue pertanto che la didattica museale tende a configurarsi non solamente come didattica di settore ma come didattica di settori, dal momento che essa è diversamente declinata al variare della specificità di ambito dei singoli musei: archeologico, demotnoantropologico, di arte contemporanea, di scienze naturali etc. Entro questa cornice di riferimento, a partire dalle teorizzazioni metodologiche offerte della didattica generale – che costituiscono i principi ispiratori e generativi delle pratiche educative nei musei – la didattica museale sembra potere ambire a un'autonomia teoretica per la definizione di proposte educative specifiche e caratterizzate. Si tenga in considerazione, inoltre, che la didattica museale non corrisponde sempre e in ogni caso a ciò che è comunemente inteso come "didattica" nei musei. Ciò ha generato e continua a generare spesso fraintendimenti tra ciò che è propriamente inteso come pratica didattica e le altre attività che presentano ricadute anche sul versante educativo. A nostro parere, due sono le questioni da affrontare per chiarire meglio il problema: la prima relativa al metodo e l'altra relativa al contesto. Con riferimento al metodo, il fraintendimento è causato dal fatto che le attività proposte dai musei, anche quando sono opportunamente progettate, non sempre rispondono alle funzioni fondamentali della comunicazione didattica che deve: «favorire la disposizione affettiva verso l'apprendimento; trasmettere le conoscenze necessarie; consentire il consolidamento; assicurare la verifica; predisporre una compensazione individualizzata» (Nardi, 2011, p. 69-70). Infatti, la stessa autrice sottolinea che:

Perché si possa parlare di proposta didattica in senso stretto, occorre che siano progettate e messe in atto anche

le funzioni successive: non basta trasmettere conoscenze, ma occorre proporre attività che consentano di fissare tali conoscenze; non basta esporre concetti, ma occorre anche verificare la ricaduta che tale messaggio formativo ha avuto sui destinatari; non basta una proposta indifferenziata, ma occorre mettere a punto strategie che consentano di aggiustare il tiro e di compensare difficoltà individuali (Nardi, 2011, p. 71).

Con riferimento alla questione del contesto, il fraintendimento è legato al problema del riconoscimento delle pratiche museali come pratiche didattiche tout court: infatti la didattica nei musei include oggi pratiche di apprendimento finalizzate alla conservazione, fruizione e valorizzazione dell'oggetto musealizzato e non necessariamente alla decodifica in quanto bene archeologico, storico-artistico, scientifico-tecnologico etc..

Stante la specificità dell'oggetto musealizzato e del contenitore, sul piano didattico non poche risultano le difficoltà nel collocare il contesto di apprendimento nella convenzionale tripartizione formale, non formale e informale. Se, dunque, non genera dubbi il fatto che l'attività promossa dai musei possa essere ascritta entro l'ambito dell'apprendimento non formale e dell'informale – nel primo caso con riferimento alle visite guidate e ai cicli di conferenze e nel secondo caso in relazione all'azione dell'agency richiamata da Gell (1998) – la situazione si complica sul piano dell'apprendimento formale. Sempre più spesso, difatti, i musei sono promotori in autonomia o in partnership di percorsi formativi organizzati e strutturati la cui frequenza prevede il rilascio di attestati o certificati di competenza utilmente riconosciuti tanto dai soggetti privati quanto da quelli pubblici. È questo il caso, tra altri, di percorsi di formazione specialistica che prevedono l'acquisizione di crediti formativi universitari.⁴

Dal momento che l'apprendimento che avviene nel contesto museale non solleva i formatori dalla responsabilità che discende dal rigore imposto della pratica educativa (qualunque essa sia, in qualunque luogo essa prenda forma e qualunque siano i suoi destinatari), ne conse-

⁴ Esempi di queste proposte educative interstiziali che sembrano collocarsi all'interno di ciò che è comunemente inteso come contesto formale di apprendimento sono: i corsi di alta formazione promossi dal MAXXI di Roma; i master universitari di II livello promossi negli aa. 2010/2011 e 2011/2012 dall'Università di Palermo in partenariato con il Museo Internazionale delle Marionette "A. Pasqualino"; i corsi di formazione dei Musei Civici di Reggio Emilia (ente accreditato dal Dipartimento Istruzione della Provincia di Reggio Emilia nell'ambito della formazione del personale insegnante della scuola); i corsi di formazione erogati dal MUSE di Trento (soggetto accreditato dal MIUR a svolgere iniziative di formazione professionale per gli insegnanti); le attività di formazione del Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci" di Milano (soggetto iscritto all'albo regionale dei soggetti accreditati per i servizi di istruzione e formazione professionale).

gue che una didattica che intenda guardare oltre le mura dell'aula scolastica deve essere capace di implementare strategicamente quelle competenze ermeneutiche necessarie a valorizzare nell'esperienza umana dell'apprendimento l'equilibrio delle dimensioni di processo e di prodotto.

3. LE TECNOLOGIE PER LA FRUIZIONE DEL PATRIMONIO CULTURALE E L'EDUCAZIONE *ONSITE* E *ONLINE*

Il patrimonio culturale si propone come una parte funzionalmente integrante di quell'articolato apparato di segni che caratterizza il paesaggio, inteso come conversione linguistica, logica e ideologica dello spazio (cfr. Buttitta, 1999).

Presente di un passato più o meno lontano, memoria, materiale e immateriale, di altri tempi, il patrimonio non è altro che quella parte di un tutto che ogni tempo e ogni società stabiliscono di volere proteggere e conservare per il valore simbolico che esso ha, nel suo insieme e nelle sue singole parti, come testimonianza immateriale o materiale di civiltà, allo scopo di trasmetterla alle generazioni future (Jallà, 2017, p. 10).

Questo modo di intendere le cose, secondo cui gli oggetti patrimoniali rappresentano i possenti bastioni di uno spazio antropico caratterizzato dal dominio culturale, estende la responsabilità attribuita ai musei e agli istituti culturali ed impone che essi siano coinvolti non solamente nei processi di collezione, conservazione e valorizzazione del patrimonio ma anche in azioni di empowerment per la creazione di relazioni e opportunità da offrire ai visitatori in termini di crescita personale (cfr. Morse, 2020; Del Gobbo et al., 2018; Nardi, 2011; Nuzzaci, 2012). I musei, i parchi archeologici e i complessi monumentali, funzionando come istituzioni di riferimento per le comunità, rappresentano nella loro eterogeneità tipologica quella che è possibile definire l'armatura culturale del nostro territorio-spazio-paesaggio. L'istituzione museale, senza tralasciare l'originario compito di tutela e salvaguardia, è chiamata a partecipare alle complesse politiche di sviluppo sostenibile enfatizzando la relazione tra gli oggetti museali e i loro contesti di provenienza (i paesaggi culturali di cui sono espressione), sviluppando un confronto con le visioni patrimoniali delle comunità, integrando la prospettiva *museum oriented* con quella *context oriented* (cfr. Jallà, 2017). Con riferimento alle pratiche didattiche che hanno come oggetto il patrimonio culturale, il superamento di posizioni *object-centred* produce «un passaggio da

attività esclusivamente destinate a trasferire “specifiche” conoscenze relative ad un oggetto a audience “specifiche” come studenti, famiglie o adulti, ad attività alternative attente ai bisogni di particolari gruppi o soggetti» (Del Gobbo, 2018, p. 26). In tal senso, le istituzioni patrimoniali svolgono una concreta missione sociale all'interno dei territori in cui si trovano ad operare, ora fornendo soluzioni ai bisogni sociali, ora promuovendo l'educazione permanente attraverso la creazione di nuove comunità interpretative che assumono il museo e i luoghi del patrimonio come spazi della condivisione per sperimentare pratiche di didattica per il patrimonio socialmente rilevanti. L'azione educativa del patrimonio, scrive Chiara Panciroli,

non consiste solo nella comunicazione dei contenuti culturali e simbolici, materiali e non materiali, formali o informali, in presenza e a distanza o ancora nell'insieme di eventi-iniziativa atte a consolidare il rapporto fra pubblico-oggetti-strutture museali, ma soprattutto come riscoperta dell'identità dell'uomo e della comunità di appartenenza, di cui il patrimonio ne è espressione (2014, pp. 21-22).

Dal momento che il patrimonio culturale può essere considerato anche uno strumento funzionale per la comunicazione di contenuti simbolici, esso può essere utilmente impiegato per promuovere azioni di educazione socialmente rilevanti per la società contemporanea, fortemente connotata dalla dimensione della variabilità (culturale, sociale, economica, linguistica, etc.). D'altra parte, scrive Antonella Poce, «il patrimonio artistico e culturale si presta perfettamente come luogo di sollecitazioni ed esercizio di quelle abilità utili all'adattamento in un contesto in continua mutazione, quale quello contemporaneo» (2017, p. 11). In particolare, tra i luoghi di fruizione del patrimonio culturale, il museo sembra funzionare efficacemente come facilitatore dello sviluppo di pensiero critico perché esso è a un tempo spazio di significazione, in quanto dispositivo e messaggio di un processo di comunicazione e a un altro, luogo di negoziazione in cui le soggettività sono inevitabilmente opposte (ad esempio, il curatore vs il fruitore).

Alla fine del secolo precedente il modello che caratterizzava la fruizione del patrimonio all'interno del museo era di tipo trasmissivo, in cui l'utente assumeva un ruolo pressoché passivo. Nel corso dei decenni più recenti, si è assistito a una sempre maggiore attenzione al processo esperienziale di cui è protagonista il visitatore del museo. Tale interesse, ancorché risponda inizialmente in modo esclusivo a logiche volte a sviluppare nuove strategie di audience development, è oggi l'esito congiunto tanto della riflessione promossa dagli studi sul

cultural heritage quanto di quella sollecitata delle scienze dell'educazione che concordano nel ritenere il museo uno spazio democratico e funzionale in cui è possibile costruire efficaci pratiche di insegnamento e apprendimento. Riguardo la significatività dell'apprendimento in ambito museale, osserva Hein, «the most important issues involved in understanding learning are derived from analyzing the actions of the learner rather than in probing the nature of the subject to be learned» (1995, pp. 189-190).

Se, secondo la vecchia concezione elaborata nell'ambito delle teorie museologiche di fine Ottocento, l'oggetto museale possiede per sua natura le caratteristiche di 'cosa per essere mostrata', pensato e progettato per essere esposto (dipinti, statue, arazzi, manufatti etc.), per intrattenere ma anche per istruire ed emozionare, l'attuale riflessione museale, mettendo in discussione il rapporto tra materiale e immateriale, celebra il valore di medium dell'oggetto che si fa *semioforo* (cfr. Pomian, 1978). Ne consegue che l'oggetto non costituisce più la realtà stricto sensu ma assume il valore che la comunità gli attribuisce, riducendo e talvolta negando l'idea che l'oggetto museale coincida necessariamente con l'oggetto patrimoniale. Nell'ambito di tale scenario, un ruolo decisivo è stato svolto dall'introduzione in ambito museale e patrimoniale della tecnologia. L'invasione della tecnologia, miniaturizzata, integrata, biocompatibile interconnessa con il corpo è una realtà che esperiamo nella pratica quotidiana e che ci obbliga a riavviare criticamente la 'macchina cognitiva' per ripensare i processi di accesso alla realtà che non avverranno più esclusivamente in intellectu ma in peritia, cioè nella tecnica acquisita con l'uso della tecnologia. Lo scostamento simbolico e il graduale allontanamento tra il piano museale e patrimoniale dell'oggetto, tra cosa e processo, tra visibile e invisibile, tra semplice osservazione contemplativa e performance esperienziale sono stati possibili grazie all'introduzione sempre più massiva in campo museale di macchine e strumenti tecnologici che, svelando i limiti organici dell'uomo, intervengono su di esso modificandone il corpo. L'uomo viene 'dopato tecnologicamente' attraverso processi di riprogettazione corporea finalizzati a dotarlo di abilità neuro-cognitive e capacità sensoriali sovrumane o meglio, post-umane (cfr. Stelarc, 1994). È il caso, ad esempio, del ricorso alla tecnologia, sempre più frequente negli allestimenti, a realtà aumentata, superfici interattive, diffusioni olfattive, specchi virtuali e schermi olografici, touch e multi-touch, guide avatar, totem e in genere a tutti quegli strumenti che da un lato presuppongono un pacifico assoggettamento del corpo all'esperienza museale e dall'altro enfatizzano l'assenza della presenza oggettuale restituendo talvolta effi-

cace ricostruzione della natura ipermediale del messaggio museale.

Senza entrare nel merito delle implicazioni riconducibili all'*Embodied Cognitive Science* (cfr. Steier, Pierroux & Krange, 2015), esempi ineludibili di come l'esperienza in ambito museale possa svilupparsi in una dialettica tra corpo e tecnologia sono rappresentati dalle metodologie immersive (realtà virtuale; realtà aumentata; realtà mista). Con riferimento al potenziale che la tecnologia mette a disposizione per la partecipazione attiva all'esperienza di apprendimento al museo, in un recente articolo Silvia Coppola e Silvia Zanazzi sottolineano che:

i musei costituiscono un luogo di aggregazione e di interazione tra persone molto diverse tra loro sia per età che per contesto socio-culturale: di conseguenza, è difficile progettare attività adeguate a tutti i target e che abbiano la stessa risonanza in ogni visitatore che le prova. Per garantire un'esperienza soddisfacente, quindi, è opportuno pensare a soluzioni specifiche per determinate categorie. Uno dei maggiori vantaggi dell'uso delle tecnologie in ambito museale, riconosciuto nella letteratura, è proprio la "personalizzazione": il visitatore può scegliere tra una varietà di opzioni in base alle sue preferenze, desideri e possibilità (2020, p. 44).

Le pratiche educative nei musei si servono oggi in maniera sempre più massiva delle tecnologie digitali le cui potenzialità consentono di sviluppare nuove narrazioni a partire, ad esempio, dalla biografia dell'oggetto musealizzato e dal contesto in cui è stato prodotto. La tecnologia dunque si conferma da una parte come risorsa capace di attivare innovative risonanze tra il museo e il destinatario dell'azione educativa e dall'altra come utile strumento di *benchmarking* dei desideri dei pubblici. È utile ricordare, con riferimento alle pratiche di educazione museale destinate ai bambini e ai ragazzi, che l'utilizzo della tecnologia appare spesso una condizione necessaria per il coinvolgimento di quel *target* che comunemente indichiamo come 'nativi digitali' e che mostra, anche in ambito museale, una sempre maggiore preferenza al consumo di prodotti tecnologici e digitali sia onsite che online. Se è vero che l'enfasi della presenza fisica in ambito museale è sempre stata molto forte - basti ricordare il valore attribuito all'esperienza artistica nell'ambito del percorso formativo e iniziatico che i giovani di buona famiglia intraprendevano con il grand tour già dal XVII secolo - l'impiego del digitale e delle tecnologie, per la fruizione o per l'apprendimento al tempo del Covid-19, ha fatto emergere una nuova relazione tra il museo (i suoi contenuti e i suoi oggetti) e i suoi pubblici. L'esperienza prodotta dall'isolamento imposto ai cittadini per il contenimento della diffusione dell'epidemia da Covid-19, sembra indurre a un legitti-

mo ripensamento dell'*Interactive Experience Model* presentato da Falk e Dierking (cfr. Falk & Dierking, 1992). Difatti, al personal context, social context e physical context, sembra potersi aggiungere opportunamente un quarto elemento che è capace di generare contenuti mutevoli e imprevedibili nella relazione museale e cioè il 'digital and technological context'. L'interazione di questa tetradde sembra potere rappresentare oggi l'inesauribile linfa della narratologia museale (cfr. Panciroli, 2019).

4. IL MUSEO AL TEMPO DEL COVID-19. LOCKDOWN E ASSEMBRAMENTO DIGITALE

L'emergenza epidemiologica generata dalla diffusione pandemica dell'infezione Covid-19 ha coinvolto settori e ambiti diversissimi tra loro e ha indubitabilmente prodotto una nuova modalità di percepire il rischio connesso alla perdita della salute da parte di tutti i cittadini. Se la comunicazione scientifica e la divulgazione di qualità impegnate a contrastare l'infodemia hanno svolto un ruolo cruciale in quel processo trasformativo che ha indotto il ripensamento delle nostre società, i provvedimenti assunti dai governi per rispondere all'emergenza sanitaria hanno obbligato a riorganizzare attività e processi, attraverso lo sviluppo di soluzioni volte al superamento della crisi pandemica. In un così complesso e inaspettato scenario i media e il digitale hanno riaffermato il loro valore, quali validi strumenti coadiuvanti l'agire umano tanto in presenza quanto in assenza.

In Italia, l'emanazione del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri dell'8 marzo 2020, relativo all'adozione di misure urgenti per il contrasto e il contenimento del contagio da Covid-19, ha disposto la sospensione e la chiusura immediata di numerose attività ritenute non essenziali. In conseguenza di tale provvedimento, il già fragile settore dell'educazione e della cultura è stato protagonista di un improvviso arresto. Con specifico riferimento al settore museale, l'art. 2, comma 1 del citato D.P.C.M. indicava che: «è sospesa l'apertura dei musei e degli altri istituti e luoghi della cultura di cui all'articolo 101 del codice dei beni culturali e del paesaggio, di cui al decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42» (D.P.C.M. 8 marzo 2020). I musei, le cui alterne fortune sono riconducibili il più delle volte alla capacità che essi hanno nel costruire azioni sinergiche all'interno del territorio in cui si trovano ad operare, già fortemente provati dalla stretta finanziaria che da anni procede nella direzione di una vigorosa spending review, hanno dovuto recidere, seppur temporaneamente, il legame forte con i propri pubblici, interrompendo l'azione partecipativa che costituisce le relazioni di senso con

gli oggetti museali. Al riguardo, una recente indagine ISTAT sui musei statali italiani ha fatto emergere che:

Basandosi sulla serie storica dei dati forniti dal Ministero è possibile stimare che per il 2020, in assenza di Covid19, si sarebbe potuto realizzare un incremento del numero di visitatori dei musei statali dell'8,1% rispetto al 2019 e un aumento degli introiti lordi del 12,8%. Per il 2020, infatti, si può stimare che il pubblico dei musei, dei monumenti e delle aree archeologiche a gestione statale sarebbe stato complessivamente di 59,2 milioni di visitatori, e che avrebbe permesso di realizzare entrate per oltre 273 milioni di euro. A seguito della chiusura al pubblico necessaria per il contenimento del contagio da Covid-19, si stima invece che per i soli mesi di marzo, aprile e maggio di quest'anno il numero di mancati ingressi alle strutture statali sia stato pari a circa 19 milioni, con una perdita, in termini di mancati incassi, di circa 78 milioni di euro (ISTAT, 2020, p. 4).

Se il lockdown ha impedito l'accesso fisico al contenitore museale, vietando la fruizione del patrimonio culturale ai fini dell'edu-info-entertainment, esso ha generato anche nel settore della cultura una significativa accelerazione a quel processo di innovazione digitale che tarda ancora a realizzarsi pienamente in Italia.⁵ Infatti, dopo alcuni giorni di vacuum, in cui le istituzioni culturali ancora disorientate dalla sospensione imposta dal governo hanno dovuto rifondare le proprie attività, si è assistito in modo graduale ma costante a una sempre maggiore effervescenza digitale e a un diffuso impiego dei social e del web. All'impossibilità di incontrarsi in presenza, i musei e i luoghi della cultura hanno risposto con la conquista massiva di un nuovo spazio, quello del web, in cui era consentito riunirsi, condividere e riallacciare il legame con il territorio e con il pubblico. L'assemblamento digitale, l'unico possibile al tempo del Covid-19, ha prodotto innumerevoli occasioni di incontro per dialogare con le comunità e una vera e propria esplosione del confronto *online* tra studiosi ed esperti dei settori scientifici più disparati che hanno preso parte a webinar, conferenze call, mooc etc. A tale riguardo, Agostino, Arnaboldi e Lampis sottolineano che: «Social media platforms, especially Facebook, Twitter and Instagram, have become the museums' preferred means to spread culture during the COVID-19 lockdown. Museums physically shut to the public were instead open because of their digital tools.

⁵ È opportuno segnalare che, coerentemente con quanto previsto dalla Riforma del MIBAC 2014, con il Decreto del Direttore della Direzione Generale dei Musei n. 892 del 19/07/2019 è stato approvato in Italia il primo "Piano Triennale per la digitalizzazione e l'Innovazione dei Musei" con il fine, tra gli altri, di «Attivare nuove forme di accesso e fruizione dei dati relativi al patrimonio, mediate o abilitate da soluzioni tecnologiche» (MIBACT, 2019, p. 9).

And they were not only open, they also saw a significant rise in their online activity» (2020, p. 5). Si osservi, inoltre, che prima della diffusione dell'epidemia da Covid-19 il livello di innovazione digitale dei musei italiani presentava ampi margini di miglioramento e il digitale era nella più parte dei casi impiegato come uno strumento complementare e di supporto alla visita in loco. Il Covid-19, imponendo una trasformazione delle modalità di consumo del prodotto culturale, cambia la percezione del digitale che diviene l'unico mezzo per mantenere viva la stessa istituzione museale. L'isolamento forzato imposto dal lockdown e lo schizofrenico ricorso al web da parte delle istituzioni museali, al fine di riallacciare la relazione con il pubblico, ha prodotto in Italia esiti estremamente variabili e ciò anche in conseguenza del differente grado di competenza digitale delle risorse umane impiegate all'interno di ciascun museo. Dal momento che l'utilizzo dei media digitali non corrisponde sempre e in ogni caso al possesso delle competenze digitali, le uniche necessarie a disvelare secondo un approccio eticamente critico i vizi e le virtù del digitale (cfr. Rivoltella, 2015), il dibattito scientifico ha fatto emergere alcune delle criticità più evidenti:

A first critical issue is linked to mediation and authority over content. [...] A second important issue relates to the organisational change necessary for managing social media, which requires new skills and processes (Gianini & Bowen, 2019; Silvaggi & Pesce, 2018). The third and final issue that emerged clearly during the COVID-19 pandemic is for social media to be inserted within a wider user experience, where the boundaries between physical and digital worlds become seamless, according to the new concept of 'phygital' (physical + digital) experience (Ballina, Valdes, & Del Valle, 2019) (Agostino et al., 2020, p. 3).

La prima questione appare direttamente riconducibile all'abilità che un consumatore dei media digitali avveduto sviluppa nel dubitare dell'affidabilità e dell'autorevolezza della fonte (cfr. Rivoltella, 2015); la seconda criticità, che riflette in ambito museale una visione skill-based delle competenze digitali quali acquisizioni medium related cioè operazionali e formali del singolo soggetto (cfr. Greco & Caria, 2020), attiene alle professionalità che lavorano all'interno dell'istituzione museale e infine, la terza criticità riguarda il ricorso a metodologie immersive (realtà mista) capaci di integrare risorse fisiche e digitali per un processo di co-creazione dell'esperienza museale (cfr. Nofal et al., 2017).

A conferma del fatto che l'aumento dell'utilizzazione del digitale da parte dei musei non rappresenta un *trend* esclusivo italiano, appare utile riportare alcuni dati significativi emersi da un'indagine internazionale condotta dal

Network of European Museum Organisations (NEMO) tra il mese di marzo e quello di aprile 2020. La 'Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe' (cfr. NEMO, 2020), che ha coinvolto circa 1000 istituzioni museali presenti in 48 stati (27 U.E. e 21 non U.E.), ha rivelato che «Almost 70% of the museums increased their online presence since they were closed due to social distancing measures. After 3 weeks of closure to the public, already 80% of the museums had increased their online activity, reacting to the general increased visibility of digital cultural heritage on the internet» (NEMO, 2020, p. 12). In particolare, si mostra come un aspetto estremamente rilevante il fatto che i musei abbiano confermato il loro ruolo di presidi educativi anche a distanza promuovendo quiz, giochi, attività di vario genere e fornendo materiali didattici. A tale proposito, mostra l'indagine NEMO, «Museums reported that next to social media, online services such as educational material are most popular with online visitors, followed by videos and films, viewing the collection, and behind the scenes materials» (NEMO, 2020, p. 16).

Il lockdown imposto dalla pandemia 2020 restituisce dunque, tanto nel contesto italiano quanto in quello europeo ed extraeuropeo, l'immagine di un museo al tempo del Covid-19 proattivo e resiliente che da una parte desidera riconnettersi con il territorio e con i pubblici attraverso il web e dall'altra progetta strategie per sfruttare le potenzialità dei media digitali, al fine di indagare la storia e la biografia degli oggetti attraverso pratiche di fruizione ed educazione attiva, fondate sul principio della personalizzazione e dell'interazione.

5. LA RESILIENZA DELL'ORGANISMO MUSEALE. ALCUNE INIZIATIVE DIGITALI

Come indicato in precedenza, l'indiscusso valore del patrimonio culturale risiede non solo nella capacità di rappresentare la storia e la cultura di un territorio ma si esplica anche e soprattutto nella capacità di offrirsi quale pretesto per dialogare con le comunità di riferimento, per sviluppare azioni di *empowerment* e per promuovere soluzioni creative ai vecchi e nuovi problemi. Ne consegue, come osservano Del Gobbo, Torlone & Galeotti, che «Il Post-museo si configura [...] come esperienza e processo educativo (più che come modello di infrastruttura), condivisi con le comunità territoriali in cui il museo è insediato. Esso è chiamato a offrire contesti stimolanti, che incoraggino lo sviluppo di nuovi saperi (sia del pubblico che dei curatori museali)» (2018, p. 75) e che tengano conto della zona di sviluppo prossimale tanto del destinatario dell'azione didattica quanto dell'insegnan-

te, in relazione della capacità che egli ha di sviluppare le proprie abilità e di ampliare le competenze.

Dal punto di vista didattico, appare evidente che il passaggio da uno spazio fisico a uno spazio digitale in cui ha luogo il processo di apprendimento non può avvenire senza un necessario ripensamento del cosa e del come apprendere. Infatti, l'esperienza scolastica della DaD, che il lockdown ha imposto non più come scelta ma come condizione inevitabile, ha mostrato come fosse necessario riconsiderare le strategie d'insegnamento, l'utilizzo della tecnologia a supporto della didattica e i contenuti da selezionare per un apprendimento efficace che non sovraccarichi lo sforzo cognitivo dell'alunno. Come per la scuola, anche per i musei si è fatta strada in misura sempre maggiore la consapevolezza dell'impossibilità di replicare online modelli didattici impiegati tradizionalmente onsite. Alle limitazioni imposte dalla diffusione della pandemia da Covid-19 le istituzioni museali – come detto sopra – hanno fatto ampio ricorso ai mediatori digitali e non sorprende che il *Network of European Museum Organisations* abbia incluso tra le proprie raccomandazioni l'invito a considerare che «digital cultural heritage and digital engagement have demonstrated its value in the past weeks by bringing people together, encouraging creativity, sharing experiences, and offering a virtual space to build ideas collectively» (NEMO, 2020, p. 3). Durante l'isolamento imposto dallo scenario pandemico, i musei e i luoghi della cultura hanno promosso molteplici iniziative digitali fondate su modelli didattici attivi come la condivisione di ipertesti, clip audio e video, narrazioni in immagini, percorsi virtuali, riproduzioni in high definition, tour 3D etc.

All the different types of material on offer (interviews, discovering artwork, quizzes, virtual visits) set in motion a range of approaches for connecting with the public. The first type is an educational approach, where material is passed by the museum to the user. [...] The second approach involves asynchronous interaction, and is when the user is handed information or material, but is not required to join in or reply on social media. Treasure hunts and ArtYouReady flashmobs fall into this group. [...] Finally, the third approach consists of synchronous interaction, where museum and visitor interact in real time. Here the relationship is two-way but, differently from the previous case, it is simultaneous. This group includes educational initiatives with real-time interaction between museum and students/children and meetings with Museum Friends (Agostino et al., 2020, p. 6).

Il ricorso alle potenzialità offerte dalla rete internet ha consentito ad alcuni importanti soggetti impegnati nel settore del patrimonio culturale di animare il web attraverso la realizzazione di pagine internet e piatta-

forme virtuali, per la condivisione delle attività culturali proposte dai musei durante il lockdown. Alcuni esempi particolarmente significativi sono: “Covid-19 - How to explore art and culture and heritage of Europe from home” della divisione *Culture and cultural heritage* del Consiglio d'Europa (cfr. Consiglio d'Europa, 2020); “La cultura non si ferma” del Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo (cfr. MIBACT, 2020); le bacheche virtuali promosse sulla piattaforma Padlet da ICOM Italia (#laculturanonisferma); ‘Risorse e informazioni’; ‘Bambini e famiglie’ (cfr. ICOM, 2020).

Con specifico riferimento al Padlet ICOM ‘Bambini e famiglie’, è utile segnalare che esso rappresenta uno dei segnali più evidenti del fatto che durante tutto il periodo di isolamento sia stata riservata una straordinaria attenzione al target “infanzia”. Durante il lockdown, se nell'ambito dell'apprendimento formale la didattica a distanza ha reso indistinguibile lo spazio della scuola e quello della famiglia, non diversamente è accaduto per il consumo culturale ai fini del diletto o dell'educazione. Nel confuso tempo e spazio che ha caratterizzato le settimane di isolamento adulti e bambini hanno dovuto riallineare i ritmi del lavoro, dell'apprendimento e del gioco dovendo sovente affrontare rocambolesche e arduose sovrapposizioni. Al fine di documentare l'impegno delle istituzioni museali nel portare avanti iniziative digitali ed educative rivolte al target “bambini e famiglie” durante il periodo d'isolamento, si riportano di seguito alcune descrizioni sintetiche ed esemplificative delle numerosissime attività proposte dai musei e delle varie tipologie reperibili online:

1. #popupcontroilcoronavirus, Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia di Torino. Nell'ambito di un progetto di collaborazione con pop up designer e con il sito internet www.pop-up.org, il Museo della Scuola di Torino ha promosso azioni di informazione e sensibilizzazione sul tema della lotta al Coronavirus attraverso tutorial per la realizzazione di tavole, card animate e libretti pop up. Il ricorso a immagini e template scaricabili dalla pagina Facebook ha consentito l'attivazione di processi di personalizzazione nella realizzazione del prodotto pop up e la successiva restituzione mediante la condivisione delle fotografie da parte dei destinatari dell'attività (cfr. Città di Torino, 2020).
2. #trovalastatua, Gipsoteca di Arte Antica dell'Università di Pisa. La Gipsoteca di Pisa ha organizzato sulla propria pagina Facebook un'attività volta alla scoperta delle opere costituenti la collezione. Attraverso la pubblicazione periodica delle immagini raffiguranti le sagome delle statue, è stato proposto

ai ragazzi uno sforzo immaginativo per pensarsi all'interno della Gipsoteca, rimasta al buio a causa del Covid-19, al fine di riconoscere le opere d'arte. Il tour virtuale del museo, promuovendo il patrimonio culturale, ha fornito il necessario supporto ai partecipanti. L'attività trovava conclusione con un momento d'interazione: a questi ultimi, infatti, è stato chiesto di inviare un messaggio privato con il nome dell'opera, ricevendo in riscontro l'immagine della statua scovata da colorare (cfr. Gipsoteca di Arte Antica dell'Università di Pisa, 2020).

3. *#ungiocodaragazzi, Museo Archeologico Nazionale di Venezia*. L'hashtag 'ungiocodaragazzi' lanciato dal Museo Archeologico di Venezia ha incluso una serie di iniziative tese a sollecitare la creatività dei giovani attraverso il ricorso anche ad attività manuali volte alla conoscenza della cultura classica. È il caso dei crotali, lo strumento a percussione degli antichi greci che, seguendo le indicazioni fornite dal museo con un post della pagina del social network Facebook, è possibile riprodurre utilizzando oggetti facilmente reperibili all'interno della propria abitazione come tappi di bottiglie, pennarelli, cartoncini etc. (cfr. Museo Archeologico Nazionale di Venezia, 2020).
4. *#storieaportechiuse, Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci di Milano*. Il Museo della Scienza di Milano ha elaborato durante il Covid-19 il format *#storieaportechiuse* che ha previsto una serie di incontri in modalità asincrona con finalità divulgative ed educative rivolte a un pubblico di bambini e ragazzi. I video, pubblicati sulla pagina del Museo e sui canali digitali (Facebook, YouTube etc.) e della durata di circa 5 minuti, presentano una specifica trattazione tematica e propongono attività facilmente realizzabili a casa. È il caso, ad esempio, del tutorial "colle rinascimentali" che, a partire dagli insegnamenti di Leonardo da Vinci sull'utilizzo delle materie prime, ha proposto la creazione di una colla fatta in casa (cfr. Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci, 2020).
5. *#talindopiccione, Museo Benozzo Gozzoli di Castel fiorentino (FI)*. Il 5 aprile 2020, in piena fase di lockdown, il Museo BeGo lancia sulle proprie pagine internet e Facebook e sul proprio canale YouTube una storia animata per bambini e ragazzi che ha come protagonista un piccione di nome Talindo. Al fine di conquistare la curiosità del giovane pubblico, condotto in un innovativo *tour* del museo, Talindo è coinvolto in un'avventura in quattro brevi episodi all'interno del percorso museale dove dialoga con i protagonisti delle opere, svelandone storie e segreti (cfr. Museo Benozzo Gozzoli, 2020).
6. *#iocolorolalanterna, Lanterna di Genova*. Simbolo della città di Genova, la Lanterna ha lanciato alla fine del mese di marzo un contest per la scelta del colore che avrebbe illuminato la Lanterna la sera del successivo 20 aprile. Per prendere parte alla competizione online, è stato chiesto ciascun partecipante di produrre un disegno colorato della Lanterna da condividere su Facebook e Instagram unitamente a un breve post relativo alle ragioni che hanno indotto la scelta del colore. Infine, il numero dei *like*, quale espressione dell'apprezzamento da parte dei follower dei social, ha decretato il vincitore (cfr. Lanterna di Genova, 2020).
7. *#ilmuseoacasavostra, Civico Museo Archeologico di Camaiore (LU)*. Per riallacciare la trama della relazione con il pubblico più giovane, il Civico Museo Archeologico di Camaiore ha organizzato durante il periodo di chiusura dirette tematiche su Facebook e YouTube volte a promuovere la conoscenza degli oggetti museali, valorizzandone la storia connessa al loro uso. È il caso, ad esempio, della diretta "a tavola con i Romani", un tutorial per la preparazione di una focaccia il cui consumo è attestato già dal II secolo a.C.. L'attività ha previsto la riproduzione della ricetta da parte dei partecipanti all'attività e la condivisione sulla pagina Facebook del museo delle immagini relative alla preparazione e al consumo (cfr. Civico Museo Archeologico di Camaiore, 2020).
8. *#discoverymuseumchallenge, MarteS e I musei di Brescia*. L'iniziativa, promossa dall'associazione "La Melagrana", ha previsto la realizzazione di una challenge rivolta ai bambini per la scoperta di dieci musei o siti culturali del territorio bresciano, attraverso giochi diversificati in base all'età. Giochi enigmistici, quiz, lavoretti da realizzare relativi ai siti culturali del territorio hanno scandito le dieci tappe della gara che si è svolta online dal 13 marzo al 3 aprile. I biglietti di ingresso ai musei e la partecipazione gratuita ad attività ludico-didattiche hanno rappresentato i premi per i vincitori della challenge (cfr. Museo d'Arte Sorlini, 2020).
9. *#dragoarturo, Maxxi di Roma*. Il Museo nazionale delle arti del XXI secolo di Roma, nell'ambito delle iniziative digitali promosse per coinvolgere il pubblico più giovane, ha lanciato sulle proprie pagine social e sul proprio sito internet un tour per immagini del Museo attraverso il riutilizzo di didascalie e disegni, esiti di attività laboratoriali svolte in presenza. Il drago Arturo, mascotte del tour, ha accompagnato i bambini e i ragazzi alla scoperta online

di alcune delle opere più importanti conservate nel museo (cfr. Museo Nazionale delle Arti del XXI secolo, 2020).

10. #mubaleggecorrains, *Museo dei Bambini di Milano*. Il MUBA di Milano, che si propone come centro per lo sviluppo e la diffusione di progetti culturali dedicati all'infanzia, ha promosso durante il lockdown un ciclo di video-letture dedicate ai bambini. L'attività, condotta in collaborazione con Corraini edizioni, ha previsto la pubblicazione sul canale social di Facebook di brevi video condotti da un'educatrice in cui alla lettura si accompagnava la visione delle immagini contenute all'interno dei volumi (cfr. Museo dei Bambini di Milano, 2020).

6. CONCLUSIONI

La storia dell'umanità ha dimostrato che le crisi economiche, demografiche, sociali financo quelle epidemiche hanno rappresentato in passato delle straordinarie opportunità per elaborare e realizzare innovativi modelli di sviluppo con ricadute locali e globali.

Nello scenario disegnato dal Covid-19, in cui la didattica online e le iniziative digitali hanno rappresentato spesso i soli strumenti a disposizione delle agenzie educative per riallacciare la relazione bruscamente interrotta con gli allievi, la breve rassegna delle attività realizzate nel settore del cultural heritage ha dimostrato come i musei siano stati in grado di promuovere attività in ambiente virtuale con sorprendenti abilità responsive.

La relazione tra media ed educazione nell'era della pandemia di Covid-19 si connota dunque, anche in ambito museale, per le innumerevoli opportunità mediate dalle tecnologie e dall'online. L'osservazione dello sperimentalismo delle pratiche realizzate negli ultimi mesi, tanto in ambito scolastico quanto in ambito museale, ha fatto emergere come le tecnologie, il web e i social network abbiano agito da una parte come catalizzatori dei processi di valorizzazione del cultural heritage e dall'altra come corroboranti per la realizzazione di luoghi di assembramento digitale che favoriscono il dialogo, per la co-creazione di nuove soluzioni di apprendimento e per la promozione di interventi di empowerment.

Nel segno dunque di un proposito eudemonico e confidando in un investimento serio nel settore dell'educazione e del capitale umano, si è inteso proporre alcune prime considerazioni come esito di una preliminare attività di censimento delle iniziative educative promosse nel web e nei social network dai musei durante il lockdown.

Se è vero che ogni intendimento di riflessione appare sempre più complesso quando ha come oggetto un fenomeno

meno concluso di recente, o peggio ancora nel suo svolgersi, come nel caso del Covid-19, la sistematica analisi comparativa delle soluzioni efficaci adottate dai musei in risposta alla diffusione della pandemia di Covid-19, rappresentando una delle nuove sfide del futuro della didattica e in particolare della didattica museale, consentirà l'accrescimento delle competenze necessarie nel caso di ulteriori future pandemie, comprese quelle connesse alla riprogettazione e al rimodellamento delle pratiche d'insegnamento e apprendimento all'interno dei contesti non formali come i musei e luoghi della cultura.

BIBLIOGRAFIA

- Agostino, D., Arnaboldi, M., & Lampis, A. (2020). Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness. *Museum Management and Curatorship*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1790029>
- Bonaiuti, G. (2016). Gli ambiti della didattica. In G. Bonaiuti, A. Calvani & M. Ranieri (eds.) (2016). *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, 113-144. Carocci editore.
- Buttitta, A. (1999). Il principe e la memoria di un paesaggio immemorabile in G. Cusimano (ed.) (1999). *La costruzione del paesaggio siciliano: geografi e scrittori a confronto*. Università degli Studi di Palermo.
- Citta di Torino (2020). POP UP contro il coronavirus. <http://www.comune.torino.it/museiscuola/app/pop-up-contro-il-coronavirus.shtml>
- Civico Museo Archeologico di Camaiore (2020). A tavola con i romani!. <https://youtu.be/ykwKkJiiZxw>
- Consiglio d'Europa (1998). Recommendation of the Committee of Ministers to member States concerning heritage education. <https://rm.coe.int/16804f1ca1>
- Consiglio d'Europa (2017). Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century. <https://rm.coe.int/16806f6a03>
- Consiglio d'Europa (2020). Covid-19 - How to explore art and culture and heritage of Europe from home. <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/access-to-culture-during-covid-19>
- Commissione Europea (2001). Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf
- Coppola, S., & Zanazzi, S. (2020). L'esperienza dell'arte: il ruolo delle tecnologie immersive nella didattica museale. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 36-49. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_04

- Crowley, K., Pierroux, P., & Knutson, K. (2014). Informal learning in museums. In R. K. Sawyer (ed.) (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences*, 461-478. Cambridge University Press.
- Del Gobbo, G. (2018). Un paradigma inclusivo per il patrimonio culturale. In G. Del Gobbo, F. Torlone & G. Galeotti (eds.) (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, 25-58. Aracne editrice.
- Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti, G. (eds.) (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Aracne editrice.
- Dewey, J. (2012). *Democrazia e educazione*. Sansoni.
- D.P.C.M. 8 marzo 2020. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Serie Generale, n. 59.
- Falk, J. H., & Dierking L. D. (1992). *The museum experience*. Whalesback Books.
- Fiorucci, M., & Lopez, G. (2017). Introduzione in M. Fiorucci, G. Lopez (eds.) (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 7-17. RomaTre-Press.
- Frabboni, F. (1999). *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Bruno Mondadori.
- Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Clarendon Press.
- Gipsoteca di Arte Antica dell'Università di Pisa (2020). #trovalastatua. <https://www.facebook.com/gipsotecapisa>
- Greco, G., & Caria, M. (2020). Competenze digitali per la media education: il modello blended learning di Monopoli. *Media Education*, 11(1), 25-35.
- Hein, G. E. (1995). Evaluating teaching and learning in museums in E. Hooper-Greenhill (ed.) (1995). *Museum, media, message* (pp. 189-203). Routledge.
- ICOM (2007). ICOM Statutes. https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Statutes_EN.pdf
- ICOM (2020). Padlet. <https://it.padlet.com/IcomItalia>
- ISTAT (2020). I musei italiani al tempo del Covid-19. <https://www.istat.it/it/files//2020/05/I-musei-statali-al-tempo-del-Covid-19.pdf>
- Jallà, D. (2017). Paesaggi culturali e musei: il museo nella sua quarta età. *Museo in forma*, 59 (XXI), 9-18.
- Lanterna di Genova (2020). Colora la tua lanterna. <https://www.lanternadigenova.it/colora-la-tua-lanterna/>
- MIBACT (2019). Piano Triennale per la Digitalizzazione e l'Innovazione dei Musei. <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2019/08/Piano-Triennale-per-la-Digitalizzazione-e-l%E2%80%99Innovazione-dei-Musei.pdf>
- MIBACT (2020). La cultura non si ferma. <https://www.beniculturali.it/laculturanonsiferma> (ver. 22.08.2020).
- Morse, N. (2020). *The Museum as a Space of Social Care*. Routledge.
- Museo Archeologico Nazionale di Venezia (2020). #ungioodagarazzi. <https://www.facebook.com/archeovenetia/>
- Museo Benozzo Gozzoli (2020). Materiali e attività. http://www.museobenozzogozzoli.it/it_IT/museichi-usimuseiaperti.html?inheritRedirect=true
- Museo d'Arte Sorlini (2020). Discovery Museum Challenge. <https://www.museomartes.com/discovery-museum-challenge/> (ver. 22.08.2020).
- Museo dei Bambini di Milano (2020). MUBA legge CORRAINI. <https://www.facebook.com/watch/?v=547674445852903&extid=dzHxkwjBly7nPyYA>
- Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci (2020). Colle rinascimentali #storieaportechiuse. <https://www.youtube.com/watch?v=Q1ICyQ5Ic-I>
- Museo Nazionale delle Arti del XXI secolo (2020). #iorestoa casa con il MAXXI. <https://www.maxxi.art/programmi-educativi/iorestoa casa-con-il-maxxi/>
- Nardi, E. (2011). *Forme e messaggi del museo*. FrancoAngeli.
- NEMO (2020). Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_Corona_Survey_Results_6_4_20.pdf
- Nofal, E., Reffat, M., & Vande Moere, A. (2017). Phygital heritage: an approach for heritage communication. In D. Beck, C. Allison, L. Morgado, J. Pirker, F. Khosmood, J. Richter & C. Gütl (eds.) (2017) *Workshop, Long and Short Paper, and Poster Proceedings from the Third Immersive Learning Research Network Conference* (pp. 220-229). iLRN.
- Nuzzaci, A. (2012). *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies: Costruire il profilo del letterato del 21 secolo*. Pensa MultiMedia.
- Panciroli, C. (2014). Un'esperienza al patrimonio è educativa quando...: progetti, linguaggi e strumenti a confronto. In C. Panciroli & F. D. Pizzigoni (eds.) (2014). *Il museo come officina di esperienze con il patrimonio: l'esempio del MOdE* (pp. 19-27). QuiEdit.
- Panciroli, C. (2019). Documentare per creare nuovi significati: i musei virtuali. In P.C. Rivoltella & P. G. Rossi (eds.) (2019), *Tecnologie per l'educazione* (83-94). Pearson Italia.
- Poce, A. (2017). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. FrancoAngeli.
- Pomian, K. (1978). Collezione in *Enciclopedia Einaudi*, 3. Einaudi.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale: Per un'etica dei media*. Morcelliana.

- Steier, R., Pierroux, P., & Krange, I. (2015). Embodied interpretation: Gesture, social interaction, and meaning making in a national art museum. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 28-42. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.05.002>
- Stelarc (1994). Da strategie psicologiche a cyberstrategie: protesica, robotica ed esistenza remota in P. L. Capucci (ed.) (1994), *Il corpo tecnologico: l'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà* (pp. 61-76). Baskerville.
- United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>



Citation: F. Zannoni (2020) La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale. *Media Education* 11(2): 75-84. doi: 10.36253/me-8979

Received: June, 2020

Accepted: September, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 F. Zannoni. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale

University distance teaching during and after the pandemic: impact and perspectives of an emergency measure

FEDERICO ZANNONI

Università degli Studi di Bologna

E-mail: federico.zannoni3@unibo.it

Abstract. Participation in online lessons, delivered on virtual platforms to replace traditional face-to-face activities, took on a significant role in the daily life of numerous university students during the quarantine imposed on a national scale in response to the pandemic emergency. A qualitative survey conducted on a sample of students enrolled in the School of Medicine and Surgery of the University of Bologna allowed to analyse the impact and the factors of positivity and negativity of online lessons, providing elements to reflect on possible developments, when this method will cease to be bound to the emergency, to become an opportunity to be integrated with traditional face-to-face learning.

Keywords: university teaching, distance teaching, quarantine, sanitary emergency, post-pandemic teaching.

Riassunto. La partecipazione alle lezioni online, erogate su piattaforme virtuali in sostituzione alle tradizionali attività didattiche in presenza, ha assunto un ruolo significativo nella quotidianità di numerosi studenti universitari durante il periodo della quarantena imposta su scala nazionale in risposta all'emergenza pandemica. Un'indagine qualitativa condotta su un campione di studenti iscritti ai corsi afferenti la Scuola di Medicina e Chirurgia dell'Università di Bologna ha consentito di analizzare l'impatto, gli elementi di positività e quelli di negatività delle lezioni online, fornendo spunti per riflettere sui possibili sviluppi, quando tale modalità smetterà di essere vincolante in quanto legata all'emergenza, per divenire una opportunità da integrare alle forme tradizionali in presenza.

Parole chiave: didattica universitaria, didattica a distanza, quarantena, emergenza sanitaria, didattica post-pandemica.

1. INTRODUZIONE

La cronologia che ha caratterizzato, a livello mondiale, le fasi del debutto e dell'esplosione della pandemia di Covid-19 ha sancito il ricorso nei diversi paesi, a giorni o settimane di distanza l'uno dall'altro, a provvedimenti non privi di punti di contatto, volti a intervenire sulle medesime sfere della vita comunitaria: tra queste, la gestione dell'istruzione scolastica e universitaria. A due mesi dal riconoscimento del primo paziente con sintomi, avvenuto in Cina il 1° dicembre 2019 (Huang et al., 2020), il 30 gennaio 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità dichiara lo stato di emergenza sanitaria pubblica di interesse internazionale (Lai et al., 2020) e l'11 marzo 2020 comunica ufficialmente la presenza della pandemia di Covid-19 (World Health Organization, 2020).

Il 13 marzo 2020, 61 paesi in ogni parte del mondo annunciano la chiusura di scuole e università e il ricorso a modalità di apprendimento a distanza (UNESCO, 2020). Alla base di queste decisioni vi è la forte contagiosità del virus, trasmissibile soprattutto per via orale, e la possibilità che possa essere diffuso da persone asintomatiche, o blandamente sintomatiche, in modo particolare dai più giovani, più raramente soggetti a manifestazioni acute (Munster et al., 2020). Alla luce di questo quadro virologico e della conseguente necessità di adottare politiche preventive di distanziamento sociale, le scuole e le università sono state ben presto identificate come ambienti particolarmente vulnerabili, ad alto rischio, in quanto frequentati da migliaia di studenti, a stretto contatto reciproco, spesso affollati in aule stipate che, in presenza di asintomatici contagiosi, avrebbero potuto costituire un forte elemento di pericolosità e incertezza.

Simili interventi erano già stati realizzati nel passato, per affrontare altre situazioni di emergenza epidemica o di catastrofe naturale. Nella primavera 2009, nel bel mezzo della grande recessione, il 67% dei piani elaborati per fronteggiare l'influenza pandemica H1N1 (influenza suina) contemplavano il passaggio dalla didattica in classe o in aula alle modalità online (Allen & Seaman, 2010); identici provvedimenti sono stati presi in Texas e nella regione del Golfo nell'agosto 2005, quando l'uragano Katrina provocò ingenti danni in 27 collegi americani (Meyer e Wilson, 2011): ne conseguì l'attuazione del cosiddetto *Sloan Semester*, che impegnò un consorzio di 153 collegi nella creazione di un catalogo di 1300 corsi a distanza.

In questi casi come nell'attuale situazione di pandemia di Covid-19, il passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza costituisce una misura di emergenza atta a consentire l'attuazione del distanziamento sociale, a sua volta finalizzato a scongiurare il pericolo

della comparsa di focolai epidemici nelle scuole e nelle università. Vista la gravità dell'emergenza, la scelta della chiusura delle istituzioni educative, attuata su scala nazionale in seguito a direttive ministeriali, in Italia così come in numerosi altri paesi, si caratterizza come una misura straordinaria, mossa da motivazioni di sicurezza e protezione, che nella precisa circostanza divengono prioritarie rispetto a istanze di diverso tipo, ad esempio relative alla qualità dell'insegnamento e alla libera determinazione dei singoli organi collegiali e amministrativi. Il passaggio dalla didattica in presenza all'e-Learning è stato originato, presentato e legittimato come una misura di sicurezza per proteggere la comunità dal pericolo di diffusione del virus, attuato dalle autorità preposte all'istruzione con forte sostegno e coinvolgimento da parte degli esperti in materia di virologia e sanità. In altre parole, abbiamo assistito a un processo di costruzione sociale della rappresentazione delle lezioni scolastiche e universitarie in presenza come fattori di rischio per la sicurezza nazionale, alla cui definizione hanno partecipato i decisori politici, gli scienziati e gli esperti, i mezzi di informazione, la cittadinanza.

Questo tipo di approccio riflette le teorizzazioni a loro tempo elaborate dagli studiosi della Scuola di Copenaghen (Weaver, 1995; Buzan et al., 1998), le cui formulazioni classiche partono dall'assunto di base secondo cui, nelle situazioni di pericolo su grande scala, il successo dei provvedimenti di messa in sicurezza dipende dalla felice interazione tra le scelte politiche e amministrative e l'assenso della popolazione a tali azioni e decisioni. Nelle situazioni emergenziali, i soggetti politici assumono poteri e autonomie decisionali straordinari, superiori a quelli legittimabili in condizioni di normalità, che devono tuttavia rimanere circoscritti alla durata dell'emergenza securitaria ed essere seguiti da un repentino processo di allentamento e de-securizzazione che possa riportare all'equilibrio precedente il pericolo.

L'attuale ribalta a cui è pervenuta la didattica a distanza è stata possibile anche e soprattutto grazie alla ormai lunga storia che si porta dietro, le cui origini possono essere rintracciate nelle prime decadi del Novecento, quando comparvero circoscritte manifestazioni (Birnbaum, 2001), divenute più frequenti a partire dal secondo dopoguerra, soprattutto negli Stati Uniti, nelle forme di contributi didattici che si avvalevano di comunicazioni telefoniche, testi scritti, audiocassette e videocassette spedite per posta, programmi radiofonici e televisivi, per raggiungere persone che vivevano in aree rurali o poco urbanizzate (Matthews, 1999), così come militari in missione e veterani di guerra. La più recente diffusione di personal computer e della rete Internet, cui è corrisposto l'irrompere delle prime generazioni di nativi

digitali (Ranieri, 2011), divenuti ormai giovani adulti, ha rivoluzionato il mondo dell'e-Learning, aprendo la strada al suo ricorso presso le università pubbliche e private.

Terry Anderson (2011) definisce la didattica online come una tra le tante possibilità di insegnamento e apprendimento attualmente esistenti, avente come peculiarità la possibilità di offrire un accesso all'esperienza educativa più flessibile per quanto riguarda gli spazi e i tempi, dal momento che non implica la compresenza in un determinato luogo di docente e discenti e contempla la fruizione asincrona; tale caratteristica le consente di essere potenzialmente accessibile a un numero incredibilmente elevato di utenti, raggiungendo soggetti ai quali la frequenza a forme in presenza sarebbe preclusa, per motivi personali, lavorativi, economici, geografici (Traxler, 2018). Sempre secondo Anderson (2011), un ulteriore aspetto che la contraddistingue è il superamento del testo scritto come unico ambiente di apprendimento lineare e la proposta di un approccio multimediale, che sappia «abbandonare la logica sequenziale del manuale» (Persico e Midoro, 2013, p. 10) per procedere in modo ipertestuale e reticolare, favorendo l'interazione tra i saperi e una concezione della conoscenza come perpetua costruzione e ridefinizione attuata dal soggetto in modo attivo, opportunamente sollecitato da stimoli provenienti sia dalla cosiddetta educazione formale, sia da quella informale e non formale (Bonaiuti, 2006). L'efficacia dei percorsi di e-Learning poggia in buona parte sul grado di autonomia che il fruitore sa esercitare e padroneggiare (Firat, 2016; Jacobs, Renandya & Power, 2016), in quanto egli stesso, libero da controlli e condizionamenti, è responsabile del successo del proprio processo di apprendimento (Campioni, 2015; Margiotta, 1999).

Passando in rassegna gli studi più rilevanti, Manijeh Sadeghi (2019) individua i vantaggi e gli svantaggi dell'apprendimento a distanza. Tra i primi, oltre alla già citata possibilità di essere esperito in qualsiasi posto e, se organizzato in forma asincrona, in qualunque momento (Nagrle, 2013), menziona il risparmio economico, riconducibile non solo a tasse di iscrizione più basse, ma anche all'evitamento dei costi per gli spostamenti e gli eventuali cambi di domicilio; la pratica del pendolarismo, inoltre, comporterebbe un significativo dispendio non solo di denaro, ma anche di tempo ed energie. La flessibilità, talvolta prevista anche nella scelta dei moduli d'apprendimento, e la possibilità di non essere studenti a tempo pieno, ma continuare a esercitare la propria professione, costituiscono ulteriori punti di forza del ricorso all'e-learning.

Di contro, non mancano gli svantaggi. Innanzitutto, l'assenza di interazioni faccia a faccia e la non prossimità fisica ai compagni possono favorire la distrazione dalla

lezione, a meno che l'individuo non sia estremamente motivato e in grado di autodisciplinarsi; inoltre, in caso di dubbi o necessità di chiarimenti, il confronto con il docente potrebbe essere meno immediato ed esaustivo. L'eccessiva dipendenza dalle tecnologie, oltre a limitare i processi comunicativi, implicherebbe la non infrequente eventualità di incorrere in problemi tecnici, di funzionamento o di disponibilità di connessione e rete, così come la mancata compresenza di studenti e professori in un'unica aula istillerebbe vissuti di isolamento e sofferenza riconducibili al bisogno insoddisfatto di interazione sociale, fisica e verbale (Dyrud, 2000), a cui gli scambi tramite chat, email e videoconferenze non possono sopperire appieno. Le difficoltà e le angosce esperite dagli studenti non sono completamente comprensibili attraverso le sole interazioni online e spie di depressione riconducibili all'isolamento potrebbero non essere riconosciute per tempo (Hara & Kling, 2000).

Alla luce dei numerosi limiti che la didattica online a livello universitario mantiene, se assunta come unica modalità, ma anche dell'evidenza di come da più parti siano in aumento le spinte, già presenti prima dell'attuale pandemia, ma ora più legittimate e insistenti, agite da commentatori politici e istituzioni private di apprendimento a distanza in nome rispettivamente dell'austerità e del profitto, affinché essa possa prendere definitivamente e strutturalmente il posto di quella tradizionale in presenza (Blumenstyk, 2020), Michael Murphy (2020) ribadisce con forza la necessità di non cadere nella facile tentazione di normalizzare strategie didattiche ed educative attuate come risposta all'emergenza pandemica, e quindi per loro natura provvisorie.

2. METODO

Attraverso una e-mail inviata al corpo docente e agli studenti domenica 23 febbraio 2020, il Rettore dell'Università di Bologna, in considerazione dell'evoluzione del fenomeno epidemico legato al diffondersi dell'infezione coronavirus Covid-19, in accordo con il Ministero dell'Università e della Ricerca, con la Regione Emilia-Romagna e le altre Università della Regione, comunica la sospensione dell'attività didattica in presenza in tutte le sedi dell'Ateneo; a distanza di una settimana, una successiva missiva avverte dell'inizio, già a partire da lunedì 2 marzo 2020, dell'erogazione di attività formative nella modalità della didattica online, attraverso la piattaforma Microsoft Teams, con orario invariato rispetto al periodo precedente l'interruzione.

Tra gli studenti che si trovano ad affrontare questo repentino cambiamento, vi sono gli iscritti ai corsi di

laurea offerti dalla Scuola di Medicina e Chirurgia. Dal principio della propria carriera universitaria abituati a frequentare lezioni in presenza, attività laboratoriali e tirocini sul campo, ma assai di rado esperienze di apprendimento online, questi studenti e queste studentesse si sono trovati di soppiatto a fare i conti con una realtà tutta nuova, che si inserisce in una situazione di diffusione del contagio e conseguente inasprimento dei provvedimenti di distanziamento sociale che, settimana dopo settimana, si fa sempre più netta e radicale, foriera di stravolgimenti e preoccupazioni.

La presente ricerca intende analizzare l'impatto che l'introduzione della didattica online ha avuto sulle modalità di apprendimento e sulle rappresentazioni del proprio ruolo di studenti e studentesse. In modo particolare, si è inteso richiedere una meta-riflessione sugli elementi positivi e negativi non solo della didattica online, ma specularmente anche di quella tradizionale in presenza, nonché su come l'impegno nel proprio ruolo di studenti e studentesse, seppure con modalità inedite, abbia potuto contribuire a permettere di affrontare il disorientamento e gli effetti critici, a livello psicologico, di organizzazione della routine quotidiana e di percezione del futuro, prodotti dalla quarantena.

Il fine ultimo è quello di distinguere gli elementi riconducibili alla situazione emergenziale e quelli che invece viene ritenuto si possano continuare a proporre anche una volta terminata la pandemia, perché rivelatisi funzionali a sostituire, o per lo meno ad affiancare e integrare, le strategie e le modalità tradizionali. Tali finalità si possono tradurre nelle seguenti domande di ricerca:

- Durante i mesi della quarantena, che importanza ha avuto il poter comunque continuare a svolgere il proprio ruolo di studente o studentessa, pur in solitudine tra le mura di casa?
- Quali sono stati gli elementi di positività e quali quelli di negatività insiti nella didattica a distanza?
- Una volta ristabilitasi la possibilità di un ritorno a una didattica in presenza, sarà ancora preferibile tale forma oppure l'esperienza della didattica a distanza potrà essere estesa, in modo parziale o totale, anche oltre il periodo emergenziale?

Tali domande si sono declinate nei seguenti 8 quesiti, somministrati attraverso interviste:

- 1) Quali sono gli aspetti positivi del seguire le lezioni online?
- 2) Quali sono gli aspetti negativi?
- 3) Ritieni che le lezioni online consentano ai docenti di migliorare l'efficacia della propria didattica? Come e perché?
- 4) Ritieni che le lezioni online limitino e penalizzino le possibilità didattiche dei docenti? Come e perché?
- 5) Nel complesso, sei soddisfatto/a? Preferisci questa modalità o la forma tradizionale di lezione in presenza?
- 6) Quale dispositivo usi?
- 7) Quante ore giornaliere/settimanali passi ad assistere alle lezioni online? Ritieni tale monte ore adeguato, eccessivo o troppo esiguo? Perché?
- 8) In questo periodo di distanziamento sociale da trascorrere per lo più presso le proprie case, quale importanza/ulteriore funzione rivestono le lezioni online?

Hanno risposto 100 studenti e studentesse (35 maschi e 65 femmine), frequentanti i corsi di laurea di Medicina e Chirurgia, Fisioterapia e Tecniche di prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro, in quel periodo impegnati nel seguire lezioni online.

Le interviste sono state effettuate a tre settimane dall'inizio dei corsi a distanza, nella fase più acuta dall'epidemia, momento in cui le fatiche dell'isolamento domestico cominciavano a farsi sentire con prepotenza e un primo bilancio sull'approccio alla didattica online poteva essere fatto. Questa ricerca si propone finalità qualitative, dal momento che, rifacendosi all'approccio della *thematic analysis*, particolarmente adatto per la sua flessibilità (Braun e Clarke, 2006), ha inteso individuare nelle risposte ottenute alcuni nuclei tematici, rispetto ai quali, nel successivo paragrafo, viene restituita una prima analisi, strettamente legata al contesto emergenziale.

3. RISULTATI

3.1 La situazione emotiva

Il punto di partenza più opportuno sui cui ancorare la restituzione degli esiti della ricerca costituisce nel riportare le risposte che più di altre riescono a delineare il contesto emotivo ed esperienziale su cui il ricorso alla pratica delle lezioni online è intervenuto.

Per la quasi totalità del campione (96%), le lezioni online durante i giorni della quarantena hanno costituito delle sorte di assi su cui impostare una nuova routine quotidiana, momenti fissi che hanno permesso non solo di tenersi occupati e impegnati, ma anche di distrarsi dai pensieri più cupi, ansiogeni e dolorosi riferibili all'epidemia. Hanno inoltre consentito di trovare motivazioni e risorse per contrapporsi all'abbandono, alla pigrizia, all'apatia e al passare il tempo senza fare nulla di interessante, bensì giocherellando, cucinando o guardando la televisione. Nelle interminabili giornate trascorse in casa, hanno contribuito a tenere la mente occupata in modo proficuo, allontanano le tentazioni di uscire nonostante i divieti e i fattori di rischio.

Le lezioni online mi hanno permesso di occupare la giornata e ritrovare la routine che si era persa. Mi fa piacere riuscire a mantenere in questo modo contatto con gli altri e soprattutto con le persone con le quali ho maggiormente legato, senza interrompere per questa emergenza i rapporti creatisi.

Sicuramente consentono di mantenere l'idea di normalità e consentono di interfacciarsi con altre persone oltre ai propri famigliari con cui si è in casa tutto il giorno.

Hanno la funzione di non farci perdere le nostre abitudini e le nostre certezze riguardanti il futuro. Nel limite del possibile, ci consentono di mantenere una routine, di non perdere il senso del tempo, di essere attivi.

Le lezioni online hanno permesso di limitare la sensazione di cesura con la vita che si conduceva prima della quarantena, facilitando il mantenimento di un contatto con la propria realtà di studenti di Medicina e con una idea di normalità in cui è ancora possibile conservare la mente attiva, ritenere utile e sensato il modo in cui si sta passando il tempo, non perdere le abitudini e le certezze riguardanti il futuro, non smarrire il senso del tempo e, non da ultimo, colmare le distanze fisiche e sociali continuando a interagire con i compagni di corso. Hanno offerto momenti di condivisione, socialità intellettuale e interazione, contrapponendo alla solitudine il farsi compagnia percependo le reciproche presenze e dialogando tramite chat e video-interventi. Soltanto poche persone (4% del campione) hanno negato questi ulteriori significati, dichiarandosi scarsamente coinvolte nella vita universitaria, a riprova di come l'irrompere delle lezioni online durante l'isolamento si sia rivelato anche un'utile cartina tornasole per stimolare una riflessione personale su quanto soddisfacente, sino a quel momento, sia stata l'esperienza universitaria, uno spartiacque da cui trarre ulteriori motivazioni per non interrompere il percorso di studi, non rimanere indietro e preparare gli esami, restando focalizzati sugli obiettivi personali, accademici e professionali.

3.2 Le potenzialità logistiche

Proiettandosi oltre le condizioni psicologiche e sociali legate al momento emergenziale, non mancano gli elementi di positività in quanto tale individuati nella didattica online da studenti e studentesse, primi tra tutti la possibilità di limitare gli spostamenti e non essere soggetti ai disagi del pendolarismo. Gli spostamenti con il treno e altri mezzi pubblici occuperebbero molto tempo, sottraendolo allo studio e agli impegni famigliari e personali, e provocherebbero sovente ritardi, talvol-

ta grandi al punto tale da fare perdere intere lezioni. La vita del pendolare sarebbe faticosa, in quanto implicherebbe l'alzarsi molto presto la mattina e l'arrivare a casa stanchi la sera, senza considerare i costi di abbonamenti e biglietti, notevoli se rapportati a certe disponibilità economiche, ma mai quanto gli affitti per coloro che decidono di trasferirsi, a maggior ragione viste le effettive condizioni delle abitazioni. La consapevolezza di non dover occupare lunghe ore negli spostamenti permetterebbe ai pendolari di concentrare le energie e l'attenzione nelle ore di lezione online, nella rasserenante consapevolezza di avere successivamente tempo a disposizione per dedicarsi ad altro.

È più comodo seguire le lezioni da casa senza doversi spostare, e quando tutto funziona correttamente si riesce a seguire senza interruzioni e brusio di fondo.

La logistica! Avendo lezioni sparse in vari posti, si recupera un sacco di tempo e per i pendolari non è necessario spostarsi e anche chi ha altre difficoltà organizzative può essere estremamente facilitato. Oltre al fatto che non è necessario stiparsi in anfiteatri non più a norma.

La fruizione domestica delle lezioni permetterebbe di stare seduti con più agio sul proprio divano o alla scrivania, avendo ogni cosa a portata di mano, rimanere in pigiama o comunque in tenuta casalinga, senza l'ulteriore impegno di vestirsi e acconciarsi in modo adeguato; consentirebbe di fare colazione con i coinquilini o i famigliari guardando il professore mentre spiega, andare in bagno in qualsiasi momento, dormire di più, finanche occuparsi delle faccende domestiche e cucinare, o comunque fare altro. Ben altra cosa sarebbero i ricordi di aule stipate oltre le norme di sicurezza e di spostamenti frettolosi da una stanza all'altra nei palazzi universitari, con inevitabili ritardi negli orari di inizio e conseguenti lezioni affrettate e programmi non portati a termine. La puntualità e il rispetto degli orari, più garantiti nelle lezioni online, aumenterebbero efficacia, concentrazione e profitto negli studi.

Per alcuni, le modalità didattiche online permetterebbero di seguire meglio la lezione ed essere soggetti a meno distrazioni. Nelle aule universitarie le possibilità di distrazione sarebbero infatti moltissime: telefoni che vibrano, chiacchiere tra compagni, confusione, brusio, rumori di sottofondo, persone che entrano a lezione iniziata, altre che non seguono, interruzioni, perdite di tempo. Tali occasioni per distrarsi comprometterebbero le soglie di attenzione degli studenti e renderebbero più difficoltosa per i professori la conduzione della lezione. L'ambiente online annullerebbe questi rischi, eludendo il problema della gestione della disciplina e del silenzio

in aula. Sarebbe quindi possibile sentire più nitidamente la voce del docente, mantenere la concentrazione per più tempo e prendere meglio gli appunti, non essendo distratti. Per altri, al contrario, l'essere da soli in una stanza, senza sottostare ad alcuna forma di controllo, impegnati in attività che implicherebbero una partecipazione meno attiva, in assenza della presenza fisica del professore, e quindi nell'impossibilità di cogliere la sua mimica e il suo linguaggio non verbale, costituirebbero elementi che faciliterebbero distrazioni e la difficoltà nel mantenere la concentrazione.

3.3 I materiali e i metodi d'insegnamento e apprendimento

Dal momento che il materiale viene condiviso dal docente direttamente sulla piattaforma, si vedrebbero meglio le slides (perché più vicine, sullo schermo), le registrazioni audio della lezione sarebbero di qualità migliore e si avrebbe tutto il materiale a disposizione sul personal computer. Il superamento di talune limitazioni fisiche consentirebbe di non perdere tempo prezioso; inoltre, la piattaforma Microsoft Teams sarebbe piuttosto intuitiva e di semplice utilizzo. Ciononostante, imprevisti di tipo tecnico non sarebbero rari: problemi di connessione e nei sistemi audio e video, interruzioni improvvise, errori nella trasmissione dei link di accesso alle attività, files non leggibili da alcuni computer, calendario online non aggiornato, procedure difettose per registrare le presenze e, non da ultima, inesperienza nell'uso del sistema, soprattutto da parte dei docenti, dal momento che alcuni di loro si destreggierebbero male nell'utilizzo delle piattaforme, compiendo errori anche grossolani e non sfruttandone appieno le potenzialità.

Non avere a disposizione una lavagna allunga i tempi, così come problemi di connessione e poca confidenza con la tecnologia possono ridurre la qualità dei materiali didattici che potrebbero invece essere proiettati o mostrati a lezione.

Le slide e l'audio sul computer aiutano, ma vedere una persona dal vivo che spiega è molto bello ed entusiasmante.

La modalità online renderebbe più difficili, in certi casi impossibili, le attività di tipo pratico, l'illustrazione di casi clinici e le esercitazioni laboratoriali e di gruppo, e poco calzerebbe a quelle discipline che, come psicologia, pedagogia e statistica, necessitano di maggiore confronto e interazione. Alcuni docenti sarebbero più predisposti rispetto ad altri, ma, in ogni caso, un buon insegnante sarebbe comunque tenuto ad assicurare una offerta didattica di qualità, a prescindere dal mezzo utilizzato, adattando a esso i contenuti. Questo non sempre

accade: quando si riducono a letture di slides, le lezioni sarebbero noiose; inoltre, molto spesso i professori sarebbero portati a parlare più velocemente rispetto a come farebbero in aula e a fare meno pause, anche tra una lezione e l'altra, risultando più difficili da seguire, così come la mancanza della lavagna ridurrebbe l'intuitività e l'immediatezza delle spiegazioni.

3.4 Mutamenti nell'interazione

Venendo meno la presenza fisica delle persone in uno stesso luogo, cambiano le forme della relazione. Ne risentirebbero la qualità e la quantità della partecipazione e delle interazioni tra studenti e docenti e tra studenti e studenti, dal momento che per alcuni risulterebbe più difficile partecipare attivamente, considerando la comunicazione tramite computer "triste", alienante, noiosa, più difficile, imbarazzante, limitata e limitante il dialogo e il confronto. Private del rapporto umano col docente, che nelle lezioni in presenza lascia il segno al di là dei soli contenuti, le lezioni diverrebbero aride e poco attrattive; inoltre, non potendo vedere le facce di professori e compagni nemmeno tramite webcam, dal momento che devono rimanere spente per evitare di sovraccaricare il sistema, si perderebbero le componenti comunicative della mimica facciale e del linguaggio non verbale. In definitiva, verrebbe meno, o comunque sarebbe fortemente compromessa, la dimensione della socialità, per alcuni parimenti importante rispetto a quella dell'apprendimento.

C'è meno interazione tra compagni e con i professori, è un po' triste stare chiusi in camera da soli senza poter parlare di persona. A volte la connessione internet si blocca, ci sono normalissimi problemi tecnici che possono rallentare o creare problemi nella comunicazione tra studente e professore.

In controtendenza rispetto a quanto detto in riferimento a un buon numero di rispondenti, alcuni studenti e studentesse ammettono di sentirsi inibiti nel fare interventi e domande al professore durante le lezioni in presenza: per timidezza, per disagio a parlare davanti a molte persone, per vergogna, per paura di interrompere o di chiedere cose fuori luogo. Viceversa, le piattaforme online permetterebbero di interagire con più frequenza ed efficacia, eliminando le inibizioni e i blocchi di natura emotiva, anche grazie all'utilizzo della chat in sostituzione all'intervento orale. Grazie alla chat e all'impersonalità del mezzo tecnologico, che annullerebbero o attenuerebbero le inibizioni che si hanno in aula, per alcuni sarebbero aumentate le domande e le richieste di chia-

rimento, consentendo così ai docenti di rendersi meglio conto di quanto gli studenti abbiano davvero appreso e compreso. Su quest'ultimo punto dissentono coloro che ritengono che durante le lezioni online il docente non avrebbe la possibilità di rendersi conto se gli studenti abbiano effettivamente capito gli argomenti spiegati, di quanti stiano veramente seguendo e di quanti siano interessati, di quando sia il momento per proporre una pausa, o quando sia necessario ripetere un concetto. Non vedendo i volti degli alunni, il professore non può interpretare le loro reazioni e tenderebbe a procedere troppo veloce nella spiegazione, incontrando maggiori difficoltà nel sollecitare attenzione, interesse, comunicazione e partecipazione.

I prof, non vedendo le facce degli studenti, vanno più veloci; inoltre alcuni professori non fanno la pausa necessaria tra un'ora e un'altra, motivo per il quale dopo poco lo studente chiude l'applicazione perché non riesce più a seguire.

Gli studenti e le studentesse riconoscono che il passaggio alle lezioni online ha comportato un cambiamento nel modo di fare didattica da parte dei professori. Messi alla prova con modalità ai più inedite, per alcuni aspetti più difficili, viene loro riconosciuto di essersi dovuti mettere in discussione e aver dovuto modificare o cambiare strategie e metodi che magari erano soliti utilizzare da anni. Ora, per poter sopperire all'assenza del contatto diretto, i professori sarebbero costretti a rimanere più concentrati sulla lezione e a impegnarsi di più nella spiegazione, perseguendo una maggiore attenzione alla chiarezza nell'esposizione e alla linearità, soffermandosi di più sugli argomenti, approfondendo, migliorando la qualità e l'eshaustività delle slides e del materiale didattico proposto, cercando di essere più interattivi e diretti, divagando meno, anche in ragione di una scansione oraria piuttosto intensa.

3.5 Il carico giornaliero

Coloro che mediamente sono stati impegnati nel seguire le lezioni online tra le 4 e le 6 ore al giorno ritengono tale carico adeguato, inferiore rispetto alla circostanza in cui il medesimo monte ore fosse stato esperito in presenza, in quanto quel caso avrebbe comportato l'aggiunta del tempo necessario per gli spostamenti coi mezzi pubblici, le pause e le ore buche tra una lezione e l'altra. Al contrario, per coloro che sono stati connessi per 7/8 ore al giorno, sovente con poche pause, si è rivelato un carico eccessivo, che ha lasciato poco tempo per studiare e ha reso difficile mantenere l'attenzione,

soprattutto al pomeriggio, senza considerare la percezione di stare sforzando troppo gli occhi e di rimanere fermi in posizioni poco salutari; un dato di fatto è l'ammissione che quasi nessuno abbia seguito tutte le lezioni, ma tra compagni si è provveduto a scambi e condivisioni di appunti.

3.6 Il grado complessivo di soddisfazione

Nel complesso, le lezioni online sono considerate una buona soluzione, probabilmente l'unica possibile, per affrontare il momento dell'emergenza senza interrompere le attività didattiche. Alcuni studenti e studentesse le preferiscono a quelle in presenza anche a prescindere dall'emergenza, considerandole più efficaci soprattutto in relazione ai loro tratti caratteriali e di personalità e alle esigenze personali; consentirebbero di prendere meglio gli appunti, cosa più difficile all'università a causa delle infrastrutture non adeguate, nonché un risparmio economico e l'eliminazione dei disagi legati al pendolarismo. Qualora venisse introdotta anche la modalità asincrona, la possibilità di fruire di videolezioni registrate, l'indice di gradimento sarebbe ancora maggiore.

Nel complesso sono molto soddisfatta e ritengo che questa forma di lezione sia molto più congeniale alle mie esigenze personali.

Al contrario, altri studenti e studentesse auspicano un ritorno alle lezioni in presenza, preferibili in quanto si presterebbero a minori distrazioni, favorirebbero i rapporti sociali e il contatto umano, sarebbero più complete, formative e di qualità.

Sicuramente è un ottimo lavoro considerando il tempo in cui è stato realizzato e la lacuna che riesce a colmare durante quest'emergenza, ma la forma tradizionale di lezione ha sicuramente un "in più" non indifferente, anche dal punto di vista dell'efficacia del contenuto trasmesso.

Infine, vi sono coloro i quali riscontrano aspetti positivi e altri negativi sia nella modalità online, sia in quella in presenza, e auspicano, per il futuro, l'introduzione di una erogazione mista, che contempra entrambe, in modo da facilitare i pendolari e valorizzare le diverse discipline, affrontandole con più strumenti e strategie.

Per alcuni aspetti preferisco le lezioni in modalità online poiché consentono di gestire meglio il tempo essendo a casa, ma per alcuni insegnamenti preferisco comunque le lezioni in presenza e avere un maggiore dialogo con le persone che mi circondano.

Nel complesso sono soddisfatta, penso che alcuni corsi, ad esempio quelli elettivi, si potrebbero tenere normalmente in questa modalità per il futuro, dato anche che spesso sono la sera, per cui disagiati per chi è pendolare. Per il resto delle lezioni preferisco comunque in presenza.

4. DISCUSSIONE

I risultati emersi consentono di elaborare alcune risposte, certamente suscettibili di ulteriori approfondimenti, ai tre interrogativi da cui è scaturita questa ricerca. Innanzitutto, è possibile sostenere che, durante i mesi della quarantena, l'opportunità offerta dalle lezioni online di poter continuare l'impegno come studenti e studentesse, eludendo i rischi e i timori di interruzioni e cesure, ha certamente sortito effetti positivi. Le ricerche in campo medico e psicologico (Brooks et al., 2020) raccontano che, nelle situazioni di quarantena durante le epidemie, i giovani tra i 16 e i 24 anni sarebbero tra le categorie più predisposte a sviluppare disagio psicofisico, che può manifestarsi attraverso depressione, stress, irritabilità, ansia, insonnia, rabbia, esaurimento emotivo, difficoltà di concentrazione. Tale disagio sarebbe una risposta all'incertezza sulle proprie condizioni di salute e a una quotidianità caratterizzata da separazione dagli affetti, limitazione delle libertà personali, noia, spaesamento per la perdita delle consolidate abitudini e per la messa in dubbio delle prospettive per il futuro prossimo. Le lezioni online intervengono in modo rassicurante, offrendo una occupazione che consente di non abbandonarsi a noia e apatia e di conservare, seppure in forme surrogate ed emergenziali, la percezione di vivere la quotidianità da studente universitario a cui da mesi o anni ci si era abituati, caratterizzata da lezioni da seguire, libri e appunti da studiare, compagni e professori con cui interagire, nell'intatta prospettiva di pervenire nei tempi programmati alla laurea, veicolo di accesso a una futura carriera professionale.

Sul piano didattico, il gradimento per le lezioni online considerate come risposta a una situazione emergenziale si accompagna al riconoscimento di alcuni degli aspetti positivi a esse intrinseche, già esplicitati dalla letteratura scientifica di riferimento: la flessibilità, il risparmio economico, l'evitamento dei disagi legati agli spostamenti e al pendolarismo, la comodità del rimanere nella propria abitazione. Tra le possibili chiavi di lettura di questi esiti, riteniamo interessante riscontrare nei pregi individuati nella didattica a distanza le modalità risolutorie di atavici problemi che affliggono il sistema universitario e le organizzazioni che vi ruotano intorno. In primo luogo, è possibile menzionare l'inadeguatezza delle infrastrutture, le aule non sufficientemente capienti in cui non sempre l'acustica e le dotazioni informati-

che sono ottimali, talvolta suddivise in edifici distanti tra loro, provocando in certi casi malfunzionamenti tali da indurre gli studenti a contestare l'esosità delle tasse d'iscrizione che pagano. A questi si sommano i disagi provocati dai mezzi di trasporto, in modo particolare i treni e gli autobus, sovente sovraffollati e in ritardo. Per dirla con altre parole, la modalità online piace a taluni perché permette di evitare le esperienze faticose di essere studenti pendolari quotidianamente alle prese con la frequentazione di strutture e trasporti inadeguati.

La mancanza di interazione fisica con i compagni e con i docenti costituisce, al contrario, un importante elemento di criticità della didattica a distanza, la cui frequente menzione suggerisce come la gran parte degli studenti riconosca l'importanza della dimensione sociale, amicale e interazionale nella propria condizione di membri della comunità accademica, anche al di là dei vantaggi che produrrebbe in termini di preparazione e apprendimento: l'essere studenti universitari non contemplerebbe solamente lo studio e il superamento degli esami, ma costituirebbe una dimensione esistenziale di più vasta portata, in cui la socialità e le relazioni assumono un ruolo di primo piano. L'ammissione da parte di alcuni di non essere a proprio agio nel porre domande e fare interventi in presenza, al cospetto di molte persone, costituisce però un elemento significativo su cui riflettere, nella direzione di una migliore gestione del clima emotivo, comunicativo e relazionale nell'aula, in modo che le spinte inibenti possano essere contrastate con maggiore efficacia. Allo stesso modo, possono sorprendere le dichiarazioni relative alla presenza di un persistente brusio e chiacchiericcio durante le lezioni, a sua volta indice di difficoltà da parte del professore nello stimolare l'attenzione e l'interesse e nel mantenere la disciplina e il rispetto.

Gli indizi raccolti dagli esiti di questa ricerca inducono a riflettere su come l'esperienza della didattica online durante la quarantena e nell'intero secondo semestre dello scorso anno accademico possa essersi rivelata una importante occasione sia per produrre una innovazione della didattica nella sua globalità, introducendo un più rodato ed efficace utilizzo delle tecnologie per sviluppare forme miste di interazioni in presenza e a distanza, sia per ragionare e intervenire sulle magagne e sugli aspetti dell'insegnamento tradizionale maggiormente problematici e deficitari, a livello di contenuti, strumenti, strategie, organizzazione e, soprattutto, contesti.

5. CONCLUSIONI

Arriverà, ci auspichiamo il prima possibile, il tempo in cui verranno trovate e messe in atto contromisu-

re al coronavirus Covid-19 e assestamenti organizzativi e logistici efficaci al punto tale da consentire un ritorno alla piena frequentazione delle lezioni nelle sedi universitarie. In quel preciso momento, la didattica online smetterà di essere una necessità legata all'emergenza, per divenire una possibilità, o meglio ancora una opportunità. Per quel che concerne i corsi elargiti dalle Scuole di Medicina e Chirurgia, caratterizzati da specificità negli obiettivi, nei contenuti, nelle esigenze strutturali e nell'utenza, i dati analizzati nel presente articolo consentono di concludere che, nella fase post-pandemica, la messa in atto di una offerta didattica mista e ibrida, che contempra e sappia valorizzare le potenzialità sia della modalità in presenza, sia di quella online, e che al contempo possa intervenire per migliorare e sopperire ai deficit di entrambe, adattandosi in modo flessibile e pragmatico alle condizioni ambientali e contestuali e agli imprevisti, potrebbe costituire la migliore delle risposte possibili a un evento che ha messo a dura prova la tenuta non solo dell'intero sistema, ma anche delle progettazioni esistenziali di milioni di studenti e studentesse, che non possono smettere di riconoscere nell'università e nella scelta di carriera intrapresa un riferimento importante nel proprio percorso di costruzione identitaria, sociale e professionale.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, I.E., & Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Anderson, T. (2011). *The theory and practice of online learning*. Edmonton. AU Press.
- Birnbaum, B. (2001). *Foundations and practices in the use of distance education*. Edwin Mellon Press.
- Blumenstyk, G. (2020, March 11). Why coronavirus looks like a 'black swan' moment for higher ed.. *Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/Why-Coronavirus-Looks-Like-a/248219?cid=cp275>
- Bonaiuti, G. (Ed.) (2006). *E-learning 2.0: il futuro dell'apprendimento in rete fra formale e informale*. Erickson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, E.S., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin. G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Buzan, B., Waever, O., & de Wilde, J. (1998). *Security: A new framework for analysis*. Lynne Rienner.
- Campione, V. (Ed.) (2015). *La didattica nell'era digitale*. Il Mulino.
- Dyrud, M.A. (2000). The third wave: a position paper. *Business Communication Quarterly*, 63(3), 81-93. <https://doi.org/10.1177/108056990006300310>
- Firat, M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 8(3), 191-201. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.310>
- Hara, N., & Kling, R. (2000). Student distress in a web-based distance education course. *Information, Communication & Society*, 3(4), 557-579. <https://doi.org/10.1080/13691180010002297>
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, M., & Cao, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395, 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- Jacobs, G.M., Renandya, W.A., & Power, M. (2016). *Learner autonomy*. In G. Jacobs, W.A. Renandya & M. Power (Eds.), *Simple, powerful strategies for student centered learning* (pp. 19-27). Springer International Publishing.
- Lai, C.C., Shih, T.P., Ko, W.C., Tang, H.J., & Hsueh, P.R. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and coronavirus disease-2019 (COVID-19): The epidemic and the challenges. *International Journal of Antimicrobial Agents*, 55(3), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijantimicag.2020.105924>
- Margiotta, U. (Ed.) (1999). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Matthews, D. (1999). The origins of distance education and its use in the United States. *T.H.E. Journal*, 27(2), 56-66.
- Meyer, K.A., & Wilson, J.L. (2011). The role of online learning in the emergency plans of flagship institutions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14. <https://www.learntechlib.org/p/52628/>
- Munster, V.J., Koopmans, M., van Doremalen, N., van Riel, D., & de Wit, E. (2020). A novel coronavirus emerging in China: Key questions for impact assessment. *New England Journal of Medicine*, 382(8), 692-694. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2000929>
- Murphy, M.P.A. (2019). 'The continuation of sovereign capture by other means': Biopolitical tattooing and the shared logic of the exception and securitisation.

- Critical Studies on Security*», 7(1), 34-50. <https://doi.org/10.1080/21624887.2018.1535210>
- Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Persico, D., & Midoro, V. (2013). *Albori di una pedagogia digitale*. In D. Persico & V. Midoro (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 7-15). Menabò.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecno-centrica*. ETS.
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. DOI: 10.29252/ijree.4.1.80
- Traxler, J. (2018). Distance learning: Predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>
- UNESCO (2020, 13 marzo). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- Waever, O. (1995). Securitization and desecuritization. In R. Lipschutz (Ed.), *On security* (pp. 46-86). Columbia University Press.
- World Health Organization. (2020, March 11). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>



Citation: E.-J. Díez-Gutiérrez, K. Gajardo Espinoza (2020) Valuations by Spanish university students on online assessment in times of pandemic. *Media Education* 11(2): 85-92. doi: 10.36253/me-9619

Received: August, 2020

Accepted: September, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 E.-J. Díez-Gutiérrez, K. Gajardo Espinoza. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Valuations by Spanish university students on online assessment in times of pandemic

L'opinione degli studenti universitari spagnoli rispetto alla valutazione online nel periodo della pandemia

ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ¹, KATHERINE GAJARDO ESPINOZA²

1 University of León, Spain, Campus de Vegazana, s/n, 24071 León, Spain

2 University of Valladolid, Spain, Plaza de la Universidad, 1, 40005 Segovia, Spain.

E-mail: enrique.diez@unileon.es; Katherine.gajardo@usach.cl

Abstract. This study describes the assessment that university students make regarding the model of evaluation of Higher Education during the period of confinement by COVID-19 in Spain. We developed a descriptive study through an online questionnaire designed from the assessment and qualification proposals presented by Spanish Network of University Quality Agencies (REACU), The National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA), UNESCO and the Spanish Ministry of Universities. Following its application to a sample of 1008 students from across the country, it is observed that university students demand greater flexibility in online assessment, introduce learning-oriented assessment practices in accordance with a formative and continuous assessment approach, in addition to using various strategies and instruments. However, they are reluctant to introduce peer evaluation mechanisms, although they do propose democratic evaluation. The future of Higher Education, after COVID-19, is adopting hybrid and mixed models of training and evaluation, so it is imperative to investigate students' vision and analyse the practices developed during the crisis to reinforce an assessment in Higher Education that ensures equity and enhances learning.

Keywords: university, e-evaluation, online learning, meaningful learning, e-learning, COVID-19.

Riassunto. Lo studio documenta l'opinione degli studenti universitari spagnoli rispetto al tema della valutazione durante il periodo di lockdown dovuto al COVID-19. Lo studio descrittivo è stato condotto attraverso un questionario online progettato dalla Rete spagnola delle agenzie di qualità universitaria (REACU), l'Agenzia nazionale per la valutazione e l'accreditamento della qualità (ANECA), l'UNESCO e il Ministero spagnolo dell'Università. In seguito alla sua compilazione da parte di un campione di 1008 studenti di tutto il paese, emerge che gli studenti universitari richiedono una maggiore flessibilità nella valutazione online, introducendo pratiche di valutazione orientate all'apprendimento in conformità con un approccio formativo e continuo alla valutazione. Tuttavia, gli studenti sono riluttanti a introdurre meccanismi di valutazione tra pari, sebbene propongano una valutazione democratica. Il futuro dell'istruzione supe-

riore, dopo il COVID-19, guarda all'adozione di modelli ibridi e misti di formazione e valutazione, quindi è imperativo indagare sulla visione degli studenti e analizzare le pratiche sviluppate durante la crisi per rafforzare una valutazione che assicuri equità e miglioramento dell'apprendimento nel mondo dell'università.

Parole chiave: università, valutazione online, apprendimento online, apprendimento significativo, e-learning, COVID-19.

INTRODUCTION

The COVID 19 pandemic forced nations to close the doors of more than 20,000 Higher Education institutions and about 200 million students had to follow their training and be evaluated online (UNESCO, 2020a).

In Spain, the government decreed population confinement in March and it was recommended that educational activities be moved to remote and online modalities, whenever possible (Government of Spain, 2020). Universities, in this context, had to improvise a system to adapt not only the teaching and learning process to the online format, but also the evaluation of this (Zubilaga & Gortazar, 2020).

The conference of rectors of the Spanish universities (Silió, 2020) and the Spanish Network of University Quality Agencies (REACU) established that the evaluation methodologies had to be adapted to the quality standards in force in the European Higher Education Area (Rodríguez-Conde & Herrera, 2010), following criteria such as: (1) the use of different evaluation methods, based on continuous evaluation techniques and individual tests; (2) assess the acquisition of skills and not just learning outcomes; and (3) that the evaluation and qualification criteria and methods were made public well in advance (REACU, 2020). In order for all students to have an appropriate and, above all, fair assessment (ANECA, 2020). UNESCO (2020a) also raised the need to combine different assessment tests, adapt to the psychosocial situation of students, as well as take measures to ensure inclusion and select technologies that would ensure data protection.

These institutional recommendations, together with those of the Ministry of Universities (2020), were implemented by the Spanish Universities, proposing alternative methods to the single examination and opting for continuous evaluation with individual or group work, exercises and tests whose responses required a reflection work or even through videoconferences, proposing that the final note be distributed among the various activities and that could be carried out at different times, decreasing the weight of the final exam, although the multiple-choice tests (Abella et al., 2020) were also maintained.

It is necessary to understand that the context of Higher Education in Spain has been mostly face-to-face:

in 2019, 81.1% of the total number of students enrolled attended face-to-face classes and online education is mainly covered by the 33 private universities (Torrecillas, 2020). However, 7% of public universities maintain non-face-to-face or blended learning programmes in the 2018-2019 (EDUCAbase, 2020) academic year.

The emergence of the COVID 19 crisis forced the application of methods linked to distance learning and evaluation in an emergency context – or a model of emergency e-learning – (Habib et al., 2020). The answer given, being improvised in a very short time, had difficulty generating a comprehensive approach to the evaluation of subjects that were originally intended to be taught in person or blended (García-Peñalvo et al., 2020). For that reason, difficulties were tackled as they arose. (Llorens-Largo & Fernández, 2020), since all the actors of the educative process did not count on technological means required, the necessary digital abilities or a positive attitude before the change. So, the process has proved difficult for teachers (Torrecillas, 2020; Villén Sánchez, 2020), families (Díez-Gutiérrez & Gajardo, 2020; Muñoz-Moreno & Lluch, 2020) and students (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020; Lozano-Díaz et al., 2020).

Another underlying problem is that, in Higher Education, there has been a tendency to overemphasize exams (Azambuya, 2020), ignoring more comprehensive assessment (Barrientos & López-Pastor, 2017), with a focus towards strategic, autonomous and self-regulation of the learning process itself (Zimmerman, 2002). An approach consistent with the online evaluation indications that the various national and international agencies have proposed in a crisis context.

In this context, we believe that this crisis may be an opportunity to move from an exam culture to a culture of learning-oriented evaluation, applying online assessment methods that allow to evaluate what students can do with knowledge in a contextualized, shared and constructivist way (Oliveri & Markle, 2017), that consolidates the use of superior cognitive skills (Bloxham et al., 2016), to solve relevant problems related to the life and professional field in which they will be developed (Saye, 2013).

Hence the objective of this research has been to investigate from the perspective of the students, how the evaluation process in Higher Education has developed

during the confinement by COVID-19 in Spain. Identifying their assessments of the evaluation systems and strategies that have been proposed in Higher Education during the months of March to May 2020. This study thus seeks to provide relevant information, which can be useful for short-, medium- and long-term decision-making on higher education assessment in the post-pandemic education future.

Materials and methods

The study was carried out with a quantitative methodology, based on the design, application and analysis of an online questionnaire, generated ad hoc, which was answered voluntarily by 1008 university students from the 17 Autonomous Communities of Spain (convenience sample).

An initial questionnaire was designed considering instruments already validated with similar themes (Trillo, 2005; López & Palacios, 2012).

The objectives of the survey arose from the lack of exploratory and descriptive studies and the approach of two research questions: How do students rate the guidelines on university evaluation provided by the universities against covid-19? What are the main issues that arise when they are asked to express their needs, concerns, and experiences with academic evaluation during confinement?

The questionnaire validation process took 3 moments: (1) The drafting of items and questions based on institutional proposals established by REACU, the Spanish Network of University Quality Agencies (2020b), ANECA, the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (2020), UNESCO (2020a, 2020b) and the Ministry of Universities (2020), as well as coordinated proposals between different universities (Abella et al., 2020). The proposals were mainly expressed in 4 recommendations: promoting formative assessment instruments; generating ongoing evaluations; protecting students' personal information; and generating more fair evaluations in the context of the pandemic.

(2) The review of items and questions using a Delphi technique, in which 12 experts assessed the quality and relevance of the questionnaire. (3) A pilot with a sample of 23 students. At this point, academics from 6 Spanish universities analysed the questions initially developed by the research team by observing them and comparing them with the institutional proposals established under the criteria of quality and relevance.

The final version of the questionnaire was imported into Google forms. It was disseminated massively and simultaneously through professional contacts, research networks in Higher Education and official social network accounts of university institutions.

With the overall sample, 1008 cases after database debugging — mostly women (74%), young people aged 18 to 24 (87%) and mainly from the medium-low socio-economic sector (55%) — an internal consistency calculation was performed with Cronbach's Alpha, with the p-values of 0.76; 0.85 and 0.93 acceptable according to George and Mallery's theory (2003) obtained for the scales of each section.

The final version of the questionnaire consisted of 22 questions designed to probe the following: (1) the socio-demographic characterization of the sample and (2) its perceptions and assessments with respect to the following topics:

- Measures taken by universities regarding online evaluation during confinement.
- Instruments for a fair online evaluation.
- Continuous evaluation.
- Control and surveillance mechanisms in online evaluation.
- Fair online rating.
- Online peer evaluation.
- Rubrics and online evaluation scales.

Two open-ended questions were added at the end of the questionnaire in which students could express their needs, concerns and experiences with the evaluation during confinement.

The obtained data was imported from the database offered by Google forms to the IBM® SPSS Statistics 26 Software. Subsequently, the cases were codified, recoded and grouped together to proceed with descriptive and frequency statistical analyses. Open questions were analysed through qualitative content analysis (Abela, 2002). Below are some of the most noteworthy research results.

RESULTS

Much of the students surveyed (72%) demand that, in the emergency situation caused by COVID-19, an online evaluation be maintained and that neither teaching activity (73.3%) nor evaluation (75.3%) be suspended.

90.3% think it should be evaluated through jobs, projects and portfolios to make the assessment "fairer", although 52.3% of participants also consider maintaining multiple-choice exams or short questions.

About the use of surveillance programs during online examinations (with facial recognition or remote virtual surveillance technologies) different postures are observed:

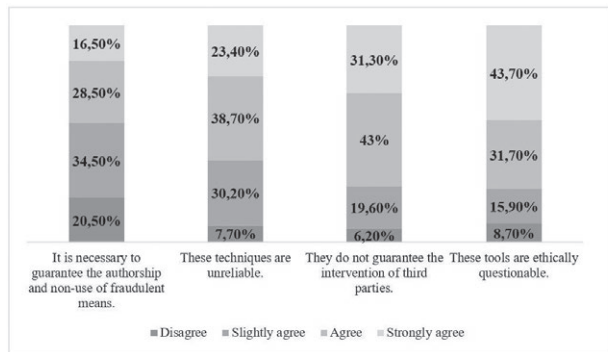


Figure 1. Use of Software that certifies authorship and surveillance (%).

Students agree or strongly agree (94%) with the proposal that evaluation should be continuous – done throughout the course and not only at the end of it – offering different possibilities and ways to evaluate the knowledge acquired, from examinations to essays, through case resolution, projects, exhibitions, oral defence of assignments, etc. Also the vast majority (94.4%) consider that Universities should ensure some form of a subsequent face-to-face evaluations for those students who have justifiably not been able to access the telematics evaluation, either due to lack of access to resources or other circumstances, and that those activities that need to be in person (laboratory, sports tests) should be deferred.

When look into grades, opinions become more diverse and even dissenting. When asked if, in this emergency, a general promotion should be applied – as has been raised publicly in some countries (UNESCO, 2020b) and by some sectors (Luengo & Manso, 2020) – 75.7% disagree. But 57.3% are in favour of qualifying passed subjects with at least one grade equivalent to the average of the records. That is, the grades made online during confinement do not result in a decrease in the previous average grade that was obtained in the months in which they could be performed face-to-face. However, 42.7% of students disagree with this proposal, even if this means that the overall weighting decreases the previous cumulative grade.

In contrast to the previous division of opinions, it is observed that in 76.5% of cases, students prefer the option of repeating exams if they are suspended during confinement and non-face-to-face education by COVID 19 and thus have a better chance of not having to pay a new tuition, for the economic cost that would entail. Also, in 63% of cases, they are in favour of being able to enrol in the next academic year, even if they have not exceeded the minimum number of credits required for this purpose (63.9%).

When asked about strategies for fairer online evaluation and grading, participants have shown very diverse positions on proposed alternatives: just over half of students (59.5%) shared the need to establish peer-to-peer co-assessment or evaluation mechanisms that were complementary to the evaluation and qualification of teachers, but 40.5% disagreed. The proposal to consider self-evaluation as an instrument of evaluation and complementary qualification to that of teachers (66.7%) received a higher positive evaluation, but a relevant 33.3% did not share this position or question it.

However, the idea of introducing rubrics describing in detail the expected result for an assignment, project or test to be carried out had an approval of 97.1%. At this point, 85% of young people agree with the justification that the rubrics or scales allow evaluating in a more objective way, since they consider that the criteria are explicit and are known by everyone in advance, in addition to providing clear expectations about which are the specific objectives of the subject and how can they be achieved (85.4%), make it easier for the student to evaluate and review their own work or production before submitting it (87%) and clearly indicate to the student and to the teacher the aspects in which they have difficulties and successes and thus help to plan how to improve (84.4%).

Like the rubrics, proposals regarding the need for direct feedback when an evaluation test has not been passed are also almost generally supported (99.3%). As well as offering the possibility of performing assignments or volunteer projects to improve or increase the scores obtained (95.2%).

What is not unanimous is when specific aspects of self-evaluation, peer-to-peer assessment, and shared and negotiated peer-evaluation with teachers are investigated:

In most cases, it is positively valued to introduce co-assessment or peer evaluation into Higher Education, but about 60% of the sample states that evaluation and qualification is a role of teachers and not of students. The participants see advantages of peer evaluation: 70.3% say that co-assessment allows people to become more actively involved in their learning processes, 73.3% stand out that is useful for students to strengthen their metacognition and 82.2% consider it useful to develop skills such as thoughtful and critical thinking, ability to make judgments, argue, etc. However, it is observed that 45.4% of respondents maintain a certain distance from co-assessment, critically arguing that “it is an excuse to free teachers from doing their work”.

This choice may be due to the vision of themselves that students have, because, in 61.5% of cases, they con-

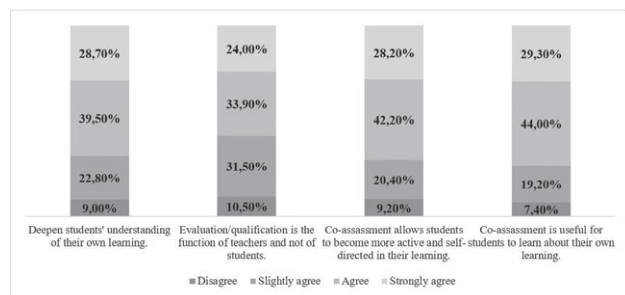


Figure 2. Implications of introducing co-assessment or peer evaluation (%).

sider that they “lack the knowledge or experience to judge, assess and qualify in a fair and appropriate way the work and the assignment carried out by other classmates”. However, the majority (70.5%) recognize that student involvement increases when teachers share the responsibility to evaluate with them.

Finally, a variety of opinions were noted on the more developed topics in the open questions. In terms of the most developed needs and concerns, 3 categories were identified:

(1) Concerns about online exams: in 30% of cases, students express their concerns regarding hypothetical situations around online exams (time, pressure, stress, technical difficulties):

One of my biggest concern regarding evaluation is that, in order not to copy, teachers can carry out extreme measures that do not evaluate our actual learning, but how quickly we think (Man, Galicia).

I worry too much about time, I understand that it must be less than one face-to-face, but having exams in which you have 30 seconds to answer each question is both absurd and excessive. Not having enough time to read does not equal not knowing the answer (Woman, Castile and León).

(2) Concerns about the methods used by teachers: in 25% of cases students express concerns about the inconsistency between the teaching-learning process and applied evaluations (unexplained topics, evaluation criteria, percentages):

There may be teachers who have dedicated themselves to uploading contents without explaining, asking us for much more than what they give us» (Man, Andalucía).

Not all teachers specify what the evaluation of the subject will look like, nor how they will evaluate us or how much the percentages will count (Woman, Castile and León).

(3) Concerns regarding the requirement of evaluations and the number of evaluations that are given during confinement. 20% of the respondents develop their concerns about the increased demand in the evaluation process (volume of assignments, extension of content, assessment of practices):

What really worries me is not being able to do all the volume of assignment that I have, since I cannot dedicate the hours that require doing so many assignments if I also have online classes (Woman, Andalusia).

I find it absurd that they give the same amount of contents or higher than they would face-to-face (Man, Cantabria).

In terms of personal experiences, various narratives were identified which were grouped into two categories:

(1) Positive evaluation of experiences during confinement:

Some teachers have provided practice test and given us simpler exams so that we do not feel overwhelmed more than we are for the two months of confinement (Woman, Murcia).

We are given facilities when answering our questions or doubts about the agenda (Woman, Valencia).

Positive: In general, I have been working many subjects on my own (Man, Asturias).

(1) Negative evaluation of experiences during confinement:

One teacher disappeared the first 5 weeks of quarantine, another does not tell us what the test is like until the moment of doing it and another one puts us multiple-choice test with half the time we estimate necessary (Man, Castile and León).

I do not understand why in person for an exam there is a set time of about two hours and online is summarized to 30 questions in 30 minutes. In many cases so many of my classmates or even me, have had problems performing the exams and these have been unfinished (Woman, Galicia).

The evaluation of labour practices has been quite poor. Without considering the opinion of the practice centre and only taking as reference a half-memory that I made (Woman, Basque Country).

DISCUSSION

The adaptation of face-to-face higher education to a remote and emergency format has led to a drastic and urgent change in the usual forms of evaluation (Blackman et al., 2020) and students have been deeply affected by it.

That is why it is necessary to identify the vision that university students have regarding the online evaluation systems and measures developed and implemented by the universities of the Spanish territory, in order to be able to make informed decisions in order to guide and improve the measures that will continue to be taken and adopted in the face of a hybrid or mixed evaluation as it seems to be to be maintained in a stable way in Higher Education (Pedró, 2020).

As we have seen, most young people consider it necessary to continue evaluating online during a crisis stage. They also consider that a fair online evaluation should be a continuous assessment, using a variety of instruments (Yuste et al., 2012), to evaluate progress and the work developed, which makes it easier to distribute the weight of the final grade for the evaluation to be comprehensive (Villarroel & Bruna, 2019).

Although exams are not ruled out as a tool, they question them, as do facial recognition or virtual surveillance technologies, although there is majority support for the use of anti-plagiarism programs to control written work, projects and portfolios, despite that there are no significant investigations that confirm the increase of “dishonest behaviours” in the online evaluation compared to the face-to-face (Chirumamilla et al., 2020).

Students demand face-to-face alternatives for those who justifiably have not been able to access the evaluation and that tests that need to be attended are postponed. They do not support the overall promotion in these circumstances, but more than half are in favour of the fact that online evaluation does not involve a negative penalty.

There is a unanimous practice in which they can enrol in the next academic year, even if the minimum number of credits required have not been exceeded. In this respect we must not forget that Spanish universities have exponentially increased the cost of their tuition (Langa-Rosado, 2020) and that not passing a subject is a strong economic outlay.

Regarding the introduction of an online evaluation model oriented to learning (Ibarra-Saiz & Rodríguez-Gómez, 2020), the opinions have been more diverse. Only a part supports online co-assessment mechanisms that are complementary to the evaluation and qualifica-

tion of teachers, while there is more consensus on self-evaluation or feedback and e-rubrics (Ferreiro & Fernández, 2020) as a source of feedback and also in prior agreement with teachers of the evaluation criteria. The rejection of the peer-peer evaluation is argued by stating that the evaluation is a work of the teachers or that the students are not prepared to evaluate their own classmates.

In conclusion, we must highlight the importance of ensuring the right to higher education for all people within a framework of equal opportunities and non-discrimination (UNESCO, 2020b), which involves implementing pedagogical measures and strategies to move from a culture of examination to a culture of formative evaluation for learning.

REFERENCES

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J. & Corell, A. (2020) *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. Versión 1.1*. Universidad de Burgos. <http://doi.org/dzpz9>
- ANECA (2020). *Estrategia de la ANECA para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual*. ANECA. <https://bit.ly/2Nan1iO>
- Azambuya Bouzón, M. E. (2020). La Evaluación Educativa: aproximación a un caso de 1º de la ESO. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 240-262. <http://doi.org/dzqzb>
- Barrientos H. E. J. & López-Pastor, V. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587. <http://doi.org/dzqc>
- Blackman, A., Ibáñez, A. M., Izquierdo, A., Keefer, P., Moreira, M. M., Schady, N. & Serebrisky, T. (2020). *La política pública frente al COVID-19: Recomendaciones para América Latina y el Caribe*. BID. <https://bit.ly/3dEw0DP>
- Bloxham, S., den-Outer, B., Hudson, J. & Price, M. (2016). Let's stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 466-481. <http://doi.org/gcphqx>
- Chirumamilla, A., Sindre, G. & Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1, 1-18. <http://doi.org/dzqq>

- Díez-Gutiérrez, E. & Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- EDUCAbase (2020). *Estadísticas Educación 2020*. EDUCAbase. <https://bit.ly/2ZZYJz3>
- Ferreiro Concepción, J. F. & Fernández Medina, C. R. (2020). Una mirada a la evaluación por rúbricas a través de las TIC. *Mendive, Revista de Educación*, 18(1), 92-104.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella García, V. & Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-26. <http://doi.org/dzqm>
- George, D. & Mallery, M. (2003) *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Government of Spain (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 67, March 14, 25390- 25400. <https://bit.ly/3gjWThI>
- Habib, H., González, C., Collazos, C. & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in The Knowledge Society*, 21(9), 2-9. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.23537>
- Ibarra-Sáiz, M. S. & Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://bit.ly/39rBEZt>
- Langa-Rosado, D. (2020). Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos y reflexiones desde el ámbito de la Universidad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 164-173. <http://doi.org/dzqt>
- Llorens-Largo, F. & Fernández, A. (2020, June 21). Coronavirus, la prueba del algodón de la universidad digital. *Universidad*. <https://bit.ly/2Rm917X>
- López Pastor, V. M. & Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341.
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J., Figueredo Canosa, V. & Martínez Martínez, A. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, 0, 79-104. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Luengo Horcajo F. & Manso Ayuso, J. (2020). *Informe de Investigación COVID19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida. <https://bit.ly/2ClnPPL>
- Ministry of Universities (Ed.) (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19*. Gabinete del ministro. <https://bit.ly/3dkDsUw>
- Muñoz-Moreno, J. L. & Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 2-17. <https://bit.ly/2WTcldC>
- Oliveri, M. E. & Markle, R. (2017). Continuing a culture of evidence: Expanding skills in higher education. *ETS Research Report*, 1,1-8. <http://doi.org/gfgtdh>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-9. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Carolina*, 36, 1-15. <https://bit.ly/2WXnES0>
- REACU (ed.) (2020). *Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID- 19*. REACU. <https://bit.ly/3deDjld>
- Rodríguez-Conde, M. J. & Herrera García, M. E. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior. In S. Nieto Martín & M. J. Rodríguez-Conde (Eds.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 213-238). Universidad de Salamanca.
- Saye, J. (2013). Authentic pedagogy: Its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41, 89-132. <http://doi.org/dzqz>
- Silió, E. (2020, April 24). Los rectores estiman que 36.000 universitarios tienen trabas técnicas para seguir las clases o examinarse. *El País*. <https://bit.ly/2WWGUiq>
- Torreillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *Instituto Complutense de Estudios Internacionales*, 16, 2-4. <https://bit.ly/3034UCO>
- Trillo, F. (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela* [Doctoral dissertation, Universidad de Santiago de Compostela]. Universidad de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3efX7Gn>
- UNESCO (2020a). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*, UNESCO. <https://bit.ly/2UY3fvd>

- UNESCO (2020b). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. <https://bit.ly/3ehquYL>
- Villaruel, V. & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, 50, 492-509. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Villén Sánchez, C. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación* [Master dissertation, Universidad de Salamanca]. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/143691>
- Yuste, R., Alonso, L. & Blázquez, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Comunicar*, 20(39), 159-167. <https://bit.ly/2YTTIMu>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Selfregulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. <http://doi.org/cwgczh>
- Zubillaga, A. & Gortazar, L. (Ed.) (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC. <https://bit.ly/2N9kV2D>



Citation: R. Vegliante, S. Miranda (2020) Costruire strumenti per lo sviluppo dell'intelligenza visuo-spaziale in età prescolare: il modello software *VIEP-app*. *Media Education* 11(2): 93-108. doi: 10.36253/me-9637

Received: August, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: ©2020 R. Vegliante, S. Miranda. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Costruire strumenti per lo sviluppo dell'intelligenza visuo-spaziale in età prescolare: il modello software *VIEP-app*¹

Creating tools for the development of visual-spatial intelligence in preschool age: the *VIEP-app* software model

ROSA VEGLIANTE, SERGIO MIRANDA

Università di Salerno

E-mail: rvegliante@unisa.it; semiranda@unisa.it

Abstract. The health emergency caused by Covid-19 and the suspension of teaching activities in presence have required a total rethinking of the school system. Kindergarten has been most affected by the consequences of an exclusively remote system. The purpose of this paper is to present the theoretical-empirical premises of a playful-educational software model, the *VIEP-app*, a user-friendly application, aimed at increasing visual-spatial skills through a cognitive enhancement program that could be used in distance learning experiences. From a methodological point of view, this paper reports the experimental evidence relating to the connection between visual-spatial intelligence and the preschool period, using first and second level studies (systematic reviews or meta-analyses). The review process made it possible to aggregate the different sources into three thematic areas: (i) the components of working memory; (ii) the exercise on executive functions in visual-spatial tests; (iii) the didactic effectiveness of the cognitive enhancement programs. The paper also concludes with some summary considerations on the possible research trends and their advancements are presented.

Keywords: empirical evidence, preschool age, visual-spatial skills, cognitive enhancement, software model.

Riassunto. L'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 e la sospensione delle attività didattiche in presenza hanno imposto un totale ripensamento dell'assetto scolastico. La scuola dell'infanzia ha risentito maggiormente delle conseguenze scaturite da un sistema esclusivamente a distanza. Il contributo si pone l'obiettivo di presentare le premesse teorico-empiriche di un modello software ludico-educativo, denominato *VIEP-app*, un'applicazione user-friendly, volta a incrementare le abilità visuo-spaziali attraverso un programma di potenziamento cognitivo che possa essere utilizzato a distanza. Dal punto di vista metodologico, il lavoro riporta le evidenze sperimentali relative al nesso intelligenza visuo-spaziale e periodo prescolare avvalendosi di studi di primo e di secondo livello (revisioni sistematiche o meta-analisi). Il processo di revisione ha per-

¹ La stesura dell'articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Rosa Vegliante ha redatto il paragrafo 2, Sergio Miranda ha redatto i paragrafi 1, 3 e 4.

messo di aggregare le diverse fonti in tre aree tematiche: (i) le componenti della memoria di lavoro; (ii) l'esercizio delle funzioni esecutive nelle prove visuo-spaziali; (iii) l'efficacia didattica dei programmi di potenziamento cognitivo. Il contributo si conclude, inoltre, con alcune considerazioni di sintesi sulle possibili linee di ricerca e i relativi avanzamenti.

Parole chiave: evidenze empiriche, età prescolare, abilità visuo-spaziali, potenziamento cognitivo, modello software.

1. INTRODUZIONE

L'emergenza sanitaria, causata dal Covid-19, e le difficoltà ad essa connesse hanno reso necessario attivarsi per affrontare l'instabilità e l'incertezza derivate da un sistema scolastico esclusivamente a distanza. Il periodo di lockdown è servito innanzitutto per ripensare l'azione didattica e la relazione educativa sfatando, in particolare modo, quell'insieme di credenze ingenuie sugli effetti negativi derivati dall'esposizione dei bambini ai media.

Ripensare con l'intenzione di ri-progettare le pratiche didattiche significa riorganizzare le modalità e i tempi per garantire quella continuità formativa nella quale i diversi attori (alunni, genitori e docenti) intrecciano contesti formali, non formali e informali (Amadini et al., 2019).

La nostra riflessione si è focalizzata su tre fattori: il bambino, i contenuti e il contesto (Lauricella et al., 2017) in una fase particolarmente delicata che è quella prescolare.

La scuola dell'infanzia, nello specifico, ha risentito maggiormente delle conseguenze derivate dalla sospensione della didattica in presenza, legate sia alla tenera età degli allievi che alla predisposizione di attività basate principalmente sulla relazione e sulla pratica esplorativa in un setting formativo accogliente. Al di là delle possibili soluzioni ipotizzate nel caso di un ritorno epidemico (MIUR, 2020), sarà inevitabile effettuare scelte metodologico-didattiche tese a favorire l'apprendimento tenendo conto sia dei bisogni formativi degli studenti che del valido supporto delle famiglie.

Significativo, in tal senso, è il contributo derivato dall'approccio *Evidence based Education* (EBE) (Calvani, 2007; 2012; Ranieri, 2007) che giustifica l'utilizzo delle strategie didattiche più efficaci da adottare in specifiche condizioni. Alcune evidenze empiriche (Clark et al., 2006; Clark, 2010) riportano la rilevanza di percorsi formativi nei quali gli stimoli vengano proposti in maniera graduale, i compiti organizzati in sequenze, rispettando i tempi di assimilazione, recupero e rinforzo dello studente rispetto alle informazioni presentate.

Centrale è dunque la mediazione didattica e, indipendentemente dallo spazio fisico, il bambino apprende esplorando in maniera attiva e costruttiva; agendo fisicamente; elaborando delle rappresentazioni o costruendo immagini mentali (Trincherò, 2017).

A partire dalla scuola dell'infanzia, la normativa italiana ribadisce l'importanza della pianificazione preventiva di attività didattiche, volte all'acquisizione delle competenze di base di natura cognitiva, emotiva e sociale (Gazzetta ufficiale, 2010; MIUR, 1991; MIUR, 2012; MIUR, 2018). In questa specifica fase dello sviluppo evolutivo, il bambino è chiamato ad esperire una varietà di elementi, tratti dall'ambiente di apprendimento, così da facilitare il passaggio alla scuola primaria.

La prontezza scolastica, definita anche *school readiness*, insieme all'alfabetizzazione emergente (*emergent literacy*), si concretizzano mediante l'attuazione di processi formativi di pre-scolarizzazione basati sul potenziamento di funzioni cognitive, percettive e motorie. La *school readiness*, nello specifico, è un costrutto che abbraccia differenti prospettive e si pone come anello di congiunzione tra l'esercizio dei prerequisiti, ossia l'insieme di conoscenze, abilità e competenze necessarie per l'apprendimento successivo (Gagné, 1975) e la predisposizione di interventi compensativi qualora si manifestino delle difficoltà (Coggi & Ricchiardi, 2014).

L'essere pronti per la scuola significa aver raggiunto quel livello di maturità legato all'età cronologica ma anche possedere quell'insieme di abilità utili ad apprendere i contenuti scolastici in un'ottica costruttiva e interattiva.

La letteratura internazionale (National Early Literacy Panel, 2008; NAEYC 2009) sottolinea la necessità di esercitare alcuni prerequisiti specifici, quali la discriminazione visiva e uditiva, la consapevolezza fonologica, la coordinazione oculo manuale, l'associazione visivo-verbale e la memoria fonologica, alla base delle competenze alfabetiche o matematiche.

Per ognuno di essi la meta analisi di Kaldenberg et al. (2015) propone una serie di attività di stimolazione da predisporre mediante l'attuazione di strategie didattiche, sistematicamente strutturate, nelle quali è centrale il ruolo del docente nel sollecitare la partecipazione dei discendenti. A tal proposito, vengono presentati esercizi come la reiterazione e la ripetizione per consolidare la memoria e le funzioni esecutive; l'appaiamento o l'evidenziazione percettiva per affinare la discriminazione visiva e la corrispondenza biunivoca tra numero e parole per migliorare le abilità di calcolo. Nel contesto nazionale, Isidori e Prospero (2019) hanno tratto dal lavoro di Kaldenberg et al. (2015) un approccio ludiforme per attuare un percor-

so di sviluppo delle abilità di base con bambini di scuola dell'infanzia. Nell'esperienza descritta dalle autrici, la promozione dei precursori della competenza di pre-alfabetizzazione e pre-matematica ha consentito di effettuare uno screening precoce per risalire alle difficoltà emergenti. In tal modo, possono essere gettate le basi per favorire un solido e corretto apprendimento del codice numerico o linguistico con l'ingresso alla scuola primaria.

La nostra attenzione si è rivolta, in particolare, alle abilità non verbali e visuo-spaziali che consentono al bambino di affinare la percezione visiva per agire nello spazio e intervenire sulle rappresentazioni mentali, mediante funzioni di orientamento (Baddeley & Hitch, 1974; Cornoldi & Vecchi, 2003; Gardner, 1983). Da qui deriva, oltretutto, la necessità di sviluppare quel potenziale di abilità nei differenti domini cognitivi e percettivo-motori. Nell'ambito di questo considerevole interesse per lo studio dei prerequisiti richiamati, si ritiene che la memoria di lavoro assuma una posizione centrale nel moderare il funzionamento delle abilità di base a partire dall'acquisizione della consapevolezza fonologica o della competenza numerica (Brizolara et al., 1999; Bull et al. 2008; Gathercole & Baddeley, 1989; Gathercole & Alloway, 2008; Oakhill & Kyle, 2000; Orsolini et al., 2003; Siegler & Shrager, 1984).

L'obiettivo degli autori è di presentare, partendo da queste premesse, la letteratura a sostegno dell'impianto progettuale del modello *VIEP-app*, un'applicazione user-friendly per computer, tablet e smartphone, destinata ai bambini in età prescolare e sviluppata nell'ambito del progetto di ricerca *Visual Intelligence Enhancement Program*² (VIEP) (Calvani & Zanaboni, 2018). In questo momento storico, proprio l'applicazione e quindi il modello attraverso il quale è stata progettata assume un aspetto differente poiché, grazie all'uso dei dispositivi tecnologici citati, meglio se dotati di schermo tattile, consentirebbe ai bambini di svolgere a distanza delle esperienze che sarebbero possibili quasi esclusivamente in presenza.

L'intento è di proporre considerazioni di sintesi sui possibili avanzamenti della ricerca dimostrando, al contempo, in quali situazioni e secondo quali modalità un software ludico-educativo, specificamente progettato, possa contribuire all'elaborazione delle rappresentazioni visuo-spaziali in età prescolare.

2. OGGETTO D'ANALISI E APPROCCIO METODOLOGICO

Nel ricercare le evidenze empiriche a sostegno dei programmi di potenziamento delle abilità di base, da

attuare nella scuola dell'infanzia, ci si è avvalsi di studi di primo e di secondo livello (revisioni sistematiche o meta-analisi) tratti dai principali database elettronici (ERIC e Web of Science) e da Google Scholar.

Dal punto di vista metodologico, nel ricostruire il framework teorico, la scelta è ricaduta sull'elaborazione di una sintesi della letteratura mediante un approccio descrittivo e interpretativo (Fabbro, 2018). A differenza di una rassegna sistematica, tale modalità consente di re-interpretare gli studi selezionati con maggiore profondità, aggregandoli per analogia argomentativa o oppositiva al fine di effettuare delle possibili comparazioni. Per tale ragione, si riportano in dettaglio le fasi seguite nella conduzione dell'analisi. Il processo di revisione, da non confondersi con il *meta-narrative mapping* (Noblit & Hare, 1988), ha previsto di: identificare il focus della sintesi; individuare gli studi più rilevanti; riassumere le questioni emergenti (partecipanti, metodi e strumenti utilizzati, risultati); evidenziare possibili relazioni tra gli studi; risalire a categorie di analisi; argomentare le differenti problematiche per disseminare i risultati.

Da una prima analisi delle fonti, inerente al nesso intelligenza visuo-spaziale e periodo prescolare, sono derivate le seguenti sotto-categorie tematiche: (i) le componenti della memoria di lavoro; (ii) l'esercizio delle funzioni esecutive nelle prove visuo-spaziali; (iii) l'efficacia didattica dei programmi di potenziamento cognitivo.

2.1. Le componenti della memoria di lavoro

Studi accreditati sostengono che il processamento visivo e l'attenzione visuo-spaziale giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nell'automatizzazione dei meccanismi sottesi alla letto-scrittura (Cornoldi et al. 1994; Fastame & Antonini, 2011; Goff et al., 2005; Kellogg, 1996; Kellogg et al., 2013). Da ciò deriva la possibilità, da parte del bambino, di discriminare e riconoscere la corrispondenza tra le unità linguistiche minime (grafemi e fonemi). L'eventuale compromissione del sistema visivo rientra nel novero delle cause della dislessia, infatti la mancata incidenza del processamento visivo dell'informazione sulla capacità di lettura è riconducibile a differenti forme di disturbo visuo-spaziali (Lucchiari, 2018). Nella verifica dell'integrità visiva, l'optometria americana ricorre al modello pratico di analisi clinica, elaborato da Scheiman e Rouse (2006), nel quale il processamento dell'informazione, o meglio la sfera della percezione, rappresenta la terza area dell'acuità visiva insieme all'integrità e all'efficienza della visione. Secondo tale prospettiva, le abilità visuo-spaziali coincidono con azioni di identificazione e di discriminazione del contesto da integrare con gli altri sensi per accrescere la consapevolezza dello

² Il progetto *VIEP* è stato realizzato con il supporto della Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza (S.Ap.I.E.).

spazio. Nella macrocategoria dell'elaborazione visiva rientrano le seguenti componenti:

- le abilità visuo-spaziali, nelle quali si annoverano la lateralità, la direzionalità e l'integrazione bilaterale;
- l'analisi visiva ossia il riconoscimento, la costanza di forme, misure e la chiusura visiva;
- la memoria visiva, la visualizzazione mentale e la velocità di percezione visiva;
- l'integrazione visuo-motoria e uditiva (Lucchiari, 2018; Scheiman & Rouse, 2006).

In particolare, le abilità visuo-spaziali rappresentano quell'insieme di capacità che consentono al soggetto di affinare la percezione visiva per agire nello spazio e intervenire sulle rappresentazioni mentali, mediante funzioni di orientamento (Maffioletti & Facchin, 2016). Lo spazio, infatti, ha una natura composita, è determinato da molteplici fattori tra cui la memoria di lavoro e le funzioni esecutive. Tali componenti si definiscono anche predittori delle abilità sottese all'apprendimento delle discipline scolastiche. La memoria di lavoro gestisce processi e meccanismi specializzati nel controllo, nel mantenimento e nella regolazione delle informazioni rilevanti (Miyake & Shah, 1999). È un sistema articolato e strutturato in differenti codici e rappresentazioni multiple che si lega alla memoria a lungo termine. Inizialmente, si riteneva che la memoria di lavoro visuo-spaziale avesse delle analogie con la memoria verbale. Studi successivi hanno sempre più focalizzato l'attenzione su tali aspetti cercando di risalire a una possibile architettura.

Secondo il modello multi-componenziale (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley, 1986), la memoria di lavoro è costituita da tre sistemi: una centrale esecutiva (central executive) che media e coordina l'area articolatorio-fonologica (articulatory loop) e il taccuino visuo-spaziale (visuo-spatial sketchpad), specializzato a sua volta in due subsistemi deputati alla conservazione delle informazioni e all'elaborazione delle risorse visuo-spaziali. Il modello originale si arricchisce di un'ulteriore interfaccia, l'episodic buffer, che funge da componente intermedia tra i subsistemi verbale e visivo con il compito di produrre una rappresentazione integrata tratta dalle differenti informazioni (Baddeley, 2000; 2002).

Nel panorama internazionale e nazionale, l'interesse verso tale questione si è allargato rapidamente vedendo l'affermarsi di studi volti a comprendere le funzionalità della memoria di lavoro, in particolare le modalità esecutive del loop articolatorio e del taccuino visuo-spaziale nel processo di elaborazione degli stimoli sensoriali dei bambini.

Ricerche sperimentali provano, infatti, che in età infantile le due aree sopra indicate risultano separate sebbene il taccuino visuo-spaziale sia maggiormente

connesso alle funzioni dell'esecutivo centrale (Gathercole & Pickering, 2000; Pickering et al., 1998). Quanto affermato viene giustificato dal fatto che all'età di 3-4 anni i bambini si avvalgono del canale visivo per la codifica delle informazioni verbali che, successivamente, si trasforma in doppia codifica verbale e visiva (Vianello et al., 2015). Logie e collaboratori (Logie, 1986; Logie & Marchetti, 1991) hanno ipotizzato la separazione interna al taccuino visuo-spaziale in specifiche subcomponenti cognitive: la visual cache, un magazzino di informazioni visive e l'inner scribe, un sistema temporaneo per il mantenimento del movimento o di sequenze di movimenti nello spazio. Attraverso tecniche, incentrate sull'interferenza selettiva, sono state associate prove visive (il ricordo di forme colorate) o spaziali (sequenze di movimenti) a compiti secondari concernenti stimoli irrilevanti di natura visiva e spaziale. I risultati ottenuti hanno confermato che sia le prove visive che quelle spaziali vengono eseguite da aree indipendenti, pur se contrastate da compiti interferenti della medesima tipologia.

Nel comprovare l'esistenza di una varietà di risorse coinvolte nell'elaborazione visuo-spaziale e la separazione tra le componenti di natura verbale e non, le ricerche di Cornoldi e Vecchi (1998; 2000; 2003) hanno teorizzato un modello di memoria di lavoro (teoria dei *Continua*) paragonabile a una struttura unitaria di forma conica, caratterizzata da un continuum verticale e orizzontale. L'uno (continuum verticale) pone in relazione compiti attivi e passivi che richiedono un basso o elevato livello di elaborazione, l'altro (continuum orizzontale) invece la tipologia di materiale impiegato nel compito specifico e la possibile distinzione tra formato e modalità di presentazione. Nella teoria dei *Continua*, l'elaborazione delle informazioni dipende sia dal processo richiesto per la risoluzione del compito che dal suo formato, ossia dal dominio specifico previsto (verbale, visivo e spaziale). Ne deriva che le strutture interne alla memoria di lavoro si predispongono lungo un continuum i cui estremi sono contraddistinti da un lato dai processi di elaborazione/integrazione e, dall'altro, da meccanismi passivi orientati all'archiviazione dei formati nei domini-specifici. Il ricordo passivo di questi ultimi non si avvale delle componenti centrali di elaborazione, a differenza dei processi rielaborativi che si indirizzano sempre più verso le componenti di tipo centrale. Pur tuttavia sia che si tratti delle modalità elaborativo-integrative sia della tipologia del compito, il posizionamento lungo il continuum centrale-periferico dipende anche dal carico attentivo, che «è maggiore quanto più il processo avviene a un livello centrale» (Vecchi & Cornoldi, 1998, p. 504).

Le prestazioni legate alla rotazione mentale degli stimoli, alla generazione e trasformazione delle figure,

così come al mantenimento e allo scanning di immagini, vengono svolte in maniera differente dai bambini di diversa età (Kosslyn et al., 1990). La memoria di lavoro visuo-spaziale è influenzata dallo sviluppo cognitivo, infatti la rotazione mentale risulta correlata anche alla lateralizzazione, ossia a quel processo di espressione della dominanza emisferica che termina con la consapevolezza di utilizzare correttamente i riferimenti spaziali “destra” e “sinistra” (Roberts & Aman, 1993). I bambini in età prescolare riescono a svolgere compiti visivi e spaziali che richiedono un basso carico attentivo: più si familiarizza con determinati stimoli, più si registra un miglioramento delle prestazioni (Hitch et al., 1988). Se si considera il genere, le bambine si mostrano più abili in prove verbali o in compiti nei quali è richiesto il ricordo passivo volto a rintracciare i tratti visivi nelle immagini, rispetto ai bambini che manifestano una spiccata propensione in prestazioni visuo-spaziali, quali la rotazione e la trasformazione mentale (Clark & Paivio, 1987; MacCoby & Jacklin, 1974; Mckelvie, 1986; Vecchi & Cornoldi, 1998).

Le ricerche condotte da Gathercole et al. (2004) hanno evidenziato come, con l'avanzare dell'età, le specifiche capacità delle tre componenti della memoria di lavoro vengano affinate sino all'adolescenza. All'iniziale separazione tra i domini specifici (verbale e visuo-spaziale) e i domini generali (controllo inibitorio e attentivo), durante la crescita si attivano delle connessioni tra i differenti magazzini (verbale e visivo) e il sistema centrale mediante lo sviluppo di specifiche strategie deputate al controllo, alla gestione e all'archiviazione delle risorse nella memoria a breve termine. Quanto affermato è stato dimostrato anche dalla ricerca condotta da Lanfranchi e Vianello (2009) nella quale sono state somministrate 3 prove di natura verbale e 3 di carattere visuo-spaziale con differenti livelli di controllo a 247 bambini di 4-6 anni. I risultati ottenuti mostrano come vi sia una correlazione significativamente superiore ($p < .001$) tra la prova ad alto controllo verbale e quella ad alto controllo visuo-spaziale. Le prove verbali a basso controllo non risultano correlate alle prove a medio e alto controllo visuo-spaziale. Di contro, la prova visuo-spaziale a basso controllo è correlata positivamente con quelle verbali a medio e alto controllo. Questo risultato fa ipotizzare che già a 4 anni la memoria di lavoro attivi processi di attenzione e controllo supportati dai magazzini verbale e visuo-spaziale. Quanto affermato viene provato anche da Alloway et al. (2006) i quali individuano una relazione significativa tra il magazzino visuo-spaziale e l'esecutivo centrale rispetto alla memoria verbale, che agisce in maniera separata dai domini generali. Ricerche neuro-anatomiche mostrano che il sistema visivo negli esseri

umani è composto da due vie anatomico-funzionali e che l'elaborazione degli stimoli venga gestita da differenti circuiti afferenti alla memoria di lavoro verbale, spaziale e visiva (Mammarella, 2008). La possibilità di richiamare gli oggetti e di individuare la loro posizione nello spazio, attività specifiche della memoria spaziale, contribuiscono a rafforzare il processo di lateralizzazione a destra mentre la memoria visiva e verbale sono implicate nella lateralizzazione a sinistra con una peculiare attivazione delle aree cerebrali (regione occipitale e infero-frontali per la memoria spaziale) e infero-temporali per il ricordo visivo. Tale dissociazione tra area visiva e spaziale si esplica nelle differenti modalità di codifica: extrafigurale, subentra nel momento in cui ci si trova dinanzi a stimoli esterni; intrafigurale, consente di rintracciare la relazione tra le posizioni interne alle figure e una terza codifica che scompone quella intrafigurale nella possibilità di stabilire delle relazioni tra i percorsi o tra le configurazioni. Un'ulteriore distinzione risiede tra spazialità sequenziale, richiesta per la risoluzione del test di Corsi³ e spazialità simultanea, necessaria per rievocare la posizione assunta dagli oggetti all'interno della matrice in contemporaneo a compiti visivi (De Ribaupierre et al., 2000; Lecerf & De Ribaupierre, 2005; Pazzaglia, 1999). Dunque, prima dell'età della scolarizzazione, la codifica e il ricordo del materiale verbale sono appannaggio del dominio visivo semantico e non fonologico (Lanfranchi & Vianello, 2009).

2.2 *L'esercizio delle funzioni esecutive nelle prove visuo-spaziali*

Nelle ricerche che affrontano l'intelligenza visiva emerge un comprovato legame tra le funzioni esecutive e le abilità visuo-spaziali, in particolare nel monitoraggio di immagini in sequenza e nelle operazioni di regolazione cognitiva (Duff & Logie, 1999; Logie, 1995). I formati dei compiti visuo-spaziali implicano l'attivazione delle funzioni esecutive, ossia l'insieme di quei processi selettivi, attentivi e regolativi dei comportamenti implicati nella risoluzione di un problema (Diamond & Lee, 2011; Diamond, 2013; Welsh & Pennington, 1988).

L'efficacia didattica dei percorsi basati sulle funzioni esecutive rappresenta uno dei temi più frequenti della ricerca educativa riguardante la school readiness. I docenti di scuola dell'infanzia, infatti, riconoscono come prioritario lo sviluppo di competenze, quali l'auto-

³ Il test di Corsi (1972) riprende il test del cubo di Knox (1913) per ciò che concerne l'utilizzo dei cubi e la sequenza ma varia il numero e l'ordine dei blocchi. È una batteria indicata per valutare le componenti della memoria di lavoro visiva e spaziale.

controllo e l'attenzione in età prescolare rispetto all'acquisizione precoce dei contenuti disciplinari (Rimm-Kaufman et al., 2000). La letteratura di riferimento riporta il coinvolgimento di tali funzioni in compiti che richiedono la pianificazione, la flessibilità, l'autoregolazione e la capacità di avviare un'azione (Anderson, 2002; Diamond et al., 2007; Pennington & Ozonoff, 1996). Il rimando va a quel complesso di attività strettamente connesse alla memoria di lavoro, all'attenzione e al controllo inibitorio. Secondo il modello di Miyake et al. (2000) le funzioni esecutive si suddividono in tre domini tra loro connessi: l'inibizione (inhibition) di informazioni irrilevanti, l'aggiornamento (updating) delle informazioni nella memoria di lavoro verbale e visuo-spaziale e la flessibilità cognitiva (shifting).

Nel modello proposto da Diamond (2013) non solo vengono ripresi i tre domini di Miyake et al. (2001) ma viene enfatizzato il controllo inibitorio. Si avvalorava l'incidenza della memoria di lavoro sull'autocontrollo, sull'inibizione cognitiva e sull'attenzione selettiva-focalizzata. La memoria di lavoro e il controllo inibitorio, a loro volta, condizionano la flessibilità cognitiva che agisce sulla pianificazione, sul ragionamento e sulla capacità di problem solving. Nella descrizione del modello, Diamond sottolinea lo stretto legame tra la memoria di lavoro e l'attenzione giustificando il fatto che i miglioramenti delle prestazioni, riguardanti l'attivazione della memoria di lavoro, si riscontrano anche in quelle inerenti al campo dell'attenzione.

Le analisi condotte con bambini di età scolare presentano una sostanziale differenziazione tra i domini delle funzioni esecutive rispetto alla fascia d'età prescolare (Wiebe et al., 2011). Nella prima infanzia, il controllo esecutivo risulterebbe un costrutto unitario difficilmente suddivisibile nelle sue componenti specifiche in quanto, anche dal punto di vista anatomico, le aree della corteccia cerebrale, deputate all'analisi visiva e uditiva, così come i sistemi dedicati ai compiti associativi, attivano una densità di connessioni sinaptiche che si riducono considerevolmente con l'avanzare dell'età (Anderson, 2012). In questa fascia d'età, il controllo inibitorio subentra in quelle prove che presuppongono maggiore attenzione, permettendo così di spiegare la differenza tra le prestazioni dei bambini.

Intorno ai 4 anni, si assiste a una separazione tra il controllo inibitorio e la memoria di lavoro. Solo successivamente, dinanzi a compiti complessi, i bambini associano il controllo inibitorio alla memoria di lavoro. Quest'ultima si affina proprio nella seconda metà del periodo prescolare con lo sviluppo dell'attenzione (Garon et al., 2008). Dagli 8 anni in poi le funzioni esecutive permettono di regolare il funzionamento cogni-

tivo coinvolgendo, in tal senso, la memoria di lavoro, l'inibizione e la flessibilità. Tuttavia la sinergia tra l'attenzione selettiva, la memoria verbale, visuo-spaziale e la flessibilità cognitiva sembrerebbero determinanti nel processo di apprendimento futuro del bambino. Si tratta di elementi implicati in tutte quelle esperienze didattiche che richiedono l'esercizio del linguaggio o della memoria. Dinanzi alla risoluzione di problemi, la memoria di lavoro consente di elaborare una rappresentazione globale del testo e attivare delle connessioni con le informazioni preesistenti, al contempo il controllo inibitorio interviene per ostacolare l'utilizzo di dati o di rappresentazioni non idonee. Lo studio condotto da Bull e Scerif (2001) riporta, tra le principali difficoltà in matematica, la scarsa funzionalità della memoria di lavoro e la mancanza del controllo inibitorio registrando ripercussioni notevoli nell'applicazione di strategie d'analisi per fronteggiare il compito. Ciò dimostra quanto sia importante in età prescolare potenziare la memoria di lavoro e il controllo inibitorio per affinare quell'insieme di abilità sottese alla competenza matematica (Espy et al., 2004). In questo periodo dello sviluppo, infatti, la capacità inibitoria, il controllo attentivo e l'attivazione di strategie, volte a pianificare azioni finalizzate, registrano un significativo incremento (Brocki et al., 2007; Davidson et al., 2006). Dall'incisività della memoria di lavoro nel mantenere provvisoriamente le informazioni sugli stimoli di posizione e dalle abilità visuo-costruttive dipendono le abilità di conteggio (Kyttälä et al., 2003). Inoltre, le prove spaziali predicono le prestazioni matematiche in bambini di 7-8 anni, mentre quelle visive in bambini di 9-10 anni (Holmes et al., 2008). Ne deriva che le difficoltà nell'apprendimento matematico sono causate da un deficit della memoria di lavoro in particolare dall'inefficienza dell'esecutivo centrale e dal controllo inibitorio (Passolunghi & Siegel, 2004). Quanto affermato viene confermato dalla correlazione esistente tra il deficit della memoria spaziale e le scarse prestazioni in compiti di calcolo che, ad esempio, richiedono di incolonnare i numeri o di distinguere i segni algebrici (McLean & Hitch, 1999; Rourke, 1993). Dunque, bambini poco abili nella risoluzione dei problemi riportano prestazioni peggiori in prove spaziali rispetto a quelle visive o verbali (Cornoldi et al., 1999; Passolunghi & Mammarella, 2010).

Passolunghi et al. (2011) hanno verificato la relazione esistente tra difficoltà in matematica e deficit in abilità visuo-spaziali. In un campione di 321 alunni di classi terze, quarte e quinte della scuola primaria, sono stati estratti 81 alunni suddividendoli in due gruppi: uno composto da 40 bambini abili e l'altro composto da 41 bambini che riscontrano difficoltà nell'apprendi-

mento della matematica e nella risoluzione dei problemi. Ad essi sono state somministrate prove inerenti alla memoria di lavoro visiva, spaziale e verbale concernenti il semplice mantenimento in memoria o l'elaborazione delle informazioni. I bambini meno abili hanno registrato prestazioni inferiori nei compiti di natura spaziale rispetto a quelli visivi e verbali. Gli esiti confermano la rilevanza della memoria spaziale nella capacità risolutiva in compiti che mantengono la loro specificità indipendentemente dal livello di elaborazione richiesto o dal controllo attentivo.

L'incidenza della memoria di lavoro nella risoluzione dei problemi viene ricondotta all'incapacità di elaborare, inibire e trattenere le informazioni pertinenti (Passolunghi, 2004). In tale operazione è coinvolto il magazzino visuo-spaziale che trattiene temporaneamente l'informazione ed è rilevante nella generazione e nella trasformazione della rappresentazione mentale. Dalla visualizzazione si passa all'analisi descrittivo-analitica delle figure. Come riporta Del Grande (1990), nella cognizione geometrica, ad esempio, le abilità spaziali gestiscono la coordinazione oculomotoria, l'individuazione delle figure sullo sfondo, la percezione della costanza della forma e della posizione nello spazio, la discriminazione visiva e la memoria visiva. I percorsi di potenziamento realizzati da Freina e Bottino (2019), in classi quarte e quinte di scuola primaria, confermano la rilevanza di tali abilità sul miglioramento degli apprendimenti scolastici. Nelle classi sperimentali è stato implementato un percorso di stimolazione che ha previsto l'adozione di giochi digitali riguardanti l'esercizio delle abilità predette. Al termine della sperimentazione, i risultati ottenuti nelle prove di matematica comprovano il miglioramento delle prestazioni, dato che si allinea anche con gli esiti conseguiti, dalle stesse classi, nelle prove Invalsi.

2.3. Efficacia dei programmi di potenziamento cognitivo

L'esercizio sistematico e precoce delle capacità cognitive di base, ossia la percezione visiva, il *problem solving*, la memoria di lavoro, le abilità visuo-spaziali e la cognizione numerica, consente di apportare delle modifiche alle componenti delle funzioni esecutive al fine di compensare eventuali abilità assenti o compromesse. Il potenziamento cognitivo, infatti, mira ad ampliare tali capacità in modalità graduale e controllata così da favorire una sorta di allenamento mentale atto a fronteggiare compiti nuovi e sfidanti, avvalendosi di strategie efficaci (Trinchero, 2009; 2014).

La revisione sistematica, condotta da Anderson et al. (2003) sull'efficacia dei programmi di sviluppo da attuare nella prima infanzia, prova l'effetto positivo nel

prevenire eventuali ritardi nello sviluppo cognitivo e nell'abbandono scolastico. Ciò viene confermato dagli esiti riportati da test standardizzati, quali ad esempio la batteria *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Fourth Edition* (Wechsler, 2012), volta a misurare la prontezza scolastica o il *TPV-Percezione visiva e integrazione visuo-motoria* che rileva, in maniera preventiva, la capacità di integrazione visuo-motoria e le abilità percettivo-visive (Hammill et al., 2003). Per contrastare eventuali difficoltà di lettura, scrittura o calcolo, che potrebbero insorgere nel periodo della scolarizzazione, sono stati messi a punto diversi strumenti standardizzati con lo scopo di misurare le cosiddette abilità di school readiness. La rassegna di Maniscalco et al. (2015) riporta i principali test psicometrici utilizzati per verificare le abilità di base tali da consentire uno screening precoce prima dell'ingresso nella scuola primaria. Tra questi si annoverano il questionario di Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento IPDA (Terreni et al., 2011), il Test di valutazione delle Competenze Meta-Fonologiche CMF (Marotta et al., 2008), la batteria di *School Readiness SR 4-5* (Zanetti & Miazza, 2003), le Prove di Abilità Cognitive per la scuola dell'infanzia PAC-SI (Scalisi et al., 2009) e lo Screening Prescolare Età Evolutiva Dislessia SPEED (Savelli et al., 2013). A tal proposito, il vantaggio di pianificare interventi mirati viene dimostrato da studi di follow-up che, anche a distanza di un anno, accertano i progressi delle prestazioni di bambini rispetto alle carenze iniziali (Coggi & Ricchiardi, 2014).

A qualsiasi età le funzioni esecutive possono essere promosse e incrementate con modalità e approcci differenti in tempi brevi o lunghi. La stessa fluidità cognitiva, parte integrante del ragionamento e determinante nel processo risolutivo dei problemi, può essere migliorata mediante un training formativo basato sull'esercizio ripetuto (Diamond, 2013).

La rappresentazione e la riproduzione dei modelli visivi e spaziali, così come la percezione delle forme, se misurate all'ultimo anno della scuola dell'infanzia, predicono i risultati futuri in matematica (Zhang & Lin, 2015). Quanto affermato avvalorava la forte relazione tra le abilità spaziali e le conoscenze matematiche in età prescolare (Mix & Cheng, 2012). Il pensiero matematico è supportato dalle rappresentazioni spaziali soprattutto nella risoluzione dei problemi che, alla scuola primaria, richiedono la combinazione di oggetti o la separazione di insiemi (addizione e sottrazione) (Caviola et al., 2012). L'esercizio delle capacità cognitive connesse alle immagini visive, alla manipolazione mentale delle informazioni spaziali o all'assemblaggio spaziale, diventano centrali nei processi di apprendimento sin dai primi anni d'i-

struzione (Newcombe, 2010; Verdine et al., 2017). La letteratura di riferimento riporta risultati incoraggianti in merito, anche se tratti da prospettive differenti. Alcuni studi longitudinali confermano la causalità tra il miglioramento delle abilità visuo-spaziali nell'infanzia e il successivo progresso in prove di matematica (Hawes et al., 2017; Lowrie et al., 2017). Altri si soffermano sull'analisi di specifiche componenti alla base della competenza numerica, quali il conteggio o la rappresentazione spaziale dei numeri mediante la linea numerica mentale, riconoscendo l'incidenza di fattori culturali ed educativi al di là di quelli genetici (Bruandet et al., 2004; Dehaene et al., 2003). La sperimentazione di Xu e LeFevre (2016), condotta con 83 bambini dai 3 ai 5 anni, a seguito di una sessione di training basata sull'esercizio di attività legate alla decomposizione spaziale delle forme, non registra risultati significativi in compiti di ordinamento numerico rispetto agli esiti positivi ottenuti dopo sessioni di allenamento sequenziale (incentrate ad esempio su cosa viene prima o dopo un dato numero). Il principio di cardinalità numerica non implica il possesso di una coerente rappresentazione spaziale del numero, quest'ultima invece si correla alla capacità di operare dei confronti tra grandezze numeriche, ciò significa che i bambini con una buona mappatura spaziale ottengono prestazioni migliori in compiti che prevedono la selezione della cifra più grande tra quelle visibili (Le Corre, 2014; Sella et al., 2017).

Di contro, l'inefficienza della memoria di lavoro visuo-spaziale ha importanti ripercussioni non solo in specifiche attività visive e spaziali ma anche in procedure di calcolo, dovute principalmente all'incapacità di rappresentare mentalmente i numeri (Mammarella et al., 2010; Rotzer et al., 2009).

Il miglioramento delle funzioni esecutive, in età prescolare, viene garantito soprattutto se preceduto dall'implementazione di un programma formativo rivolto ai docenti (Tominey & McClelland, 2011), annoverabile nell'ambito della ricerca-formazione. Lo studio di Walk et al. (2018) restituisce l'efficacia di un programma d'intervento (EMIL), realizzato in quattro scuole dell'infanzia tedesche, che ha visto il coinvolgimento attivo dei docenti nel mettere in pratica i contenuti acquisiti durante un periodo di formazione. Il piano di ricerca ha previsto un gruppo sperimentale (72 bambini) e un gruppo di controllo (61 bambini) di età media pari a 48 mesi sottoposti a sette test in ingresso, intermedi e finali atti a verificare le funzioni esecutive. Al termine della sperimentazione, si conferma il miglioramento degli esiti nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo in tre misurazioni su sette, nello specifico: controllo inibitorio, memoria di lavoro visuo-spaziale e funzioni ese-

cutive combinate. In particolare avanzano quei bambini che, in fase iniziale, hanno riportato punteggi più bassi; questo avvalorava la ricaduta positiva di un protocollo di attività, adeguatamente strutturate e caratterizzate da momenti collaborativi, consolidati da domande stimolo che invitano alla riflessione. L'avanzamento nello sviluppo delle funzioni esecutive nel gruppo sperimentale è traducibile in una conquista temporale pari a 6 mesi rispetto al gruppo di controllo.

La memoria di lavoro visuo-spaziale, così come la percezione delle forme e la visualizzazione spaziale, se stimolate e attivate, fungono da predittori della conoscenza matematica in età scolare (Bull et al., 2008; Kyttälä et al., 2003; Zhang & Lin, 2015). La ricerca condotta da Rittle-Johnson et al. (2019), su un campione di 73 bambini con un'età media di 4 anni e 7 mesi, ha inteso verificare la correlazione esistente tra due importanti fattori alla base della conoscenza matematica: la ripetizione di modelli (modellizzazione) e le abilità spaziali (percezione della forma, visualizzazione spaziale, memoria di lavoro visuo-spaziale). Queste ultime vengono messe in atto tutte le volte in cui i bambini si confrontano con blocchi, puzzle e videogiochi, nei quali viene richiesto di identificare, estrarre o duplicare schemi visivi ripetuti per avanzare in sequenze successive. Al termine delle valutazioni effettuate, è stata accertata la correlazione tra le abilità di modellamento e quelle spaziali, contrariamente alla misura delle singole abilità spaziali rispetto alla conoscenza matematica. Ciò nonostante lo studio longitudinale, in linea con le precedenti sperimentazioni, fa emergere la relazione esistente tra la memoria di lavoro visuo-spaziale, intesa quale singola abilità spaziale, e i positivi risultati in prove di matematica riguardanti la numerazione, il calcolo e la geometria ottenuti dai bambini a distanza di due anni dal potenziamento ricevuto. La visualizzazione spaziale gioca un importante ruolo nell'acquisizione della numerazione, infatti sembrerebbe supportare i bambini di scuola primaria nell'elaborazione di strategie aritmetiche più complesse o nella rappresentazione di grandezze numeriche. Di conseguenza, la pratica ripetuta di tali abilità, oltre a sostenere lo sviluppo iniziale del processo di numerazione, incrementa significativamente le prestazioni dei bambini soprattutto se arricchite dai device digitali (Freina & Bottino, 2019). Pertanto vi è un comune denominatore nei differenti percorsi di ricerca fino a questo punto citati: la presenza di limiti e vincoli che andrebbero colmati. Tra questi, la difficoltà nel monitorare le modalità di intervento attuate in classe per comprendere sino a che punto i programmi intrapresi possano avere delle ricadute positive sugli apprendimenti e la dimensione ridotta del campione che, difficilmente, consente di effettuare

studi di follow-up per valutazioni più rigorose e a lungo termine.

3. DISCUSSIONE

L'analisi e la comparazione delle fonti selezionate hanno consentito di restituire un quadro delle linee di ricerca nel campo dell'intelligenza visuo-spaziale in età prescolare. Dalla breve rassegna emergono delle tendenze ricorrenti che corrispondono alle tre aree tematiche esaminate: (i) memoria di lavoro; (ii) funzioni esecutive; (iii) efficacia dei percorsi di potenziamento cognitivo.

La letteratura nazionale e internazionale restituisce un framework teorico dal quale è desumibile quanto sia importante puntare sull'esercizio delle competenze di base prima della scolarizzazione. La cognizione numerica, ad esempio, necessita di un'appropriata padronanza nel dominio delle abilità sopra menzionate, oltre al fatto che nella fascia d'età 3-5 anni si assiste a una rapidità nel processo di sviluppo e a una forte interdipendenza tra l'ambito motorio, cognitivo e linguistico (Houwen et al., 2016). Inoltre già a partire dai 4 anni la memoria di lavoro visuo-spaziale risulta pienamente correlata con i domini generali relativi al controllo e all'attenzione. Sempre in questi anni, si rafforza anche quel legame tra le funzioni esecutive e le abilità visuo-spaziali, traducibile nel monitoraggio di immagini in sequenza e nelle operazioni di regolazione cognitiva. L'attenzione selettiva, la memoria verbale e visuo-spaziale rappresentano, dunque, dei predittori determinanti nell'apprendimento dei contenuti scolastici poiché rientrano in tutte quelle situazioni didattiche che richiedono il coinvolgimento del linguaggio e il ragionamento.

A tal proposito la ricerca evidence based, che ha per oggetto la school readiness e lo scholastic achievement (successo scolastico) (Altinok, 2008; Bull et al., 2008; Clark, 2010; Duncan et al., 2007; Mayer & Alexander, 2011; Robson & Quinn, 2017) fornisce un corpus di conoscenze riguardanti i criteri, gli elementi e le condizioni efficaci per promuovere dei percorsi di potenziamento cognitivo che vadano a rinforzare questi aspetti salienti negli anni della scuola dell'infanzia.

Progettare programmi di intervento, sistematicamente organizzati e di intensità crescente, protesi alla stimolazione delle funzioni cognitive di base e ai meccanismi sottesi ai differenti domini di apprendimento, significa facilitare il percorso formativo successivo. È questo un periodo particolarmente caratterizzato da un rapido avanzamento del sistema cognitivo e socio-emotivo in cui i fattori contestuali contribuiscono alla costruzione di schemi complessi.

Un ruolo fondamentale è svolto dall'adulto esperto che pone l'allievo in una situazione di apprendimento mediato (Feuerstein et al., 1980; Feuerstein et al., 2018) secondo una prospettiva che mira a considerare la pluralità degli elementi coinvolti nella strutturazione cognitiva. Un allenamento cognitivo ben progettato potrebbe, infatti, favorire la modifica dei circuiti nervosi a seconda degli stimoli sensoriali che provengono dall'ambiente (Green & Bavelier, 2003). Quanto più ricca è l'esperienza di stimolazione e di mediazione tanto più è garantito il successo dell'intervento formativo. In tale cornice, i giochi computerizzati rappresentano gli strumenti privilegiati per mettere in campo un percorso di potenziamento cognitivo volto a sollecitare le cosiddette core capacities (capacità mentali di base).⁴ La letteratura a riguardo testimonia l'avanzamento delle funzioni cognitive di base mediante l'utilizzo di giochi interattivi, in particolare in tre aree cognitive: attenzione visiva e elaborazione visuo-spaziale; funzioni esecutive e memoria (Bisoglio et al., 2014). I videogiochi d'azione, nei quali si richiede al protagonista di compiere una serie di missioni precedentemente illustrate, modificano in particolar modo l'attenzione selettiva dei novizi dopo un training di stimolazione (Green & Bavelier, 2006; Wu & Spence, 2013) e ciò viene verificato anche nell'avanzamento delle prestazioni che richiedono un'elaborazione visuo-spaziale di livello avanzato (Wu et al., 2012). Trincherò (2014), nel descrivere le potenzialità dei videogiochi computerizzati, coniuga i processi di pensiero di Anderson e Krathwohl (2001) in situazioni di gioco specifiche, esemplificativa è l'operazione del "confrontare" prevista in quelle situazioni nelle quali viene chiesto di trovare le differenze tra figure, mettere in relazione oggetti corrispondenti e così via.

Di conseguenza, per favorire l'autonomia del bambino e incentivare la motivazione e il coinvolgimento nel reiterare azioni deputate all'orientamento, al posizionamento, così come al trascinarsi, andrebbero realizzati training di stimolazione più accattivanti ricorrendo ad applicativi digitali touch screen.

I software, ideati a scopo educativo, consentono al bambino di interfacciarsi con più canali comunicativi simultaneamente, così da arricchire le tradizionali esperienze di apprendimento. In tal caso, sono maggiori le occasioni che lo immettono nella condizione di essere al contempo fruitore dei contenuti e autore degli stessi soprattutto quando gli viene richiesto di agire per trasformare, da solo o in maniera collaborativa (Dini & Ferlino, 2001). Attraverso il videogioco il bambino

⁴ Le capacità mentali di base riguardano differenti aree quali la percezione, l'attenzione, la comprensione, la memoria, il ragionamento e la coordinazione pensiero-azione (Trincherò, 2014).

manipola oggetti concreti che rinviano a concetti astratti. Ad esempio, quando gli viene richiesto di trascinare una figura per completare uno spazio, si sta misurando con il concetto matematico dell'addizione. Il gioco digitale consente inoltre di acquisire le strategie, i criteri e le regole alla base delle soluzioni ai problemi e di sviluppare il ragionamento sin dalla tenera età (Bottino et al., 2007; Trinchero, 2014). Inserirli in attività strutturate, gli applicativi software offrono la possibilità di comprendere le relazioni spaziali, affinando la capacità di discriminare forme e colori, di manipolare gli oggetti, di individuare la posizione che occupano nello spazio. Un'ulteriore capacità che viene promossa è legata alla memorizzazione dei contesti e dei contenuti di diversa natura. Dini e Ferlino (2016), nel riportare una classificazione di app educative, riconoscono l'importanza di tali applicazioni software in quelle attività volte all'avvio dei contenuti propedeutici alla scuola primaria e, a differenza dei software tradizionali che necessitano di una alfabetizzazione informatica pregressa, le app risultano particolarmente congeniali all'interazione autonoma. Come ampiamente descritto in precedenza, sono ben definite le azioni da svolgere per affinare le conoscenze disciplinari tra queste il pensiero matematico, supportato da rappresentazioni spaziali così come da situazioni che richiedono di agire nello spazio, si amplifica attraverso la trasposizione degli oggetti o delle figure per combinarle o separarle e in questo caso svolgere addizioni e sottrazioni (Cavioia et al., 2012). Inoltre, le attività ludiche che ricorrono all'uso dei blocchi, se supportate dal docente, migliorano le abilità spaziali proprio in età prescolare.

4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In riferimento all'emergenza Covid-19 e alla sospensione della didattica in presenza, la ricerca in tale area ha evidenziato l'assenza di una riprogettazione didattica in grado di rimodulare gli interventi formativi, adeguando tempi e spazi avvalendosi delle potenzialità offerte dalle tecnologie didattiche (Ranieri et al., 2020).

Per tale ragione, proporre un percorso basato sul potenziamento degli stimoli visivi significa incidere positivamente sulle prestazioni legate al controllo inibitorio (Bodrova & Leong, 2007) e ciò diviene maggiormente incisivo con giochi computerizzati e interattivi (Mackey et al., 2011).

Le suddette linee di ricerca hanno avvalorato l'intenzione di mettere a punto un modello di software, che è stato implementato in un'applicazione denominata VIEP-app concepita per bambini di età prescolare e finalizzata ad incrementare le loro abilità visuo-spaziali

attraverso sessioni ludico-interattive, differenziate per livelli di difficoltà. Questa applicazione è utilizzabile a distanza attraverso un computer, un tablet o uno smartphone collegato ad internet ed offre un programma teso a consolidare quei prerequisiti di base attraverso esercizi incentrati principalmente sul canale visuo-motorio. Infatti, in particolar modo quando l'interazione avviene per tramite di uno schermo tattile, il bambino ha la possibilità di trascinare, assemblare, ruotare o manipolare figure e mantiene elevata la sua motivazione grazie ai feedback visivi e sonori forniti da VIEP-App in conseguenza alle sue azioni.

La letteratura esaminata conferma una relazione statisticamente significativa tra le prove di memoria sia verbale che visuo-spaziale ad alto controllo e il pensiero logico. Le abilità visuo-spaziali, sin dalla prima infanzia, sono correlate positivamente con la capacità di conteggio a differenza di quelle verbali. Nello specifico, la memoria di lavoro visuo-spaziale è coinvolta in una varietà di compiti cognitivi che richiedono la generazione, la conservazione e la trasformazione di immagini mentali (Kosslyn, 1980). Riveste, inoltre, un ruolo importante nella comprensione del testo, nel calcolo numerico e nella risoluzione di problemi. In aggiunta viene rimarcata l'incidenza delle funzioni esecutive nella gestione dell'autocontrollo cognitivo e comportamentale, così come nella conservazione delle informazioni rilevanti, inibendo quelle ininfluenti. Per valutare le singole aree che compongono il modello multi-componenziale della memoria di lavoro, le ricerche richiamate individuano una serie di attività, prove e test specifici di seguito sintetizzate da Orsolini (2019). Per l'esecutivo centrale, ad esempio, si fa riferimento ad esercizi volti a rievocare le cifre all'indietro e invertire l'ordine di presentazione delle stesse, in tal modo si misura lo span indiretto o inverso, ossia la capacità della memoria di ritenzione della memoria rispetto agli stimoli ricevuti. Per il *loop* fonologico la rievocazione di cifre in avanti consente al bambino di rievocare la medesima sequenza, verificando lo span diretto. Per il taccuino visuo-spaziale, ci si avvale del test a blocchi di Corsi che prova il rispetto della sequenza nell'ordine di presentazione dei cubi, in tal modo si misura lo span della memoria visuo-spaziale e l'esecutivo centrale nella riproduzione all'inverso della sequenza dei cubi. Per il buffer episodico ci si può avvalere del *Listening Span Test* che richiede al bambino di isolare e rievocare le parole conclusive di una serie di frasi, dopo aver accertato la veridicità o falsità delle proposizioni. Si può constatare il vantaggio apportato dai programmi di intervento anche nelle prestazioni di quei bambini che riportano delle difficoltà nell'attivazione delle funzioni esecutive. Ciò si verifica nel momento in cui le attività vengono organiz-

zate in maniera progressiva con un aumento graduale del livello di complessità rispetto allo stato attuale del bambino. In una situazione come quella della diffusione del COVID-19, in cui il normale svolgimento delle attività didattiche in presenza risulta essere decisamente compromesso, il modello proposto e qui presentato può essere una soluzione su cui riflettere. Essa potrebbe apportare un contributo al ridisegno complessivo dell'azione educativa rivolta a questa delicatissima fascia di età, in quanto consente di affinare specifiche abilità e competenze coinvolgendo i partecipanti nello svolgimento di compiti sfidanti e richiedendo loro di spingersi al di là delle proprie capacità (Bergman Nutley et al., 2011). Il miglioramento delle prestazioni dipende, infatti, sia dal tempo impiegato nell'esercizio di tali abilità che dalla pratica ripetuta, qualora venga inserita in maniera continuativa nei curricula scolastici e non relegata a un periodo circoscritto.

BIBLIOGRAFIA

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: Are they separable? *Child development, 77*(6), 1698-1716. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x>
- Altinok, N. (2008). *An International perspective on trends in the quality of learning achievement (1965-2007)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178009>
- Amadini, M., Ferrari, S., & Polenghi, S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educative. Soggetti, compiti e strategie*. Pensa multimedia.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R. (eds). (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology, 8*(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., V. G. Carande-Kulis & Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American journal of preventive medicine, 24*(3), 32-46. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)
- Anderson, J. R. (2012). Tracking problem solving by multivariate pattern analysis and Hidden Markov Model algorithms. *Neuropsychologia, 50*(4), 487-498. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.07.025>
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. H. Bower (ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 47-89). Academic Press.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences, 4*(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist, 7*, 85-97. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.2.85>
- Bergman Nutley, S., Söderqvist, S., Bryde, S., Thorell, L. B., Humphreys, K., & Klingberg, T. (2011). Gains in fluid intelligence after training non-verbal reasoning in 4-year-old children: A controlled, randomized study. *Developmental science, 14*(3), 591-601. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01022.x>
- Bisoglio, J., Michaels, T. I., Mervis, J. E., & Ashinoff, B. K. (2014). Cognitive enhancement through action video game training: great expectations require greater evidence. *Frontiers in Psychology, 5*, 136. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00136>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood education*. Merrill/Prentice Hall.
- Brizzolara, D., Casalini, C., Sbrana, B., Chilosi, A.M., & Cipriani, P. (1999). Memoria di lavoro fonologica e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico di linguaggio. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 3*, 465-488. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197454>
- Brocki, K. C., Nyberg, L., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Early concurrent and longitudinal symptoms of ADHD and ODD: Relations to different types of inhibitory control and working memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(10), 1033- 1041. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01811.x>
- Brophy J. (2001). Generic aspects of effective teaching. In M. C. Wang & H. J. Walberg (eds.), *Tomorrow's Teachers* (pp. 3-45). McCutchan Publishing Company.
- Bruandet, M., Molko, N., Cohen, L., & Dehaene, S. (2004). A cognitive characterisation of dyscalculia in Turner syndrome. *Neuropsychologia, 42*(3), 288-298. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.08.007>
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental neuropsychology, 19*(3), 273-293. https://doi.org/10.1207/S15326942DN1903_3
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive func-

- tioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
- Calvani A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 3(3), 139-146.
- Calvani A. (2012). *Per un’istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Erickson.
- Calvani, A., Zanaboni, B. (2018), *Tavole Logico-Visive. Incastri, rotazioni, sviluppi, inferenze, tabelle, punti di vista (3-12 anni)*. S.Ap.I.E., Società per l’apprendimento e l’Istruzione Informati da Evidenza.
- Caviola, S., Mammarella, I. C., Cornoldi, C., & Lucangeli, D. (2012). The involvement of working memory in children’s exact and approximate mental addition. *Journal of experimental child psychology*, 112(2), 141-160. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.005>
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1987). A dual coding perspective on encoding processes. In M. A. McDaniel & M. Pressley (eds.), *Imagery and related mnemonic processes* (pp. 5-33). Springer.
- Clark, R. C., Nguyen, F., Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. Pfeiffer Wiley.
- Clark, R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods: A Guide for Training Professionals*. Astd Press.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2014). La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell’infanzia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 283-309. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-009-cogg>
- Cornoldi, C., Miato, L., Molin, A., & Polis, S. (1994). *La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi, C., Rigoni, F., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (1999). Imagery deficits in nonverbal learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 32(1), 48-57. <https://doi.org/10.1177/002221949903200105>
- Cornoldi, C., & Vecchi, T. (2000). Mental Imagery in blind people: The role of passive and active visuospatial processes. In Morton, A. H. (ed.), *Touch, representation and blindness* (pp. 29- 58). Oxford University Press.
- Cornoldi, C., & Vecchi, T. (2003). *Visuo-spatial working memory and individual differences*. Psychology Press.
- Corsi, P. M. (1972). *Human Memory and Medical Temporal Response of the Brain* (Doctoral dissertation). McGill University.
- Davidson, M.C., Amso, D., Anderson, L.C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4–13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(20), 37-78. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., & Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive Neuropsychology*, 20(3), 487-506. <https://doi.org/10.1080/02643290244000239>
- Del Grande, J. (1990). Spatial sense. *Arithmetic Teacher*, 37(6), 14-20.
- De Ribaupierre, A. D., Lecerf, T., & Bailleux, C. (2000). Is a non verbal working memory task necessarily non-verbally encoded? *Cahiers De Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 19(2), 135-170. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6792>
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(13), 87-88. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dini, S., & Ferlino, L. (2001). Bambini e computer: come cambia il modo di giocare e di imparare. Nuove tecnologie e cambiamenti nell’imparare e nel giocare nei bambini di età prescolare. *Italian Journal of Educational Technology*, 9(2), 31-41.
- Dini, S., & Ferlino, L. (2016). La conoscenza tra le dita dei bambini. Imparare a giocare a tempo di app. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 147-155. <https://www.learntechlib.org/p/183207/>
- Duff, S. C., & Logie, R. H. (1999). Storage and processing in visuo-spatial working memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 251-259. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.404124>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 26(1), 465-486. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6

- Fabbro, F. (2018). Qualitative syntheses of research in the field of higher education: methodological perspectives, heuristic procedures and practical applications. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 137-149. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22567>
- Fastame, M. C., & Antonini, R. (2011). *Recupero in...abilità visuo-spaziali*. Edizioni Erickson.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention for Cognitive Modifiability*. University Park Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., & Rand, Y. A. (2008). *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Edizioni Erickson.
- Freina, L., & Bottino, R. (2019). Giochi a supporto dello sviluppo delle abilità visuospatiali. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2), 91-104. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1058>
- Gagné, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Dryden.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of memory and language*, 28(2), 200-213. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90044-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90044-2)
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 177-194. <https://doi.org/10.1348/000709900158047>
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Working, H. (2004). The Structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177-190. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>
- Gathercole, S., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. Sage.
- Gazzetta Ufficiale (2010). LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (10G0192)*. https://www.aiditalia.org/Media/Documents/legge170_10.pdf
- Goff, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing*, 18(7-9), 583-616. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22567>
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature* 423, 534-537. <https://doi.org/10.1038/nature01647>
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2006). Effect of action video games on the spatial distribution of visuospatial attention. *J. Exp. Psychol. Hum.* 32(6), 1465-1478. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.32.6.1465>
- Hammill, D. D., Pearson, N. A., & Voress, J. K. (2003). *Test TPV-Percezione visiva e integrazione visuo-motoria*. Centro Studi Erickson.
- Hawes, Z., Moss, J., Caswell, B., Naqvi, S., & MacKinnon, S. (2017). Enhancing children's spatial and numerical skills through a dynamic spatial approach to early geometry instruction: Effects of a 32-week intervention. *Cognition and Instruction*, 35(3), 236-264. <https://doi.org/10.1080/07370008.2017.1323902>
- Hitch, G.J., Halliday, S., Schaafstal, A.M., & Schraagen, M.C. (1988). Visual working memory in young children. *Memory and Cognition*, 16(2), 120-132. <https://doi.org/10.3758/BF03213479>
- Holmes, J., Adams, J. W., & Hamilton, C. J. (2008). The relationship between visuospatial sketchpad capacity and children's mathematical skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 20(2), 272-289. <https://doi.org/10.1080/09541440701612702>
- Isidori, M. V., & Prosperi, M. (2019). Lo screening dei prerequisiti dell'apprendimento e il loro potenziamento. Un'indagine nella scuola dell'infanzia nell'ottica della didattica inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 7(1), 171-188. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-14>
- Kaldenberg, E.R., Watt, S. J. & Therrien, W. J. (2015). Reading instruction in science for students with learning disabilities. A Meta-Analysis. *Learning disability quarterly*, 38(3), 160-173. <https://doi.org/10.1177/0731948714550204>
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57- 71). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E., Cahill, M., & Mertens, A. (2013). Working memory in written composition: An evaluation of the 1996 model. *Journal of Writing Research*, 5(2), 159-190.
- Kyttälä, M., Aunio, P., Lehto, J. E., Van Luit, J., & Hautamäki, J. (2003). Visuospatial working memory and early numeracy. *Educational and Child Psychology*, 20(3), 65-76.

- Knox, H.A. (1913). The differentiation between moronism and ignorance. *New York Medical Journal*, 98(1913), 564-566.
- Kosslyn, S. M., Margolis, J. A., Barrett, A. M., Goldknopf, E. J., & Daly, P. F. (1990). Age differences in imagery abilities. *Child development*, 61(4), 995-1010. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02837.x>
- Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2009). Caratteristiche della memoria di lavoro in bambini dai 4 ai 6 anni. *Giornale italiano di psicologia*, 36(3), 613-634. <https://doi.org/10.1421/30203>
- Lauricella, A. R., Blackwell, C. K., & Wartella, E. (2017). The “new” technology environment: The role of content and context on learning and development from mobile media. In Barr R. & Linebarger D. (eds.) *Media exposure during infancy and early childhood* (pp. 1-23). Springer Cham.
- Le Corre, M. (2014). Children acquire the later-greater principle after the cardinal principle. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(2), 163-177. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12029>
- Lecerf, T., & De Ribaupierre, A. (2005). Recognition in a visuospatial memory task: The effect of presentation. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17(1), 47-75. <https://doi.org/10.1080/09541440340000420>
- Logie, R. H. (1986). Visuo-spatial processing in working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 38(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/14640748608401596>
- Logie, R. H., & Marchetti, C. (1991). Visuo-spatial working memory: Visual, spatial or central executive? In R. H. Logie & M. Denis (eds.), *Advances in psychology* (Vol. 80, pp. 105-115). North-Holland.
- Logie, R. H. (1995). *Visuo-spatial working memory*. Psychology Press.
- Lowrie, T., Logan, T., & Ramful, A. (2017). Visuospatial training improves elementary students' mathematics performance. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 170-186. <https://doi.org/10.1111/bjep.12142>
- Lucchiari, C. (ed.). (2018). *Psicologia a scuola: un percorso pratico-teorico*. libreriauniversitaria. it Edizioni.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). Myth, reality and shades of gray-what we know and don't know about sex differences. *Psychology Today*, 8(7), 109-112.
- Mackey, A. P., Hill, S. S., Stone, S. I., & Bunge, S. A. (2011). Differential effects of reasoning and speed training in children. *Developmental science*, 14(3), 582-590. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01005.x>
- Maffioletti, S., & Facchin, A. (eds.). (2016). *La visione nell'apprendimento del bambino. Indicazioni, prassi e trattamenti: Indicazioni, prassi e trattamenti*. FrancoAngeli.
- Mayer, R. E., & Alexander, P. A. (2011). (eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge.
- Mammarella, I. C. (2008). La memoria di lavoro visuo-spaziale: una rassegna di studi recenti. *Giornale italiano di psicologia*, 35(3), 509-540. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/27930>
- Mammarella, I. C., Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (2010). Spatial working memory and arithmetic deficits in Nonverbal learning difficulties (NLD) children. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 455-468. <https://doi.org/10.1177/0022219409355482>
- Maniscalco, M., Martorana, C., Caci, B., & Muratore, V. (2015). L'importanza dei prerequisiti e dello screening precoce nella scuola dell'infanzia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 219-232. <http://hdl.handle.net/10662/6416>
- Marotta, L., Trasciani, M., & Vicari, S. (2008). *Test CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche. Con CD-ROM*. Edizioni Erickson.
- McKelvie, S. J. (1986). Effects of format of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire on content validity, split-half reliability, and the role of memory in test-retest reliability. *British Journal of Psychology*, 77(2), 229-236. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1986.tb01997.x>
- Miyake, A., & Shah, P. (eds.). (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge University Press.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Rettinger, D. A., Shah, P., & Hegarty, M. (2001). How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent-variable analysis. *Journal of experimental psychology: General*, 130(4), 621-640. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.4.621>
- MIUR (1991). *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg>
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- MIUR (2020). *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative*

- e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429?version=1.0&t=1593201965918>
- Mix, K.S., & Cheng, Y.-L. (2012). The relation between space and math. In J. B. Benson (ed.), *Advances in child development and behavior* (pp.197-243). Elsevier
- NAEYC (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Position statement. www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPreport09.pdf>
- Newcombe, N.S. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34(2), 29-43.
- Noblit, G.W., & Hare R.D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(2), 152-164. <https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2529>
- Orsolini, M., Fanari, R., Serra, G., Cioce, R., Rotondi, A., Dassisti, A., & Maronato, C. (2003). Primi progressi nell'apprendimento della lettura: una riconsiderazione del ruolo della consapevolezza fonologica. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 7(3), 403-436. <https://doi.org/10.1449/11525>
- Orsolini, M. (Ed.). (2019). *Pensando si impara: Stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro nei bambini con bisogni educativi speciali*. FrancoAngeli.
- Passolunghi, M. C. (2004). Apprendimento matematico: competenza e disabilità nella soluzione dei problemi. *Difficoltà in Matematica*, 1(1), 27-39.
- Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of experimental child psychology*, 88(4), 348-367. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.04.002>
- Passolunghi, M.C., & Mammarella, I.C. (2010). Spatial and visual working memory ability in children with difficulties in arithmetic word problem-solving. *European Journal of Cognitive Psychology*, 22(6), 944-963. <https://doi.org/10.1080/09541440903091127>
- Passolunghi, M. C., Mammarella, I. C., & Del Torre, E. (2011). Influenza della memoria di lavoro visiva e spaziale in bambini con difficoltà di apprendimento nella matematica e nella soluzione dei problemi. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 15(3), 573-596. <https://doi.org/10.1449/35888>
- Pazzaglia, F. (1999). The role of distinct components of visuo-spatial working memory in the processing of texts. *Memory*, 7(1), 19-41. <https://doi.org/10.1080/741943715>
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37(1), 51-87. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x>
- Pickering, S. J., Gathercole, S. E., & Peaker, S. M. (1998). Verbal and visuospatial short-term memory in children: Evidence for common and distinct mechanisms. *Memory & cognition*, 26(6), 1117-1130. <https://doi.org/10.3758/BF03201189>
- Ranieri M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 3(3), 147-152.
- Ranieri M., Gaggioli C., & Borges M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16307.079>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Rittle-Johnson, B., Zippert, E. L., & Boice, K. L. (2019). The roles of patterning and spatial skills in early mathematics development. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 166-178. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.006>
- Roberts, R.J., & Aman, C.J. (1993). Developmental differences in giving directions: Spatial frames of reference and mental rotation. *Child Development*, 64(4), 1258-1270. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb04199.x>
- Robson, S., & Quinn, S. F. (eds.). (2014). *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. Routledge.
- Rotzer, S., Loenneker, T., Kucian, K., Martin, E., Klaver, P., & Von Aster, M. (2009). Dysfunctional neural network of spatial working memory contributes to developmental dyscalculia. *Neuropsychologia*, 47(13), 2859-2865. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.06.009>
- Rourke, B. P. (1993). Arithmetic disabilities, specific and otherwise: A neuropsychological perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 214-226. <https://doi.org/10.1177/002221949302600402>
- Savelli, E., Franceschi, S., & Fioravanti, B. (2013). *SPEED: Screening Prescolare Età Evolutiva Dislessia*. Trento: Erickson.

- Scalisi, T.G., Pelagaggi D., Fanini S., Desimoni M., & Romano L. (2009). *PAC-SI/Prove di abilità cognitive per la scuola dell'infanzia*. Edizioni Infantiae.Org, http://www.infantiae.org/pacsi_cons_fono.asp
- Scheiman, M., & Rouse, M. W. (2006). *Optometric management of learning-related vision problems*. Elsevier Health Sciences.
- Sella, F., Berteletti, I., Lucangeli, D., & Zorzi, M. (2017). Preschool children use space, rather than counting, to infer the numerical magnitude of digits: Evidence for a spatial mapping principle. *Cognition*, 158, 56-67. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.10.010>
- Siegler, R. S., & Shrager, J. (1984). Strategy choices in addition and subtraction: How do children know what to do. *Origins of Cognitive Skills*, 1, 229-293.
- Terreni, A., Tretti, M. L., & Corcella, P. R. (2011). *IPDA. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. Con CD-ROM*. Edizioni Erickson.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489-519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>
- Trincherò, R. (2009). Gioco? No, imparo! Linee guida per la progettazione e valutazione di software didattico per il potenziamento cognitivo. In C. Coggi (ed.), *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix* (pp. 141-173). FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2014). Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based. *Form@re*, 3(14), 7-24. <https://doi.org/10.13128/formare-15269>
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 113-126. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22386>
- Vecchi, T., & Cornoldi, C. (1998). Differenze individuali e memoria di lavoro visuo-spaziale. *Giornale italiano di psicologia*, 25(3), 491-532. <http://dx.doi.org/10.1421/207>
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. (2017). *Links between spatial and mathematical skills across the preschool years*. Wiley.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia dello sviluppo*. UTET università.
- Walk, L. M., & Evers, W. F., Quante, S., & Hille, K. (2018). Evaluation of a teacher training program to enhance executive functions in preschool children. *PloS one*, 13(5) e0197454. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197454>
- Wechsler, D. (2012). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Fourth Edition*. The Psychological Corporation.
- Welsh, M.C., & Pennington, B.F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental Neuropsychology*, 4(3), 199-230. <https://doi.org/10.1080/87565648809540405>
- Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 436-452. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.008>
- Wu, S., Cheng, C. K., Feng, J., D'Angelo, L., Alain, C., & Spence, I. (2012). Playing a first-person shooter video game induces neuroplastic change. *J. Cogn. Neurosci.* 24(6), 1286-1293. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00192
- Wu, S., & Spence, I. (2013). Playing shooter and driving videogames improves top-down guidance in visual search. *Atten. Percept. Psychophys.* 75(4), 673-686. <https://doi.org/10.3758/s13414-013-0440-2>
- Xu, C., & LeFevre, J. A. (2016). Training young children on sequential relations among numbers and spatial decomposition: Differential transfer to number line and mental transformation tasks. *Developmental Psychology*, 52(6), 854-866. <https://doi.org/10.1037/dev0000124>
- Zanetti, M.A., & Miazza, D. (2003). *Test SR 4-5 (School Readiness 4-5 anni) - Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*. Erickson.
- Zhang, X., & Lin, D. (2015). Pathways to arithmetic: The role of visual-spatial and language skills in written arithmetic, arithmetic word problems, and non-symbolic arithmetic. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 188-197. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.005>



Citation: M. Santagati, P. Barabanti (2020) (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education* 11(2): 109-125. doi: 10.36253/me-9646

Received: August, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 M. Santagati, P. Barabanti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19

(Dis)connected. Pupils, parents, and teachers facing the Covid-19 emergency

MARIAGRAZIA SANTAGATI, PAOLO BARABANTI*

Università Cattolica del Sacro Cuore

*Corresponding author. E-mail: mariagrazia.santagati@unicatt.it; paolo.barabanti@unicatt.it

Abstract. Even if the alarm caused by coronavirus in Italy has actually arisen as a medical emergency, it soon became apparent that there would be many other spill-over effects. The education system has been one of the first areas which have been adversely affected by this pandemic, as schools and university have been closed since the very first weeks. Schools have thus begun to build new ways of schooling in order to keep in contact with students and families and to go on with teaching activities. This article aims to focus on students', parents' and teachers' educational experience in the time of the Covid-19 emergency. After a brief study of the situation of the Italian school before this pandemic, the paper seeks to investigate the lockdown effect on the school-family relationships and on the way of schooling during this emergency time. Findings show that distant learning has caused tensions and difficulties among teachers, students and parents, but at the same time it has enabled to reflect and to build new unexpected ways of drawing connections, guaranteeing socializing and refiguring the school on its role both of transmitting knowledge and of training the future citizens.

Keywords: Covid-19, primary school, school lockdown, school-family relationships, narrative approach.

Riassunto. Sebbene l'allarme causato dal virus COVID-19 in Italia sia sorto inizialmente come un'emergenza sanitaria, ha ben presto avuto ricadute in molti altri settori e istituzioni; il sistema educativo è stato uno tra i primi ad avere risentito degli effetti della pandemia poiché scuole e università sono state chiuse fin dalle prime settimane. Le scuole hanno quindi iniziato a costruire nuove modalità di fare scuola per mantenere il contatto con studenti e famiglie nonché per proseguire con le attività didattiche. Questo articolo vuole approfondire il tema dell'esperienza scolastica di studenti, genitori e insegnanti durante l'emergenza sanitaria da Covid-19. Dopo una breve analisi della situazione della scuola italiana pre-pandemia, il paper vuole fare luce sugli effetti del *lockdown* circa le relazioni scuola-famiglia e le modalità attraverso le quali si è vissuto e fatto esperienza di *schooling* durante questa fase emergenziale. Complessivamente, ciò che emerge è che la didattica a distanza ha causato tensioni e difficoltà tra gli insegnanti, i genitori e gli studenti ma, al tempo stesso, ha dato occasione di riflettere e costruire nuovi modi inaspettati per creare legami, garantire socializzazione e riconfigurare la scuola nel suo doppio ruolo di canale di trasmissione di conoscenza e di palestra che forma i cittadini del futuro.

Parole Chiave: Covid-19, scuola primaria, lockdown della scuola, relazione scuola-famiglia, approccio narrativo.

1. INTRODUZIONE. LA RILEVANZA SOCIALE DELL'EDUCAZIONE IN TEMPO DI CRISI

Sebbene l'allarme causato dal virus COVID-19 in Italia sia sorto inizialmente come un'emergenza sanitaria, si è ben presto capito che avrebbe avuto ricadute in molti altri settori e istituzioni, senza risparmiare il sistema formativo, il primo ad avere risentito degli effetti della pandemia in seguito alla scelta politica di chiudere scuole e università fin dalle prime settimane di emergenza. Nel momento in cui si è compreso che la crisi sanitaria non sarebbe stata di breve periodo e rapida soluzione, le scuole si sono mosse nella direzione dell'implementazione di attività di didattica a distanza (d'ora in poi Dad) di vario genere, volte a perseguire la continuità didattica e il mantenimento del contatto con alunni e famiglie.¹

In questo scenario inedito per l'Italia, l'osservazione e l'analisi dei processi e delle condizioni che si sono generate nel campo educativo possono essere considerate rilevanti per tre principali ragioni, concernenti: 1) il ruolo dell'educazione nel fronteggiare la crisi; 2) l'emergere di vecchie e nuove disuguaglianze nel sistema scolastico; 3) la rinnovata centralità della collaborazione scuola-famiglia nella scuola a distanza.

In primo luogo, può essere opportuno guardare alla cosiddetta *emergency education*, ovvero ai programmi implementati in situazioni in cui i minori non hanno accesso ai sistemi di istruzione nazionali, a causa del verificarsi di emergenze complesse o disastri naturali (Kagawa, 2005). Indubbiamente, si tratta di un campo di ricerca prevalentemente riferito ai Paesi in via di sviluppo, caratterizzati da instabilità politica e conflitti. Eppure, da diverse decadi le società occidentali versano in uno stato in cui si alternano e sommano crisi economico-finanziarie, umanitarie, migratorie e climatiche, che impattano sui sistemi educativi (Colombo & Santagati, 2016), cui si aggiunge oggi l'emergenza sanitaria. La crisi che, per sua natura, è eccezionale e transitoria, una fase che può essere superata e dare origine a miglioramenti, rischia di diventare così una condizione permanente delle società contemporanee (Santos, 2020). L'attuale situazione può però divenire una incredibile occasione di apprendimento sui meccanismi di funzionamento della società e sulla qualità delle sue istituzioni, osservando il contributo di agenzie e attori educativi all'attivazione (o meno) di strategie e spazi per apprendere a vivere, con i saperi e gli strumenti a disposizione, in una società che necessita di rinnovare le condizioni stesse della sua esistenza (Beltrán & Venegas, 2020).

In secondo luogo, le lezioni apprese in questa fase possono essere ritenute essenziali anche per aumentare la consapevolezza di responsabili delle politiche, diri-

genti scolastici e insegnanti, degli effetti della pandemia sull'istruzione, così come possono essere utili per prevenire e gestire al meglio future emergenze (United Nations, 2020). Questa situazione, d'altro canto, ha messo in luce debolezze e carenze già presenti nella scuola italiana. Con particolare evidenza, si sono riproposte le disuguaglianze educative di cui soffrono gli alunni appartenenti alle fasce deboli, con svantaggio socio-economico, con background migratorio, con bisogni educativi speciali, eccetera. Save the Children (2020), ad esempio, ha rilevato in tempo reale, attraverso un'indagine campionaria, l'incremento della povertà materiale ed educativa dei bambini italiani, aggravata dalla non disponibilità di dispositivi elettronici o dell'accesso a Internet, entrambi necessari per seguire la Dad. Si è delineato così uno scenario educativo, sul quale non disponiamo ancora di dati complessivi ed esaustivi, ma in cui si cominciano ad identificare conseguenze differenziate sugli alunni della sospensione della scuola in presenza, sia sul piano dell'apprendimento sia su quello della socialità, a seconda dei diversi ordini e gradi scolastici. Queste conseguenze sono connesse a consueti 'fattori esterni' alle istituzioni scolastiche, che costituiscono le principali fonti di svantaggio in campo formativo, riguardanti le differenti caratteristiche degli alunni (status, etnia, condizioni di salute, ecc.: Besozzi, 2017) e delle famiglie cui appartengono.²

A questi aspetti si aggiungono 'fattori interni' alle istituzioni educative, ovvero prodotti da dimensioni inerenti allo stesso contesto scolastico e all'azione degli insegnanti (Argentin, 2018), che possono confermare, creare, rafforzare, ma anche contribuire a ridurre le disparità sociali. In tal senso, benché la digitalizzazione della scuola italiana e lo sviluppo di processi di insegnamento e apprendimento a distanza siano antecedenti alla diffusione del Covid-19 (Pitzalis & De Feo, 2016; Santagati & Pandolfini, 2017), lo studio dell'impatto delle tecnologie sull'educazione formale, nei vincoli posti da questa fase storica, costituisce un'opportunità per reinterpretare le disuguaglianze scolastiche, verificando se le nuove tecnologie peggiorano o migliorano l'apprendimento dei soggetti più svantaggiati (Van Dijk, 2006). Da un lato, le disuguaglianze digitali – sia dipendenti dalle possibilità più o meno ampie di accesso materiale alle risorse tecnologiche sia connesse alle competenze digitali, possedute oppure assenti, necessarie per massimizzar-

² Solo per citare alcune delle variabili familiari che hanno influenzato la relazione insegnamento-apprendimento a distanza, si considerino ad esempio: il numero di componenti della famiglia, le risorse materiali, culturali e digitali a disposizione, la dimensione dell'abitazione, il livello di familiarità con le nuove tecnologie, i problemi di conciliazione scuola-lavoro dei genitori, ecc. (Centro Studi Investimenti Sociali [Censis], 2020).

ne i benefici per lo sviluppo personale e sociale (Hargittai, 2002) – risultano associate alle forme tradizionali di disuguaglianza e contribuiscono alla loro riproduzione anche in campo scolastico (Hargittai, 2008; Cabrera et al., 2020). Dall'altro lato, la tecnologia è considerata da tempo una fonte indipendente di risorse, privilegi, relazioni e potere (Castells, 1996), che amplifica le disuguaglianze nella misura in cui il controllo delle tecnologie e delle competenze strategiche per utilizzarle sono distribuite in maniera ineguale fra la popolazione (Van Deursen & Helsper, 2015; Van Deursen & Van Dijk, 2010; 2014). Nella misura in cui si inizia a discutere non solo di disparità di accesso, ma anche dell'utilizzo dei media digitali, si attribuisce una più ampia rilevanza al sistema scolastico (Gui, 2019) che, con il proprio approccio nei confronti delle tecnologie informatiche e della comunicazione (d'ora in poi Tic) e attraverso le sue infrastrutture e il corpo docente, risulta essere uno fra i più strategici ed efficaci fattori nella riduzione delle disuguali opportunità digitali e nella promozione dell'inclusione digitale (Argentin et al., 2013).

Infine, in terzo luogo, nel momento in cui nelle scuole italiane sono state attivate le forme più interattive di Dad, spesso sono cadute pareti e confini fra classi, aule, case, ed è emerso il ruolo fondamentale del cosiddetto *parental involvement*, ovvero della collaborazione della famiglia come risorsa strategica nell'influenzare traiettorie scolastiche e biografiche dei figli (Macià Borda & Llevot Calvet, 2019). Secondo il parere dei dirigenti scolastici italiani (Censis, 2020), i genitori hanno dedicato molto più tempo del solito al supporto scolastico dei propri figli, soprattutto di quelli che frequentavano la scuola primaria e dell'infanzia, con un affiancamento pressoché costante agli alunni indispensabile per continuare a fare scuola. Da capacità, disponibilità, impegno e competenze dei genitori, è dipesa infatti la possibilità di seguire le proposte degli insegnanti, evidentemente con molte differenze sulla base delle già citate diverse risorse, caratteristiche e opportunità di cui godono le famiglie in Italia. D'altro canto, la relazione scuola-famiglia, già indebolita dalle radicali trasformazioni di queste due agenzie educative e dal venir meno del riconoscimento reciproco (Censi, 2009), è stata ulteriormente messa alla prova da una richiesta di impegno notevole nella mediazione didattica, soprattutto rivolta alle madri (Manzo & Minello, 2020).

Alla luce di questo breve quadro introduttivo, l'articolo intende occuparsi dell'esperienza scolastica di alunni, genitori e insegnanti in Italia, al tempo del Covid-19, partendo dalla situazione della scuola italiana nella fase precedente alla diffusione del virus, considerando i seguenti interrogativi di ricerca coerenti con le tre ragio-

ni sopra esposte, circa la rilevanza dell'analisi proposta: 1) in che modo la scuola italiana ha reagito nel fronteggiare la crisi pandemica? 2) Quali disparità sono emerse come possibili effetti della pandemia e della scuola da casa? 2) Quali rischi di disconnessione ma anche possibilità di collaborazione sono apparse in questa fase, grazie alle Tic, nella relazione scuola-famiglia?

Per rispondere ai sopracitati interrogativi, si è voluto privilegiare un itinerario di ricerca qualitativa, sviluppato con il progetto *Vo.Ca.Le. Voice Care Learning*, avviato nel marzo 2020 da parte di un team di ricercatori dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, che si è posto l'obiettivo di indagare l'effetto di breve-medio termine del *lockdown* nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, raccogliendo per mezzo di WhatsApp voci di esperienze, riflessioni e sentimenti dei vari attori coinvolti (alunni, genitori e insegnanti), in particolare in tre grandi città fortemente colpite dall'emergenza sanitaria da Covid-19: Milano, Brescia e Torino (Tabella 1).

La proposta metodologica della ricerca e i risultati che vengono qui presentati – che si focalizzano sulla scuola primaria che più intensamente ha dovuto riadattare didattica e relazioni educative attraverso la collaborazione scuola-famiglia – permettono di evidenziare criticità e potenzialità della Dad attivata nell'emergenza, mettendo in luce molteplici e inediti meccanismi, che hanno provocato tensioni e difficoltà fra insegnanti, alunni e genitori, ma anche aperto a spazi inattesi di vicinanza, socialità e ripensamento dell'esperienza scolastica e delle sue funzioni, grazie alla mediazione educativa e digitale.

2. IL PROBLEMA DI PARTENZA: LA DIFFICILE DIGITALIZZAZIONE DELLA SCUOLA ITALIANA PRIMA DEL COVID-19

Per rispondere all'emergenza da Covid-19, la scuola è stata chiamata a dover affrontare sfide e problematiche che, seppure mascherate da novità, sedimentano le loro radici in questioni ben più antiche e non ancora risolte. Questa pandemia, infatti, ha portato nuovamente in superficie debolezze del sistema scolastico già presenti da tempo, con il conseguente rischio di acuire ancor più *gap* e disuguaglianze preesistenti.

L'Istat stima che almeno un quarto della popolazione italiana sia a rischio povertà o esclusione sociale (Tabella 2), con un dato in lieve decrescita tra il 2016 e il 2018, ma che potrebbe divenire più consistente a seguito della chiusura delle attività produttive e commerciali, imposta per contrastare l'avanzata della pandemia. La quota si fa più significativa nelle regioni del Sud tra le

Tabella 1. Campione partecipante al progetto Vo.Ca.Le. Valori assoluti e percentuali.

	Alunni	Genitori	Insegnanti
<i>Sesso</i>			
Maschi	46%	14%	15%
Femmine	54%	86%	85%
<i>Ordine e grado di scuola</i>			
Scuola dell'Infanzia	-	29%	15%
Scuola Primaria	80%	51%	51%
Scuola Secondaria I grado	20%	20%	34%
<i>Provincia di residenza</i>			
Brescia	41%	41%	54%
Milano	17%	21%	24%
Torino	20%	19%	12%
Altro	22%	19%	10%
<i>Totale</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
<i>Partecipanti (v.a.) – Totale: 166</i>	<i>46</i>	<i>79</i>	<i>41</i>

Fonte: nostre elaborazioni su dati progetto Vo.Ca.Le.

Tabella 2. Persone a rischio povertà o esclusione sociale. Valori percentuali ogni 100 individui con le stesse caratteristiche. 2016-2018.

	2016	2017	2018
<i>Ripartizione geografica</i>			
Nord-Ovest	21,0	20,7	16,8
Nord-Est	17,1	16,1	14,6
Centro	25,1	25,3	23,1
Mezzogiorno	46,9	44,4	45,0
<i>Famiglie con minori</i>			
Un minore	30,1	29,6	27,6
Due minori	30,8	29,9	29,8
Tre o più minori	47,3	44,5	38,8
Almeno un minore	32,4	31,4	29,7
<i>Tipologia familiare</i>			
Coppia con figli	29,7	27,6	27,2
Monogenitoriale	38,8	38,8	35,4
<i>Cittadinanza dei componenti</i>			
Tutti componenti italiani	27,5	26,5	25,5
Almeno un componente non italiano	51,0	49,3	42,7
<i>Italia</i>	<i>30,0</i>	<i>28,9</i>	<i>27,3</i>

Fonte: nostre elaborazioni su dati Istat.

famiglie in cui è presente almeno un minore, nelle famiglie monogenitoriali e in quelle in cui almeno un componente è di origine immigrata. La fascia dei minori è già generalmente la più colpita dalla povertà rispetto alle altre classi di età (Save the Children, 2020), ma a causa dell'emergenza Covid-19 la situazione si sta aggravando poiché ci sono bambini e adolescenti che si sono trovati in una situazione di deprivazione educativa e culturale,

dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi extrascolastici.

Lo svantaggio socio-economico e culturale ha sì delle ricadute dirette sugli apprendimenti, come la letteratura sociologica ha ampiamente dimostrato (Barone, 2006), ma si traduce anche in altri effetti collaterali, che a loro volta hanno parimenti conseguenze più o meno dirette sugli apprendimenti. Le famiglie fragili, infatti, hanno come immediata esigenza quella di procurarsi l'essenziale per vivere, ponendo necessariamente in secondo piano aspetti riguardanti la scuola dei figli, oppure esse dispongono di spazi abitativi inadatti allo studio, che possono diventare ancor più angusti in periodi di confinamento.³

Nelle case degli studenti, inoltre, mancano adeguate dotazioni informatiche per poter seguire le lezioni. I dati Istat (Istituto Nazionale di Statistica, 2020b) rilevano che, per il periodo 2018-2019, il 12,2% dei ragazzi tra i 6 e i 17 anni ha vissuto in famiglie in cui non era disponibile un pc o un tablet, con una netta differenza territoriale: 7,5% nel Nord, 10,9% nel Centro e 19% nel Sud. Il numero di pc o tablet a disposizione per una famiglia e la qualità della connessione Internet sono elementi importanti per garantire la possibilità di fruire proficuamente della Dad: sono ancora i dati Istat a scattare una fotografia della situazione. Il 45,4% dei minori di 6-17 anni (si tratta di circa 3.100.000 studenti) si trova in una situazione di difficoltà legata alla carenza di strumenti informatici in famiglia. Infine, sebbene il 96% degli studenti possa accedere da casa a una connessione Internet, molto spesso quest'ultima è instabile e funziona a singhiozzi; lo svolgimento continuativo della Dad è garantito se si dispone di una connessione a banda larga, che però è a disposizione solamente del 77,9% di figli/alunni.

Le scuole, utilizzando anche i fondi stanziati dal governo, hanno provveduto a fornire, su richiesta, strumentazioni tecnologiche (pc, tablet e connessione Internet) a studenti e docenti a supporto della Dad. Secondo l'indagine Censis (2020), l'84,2% dei dirigenti scolastici intervistati ha dichiarato di aver fornito attrezzature per permettere la realizzazione della Dad a studenti (e il 23,5% a docenti); ma il dato preoccupante è che il 6,6% ha ammesso di non aver potuto ridurre il *gap* tecnologico poiché, nonostante le necessità, la scuola non ne ha avuto la possibilità.

Disporre di pc/tablet e di una connessione Internet stabile hanno di certo inciso sulla possibilità di raggiungere tutti gli studenti, in età di obbligo di istruzione, con l'offerta didattica. Sempre secondo il Censis

³ Secondo l'Istituto Nazionale di Statistica (2002a), Istituto Nazionale di Statistica, nel 2018 il 41,9% dei minori vive in condizioni abitative di sovraffollamento.

(2020), l'11,2% dei dirigenti scolastici coinvolti nella rilevazione (Tabella 3) ha dichiarato che tutti gli studenti del proprio istituto scolastico sono stati coinvolti nella Dad, mentre si sono verificati con più frequenza casi di 'dispersione': a livello nazionale, il 49% dei dirigenti segnala, a fine aprile, di non avere raggiunto una quota di studenti delle proprie scuole non superiore al 5%, il 21,8% tra il 5 e il 10% e ben il 18% ha dichiarato una quota di alunni dispersi a causa Covid-19 superiore al 10%. È nel Sud del Paese che si registrano le quote maggiori di alunni non raggiunti dalla Dad.

Le disuguaglianze digitali appena descritte non esauriscono però la loro forza meramente intorno alla questione dell'accesso agli strumenti, distinguendo quindi tra *those who have and those who have not*, ma va anche inclusa anche la possibilità di poter utilizzare proficuamente tali dotazioni tecnologiche, ponendo così l'accento sul possesso di competenze digitali necessarie per utilizzare i *device* in modo adeguato (Kenner & Lange, 2020). Servono, infatti, anche competenze digitali sufficienti per garantire ai propri figli di partecipare alla Dad; nel caso di alunni di scuola primaria questo si traduce in un affiancamento, almeno iniziale, da parte di una figura adulta.

La Tabella 4 indica le quote di persone tra i 16 e i 74 anni – fascia d'età cui appartengono gli adulti che supportano gli alunni più piccoli durante la Dad – in possesso di sufficienti competenze digitali. Complessivamente, il 54,9% possiede almeno competenze di base (base + avanzato: 25,8% + 29,1%); la situazione però non è omogenea e i dati sottolineano *gap* digitali notevoli, con evidenti casi di maggiore svantaggio (ovvero nessun o basso livello di competenze digitali) nel Sud e Isole, fra coloro che possiedono un titolo di studio pari o inferiore alla licenza media o che appartengono alla fascia di età tra 45 e i 74 anni.

Degli ostacoli causati dalle differenti dotazioni tecnologiche, di connettività e di familiarità d'uso nella fruizione della Dad (Tabella 5), sono particolarmente consapevoli i dirigenti del primo ciclo di istruzione (85,5% *versus* il 75,6% di quelli del secondo ciclo), forse anche per via della più giovane età dei propri alunni. Inoltre, il 74,8% dei dirigenti (78,8% del primo ciclo e 66,8% del secondo) ritiene che il *gap* tecnologico abbia avuto delle dirette conseguenze sugli apprendimenti, generando così un'ulteriore disparità, presente in fase pre Covid-19 ma acuita con la Dad.

L'introduzione delle Tic nella scuola italiana è avvenuta molto prima rispetto all'emergenza Covid-19, già a partire dalla fine degli anni Novanta, su spinta anche delle sollecitazioni dell'Unione Europea (Strategie di Lisbona del 2000), che si è poi tradotta in massicce poli-

Tabella 3. Studenti non coinvolti nella Dad, per area geografica. Valori percentuali.

	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud e Isole	Totale
Nessuno	9,4	11,8	11,6	11,9	11,2
Fino al 5%	54,4	51,6	50,8	42,0	49,0
Tra 5% e 10%	20,2	22,4	21,0	23,2	21,8
Oltre il 10%	16,0	13,2	16,6	22,9	18,0
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: nostre elaborazioni su dati Censis.

Tabella 4. Livello di competenza digitale delle persone di 16-74 anni che hanno usato Internet negli ultimi 3 mesi per ripartizione geografica, titolo di studio e fascia di età. Valori % ogni 100 persone di 16-74 anni con le stesse caratteristiche. Anno 2019.

	Nessuna	Bassa	Base	Alta	Totale
<i>Ripartizione geografica</i>					
Nord-Ovest	2,8	37,1	28,1	32,0	100,0
Nord-Est	3,1	39,7	26,4	30,8	100,0
Centro	3,0	41,2	25,9	29,9	100,0
Sud	4,2	46,0	23,7	26,1	100,0
Isole	4,4	49,5	22,8	23,3	100,0
<i>Titolo di studio</i>					
Laurea o post-laurea	0,9	16,7	30,1	52,3	100,0
Diploma superiore	2,3	38,2	29,3	30,2	100,0
Fino a licenza media	6,6	62,9	18,1	12,4	100,0
<i>Fascia di età</i>					
16-19	1,2	28,8	30,6	39,4	100,0
20-24	1,4	27,2	26,3	45,1	100,0
25-34	1,5	34,5	24,2	39,8	100,0
35-44	2,4	39,1	26,3	32,2	100,0
45-54	3,7	45,3	25,6	25,4	100,0
55-59	4,6	49,6	26,7	19,1	100,0
60-64	5,9	53,4	25,4	15,3	100,0
65-74	8,5	57,5	23,5	10,5	100,0
<i>Italia</i>	<i>3,4</i>	<i>41,6</i>	<i>25,8</i>	<i>29,1</i>	<i>100,0</i>

Fonte: dati Istat.

tiche di diffusione delle tecnologie educative, utilizzando fondi sia nazionali che comunitari: in tempi più recenti, si pensi al Piano Scuola Digitale del 2007, ai progetti previsti dal Piano operativo nazionale (Pon) oppure al Piano nazionale scuola digitale del 2015 che ha visto l'istituzione di figure quali l'animatore digitale e il team digitale (Gui, 2019). La diffusione dell'*e-learning* a scuola, e il conseguente sviluppo della *digital literacy*, non è passato unicamente con l'introduzione e l'utilizzo delle Tic, ma anche per mezzo di creazione di momenti 'mediaeducativi' per permettere di scoprire e problematizzare il dato per scontato, per discutere criticamente delle pratiche

Tabella 5. Dirigenti scolastici intervistati che hanno risposto ‘molto’ o ‘abbastanza d’accordo’ alle affermazioni sulle conseguenze del gap tecnologico per ciclo d’istruzione e area geografica. Valori %.

	Scuole I ciclo	Scuole II ciclo	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud e Isole	Totale
Le differenti dotazioni tecnologiche, di connettività e di familiarità d’uso, sia tra docenti sia tra studenti, sono un ostacolo al pieno funzionamento della Dad	85,5	75,6	81,5	83,7	84,7	80,3	82,2
La Dad ha ampliato il <i>gap</i> di apprendimento tra gli studenti, a seconda del livello di disponibilità di strumenti e di supporti informatici, nonché della cultura tecnologica dei famigliari	78,8	66,8	76,4	75,2	73,3	74,2	74,8

Fonte: dati Censis.

mediali quotidiane e per potenziare le capacità partecipative e inclusive dei media (Scarcelli & Stella, 2017).⁴

Tutti questi investimenti non hanno fatto tardare i primi frutti (Proietti et al., 2017). Secondo quanto rilevato dal Questionario Insegnante Invalsi⁵, a partire dall’a.s. 2014/15 è più che raddoppiata la quota di docenti di scuola primaria che ha frequentato attività di formazione sui temi dell’integrazione delle Tic nella didattica (Tabella 6); inoltre, computer e Lim sono diventati strumenti di uso didattico regolare (Tabella 7). Le piattaforme *e-learning* e i *software* didattici, che sono stati gli strumenti maggiormente utilizzati durante la didattica in fase Covid-19, non avevano però ancora avuto un uso massiccio e regolare tra i docenti. La ricerca *EU Kids online* già metteva in luce nel 2017 il fatto che la mediazione di Internet da parte degli insegnanti italiani era ancora bassa e restava di tipo restrittivo e di controllo, più che essere abilitante e di supporto allo sviluppo delle necessarie competenze (Mascheroni & Ólafsson, 2018). D’altro canto, l’ampio utilizzo in questa fase emergenziale sta portando a nuovi scenari di *platformisation*, ovvero processi *marketisation* direttamente connessi a questa risorsa educativa, come già avviene da diversi decenni per altri settori dell’*education*, tra cui i libri di testo e la formazione docente (Van Dijck et al., 2019; Giancola & Piromalli, 2020).

L’emergenza e la necessità di adottare velocemente forme di Dad si è dimostrata essere una sorta di car-

⁴ Alcuni studiosi (Iordache et al., 2017), infatti, hanno raccolto dalla letteratura scientifica più recente i principali quadri teorici del concetto di *digital literacy* e hanno identificato molteplici dimensioni delle competenze digitali, di cui due riferibili alle competenze *medium-related* (1. operative, 2. formali) e ben quattro alle competenze *content-related* (3. informazionali, 4. comunicative, 5. creative, 6. strategiche).

⁵ Il Questionario Insegnante Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione) è rivolto ai docenti di Italiano e Matematica delle classi campione per le omonime prove standardizzate. Per il nostro studio, il campione – composto da 12.774 casi per la Tabella 6 e da 3.785 casi per la Tabella 7 – comprende unicamente i docenti di II e V primaria.

Tabella 6 – Docenti di scuola primaria, che hanno compilato il Questionario Insegnanti Invalsi, che hanno svolto attività di aggiornamento sul tema dell’integrazione dell’informatica nell’insegnamento. Valori percentuali. Aa.ss. dal 2012/13 al 2017/18.

	Sì	No	Totale
2012/13 e 2013/14	31,4%	68,6%	100,0%
2014/15 e 2015/16	68,4%	31,6%	100,0%
2016/17 e 2017/18	63,1%	36,9%	100,0%

Fonte: nostre elaborazioni su dati Invalsi – Questionario Insegnante.

Tabella 7. Frequenza di uso delle seguenti Tic da parte dei docenti di scuola primaria che hanno compilato il Questionario Insegnanti Invalsi. Valori percentuali. A.s. 2017/18.

	Uso regolare	Uso saltuario	Non uso	Non presente a scuola	Totale
Computer	42,4%	45,4%	7,1%	5,0%	100,0%
Lim	45,5%	34,1%	8,2%	12,2%	100,0%
Fotocamera digitale	4,8%	29,9%	38,1%	27,1%	100,0%
Tablet	11,4%	26,2%	31,8%	30,6%	100,0%
Smartphone	7,7%	20,7%	43,8%	27,8%	100,0%
Piattaforme <i>e-learning</i>	6,2%	29,4%	48,3%	16,1%	100,0%
App e <i>software</i> didattici	19,7%	52,7%	19,0%	8,7%	100,0%

Fonte: nostre elaborazioni su dati Invalsi – Questionario Insegnante.

tina al tornasole che ha repentinamente permesso di monitorare la predisposizione delle scuole all’utilizzo delle Tic. In realtà, nonostante i cospicui investimenti, non si è ancora riusciti a promuovere in modo stabile e su tutto il Paese le ricadute attese (Proietti et al., 2017); sembra invece emergere una situazione a macchia di leopardo, in cui appaiono scuole e docenti strumentalmente e metodologicamente pronti e casi di chiara inadeguatezza.

3. LA PROPOSTA METODOLOGICA DEL PROGETTO VO.CA.LE.

Per approfondire gli interrogativi che emergono dallo scenario connesso alla scuola digitale in Italia durante il Covid-19 (ma che si era già delineato nel ventennio precedente), molte università, organizzazioni ed enti di ricerca hanno esplorato alcune dimensioni dell'*education*, in particolare attraverso *web survey* e con l'utilizzo di questionari che si sono posti l'obiettivo di tratteggiare il quadro complessivo della situazione scolastica nel corso del 2020, dal punto di vista dei diversi attori coinvolti (Colombo et al., 2020), ovvero dirigenti (Censis, 2020), insegnanti (Indire, 2020), famiglie (Mantovani et al., 2020), studenti (Save The Children, 2020). Minore, finora, è stata invece la pubblicazione di approfondimenti qualitativi volti a mettere in luce che significato abbia assunto vivere i mesi di *lockdown* come docenti, genitori e allievi. Si è così optato, in questa ricerca, per un approccio metodologico basato sull'ascolto e sul coinvolgimento dei principali soggetti protagonisti dell'esperienza scolastica (alunni, genitori e insegnanti), cercando di dar voce, comunicare e amplificare le loro voci, al fine di comprendere più in profondità quanto accaduto e prefigurare il cambiamento in atto.

Il progetto Vo.Ca.Le. (*Voice Care Learning*) ha inteso raccontare e far conoscere l'esperienza di chi ha vissuto la scuola da casa, la vita dei bambini, dei ragazzi e di chi se ne è occupato, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, raccogliendo tramite l'applicazione WhatsApp messaggi vocali di genitori, studenti e insegnanti⁶, per poter sviluppare un'analisi di problemi e risorse messe in campo in questo periodo.

Ai soggetti coinvolti⁷ è stato chiesto di inviare un

⁶ WhatsApp è l'applicazione di messaggistica, gratuita e senza pubblicità, per cellulari più utilizzata, con più di un miliardo di utenti in 180 Paesi (cfr. <https://www.whatsapp.com/about/>): permette di attivare chat *one-to-one* e di gruppo, garantendo l'utilizzo di molte funzioni multimediali, tra cui l'invio di messaggi vocali. Questa applicazione, così come più in generale tutte quelle di messaggistica istantanea, ha iniziato ad acquisire un discreto interesse nelle scienze sociali, anche se non è ancora pienamente sfruttata in tutta la sua potenzialità (Maeng et al., 2016; Kaufman & Peil, 2019). Ai fini di questa ricerca, Whatsapp è utilizzato per la raccolta dati, all'interno della più ampia metodologia della *Mobile Instant Messaging Interview* (Mimi), con il vantaggio di permettere di creare un'atmosfera adatta a costruire modalità *friendly* di dialogo (Ling & Lai, 2016), poiché l'uso di Whatsapp è quotidiano e si sperimenta in diversi ambiti della vita (familiare, amicale, professionale, ecc.). Tramite Whatsapp, inoltre, è possibile entrare facilmente e rapidamente in contatto con le persone, pur in una situazione di distanziamento sociale come quello sperimentato durante il *lockdown*, lasciando la libertà di rispondere in tempi decisi dall'intervistato.

⁷ I partecipanti sono stati selezionati tramite campionamento a valanga, principalmente nei territori di Brescia, Milano e Torino, che dal 22/2/2020 hanno chiuso gli edifici scolastici come misura di contenimento della pandemia (ma senza specifici vincoli territoriali), e sono

messaggio vocale rispondendo liberamente a una sintetica traccia di intervista che toccava quattro macro-questions (1. Modi e tempi della reazione delle scuole alla chiusura; 2. Aspetti positivi e difficoltà della didattica a distanza; 3. Aspetti positivi e difficoltà nelle relazioni a distanza; 4. Paure e priorità per il futuro) e di compilare un breve questionario *online* che ha permesso di raccogliere dati socio-anagrafici e informazioni generali sull'esperienza scolastica vissuta e percepita in questa fase emergenziale.

Questa scelta metodologica sperimentale dei messaggi vocali si è rivelata utile da un triplice punto di vista. In primo luogo ha permesso di raccogliere dati qualitativi 'a distanza' durante l'emergenza, raccogliendo le voci dei protagonisti della scuola da casa. Inoltre, questa modalità si è dimostrata uno spazio significativo di parola, di contatto e di connessione, e ha offerto un'opportunità di raccontare e di riordinare una fase confusa e incerta. Infine, ha permesso di testare un vero e proprio dispositivo per monitorare agevolmente esperienze, riflessioni, sentimenti dei vari attori coinvolti.

Nel complesso, sono stati raccolti 166 messaggi vocali (ovvero di 46 alunni, 79 genitori, 41 insegnanti delle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado) nel periodo tra il *lockdown* (marzo 2020) e l'estate (agosto 2020), in particolare in alcune tra le città più colpite dal Coronavirus (Brescia, Milano, Torino). Per quanto riguarda la scuola primaria, hanno partecipato 37 alunni, 21 docenti e 41 genitori con figli in questo ordine di scuola (si rimanda alla Tabella 1). I dati presentati in questo articolo fanno riferimento proprio alle 'voci' della scuola primaria.

4. ALCUNI RISULTATI DI RICERCA

4.1 Partecipanti al progetto e attivazione della Dad

Prima di approfondire quello che emerge dai messaggi vocali, si forniscono ora alcune informazioni sui

stati raggiunti tramite contatti personali dei ricercatori, attraverso colleghi di lavoro, mediante studenti universitari di Scienze della Formazione, ecc. Grazie all'attivazione di un numero telefonico *ad hoc* per la ricerca, la traccia di intervista è stata fornita tramite un messaggio Whatsapp sul numero di telefono del potenziale intervistato. Successivamente, i ricercatori hanno pubblicato sulle proprie pagine web notizie e informazioni per la partecipazione al progetto Vo.Ca.Le. per incrementarne la diffusione. La ricezione dei messaggi vocali da parte dell'intervistato, avvenuta in modalità asincrona, non ha previsto ulteriori interazioni di approfondimento, se non la richiesta di compilazione di un breve questionario che ha accompagnato la ricerca, al fine di raccogliere alcune informazioni di contesto. Gli intervistati hanno inoltre comunicato ai ricercatori l'indirizzo e-mail per essere informati dei risultati della ricerca e dei successivi sviluppi.

partecipanti al progetto Vo.Ca.Le. raccolte attraverso i questionari che hanno completato la ricerca qualitativa.

La Tabella 8 sintetizza le attività che sono state proposte dai docenti durante la Dad nel periodo marzo - maggio 2020. In una prima fase, i docenti hanno preferito proporre attività didattiche su argomenti già precedentemente svolti – ovvero prima della chiusura di fine febbraio. Da un lato, si è deciso di temporeggiare data l'incertezza circa l'effettiva durata del *lockdown*, dall'altro lato, queste prime settimane sono state anche l'occasione (talvolta forzata) di reperire strumenti didattici nuovi. Con la conferma e il prolungamento della 'scuola da casa' è poi aumentata la quota di docenti che ha iniziato a introdurre attività su nuove parti del programma didattico.

Non sono mancate anche iniziative pensate con l'intento di creare dei momenti di socializzazione tra docenti e studenti. Questo dato, tuttavia, non raggiunge valori molto alti, soprattutto tra le risposte di genitori e docenti, ad eccezione di quelli di scuola primaria. Questo potrebbe far pensare che la scuola abbia dato priorità a trasmissione e apprendimento di contenuti, facendo passare in secondo piano la dimensione della relazione che, oltre a giocare un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento, avrebbe però permesso di ricostruire un'interazione venuta a mancare in una scuola senza corpi (Greblo, 2020), e di fare esperienza di pratiche culturali, comunicative ed emotive.

Tra le modalità utilizzate con più frequenza per svolgere la Dad (Tabella 9), oltre alle classiche attività su

quaderni e libri di testo (utilizzate di sovente, secondo la metà circa dei rispondenti), ci sono le lezioni in diretta ma soprattutto la fruizione di video in modalità asincrona (registrati e, solo in seguito, caricati e resi visibili agli studenti). Seppure questa modalità possa sembrare meno basata sulla reciprocità (con il rischio di non offrire occasioni di scambio) è stata spesso scelta per venire incontro a studenti e famiglie che non avevano possibilità di connettersi in simultaneità, per esempio perché il pc/tablet era già utilizzato dai fratelli o serviva ai genitori per *smart working*. Sono però state adottate anche altre modalità, sempre possibili grazie all'impiego delle tecnologie: si pensi, per esempio, alle schede da poter svolgere *online* (con possibilità di autocorrezione o di fruire anche di stimoli audio/video).

Poiché non era più possibile incontrarsi a scuola, inoltre, come informare i genitori sull'andamento didattico dei figli (Tabella 10) e permettere agli insegnanti di restare in contatto con loro?⁸ Il registro elettronico è stato lo strumento privilegiato; altri canali più formali sono state le e-mail e l'uso di bacheche e post sulle piattaforme didattiche. Tra i canali meno formali, WhatsApp ha svolto un ruolo centrale, in particolare grazie ai gruppi Whatsapp fra genitori della stessa classe, che hanno permesso di far giungere velocemente le informazioni alle famiglie di tutti gli alunni.

⁸ La domanda del questionario era: Quali modalità sono state utilizzate nella fase marzo - giugno 2020 per informare i genitori sullo svolgimento delle attività? Scelga una sola risposta per ogni riga. Cfr. Tab. 10.

Tabella 8. Attività proposte nella fase marzo-giugno 2020. Risposte di genitori e docenti. Valori %.

	Genitori			Insegnanti		
	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Infanzia	Primaria	Sec. I grado
Marzo 2020						
Attività didattiche su argomenti già svolti	85%	67%	70%	67%	81%	79%
Attività didattiche su argomenti nuovi	30%	24%	26%	0%	52%	57%
Attività di socializzazione	21%	19%	22%	33%	48%	21%
Aprile 2020						
Attività didattiche su argomenti già svolti	36%	17%	9%	33%	14%	21%
Attività didattiche su argomenti nuovi	88%	72%	83%	67%	100%	100%
Attività di socializzazione	27%	22%	30%	17%	67%	29%
Maggio 2020						
Attività didattiche su argomenti già svolti	21%	7%	4%	0%	14%	7%
Attività didattiche su argomenti nuovi	88%	60%	70%	67%	86%	79%
Attività di socializzazione	33%	26%	22%	0%	52%	29%
Totale rispondenti	33	58	23	6	21	14

Fonte: nostre elaborazioni su dati survey progetto Vo.Ca.Le.

Per quanto riguarda il questionario rivolto ai genitori, si fa riferimento ai loro figli che costituiscono i rispondenti. Per tale motivo si hanno più rispondenti rispetto al numero totale di genitori del campione.

Tabella 9. Modalità utilizzate nella fase marzo - giugno 2020 per svolgere le attività a distanza. Risposte di genitori e docenti (tra parentesi quelle riferite unicamente alla scuola primaria). Valori percentuali.

	Genitori			Insegnanti		
	Mai o quasi mai + Raramente	Qualche volta	Spesso + Sempre o quasi sempre	Mai o quasi mai + Raramente	Qualche volta	Spesso + Sempre o quasi sempre
Video da vedere in qualsiasi momento	25% (27%)	32% (20%)	43% (53%)	5% (-)	13% (21%)	82% (79%)
Lezioni live in diretta	40% (16%)	8% (16%)	52% (68%)	17% (10%)	10% (19%)	73% (81%)
Attività sui quaderni	28% (23%)	14% (15%)	58% (62%)	18% (10%)	26% (30%)	56% (60%)
Attività dai libri di testo	28% (13%)	18% (15%)	54% (72%)	30% (33%)	15% (19%)	55% (48%)
Presentazioni in Power Point	58% (53%)	21% (16%)	21% (31%)	29% (30%)	29% (30%)	42% (40%)
Audio con letture	46% (47%)	25% (16%)	29% (37%)	30% (29%)	35% (38%)	35% (33%)
Schede da svolgere on line	44% (40%)	25% (26%)	31% (34%)	40% (14%)	25% (38%)	35% (48%)
Videochiamate	54% (60%)	18% (16%)	28% (24%)	55% (38%)	25% (43%)	20% (19%)
Schede da stampare	33% (22%)	23% (19%)	44% (59%)	69% (65%)	21% (30%)	10% (5%)

Fonte: nostre elaborazioni su dati *survey* progetto Vo.Ca.Le.

Per quanto riguarda il questionario rivolto ai genitori, si fa riferimento ai loro figli che costituiscono i rispondenti. Per tale motivo si hanno più rispondenti rispetto al numero totale di genitori del campione.

Tabella 10. Modalità utilizzate nella fase marzo - giugno 2020 per informare i genitori sullo svolgimento delle attività. Risposte di genitori e docenti (tra parentesi quelle riferite unicamente alla scuola primaria). Valori percentuali.

	Genitori			Insegnanti		
	Mai o quasi mai + Raramente	Qualche volta	Spesso + Sempre o quasi sempre	Mai o quasi mai + Raramente	Qualche volta	Spesso + Sempre o quasi sempre
Registro elettronico	35% (33%)	5% (15%)	61% (52%)	24% (10%)	2% (-)	73% (90%)
Gruppi WhatsApp tra genitori	22% (24%)	12% (22%)	66% (54%)	32% (21%)	13% (11%)	55% (68%)
E-mail	53% (48%)	11% (17%)	36% (35%)	26% (11%)	31% (32%)	44% (57%)
Piattaforme didattiche	46% (41%)	10% (11%)	44% (48%)	44% (25%)	13% (20%)	44% (55%)
Messaggi WhatsApp di insegnanti	73% (59%)	14% (11%)	14% (30%)	28% (33%)	31% (22%)	42% (45%)
Passaparola tra genitori	70% (66%)	9% (9%)	21% (25%)	50% (58%)	24% (21%)	26% (21%)

Fonte: nostre elaborazioni su dati *survey* progetto Vo.Ca.Le.

Per quanto riguarda il questionario rivolto ai genitori, si fa riferimento ai loro figli che costituiscono i rispondenti. Per tale motivo si hanno più rispondenti rispetto al numero totale di genitori del campione.

Infine, un ultimo dato interessante raccolto dal questionario (Tabella 11) riguarda lo stile decisionale adottato dalla scuola, basato sul privilegiare una modalità più centralizzata oppure uno stile partecipativo, a proposito delle scelte organizzative nella fase di 'scuola a casa'. Un ruolo di particolare rilevanza è stato quello del Team Digitale, che ha supportato e formato i docenti d'istituto a far fronte in modo urgente a una nuova forma di didattica, basata in modo pregnante e massiccio sulle nuove tecnologie. Il dato che colpisce è che solo la metà dei docenti membri della *survey* ha dichiarato di essere stata coinvolta, in qualità di membro dei Consigli di Sezione/Interclasse/Classe o del Collegio Docenti. Il Consiglio di Istituto, ovvero l'organo che annovera al suo interno anche una componente

di docenti, genitori e personale ATA, è stato l'organo a cui è stato chiesto di partecipare con meno frequenza in questa fase di *decision making*.

Questi dati ci confermano che le classiche modalità di fare scuola hanno subito rilevanti modifiche durante la fase di Dad. Da un lato, di certo, per via di difficoltà tecnico-operative, evidenti soprattutto all'inizio, dal punto di vista della dotazione tecnologica (pc/tablet e connessione Internet), delle competenze digitali di docenti e alunni/famiglie, delle difficoltà nel trovare nuove modalità di fare didattica. Dall'altro lato, si è dovuto affrontare il cambiamento nella relazione con gli alunni e fra gli alunni. La risposta delle scuole non è stata omogenea; sono, infatti, variegiate le testimonianze ed esperienze di come si sia cercato di rispondere all'e-

Tabella 11. Organi collegiali/gruppi di lavoro della scuola coinvolti nelle scelte organizzative sulla didattica a distanza nella fase marzo - giugno 2020. Risposte dei docenti. Valori percentuali.

	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Tutti
Il Team Digitale	33%	62%	71%	61%
Il Consiglio di Sezione/Interclasse/Classe	17%	57%	57%	51%
Il Collegio Docenti	50%	48%	50%	49%
Lo Staff	17%	43%	71%	49%
Il Consiglio di Istituto	0%	33%	29%	27%

Fonte: nostre elaborazioni su dati *survey* progetto Vo.Ca.Le.

mergenza, a livello di contenuti, di modalità didattiche e relazionali, di *stakeholder* coinvolti.

4.2 Analisi dei messaggi vocali. Reazioni al lockdown nella scuola primaria

L'analisi che segue prende in esame i vocali inviati da maestri e maestre di scuola primaria, genitori e alunni, durante la fase di *lockdown*, al fine di individuare e comprendere processi e condizioni che si sono create con la Dad, e con l'obiettivo di rispondere agli interrogativi di ricerca precedentemente illustrati (cfr. par. 1), riguardanti: le reazioni del mondo della scuola alla crisi pandemica; le disuguaglianze emerse in questa fase; le esperienze di distanziamento o riavvicinamento che si sono verificate fra i principali attori coinvolti e, in particolare, nella relazione scuola-famiglia.

Per quanto riguarda la risposta del sistema scolastico, che si evince dai racconti raccolti, questa si è configurata nella larga maggioranza delle istituzioni scolastiche come un insieme di soluzioni costruite dal basso, senza una progettualità condivisa, caratterizzate da una particolare lentezza nell'elaborazione e nell'implementazione di proposte didattiche eterogenee. Queste risposte differenziate e non coordinate delle scuole cui appartengono gli intervistati sono conseguenti a una impreparazione generalizzata nella gestione di emergenze inattese, ma sono state anche rese possibili dall'autonomia delle scuole e dalla libertà concessa ai docenti di scegliere le modalità di lezione più congeniali.

Sorpresi dalla chiusura degli edifici scolastici e, successivamente, dalla prolungata sospensione della didattica in presenza, dopo circa due settimane, maestri e maestre si sono mossi scegliendo fra varie opzioni, privilegiando all'inizio l'assegnazione e l'invio di compiti, senza interazione con gli alunni, passando poi a una Dad erogativa di audio e videoregistrazioni delle lezioni per arrivare, in alcuni casi, a una Dad interattiva. «Tenere la scuola aperta con questa modalità strana», come afferma una maestra, ha comunque assunto il significato

di cercare di continuare a garantire, in qualche forma, il diritto all'istruzione.

Le scuole hanno avuto tempi di reazione della sanità pubblica, due sistemi non preparati all'emergenza, che si sono dovuti reinventare in tempo zero ... è mancata nella fase iniziale una progettualità più condivisa e si è giocata la carta del lasciare l'autonomia anche ai docenti di affrontare singolarmente la questione, attuando scelte più adeguate ai propri alunni e al proprio contesto ... ma se manca il confronto, si rischia di far prevalere un unico punto di vista che non è detto sia quello migliore (57, maestra).⁹

4.2.1 La voce dei bambini

Qual è stata la percezione di questa esperienza da parte dei bambini? Dall'analisi dei vocali di 37 alunni delle primarie¹⁰, emerge che il trasferimento della scuola a casa è per loro, in prima battuta, un'esperienza positiva: infatti, è possibile alzarsi tardi la mattina, passare più tempo con i genitori, seguire le lezioni e fare i compiti comodamente nella propria cameretta, organizzare in base alle proprie esigenze i tempi per lo studio e le relative pause. Nonostante ciò, tutti dichiarano all'unanimità di sentire la mancanza di compagni e maestre e, nelle loro argomentazioni, la scuola in presenza è di gran lunga preferita all'esperienza scolastica che si trovano a vivere.

I bambini tengono a ribadire la distinzione tra la scuola a distanza e la scuola in presenza, quest'ultima definita come la 'scuola vera', per due principali ordini di ragioni. In primo luogo, una scuola senza compagni, chiacchiere, giochi, abbracci, lavori di gruppo, è un'e-

⁹ I numeri tra parentesi corrispondono ai codici che sono stati associati ai messaggi vocali, attribuiti in ordine crescente sulla base della data di ricezione.

¹⁰ È necessario precisare che i messaggi vocali degli alunni sono stati raccolti tramite i contatti WhatsApp dei loro genitori, i quali hanno mediato, facilitato e reso possibile il contatto con i ricercatori e la loro partecipazione alla ricerca.

sperienza noiosa, privata della parte relazionale tra pari e con le maestre su cui si innerva l'esperienza della primaria.

La scuola a casa va bene, ma mi manca la scuola vera (Chiara, I primaria).

Mi piace più stare a scuola, perché là è più bello, mi manca abbracciare la maestra (Virginia, I primaria).

È noioso fare i compiti, in classe ci si può vedere, parlare e invece devi fare solo compiti senza nessuno (Marilyn, III primaria).

All'inizio questo modo di fare scuola mi piaceva, perché pensavo che fosse una continuazione di una vacanza, ma con il passare delle settimane mi sono resa conto che preferivo stare a scuola (Anna, III primaria).

In secondo luogo, l'altro motivo per cui la scuola reale è preferibile a quella virtuale riguarda le difficoltà di connessione durante le lezioni sincrone: il rischio che non ci si riesca a collegare o che salti il collegamento si traduce nel rischio di non essere visti o sentiti, di non essere compresi o non comprendere, di non poter parlare ed esprimersi, di non vedere e non sentire, influenzando non solo sulla possibilità di seguire adeguatamente le spiegazioni, quanto piuttosto compromettendo il più ampio spazio relazionale dei bambini nel periodo del *lockdown*.

Io preferivo a scuola perché ci capivamo meglio e non si staccava il collegamento (Viola, III primaria).

La scuola a casa non è tanto bella perché i tuoi compagni non ti vedono, non è come la scuola ... poi il collegamento si stacca sempre, tipo oggi non mi riuscivo più a collegare (Tommaso, V primaria).

Oltre ai problemi relazionali evidenziati dai bambini, la Dad ha molteplici conseguenze anche sull'apprendimento. Gli alunni riconoscono di avere a casa maggiori occasioni di distrazione e scarsa concentrazione, è inoltre più difficile imparare, tenere il ritmo, capire le spiegazioni: il tempo di interazione con il docente, per chi fa le lezioni *online*, è piuttosto limitato e non è possibile fare domande su quanto non si è compreso.

La scuola a casa è più difficile di quando si va a scuola normalmente, perché ci sono più distrazioni, nelle classi non ci sono tanti giochi (Marilyn, III primaria).

Quando non capisco è un problema, perché il maestro non può ogni domanda che facciamo fermarsi, abbiamo un'ora a disposizione, mentre quando andavamo a scuola le domande le potevamo fare e molte (Edoardo, IV elementare).

Eppure, questa situazione, soprattutto grazie ad una Dad interattiva, in cui i compagni e i maestri possono essere visti attraverso uno schermo, viene in un certo

senso tollerata dai bambini, poiché è considerata temporanea ed è l'unica soluzione per continuare a studiare e tenersi in contatto con i compagni in un momento di emergenza sanitaria.

Mi piace perché mi permette di fare lezione durante questo brutto momento (Zeinab, III primaria).

Non mi piacciono le lezioni virtuali, però capisco che bisogna fare lezione lo stesso (Diana, V primaria).

4.2.2 Processi di disconnessione e disegualità nella Dad. Insegnanti e genitori a confronto

I docenti descrivono la chiusura delle scuole come un evento di brusca rottura dell'esperienza didattica e nella relazione con gli alunni. Tale situazione si caratterizza, dal loro punto di vista, per l'impossibilità di accedere a uno spazio comune come la scuola, per la distanza e la lontananza fisica tra maestri e alunni (con l'impraticabilità di incoraggiamento e vicinanza reale), per la sospensione temporanea o prolungata del contatto diretto o mediato, per la scomparsa di alcuni studenti che, per difficoltà di vario genere, non hanno dato 'segni di vita', talvolta anche fino alla fine dell'anno scolastico.

Molti alunni si sono persi, o non avevano gli strumenti, anche se era stata data la disponibilità di avere dei computer dalla scuola, ma non si sono fatti sentire ... quasi a fine scuola ... di alcuni non è stato possibile avere notizia (69, maestra).

Negativo è stato non poter essere vicino a quei bambini in difficoltà che hanno bisogno di vicinanza fisica dell'insegnante e dell'incoraggiamento verbale (12, maestra).

I genitori, dal canto loro, sottolineano il silenzio e lo spaesamento iniziale delle scuole, cui è seguita una prassi diffusa di inondare di compiti gli alunni, quasi a riempire il vuoto creato dalla chiusura scolastica e placare le preoccupazioni legate al programma. Questi atteggiamenti e reazioni si sono mostrati rivelatori della fatica di condividere tra adulti il momento difficile che si stava vivendo e di aiutare i bambini a fare altrettanto.

La preoccupazione principale è stata «noi rimaniamo indietro»... c'è stata forte preoccupazione rispetto alla didattica, un po' meno rispetto alla dimensione relazionale (61, madre).

Questa condizione ha provocato un allontanamento tra insegnanti e alunni, con conseguenze negative soprattutto per i più piccoli delle classi prime e seconde, per i quali la distanza non pare aver avuto di per sé

aspetti positivi.

Il rapporto con gli alunni è molto complicato, avevo le classi prime, avevo appena instaurato un rapporto di fiducia, che poi perché questa emergenza ci ha inevitabilmente allontanato ... la difficoltà è stata quella di riallacciare un rapporto di fiducia che si era creato fisicamente a scuola (11, maestro).

La Dad per i piccoli, dalla scuola dell'infanzia fino alle prime classi della primaria, non ha di per sé aspetti positivi. Per loro la scuola è un rapporto basato su relazione fisica, fatta di sorrisi, carezze, abbracci, coccole, in cui prendere la mano del bimbo per accompagnarlo nella scrittura, per far sviluppare la motricità fine (57, maestra).

Ciò viene rimarcato anche dai genitori, soprattutto dei bimbi delle prime, che raccontano di un anno di scuola che avrebbe dovuto essere importante e che, invece, è stata una esperienza spezzata a metà e non certo da ricordare: in questa nuova realtà di scuola, le relazioni con gli insegnanti sono divenute, in alcuni casi, inesistenti ed è emersa talvolta una profonda critica, delusione e sfiducia nei confronti di alcuni docenti.

I rapporti tra i bambini e gli insegnanti di fatto sono quasi inesistenti, non c'è più il rapporto umano che hanno in un'aula di scuola (6, papà).

L'apprendimento a distanza lo trovo più negativo che positivo ... La relazione con i docenti è altalenante ... ci sono docenti che non si sono mai presentati in live, ma hanno mandato solo schede e video scaricati da Internet, non fatti da loro e ora stanno facendo verifiche, senza mai aver visto gli alunni e questo lo trovo veramente disumano (48, mamma).

Sulle relazioni tra le insegnanti e mio figlio non ho cose positive da dire: le maestre dal 20 febbraio non le abbiamo più viste, più sentite, non c'è stato nessun tentativo di relazione con i bambini (20, mamma).

Durante le lezioni *online* emergono altri aspetti negativi: i docenti intervistati individuano alti livelli di stress, ansia e sofferenza, sia per gli adulti sia per i bambini, poiché le relazioni sono faticose e ancor più, in un contesto di tensione, segnato dalla paura e, per alcuni, dall'esperienza della malattia e della morte, che ha cambiato drasticamente la vita quotidiana delle famiglie.

Relazioni a distanza sono pesanti, esattamente come gli amori a distanza, non è possibile comprenderli in pieno, in più nessuno di noi si trovava in vacanza e lavorava per occupare il tempo, vi erano pressioni familiari, persone ammalate, bambini da seguire, il livello di stress che stiamo sopportando è altissimo (57, maestra).

In questa situazione, si sono innescati vari processi in cui il distanziamento tra scuola e alunni si è ulterior-

mente ampliato e aggravato, anche a causa delle difficoltà di coinvolgimento di alunni con bisogni educativi speciali.

Alcuni bambini fanno molta fatica, soprattutto quelli con disabilità, sono proprio difficili da coinvolgere anche in situazioni di piccolo gruppo o a tu per tu, rifiutano proprio il mettersi in video ... Il mio bambino non capisce bene l'italiano, ha perso tutto ciò che ha imparato a scuola in presenza ... L'ultimo giorno di scuola abbiamo creato un saluto virtuale in cui ogni maestra diceva qualcosa sui bambini ... è stato molto commovente, il bimbo con una disabilità che seguivo si è messo a piangere, ha avuto molte difficoltà, diceva «è brutto lo schermo, è brutto» (51, maestra).

Anche i docenti, come già emerso dai vocali dei bambini, evidenziano fra gli aspetti più faticosi la questione della 'disconnessione': la narrazione più ricorrente riguarda infatti i problemi della rete Internet, a causa dei quali molti sono coloro che hanno una connessione lenta, saltuaria e discontinua. Da ciò deriva un processo confuso e scarsamente controllabile di comunicazione, che influenza lezioni e interazioni: telecamere e microfoni non sempre funzionano al meglio, oppure devono essere continuamente spenti e riaccesi al momento in cui è necessario farsi vedere o parlare per evitare eccessivi rumori o disturbi, rendendo troppo complessa e poco fluida l'interazione con i bimbi della primaria.

Da noi il collegamento salta continuamente ... la connessione è molto lenta e quindi si perdono 10-20 minuti per attendere tutti gli alunni, che poi entrano dopo, disturbano la lezione e così via ... Poi il fatto di non poter vedere tutti, di non avere sotto controllo la situazione, soprattutto con i più grandi, alcuni praticamente non seguono effettivamente la lezione, ma si distraggono facendo altre cose, con la tv accesa, il cellulare vicino (28, maestra).

Problemi tecnici si traducono in problemi emotivi, nonché in un affaticamento fisico e mentale per gli alunni, ma non solo: cercando di far funzionare le tecnologie, i genitori cercano di stimolare l'autonomia personale e di evitare la caduta della motivazione dei figli, provando a ridurre la tensione e la frustrazione dei bambini, puntando alla loro serenità e a ristabilire climi familiari più positivi.

Pur avendo dei tablet, non supportavano benissimo la piattaforma... Quando i bambini volevano parlare magari il microfono non si attivava, arrivavano da me piangendo che la maestra non aveva potuto ascoltare. Queste difficoltà tecniche e la tensione dei bambini perché non funzionava il dispositivo sono state notevoli, come genitori ci hanno messo a dura prova ... nel cercare di dare serenità ai bambini (95, mamma).

Secondo gli insegnanti, alcune difficoltà di questa esperienza sarebbero imputabili alla responsabilità di genitori caratterizzati, anche in tempi normali, da uno scarso desiderio di collaborare con la scuola e che, con tutte le attenuanti della fase del Covid19, non riescono ancora ad essere presenti e vicini ai figli nella Dad.

La Dad richiede molta collaborazione con i genitori, a volte ci sono da parte loro anche delle difficoltà oggettive, a volte c'è anche la mancanza di desiderio di collaborare con la scuola, nel senso che loro lasciano molto alle insegnanti ... Ora che alcuni genitori hanno ricominciato a lavorare, i bambini piccoli molte volte non riescono a partecipare alle attività perché i genitori non riescono ad essere lì presenti con loro ... questo è un grosso svantaggio (28, maestra).

Al contrario, padri e madri ribaltano la critica, raccontano di una Dad che moltiplica il lavoro a carico delle famiglie nel supporto e nella verifica dello studio dei figli, con un livello di investimento di tempo, di energie, di stress, insopportabile nel lungo periodo. I genitori denunciano uno stravolgimento dei ruoli, in cui si trovano ad assumere le funzioni di insegnanti, tutor, motivatori, non avendone spesso la preparazione, la pazienza, la determinazione, l'autorevolezza. L'aiuto dei figli può essere più agevole nel caso di genitori a casa dal lavoro, oppure grazie a una buona suddivisione di compiti fra i coniugi o quando vi è un unico figlio; il carico è molto più pesante per genitori in *smart working*, nel caso di un solo genitore presente in casa, lavoratore e con diversi figli inseriti a scuola.

Io come genitore mi sono resa conto che non posso fare anche l'insegnante (26, mamma).

La gestione per genitori che lavorano entrambi in *smart working* al momento è difficilissima ... stare al passo con le attività, ritrovarsi la sera a fotografare i compiti, poi fare pdf da spedire a ciascuna insegnante ... avere sabato e domenica di recupero di tutti i compiti che i bambini non sono riusciti a fare durante la settimana (29, mamma).

Gli insegnanti, dal canto loro, attribuiscono ai genitori anche il merito di bambini che riescono a continuare ad apprendere, che sono attivi durante le videolezioni, sono puntuali nei compiti, ecc., bambini che hanno 'alle spalle' una famiglia. Rimproverano però i genitori per comportamenti scorretti, come il sostituirsi ai bimbi nei compiti o di suggerire durante le interrogazioni. Quello che è certo è che entrare nelle case degli alunni permette agli insegnanti di comprendere il grado di supporto che i genitori mettono in campo per il sostegno scolastico dei figli, anche se questo aspetto non viene da loro spiegato in termini di disuguaglianza di opportunità dei diversi nuclei familiari, ma soprattutto in funzione del-

le capacità delle famiglie di aiutare i figli (e pertanto gli insegnanti) nelle attività didattiche.

Sono pochi quelli che stanno andando avanti ... perché hanno alle spalle dei genitori ... poi ci sono i genitori che si sostituiscono ai bambini, fanno i lavori al posto dei bambini, io correggo compiti fatti da genitori, genitori che sono presenti alle lezioni (40, maestra).

In maniera esplicita, invece, le famiglie sottolineano che la Dad ha riproposto, amplificato e, talvolta, aggravato le disuguaglianze sociali, incrementando da un lato, l'autonomia, le competenze digitali e la personalizzazione dei curricoli per i più dotati di risorse personali e familiari; riducendo, dall'altro, le possibilità di miglioramento dei minori svantaggiati, con dotazioni materiali e culturali limitate, a rischio di rimanere indietro, di perdere l'aggancio educativo e la connessione con il mondo scolastico (e successivamente con il contesto sociale di appartenenza), in questa lunga sospensione della presenza.

Dai racconti che sento di mio figlio, circa le performance degli altri compagni, mi sembra di vedere che chi andava bene, chi era autonomo sulla scuola, va ancora meglio, anzi sta imparando cose che non avrebbe imparato, sta acquisendo una autonomia informatica, oltre ad apprendere i contenuti (55, papà).

La Dad è per i ricchi, per i ragazzi privilegiati, che hanno una connessione ad Internet, il loro bel pc possibilmente personale da non dividere con nessun altro, una connessione che tenga, dei genitori che gli possano star dietro, a stampare le cose, a scannerizzarle ... avere uno scanner, una stampante, anche una stanza in cui studiare tranquilli. Non sono così tanti i ragazzini che hanno queste caratteristiche (90, mamma).

4.2.3 Esperienze di ri-connessione socio-educativa nella Dad

Nei vocali, come abbiamo visto in precedenza, emerge soprattutto la problematicità della relazione tra scuola e casa, resa più complicata dai rischi di disconnessione telematica, ma anche da un distanziamento educativo e relazionale che si è verificato nella Dad. Eppure, si identificano fra i racconti anche nuove esperienze di contatto, avvicinamento e scambio fra insegnanti, genitori e alunni, in un tempo in cui diventa possibile ripensare la convivenza scolastica (e non solo), scoprendo nuovi legami e collegamenti scuola-famiglia che, attraverso la tecnologia e durante un'emergenza sanitaria che impedisce la vicinanza fisica, hanno l'effetto di ri-connettere gli attori coinvolti¹¹,

¹¹ Da questa ricerca sulle pratiche educative e relazionali nella Dad, emerge dal lavoro sul campo la corrispondenza tra l'evoluzione delle for-

rinsaldando una relazione non sempre idilliaca, neanche in tempi normali. Sono i dispositivi tecnologici che permettono ai docenti di raggiungere gli alunni e i loro genitori, sia attraverso videochiamate personali, sia attraverso incontri virtuali di gruppo, e di mantenere una spazi di socialità.

La scuola si dimostra dunque 'presente nella distanza' e questa è una delle possibili lezioni da ricordare anche nella scuola in presenza, nel tentativo di trovare nuove modalità per stare vicini e migliorare la relazione con bambini e genitori, come cifra distintiva della dinamica scolastica delle primarie. D'altro canto, la relazione tra insegnanti e genitori è, in larga parte, a distanza e mediata anche nella didattica tradizionale, mentre le tecnologie possono avere la funzione di rendere molto più prossimi e complici questi due attori educativi strategici.

Si possono sfruttare questi metodi di stare in contatto con famiglie e bambini per integrarli con la vita in presenza ... Un aspetto positivo è proprio questo modo di raggiungere con cellulari, mail, ma soprattutto l'idea di una scuola a distanza ma sempre presente (89, maestro).

Ragionare su una scuola in uno scenario cambiato, non vedere le direttive solo come un tampone, ma pensare ad una scuola che ha bisogno di essere ripensata, non solo sulla scorta di fattori sanitari, ma anche pedagogici, nella sua impostazione complessiva, una scuola che sia efficace nel rapporto con le famiglie in presenza e a distanza (69, maestra).

Agli occhi degli adulti, emozioni e reazioni dei bambini di fronte all'utilizzo della tecnologia, certamente, sono ambivalenti e passano dall'iniziale entusiasmo, all'assuefazione, alla frustrazione e alla stanchezza, con effetti vari sull'apprendimento: alcuni alunni migliorano e altri peggiorano, alcuni sono inibiti dal video e altri, senza telecamera, riescono ad avere il coraggio di prendere la parola di fronte alla classe. Anche se non consentono di condividere facilmente emozioni e sentimenti, queste relazioni a distanza rendono la situazione accettabile e apprezzabile, date le limitazioni del periodo.

Con gli alunni, siamo stati in grado di raggiungere tutti, alcuni agitati, altri regrediti, alcuni contenti, ci mandavano dei video, alcuni sono migliorati ... qualcuno che faceva fatica a parlare, chiudendo la telecamera non essendo visto riusciva a parlare (96, maestra).

me socio-educative e l'innovazione tecnologica e mediale, teorizzata dalla sociologia dei media nell'approccio della *connective society* che indaga lo sviluppo di una cultura della connessione permanente che si costruisce nella continuità tra *online* e *offline*, tra reti sociali dei soggetti e reti tecnologiche di interconnessione. In questa prospettiva, le opportunità tecnologiche possono essere valorizzate in specifiche pratiche sociali in cui la vita e l'esperienza si giocano nell'intreccio comunicativo tra reale e virtuale, vicinanza e distanza, permettendo di promuovere e gestire le relazioni sociali (Aroldi, 2016; Bentivegna & Boccia Artieri, 2019).

L'assenza di vicinanza fisica è compensata, in alcuni casi, da una vicinanza emotiva e da un bisogno di sentirsi vicini fra colleghi, con gli alunni e le famiglie, possibile grazie alla mediazione tecnologica e all'acquisizione di maggiori competenze digitali e confidenza con i *device*, da parte dei bambini e dei docenti. In altri casi, il legame scuola-famiglia si rafforza, poiché la socialità e l'apertura relazionale sono state privilegiate rispetto al carico dei compiti, senza l'ansia del programma ma con l'intento di mantenere una routine, un ritmo e un appuntamento quotidiano e significativo con insegnanti e compagni.

Nei limiti degli strumenti a disposizione, gli insegnanti nella relazione *online* con i loro alunni non passano solo dei contenuti, ma vedo che c'è un grande sostegno emotivo attraverso colloqui individuali, attraverso il sostegno del gruppo, lavorano spesso in piccoli gruppi e li aiutano a confrontarsi rispetto alle emozioni ... con i mezzi siamo riusciti a colmare questa distanza (45, mamma).

Insieme al compito consegnato, c'è sempre la relazione ... attraverso la chat, i commenti, le risposte che sempre gli insegnanti danno e si vanno a vedere ... C'è piaciuto il modo in cui hanno tenuto la relazione, in cui si sono dimostrate disponibili, cordiali, attente con i bambini, ce le siamo immaginate così anche in classe (78, mamma).

Gli insegnanti raccontano esperienze positive attivate grazie alla scelta di canali diretti di comunicazione con i genitori (tramite WhatsApp ed e-mail), modi e tempi più flessibili di contatto e di scambio con gli alunni, incontri e assemblee *online* per favorire decisioni più condivise e sostenibili da tutte le famiglie, cui è corrisposta la collaborazione attiva e la partecipazione di molti genitori, essenziale nel garantire lo sviluppo e la continuità didattica soprattutto per i più piccoli. Dal canto loro, i genitori confermano il buon rapporto con alcuni docenti, che sono andati ben oltre il ruolo professionale, occupandosi di confortare e non abbandonare le famiglie in un frangente complicato.

Il rapporto con i docenti è molto buono, soprattutto con la maestra di Italiano ... è una maestra che fa un po' più di quello che dovrebbe a livello professionale, è una che va oltre, a livello umano è molto presente. Non richiede contatti solo tramite le vie ufficiali (e-mail, Classroom), ma possiamo chiamarla, scriverle su WhatsApp per qualsiasi difficoltà. Si è sempre dimostrata disponibilissima e quindi questo ci ha molto confortato. Non ci siamo mai sentiti abbandonati, assolutamente (76, mamma).

La Dad ha consentito di garantire l'istruzione e il tempo non è stato perso, in particolare grazie alla buona volontà degli insegnanti, al coinvolgimento dei genitori, all'impegno degli alunni. L'acquisizione e il consolidamento di competenze digitali si sono combinati, infine, con un più ampio apprendimento biografico: se le cono-

scenze e le nozioni possono sempre essere recuperate, nella difficoltà e nella sofferenza di questo periodo anormale è stato cruciale tutelare la curiosità per un apprendimento più ampio, proteggendo i legami educativi.

Gli apprendimenti si possono sempre recuperare ... come genitore e anche insegnante di scuola primaria, non do grande peso ai voti, ma conto che i miei figli amino imparare. Anche questo periodo, pur nella difficoltà e nella sofferenza, può portare qualcosa di positivo (54, mamma).

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE. SOCIETÀ CONNESSA, SCUOLA CONNESSA

La ricerca qualitativa qui presentata ha messo in luce le ambivalenze di relazioni e didattica a distanza nelle scuole primarie che, a seconda di qualità e possibilità di collaborare tra insegnanti, alunni e genitori, si è rivelata nello stesso tempo esperienza di avvicinamento e sganciamento educativo, spazio per un insegnamento più o meno tradizionale, limite o spazio per la socializzazione fra pari, opportunità di connessione più diffusa fra genitori, alunni e insegnanti. L'analisi dei messaggi vocali di attori protagonisti della scuola primaria ha permesso di ricostruire, con maggiori dettagli, dinamiche generative di disuguaglianza scolastica, emergenti da problemi di apprendimento e anticipatrici di possibile dispersione scolastica futura per le fasce più deboli. Sono emersi intrecci tra diversi tipi di distanziamento e disconnessione (tecnologica, relazionale, emotiva, educativa), che agiscono come fattori di cumulo degli svantaggi nell'esperienza degli alunni e nella difficile relazione tra genitori e insegnanti, con deleghe reciproche, sovraccarichi, stress e notevoli confusioni di ruoli. Questi processi confermano e amplificano le disuguaglianze prodotte da una 'scuola già distante in presenza', che diventa in casi estremi nella situazione emergenziale 'assente a distanza', compromettendo dunque le pari opportunità, lo sviluppo personale e sociale di un'intera generazione di minori svantaggiati.

Sebbene questa sia la narrazione dominante nei messaggi vocali – ovvero la visione che la Dad riproduce e aggrava le disuguaglianze scolastiche –, fra i soggetti intervistati si identificano intravedono nuove forme di vicinanza e legami collaborativi fra scuola e famiglia. Queste esperienze sono rese possibili dal mantenimento del contatto e del collegamento fra i diversi attori, attraverso tecnologie che riescono a riavvicinare e ricreare una socialità fra classi e insegnanti, introducendo modalità per stare vicini, comunicare e migliorare la relazione diretta con i genitori, in una scuola che prova ad essere 'presente nella distanza'.

Senza dubbio, le 'disconnessioni scolastiche e relazionali' conseguenti alla Dad evidenziate da questo studio, aggiungono elementi di approfondimento alle analisi centrate sulle disuguaglianze educative, ovvero che considerano l'educazione come sistema e processo dipendente dal cambiamento (sia esso provocato dalla diffusione delle nuove tecnologie, da crisi o emergenze di vario genere). Su questo fronte è ancora necessario continuare la ricerca, considerando ad esempio gli impatti della Dad su diverse categorie di studenti (con background migratorio, con disabilità, in famiglie monoreddito o monogenitoriali, ecc.), non messo a tema in questa analisi.

Tuttavia, ragionare sulle 'connessioni emergenti' in questa fase è una strada nuova da esplorare ulteriormente, con indagini che potranno essere utili per prefigurare il futuro prossimo di una 'scuola connessa' (in una *connective society*: Van Dijk et al., 2019), in cui la didattica e le relazioni educative si sviluppano nell'intreccio in cui *online* e *offline*, vicinanza e distanza si intersecano e si integrano. Ricerche che considerino l'educazione come agente di cambiamento e la scuola come luogo cruciale nel ripensamento dei processi di socializzazione attraverso la mediazione digitale e con la collaborazione, l'alleanza e il confronto, anche in tempi normali, fra tutti gli *stakeholder* coinvolti, a partire dai bambini.

Ho tante paure per il futuro, in particolare che si perda un diritto grande come quello dell'apprendimento ... Certo c'è la tutela della salute, ma c'è anche la necessità di immaginare una convivenza vera. In questo momento leggiamo di strategie finalizzate alla vigilanza educativa, al contenimento dei costi, ecc. ma non di una proposta educativa. La scuola non è questo, non è solo un luogo in cui i figli stanno mentre i genitori lavorano (57, maestra).

BIBLIOGRAFIA

- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana*. Il Mulino.
- Argentin, G., Gui, M., & Tamanini, C. (2013). A scuola di competenza digitale. Il ruolo degli insegnanti nell'uso delle ICT degli studenti. *Scuola Democratica*, 1, 79-103. <https://doi.org/10.12828/73377>
- Aroldi, P. (2016). *Connessioni quotidiane. Spazi d'esperienza tra online e offline*. Educatt.
- Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology*, 40, 1039-1058. <https://doi.org/10.1177/0038038506069843>
- Beltrán, J. & Venegas, M. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo

- común. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 92-104.
- Bentivegna, S., Boccia Artieri, G. (2019). *Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale*. Laterza.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione*. Carocci.
- Cabrera, L., Pérez, C. N. & Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education, Special Issue*, 27-52. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Censi, A. (2009). School and family: values and relations. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 85-96. <http://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2009-1-5>
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/2_Diario%20della%20Transizione.pdf
- Colombo, M. & Santagati, M. (2016). Education in a crisis. Italy within Southern Europe: trends and the way forward. *Arxius de Ciències Socials*, 35, 29-48.
- Colombo, M., Rinaldi, E. & Poliandri, D. (2020). Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia. *Scuola democratica, Early Access*, 1-11. <https://doi.org/10.12828/97098>
- Giancola, O. & Piromalli, L. (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola democratica, Early Access*, 1-10.
- Greblo, E. (2020). *La scuola senza i corpi*. <https://autaut.ilsaggiatore.com/2020/04/la-scuola-senza-i-corpi/>
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Il Mulino.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>
- Hargittai, E. (2008). The Digital Reproduction of Inequality, in D. Grusky (Cur.), *Social Stratification* (pp. 936-944).
- Iordake, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
- Istituto Nazionale di Statistica (2002a). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Retrieved August 29, 2020, from <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- Istituto Nazionale di Statistica (2002b). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf>
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, Report preliminare. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2019). *Rapporto Nazionale prove Invalsi 2019*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: a critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Kaufmann, K. & Peil, C. (2019). The mobile instant messaging interview (MIMI): Using WhatsApp to enhance self-reporting and explore media usage in situ. *Mobile Media & Communication*, 8(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2050157919852392>
- Kenner, S. & Lange, D. (2019). Digital Citizenship Education. Challenge and Opportunity. *Scuola Democratica*, 4, 47-55. <https://doi.org/10.12828/96361>
- Ling, R., & Lai, C. H. (2016). Microcoordination 2.0: Social coordination in the age of smart-phones and messaging apps. *Journal of Communication*, 66(5), 834-856. <https://doi.org/10.1111/jcom.12251>
- Macià Bordalba, M. & Llevot Calvet, N. (Cur.) (2019), *Families and Schools. The Involvement of Foreign Families in Schools*, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Maeng, W., Ahn, H., Yoon, J., & Lee, J. (2016). Can mobile instant messaging be a useful interviewing tool?: A comparative analysis of phone use, instant messaging, and mobile instant messaging. In *Proceedings of the HCI Korea* (pp. 45-49). Hanbit Media.
- Mantovani, S., Picca, M. Ferri, P., Bove, C., Ripamonti D., Manzoni P., Cesa Bianchi A. & Mezzopane A., *Bambini e lockdown. La parola ai genitori*. Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Manzo, L., & Minello, A. (2020). Mothers, childcare duties, and remote working under COVID-19 lockdown in Italy: Cultivating communities of care. *Dialogues in Human Geography, Commentary*, 1-4. <https://doi.org/10.1177/2043820620934268>
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*. <http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2017/10/EU-Kids-Online-Italy-report-06-2018.pdf>
- Pitzalis, M. & De Feo, A. (2016). La logica delle cose. Per una socioanalisi dell'innovazione tecnologica

- in classe. *Scuola Democratica*, 1, 47-67. <https://doi.org/10.12828/83012>
- Proietti, E., Capogna, S., Coccozza, A. & Cianfriglia, L. (2017). *Le sfide della scuola nell'era digitale. Una ricerca sociologica sulle competenze digitali dei docenti*. Eurilink University Press.
- Santagati, M. & Pandolfini, V. (2017). Education. In L. Lombi & M. Marzulli (Cur.), *Theorising Sociology in the Digital Society* (pp. 66-81). FrancoAngeli.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do virus*. Almedina.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Scarcelli, C. M., & Stella, R. (Cur.). (2017). *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire*. FrancoAngeli.
- United Nations (2020). *Education during COVID-19 and beyond. Policy Brief*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Van Deursen, A. & Helsper, E. J. (2015), The third-level digital divide: who benefits most from being online? *Communication and Information Technologies Annual*, 10, 29-52. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2010), Internet skills and the digital divide. *New media & Society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2014), The digital divide shifts to differences in usage. *New media & Society*, 16(3), 507-526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34, 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Van Dijk, T., Poell, T. & De Waal, M. (2019). *Platform Society. Valori pubblici e società connessa*. Guerini Scientifica.



Citation: I. Scognamiglio, D. Salzano (2020) Il virus incontrollato dell'infodemia. *Media Education* 11(2): 127-136. doi: 10.36253/me-9933

Received: September, 2020

Accepted: November, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 I. Scognamiglio, D. Salzano. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Il virus incontrollato dell'infodemia¹

The uncontrolled virus of Infodemia

IGOR SCOGNAMIGLIO^{1,*}, DIANA SALZANO²

¹ *Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione, Università degli studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa"*

² *Dipartimento di Studi Politici e Sociali, Università degli Studi di Salerno*

*Corresponding author. E-mail: igorsco@unisob.na.it

Abstract. The aim of the present paper is to argue, from a critical perspective, the theme of fake news and online misinformation about Covid19 disease and to investigate the role of *infodemic* (developed in mainstream and online communication) in determining a difficult management of behaviors and emotions. Moreover, the paper aims to investigate the role of the new opinion leaders of online communication (more experienced users or communicators at the service of mainstream information agencies), able to facilitate the interpretation of events. These particular types of stakeholders breathe new life into the "two steps flow of communication" model theorized by Katz and Lazarsfeld (1955). Furthermore, through the thought of Castells and the *agenda setting* paradigm, the paper emphasizes the role of the media construction of news and of the *theming* and *indexing* processes in the representation of the Covid19 epidemic. In this regard, the infodemic is analyzed as a hyper-thematization process. The news *framing* operation about the Coronavirus disease is important to understand how fear spreads and how much is fundamental the role of media (and digital) education to properly manage news.

Keywords: Covid19, infodemic, iper-thematization, two steps flow of communication online, digital education.

Riassunto. Lo scopo del presente articolo è quello di argomentare, in una prospettiva critica, il tema delle *fake news* e della disinformazione online relative all'infezione da Covid19 e di indagare il ruolo dell'infodemia (sviluppatasi nella comunicazione *mainstream* e in quella online) nel determinare una difficile gestione dei comportamenti e delle emozioni. Il paper si propone inoltre di indagare il ruolo dei nuovi opinion leader della comunicazione online (utenti più esperti o comunicatori al servizio delle principali agenzie di informazione), in grado di facilitare l'interpretazione degli eventi. Questi particolari tipi di stakeholder danno nuova vita al modello della *comunicazione a due stadi* teorizzata da Katz e Lazarsfeld (1955). Inoltre, attraverso il pensiero di Castells e il paradigma dell'*agenda setting*, l'articolo sottolinea il ruolo della costruzione mediale delle notizie e dei processi di *tematizzazione* e *indicizzazione* nella rappresen-

¹ Il testo è il risultato del lavoro congiunto degli autori. In particolare Diana Salzano ha curato l'introduzione e il paragrafo 4, Igor Scognamiglio i paragrafi 2, 3 e le conclusioni.

tazione dell'epidemia da Covid 19. A tal proposito, si analizza l'infodemia come un processo di *iper-tematizzazione*. L'operazione di *framing* delle notizie sul coronavirus è importante per capire come si diffonde la paura e quanto sia fondamentale il ruolo dell'educazione ai media (e al digitale) per gestire adeguatamente le notizie.

Parole chiave: Covid19, infodemia, iper-tematizzazione, flusso della comunicazione a due stadi online, educazione digitale

1. INTRODUZIONE: PANDEMIA E INFODEMIA

Il coronavirus ha generato una pandemia informativa senza precedenti, una diffusione incontrollata di notizie e *fake news* che hanno contribuito ad instaurare un clima di forte indecidibilità ed incertezza. La comunicazione istituzionale e quella mediale, pur ispirandosi al principio neghentropico che prescrive di apportare ordine in un sistema informativo in totale subbuglio, sono state travolte dagli eventi, registrando ritardi, distorsioni, fughe di notizie. La *mappa* dei segni e delle immagini mediali ha coperto totalmente il *territorio*, realizzando la profezia baudrillardiana secondo cui la generazione iperrealistica di modelli del reale precede la stessa realtà anticipandone l'esistenza (Baudrillard, 1978). Il surriscaldamento dell'infosfera creato dal Covid19 e l'impossibilità, durante il *lockdown*, di avere esperienza diretta delle cose hanno segnato un ritorno ai *powerfull media*. Televisione ed Internet hanno assunto infatti, durante la pandemia, un potere assoluto. Alla moltiplicazione delle narrazioni mediali della Tv e alla funzione testimoniale dei suoi opinion leader (infettivologi, virologi, politici ospitati nei palinsesti dell'informazione generalista) ha fatto da contraltare l'*autocomunicazione di massa* della Rete (Castells, 2009) che ha generato una infodemia tale da rendere necessaria un'opera di traduzione e di veridizione delle notizie da parte di utenti più esperti o di comunicatori al servizio delle agenzie informative *mainstream*, in grado di facilitare l'interpretazione degli eventi. Già l'epidemia da SARS del 2003, argomentata come caso di studio per sviluppare le successive riflessioni, è stata causa di una prima forma di infodemia, generando un panico diffuso e testimoniando l'importanza, in caso di crisi, di una comunicazione chiara e corretta delle cose. Nonostante però quell'esperienza abbia mostrato gli effetti devastanti di un'informazione eccessiva e ridondante, il Covid-19 ci ha trovato totalmente impreparati a gestire gli eventi e la loro resa mediale. L'*iper-tematizzazione* della pandemia, all'interno di un frame di agenda-setting, ha creato una grande confusione informativa, contribuendo ad accrescere la paura e l'angoscia alimentate sia dalla comunicazione *mainstream* che, soprattutto, dalla comunicazione *social* di Internet. L'aumentata insicurezza sociale ha suscitato, infatti, diffusi sentimen-

ti di ansia e di rabbia, le emozioni più rilevanti, come osserva Castells (2009), nella determinazione delle condotte sociali in periodo di crisi. Alienati dalla consueta esperienza delle cose, le persone hanno cercato sostegno e sicurezza affidandosi alle interpretazioni dei professionisti della televisione e degli stakeholders della Rete, esponendosi, soprattutto nel secondo caso, al rischio continuo di incorrere in *fake news* e in forme più o meno occulte di disinformazione. Come ha correttamente enfatizzato l'OMS, il pericolo maggiore della società globalizzata nell'epoca dei social media è proprio l'infodemia, "il vero virus globale, quello per cui nessun vaccino arriverà mai" (Fazzo, 2020). Nella ricostruzione mediale del Covid19, l'infodemia è consistita proprio nella *iper-tematizzazione* degli eventi, mettendo ulteriormente in luce il potere di agenda dei media mainstream. La diffusione in Rete di notizie false o falsificabili ha rinsaldato inoltre la funzione interpretativa degli intermediari informali della comunicazione, in grado di decidere particolari *politiche di tematizzazione* dei fenomeni sociali, costruendo narrazioni alternative e aggregando gli utenti intorno ad esse. Per difendersi, specialmente in periodo di crisi, dall'infodemia e dalle *fake news* e per comprendere il ruolo dei nuovi opinion leader della comunicazione telematica è indispensabile allora un'acculturazione mediale e soprattutto digitale che elimini le forme più discriminanti di *medial* e *digital divide* e accresca una partecipazione più allargata, ma anche più critica, degli utenti alla definizione del dato di realtà.

2. L'EPIDEMIA DA SARS: UNA LEZIONE DISATTESA

Al fine di inquadrare in maniera adeguata la questione della deriva informativa che si determina in situazioni di crisi, come quella che stiamo vivendo a causa dell'epidemia da Covid-19, è utile fare un passo indietro e analizzare il caso emblematico della SARS, partendo da una breve ricostruzione dei fatti accaduti circa vent'anni fa. All'inizio del 2003 vengono identificati focolai di una gravissima forma di polmonite atipica in Vietnam, Hong Kong e nella provincia cinese di Guangdong, origine dell'epidemia. In quest'ultima regione si registrano i primi casi nel novembre del 2002,

ma non sono segnalati dalle autorità cinesi all'OMS. Dal resoconto di quest'ultima risulta che il primo paziente ha iniziato ad avere sintomi durante un viaggio che lo portava da Shanghai a Hong Kong e poi ad Hanoi per ammalarsi poco dopo il suo arrivo. In seguito al ricovero ospedaliero, si sono ammalati altri venti operatori sanitari accusando sintomi simili. Sempre secondo l'OMS, non si è trovato nessun legame fra i casi di Hanoi e Hong Kong e quelli di influenza aviaria, da virus A(H5N1), sempre a Hong Kong, riferiti a qualche mese prima. Si è di fronte a qualcosa di completamente nuovo e inaspettato. La malattia, definita SARS (*Severe Acute Respiratory Syndrome*), è attribuibile a un virus, denominato successivamente SARS-CoV, perché appartenente alla famiglia dei coronavirus. Dopo circa un mese dal primo caso, la malattia comincia ad avere una diffusione sempre più ampia, interessando diverse parti del mondo. Si contano già più di tremila casi. Alla fine di aprile in Italia si attiva l'Istituto Superiore di Sanità (ISS) che invita le singole amministrazioni regionali ad adottare misure preventive per ridurre l'effetto di contagio dal virus della SARS, nonostante l'Italia non abbia ancora registrato alcun caso accertato. Alla fine di maggio i casi salgono a più di ottomila in tutto il mondo. La diffusione della malattia continua inesorabilmente a espandersi, in special modo in Asia orientale, a tal punto che l'OMS pubblica un rendiconto per i viaggiatori che si recano in quell'area. Alla fine di luglio il numero di contagiati è limitato alla Cina e l'OMS dichiara il Canada, in particolare la zona di Toronto, fuori dalla lista delle regioni con trasmissione locale della SARS. A metà settembre la situazione sembra essere decisamente contenuta e l'ISS mette a punto un test diagnostico che riceve il plauso dell'OMS. Alla fine del 2003 si registra un nuovo caso a Taiwan. Nonostante ciò, l'OMS dichiara che la diffusione della SARS può considerarsi contenuta in ogni parte del mondo, dopo nove mesi in cui l'intero pianeta è stato col fiato sospeso per i contagi causati da questa nuova e terribile malattia. Elena Fossi, Medico S.E.P. e Paolo D'Argenio, medico di sanità pubblica, entrambi del Servizio Epidemiologia e Prevenzione della ASL di Benevento 1 (2003), in un focus del maggio 2003, quindi in piena emergenza, evidenziano che la nuova malattia è priva di un trattamento utile a contenerne la diffusione. Per questo motivo l'OMS deve applicare a livello mondiale vecchi protocolli per il controllo delle malattie infettive che prevedono, tra l'altro, la pronta identificazione dei casi, l'isolamento, il tracciamento dei contatti e la sorveglianza sanitaria.

In un comunicato del 5 luglio 2003, Gro Harlem Brundtland (2003), direttrice generale della OMS, sostiene che

SARS is a warning. SARS pushed even the most advanced public health systems to the breaking point. Those protections held, but just barely. Next time, we may not be so lucky. We have an opportunity now, and we see the need clearly, to rebuild our public health protections. They will be needed for the next global outbreak, if it is SARS or another new infection (Paragrafo 11).

Nel rapporto annuale del 2003 e nell'ampia trattazione del 2006, entrambi elaborati dall'OMS, viene dedicato un capitolo alle lezioni apprese dalla diffusione dell'epidemia di SARS. Innanzitutto, si evidenzia che questa sindrome dimostra drammaticamente il caos globale che può essere provocato da una nuova malattia. Se da un lato i sanitari fanno il possibile per contenere la diffusione del contagio e per il controllo dei sintomi, dall'altro gli economisti fanno i conti dei costi dell'impatto del virus sui mercati finanziari e delle ricadute in termini di PIL. Soprattutto nelle zone maggiormente colpite viene messa a rischio la stabilità sociale dopo che ospedali, scuole e dogane sono stati chiusi e alcuni governi hanno raccomandato ai propri concittadini di non recarsi nelle aree dell'epidemia. Inoltre, in un mondo globalizzato, interconnesso elettronicamente, i tentativi di nascondere i casi di una malattia contagiosa, come avvenuto inizialmente in Cina, per timore delle conseguenze economiche e sociali appaiono miopi e controproducenti; si paga infatti un prezzo molto alto, in termini di perdita di credibilità agli occhi della comunità internazionale, di impatto economico negativo, di danno alla salute e alle economie dei paesi vicini, di più elevato rischio che l'epidemia evolva in modo incontrollato. Infine, correlato a questo aspetto è quello legato alla diffusione delle informazioni e delle notizie. Avvisi globali tempestivi, soprattutto se ampiamente supportati da una *stampa responsabile* e amplificati dalle comunicazioni elettroniche, si rivelano necessari per aumentare la consapevolezza e la vigilanza a livelli tali da impedire che i casi importati di un'infezione emergente e trasmissibile causino gravi focolai (Beaglehole, 2003). Ulteriori analisi condotte nel corso degli anni nel campo della comunicazione sanitaria (Arquin et al., 2004; Ma, 2005; Eichelberger, 2007; Power & Xiao, 2008) hanno messo in evidenza come lo scoppio della SARS abbia offerto un'opportunità per studiare una vasta gamma di fenomeni di comunicazione, sia positivi che negativi, correlati a una crisi di salute pubblica in atto. Infatti, professionisti sanitari, accademici, funzionari governativi, testate giornalistiche, associazioni e singoli cittadini di tutto il mondo sono stati coinvolti dalla situazione epidemica e hanno svolto un ruolo importante nel rispondere alle domande inerenti al virus durante la crisi della SARS. Questa dinamica, che ha visto convergere attività

comunicative istituzionali, informative e sociali attraverso l'impiego di media di massa e media digitali, ha innescato un meccanismo vorticoso che ha influenzato in modi particolari i comportamenti degli individui. Infatti, come dimostrato da una serie di studi sulla comunicazione sanitaria (Chen & Wu, 2007; Davis & Siu, 2007), il modo in cui vengono affrontate le discussioni pubbliche sulle malattie influisce inevitabilmente sugli atteggiamenti e sui comportamenti delle persone nei confronti delle malattie stesse. L'esperienza della SARS ha mostrato che si può generare panico quando i rischi di una nuova malattia infettiva vengono spiegati poco e male alla maggior parte dei cittadini. In generale, nel caso di quel virus, parallelamente alla crescita dell'epidemia a livello globale, la trasparenza dei report pubblicati da ciascun Paese è stata esemplare, anche quando le conseguenze economiche potevano essere importanti. Nonostante ciò, la paura della SARS si è diffusa più velocemente dell'epidemia. Ciò ha causato problemi sociali, discriminazione, perdite economiche e mutamenti politici. In situazioni di questo tipo un compito importante è quello delle autorità che devono dimostrarsi affidabili, diffondere messaggi chiari, basati sui fatti ed essere rassicuranti. Il panico aumenta quando l'informazione è parziale e confusa (Fossi & D'Argenio, 2003).

3. INFODEMIA E COMPORAMENTI SOCIALI

La rapida ricostruzione degli eventi riferiti alla SARS consente di comprendere perché il 2003 è ricordato come l'anno in cui si sono diffuse ben due epidemie: una sanitaria e una informativa. Alla luce degli importanti studi condotti già a partire dal 2002 da Eysenbach sul tema della infodemiologia, anche il giornalista americano Rothkopf (2003) usa il termine *infodemia* per significare quei fatti e quelle interpretazioni amplificati e trasmessi rapidamente in tutto il mondo dalle moderne tecnologie dell'informazione. Queste notizie influenzano le economie nazionali e internazionali, la politica e persino la sicurezza in modi assolutamente sproporzionati rispetto al reale impatto della malattia. Si tratta di un'epidemia di informazioni che ha effetti ben più gravi di quella sanitaria. Rothkopf sostiene che essa ha trasformato la SARS da una confusa crisi di salute regionale prevalentemente cinese in una *debacle* economica e sociale a livello globale. Nella lettura del giornalista americano, le infodemie stanno emergendo come uno dei fenomeni più virulenti conosciuti dall'uomo, al pari delle epidemie sanitarie. Esse hanno le stesse caratteristiche di qualsiasi altra malattia, con un'epidemiologia peculiare, sintomi identificabili, portatori noti, cure

anche semplici. Si tratta di un fenomeno complesso causato dall'interazione di media *mainstream*, media specializzati, siti Web istituzionali e media *informali*, quali smartphone, messaggi di testo, social network ed e-mail che trasmettono tutti una combinazione di fatti ed opinioni, di persuasione e di propaganda. Una sorta di informazione ipertestuale, convergente e partecipata che rimanda alla forma a mosaico dell'informazione giornalistica ipotizzata da McLuhan (1995). Il sociologo canadese riteneva appunto che, con l'avvento degli strumenti elettronici, la raccolta delle notizie avesse assunto una forma a mosaico che non implicasse un *punto di vista* distaccato ma una partecipazione al processo. La forma a mosaico non è infatti una struttura visiva: essa può essere *vista*, ma non è *strutturata* visivamente; non è uniforme, continua o ripetitiva, ma discontinua, obliqua e non lineare, come l'immagine tattile della Tv. Da questo punto di vista, la forma a mosaico dei media digitali esige partecipazione intelligente e coinvolgimento in profondità da parte del pubblico, condizioni che si possono raggiungere solo con adeguata consapevolezza e comprensione degli eventi.

Nell'economia della presente analisi, è ancora utile il riferimento a Rothkopf. Infatti, egli sostiene che nell'era dell'informazione la vita degli individui è cambiata radicalmente: gli eventi e le notizie che li riguardano si svolgono rapidamente e le loro conseguenze sono amplificate. Si tratta di un mutamento qualitativo per diversi motivi. Innanzitutto esiste una proliferazione di notizie e indiscrezioni facilmente disponibili. Inoltre, le imprese specializzate pubblicano, attraverso la Rete, informazioni provenienti da voci disparate e da notizie che, in passato, non uscivano mai dalla cerchia dei professionisti o degli esperti. Infine, manipolazioni informative e annunci a effetto creano un ambiente informativo incerto. Le notizie, al pari delle azioni nei mercati finanziari, viaggiano alla velocità di diffusione consentita dalla Rete. Così, come il sistema economico, quello dei media sembra essere caratterizzato da un comportamento sempre più isterico, strutturalmente determinato da globalizzazione, *deregulation* e *trading* elettronico (Castells, 2002), finendo per disorientare significativamente il pubblico che fa riferimento ai media stessi per interpretare la realtà. Rothkopf sostiene che il risultato dell'azione combinatoria alla base dell'infodemia è dunque la distorsione e confusione informativa e un'incongruenza talvolta profonda tra i fatti e le loro implicazioni. Se il numero dei contagiati e dei deceduti a causa della SARS è stato piuttosto contenuto, danni peggiori hanno subito le economie, soprattutto quelle asiatiche, che sono uscite devastate dalla paura della malattia. L'autore ritiene che se si fosse fatto di più per gestire in modo efficace ed onesto

non solo la malattia ma anche i flussi di informazione su di essa, il panico mondiale avrebbe potuto non aver luogo o sarebbe stato più contenuto.

Alla luce di queste considerazioni risulta pertinente l'analisi del rapporto tra comunicazione e potere proposta da Castells (2009). Il sociologo catalano mette in evidenza come l'elaborazione delle informazioni (cognizione) possa operare in presenza o in assenza di ansia (emozione) conducendo a due diverse forme di decisionalità: *processi decisionali razionali* volti alla valutazione di nuove informazioni e *modelli decisionali di routine*, basati su esperienze passate elaborate nelle mappe cerebrali. Riprendendo il concetto di intelligenza emotiva, l'autore sostiene che le emozioni particolarmente rilevanti per la condotta sociale sono l'entusiasmo (e il suo opposto, la depressione) e la paura (e la sua controparte, la calma). Nell'ambito di questa analisi, il comportamento sociale, mutuato da quello politico, è condizionato da due sistemi emozionali: il *sistema di disposizione*, che induce entusiasmo e organizza comportamenti per raggiungere gli scopi del soggetto in un determinato ambiente, e il *sistema di sorveglianza* che emerge quando si prova paura o ansia e che fa appello al meccanismo del ragionamento per valutare accuratamente la risposta adeguata alla minaccia percepita. Secondo questa lettura, i cittadini *entusiasti* esaminano minuziosamente le diverse opzioni presenti nel contesto sociale e informativo. Nel secondo caso, invece, è necessario fare un'ulteriore distinzione tra ansia e rabbia. Castells, riprendendo l'analisi di Huddy e Cassese (2007) ritiene che esista un'associazione tra l'ansia e il rifiuto del rischio e tra la rabbia e l'accettazione di quest'ultimo. L'ansia, com'è noto, si associa all'acuta vigilanza e all'evitamento del pericolo. Essa è una reazione a una minaccia esterna su cui la persona ha scarso controllo. L'ansia aumenta con la percezione di un atto ingiusto e con l'identificazione dell'agente responsabile dell'atto. La rabbia invece è la reazione a un evento negativo che contraddice un desiderio. Come conseguenza, la rabbia porta all'elaborazione imprudente degli eventi, alla riduzione della percezione del pericolo e alla maggiore accettazione dei rischi legati a una determinata azione. Al contrario l'ansia è connessa all'evitamento e induce un più alto livello di valutazione della minaccia, una maggiore preoccupazione per il rischio implicato e una valutazione prudente delle informazioni. Così la rabbia porta a comportamenti che inducono ad affrontare il rischio, mentre l'ansia a comportamenti di rifiuto del rischio.

Coerentemente con questa analisi, si può affermare che la paura e altre emozioni forti spingono a cercare informazioni, ma determinano anche nuove scelte. A tal proposito, Castells cita Graber (2007), secondo il

quale i telegiornali impernano la propria agenda su uno specifico argomento mandando in onda ripetutamente i servizi, inserendo la notizia nei titoli della trasmissione, aumentandone la durata, dichiarandone l'importanza, scegliendo al meglio parole e immagini per presentarla e preannunciando le notizie in arrivo nel programma successivo. Quindi è chiaro come i media, siano essi *mainstream* o *social*, costituiscano la principale fonte di comunicazione socializzata. Sulla base di queste considerazioni, si evince che l'incertezza induce ansia, la quale, a sua volta, provoca l'acuirsi dell'attenzione da parte dell'opinione pubblica e dell'*establishment* politico, predisponendo il governo ad agire su questioni di alta priorità, così come è accaduto nel caso dell'epidemia da SARS nel 2003 e, in misura ancora maggiore, nella recente epidemia causata dal Covid-19. Secondo questa prospettiva, il pubblico è equiparato alla pubblica opinione, quale viene riflessa nei sondaggi e in altri indicatori di comportamento aggregato. Il pubblico è considerato come un mix di consumatori (definiti da fattori politici, culturali, economici) e di audience attiva.

Il quadro teorico offerto da Castells, nel novero della tradizione sociologica sugli effetti a lungo termine sortiti dai media per definire i criteri di rilevanza, mostra come, attivando reti di associazione tra eventi e immagini mentali attraverso processi comunicativi, l'orientamento del governo, anche in caso di grave crisi, operi attraverso dinamiche stratificate nelle quali il modo in cui l'opinione pubblica sente struttura il modo con cui essa pensa e, infine, il modo in cui essa agisce. Da questo punto di vista, il ruolo di orientamento delle istituzioni, prima tra tutte il governo, in casi di grave crisi è di fondamentale importanza soprattutto per definire un quadro interpretativo affidabile per l'opinione pubblica. Un'informazione semplice, chiara, lineare da parte del governo è necessaria e deve essere "perseguita nel confronto fra politiche ben strutturate a risolvere i problemi della collettività, reprimendo al tempo stesso il comportamento irrazionale, emotivo che potrebbe condurre nelle turbolente acque della demagogia e del fanatismo" (Castells, 2009, p. 238). Sulla base di queste considerazioni Castells individua la forma di comunicazione potenzialmente capace di raggiungere la società nel suo insieme: "il framing della mente pubblica è effettuato in gran parte tramite processi che si svolgono nei media" (Castells, 2009, p. 195). È evidente che si genera un meccanismo riconducibile all'ipotesi di agenda-setting e, nella visione del sociologo catalano, l'erogazione dei messaggi mediali dipende anche da specifiche operazioni che riducono l'autonomia del pubblico che interpreta tali messaggi. Una di queste operazioni è l'*indexing* o indicizzazione, secondo cui, i media ten-

dono ad indicizzare il rilievo delle notizie e dei punti di vista in base all'importanza assegnata dalle élites e dall'opinione pubblica ad una data questione. Dunque, in condizioni particolari, come quella che si è venuta a determinare in occasione della diffusione della SARS, i media classificano l'importanza dell'evento in base alle dichiarazioni del governo. Quest'ultimo è la fonte primaria di informazione su un problema di primo piano per la salute dei cittadini e per le implicazioni sociali ed economiche del Paese. Esso è l'organismo responsabile nell'applicare concretamente una proposta politica al sopraggiungere della crisi e nel predisporre successivamente una linea d'azione adeguata. Di conseguenza, è comprensibile che il materiale fornito dal governo o le dichiarazioni delle autorità governative ricevano particolare attenzione nel processo di indicizzazione dei media. Secondo Castells

un'analisi dell'*indexing* è essenziale per integrare la prospettiva dello studio in termini di agenda-setting perché fa luce sulla fonte delle notizie. Le organizzazioni giornalistiche strutturano le loro narrazioni in base all'indicizzazione che favorisce quelle questioni e quei frame che hanno origine negli ambienti del potere per influenzare il pubblico (Castells, 2009, p. 198).

In linea con il quadro teorico definito dal sociologo spagnolo, è possibile inquadrare, quindi, non solo il processo, ma anche il potere di agenda dei media *mainstream*. Come noto, esso è tanto più forte "quanto più i temi sono distanti dalle esperienze dei destinatari della comunicazione" (Sorice, 2009, p. 87). Attualizzando questa considerazione, e declinando il concetto di agenda-setting nell'ambito dei media digitali, ci si rende conto che l'attribuzione di significato passa da una dimensione verticale (che coinvolge istituzioni, media di massa e pubblico) a una orizzontale (i cui protagonisti sono le istituzioni e i pubblici attraverso i media digitali e sociali), così come messo in evidenza da Shaw et. al. (2016). Secondo gli autori viviamo in un mondo fortemente mediato e, partendo dal presupposto che le persone condividono tutte un comune ordine del giorno, l'accesso a quest'ultimo dipende ancora molto dalle agende dei media che vengono selezionate dagli utenti per definire il proprio contesto personale e sociale, in termini di conoscenze e orientamento. Attraverso i media sociali e digitali gli individui giocano un ruolo significativo non secondo a quello dei leader nazionali. Dunque, è pur vero che il mondo dell'informazione si sta muovendo verso un mix più personalizzato di messaggi, soprattutto grazie ai social media che rappresentano la forma più orizzontale e condivisa di fonte informativa oggi disponibile; ma ciò che i

media producono ha implicazioni politiche e culturali per gli individui e ne influenza l'agenda personale. Infatti, anche nel momento in cui agiscono attraverso i media sociali, il governo, i giornalisti e i *knowledge worker* sono consapevoli degli interessi dei cittadini e quindi l'agenda quotidiana delle notizie "is the result of significant segments of a society melding interests into a daily agenda of key public issues – sometimes vital, sometimes not" (Shaw et. al., 2016, p. 128). Questa considerazione è in linea con quanto afferma Wolf, il quale sottolinea come la capacità di influenza dei media, siano essi di massa o digitali, sulla conoscenza di ciò che è importante e rilevante varia a seconda delle tematiche trattate e, a tal proposito, il sociologo ricorre al concetto di *obtrusiveness*, centralità, elaborato da Zucker. Secondo quest'ultimo "minore è l'esperienza diretta che la gente ha di una determinata tematica, più essa dipenderà dai media per avere le informazioni e i quadri interpretativi relativi a quell'area" (Zucker, 1978, p. 227). Coerentemente con la teorizzazione dell'*indexing* offerta da Castells assume rilievo, in questa prospettiva, il concetto di *tematizzazione*. Questa è relativa agli effetti di agenda diversamente articolati come risultanza del rapporto tra i criteri di rilevanza applicati dai media e la soglia di *visibilità* dei temi. Con quest'ultima espressione Wolf intende

la trasformazione e la trattazione di un certo numero di eventi e fatti distinti, in un unico ambito di rilevanza, che viene appunto tematizzato. La tematizzazione è una procedura informativa che rientra nell'ipotesi di agenda-setting, rappresentandone una modalità particolare: tematizzare un problema significa infatti, metterlo all'ordine del giorno dell'attenzione del pubblico, darvi rilievo adeguato, sottolineare la centralità e la significatività rispetto al flusso normale dell'informazione non-tematizzata (Wolf, 2001, p. 162).

Secondo questa prospettiva, l'infodemia può essere concepita come una sorta di iper-tematizzazione attorno a un determinato argomento che riesce a catalizzare in maniera esclusiva e preponderante l'interesse sia dei media che del pubblico. Più elevata è la mancanza di conoscenze dirette sulla realtà, maggiore è la possibilità che hanno emittenti e mezzi di definire la cornice interpretativa entro cui il pubblico si troverà ad agire sia come consumatore che come produttore di informazioni. Inoltre, la mancanza di punti di riferimento chiari e precisi tende ad incoraggiare una maggiore predisposizione da parte del pubblico, ad affidarsi non solo all'agenda dei media, ma anche all'opinione di *knowledge worker* che orientano i processi decisionali delle proprie audience telematiche.

4. FAKE NEWS, COMUNICAZIONE A DUE STADI E COMUNITÀ OMOFILICHE

Lontani da rinnovate forme di determinismo tecnologico, si può senz'altro affermare che gli utenti medialti continuano a scegliere liberamente le informazioni, ma anche che una parte dell'opinione pubblica si aggrega intorno a fonti informative alternative o addirittura oppostive a quelle *mainstream*. Il sistema comunicativo è reso fortemente complesso dal diluvio informativo di Internet. In particolare i social network implementano la complessità comunicativa aumentando in modo incontrollato il caos informativo e l'errata interpretazione degli eventi. Per difendersi dall'infodemia e soprattutto dalle *fake news* sul Covid-19 (così come da quelle sulla SARS e su altri fenomeni socialmente rilevanti) è indispensabile un'acculturazione mediale e soprattutto digitale che elimini le forme più discriminanti di *medial* e *digital divide* e accresca una partecipazione più allargata, ma anche più critica, degli utenti alla definizione del dato di realtà. Soprattutto è fondamentale non solo valutare in modo corretto la *tematizzazione* degli opinion leader della comunicazione *mainstream* (nel caso delle epidemie soprattutto virologi, infettivologi, politici, giornalisti) ma anche e soprattutto comprendere il ruolo dei nuovi opinion leader della comunicazione, solo in parte disintermediata, della Rete: utenti più esperti o comunicatori al servizio di agenzie informative *mainstream* che assurgono al ruolo di influencer e giocano una funzione fondamentale di *agenda-setting* decidendo non solo i criteri di notiziabilità ma anche particolari *politiche di tematizzazione* degli eventi. Il notevole rumore epistemico presente in Rete rende d'altra parte difficili il processo di verifica delle fonti informative e una decodifica univoca dei messaggi, aumentando in entrambi i casi l'ansia o la rabbia del pubblico. Ed è proprio nei vuoti creati dalla deriva delle *digital skills* e della possibilità di orientarsi nel mare informativo di Internet che si collocano queste figure intermedie in grado di costruire narrazioni alternative aggregando gli utenti intorno a esse. Si realizza così una sorta di *comunicazione a due stadi* rivisitata. Nel modello di Katz e Lazarsfeld del 1955, il *two steps flow of communication* serviva ad arginare l'effetto dei mezzi di comunicazione grazie all'azione di opinion leader in grado di interpretare i messaggi dei media d'élite e di trasferirli alla massa (Salzano & Napoli, 2020, p. 203). Nelle pratiche comunicative telematiche, la comunicazione a due stadi parte invece dai media generalisti ed è presto filtrata da opinionisti spesso *non certificati*, ma capaci di utilizzare le *affordances* tecniche e sociali della Rete per creare consenso. Si crea in tal modo un

livello *meso* di comunicazione, spesso politicamente orientata, fatto di *bolle epistemiche* [...] abitate da opinion leader e opinion follower che condividono significati peculiari. Questi significati sono in guerra semiotica tra loro e con le bolle epistemiche di senso mainstreamizzato che non riescono più a garantire la verità delle informazioni. Se il social web moltiplica la plurivocità e la possibilità di verità alternative e di forme di *misinformation* e di menzogna, gli utenti condividono, quindi, in base al principio dell'omofilia, significati e prospettive all'interno di comunità di pratiche piuttosto chiuse verso l'esterno che si configurano, [per dirla con Luhmann], come veri e propri sottosistemi comunicativi in continua *risonanza* tra loro (Salzano & Napoli, 2020, p. 204).

In Rete dunque gli *stakeholder* della conoscenza operano un *grooming* sociale che isola gli utenti in *comunità di pratiche* omofile pronte ad entrare in *risonanza* con altri universi simbolici. Il modello della *comunicazione a due stadi* rivela così nuove forme di forza e potere, sebbene la sua cifra sembri invertita rispetto alla versione degli anni '40. Piuttosto che mediare tra i media d'élite e la massa, democratizzando l'accesso alle informazioni, gli attuali leader d'opinione sfruttano la *mass self-communication* (Castells, 2009) di Internet per agevolare l'ottenimento del consenso.

L'opera di de-complessificazione di questi nuovi *stakeholder* può dar vita però a nuove forme di *post truth*, implementando a fini strategici la ricorsività di *fake news* e *clickbait news*² all'interno delle bolle epistemico-comunicative. Lungi dallo scomparire, il ruolo di opinion leader può essere dunque più *orizzontalmente* esercitato da persone che non solo hanno maggiori competenze in termini di *Computer Mediated Communication* ma che sanno capitalizzare la democraticità dell'*agire comunicativo* di Internet per mettere in atto un *agire strategico* (Habermas, 1997) finalizzato alla persuasione e all'ottenimento di vantaggi dagli interlocutori telematici; vantaggi in termini di reputazione, di credibilità, di costruzione di fiducia ma anche spesso in termini di potere sociale, politico ed economico.

Al ridotto potere di agenda dei media *mainstream* si aggiunge inoltre il tanto dibattuto ruolo degli algoritmi nella diffusione delle *fake news*. L'asimmetria tra l'utente e le agenzie che offrono i servizi di rete, l'opacità relativa al funzionamento degli algoritmi stessi (Diakopoulos, 2015) e la presenza di *filter bubbles* (Pariser, 2011; Green, 2011; Mocanu et al., 2015) che aggregano ed isolano gli utenti in *bolle* informative in grado di modificare la

² Notizie la cui principale funzione è quella di attirare il maggior numero possibile di utenti, per generare rendite pubblicitarie online. In genere il *clickbait* usa titoli sensazionalisti per coinvolgere emotivamente gli utenti ed indurli a cliccare

percezione della realtà (Vitali & Gentilini, 2017, p. 256) incoraggiano le teorie cospirazioniste. Le *eco-chambers* sembrano infatti favorire la polarizzazione online di opinioni e atteggiamenti, facilitando la ridondanza delle notizie, aumentando il consenso ed evitando la dissonanza cognitiva che può essere causata dagli argomenti di discussione (Del Vicario et al., 2015; Flaxman et al., 2016; Quattrocchi & Vicini 2016.). Chi crea gli algoritmi e li usa per i propri interessi non fa che perpetrare quel *capitalismo informazionale* che riproduce online le differenze sociali. Sicuramente non va sottovalutata l'*agency* degli utenti nell'addomesticare la tecnologia, sviluppando tattiche di *resistenza* e *accomodamento* e arginandone l'impatto sulle scelte e le decisioni personali, ma non va nemmeno sottovalutato il potere dell'algoritmo di selezione delle informazioni e di suggerimento e indirizzamento degli utenti verso particolari tipi di informazione, mimando la logica delle relazioni sociali basate sulla fiducia e sull'omofilia. Ed è proprio la fiducia nella fonte dell'informazione piuttosto che nel suo contenuto che favorisce la condivisione nella propria rete di contatti (Kaham, 2017). Non conta dunque se quello che si condivide sia vero o falso, ma conta la possibilità di soddisfare i propri bisogni identitari, culturali e sociali. I *confirmation bias* si ispirano alla nota teoria di Festinger (1962) della dissonanza cognitiva secondo cui gli individui tendono a prestare maggiore attenzione solo alle informazioni che sono in linea con le proprie credenze e opinioni. Accade quindi "che aggregazioni omofiliiche e sovrapposizioni computazionali contribuiscano a forgiare la realtà dei soggetti e a rinforzare le credenze esistenti elaborando la 'struttura di pertinenza' di ciascuna *enclave* in cui è definito ciò che è importante e ciò che non lo è" (Salzano & Napoli, 2020, p. 211). Ciò spiega come mai informazioni e notizie anche false e inaccurate possano diffondersi perché pertinenti con il *mondo in comune* (Schütz, 1962; Schütz et al., 1973) di un determinato gruppo sociale e dunque atte a realizzare un accordo epistemico e una *knowledge community internally coherent* (Benkler et al., 2017). E spiega anche perché le operazioni di *debunking* o le rettifiche risultino spesso inutili e controproducenti, potenziando al contrario la capacità di diffusione delle *fake news* (Quattrocchi & Vicini, 2016³; Nyhan et al., 2010; Cook et al., 2011). Anzi: "il fact-checking rischia di incrementare il livello di rumore e rafforzare l'immagine dei media come 'biased actor'" (Salzano & Napoli, 2020, p. 212). Se gli algoritmi favoriscono la diffusione di *fake news* ciò è dovuto essenzialmente alle forze socio-culturali che privilegiano *enclaves* omofiliiche e determinate rappresentazioni della realtà. Per combattere le *fake news* occorre dunque uno sviluppato senso critico e una maggiore riflessività che

spesso la comunicazione online disincentiva. I modelli teorici *hyperpersonal* della *Computer-Mediated Communication* (CMC) insegnano infatti che la comunicazione telematica è ipersociale e improntata a una *intensificazione* e *polarizzazione* delle emozioni e delle attese personali che possono costituire un forte deterrente a una attenta e obbiettiva discriminazione delle informazioni. La fiducia e l'omofilia che spingono a sposare le tesi con cui siamo più in accordo e a scegliere i partner telematici che più ci somigliano, anche se riducono il senso di ansia e frustrazione che può derivare dalla scarsa conoscenza di un determinato argomento, come accaduto nel caso della SARS prima e del Covid-19 poi, possono ottundere il senso critico e renderci facile bersaglio della disinformazione. Inoltre, non conoscere le regole della comunicazione digitale può rendere difficile un corretto processo di decodifica dei messaggi, creando *gaps* di competenza che si vanno ad aggiungere ad altre forme di *digital divide*. Una maggiore e più democratica partecipazione *grassroot* alla comunicazione online non garantisce dunque, in modo automatico, uno scambio simbolico più autentico e simmetrico. Il Web sociale può produrre anzi forme di *digital divide* di secondo e terzo livello⁴ e marcare le differenze culturali e sociali degli utenti, ripristinando la posizione *up/down* degli interlocutori nel processo di comunicazione.

5. CONCLUSIONI

Il rapporto del 2003 dell'OMS ha, nella sua conclusione, messo in guardia dal credere che la SARS sia stata l'ultima nuova malattia a sfruttare le attuali condizioni globali, come hanno dimostrato in maniera preoccupante prima la *Middle East Respiratory Syndrome Coronavirus Infection* (MERS Cov) che si è verificata a partire dal 2015 prevalentemente in Medio Oriente e poi il *Coronavirus Disease* (Covid-19) che si è sviluppato nel 2019 e ha interessato tutto il mondo nel 2020. L'OMS rivela che negli ultimi due decenni del ventesimo secolo sono emerse nuove malattie al ritmo di una all'anno e che questa tendenza purtroppo è destinata a continuare. Non tutte le infezioni però si trasmettono facilmente da persona a persona come invece fanno quelle suddette. Alcuni virus

⁴ Il *digital divide* di secondo livello è stato evidenziato da studi recenti che hanno messo in relazione le ineguaglianze digitali in termini di scopi, motivazioni e abilità tecniche con ineguaglianze legate all'accesso al capitale sociale, economico e culturale (Helsper, 2012). Van Deursen e Helsper (2015) hanno poi evidenziato che esiste un *digital divide* di terzo livello relativo alle ineguaglianze in termini di benefici (economici, personali, sociali, culturali, politici) che si possono acquisire online. Tale tipo di *divide*, che si verifica a parità di accesso e di competenze, deriva da preesistenti *gaps* culturali e sociali.

emergeranno, causeranno malattie negli esseri umani e poi scompariranno, forse per ricorrere in un altro momento in futuro. Altri invece emergeranno, diventeranno endemici e rimarranno parti importanti dell'ecologia delle malattie infettive umane (come è accaduto con l'AIDS). In maniera molto simile a quelli naturali potranno comportarsi i virus dell'informazione, ma, se come osserva Rothkopf l'informazione è la malattia, la conoscenza è la cura. È necessario reagire agli infodemici proprio come si reagisce alle malattie. Bisogna capire come si sviluppano i virus informativi, come si diffondono, cosa accelera la loro diffusione, quali sono le loro conseguenze e quali focolai localizzati possono essere contenuti. Ciò significa presentare i fatti in modo completo e rapido al pubblico, capace di senso critico e di discernimento. Solo in questo atteggiamento si può rinvenire la possibile cura dal diffondersi di altre eventuali epidemie. In caso di virus naturali sarà necessario approntare un sistema sanitario che sappia gestire le eventuali crisi globali o locali che si potranno presentare, per garantire un livello adeguato di assistenza a tutti i cittadini. Ugualmente sarà necessario rafforzare il sistema sociale e culturale in termini di *media e digital education* per garantire una lettura consapevole e critica dei fenomeni sociali e una tutela dai virus informativi rinvenibili sempre più spesso nelle *fake news* che si rincorrono in Rete. Solo in questo modo le persone potranno emanciparsi da un sistema di produzione delle notizie condizionante, gestire le proprie paure e rispondere in maniera consapevole e civica alle sfide politiche, sociali, economiche e sanitarie future. Dal canto loro, i governi avranno il compito di essere credibili e affidabili, dovranno garantire una comunicazione inequivocabile e comprensibile ai cittadini, fornendo non solo indicazioni chiare, ma anche gli strumenti per interpretare e fronteggiare gli eventi. Se, come afferma Elke Van Hoof (2020), la pandemia ci ha coinvolto in un grosso esperimento sociale, in cui al lungo isolamento si sono aggiunte l'ansia per un possibile contagio e la rabbia per l'incertezza relativa all'impatto economico e sociale del virus, è necessario apprendere da questo esperimento delle buone pratiche, per ridurre al minimo gli effetti negativi di ogni eventuale futura crisi epidemica, sanitaria e informativa.

REFERENCES

- AA.VV. (2006). *SARS: how a global epidemic was stopped*, World Health Organization.
- Arquin, PM, Navin, AW, Steele, SF, Weld, LH, & Kozarsky, PE (2004). Health communication during SARS. *Emerging Infectious Diseases*, 10(2).
- Baudrillard J. (1978). *La precessione dei simulacri in Simulacri e impostura. Bestie, Beaubourg, apparenze e altri oggetti*. Cappelli. (Opera originale pubblicata nel 1980)
- Beaglehole, R., Irwin, A., Prentice, T. (2003). *The World health report: 2003: shaping the future*. World Health Organization. <https://bit.ly/3boIWwl>
- Benkler, Y. et al. (2017, March 3). Study: Breitbart-led right-wing media ecosystem altered broader media agenda. *Columbia Journalism Review*. <http://www.cjr.org/analysis/breitbart-media-trump-harvard-study.php>
- Brundtland, GH (2003, July 5). SARS outbreak contained worldwide. *World Health Organization*. <https://bit.ly/2Wk5IRC>
- Castells, M. (2002). *Galassia Internet*. Feltrinelli Editore.
- Castells, M. (2009). *Comunicazione e potere*. Università Bocconi Editore.
- Chen, G., Wu, C. (2007). A tale of two crises: SARS and AIDS. In S. Hom & S. Moser (Eds.), *Challenging China: Struggle and hope in an era of change*. Human Rights in China.
- Cook, J., Lewandowsky, S. (2011). *The debunking handbook*. University of Queensland. www.skepticalscience.com/docs/Debunking_Handbook.pdf
- Davis, D., Siu, H. (Eds.). (2007). *SARS: Reception and Interpretations in three Chinese cities*. Routledge.
- Del Vicario, M. et al. (2015). *The spreading of misinformation online*. University of Maribor. <http://www.pnas.org/content/113/3/554.full.pdf>
- Diakopoulos, N. (2015). Algorithmic Accountability. *Digital Journalism* 3 (3), pp. 398-415.
- Eichelberger, L. (2007). SARS and New York's Chinatown: The politics of risk and blame during an epidemic of fear. *Social Science & Medicine*, 65.
- Eysenbach, G. (2002). Infodemiology: The epidemiology of (mis) information. *The American Journal of Medicine*. 113 (9): 763-5.
- Fazzo, L. (2020, February 3). *Quante bufale tra Apocalisse e complotti*. Il Giornale.it. <https://www.ilgiornale.it/news/politica/quante-bufale-apocalisse-e-complotti-1820330.html>
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Flaxman, S., Goel, S., Rao, J. (2016). Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption. *Public Opinion Quarterly*, 80, pp. 298-320.
- Fossi, E., D'Argenio, P. (2003). Il punto sulla Sindrome Respiratoria Acuta Grave al 31 Maggio 2003. *Epicentro ISS*. <https://bit.ly/2xWBOty>
- Graber, DA (2007). The road to public surveillance: breaching attention threshold. In WR Neuman, GE

- Marcus, AN Crigler, M. MacKuen (Eds.), *The Affect Effect: Dynamics of Emotion in Political Thinking and Behavior*. University of Chicago Press.
- Green, H. (2011, August 29). Breaking Out of Your Internet Filter Bubble. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/work-in-progress/2011/08/29/breaking-out-of-your-internet-filter-bubble/?sh=6084cfb443ac>
- Habermas, J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo*, vol. 2. *Critica della ragione funzionalistica*. Il Mulino.
- Helsper, EJ (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory*, 22, 4.
- Huddy, L., Cassese, E. (2007). On the distinct effects of anxiety and anger. In WR Neuman, GE Marcus, AN Crigler, M. MacKuen (Eds.), *The Affect Effect: Dynamics of Emotion in Political Thinking and Behavior*. University of Chicago Press.
- Kaham, D. (2017). The Expressive Rationality of Inaccurate Perceptions. *Behavioral and Brain Sciences*. University Press.
- Katz, E., Lazarsfeld, PF (1955). *Personal Influence*. Free Press.
- Ma, R. (2005). Media, crisis, and SARS: An introduction. Special Edition. *Asian Journal of Communication*, 15.
- McLuhan, M. (1995). *Gli strumenti del comunicare*. Il Saggiatore.
- Mocanu, D., Rossi, L. et al. (2015). Collective attention in the age of (mis) information. *Computers in Human Behavior*, 51, pp. 1198-1204.
- Nyhan, B., Reifler, J. (2010). When Corrections Fail: The Persistence of Political Misperceptions. *Political Behavior*, 32 (2), pp. 303-330.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Group.
- Powers, JH, Xiao, X. (Eds.). (2008). *The social construction of SARS : studies of a health communication crisis*. John Benjamins Publishing Company.
- Quattrociocchi, W., Vicini, A. (2016). *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della credulità*. FrancoAngeli.
- Rothkopf, DJ (2003, May 11). When the Buzz Bites Back. *The Washington Post*. <https://bit.ly/2LvPHCd>
- Salzano, D., Napoli, A. (2020). La Parresia al tempo degli algoritmi. *Studi di Sociologia*, 2, pp. 201-218. Vita e Pensiero.
- Schütz, A. (1962). *The Problem of Social Reality: Collected Papers I*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A., Luckmann, T. (1973). *The Structures of Life-World*. University Press.
- Shaw, DL, Mousa, IS, Vargo, CJ, Minooie, M., Cole, R. (2016). The Agenda Setting in the Digital Age. How We Use Media to Monitor Civic Life and Reframe Community. *Jordan Journal of Social Sciences*, Volume 9, No. 1.
- Sorice, M. (2009). *Sociologia dei mass media*. Carocci editore.
- Van Deursen, AJ, Aloysius, M., Helsper, EJ (2015). The Third-Level Digital Divide. In L. Robinson et al. (Eds.), *Communication and Information Technologies Annual* (pp.29-52).
- Van Hoof, E. (2020). Lockdown is the world's biggest psychological experiment - and we will pay the price. *World Economic Forum*. <https://bit.ly/2SRIL6n>
- Vitali Gentilini, F. (2017). Il lato oscuro degli algoritmi e dei loro padroni. *Limes*, pp. 252-262.
- Wolf, M. (2011). *Teorie delle comunicazione di massa*. Bompiani.
- Zucker, H. (1978). The Variable nature of Mass Media Influence. In B. Ruben (Ed.), *Communication Yearbook*, 2. University of New Brunswick.



Citation: L. Di Mele, E. Della Valle (2020)
La TV educativa al tempo del COVID-19. Analisi del programma RAI “Diario di casa”. *Media Education* 11(2): 137-148. doi: 10.36253/me-9642

Received: August, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 L. Di Mele, E. Della Valle. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

La TV educativa al tempo del COVID-19. Analisi del programma RAI “Diario di casa”

Educational television in the times of COVID-19. Analysis of the RAI programme “Diario di casa”

LUCIANO DI MELE, ERICA DELLA VALLE

Università Telematica Internazionale Uninettuno

E-mail: luciano.dimele@uninettunouniversity.net; e.dellavalle@students.uninettunouniversity.net

Abstract. During phase 2 of the COVID emergency, Rai and the Ministry of Education signed an agreement called #lascuolanonsiferma. The purpose of this study is to deepen and analyze “Diario di casa”, a program that aimed to inform the children of the school and their families about the coronavirus emergency. “Home diary” is an educational program for children, but also for adults. The analysis was conducted on 7 episodes of the program using Voicethread to comment, in an interactive way, each episode following a shared observation grid that also highlighted the psycho-pedagogical aspects.

Keywords: television, childhood, education, COVID, interaction.

Riassunto. Durante la fase 2 dell'emergenza COVID la Rai con il Ministero dell'Istruzione ha firmato un accordo intitolato #lascuolanonsiferma. Questo studio ha lo scopo di approfondire ed analizzare “Diario di casa”, programma che ha avuto l'obiettivo di informare i bambini della scuola dell'Infanzia e le loro famiglie sull'emergenza coronavirus. Diario di casa è un programma educativo per bambini, ma anche per adulti. L'analisi è stata condotta su 7 puntate del programma utilizzando Voicethread per commentare, in modo interattivo, ogni puntata seguendo una griglia di osservazione condivisa che ha permesso di evidenziare anche gli aspetti psico-pedagogici.

Parole chiave: televisione, infanzia, educazione, COVID, interazione.

1. INTRODUZIONE

Il Coronavirus è arrivato all'improvviso e ha stravolto vite, abitudini e consuetudini. La prima istituzione ad essere colpita da questa onda anomala è stata la scuola; bambini e i ragazzi dall'oggi al domani si sono trovati a casa ad affrontare la didattica a distanza, a sperimentare un nuovo modo

di “fare scuola”. La situazione di emergenza causata dalla diffusione del COVID ha imposto alle scuole la didattica a distanza per cercare di colmare il vuoto non solo in termini di apprendimento, ma anche di relazioni sociali. In questa situazione di estrema complessità e difficoltà è riapparsa sulle reti generaliste Rai la tv dei ragazzi. La Rai ha elaborato una programmazione speciale, intitolata la “Scuola non si ferma”, composta da programmi per i bambini della scuola Primaria, per i ragazzi della Secondaria di Primo e Secondo Grado, ma anche per i bimbi in età pre-scolare (3-6 anni).

La scuola, infatti come sosteneva Bruner (2000), costituisce solo una piccola parte degli strumenti di cui una cultura dispone per formare le nuove generazioni. Questo studio ha lo scopo di approfondire e analizzare “Diario di classe”, una delle proposte RAI per bambini della scuola dell’Infanzia.

2. MEDIA E INFANZIA

L’evoluzione degli studi sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza ha chiarito che i media sono una fondamentale agenzia di socializzazione e di formazione che affianca le agenzie tradizionalmente legittimate e riconosciute a svolgere queste funzioni. Queste ultime, in particolare scuola e famiglia, hanno visto, nell’ultimo ventennio, un indebolimento e una perdita di potere; da qui l’esigenza di ripensare il percorso di socializzazione alla luce dell’emergere dei media quali protagonisti del processo di formazione e di istruzione dell’individuo (Greco, 2000; Longo, 2014). In particolare, l’attenzione si concentra sulla televisione che, secondo le indagini degli ultimi vent’anni, interviene in questo processo precedendo anche la scuola, e rappresenta la prima interazione extra familiare per la maggior parte dei bambini. Nelle diverse riflessioni (Lemish, 2008) che si sono susseguite e che hanno analizzato il rapporto media-infanzia, si sono delineate due diverse prospettive: nel primo caso, i media sono pensati come un insieme di stimoli che richiedono il controllo e la supervisione da parte degli adulti a causa dei possibili effetti negativi che sono in grado di produrre; nel secondo caso, invece, i media sono considerati strumenti in grado di contribuire all’acquisizione di quelle competenze socio-culturali che definiscono l’appartenenza ad una comunità di riferimento.

Nel dibattito italiano, in passato, l’orientamento prevalente è stato di demonizzazione del mezzo televisivo; attualmente la maggior parte degli studi e delle ricerche italiane (Aroldi, 2013; D’Amato, 2006; Pira 2007) ha abbandonato l’interpretazione apocalittica, a favore di approcci che riflettono sulle influenze di lungo periodo

sulla formazione culturale sociale e valoriale dei minori e che, pur non trascurando gli aspetti potenzialmente nocivi, si concentrano sulle forme di mediazione presenti o possibili.

Negli ultimi anni in Italia così come nel resto del mondo, il tema del rapporto media e minori è riuscito a conquistare l’attenzione di genitori, insegnanti, operatori dell’informazione, formatori, ricercatori, per la sua evidente centralità nei percorsi di crescita dei bambini e dei ragazzi e nella trasformazione degli stili di vita e, soprattutto, dei modelli culturali. Alcuni studi (D’Amato, 2006, Aroldi, 2015) sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza e sui percorsi formativi delle giovani generazioni riconoscono, infatti, ai mass-media un ruolo centrale nel processo di socializzazione, di definizione e trasmissione di regole e valori sociali, di rappresentazione della realtà, di acquisizione di competenze e di organizzazione dei rapporti, al punto da affiancarli alle agenzie tradizionalmente riconosciute e legittimate a svolgere questo ruolo, in particolare la famiglia e la scuola.

Esistono, inoltre, indagini statistiche sul mondo infantile e giovanile (Ottaviano, 2003) che prendono in considerazione la dimensione del rapporto con i media. Queste ricerche, condotte su ampi campioni, forniscono indicazioni sul consumo quantitativo dei media, ad esempio dati relativi alla disponibilità di media nelle abitazioni, ai tempi di esposizione, alle fasce orarie di maggior consumo, alla distribuzione del tempo libero tra i vari media e le altre attività, ecc. Inoltre, gli studi in questione sono sempre più attenti anche agli aspetti qualitativi della fruizione dei media, ad esempio presentando dati riguardanti sia le motivazioni che le preferenze individuali sia gli aspetti contestuali del consumo dei media, dati relativi alla collocazione dei mezzi nello spazio domestico, alla fruizione individuale e collettiva, alla maggiore o minore autonomia data ai bambini nel loro uso, ad attività collaterali svolte durante l’esposizione al medium, alla discussione dei contenuti con altri membri interni o esterni alla famiglia, ecc.

I media assorbono il tempo libero infantile (Hutton et al., 2020), negli Stati Uniti i bambini dedicano circa sette ore del loro tempo libero ai media, mentre in Italia vi dedicano di media cinque ore. I media sono pervasivi e la televisione, anche nell’epoca dei media digitali, è ancora il più diffuso e utilizzato da larghe fasce della popolazione.

Le nuove generazioni sono nate e cresciute con la televisione, e sono testimoni e protagoniste dei grandi cambiamenti dell’audiovisivo così come dello sviluppo dell’informatica e delle sue interconnessioni con la tv.

Per tutti questi motivi, risulta chiaro che il tema media e minori si è trovato al centro di numerose rifles-

sioni, ricerche, dibattiti pubblici, ecc. I ragazzi vivono in un mondo di audiovisivi: computer, televisione, telefoni. Una questione aperta è sicuramente quella inerente alla complementarità dei ruoli di queste tecnologie con la famiglia e con la scuola, sia per l'apprendimento delle conoscenze, sia per la trasmissione dei valori.

3. TV ED EDUCAZIONE

Come sottolinea Rivoltella (2011), esistono almeno due diversi modelli di indagine del rapporto fra educazione e televisione; il primo modello indaga la televisione come risorsa per l'intervento educativo; il secondo modello invece analizza la televisione come strumento in grado di promuovere educazione. Sintetizzando, la televisione si può insegnare (educazione televisiva) oppure la televisione può insegnare (televisione educativa). Nell'ambito della televisione educativa, una prospettiva di indagine del rapporto fra educazione e televisione è quella che viene definita: educare alla televisione. Questa prospettiva analizza la televisione come uno spazio o una risorsa per l'attività dell'insegnante e dell'educatore. La seconda prospettiva, sempre nell'ambito dell'educazione televisiva, è quella che indaga la televisione come strumento capace di promuovere valori che fanno parte dell'intervento educativo. La televisione non solo offre degli spunti agli insegnanti o agli educatori per problematizzare il tema del valore, ma diventa pedagogica e promuove valori fondamentali per la vita.

L'“Albero azzurro”, programma nato nel 1990 presso la sede Rai di Milano, è l'esempio di un progetto di educazione attraverso la televisione. Nato dall'idea di Franco Iseppi e Renzo Salvi, L'“Albero azzurro” si rivolge ai bambini nell'età della scuola dell'infanzia e vede fra i protagonisti Dodò, un pupazzo dalla forma di un cucciolo di volatile, abitante dell'albero azzurro che dà il nome alla trasmissione.

In Italia, dagli anni duemila, per quanto riguarda l'offerta televisiva per ragazzi si evidenzia soprattutto una tendenza di disinvestimenti da parte delle grandi emittenti pubbliche (RaiDue e RaiTre) e private (Italia1) a favore della valorizzazione dei programmi per bambini come contenuto premium all'interno di spazi circoscritti, protetti, accessibili a pagamento. In questo modo, come sottolinea Rivoltella (2011), i programmi per bambini e ragazzi hanno cessato di essere inseriti nei diversi palinsesti delle reti generaliste per guadagnare spazi nuovi. Con la diffusione del digitale terrestre si è assistito da un lato al tentativo di replicare il modello a pagamento di Sky dedicato ai bambini e dall'altro ad un nuovo investimento in un'offerta tematica gratuita sia

da parte delle reti nazionali pubbliche (Rai) che private (Mediaset), sia da parte di nuovi soggetti. Ad oggi ci sono 22 canali per ragazzi e bambini distribuiti su tutte le principali piattaforme. Con l'aumento dei canali con programmi dedicati ai ragazzi e ai bambini si è assistito sempre di più ad una differenziazione netta fra programmi dedicati ai bimbi in fascia pre-scolare (3-6 anni) e programmi rivolti ai bambini con più di 6 anni.

La Rai, già attiva dalla fine degli anni Novanta sul satellite prima con RaiSatRagazzi poi con RaiSat YoYo, ha inaugurato l'offerta kids sul digitale terrestre a partire dal 2007 con il canale Rai Gulp, rivolto ad un pubblico di adolescenti e bambini in età scolare. Nel 2009, RaiSat YoYo diventa disponibile gratuitamente sul digitale terrestre estendendo la proposta Rai ad un pubblico prescolare. Il canale Rai Yoyo è rivolto ai bambini più piccoli e propone attività rivolte principalmente all'apprendimento dell'inglese e dell'arte. A partire dal 2010, RaiSat Ragazzi e Rai YoYo passano sotto le competenze della divisione Rai Ragazzi, struttura con sede a Torino che si occupa della gestione dei contenuti per ragazzi sui canali tematici e sulle reti generaliste del servizio pubblico.

4. LE RAPPRESENTAZIONI DELL'INFANZIA

David Buckingham (2004), con una lucida e documentata analisi, descrive la relazione tra infanzia e media evitando il clamore del dibattito pubblico che si orienta verso posizioni fortemente polarizzate. Infatti, la rappresentazione che in genere i media fanno dei bambini si sintetizza in due punti di vista opposti: da una parte i bambini sono bisognosi di protezione perché vittime di una realtà spesso violenta e pericolosa, dall'altra sono essi stessi minaccia per gli altri e quindi necessitano di controllo e regolamentazione nei comportamenti, spesso antisociali, violenti, sessualmente precoci.

Di fronte all'incertezza di determinate situazioni storiche e sociali, la ricerca di giustificazioni forti e sintetiche prende il posto della necessità di analisi circostanziate. Se la modernità aveva riportato il bambino al centro delle attenzioni sociali con l'educazione di massa, l'abolizione del lavoro minorile fino alla definizione della carta dei diritti del fanciullo, con la post-modernità si afferma un generalizzato timore della scomparsa dell'infanzia. O meglio, di una idea dell'infanzia riferibile ad una ipotetica età dell'oro in un passato non meglio precisato.

Buckingham ricorda come l'infanzia, oltre ad essere un periodo biologicamente determinato, è una costruzione sociale che cambia nei diversi periodi storici. Così il bambino nei secoli viene sfruttato senza proble-

mi, o rivalutato come portatore naturale di bontà; passa dall'essere considerato individuo pre-sociale a persona capace di autodeterminazione. Queste diverse concezioni sono il frutto di continue elaborazioni e negoziazioni che trovano fondamento nell'evoluzione culturale e sociale delle società. In generale gli adulti fanno discorsi sull'infanzia, per studiarla o commentarla in vario modo, ma anche discorsi per l'infanzia, quando producono artefatti di vario tipo dedicati ai bambini. Come sostiene Patricia Holland, "le funzioni svolte da queste costruzioni culturali dell'infanzia riguardano non soltanto i bambini ma anche gli adulti. L'idea di infanzia è infatti depositaria di qualità che gli adulti considerano preziose e problematiche insieme, e che non possono essere tollerate come facenti parte di loro stessi; inoltre può funzionare come mondo dei sogni nel quale è possibile ritirarsi per sfuggire alle pressioni e alle responsabilità dell'età adulta" (Holland in Buckingham 2004, p. 42).

I discorsi sui bambini e per i bambini sono pertanto una sintesi tra la realtà oggettiva dell'infanzia e le proiezioni di problematiche complesse vissute dagli adulti. In questo scenario i media costituiscono un ambiente significativo che include azioni volte alla protezione dai pericoli e alla preparazione verso nuove sfide culturali. Nonostante gli sforzi per tenere separate le considerazioni degli adulti da quelle dei bambini, tra i due mondi esiste una forma di continuità che rende difficile identificare i nodi problematici. Uno dei fenomeni che meglio sintetizza il rapporto complesso tra adulti e bambini nella nuova era digitale, è il cosiddetto *sharenting*, la tendenza, facilitata dai social media, a diffondere le immagini dei propri figli nella rete, sia in gruppi pubblici che in gruppi chiusi (Blum-Ross & Livingstone, 2017). I media digitali, sebbene appaiano strumenti al servizio dell'espressione della propria individualità, in realtà espandono enormemente l'identità sociale, quello spazio intersoggettivo nel quale la definizione del 'chi sono' si coniuga col 'chi sono per gli altri'.

5. TV E COVID: DIARIO DI CASA

Durante la fase 2 dell'emergenza COVID, la Rai, in accordo con il Ministero dell'istruzione, ha siglato una carta d'intenti che rafforza l'impegno della Rai, sul fronte della programmazione e degli spazi dedicati alla scuola. In particolare, RaiPlay e Rai Scuola, hanno aderito alla campagna intitolata #lascuolanonsiferma per raccontare esperienze di didattica a distanza. Il servizio pubblico, proprio nella fase più acuta dell'emergenza, si è voluto trasformare in una grande scuola, offrendo nuovi programmi e moltissimi materiali on demand per gli

alunni della primaria fino ai ragazzi impegnati con l'esame di maturità. Più precisamente dal 17 aprile 2020, il servizio pubblico ha promosso un nuovo palinsesto dedicato alla didattica e alla formazione grazie ai diversi canali (RAI Ragazzi, RAI Cultura e RaiPlay). All'interno di questa intensa programmazione, su Rai1 è stato promosso un programma quotidiano, "Diario di casa", che ha avuto lo scopo di informare i bambini e le famiglie sull'emergenza coronavirus. Il programma ha l'obiettivo di spiegare il coronavirus ai bambini, cercando di rispondere alle domande più frequenti (perché dobbiamo stare a casa? Perché non possiamo stare vicini? Perché non possiamo vedere i nonni?) dei bambini durante il periodo del lockdown.

"Diario di casa" è un programma della direzione Rai Ragazzi, scritto da Armando Traverso con Martina Forti, che ha lo scopo di spiegare l'emergenza sanitaria causata dal COVID ai bambini. Il programma è condotto da Armando Traverso e da Carolina Benvenga e vuole trovare le parole giuste per raccontare ai bambini perché non possono andare a scuola, perché devono rimanere in casa, perché devono lavarsi spesso le mani e tenere le distanze e perché per strada ci sono persone con guanti e mascherine. I due conduttori, con il supporto di pediatri psicologi ed educatori, si rivolgono ai bambini più piccoli per cercare di rispondere ai loro dubbi.

6. MODELLI PSICO-PEDAGOGICI PER L'ANALISI DEL PROGRAMMA

Le preferenze degli spettatori per un programma televisivo sono principalmente dettate dalla ricerca di soddisfacenti personali, secondo il modello usi e gratificazioni di Elihu Katz, e di conseguenza i produttori dei media si adeguano a questi bisogni, confezionando programmi che possano riscuotere successo. Di contro esistono modelli di analisi che si basano su criteri di qualità psico-pedagogica, sia che il programma abbia un esplicito scopo educativo sia che riguardi l'intrattenimento puro. Parola e Trincherò (2006) disegnano un quadro d'insieme di questi criteri che costituiscono elementi di scelta di fruizione mediale. Infatti oltre al gradimento, sono importanti anche i modelli di comportamento che il programma induce nel bambino, lo sviluppo di una specifica immagine di sé, il grado e l'intensità emotiva, i valori, e in conclusione le rappresentazioni della realtà. L'approccio Pico (Trincherò 2006) rappresenta proprio un modello di analisi che osserva tutte le dimensioni sopra citate attraverso un software che un bambino può utilizzare in rete. Al di là dell'effettiva praticità di uso dello strumento e dei limiti della sua dif-

fusione, resta comunque interessante il quadro multidimensionale perché permette di scomporre in sottocategorie il concetto di qualità educativa difficile da definire di per sé.

Il punto di vista adottato nel presente studio parte dalle riflessioni di Bruner (1996) che sostengono una concezione ambientale dell'educazione. In una simile prospettiva, educare significa interagire con uno o più individui abituantoli a servirsi dei sistemi simbolici che la cultura cui appartengono utilizza per produrre significati. Questo significa che la comprensione del ruolo dell'educazione formale non può prescindere dalla cultura di riferimento alla quale tutti gli stakeholder della formazione (alunni, famiglia, docenti) attingono per dare significato al conoscere. Il contesto delle interazioni culturali è uno spazio necessario per la condivisione di qualsiasi forma di conoscenza. È evidente che in questo spazio la pedagogia popolare può dar luogo a ogni tipo di credenza o misconcezione non scientificamente provata, ma è anche la base di partenza per ogni progetto educativo che ha lo scopo di colmare i bisogni di crescita della persona. Una maggiore consapevolezza della psicologia e pedagogia popolare consente agli educatori di comprendere che l'educazione non è un'isola, ma fa parte del continente della cultura (Bruner, 2000). I media del 900 hanno dilatato e disegnato in maniera nuova questo contesto culturale, diventando un punto di riferimento per ogni generazione e veicolando sistemi di valori, di conoscenza, di gestione del potere e di occasioni espressive. La televisione in genere, e ancora di più un programma con intenti educativi come “Diario di classe”, oltre l'intrattenimento assolve ad una chiara missione culturale. Tuttavia, sia che le intenzioni educative siano stabilite a priori come in un corso scolastico, sia che siano implicite nello sviluppo della trasmissione televisiva, nella mente degli autori/educatori esiste sempre un bambino da educare e un conseguente modello pedagogico.

Bruner (2000) individua quattro concezioni del bambino che rimandano a quattro diversi modelli pedagogici:

- 1) I bambini imparano per imitazione – In questo caso si riconosce nel bambino una mancanza di know-how che deve essere colmata presentando un modello comportamentale. Il bambino quindi è capace di imitare delle performance che un adulto gli propone. L'esperto presenta un'abilità ad un novizio, prescindendo dalla sua reale volontà di imparare o dalla necessità di un approfondimento teorico.
- 2) I bambini imparano dall'esposizione didattica – Il bambino viene considerato all'oscuro delle regole,

dei principi o dei fatti che costituiscono il corpus del sapere collettivo. Per questo si ritiene che la conoscenza procedurale, sapere come, possa procedere più spedita se si conosce il sapere cosa. Larga parte della pedagogia popolare si basa su questo assunto, il bambino gradualmente si adegua a quello che gli adulti hanno elaborato e sintetizzato nel tempo come sapere necessario.

- 3) I bambini come pensatori – Se si riconosce nel bambino una capacità di pensiero autonomo allora l'insegnamento si basa su un metodo dialogico, intersoggettivo, dove l'educatore parla e ascolta. In questo caso egli è interessato alle osservazioni e alle domande del bambino, a queste contrappone un punto di vista esperto contribuendo alla costruzione di un sapere condiviso. Il bambino capisce quindi che non c'è solo una meta da raggiungere, ma che la conoscenza è uno stato collettivo che può evolvere progressivamente. Il risultato è una diversa considerazione degli altri e un maggiore controllo metacognitivo.
- 4) I bambini come soggetti intelligenti – Secondo questa concezione il bambino è potenzialmente capace di distinguere tra “conoscenza personale e conoscenze che una cultura considera acquisite”. L'insegnante dovrebbe promuovere un apprendimento significativo (Novak, 1984), attraverso la pratica del pensiero riflessivo (Dewey, 1961). Il bambino progressivamente impara a distinguere tra “Mondo due” costituito da credenze, opinioni e impressioni personali e “Mondo tre” della conoscenza giustificata (Popper, 2002). Qualsiasi argomento, che sia una formula matematica, un passo di letteratura o un fatto storico, può essere ridotto ad oggetto di analisi personale e poi approfondito secondo l'interpretazione del sapere scientifico. Il bambino può arrivare a discernere gradualmente i due ordini di cose, mantenendo comunque un collegamento tra essi.

7. LA RICERCA

7.1. Metodologia di analisi.

L'analisi dei programmi televisivi vanta nel secolo XX una lunga tradizione che ha spaziato dall'indagine del contenuto a quella sugli effetti dei media, passando per la semiotica come importante ambito di contaminazione. Nello specifico è possibile individuare tre filoni di ricerca (Coggi, 2002): il primo si focalizza sugli effetti che la Tv ha sui bambini: il tempo trascorso, le influenze sullo sviluppo psico-affettivo, sui modelli di comportamento e gli atteggiamenti; un secondo filone riguarda

invece le differenze individuali che filtrano il consumo televisivo determinando risposte personali allo stesso stimolo di esposizione; il terzo filone invece attiene alla media education e quindi a quelle esperienze formative, sia scolastiche che extra-scolastiche, che abilitano ad una visione competente del mezzo televisivo.

Un programma TV è qualcosa di più di un semplice prodotto audiovisivo. La rappresentazione televisiva, lungi dall'essere una forma rigida e razionale, è inestricabilmente correlata alla produzione, alle caratteristiche dell'audience, ai diversi momenti sociali della decodifica. I Cultural studies hanno dato un contributo importante all'analisi, criticando la falsa trasparenza del testo audiovisivo e disarticolandone la rigidità comunicativa. Stuart Hall (2006) attraverso il modello della codifica/decodifica, chiarisce che la catena comunicativa tra l'emittente e il ricevente è tutt'altro che lineare. Sebbene il momento della costruzione del messaggio sia collegato alla ricezione, per l'identità dei codici utilizzati, i significati costruiti nella codifica e quelli interpretati nella fase di decodifica, possono portare a risultati diversi. Questo è dovuto alle strutture di significato dell'una e dell'altra fase che possono avere modelli di conoscenza non equivalenti. Ovvero il produttore può esprimere dei contenuti che lo spettatore interpreta in maniera personale e non congruente con le intenzioni di chi ha realizzato il programma. Da qui l'importanza degli studi etnografici dei media (Boni, 2004), che si focalizzano su aspetti apparentemente secondari della produzione e anche del consumo. Ovvero le dimensioni sociologiche e culturali, rilevabili a volte proprio negli atteggiamenti meno evidenti all'interno di un gruppo, nei discorsi impliciti, nei repertori relazionali. Altheide (2000) in proposito propone l'analisi etnografica del contenuto che è "orientata a documentare e comprendere la comunicazione del significato, come pure alla verifica delle relazioni teoriche" basandosi sui documenti audiovisivi.

In sostanza perché la ricerca educativa può essere utile al consumo dei media, tradizionalmente interessati solo allo share? Una nuova alleanza tra produttori dei media, utenti, educazione e ricerca educativa (Parola, 2008) potrebbe portare a reciproci benefici se attuata sistematicamente. La ricerca applicata alla produzione televisiva ha come scopo il miglioramento dei prodotti stessi in termini di qualità, così come può consegnare agli utenti strategie di consumo più efficaci. Il presente studio, pur nei limiti di un'analisi descrittiva, ha l'obiettivo di consegnare a chi fa televisione questioni e domande non sempre praticate in fase di ideazione. Inoltre, ponendosi nell'ottica di consumatore esperto, può offrire strumenti di fruizione più approfonditi agli spettatori televisivi.

L'analisi di Diario di casa è uno studio interpretativo della registrazione di alcune puntate del programma. Pertanto non sono disponibili dati derivanti da osservazioni dirette del lavoro di produzione, né da indagini riguardanti l'accoglienza del pubblico. L'interpretazione documentale è svolta secondo un modello media educativo che Buckingham inquadra pragmaticamente secondo 4 campi di indagine: la produzione, il pubblico, il linguaggio e la rappresentazione.

7.2. Lo strumento di analisi

L'analisi del programma è stata condotta attraverso uno strumento di analisi costituito da una griglia di osservazione (vedi allegato) che potesse essere utilizzata da più ricercatori in modo da confrontare i dati dell'osservazione qualitativa.

La griglia è stata costruita su categorie di osservazione riportate nella tabella 1 e scelte sulla base della letteratura.

Innanzitutto sono stati considerati gli elementi di contenuto del programma: i temi affrontati, quali personaggi, le musiche e i tempi dati a ciascun segmento di ogni puntata. Il programma così viene ricostruito attraverso un percorso a ritroso, partendo dal dato visuale per arrivare alla scrittura della scaletta. In modo trasversale alla scansione temporale sono stati poi individuati 4 ambiti di analisi: linguaggio, rappresentazione, produzione, pubblico (Buckingham, 2006). Il linguaggio si focalizza sugli aspetti formali della trasmissione sia audio che video, e insiste sull'analisi denotativa di ciò che è visibile. La rappresentazione insiste sui contenuti interpretativi del testo audiovisivo, ovvero gli aspetti connotativi, sono qui stati considerati i valori, gli stereotipi, l'inclusione/esclusione di specifiche categorie di persone, l'obiettività dei punti di vista, i livelli di realismo. La categoria della produzione attiene alle tecnologie, ai canali di distribuzione, alle professionalità messe in campo per la codifica del messaggio, tutto questo è in gran parte desumibile da elementi di contesto quali i titoli di coda. Infine l'indagine sul pubblico rileva le caratteristiche dell'audience, così come viene interpellato dal programma, in sostanza quale pubblico si identifica nella rappresentazione che "Diario di casa" cerca di dare, non solo adulti e bambini, ma anche quale classe sociale o genere maggiormente attratti dal programma.

Diario di casa si configura come un programma educativo, pertanto la griglia ha anche una sezione che ne rileva gli aspetti pedagogici e psicologici, per valutare se emergono delle visioni teoriche sui bambini o sugli adulti attraverso la rappresentazione che viene data.

A queste aree prettamente media educative si aggiungono altre dimensioni psico-pedagogiche riferibili a quat-

Tabella 1. Campi e categorie di analisi.

Campi di analisi	Dimensioni	Aspetti indagabili	
Contenuto	Temi, personaggi, musica	Scaletta del programma ricostruita dall'audiovisivo	
Linguaggio	Video	Tipi di inquadrature, luce, colori, movimenti di camera, montaggio, effetti	
	Audio	Voci, rumori ambientali, musica, dialoghi	
	Scenografia	Ambienti, oggetti, sia reali che riprodotti digitalmente	
	Personaggi	Conduttori, ospiti, video di casa, ecc.	
Rappresentazione	Significati	Come si interpretano e cosa si capisce dai personaggi, dalle azioni, dagli ambienti	
	Livello di realismo	Quanto i contenuti sono reali? Cosa è considerato vero e cosa è considerato falso?	
	Valori comunicati	Morali, ecologici, ...	
	Stereotipi	Gruppi sociali, individui, categorie professionali, genere	
	Punto di vista di chi comunica.	Quali visioni del mondo esprime? (obbiettivo, neutrale, equilibrato)	
	Inclusione/Esclusione	Chi è incluso e chi è escluso nel discorso e nelle inquadrature?	
	Appropriatezza del linguaggio in relazione alla comprensione dei bambini		Chiarezza espositiva Correttezza linguistica
			Originalità dell'esposizione Capacità di attivare un buon coinvolgimento emotivo e suscitare interesse per gli argomenti trattati
Pubblico	Pertinenza degli argomenti Completezza degli argomenti	Il programma è coerente con il tema annunciato ad ogni puntata?	
	Audience, Target	Genere, classe sociale, età, gruppi etnici a cui il programma sembra riferirsi. È possibile capire l'ampiezza dell'audience in base alle categorie rappresentate?	
	Partecipazione del pubblico	Inviare messaggi e materiali video, partecipare sui social, rivedere la registrazione, condividere sui social.	
Produzione	Professionisti coinvolti. Istituzioni rappresentate	Analisi dei titoli di coda e di testa del programma	

tro diverse idee di bambino (Bruner, 2000) sintetizzate nella tabella 2. “Diario di casa” in ogni segmento può rifarsi teoricamente ad una specifica idea di bambino.

7.3. Unità di analisi

L'analisi è stata condotta su 7 puntate del programma, quelle del 2-7-8-28 aprile, del 26 maggio e del 2-4

giugno. Ciascuna puntata ha la durata di circa 10 minuti e presenta sempre una struttura chiaramente scandita: sigla, introduzione del conduttore, sketch pupazzi, intervento dell'esperto, sketch pupazzi, intervento di Carolina con i video e le foto mandati dai bambini, conclusione e sigla finale. L'analisi del contenuto di ciascuna puntata del programma è stata condotta da 4 osservatori, studenti del corso di Psicologia Sociale dell'Università Uninettuno. La compilazione della griglia è stata fat-

Tabella 2. Dimensioni psico-pedagogiche del bambino.

Idea di bambino	Aspetti indagabili
Bambino come imitatore di comportamenti	Azioni nelle quali vengono mostrate le fasi di un gioco o di una attività. Facilità per un bambino nel riprodurre le azioni mostrate
Bambino come esecutore di comportamenti	Spiegazioni di adulti e bambini riguardanti giochi, azioni, norme comportamentali, ecc. Adeguatezza del linguaggio all'età dei bambini
Bambino capace di pensare autonomamente dei comportamenti, anche insieme agli altri	Interventi di bambini. Discussioni tra bambini
Bambino capace di giudizi personali	Interviste con opinioni libere di bambini su temi vari. Bambini che avanzano una loro proposta su un argomento

ta individualmente; ogni studente ha dovuto analizzare da 1 a 3 puntate. Tuttavia per favorire l'obiettività ed il confronto, ogni puntata è stata commentata preliminarmente da tutti gli osservatori su Voicethread; si tratta di un'applicazione online che consente l'aggiunta di commenti scritti e vocali su documenti audiovisivi. In questo modo, sebbene la griglia sia stata compilata da un solo osservatore, è stato possibile, grazie ai commenti di tutti su Voicethread, avere più punti di vista soprattutto dove le interpretazioni potevano essere controverse o parziali. Il lavoro è stato svolto nel mese di luglio 2020 ed è stato preceduto da 3 incontri di preparazione all'uso degli strumenti.

7.4. Analisi delle griglie di osservazione

Il lavoro condiviso ed interattivo sulle griglie di osservazione ha consentito una sintesi partendo dagli spunti più significativi. Grazie al lavoro su Voicethread, è stato possibile analizzare in modo ricorsivo gli aspetti formali del programma, per individuare le rappresentazioni, le caratteristiche e gli stereotipi. Diario di casa viene proposto in puntate brevi, della durata di 10 minuti, con cadenza bisettimanale.

Il format prevede il tema della puntata, spesso discusso brevemente con esperti, l'intervento di pupazzi animati, i contributi video e le letterine degli spettatori, il tutto legato dai due conduttori. Non esiste uno studio con scenografie reali, i conduttori intervengono davanti ad ambienti virtuali proiettati con la tecnica del *chroma key*, così come in sovraimpressione intervengono i pupazzi. La rappresentazione del reale è affidata ai video autoprodotti dagli spettatori, che sono vere e proprie incursioni nella realtà domestica o in spazi all'aperto con la fine del lockdown.

Il conduttore Armando Traverso è sempre presentato in primo piano, o con un'inquadratura a mezza figura; alle sue spalle uno sfondo fisso che rappresenta un ambiente domestico oppure un semplice giardino o un parchetto. L'abbigliamento è molto semplice, adatto ad un uomo di età avanzata ma giovanile; rappresenta lo stereotipo del nonno che dà dei consigli ai bambini per affrontare con più serenità il periodo complesso che stanno vivendo, ma è anche il punto di aggancio con i genitori, è a loro che il conduttore introduce gli argomenti ed il tema della puntata; infatti egli parla dei bambini in terza persona ("Abbiamo deciso di dedicare questa nostra puntata all'arte e alla creatività dei nostri bambini"). Il conduttore si presenta vestito in modo formale, giacca, camicia e pantaloni. La voce del presentatore è rassicurante, serena; il linguaggio usato è semplice ed immediato e le inflessioni della voce sono adattate al

contesto e all'argomento trattato: toni più bassi se parla agli adulti, toni più alti se si rivolge ai bambini.

Carolina rappresenta, invece, lo stereotipo della sorella maggiore o della tata che all'interno del programma ha principalmente il compito di leggere i messaggi inviati dai bambini. Questi ultimi vengono proiettati graficamente vicino al viso della conduttrice che invece li guarda da un tablet indicandoli come se dovesse inviarli allo schermo della televisione. Questo crea un'illusione di interazione e relazione diretta con chi sta a casa. Carolina si presenta sempre con vestiti molto colorati, decisamente con un abbigliamento molto meno formale di Armando.

Ai conduttori si rivolgono confidenzialmente i bambini nei video e nelle letterine, il programma si delinea così come la scena mediale dei vissuti quotidiani. Armando e Carolina possono così sottolineare comportamenti virtuosi e eticamente corretti, così come incoraggiare le produzioni creative. I genitori, mai visibili in video, restano sullo sfondo nel programma come tutori delle attività dei bambini, mentre un ruolo particolare viene dato ai nonni, valorizzati nella loro relazione con i piccoli.

I pupazzi Lallo il cavallo, Lella la pecorella e DJ vengono sempre inquadrati nella cornice di uno smartphone realizzata al computer e rappresentano un elemento di continuità con tutti gli altri programmi offerti da Rai Yoyo. I pupazzetti si rivolgono direttamente al conduttore; principalmente ad Armando perché l'ingresso di Carolina, nella maggior parte delle puntate, avviene dopo il loro sketch. I Puppets si alternano in sequenza lineare uno dopo l'altro. I pupazzi presentano delle caratteristiche non naturali, gli viene data una connotazione umana; infatti spesso sono vestiti ed utilizzano degli oggetti. Per esempio, Lallo è un cavallo che ama disegnare e dipingere, alle sue spalle ci sono tantissimi disegni, mentre Dj ama la musica ed accanto a lui ci sono sempre dischi e cuffie per ascoltare la musica.

Gli esperti intervengono per dare ulteriori informazioni, spiegazioni su argomenti che possono essere sconosciuti ai bambini. Tali esperti (pediatra, veterinario, psicologo) vengono sempre introdotti dal conduttore (un esperto a puntata) e vengono inquadrati di fronte al conduttore, in un primo momento. Successivamente, gli esperti vengono inquadrati in primo piano, da soli; viene indicato il loro nome e la loro professione. La voce dell'esperto è calma, con un tono pacato. Il linguaggio risulta semplice, diretto, colloquiale e conciso, anche se non sempre di facile comprensione per bambini in età prescolare (3-6 anni). Si può notare una certa sicurezza e una tranquillità nell'espressione degli esperti. Il conduttore annuisce in segno di approvazione senza fare ulteriori commenti o porre quesiti.

La struttura del programma è lineare ed ogni sequenza è chiaramente differenziata dalle altre. L’aspetto più innovativo del programma riguarda l’interazione con i bambini a casa. Per rendere i bambini più partecipi ed attivi, il programma li sollecita a partecipare mandando video, disegni, foto o messaggi. I bambini, tramite i genitori, inviano i loro prodotti nei quali raccontano come passano le loro giornate e danno sfogo alla loro fantasia.

7.4.1. La rappresentazione del bambino

La presenza dei bambini è assicurata dai filmati inviati da casa e selezionati dai curatori del programma. I video presentano giochi, disegni, costruzioni, canzoni e commenti. Spesso si incoraggia il riuso di materiali di scarto. I bambini appaiono spigliati, capaci di parlare e descrivere quanto hanno realizzato; dunque bambini pronti ad entrare nel mondo dello spettacolo con la riproduzione anche dei modelli degli adulti (il ballo, la canzone, il telegiornale, ecc.), un giocare a fare i grandi tipico dei bambini. Il programma si basa molto sui contributi inviati dal pubblico; pertanto è una vetrina degli interni delle case di famiglie che si sono attivate durante il lockdown, un messaggio positivo che incoraggia altri ad una presenza attiva in casa. Chiaramente i video, anche se hanno come protagonisti i bambini, di fatto poi gratificano anche gli adulti. Essi rappresentano esempi da seguire, occasionalmente si mostra “come si fa”. Ad esempio si mostrano una nonna che legge le filastrocche al nipote o l’esperto che insegna un gioco psicomotorio. Il racconto di storie è comunque incoraggiato anche da altri esempi.

Il bambino che viene rappresentato è pertanto pieno di creatività e fantasia, ma si cerca di dare anche un messaggio agli adulti per incanalare l’energia positiva. Infatti, «i bambini aiutano con il loro atteggiamento creativo»; ne è esempio la comunicazione in ogni puntata del numero dei nuovi nati in Italia, piuttosto che dei morti per il COVID. Lo stile dei video è la classica ripresa familiare fatta con lo smartphone, in altri casi, come per le canzoni, il modello è la ri-mediazione di contenuti professionali in stile Tik-Tok, dove i bambini riproducono la stessa cifra espressiva delle canzoni conosciute con contenuti adattati ai messaggi del lockdown.

7.4.2. Il pubblico

Diario di casa è un programma per bambini che si rivolge alla famiglia. I diversi membri trovano spunti di immedesimazione o interesse. Nelle puntate analizzate

si nota la presenza per lo più di bambini appartenenti a famiglie della classe media. Le case sono sempre presentabili. Un pubblico necessariamente attivo, con adulti invitati a selezionare o realizzare ad hoc i prodotti filmati da mandare al programma. Pertanto non sono necessarie competenze precise sulle tecnologie digitali, quanto piuttosto un modo ottimale di gestire le relazioni. Si può ipotizzare che solo una minima parte del pubblico invii contributi o metta in atto ciò che viene proposto; tuttavia il tipo di rappresentazione è quella di un pubblico attivo. Un pubblico che guarda, ma anche un pubblico con aspettative di partecipazione, da qui le lamentele di una mamma sul sito Facebook del programma («Mio figlio ha mandato tanti disegni e video ma mai qualcuno di questi è andato in onda e il piccolo è rimasto così male»). Oltre che sui canali digitali il pubblico può fruire del programma anche su RAIPLAY. Ma è il timing della programmazione digitale ad entrare nel ritmo della giornata; una mamma con un post su FB chiede lo spostamento del programma alle 14 perché l’orario è più confacente ai tempi dei bambini. Si tratta dunque di un pubblico che non chiede in questo caso di fruire di un prodotto on demand, ma di partecipare ad un rito collettivo in una precisa ora.

7.4.3. Aspetti pedagogici

Diario di casa si inserisce nel discorso dominante sul COVID-19 diffuso dai media, con messaggi di speranza e ponendo il bambino come protagonista di questa comunicazione. Le parole del conduttore («Grazie Stefano, cercheremo sempre di essere forti e coraggiosi come dici tu») spesso affidano ai bambini il compito di migliorare la situazione, sia nella fase del lockdown che nel passaggio alla graduale ripresa della vita collettiva. Il bambino esprime la propria creatività o viene invitato a resistere, ad avere comportamenti responsabili. Il bambino rappresenta un punto fermo dei valori morali di una collettività. Per le caratteristiche del programma gli aspetti del dialogo sono ridotti all’essenziale; per questo cosa effettivamente pensi un bambino non può essere espresso pienamente. Il dialogo rappresentato può avvenire in famiglia lì dove l’invio al programma di contributi filmati presuppone un lavoro di supporto e negoziazione dell’adulto.

Il programma presenta modelli di azioni da svolgere («Anche voi potete fare questo a casa») e tramite gli esperti presenta semplici teorie da applicare. Il “sapere come fare” si coniuga al “sapere cosa è importante” in questo momento di particolare necessità.

7.4.4. Aspetti psicologici

Il programma si propone come sostegno in un momento difficile. Il messaggio di Armando Traverso nella puntata del 7 aprile è esplicito: «Probabilmente l'umore non è dei migliori, ma noi dobbiamo dimostrarci forti e coraggiosi davanti ai nostri figli che probabilmente comprenderebbero un momento di debolezza». Il conduttore si rivolge chiaramente ai genitori e non ai bambini; «dobbiamo» può risultare un po' imperativo. «Davanti ai nostri figli» può avere un significato ambivalente. Potrebbe essere anche recepito come un invito a nascondere la verità ai propri figli oltre che a nascondere le proprie debolezze. Non sempre questo è un bene o la cosa giusta. Spesso i bambini capiscono molto bene quello che gli succede intorno e far finta di niente potrebbe non essere costruttivo. Inoltre, questa affermazione potrebbe rendere consapevoli i figli del fatto che i genitori spesso si sforzano di essere forti quando in realtà non lo sono affatto e suscitare preoccupazione.

“Diario di casa” esprime spesso il valore della collettività. Attraverso i pupazzi viene dato il consiglio (rivolto sia ai bambini che ai genitori) di prendere esempio e di svolgere un'attività insieme (scrivere insieme un libro, una storia). Sembra essere un invito adeguato alla situazione contingente che coinvolge tutta la famiglia.

Il programma mantiene sempre un equilibrio tra la necessità dei comportamenti responsabili e la speranza che si tornerà ad una vita normale. Questo messaggio è spesso affidato alla conduttrice, che lo trasmette con vivacità e professionalità. Così come sono importanti per il decentramento dalla propria soggettività le testimonianze dei bambini; a questo proposito è significativo il filmato dell'associazione “Guardastelle”, teatro che coniuga la recitazione all'inclusione di bambini con bisogni speciali.

Il rumore del silenzio è un gioco che invita ad ascoltare quello che non si sente; si tratta di un gioco semplice da fare, un modo per rilassare i bambini irrequieti, esempio di mindfulness.

I valori morali che il programma rappresenta sono il rispetto delle regole sociali, la tutela dei più deboli, e, con il graduale ritorno alla vita fuori casa, il contatto responsabile con la natura. Il virus, spesso rappresentato nei disegni dei bambini, è un nemico da combattere. Ai bambini come agli adulti, vengono chieste forza e pazienza, per questo Diario di casa sceglie la strada della spinta gentile. Il richiamo alla sicurezza e alla tutela della salute è presentato senza allarmismi e con una sorta di ‘paternalismo libertario’ che coniuga il sorriso alla preoccupazione.

8. CONCLUSIONI

Nel caso del programma “Diario di casa” possiamo dire che perde rilevanza l'idea della televisione come un medium didattico, finalizzato alla mera trasmissione di contenuti scientifici-disciplinari, ma diventa decisivo il modello di una televisione centrata sul bambino, sulle sue specifiche esigenze non solo di formazione, ma soprattutto di socializzazione, consapevolezza, svago e divertimento.

Questo approccio, come ricorda Rivoltella (2011) in uno studio elaborato dal Centro di ricerca sui Media e la comunicazione dell'Università Cattolica di Milano, rimanda, da un lato, ad una prospettiva che considera il pubblico come parte integrante nel processo di negoziazione e modifica del significato e dall'altro ad una specifica concettualizzazione dell'infanzia. Vengono messi in discussione i modelli normativi della psicologia dello sviluppo e si sottolinea invece la centralità della costruzione sociale, storica e culturale del bambino e del suo ruolo all'interno del sistema sociale che lo circonda. I bambini non sono pensati come soggetti passivi, indifesi e ricettivi, ma come attori sociali in grado di decodificare i messaggi televisivi alla luce di un personale bagaglio di esperienze e bisogni acquisiti in precedenza.

In “Diario” di casa le conoscenze utili alla vita sociale, in questo caso le spiegazioni sul COVID, sono state veicolate attraverso un discorso (un dialogo anche con esperti), ma anche attraverso il racconto in cui la logica del mostrare (i prodotti realizzati dai bambini) appare dominante.

Nella fruizione del programma “Diario di casa” risulta fondamentale la mediazione di un adulto per la comprensione dei contenuti e per la partecipazione attiva dei bambini. Prerequisito essenziale di qualsiasi prodotto mediale è naturalmente l'attenzione, la capacità di concentrarsi sul messaggio trasmesso. Secondo quanto sostenuto da Piaget, è solo dai due anni, in coincidenza con l'acquisizione del linguaggio e del pensiero rappresentativo, che i bambini sono in grado di assistere ad un programma di loro interesse.

I bambini, anche in età prescolare, iniziano a elaborare distinzioni tra programmi reali, con attori e presentatori, e programmi di fiction con personaggi che non esistono nel mondo reale e vengono creati artificialmente. Capire la trama di un programma televisivo richiede, invece, un complesso processo di elaborazione degli stimoli che ha a che fare con la distinzione tra le informazioni centrali e le informazioni secondarie e con l'identificazione di relazioni logiche e cronologiche fra gli eventi. Per i bambini in età prescolare, quest'operazione non è semplice: il loro pensiero si concentra prevalentemente sul presente e,

per questo motivo, essi sono in grado di raccontare singole scene o singoli episodi ma faticano a connetterli in una vicenda coerente che includa passato e futuro; per questo risulta fondamentale la mediazione di un adulto.

“Diario di casa” non è soltanto un programma per bambini ma anche per adulti, non solo perché la presenza di questi ultimi è necessaria, ma perché il programma rappresenta la sintesi di quello che un adulto vorrebbe sentire in un momento di incertezza. “Diario di casa” diventa per i genitori uno spazio rassicurante di proiezione sui bambini di desideri individuali e collettivi. Un modo per ristabilire la priorità dei valori attraverso lo sguardo ‘puro’ di un bambino.

L’analisi potrebbe trovare una utile prosecuzione in due direzioni: da una parte effettuando un’indagine sulla ricca esposizione dei commenti degli osservatori su Voicethread, magari con l’analisi testuale per estrarre in modo quantitativo i termini più ricorrenti. Un secondo aspetto riguarda i contesti della decodifica: osservare come viene percepito e utilizzato il programma dagli utenti con interviste o focus group a famiglie che hanno visto il programma, così da studiare in modo qualitativo gli atteggiamenti e le azioni che il programma sollecita.

BIBLIOGRAFIA.

- Altheide, D. L., & Spedicato, L. (2000). *L’analisi qualitativa dei media*. Rubbettino.
- Aroldi, P. (2003). *Il gioco delle regole. Tv e tutela dei minori in sei Paesi europei*. Vita e Pensiero.
- Aroldi, P., & Vittadini, N. (2015). *Televisione e infanzia. La parola ai protagonisti*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà. <http://hdl.handle.net/10807/66152>.
- Aroldi, P., & Vittadini, N. (2015). *Televisione e infanzia. Le aspettative nei confronti dell’offerta televisiva per i bambini*. Fondazione per la Sussidiarietà. <http://hdl.handle.net/10807/66419>.
- Aroldi, P., & Vittadini, N. (2013). *Televisione e Infanzia. Rapporto sull’offerta televisiva per bambini in Italia*. Fondazione per la Sussidiarietà. <http://hdl.handle.net/10807/61654>.
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2017). “Sharenting,” *parent blogging, and the boundaries of the digital self*, *Popular Communication*. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Boni, F. (2004). *Etnografia dei media*. Laterza.
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli editore.
- Buckingham, D., & Cappello, G. (2004). *Né con la TV, né senza la TV: bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo*. Franco Angeli.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Edizioni Erickson.
- Buckingham, D. (2008). *Children and Media: A cultural studies approach*, in S. Livingstone, K, pp. 219-236.
- Coggi, C. (2002). *Migliorare la qualità della tv per bambini*. Franco Angeli.
- D’Amato, M., Bastiancich, A., Ciccotti, E., Ciccotti, E., Comparini, N., Contaldo, A., & Landi, P. (2006). *Bambini multimediali. Per giocare, per conoscere, per crescere*, Istituto degli Innocenti.
- Dewey, J., & Monroy, A. G. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l’educazione*. La nuova Italia.
- Drotner, K. (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage.
- Forni, E. (2011). *La reclusione dell’infanzia. Com’è difficile crescere in città*. Società degli individui (LA).
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). *Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children*. *JAMA pediatrics*, 174(1). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Lemish, D. (2008). *I bambini e la tv*. Raffaello Cortina.
- Longo, A. (2014, 30 Ottobre). *Disney bocchia l’Italia sulla tv dei ragazzi “Nulla di buono da mandare in onda”*, <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2014/10/30/disney-bocchia-litalia-sulla-tv-dei-ragazzi-nulla-di-buono-da-mandare-in-onda21.html>
- Maragliano, R. (2004). *Pedagogie dell’elearning*. Laterza.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*, Cambridge, University press.
- Ottaviano, C. (a cura di) (2003). *Rapporto tra minori e programmi televisivi di informazione e/o di intrattenimento*, Progetto Tv-Minori dell’Authority per le Garanzie nelle Comunicazioni.
- Parola, A. (2008). *Territori mediaeducativi*. Erickson.
- Parola, A., & Trincherò, R. (2006). *Vedere, guardare, osservare la tv: proposte di ricerca-azione sulla qualità dei programmi televisivi per i minori* (Vol. 2). FrancoAngeli.
- Pira, F., & Marrali, V. (2007). *Infanzia, media e nuove tecnologie. Strumenti, paure e certezze*. FrancoAngeli.
- Popper, K. R. (2002). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evolutivista*. Armando editore.
- Richeri, G. (2012). *Economia dei media*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2011). *I media come ambiente educativo in Vic, G. V.*, Vita e Pensiero, *Lesigenza di educare*.
- Stuart, H. (2006). *Politiche del quotidiano*. Il Saggiatore.

ALLEGATO

Griglia di osservazione e valutazione del programma “Diario di Casa”

Requisiti educativi e psicologici per bambini dai 3 ai 6 anni

TITOLO	“DIARIO DI CASA”	
EPISODIO	Puntata del	
DURATA		
TARGET	SCUOLA INFANZIA	
CONDUTTORI		
ESPERTI		
ANIMAZIONI	Puppet	
LINK		
Tema della puntata		

Segmento	STRUTTURA DEL PROGRAMMA	DURATA
1	Sigla	00:00:10
2	Introduzione del conduttore	00:02:30
3		
4		
5		

Segmento 1

Contenuto:

Linguaggio	Rappresentazione	Pubblico	Produzione

Qualità della puntata da un punto di vista educativo

Coerenza tra gli obiettivi/traguardi definiti all’inizio del programma e le attività che vengono proposte per il loro raggiungimento

Significatività dei contenuti e delle metodologie

Quanto sono pertinenti gli argomenti proposti in riferimento alla fascia di età che va dai 3 ai 6 anni?

Gli argomenti vengono introdotti, affrontati e conclusi in modo esaustivo e soddisfacente?

Arricchimento delle conoscenze dei bambini della scuola dell’infanzia

Le attività mostrate potrebbero essere riproposte in casa da una persona adulta?

Le attività mostrate potrebbero essere rifatte in modo autonomo dai bambini?

Le attività e i documenti proposti potrebbero essere utilizzati in aula?

Quali aspetti psicologici vengono sollecitati dal programma?

Quale idea di bambino sollecita la puntata?

- Bambino come imitatore di comportamenti
- Bambino come esecutore di comportamenti
- Bambino capace di pensare autonomamente dei comportamenti, anche insieme agli altri
- Bambino capace di giudizi personali



Citation: D. Cino (2020) Dilemmi digitali e governance dell'identità digitale dei minori: l'interazione fra pari come opportunità informale di media education. *Media Education* 11(2): 149-161. doi: 10.36253/me-9027

Received: June, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 D. Cino. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Dilemmi digitali e governance dell'identità digitale dei minori: l'interazione fra pari come opportunità informale di media education

Digital Dilemmas and governance of children's digital identities: online communication as an (informal) opportunity for media education

DAVIDE CINO

Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione/ Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Dipartimento di Scienze della Comunicazione e dello Spettacolo

E-mail: davide.cino@unicatt.it

Abstract. The contribution investigates parents' digital dilemmas associated with sharenting as an informal learning opportunity to rethink and orient their online sharing behavior. The paper reports on some results of an exploratory study based on the analysis of online conversations on a parenting forum focused on these dilemmas. Findings suggest that the interactional context where such exchange takes place can function as an informal learning environment, fostering informal peer-to-peer media education practices for parents in the digital age.

Keywords: sharenting, digital dilemmas, informal learning, media education, social media.

Riassunto. Il presente contributo indaga i dilemmi digitali vissuti dai genitori rispetto alla pratica dello *sharenting* come occasione di apprendimento informale per ripensare ed orientare il proprio comportamento di condivisione online. Il paper riporta alcuni risultati di una ricerca esplorativa basata sull'analisi di conversazioni su un forum per genitori incentrate su questi dilemmi. I risultati suggeriscono che il contesto interattivo del forum in cui tali interazioni si dispiegano possa funzionare da ambiente informale di apprendimento, favorendo pratiche di educazione fra pari ai social media cui i genitori possono attingere nell'era digitale.

Parole chiave: sharenting, dilemmi digitali, apprendimento informale, media education, social media.

1. INTRODUZIONE

Gli ultimi anni hanno visto un incremento notevole nell'adozione dei media digitali all'interno del nucleo familiare, comportandone l'incorporazione in differenti prassi quotidiane. In questo contesto, gli studiosi hanno teorizzato il fenomeno del "digital parenting" (Mascheroni et al., 2018), designando con questa espressione l'eterogenea gamma di possibili adozioni dei nuovi media come estensione delle proprie pratiche genitoriali, quali l'utilizzo di forum, siti e applicazioni rivolte a genitori per "educarsi" alla genitorialità, strumenti per monitorare la prole (e.g. filtri per internet o app di geolocalizzazione), nonché la condivisione di foto e video di bambini sui social media, definita "sharenting" (Blum-Ross & Livingstone, 2016).

Quest'ultima pratica, nel dettaglio, rappresenta il focus principale di questo contributo.

Tanto l'opinione pubblica quanto la letteratura scientifica hanno espresso opinioni spesso polarizzate in merito all'argomento, enfatizzando rischi e preoccupazioni connesse alla creazione di un'identità digitale dei minori, nonché alla possibilità per i genitori di pubblicare contenuti potenzialmente imbarazzanti per la prole e, in generale, compromettere la privacy del nucleo familiare (Siibak & Traks, 2019).

Laddove le succitate preoccupazioni possano effettivamente costituirsi, almeno sul piano teorico, come "rischi" associati a questa forma di esposizione online, i dati empirici sull'argomento suggeriscono che la probabilità che tali rischi si trasformino effettivamente in conseguenze dannose per bambini e genitori è, ad oggi, piuttosto bassa e prevalentemente speculativa (Aroldi & Mascheroni, 2019; Smahel et al., 2020).

Lo sharenting, tuttavia, è considerato un'espressione comunicativa normalizzata rientrante nella quotidianità di molte famiglie (Leaver, 2015). Benché la sua normalizzazione sia stata spesso letta presumendo un'aprioristica assenza di consapevolezza e riflessività da parte dei genitori (Barassi, 2019), diverse ricerche suggeriscono che nel valutare rischi e benefici associati al proprio comportamento di condivisione molti di loro vivano dei veri e propri "dilemmi digitali" (Blum-Ross & Livingstone, 2017; Chalklen & Anderson, 2017). La letteratura pedagogica supporta la valenza (tras)formativa del dilemma (Formenti & West, 2018), intesa come opportunità di attivazione di pratiche critiche e riflessive dalle quali possono far seguito esperienze di apprendimento informali.

Su questa linea, il presente contributo indaga come tali dilemmi possano divenire occasioni di riflessione partecipata e apprendimento critico riportando alcuni risultati di una ricerca internazionale sull'utilizzo di un

forum per genitori come arena di apprendimento informale da parte di utenti che hanno spontaneamente cercato il supporto dei pari online per affrontare dubbi e problematiche connesse allo sharenting. Nel farlo, considero se e in che misura tale spazio comunicativo possa costituirsi come arena epistemica e morale in cui i genitori contemporanei possono educarsi reciprocamente all'utilizzo dei media in famiglia e apprendere ad esercitare la propria genitorialità nell'era digitale.

La peculiarità del lavoro poggia su due elementi principali. In primis, sull'utilizzo di dati naturali, ovvero conversazioni ordinarie online in cui dei genitori, senza previa sollecitazione da parte di un ricercatore, hanno aperto una discussione tra pari per confrontarsi in merito a un dilemma vissuto. In secundis, sull'esplorazione del ruolo giocato dal forum per genitori come arena di discussione e apprendimento in merito a dilemmi morali e problematiche digitali, espandendo la letteratura sulla ricerca di supporto genitoriale online che, ad oggi, si è focalizzata su aree più tradizionali (quali dubbi e dilemmi inerenti al parto, l'educazione dei figli, scelte di natura pediatrica, etc. – Dworkin et al., 2013), tralasciando la ricerca di supporto rispetto all'incorporazione dei media digitali nel contesto familiare.

2. LA GOVERNANCE DELLO SHARENTING: CONTROVERSIE E DILEMMI DIGITALI

La governance della relazione tra bambini e media ha profonde radici storico-culturali che poggiano sulla figura moralmente connotata del "buon genitore" a cui è delegato tale compito (Caronia, 2010). La cultura occidentale pone particolare enfasi sul tema del rischio, rimarcando il ruolo preventivo e protettivo del genitore (Thomas et al., 2016), ed espandendo il range di panici e dilemmi morali a tutta una vasta gamma di aree che i genitori sono chiamati a controllare, tra i quali rientrano i media digitali. La letteratura suggerisce che madri e padri avvertano il peso di tale imperativo morale anche rispetto alla governance dello sharenting.

La peculiarità di tale pratica sta nel fatto che il bambino di cui si condivide potrebbe non giocare un ruolo attivo nel processo, pertanto non trarre alcun beneficio diretto da questa presenza online che diviene, di conseguenza, passiva.

Ciò è particolarmente vero nel caso di bambini ancora troppo giovani per dare il loro consenso alla condivisione online. In questo caso, la responsabilità di gestire e salvaguardare la loro presenza online ricade sugli adulti che condividono e, nella fattispecie, sui genitori, definiti i "gatekeepers" delle tracce digitali della

prole (Steinberg, 2016). Tali specificità hanno comportato lo sviluppo di una serie di controversie associate alla pratica dello *sharenting*, etichettando spesso i genitori come irresponsabili e noncuranti delle potenziali problematicità del loro comportamento di condivisione (Barassi, 2019). La letteratura sull'argomento, tuttavia, mostra un aspetto più sottile del fenomeno, suggerendo che molti genitori, invece, cercano di governare la presenza dei figli sui social media stabilendo cosa non solo essi stessi, ma anche soggetti esterni alla famiglia nucleare, come i membri della famiglia allargata, possano o meno pubblicare (Ammari et al., 2015). Secondo uno studio di Chalklen e Anderson (2017), poi, molte madri vivono un "privacy/openness paradox", in cui se da un lato si apprezzano le opportunità personali derivanti dal proprio comportamento di condivisione, dall'altro se ne riconoscono i potenziali rischi o, quantomeno, l'assenza di benefici diretti per la prole. Allo stesso modo, Holloway e Green (2017) sottolineano come nel condividere foto familiari sui social, i genitori si confrontino con una serie di dilemmi riguardanti la permanenza e la sicurezza di queste rappresentazioni. La permanenza sul web di materiale ritraente la prole, inoltre, spinge molti ad interrogarsi in merito all'appropriatezza del contenuto condiviso e a prendere decisioni situazionali di conseguenza (Ammari et al., 2015).

Benché le ricerche documentino una dimensione dilemmatica che accompagna la pratica dello *sharenting*, la maggior parte degli studi che ad oggi ha trattato i dilemmi vissuti dai genitori non ha approfondito particolarmente come questi siano affrontati, né se e in che modo possano divenire occasione di apprendimento. L'assenza di modelli culturali di riferimento sull'argomento, nonché di supporto da parte delle generazioni precedenti a causa della novità del fenomeno (Leaver, 2015), implica che nell'interfacciarsi con una serie di dilemmi associati allo *sharenting* i genitori contemporanei possano sentirsi disorientati e bisognosi di supporto per meglio valutare i corsi d'azione da adottare. Nel prossimo paragrafo evidenzierò come il web possa ovviare a questa carenza di supporto, costituendosi come potenziale ambiente di apprendimento.

3. IL WEB COME CONTESTO INFORMALE DI APPRENDIMENTO PER GENITORI

Appurato che i media digitali e, nel dettaglio, la pratica dello *sharenting* costituiscano fonti di dilemmi genitoriali, illustrerò di seguito in che misura il web possa funzionare come contesto informale di apprendimento per affrontare questi dilemmi.

I genitori contemporanei, infatti, hanno incorporato i media digitali e, nel dettaglio, la rete nelle loro prassi quotidiane quali strumenti per cercare/offrire supporto e conforto e apprendere ad "esercitare" la propria genitorialità (Demozzi et al., 2020a). La nozione secondo cui la genitorialità possa essere appresa non è nuova nel dibattito pedagogico. A tal proposito, scrivono Formenti e West (2010),

quando si parla di apprendimenti in famiglia si parla soprattutto di processi informali, quotidiani, invisibili. I genitori, i figli, i prossimi, imparano continuamente gli uni dagli altri, dalle interazioni e dai feedback reciproci [...] più che da insegnamenti impartiti coscientemente (p. 35).

Il concetto stesso di genitorialità, nella sua nozione neoliberale, implica una postura del genitore come soggetto in costante apprendimento, in particolare alla luce delle possibili ansie e preoccupazioni derivanti dall'esercizio del suo ruolo di "buon genitore" (Lee et al., 2014). L'apprendimento della genitorialità, dunque, va inteso come un processo continuo che va oltre le circostanze educative formali, incorporando anche le prassi quotidiane che fanno capo a un più vasto processo di educazione sociale informale (Tramma, 2019). Esiste, infatti, un complesso processo di apprendimento permanente di natura informale, trasversale ai contesti di cui si fa esperienza e indipendente da un dato orientamento assiologico, tramite cui acquisiamo –anche inconsapevolmente e non intenzionalmente– una serie di nuove conoscenze, abilità, e valori a partire dall'esperienza quotidiana (Jarvis, 2012). Una tale concezione di apprendimento ci chiede tuttavia di interrogarci in merito al concetto stesso di "educativo". Secondo Tramma (2019), ad esempio, l'oggetto epistemico "educazione" è passibile di chiavi interpretative plurime, che possono tanto "dilatare" quanto "restringere" il campo semantico e di indagine che gli è proprio. Possiamo, cioè, reputare potenzialmente educativo – indipendentemente dall'assetto valoriale di riferimento– tutto ciò che ci circonda o, al contrario, relegare l'educazione ai soli circuiti formali destinati ad erogarla.

In questo paper faccio riferimento al framework dell'apprendimento informale quale oggetto epistemico pedagogico che richiede una dilatazione della nostra comprensione di ciò che è considerato educativo. Uno sguardo che includa, cioè, tutte quelle esperienze di apprendimento che riguardano trasversalmente tutti i contesti e le esperienze di cui un soggetto fa esperienza che contribuiscono alla sua formazione continua, indipendentemente dalla loro intenzionalità formativa. Il presente contributo inquadra il web come un contesto di apprendimento informale. Questa scelta si svin-

cola da un paradigma pedagogico che reputa educative solo le pratiche legate a contesti formali e orientate a un valore socialmente desiderabile, la cui trasmissione diviene finalità prima dell'azione educativa. Se invece, come sostiene Tramma (2019), educativo è tutto ciò che contribuisce a (più che "comporta") un apprendimento di norme, valori, schemi interpretativi e sistemi di rappresentazione, la stessa esperienza educativa diviene qualcosa che rifugge il mero contenimento in contesti formalmente organizzati (ad es. la scuola) o socialmente intesi come educativi per antonomasia (ad es. la famiglia), incorporando l'esperienza di vita dei soggetti nel suo dispiegarsi in contesti molteplici e lungo tutto l'arco della vita, in linea con la prospettiva del lifelong/lifewide learning (Formenti & West, 2010).

L'utilizzo di internet per affrontare le sfide della genitorialità rientra tra queste esperienze di apprendimento informale, grazie all'adozione di differenti piattaforme per genitori che offrono opportunità di apprendimento plurime e dalle modalità diversificate. Esempi di tali piattaforme sono siti internet istituzionali per genitori, forum basati su comunicazioni asincrone, blog, gruppi Facebook, gruppi WhatsApp, video su YouTube e pagine Instagram. Tra gli argomenti maggiormente rappresentati e dibattuti in questi spazi figurano la gravidanza, l'allattamento al seno, pratiche educative e alimentari da adottare con la prole, nonché la vita scolastica dei figli (Cino et al., 2020; Das, 2017; Pedersen & Lupton, 2018). È tuttavia importante sottolineare che le ricerche suggeriscono una decisa connotazione di genere rispetto alla genitorialità online, con una forte preponderanza femminile nell'utilizzo di queste risorse e caratteristiche demografiche tipiche delle cosiddette famiglie "W.E.I.R.D." (Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic – Dworkin et al., 2013; Henrich et al., 2010).

Ognuna delle piattaforme di cui sopra offre possibilità di azione e apprendimento differenziate. In questo paper mi concentrerò sui forum per genitori, valutando se e in che misura possano funzionare come comunità di pratica online (Wenger, 2011) dove i genitori possono attivare pratiche riflessive ed educative partendo dai loro dilemmi digitali.

3.1. La specificità dei forum per genitori come arene epistemiche

I forum per genitori rappresentano un contesto interattivo particolarmente interessante da un punto di vista pedagogico. In primis, perché nonostante il proliferare di altre tipologie di piattaforme, tra cui le succitate, continuano a rappresentare una risorsa attivamente utilizzata da molti genitori (Lupton et al., 2016). Lo spa-

zio interattivo che offrono, inoltre, permette a tutti gli utenti di aprire un thread che può poi essere indirizzato a un pubblico di pari i quali, generalmente, fanno parte di quella comunità online perché condividono scopi, problemi o condizioni comuni. Lo scambio comunicativo che ne risulta rappresenta una buona fonte di dati naturali che mettono in luce prospettive, percezioni personali e preoccupazioni delle parti interagenti (Holtz et al., 2012), consentendo ai genitori di esplicitare, discutere e apprendere dalle rispettive etno-teorie genitoriali (Harkness & Super, 1992).

I forum per genitori, infatti, fanno parte del più vasto dominio delle community online, inquadrato da Petti (2011) come spazi di apprendimento informale che uniscono persone accomunate da un dato interesse e il cui funzionamento si basa sull'interazione sociale fra i membri che attivano processi ermeneutici e riflessivi tra le parti interagenti. L'autrice definisce le community online come contesti di apprendimento sociali, collaborativi e informali:

sociali perché sono costituiti dalle relazioni che le persone instaurano tra loro, *collaborativi* perché la conoscenza è un fenomeno di costruzione e interazione sociale e *informali* perché si possono sviluppare apprendimenti inattesi derivanti dalla loro frequentazione (p. 39).

L'importanza delle pratiche riflessive quali antecedenti della costruzione identitaria genitoriale è un tema cruciale da un punto di vista pedagogico. Ora, è importante sottolineare che il più delle volte, nell'affrontare i dilemmi e le sfide della vita familiare, i genitori possono fare riferimento esplicito o implicito, diretto o indiretto, a un ventaglio di copioni familiari (o script - Byng-Hall, 1998) in termini di aspettative condivise su cosa si debba o possa fare in determinate situazioni (Formenti, 2012). Tali copioni fanno parte di un insieme di saperi primari (Fabbri, 2008) che contribuiscono in larga parte alla costruzione del proprio sé genitoriale, nonché all'utilizzo di certi framework di riferimento per leggere una determinata situazione e valutare i corsi d'azione da intraprendere, e affondano le loro radici in quel corpus di esperienze che i genitori stessi hanno vissuto in precedenza in quanto figli nella famiglia di origine, osservando e partecipando ad attività di vita quotidiana. Esistono tuttavia circostanze in cui questi copioni si rivelano insufficienti, se non inadeguati. È il caso delle sfide poste da una nuova serie di problematiche che non trovano nell'esperienza pregressa un'adeguata cassa di risonanza. In un certo senso, i dilemmi digitali - soprattutto quelli associati a nuove pratiche mediatiche, come lo sharenting - fanno parte di queste esperienze prive di repertori passati e per le quali i genitori contemporanei possono trovarsi disorientati.

Una delle più tradizionali forme di sostegno e apprendimento della genitorialità è proprio il confronto fra pari, che avviene spesso nell'ambito di conversazioni interpersonali informali, quali le chiacchiere fra genitori all'uscita dei bambini da scuola, durante una telefonata con amici e parenti ma anche, oggi, avvalendosi di conversazioni tecnologicamente mediate. È in questo senso che si può affermare che «i saperi genitoriali sono costruiti attraverso l'interazione quotidiana tra noi, gli altri, gli eventi» (Fabbri, 2008, p. 47), ed è nell'ambito di queste interazioni che si possono apprendere modalità di pensiero e azione che riecheggiano orizzonti di senso comune dati per scontati o a questi alternativi. In una logica non certa in termini di esiti, ma quantomeno potenziale, l'interazione sociale fra genitori può accompagnare una trasformazione del pensiero da pre-riflessivo, ovvero, che rispecchia in maniera acritica un insieme di assunti acquisiti e dati per scontati, a riflessivo, che guarda cioè più criticamente e analiticamente all'esperienza vissuta (Fabbri, 2008). Lo scambio tra prospettive differenti che può aver luogo nell'interazione fra pari, infatti, può favorire tali pratiche riflessive, promuovendo la creazione di nuovi margini di comprensibilità di un dato fenomeno con cui si è alle prese.

I forum per genitori, a tal riguardo, sono stati studiati in merito a una vasta gamma di dilemmi inerenti differenti aree della genitorialità, quali il parto, l'educazione dei figli, l'allattamento al seno, etc. (Dworkin et al., 2013). Poter raggiungere un pubblico di pari che vada oltre le proprie cerchie offline, nondimeno, dà ai genitori la possibilità di discutere argomenti per i quali fanno fatica a trovare supporto fra i tradizionali sistemi prossimali (Hine, 2014), potenziando così le opportunità di confronto e apprendimento.

Tale mancanza di tradizionali forme di supporto è di particolare interesse nel caso dello *sharenting* e dei media digitali in generale. Green e colleghi (2019) sottolineano, a tal proposito, le sfide senza precedenti che i genitori vivono nell'era digitale, affermando che il rapporto con i nuovi media è tra i compiti più complessi della genitorialità nella società contemporanea, vista la velocità con cui evolvono. Riprendendo Wenger (2011), gli autori evidenziano l'importanza delle comunità di pratica informali per genitori grazie alla possibilità di fornire uno scambio di esperienze dalle quali apprendere come affrontare le varie sfide poste dalla socializzazione digitale con cui le famiglie odierne si confrontano. Secondo Fabbri (2008), le comunità di pratica informali sono particolarmente importanti nel processo di costruzione identitaria genitoriale, in quanto consentono

la scoperta, da parte dei singoli, che altre persone affrontano problemi simili, condividono una passione per le

stesse tematiche, possiedono esperienze, dati, strumenti, approcci, opinioni e idee rilevanti da mettere a disposizione e che c'è dunque occasione di apprendere molto l'uno dall'altro. [...] Formarsi significa potersi confrontare con altri genitori che hanno problemi simili, con genitori che hanno superato quei problemi. Si tratta in fondo di una formazione informale che già è largamente praticata e forse chiede di essere aiutata a coltivarsi. (pp. 54-55).

Wenger (2011) definisce le comunità di pratica come un gruppo di persone accomunate da un interesse (in senso esteso) che riguarda la loro vita quotidiana e rispetto al quale interagiscono e apprendono nuovi modi di fare, pensare ed essere. Questa definizione allargata, secondo l'autore, non implica necessariamente un'intenzionalità educativa, in quanto l'apprendimento può rappresentare tanto il fine per cui la comunità si crea, quanto una risultante informale e non predetta degli scambi interazionali fra i membri. Tre sono le caratteristiche che contraddistinguono una comunità di pratica: un dominio comune (inteso come campo tematico), una comunità e una pratica. Il dominio di interesse comune è ciò che distingue la comunità di pratica da un qualsiasi aggregato di individui. Far parte di una comunità di pratica, in questo senso, significa condividere una o più caratteristiche che accomunano i membri. La comunità è l'elemento che favorisce le attività condivise tra i membri, quali interazioni, discussioni e scambio di informazioni, promuovendo opportunità di apprendimento informale. La pratica, infine, fa riferimento alla condivisione -tramite l'interazione sociale- di uno specifico repertorio di risorse tipico di quella comunità, quali esperienze, storie, e corsi d'azione per affrontare determinati problemi.

Le comunità di pratica, sottolinea ancora Wenger (2011), possono assumere forme, dimensioni e strutture differenti, aver luogo sia offline che online, ed essere sia formali che completamente informali.

In tal senso, da un punto di vista teorico, un forum per genitori online può potenzialmente costituirsi come una comunità di pratica. Nella fattispecie, il dominio di riferimento è la genitorialità, soprattutto se intesa nella sua accezione neoliberale che enfatizza l'importanza del ruolo sociale del genitore in termini quasi professionalizzanti. La dimensione comunitaria, invece, è favorita dall'attività interattiva che contribuisce a processi di apprendimento e co-costruzione di significato. La pratica, infine, si basa sulla condivisione di storie che, una volta messe in circolo, possono dar luogo a specifici circoli ermeneutici (Gadamer, 1975).

A tal proposito, Wenger (2011) enuclea tra le attività tipiche delle comunità di pratica la richiesta di informazioni e la ricerca/scambio di esperienze tra membri.

Queste due prassi sono particolarmente rilevanti nei forum per genitori in quanto, come sottolinea Lindholm (2017), fanno parte di una prassi narrativa online in cui degli utenti producono delle storie con il fine di meglio comprendere un'esperienza imparando dai propri pari, i quali sono chiamati a rispondere per stabilire un terreno di discussione comune al/dal quale accostarsi o discostarsi. Secondo l'autrice, le storie personali sono dapprima mobilitate nel messaggio di apertura (definito "problem message"), in cui l'utente che apre la discussione (d'ora in avanti "original poster" – OP) espone un dilemma per il quale chiede supporto, configurandosi come "advice-seeker", per poi essere discusso nei commenti degli altri utenti (d'ora in avanti "commenting posters" – CPs), i quali possono a loro volta mobilitare le rispettive storie, esperienze ed opinioni, configurandosi come "advice-givers". La narrazione, dunque, favorisce la traduzione di un problema privato in linguaggio collettivo all'interno del forum, che diviene uno spazio informale «per potersi raccontare» (Formenti, 2010, p. 7).

In questo contesto, l'interazione funziona in prima battuta come attività di "problem posing", promuovendo uno scambio di opinioni ed esperienze che può potenzialmente educare le parti interagenti e favorire -ma non determinare- delle opportunità di apprendimento informale ed eventualmente di "problem solving", non soltanto per chi partecipa attivamente alla discussione, ma anche per chi si limita a leggerla sul momento o in futuro. La persistenza del materiale prodotto e pubblicato online, infatti, facilita la creazione di depositi di esperienze informali le cui potenzialità di apprendimento valicano i confini spazio-temporali dell'interazione offline, costruendo un corpus di conoscenze a disposizione di altri genitori che si trovano o potrebbero trovarsi a vivere una situazione dilemmatica analoga a quella discussa.

La richiesta di supporto in un forum per genitori, nonché lo scambio interattivo che da tale richiesta muove, possono infine essere compresi in riferimento all'autorità epistemica etero- ed auto-attribuita delle parti interagenti, in linea con la natura -empiricamente supportata- dei forum online come "arene epistemiche" (Landqvist, 2016). Il processo di costruzione della conoscenza, infatti, è eminentemente sociale e dipende a un tempo dalle conoscenze che apprendiamo dagli altri e dalle nostre esperienze, nonché da quelle che noi stessi produciamo e mettiamo in circolo interagendo con terze parti (Kruglanski et al., 2009). Kruglanski e colleghi (2009), a tal proposito, evidenziano come la conoscenza del singolo soggetto in merito a un certo dominio di esperienza possa essere deficitaria, spingendo pertanto a cercare supporto conoscitivo in terzi, definiti "knowledge providers". Il costrutto dell'autorità epistemica etero-

attribuita è qui di particolare rilievo, in quanto fa riferimento a una fonte di conoscenza reputata credibile cui attingere quando si avverte un bisogno di apprendimento. La credibilità della fonte non dipende necessariamente dall'oggettività informativa di cui tale fonte può farsi portavoce, quanto da una combinazione di expertise percepita e fiducia da parte del soggetto che a quella fonte si è rivolto. Diversi sono, secondo gli studiosi, gli elementi che possono sancire l'autorità epistemica, quali un ruolo sociale (ad es. essere un genitore, uno psicologo, un insegnante), il livello di istruzione, l'istituzionalità di un enunciato, etc. (Kruglanski et al., 2009).

Strettamente interconnesso è il concetto di autorità epistemica auto-attribuita, indicante quanto il singolo soggetto si senta competente in merito a un determinato argomento. La richiesta di supporto conoscitivo è tanto più ritenuta necessaria quanto maggiore un individuo reputerà lo scarto tra la propria conoscenza su un argomento e quella altrui (Kruglanski et al., 2009).

Nel caso specifico del forum per genitori, l'autorità epistemica dei membri è data dalla stessa appartenenza alla categoria di genitori (presenti o futuri) quali insider dell'esperienza genitoriale e depositari di determinate conoscenze che, messe in circolo, possono contribuire al funzionamento della comunità di pratica favorita dagli scambi interattivi resi possibili dal forum.

A seguito di questa premessa teorica, il prossimo paragrafo indagherà se a che livello i forum genitoriali possano -nella loro declinazione di comunità di pratica- favorire processi informali di educazione all'utilizzo dei media tra pari che supportino i genitori ad affrontare i dilemmi digitali con cui si interfacciano.

4. UN FORUM ONLINE COME OPPORTUNITÀ DI MEDIA EDUCATION? OBIETTIVI E RISULTATI (PARZIALI) DI UNA RICERCA

Sulla base delle premesse di cui sopra, riporterò di seguito alcuni risultati parziali del progetto di ricerca internazionale "Sharenting and the datafication of family life: exploring parents' Social Media Dilemmas", che ha studiato i dilemmi digitali associati alla pratica dello sharenting discussi dai genitori sulla sezione pubblica del forum BabyCenter, reputato uno dei forum genitoriali maggiormente usati nel mondo occidentale prevalentemente da madri (Lupton et al., 2016). Il progetto ha indagato tanto le tipologie di dilemmi riportati dai posters, quanto le interpretazioni e soluzioni co-costruite dalle parti interagenti nel commentare e discutere questi dilemmi. Visto il focus di questo studio sulla sezione statunitense del forum, i dati qui riportati sono

da intendersi in ottica contestuale e situazionale, ovvero non generalizzabili e passibili di specificità tipiche di quel determinato milieu socio-culturale.

Il campione dello studio allargato su cui poggia questo lavoro è stato raccolto utilizzando il motore di ricerca interno al sito tramite l'adozione di un'apposita stringa di parole chiave inerenti al topic di ricerca. È stato seguito un approccio di raccolta dati sequenziale di tipo top-down (Eriksson & Salzman-Erikson, 2013), passando in rassegna le prime 150 pagine di risultati, filtrando solo quelle discussioni incentrate sui dilemmi dello sharenting, in linea con ricerche precedenti che hanno adottato metodologie analoghe (Pedersen & Lupton, 2018).

Nel presente contributo, mi concentrerò sull'analisi di una discussione (i.e. un "thread") come studio di caso con l'obiettivo di indagare:

1. se e in che misura la pratica conversazionale online possa costituirsi come opportunità di educazione informale all'uso dei media;
2. che tipo di messaggi impliciti ed espliciti vengono mobilitati dalle parti in causa rispetto all'essere genitori nell'era digitale.

Il focus su un singolo thread è supportato nella letteratura metodologica sullo studio dei forum online quando l'analisi mira a cogliere la specificità, più che la generalizzabilità del dato (Jowett, 2015). Pertanto, i risultati di seguito riportati sono da intendersi in ottica situazionale e contestuale. È inoltre importante sottolineare che, nonostante la natura anonima delle interazioni (in quanto gli utenti utilizzano degli usernames), indizi contestuali (quali gli stessi nicknames o l'uso di pronomi femminili) suggeriscono che le parti interagenti fossero donne, in linea con la forte preponderanza femminile tipica dei forum per genitori riportata in letteratura e il pubblico di madri a cui il forum in questione è prevalentemente rivolto (Dworkin et al., 2013; Lupton et al., 2016).

Di seguito ripoterò alcuni risultati di un'analisi tematica (Riessman, 2008) che -informata dalla succitata struttura interattiva delle discussioni online proposta da Lindholm (2017) - ha ricercato nel testo il tipo di dilemma riportato dall'original poster, le traiettorie ermeneutiche e discorsive proposte dai commenting posters, nonché indizi di trasformazioni e cambiamenti di prospettiva da parte dell'original poster a seguito dello scambio interattivo. La tematizzazione dei dati (Saldaña, 2009) ha avuto il fine di evidenziare i pattern tematici individuati nella discussione rappresentanti il prodotto *e* dell'attività interazionale delle parti interagenti *e* dell'esercizio ermeneutico del ricercatore che li ha letti e interpretati in una logica mista induttivo-deduttiva, tanto ancorata al dato, quanto informata da appositi fra-

meworks teorici. L'analisi ha beneficiato dell'aiuto di due assistenti di ricerca che hanno volontariamente partecipato alla codifica della conversazione. Nel dettaglio, il primo step dell'analisi si è basato su una codifica iniziale da me condotta per familiarizzare con i dati e costruire una lista di codici che è stata poi accorpata in codici di secondo livello. Ciò ha portato alla stesura di un libro codice provvisorio, che è stato testato indipendentemente dalle assistenti di ricerca, le quali hanno fornito feedback, aggiustamenti e aggiunte. Il corpus di dati è stato infinite ricodificato alla luce dell'aggiornamento del libro codice e i risultati sono stati organizzati in modo tale da evidenziare la natura del dilemma, le traiettorie interpretative e pragmatiche costruite nello scambio interazionale e le possibili ridefinizioni e cambiamenti di prospettiva dell'original poster a seguito dell'interazione.

4.1. Il caso delle "bathtime photos": costruire e apprendere modelli di "buona" genitorialità digitale

Il thread qui analizzato è stato scritto da una madre che, dopo aver pubblicato una foto del figlio durante il bagno (in cui non erano visibili le parti intime), ha ricevuto delle critiche da parte dei suoi stessi genitori (i.e. i nonni del bambino), accusandola di aver tenuto un comportamento inadeguato. La madre, pertanto, si è rivolta alla comunità del forum raccontando l'accaduto, esprimendo opinioni e stati d'animo e chiedendo l'intervento dei pari sia tramite commenti che attraverso l'utilizzo di un sondaggio. Il sondaggio in questione, nella fattispecie, chiedeva se pubblicare "bathtime photos" fosse inopportuno o meno, fornendo le seguenti due opzioni di risposta:

1. Yes, you never know what can happen with that photo;
2. No, it's fine as long as privates are covered.

In totale, 219 utenti hanno risposto al quesito, di cui il 56% ha votato per la prima opzione, e il rimanente 44% per la seconda. Il sondaggio viene qui mobilitato come strumento di consultazione veloce e diretto per ingaggiare altri genitori nella discussione e avere una metrica delle loro opinioni. La figura 1 sottostante riporta l'estratto di apertura dell'original poster (OP):

In linea con Lindholm (2017), il post di apertura dell'OP svolge la funzione di problem posing: la madre in questione, infatti, narra la sua esperienza fornendo una serie di elementi contestualizzanti atti a definire la situazione dilemmatica per la quale sta cercando aiuto. In primis, l'OP offre delle informazioni di background (l'aver pubblicato delle foto del figlio durante il bagno) e riporta il problema (la reazione dei nonni del bambino). Il giudizio negativo nei confronti della madre - il cui

Original Poster:

So, I posted some pictures of my son during bathtime on Facebook today. You could hardly see his privates in the photo anyway but everything you could see I covered it with an emoji.

BACKGROUND

Well, I got a text from my dad asking me to take the photos down. My mom called me and told me the same thing.

PROBLEMA

They say it is because of predators and someone I'm friends with on Facebook can sell the photos on the dark web???

**RISCHIO ONLINE:
STRANGER-DANGER**

They both upset me very much. I realize that there are sick perverts out there and I would never put my son in harm, but I feel like they're being paranoid as hell. Not to mention I'm so upset with how they attacked me and told me what to do.

**CONFERMA IDENTITÀ
"BUONA MADRE"**

So, what do you guys think? How should I deal with this?

DILEMMA

Figura 1. Post di apertura – presentazione del dilemma.

ruolo morale di buona genitrice viene messo in discussione – è informato da un framework di riferimento tipico dei discorsi sui bambini online: lo stranger-danger (Jewkes & Wykes, 2012). Questa figura, ricorrente in narrazioni allarmistiche rispetto alla presenza digitale dei minori, designa la possibilità che le foto del bambino finiscano in mani sbagliate, tradendo il ruolo socialmente atteso della madre di prevenire questo rischio; ruolo che la madre, al contrario, sente di rispettare (“I would never put my son in harm”). Il post si chiude con una domanda diretta indirizzata alle utenti del gruppo, la cui expertise come madri -e la relativa autorità epistemica che ne deriva- vengono chiamate in causa per meglio comprendere (“what do you guys think?”) ed affrontare (“How should I deal with this?”) la situazione. La richiesta di commenti scritti e l’uso del sondag-

gio di cui sopra funzionano come detonatori di opinioni e conoscenze tra pari che trovano nel forum uno spazio informale per essere condivise ed eventualmente apprese come potenziali framework di riferimento e corsi d’azione (Das, 2017).

I commenti lasciati dalle utenti del forum (Commenting Posters -CP), che ricoprono qui il ruolo di *advice-givers*, hanno risposto alla richiesta dell’OP seguendo due traiettorie differenti: da un lato una traiettoria problematizzante e dall’altro una traiettoria de-problematizzante (Cino & Dalledonne Vandini, 2020). Le figure 2 e 3 ne riportano alcuni esempi accorpati in base alla loro natura ermeneutica (i.e. interpretativa della situazione riportata dall’OP).

La traiettoria problematizzante (Fig. 2) enfatizza i rischi dello sharenting e il ruolo protettivo che una

CP1: Just my opinion but I don't think bathtime photos should be posted on social media. There are plenty of cute photos in other environments where the child is covered with clothes that a tub photo doesn't need to be shared. In a photo album, like a physical album, okay, but I don't feel like it's necessary to post it online.

CP2: I agree with your parents. Do you post pictures of yourself in the tub/shower? You have a choice. Your baby relies on you to make good decisions. The way the internet and people are today, I want as few pics as possible online.

CP3: Just my opinion, but I wouldn't post it at all. There are sick people out there and my husband and I post very limited pictures of our son, never bathtime. Having said that, I wouldn't appreciate someone telling me what to do with my child or what to post so you can probably tell your parents that you thank them for their concern but that you and your partner will decide what goes on FB or not.

**TRAIETTORIA
PROBLEMATIZZANTE**

Figura 2. Commenti “problematizzanti” – interpretazioni e corsi d’azione.

CP₄: I know I'm in the minority here, but I don't think it's a big deal. To answer if I would post a bath pic of myself, the answer is yes. This [foto pubblicata] was a profile picture of myself 2 years ago. Everything is covered, but I'm still in a bathtub. Personally, I haven't posted a bath pic of my son, but that's only because I've only posted around five pics in total of him. I'm not a big sharer.

CP₅: I think you should post what you want. There are sexual predators everywhere even in public. Are you all going to cover your children head to toe when you go to the beach or pool? If you want to post pics in the bath or be naked, go ahead.

CP₆: Oh geez! To be honest, any picture of your child on social media is up for some sick person to be into. As long as no private parts are showing I don't see the big deal. Geez tell your parents to get their panties out of a wad 🤔

**TRAIETTORIA
DE-PROBLEMATIZZANTE**

Figura 3. Commenti “de-problematizzanti” – interpretazioni e corsi d'azione.

“buona” madre è chiamata a ricoprire (CP₂ – “Your baby relies on you to make good decisions”). Tale prospettiva è in linea con il concetto di “problematizzazione” proposto da Lee et al. (2014), secondo cui la genitorialità neo-liberale poggia le sue basi su un discorso sociale per cui salvaguardare il benessere dei figli rappresenta la conferma per un genitore di un corretto assolvimento a un suo precipuo dovere.

Il linguaggio usato dai CPs nella traiettoria problematizzante riflette tale aspettativa. Viene messa in campo una pedagogia del “dover essere” e del sottile biasimo, che porta a enfatizzare la problematicità del comportamento materno. L'utilizzo del condizionale (CP₁ “I don't think bathtime photos should be posted”; CP₃ “I wouldn't post it at all”) e delle domande dirette rivolte all'OP (CP₂: “Do you post pictures of yourself in the tub/shower?”) rimarcano ulteriormente tale pedagogia, suggerendo implicitamente non solo il quadro interpretativo (quello della “buona madre”), ma il corso d'azione adeguato da adottare (ovvero, non pubblicare le foto del figlio).

Viceversa, la traiettoria de-problematizzante (Fig. 3), minimizza il concetto di rischio e lo sottrae al controllo genitoriale, inquadrandolo come ingovernabile (CP₆ “any picture of your child on social media is up for

some sick person to be into”); inoltre mette in discussione il ruolo della “buona” madre socialmente atteso (CP₄ “I don't think it's a big deal”), rimarcando piuttosto l'agency dell'OP nel decidere se e cosa pubblicare del figlio (CP₅ “you should post what you want”). La conferma e messa in discussione del paradigma della buona genitorialità che ha qui luogo è ulteriormente supportata da studi precedenti condotti su forum per genitori simili (Pedersen, 2016), dimostrando come l'interazione sociale online consenta non soltanto di rinforzare, ma anche di de-costruire modelli pedagogici dati per scontati.

La polarizzazione delle due traiettorie ermeneutiche qui presentate, inoltre, ripropone la natura essenzialista dei discorsi sul rapporto tra bambini e media digitali (Mascheroni, 2018), contribuendo alla creazione di quelli che Das (2017) ha definito “mediated frameworks of reference” quali lenti attraverso cui guardare a un problema e apprendere possibili chiavi interpretative e corsi d'azione da seguire.

La figura 4, ritraente la risposta dell'OP, esemplifica la reazione della madre in questione allo scambio interattivo creatosi con i pari, offrendo supporto per la nozione che la comunicazione online può contribuire a dei processi di apprendimento informale, nella fattispecie rispetto all'utilizzo dei media in famiglia.

OP: Thank you everyone for the input! I appreciate all the answers, even the condescending ones lol. I decided to take the photos down. Even though I don't find baby bathtime photos creepy or even somewhat close to an adult posting a photo of themselves in the bath, the more I thought about it you never know what can happen with a photo online these days and *I would rather be safe than sorry*. Now to just speak to my parents about not telling me what to do....

**TRASFORMAZIONE DELLA
PROSPETTIVA INIZIALE**

Figura 4. Risposta dell'Original Poster.

Comparando la posizione dell'OP tra il post di apertura e la risposta notiamo una trasformazione della prospettiva iniziale, evidente nel passaggio da "they're being paranoid as hell" -riferito alla reazione dei nonni del bambino- (Fig. 1) a "you never know what can happen with a photo online these days and *I would rather be safe than sorry*" (Fig. 4). Si osserva come la postura dell'OP rifletta adesso la posizione maggioritaria del sondaggio, rinforzata dai commenti improntati a una traiettoria problematizzante che sembrano aver contribuito alla decisione di rimuovere le foto pubblicate. L'adesione all'imperativo morale della "buona madre" può essere qui intesa in termini di supporto di una modalità di comportamento socialmente accettabile e "responsabile", proponendosi come modello culturale da apprendere e introiettare nelle proprie prassi di genitorialità digitale. Anche la traiettoria de-problematizzante, tuttavia, pare aver avuto un'incidenza, supportando la scelta dell'OP di parlare con i suoi genitori per reclamare la sua agentività nella governance della presenza digitale del figlio ("now just to speak to my parents about not telling me what to do").

Complessivamente, la conversazione qui analizzata suggerisce come lo spazio interattivo offerto dal forum abbia consentito l'attivazione di un circolo ermeneutico e riflessivo avente come oggetto epistemico la pratica dello sharenting, attorno al quale sono state espresse e convalidate posizioni differenti che, nel loro insieme, hanno co-costruito dei possibili quadri interpretativi più ampi rispetto alla prospettiva offerta inizialmente e hanno suggerito diversi possibili corsi d'azione da adottare a disposizione non soltanto dell'OP, ma di qualsivoglia genitore dovesse trovarsi in una situazione simile. In tal senso, l'analisi supporta che, a determinati livelli e in ottica non deterministica, lo scambio interattivo qui presentato possa funzionare come opportunità di media education informale per costruire e apprendere modelli di genitorialità digitale che possono rinforzare oppure mettere in discussione il modello pedagogico-culturale del "buon genitore".

5. CONCLUSIONI

Il contributo ha messo in luce come e in che misura un forum per genitori, qui inteso come comunità di pratica online, possa costituirsi come ambiente informale di apprendimento che favorisca processi di media education fra pari. Riportando, a scopo esemplificativo, i risultati dell'analisi di un thread in cui veniva discussa dalle parti interagenti la legittimità, per un genitore, di condividere contenuti potenzialmente imbarazzanti per la prole online, si è visto come lo spazio conversazionale

offerto dal forum, nonché la struttura interattiva del thread, abbiano favorito uno scambio in cui erano evidenti tanto la presentazione di un dilemma rispetto al quale l'OP presentava un bisogno di supporto e formativo (i.e. apprendere come leggere la situazione e come comportarsi), quanto la pleora di interpretazioni e corsi d'azione proposti dai pari che hanno sostenuto una ridefinizione e trasformazione di prospettiva nell'OP. Questi elementi, insieme alla costruzione sociale di un deposito permanente di conoscenza online, supportano la tesi secondo cui i forum per genitori, quali spazi interattivi, possono effettivamente funzionare da comunità di pratica, offrendo opportunità di apprendimento informale che veicolano ideali e conoscenze rispetto all'essere genitore nell'era digitale. L'esperienza del dilemma come circostanza disorientante da cui possono emergere opportunità formative e trasformative è riportata nella letteratura pedagogica sull'apprendimento in età adulta (Mezirow, 1991). Poco si sa, tuttavia, in merito ai processi di apprendimento e costruzione identitaria che hanno a che fare con la genitorialità e, nel dettaglio, con l'esercizio della propria genitorialità digitale. Questo paper vede negli scambi interattivi fra questo gruppo di madri un'occasione di educazione informale all'utilizzo dei media in famiglia. Nel farlo, propone un framework di riferimento che riconosce l'assenza di intenzionalità formativa pre-costituita quale fattore caratterizzante tali conversazioni che si pongono come occasioni di co-educazione e co-costruzione di significato rispetto alla pratica mediatica dello sharenting. Laddove gli interventi di educazione ai media formalmente costituiti partono dal riconoscimento di un bisogno formativo, la definizione di certi obiettivi e la valutazione, in termini di outcome, dell'intervento stesso, l'esperienza qui riportata mostra un'esperienza educativa e di apprendimento complementare a quelle formali ma da queste differente. Il dilemma può essere letto come manifestazione di un bisogno da un punto di vista formativo (e.g. "come comportarmi rispetto alla pratica dello sharenting?"). La mobilitazione di risorse narrative e interattive, nonché la co-costruzione di framework di significato tra pari, invece, rappresenta una risposta "spontanea" (i.e. non etero-diretta) a tale bisogno. La conversazione informale online tra genitori, in questo caso rispetto al dominio della genitorialità digitale, diviene dunque un'opportunità di apprendimento informale nell'ambito di un contesto online -i.e. il forum in questione- che si costituisce come ambiente di apprendimento informale tra pari. Il desiderio di confrontarsi e apprendere come leggere e affrontare i dilemmi digitali vissuti, inoltre, è in linea con la nozione di "social media literacy" connessa al concetto di

parental mediation, in riferimento alle conoscenze e competenze dei genitori messe in campo per governare la presenza digitale della prole, nonché al loro desiderio di acquisirle (Daneels & Vanwysberghe, 2017).

È tuttavia importante sottolineare che le opportunità formative qui discusse possono essere limitate a un gruppo elitario di genitori: il comunicare online sull'esperienza di condivisione online è, infatti, una prassi metariflessiva che richiede non soltanto un accesso costante alla rete, ma anche un grado di consapevolezza in merito a questioni digitali che non tutti i genitori possono condividere. Un ulteriore elemento che bisogna tenere in mente, inoltre, è la natura situazionale e contestuale di questi risultati. Aver raccolto dei dati su una piattaforma statunitense, infatti, ci chiede di contestualizzare le informazioni e interpretazioni qui riportate in riferimento al contesto nord-americano, che benché possibilmente risonante con altri contesti occidentali non è in sé per sé passibile di generalizzazioni. La letteratura, infatti, suggerisce che la cultura nord-americana promuove una nozione di "genitorialità intensiva" che pone particolare enfasi sulle responsabilità del "buon genitore" chiamato ad apprendere come esercitare il proprio ruolo sociale per garantire protezione alla prole (Shirani et al., 2012). I dati qui analizzati suggeriscono che tale responsabilità può oggi trovare estensione anche rispetto al ruolo del "buon" genitore digitale (Mascheroni et al., 2018). Le ipotesi interpretative qui avanzate, tuttavia, sono da intendersi valide tenendo presente l'indicalità tipica di tale processo ermeneutico, tanto rispetto alla soggettività interpretativa del ricercatore, quanto alle unicità socioculturali dei dati (Caronia, 1997).

Cionondimeno, è qui rilevante sottolineare come la possibilità per più parti interagenti di confrontarsi online su temi inerenti ai media in famiglia rappresenti un'opportunità per esercitare capacità meta-riflessive quali occasioni di media education fra pari, in cui i media digitali possono costituirsi non soltanto come causa di un dato dilemma, ma anche come possibile soluzione. Ciò è tanto più rilevante se si considera l'assenza di modelli culturali di riferimento in merito alla digitalizzazione continua della vita familiare. Un'attività ermeneutica come quella qui riportata mostra come tali modelli possano essere attivamente co-costruiti e appresi dai genitori contemporanei, tanto rinforzando quanto andando oltre la dicotomia giusto/sbagliato che spesso accompagna i discorsi sulle "buone" prassi di educazione ai media. I risultati di questo lavoro suggeriscono che tali prassi non riguardano solo il terreno dell'educazione formale e intenzionale, ma possono anche rientrare a pieno titolo nello studio dei nuovi media attraverso le lenti teoriche dell'educazione informale e degli adulti. Nel farlo, tutta-

via, possono rivelarsi altresì informativi rispetto all'ideazione e progettazione di occasioni formative formali e non formali. L'esperienza del dilemma, infatti, rappresenta un importante monito rispetto a un bisogno formativo possibilmente avvertito dalle famiglie contemporanee in merito all'incorporazione di certe pratiche mediatiche – quali lo sharenting – nel contesto domestico. In questo senso, appositi spazi (offline e online) possono essere ideati per favorire processi di riflessività in merito all'uso dei media in famiglia, così da ampliare il ventaglio di opportunità educative per i genitori contemporanei rispetto alle loro esperienze di genitorialità digitale.

RINGRAZIAMENTI

L'autore ringrazia le assistenti di ricerca Carlotta Bagnasco e Valentina Costa, studentesse all'Università di Milano-Bicocca, per il supporto offerto nella fase di codifica dei dati, nonché per i preziosi suggerimenti e scambi scaturiti da questo processo.

BIBLIOGRAFIA

- Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C., & Schoenebeck, S. (2015). Managing Children's Online Identities. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '15*, 1895-1904.
- Aroldi, P., & Mascheroni, G. (2019). Oltre il cyberbulismo. Il contributo di eu kids online alla ricerca sul benessere sociale dei giovani utenti della rete. *Media Education*, 10(2), 181-193. doi:10.14605/MED1021903.
- Barassi, V. (2019). Against Sharenting. *Child Data Citizen*. <http://childdatacitizen.com/against-sharenting/>
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2017). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110-125. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Byng-Hall, J. (1988). *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*. Raffaello Cortina.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2010). The family's governance of children's media consumption as a moral arena: theoretical framework, methodology and first results of a study. *RPD - Journal of Theories and Research in Education*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1741>

- Chalklen, C., & Anderson, H. (2017). Mothering on Facebook: Exploring the Privacy/Openness Paradox. *Social Media + Society*, 3(2) 1-10. <https://doi.org/10.1177/2056305117707187>
- Cino D., & Dalledonne Vandini, C. (2020). "Why does a teacher feel the need to post my kid?" Parents and Teachers Constructing Morally Acceptable Boundaries of Children's Social Media Presence. *International Journal of Communication*, 14, 1153-1172.
- Cino D., Gigli A., & Demozzi S. (2020). "That's the only place where you can get this information today!" An exploratory study on Parenting WhatsApp Groups with a sample of Italian parents. *Reladei - Revista Latinoamericana de Educacion Infantil*, in pubblicazione.
- Daneels, R., & Vanwynsberghe, H. (2017). Mediating social media use: Connecting parents' mediation strategies and social media literacy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), article 5. <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-5>
- Das, R. (2017). Speaking About Birth: Visible and Silenced Narratives in Online Discussions of Childbirth. *Social Media + Society*, 3(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305117735753>
- Demozzi, S., Gigli, A., & Cino, D. (2020a). I media digitali come strumenti per "esercitare e performare" la genitorialità (parte 1): literature review e presentazione della ricerca. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 15(2), 79-92. <https://doi.org/10.13128/rief-7422>
- Demozzi, S., Gigli, A., & Cino, D. (2020b). I media digitali come strumenti per "esercitare e performare" la genitorialità (parte 2): analisi e discussione dei risultati. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 15(2), 93-111. <https://doi.org/10.13128/rief-7423>
- Dworkin, J., Connell, J., & Doty, J. (2013). A literature review of parents' online behavior. *Cyberpsychology*, 7(2), 1-10. doi:10.5817/CP2013-2-2
- Eriksson, H., & Salzman-Erikson, M. (2013). Supporting a caring fatherhood in cyberspace - an analysis of communication about caring within an online forum for fathers. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 27, 63-69. Doi: 10.1111/j.1471-6712.2012.01001.x
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 45-55. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3072>
- Formenti, L. (2010). La famiglia dalla solitudine all'agorà. *Animazione sociale*, 244, 34-41.
- Formenti, L. (Ed.). (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Maggioli Editore.
- Formenti, L., & West, L. (2010). Costruire spazi di immaginazione auto/biografica. Quando i vissuti dei genitori diventano esperienza. *Animazione sociale*, 243, 34-41.
- Formenti, L., & West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue*. Springer.
- Gadamer, H. (1975). Hermeneutics and Social Science. *Philosophy Social Criticism*, 2(4), 307-316.
- Green, L., Haddon, L., Livingstone, S., Holloway, D., Jaunzems, K., Stevenson, K., & O'Neill, B. (2019). Parents' failure to plan for their children's digital futures (Media@LSE Working Paper Series, p. 21). LSE. <http://www.lse.ac.uk/media-andcommunications/assets/documents/research/working-paper-series/WP61.pdf>
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and brain sciences*, 33(2-3), 61-83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Hine, C. (2014). Headlice eradication as everyday engagement with science: an analysis of online parenting discussions. *Public Understanding of Science*, 23(5), 574-591. <https://doi.org/10.1177/0963662512453419>
- Holloway, D., & Green, L. (2017). Mediated memory making: The virtual family photograph album. *Communications*, 42(3), 351-368. <https://doi.org/10.1515/commun-2017-0033>
- Holtz, P., Kronberger, N., & Wagner, W. (2012). Analyzing Internet forums a practical guide. *Journal of Media Psychology*, 24(2), 55-66. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000062>
- Jarvis, P. (2012). Learning from everyday life. *HSSRP*, 1(1), 1-20.
- Jewkes, Y., & Wykes, M. (2012). Reconstructing the sexual abuse of children: 'Cyber-paeds', panic and power. *Sexualities*, 15(8), 934-952. <https://doi.org/10.1177/2056305112459314>
- Jowett, A. (2015). A case for using online discussion forums in critical psychological research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(3), 287-297. <https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1008906>
- Kruglanski, A. W., Dechesne, M., Orehek, E., & Pierro, A. (2009). Three decades of lay epistemics: The why, how, and who of knowledge formation. *European Review of Social Psychology*, 20(1), 146-191. <https://doi.org/10.1080/10463280902860037>
- Landqvist, M. (2016). Sense and sensibility—online forums as epistemic arenas. *Discourse, context & media*, 13, 98-105. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.05.007>
- Leaver, T. (2015). Born digital? presence, privacy, and intimate surveillance. In J. Hartley & W. QU (eds.), *Re-Orientations: translingual transcultural transmedia*.

- studies in narrative, language, identity, and knowledge* (pp. 149-160). Fudan University Press.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. Palgrave Macmillan.
- Lindholm, L. (2017). "So now I'm panic attack free!" Response stories in a peer-to-peer online advice forum on pregnancy and parenting. *Linguistik Online*, 87(8), 25-41. <https://doi.org/10.13092/lo.87.4171>
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). Parenting and Digital Media: From the Early Web to Contemporary Digital Society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743. <https://doi.org/10.1111/soc4.12398>
- Mascheroni, G., Ponte, C., & Jorge, A. (eds.). *Digital parenting. The challenges for families in the digital age* (pp. 219-231). Nordicom, The Clearinghouse Yearbook.
- Mascheroni, G. (2018). Datafied childhoods: contextualising datafication in everyday life. *Current Sociology*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/0011392118807534>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Pedersen, S., & Lupton, D. (2018). 'What are you feeling right now?' communities of maternal feeling on Mumsnet. *Emotion, Space and Society*, 26, 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.05.001>
- Petti, L. (2011). *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*. Franco Angeli.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual For Qualitative Researchers*. Sage.
- Siibak, A., & Traks, K. (2019). The dark sides of sharenting. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 11(1), 115-121. https://doi.org/10.1386/cjcs.11.1.115_1
- Shirani, F., Henwood, K., & Coltart, C. (2012). Meeting the challenges of intensive parenting culture: gender, risk management and the moral parent. *Sociology*, 46(1), 25-40. <https://doi.org/10.1177/0038038511416169>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
- Steinberg, S. B. (2017). Sharenting: children's privacy in the age of social media. *Emory LJ*, 66, 839.
- Thomas, A., Stanford, P., & Sarnecka, B. (2016). No child left alone: Moral judgments about parents affect estimates of risk to children. *Collabra: Psychology*, 2(1), 1-14. <http://doi.org/10.1525/collabra.33>
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Editori Laterza.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>



Citation: L. Ceccacci (2020) La scuola dell'Infanzia alla prova dei LEAD: l'esperienza del territorio marchigiano. *Media Education* 11(2): 163-169. doi: 10.36253/me-9644

Received: August, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 L. Ceccacci. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

La scuola dell'Infanzia alla prova dei LEAD: l'esperienza del territorio marchigiano

Kindergarten to the test of LEADs: the experience of the Marche region (IT)

LAURA CECCACCI

MI, Ministero dell'Istruzione

E-mail: laura.ceccacci@posta.istruzione.it

Abstract. The Kindergartens faced an extremely difficult time due to the suspension of face-to-face teaching activities during the health emergency. They were supported by Infancy Commission, who published the document "Pedagogical Guidelines", with indications for maintaining the relationship through Distance Educational Links (LEADs). They were also supported by territorial training teams for the National Digital School Plan (PNSD). The study was performed during a teachers' training course in the Marche region, to collect data in order to define the most critical areas in distance learning for younger children. It will promote the next course design. Teamwork teachers emerged as a strength, while critical issues were identified, with reference to the DigCompEdu framework, in the areas: Digital resources, Differentiation and personalization, Responsible use of digital.

Keywords: digital skills, digital technologies, educational links, kindergarten, training.

Riassunto. Alla sospensione delle attività didattiche in presenza durante l'emergenza sanitaria, le scuole dell'Infanzia hanno vissuto un periodo di estrema difficoltà. Per supportarle la Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei ha prodotto il documento "Orientamenti pedagogici", con utili indicazioni per il mantenimento della relazione attraverso i Legami educativi a Distanza (LEAD). Anche le Équipe formative territoriali per il Piano nazionale scuola digitale (PNSD) durante la fase del lockdown hanno fornito il loro supporto, realizzando percorsi formativi per i docenti di questo segmento di istruzione. Durante una di queste iniziative è stato condotto nelle Marche uno studio per raccogliere sul campo testimonianze utili all'individuazione delle maggiori criticità nella realizzazione dei LEAD a livello regionale e alla progettazione della futura formazione. La collaborazione tra insegnanti e il lavoro in team sono emersi come punti di forza, mentre prospettive di intervento, relative alle criticità rilevate, sono state individuate, con riferimento al quadro DigCompEdu, nelle aree Risorse digitali, Differenziazione e personalizzazione, Uso responsabile del digitale.

Parole chiave: competenze digitali, formazione, legami educativi, scuola dell'infanzia, tecnologie digitali.

1. INTRODUZIONE E BACKGROUND

Un vivace dibattito ha animato negli ultimi anni l'articolato tema dell'impatto delle tecnologie digitali a scuola, sia dal lato gestionale e organizzativo che pedagogico e didattico. Una autorevole letteratura, riconducibile alla prospettiva di ricerca *Evidence Based*¹, in contrasto con una diffusa retorica predominante in alcuni settori dell'opinione pubblica (Ranieri, 2011), ha dimostrato che le nuove tecnologie non hanno un effetto significativo sugli apprendimenti degli studenti, fatta eccezione per circoscritte "felici eccezioni" (Bonaiuti et al. 2017) e per l'area dell'inclusione (Gui, 2019).

Il loro utilizzo è invece indispensabile per la realizzazione di percorsi di *Media Education*² e per lo sviluppo delle competenze digitali³, a cui hanno assegnato grande rilievo la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 (art. 5) e le successive *Linee guida*, di cui al decreto GABMI n. 35 del 22 giugno 2020.

La promozione della cittadinanza digitale riguarda gli studenti, ma prima ancora gli insegnanti. Si fa richiamo al "Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori", il DigCompEdu⁴. Di particolare impatto sugli apprendimenti risulta infatti la competenza del docente nell'uso delle ICT per flessibilizzare e personalizzare l'attività didattica, comunicare con i colleghi, documentare e condividere le esperienze più significative e le buone pratiche (Bonaiuti et al. 2017).

La crisi provocata dal Covid-19 ha rapidamente modificato a livello mondiale le routine consolidate nelle varie comunità scolastiche nazionali: un adeguato equipaggiamento tecnologico e di connettività, come anche una base di competenze informatiche, sono divenuti indispensabili. Nessun Paese era pronto, ma con forti differenze. Il report Unicef (2017) "La condizione dell'infanzia nel mondo" aveva già messo in luce il grande divario esistente su questi aspetti tra gli Stati, e anche all'interno di essi tra le famiglie; i dati raccolti dall'OCSE nelle rilevazioni internazionali precedenti all'emergenza (TALIS, PISA e ICILS) ribadiscono tali disparità. L'Italia, prendendo in esame ad esempio la disponibilità a casa di un computer per i compiti, non si discostava dalla media OCSE e rispetto agli Stati Uniti registrava maggiori dotazioni e minore disuguaglianza; internamente però sussistevano differenze tra il Nord Est e il Sud (93-88%), che diventavano più evidenti tra studenti liceali e degli istituti professionali (94-81%) (OCSE, 2020a; 2020b; Palmerio & Caponera, 2020). È implicito quanto pesantemente la sospensione delle attività didattiche in presenza abbia inasprito le iniquità, portando ad un ulteriore aumento del *digital divide*. Per contrastarlo non è sufficiente fornire la tecnologia mancante, ma

devono essere promosse relazioni efficaci tra famiglie, insegnanti e studenti, oltre a supportare lo sviluppo delle rispettive competenze digitali (OCSE, 2020a).

Attenzione specifica merita il segmento dell'educazione nella fascia d'età 0-6. Le scuole dell'Infanzia in Europa hanno gestito l'emergenza in base ai tempi e all'ampiezza di diffusione del virus con misure che hanno spaziato dalla chiusura totale delle strutture (nella maggior parte dei casi, tra cui l'Italia), all'apertura parziale, limitando il servizio alle utenze in maggiori difficoltà organizzative, oppure riducendo i tempi di apertura. In pochissimi casi le scuole sono rimaste aperte per tutti (Indire, 2020).

In Italia la comunità accademica ha avviato una proficua riflessione sull'impatto dell'emergenza nel sistema educativo, come segnalato da Polenghi (2020), sebbene l'attenzione dedicata ai servizi 0-6, l'ordine di scuola più "sofferente", possa essere ritenuta piuttosto limitata (Di Bari, 2020). Per l'Infanzia sono state fondamentali le indicazioni della Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei, contenute nel documento di lavoro "Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza (LEAD)", di cui alla nota DPIT n. 667 del 13 maggio 2020, un corpus di avvertenze e suggerimenti rivolti al personale per il mantenimento, il rinforzo o il ripristino del dialogo educativo con i bambini.

La chiusura delle scuole ha imposto una didattica a 'distanza forzata' (Trincherò, 2020) anche per l'Infanzia e le tecnologie digitali sono diventate una risorsa imprescindibile per l'e-learning, con cui gli insegnanti, anche i meno propensi, sono obbligati a misurarsi, alla luce delle indicazioni ministeriali di cui al Decreto GABMI n. 89 del 7 agosto 2020 sulla Didattica digitale integrata (DDI) per la ripresa del nuovo anno scolastico, che propongono specifiche indicazioni anche per questo segmento d'istruzione.

Una necessità impreveduta proietta così migliaia di docenti in un mondo ampio e diversificato, spesso disorientante, di opportunità per gestire nuove modalità didattiche, che richiedono competenze specifiche. La 'sovrabbondanza comunicativa permanente' (Gui, 2014) che caratterizza il web «ha pesantemente investito il mondo della scuola dalla fase di lockdown: se da un lato vengono proposti elementi di apertura e stimolo, dall'altro ne sono spesso evidenti frammentarietà, qualità disomogenea e mutevolezza» (Gui, 2019, pp. 128-143).

Dal momento della sospensione delle attività didattiche in presenza, le Équipe formative territoriali (EFT) per il PNSD⁵ hanno svolto una diffusa opera di supporto su tutto il territorio nazionale a scuole e docenti, in particolare su metodologie e strumenti efficaci per la

⁵ Istituite con Legge 145/2018 (art. 1, cc. 725 e 726) e articolate su base regionale.

realizzazione della Didattica a distanza (DaD). Il dialogo costante con tutti ordini di scuola delle varie realtà locali, attraverso webinar, incontri in videoconferenza, contatti telefonici e posta elettronica, ha dato a questi team la possibilità di acquisire un punto di osservazione privilegiato su evoluzione e sviluppo della DaD e dei LEAD. La raccolta e l'analisi di dati sulle modalità di realizzazione delle attività a distanza nel territorio sono passaggi ineludibili per la realizzazione di future iniziative formative mirate sui bisogni del personale.

2. METODOLOGIA

Seguendo le indicazioni fornite dalla *Grounded Theory* (Charmaz, 2006), indicata per l'esame di fenomeni non ancora studiati quando le informazioni devono essere ottenute dagli individui coinvolti, la ricerca sulla realizzazione dei LEAD nel territorio ha utilizzato dati raccolti sul campo.

Ad una iniziativa formativa dell'EFT Marche, dal titolo "Attività per l'Infanzia con Blendspace" (ad accesso libero e gratuito, articolata in due webinar - 5 e 8 giugno 2020 - di due ore ciascuno su piattaforma GoTo-Webinar) hanno partecipato 120 insegnanti. Sono stati elaborati due questionari per raccogliere dati di tipo qualitativo, proposti su base volontaria alla popolazione degli iscritti al corso, omogenea per ordine di scuola e provenienza territoriale, somministrati con Google Moduli. Il primo questionario, predisposto per raccogliere informazioni di carattere descrittivo, era strutturato in 4 sezioni, con gruppi di domande a risposta chiusa concernenti: modalità di realizzazione dei LEAD (percentuale dei bambini coinvolti, livello di individuazione delle attività, modalità sincrona/asincrona, cadenza temporale delle proposte), contatti con le famiglie (canale utilizzato, collaboratività), contatti con i colleghi (frequenza, scopo), dati del docente (genere, scuola di servizio, fascia d'età, tipologia contrattuale, anzianità di servizio nella scuola dell'Infanzia). Il questionario è stato somministrato all'avvio del primo incontro ed ha registrato un tasso di risposta del 72%: le insegnanti erano tutte donne, al 45% di età uguale o superiore a 50 anni, al 62,5% con più di 10 anni di servizio nella scuola dell'Infanzia.

Il secondo questionario, proposto alla conclusione del secondo incontro, presentava quattro quesiti a risposta aperta con richiesta di individuare: i punti di forza del lavoro sui LEAD, anche in relazione alle competenze organizzative, digitali e relazionali; i punti di debolezza; le opportunità di utilizzo delle soluzioni in scenari futuri; limiti e rischi permanenti in scenari futuri. Seguiva la

richiesta di dati del docente. Ha avuto un tasso di risposta del 62%: le insegnanti erano tutte donne, al 48,5% di età uguale o superiore a 50 anni, al 64,2% con più di 10 anni di servizio nella scuola dell'Infanzia.

Per analizzare le informazioni raccolte nel secondo questionario sono stati seguiti i seguenti passaggi di analisi qualitativa adottando la metodologia della *Content Analysis* (Gianturco, 2005; Semeraro, 2011; Arosio, 2016). Inizialmente è stato selezionato il documento "Orientamenti pedagogici" come corpus di dati da analizzare, procedendo con la segmentazione del contenuto a livello di temi presenti, per individuare in ciascun passaggio del discorso i nuclei di significato. Le unità di significato simili sono state codificate e sono state identificate categorie di codici con dimensioni e proprietà collegate, attraverso uno schema di codifica categoriale definito a posteriori. Si elencano le 8 categorie individuate: lavoro in team, collaborazione famiglie, programmazione, strumenti, inclusione, legami affettivi, competenze digitali, documentazione. Quindi le risposte al secondo questionario sono state anch'esse sottoposte ad analisi tematica e sono state identificate ed estrapolate le unità di significato; quelle simili sono state codificate ('codice iniziale' nella Tabella 1) e ricondotte alla griglia di categorie precedentemente individuata, attraverso un processo di strutturazione ex ante ('categorie' nella Tabella 1); sono stati infine messi in luce i temi comuni corrispondenti al contenuto di ogni categoria ('temi' nella Tabella 1).

3. RISULTATI

Obiettivo del documento "Orientamenti pedagogici" è quello di stimolare gli insegnanti a riscoprire, nella complessità della situazione, il senso del lavoro educativo in team. La sua centralità era già evidente nelle "Indicazioni nazionali e nuovi scenari (NS)", di cui alla nota DGOSV n. 3645 dell'1 marzo 2018, e ribadita dal "Rapporto sulla sperimentazione del RAV per le scuole dell'infanzia", presentato lo scorso 15 luglio (Invalsi, 2020). La disposizione al lavoro collaborativo in team appare dalla voce delle insegnanti consolidato e rafforzato dalla situazione di emergenza. Comunicazioni e contatti costanti o frequenti tra colleghe sono riferiti come consuetudine pressoché nella totalità dei casi; fatta eccezione solo per alcune, la collaborazione è finalizzata alla progettazione di attività da proporre a distanza, riproducendo una prassi consueta. Anche il supporto tecnologico rappresenta una voce importante: questo è valido per circa la metà delle docenti e per quasi tutte quelle della fascia d'età maggiore. Interessante rilevare come il

Tabella 1. Temi principali emersi dall'analisi del questionario finale.

Codice iniziale	Categorie	Temi
Buone pratiche		
Condivisione	<i>Lavoro in team</i>	Adeguatezza al contesto d'emergenza
Coordinamento		
Supporto professionale		
Alleanza educativa		
Riconoscimento ruoli	<i>Collaborazione famiglie</i>	
Multiculturalità		
Partecipazione genitoriale		
Progettualità		
Intenzionalità	<i>Programmazione</i>	Limite per la realizzazione dei LEAD
Individualizzazione		
Calendario		
Tecnologie digitali	<i>Strumenti</i>	
Sovraesposizione		
Privacy		
<i>Digital divide</i>		
Povertà educativa	<i>Inclusione</i>	
Bes e dsa		
Differenziazione canali		
Emotività		
Relazione	<i>Legami affettivi</i>	
Ambiente		
Circularità		Ostacolo alla realizzazione dei LEAD
Formazione pregressa	<i>Competenze digitali</i>	
Cittadinanza digitale		
Crescita professionale	<i>Documentazione</i>	

supporto reciproco si articoli su base tematica in chiave generazionale.

Per quanto riguarda la collaborazione con le famiglie sono invece riscontrabili alcune difficoltà. I LEAD presuppongono una rinegoziazione del rapporto tra insegnanti e genitori, che devono svolgere, ancor più che nella scuola in presenza, una indispensabile funzione attiva di partner educativi, con reciproco riconoscimento dei ruoli. Il dialogo non è sempre agevole, soprattutto in contesti multiculturali (Bove, 2020) e quando si chiede alle famiglie sostegno per educare responsabilmente alla 'digitalità' (Volpi, 2017). Una positiva attivazione della collaborazione con più della metà delle famiglie si riscontra nella quasi totalità dei casi. Questo implica che in molte, troppe situazioni, il dialogo non è efficace e produttivo, generando di fatto un ostacolo al raggiungimento dei bambini attraverso i LEAD. Ciò si verifica in presenza di una pregressa scarsa partecipazione genitoriale alle attività della scuola e laddove sussistono difficoltà di carattere linguistico. L'attenzione delle insegnanti appare più orientato alla valorizzazione delle interazioni positive, piuttosto che alla focalizzazione di quelle problematiche.

Altri limiti per una piena realizzazione dei LEAD sono riscontrabili nella programmazione. Le Indicazioni nazionali del 2012 (IN), di cui al Dm n. 254 del 16 novembre 2012, sottolineano che nella scuola dell'Infanzia la progettualità dei docenti si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi e attività, promuovendo un contesto educativo coerente, attraverso un'appropriata regia pedagogica. Nei LEAD è indispensabile la riprogrammazione delle attività, con una scansione equilibrata della frequenza, nel rispetto degli impegni lavorativi dei genitori e dell'età dei bambini, definita attraverso routine riconosciute e condivise tra scuola e famiglia, possibilmente su progettazione riferita al singolo bambino o piccolo gruppo di bambini. Dalle docenti è riferita nella maggior parte dei casi una proposta delle attività, sia sincrone che asincrona, almeno settimanale, o anche più frequentemente nell'arco della settimana; la proposta con cadenza quotidiana è piuttosto circoscritta. Nella maggior parte dei casi è presentata in modo identico per tutti i bambini della sezione, quindi con un basso livello di individualizzazione. Ciò appare limitante alla luce del fatto che, nella grande maggioranza dei casi, le sezioni dell'Infanzia sono eterogenee per età (Invalsi, 2020).

Problematiche appaiono inoltre la scelta degli strumenti e l'area dell'inclusione. Fatta eccezione per la prospettiva della *Media Education*, quella degli studenti dell'Infanzia è una fascia di età per la quale nei servizi educativi è spesso escluso l'uso delle tecnologie (Di Bari 2020), per evitare i rischi associati alla sovraesposizione al digitale (Carr, 2011; Simone, 2012; Spitzer, 2016; Gui 2014, 2019). Sebbene strumenti come smartphone, tablet e pc siano da sempre guardati con diffidenza in rapporto all'età dei bambini più piccoli, l'emergenza rimodula modi e tempi di utilizzo. I rischi non appaiono più unanimemente percepiti dalle insegnanti, anzi sembrano quasi sottostimati. Una sensibilità maggiore alla tematica è manifestata da quelle della fascia d'età più giovane.

Gli "Orientamenti pedagogici" specificano che, nella criticità della situazione, è fondamentale che la scuola raggiunga tutti i bambini, rintracciando i dispersi. Rischio concreto dei mesi di *lockdown* è che il *digital divide* che caratterizza il territorio italiano abbia generato un ulteriore distanziamento tra chi padroneggia le tecnologie e ha possibilità di accedere e chi ha difficoltà, sia d'uso che accesso. Il ricorso obbligato al digitale potrebbe aver amplificato le povertà educative o potrebbe averne create di nuove, in quei contesti di fragilità in cui per alcuni studenti è risultato troppo complesso stabilire una comunicazione con compagni e insegnanti (Boyd, 2015). "Orientamenti pedagogici" sottolinea con enfasi questo aspetto, raccomandando, per evitare simili rischi, anche

l'uso di modalità tradizionali, come la posta cartacea o l'incontro in presenza. Solamente poco più della metà delle docenti riesce a raggiungere tutti i bambini, sebbene sia documentato l'utilizzo di canali differenziati, come le piattaforme personali o della scuola, lo spazio dedicato sul sito istituzionale, il registro elettronico, le e-mail, compresi anche quelli a basso impatto tecnologico, tra cui la posta ordinaria, le telefonate e l'incontro in presenza. Ciò è prova di un ampio sforzo da parte delle docenti volto all'inclusione e alla partecipazione di tutti.

La scelta dei mezzi è effettuata in relazione alla disponibilità e allo scopo. Per questo, il canale più frequentemente adottato, in grandissima maggioranza, risulta quello della messaggistica istantanea e delle chat, come i gruppi WhatsApp già attivi tra i genitori. Il ricorso a questi strumenti, se da un lato potrebbe lasciare presupporre una limitata attenzione alla gravosa questione della tutela dei dati e della privacy (si tratta infatti di canali poco protetti), lascia comunque intravedere l'estremo tentativo di coinvolgere tutte le famiglie: è infatti segnalato che essi sono quelli preferiti dai genitori, soprattutto per l'invio di feedback alle insegnanti delle attività svolte a casa dai bambini. Le docenti che vi fanno ricorso testimoniano di essere riuscite a contattare tutti i piccoli allievi.

Una delle aree più critiche è quella dei legami affettivi. Il legame affettivo e motivazionale rappresenta un aspetto educativo centrale nella scuola dell'Infanzia. I bambini della fascia 3-6 anni necessitano di punti di riferimento, conferme, serenità, stimoli emotivi, in un ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti in ogni campo di esperienza, come specificano le IN e i NS. La sospensione improvvisa e prolungata dell'attività in presenza nella percezione delle insegnanti rende tale legame più fragile, e la gran parte di esse segnala di aver incontrato grandi difficoltà nel suo recupero, in particolare quelle con meno anni di esperienza; in tal senso è unanime la voce delle insegnanti di sostegno. In particolare è segnalata l'estrema difficoltà di attivare una comunicazione circolare e bidirezionale, che fornisca un feedback ai bambini sulle esperienze compiute e sulle conquiste individuali.

Anche le limitate competenze digitali delle docenti rappresentano un ostacolo alla realizzazione dei LEAD. Negli "Orientamenti pedagogici" si sottolinea l'importanza di dedicare nella fase di *lockdown* grande attenzione alla formazione fruibile a distanza per tutto il personale, non solo per l'utilizzo delle piattaforme digitali o dei device, ma anche e soprattutto per lo sviluppo delle competenze digitali declinate in chiave pedagogica (Bocconi et al. 2018). Le competenze tecnologiche possedute sono ritenute dalle docenti inadeguate per offrire rispo-

ste efficaci nel quadro dell'emergenza. Questo aspetto rappresenta il limite più evidentemente avvertito, segnalato come prima e peggiore criticità, in modo trasversale e comune a tutte le fasce d'età. Parimenti, la formazione all'uso degli strumenti, purché solidamente ancorata alla riflessione pedagogica ed espressamente dedicata all'ordine dell'Infanzia, è percepita dalla quasi totalità dalle insegnanti come occasione di sviluppo e crescita professionale, indipendentemente dalla fascia d'età e dagli anni di servizio nell'Infanzia.

Attenzione specifica merita la questione della documentazione. In ogni buona progettazione didattica la produzione documentale è un passaggio ineludibile (Calvani & Menichetti, 2015; Trincherò, 2016). Durante il periodo di scuola a distanza, "Orientamenti pedagogici" promuove l'adozione di forme snelle e utili di documentazione degli apprendimenti, delle conquiste, dei progressi dei bambini, in sinergia tra operatrici e genitori, poiché tenere traccia di quanto realizzato è indispensabile per conservare memoria e condividere, ma anche per avviare forme di autovalutazione degli interventi in modalità LEAD, di stimolo per un eventuale ripensamento della didattica tradizionale (Bonaiuti et al. 2017). In questi termini, nessuno degli aspetti indicati è segnalato dalle insegnanti partecipanti al sondaggio e quindi, sebbene siano questioni di grande importanza, risultano non percepite come priorità.

4. PROSPETTIVE D'INTERVENTO PER LA FORMAZIONE FUTURA

Lo scopo della ricerca era quello di conoscere le modalità di realizzazione dei LEAD nelle Marche, acquisendo informazioni spendibili per la progettazione degli interventi formativi futuri, intercettando i bisogni percepiti come più urgenti, ma anche rendendo visibili quelli non espressi, a cui sia legittimo assegnare priorità. La ricerca ha restituito l'immagine di un corpo docente dell'Infanzia motivato e desideroso di ristabilire un contatto in presenza con i propri alunni. Tra i bisogni formativi più palesemente espressi figura, con riferimento al quadro DigCompEdu, la promozione delle competenze digitali nell'area Risorse digitali: 2.1 (Selezionare), 2.2 (Creare e modificare), 2.3 (Gestire, proteggere e condividere), mirata e specifica per il segmento scolastico di riferimento. La percezione di inadeguatezza di fronte alle nuove tecnologie è evidente e diffusa, e gli interventi formativi in quest'area sono riconosciuti come occasioni di crescita e di sviluppo professionale.

Appare inoltre evidente l'importanza di proporre attività formative inerenti a quei settori delle com-

petenze digitali che non sono percepiti dalle docenti come associati ad una inadeguatezza, ma che nelle prassi descritte risultano deficitari, poiché non è manifestata piena consapevolezza della loro utilità e importanza: si fa riferimento all'area 5.2 (Differenziazione e personalizzazione), per quanto emerso nel settore della programmazione, e a quella 6.4 (Uso responsabile del digitale), per le tematiche relative alla privacy e alla protezione di dati. Le nuove proposte formative potrebbero anche rappresentare l'opportuna leva per l'avvio di pratiche di documentazione formalizzate, il cui rilievo non sembra adeguatamente interiorizzato, e che sono nella realtà fondamentali per la condivisione delle attività in ottica collaborativa con i colleghi, ma anche indispensabili per avviare l'autovalutazione degli interventi con gli allievi.

5. CONCLUSIONE

Lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti, specifiche per ordine di scuola, necessita di una progettazione di azioni formative fondata sull'analisi di dati raccolti sul campo, per focalizzare i loro bisogni, espressi o latenti. La sospensione delle attività didattiche in presenza ha in sintesi enfatizzato i punti di forza e le criticità preesistenti nei sistemi. La formazione dei docenti ad un uso efficace e consapevole del digitale non è quindi riconducibile all'angusto ambito della situazione emergenziale, ma può e deve essere interpretata come opportunità di creare un capitale spendibile per rendere ancora più significativi e inclusivi i vari contesti di azione della scuola dell'Infanzia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arosio, L. (2016). *L'analisi documentaria nella ricerca sociale. Metodologia e metodo dai classici a internet*. Franco Angeli.
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, CNR.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. & Vivianet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Carocci.
- Boyd, D. (2015). *It's complicated*. Castelvechi.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Franco Angeli.
- Calvani, A. & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Carocci.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Raffaello Cortina.
- Carretero, S.; Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: Il quadro di riferimento delle competenze digitali per i cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*. Publications Office of the European Union.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Di Bari, C. & Mariani, A. (2018). *Media Education 0-6*. Anicia.
- Di Bari, C. (2020). L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione. *Studi sulla Formazione*, 23 (1), 45-54. <https://doi.org/10.13128/ssf-11825>
- Gianturco, G., (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Guerini Scientifica.
- Gui, M. (2014). *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita*. Il Mulino.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*. Il Mulino.
- Indire (2020). *Misure per la riapertura delle strutture per l'educazione e cura della prima infanzia nell'emergenza Covid-19 in alcuni paesi europei*. Firenze: Unità italiana di Eurydice, Agenzia Erasmus+. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/rapporto_misure_riapertura_ECEC_UE-1.pdf
- INVALSI (2020). *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. INVALSI. https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca Evidence Based*. Erickson.
- Ocse (2020a). L'apprendimento a distanza quando le scuole sono chiuse: in che misura gli studenti e le scuole sono preparati? Spunti dall'indagine PISA. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>
- OCSE (2020b). L'istruzione scolastica al tempo del Covid-19: gli insegnanti e gli studenti erano preparati?. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/Country_Note.pdf.
- Palmerio, L. & Caponera, E. (2020). La situazione di studenti e insegnanti in relazione all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel periodo precedente l'emergenza sanitaria da Covid-19. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/situazione_studenti_insegnanti.pdf.
- Polenghi, S. (2020). Emergenza Covid 19 ed educazione: le reazioni della pedagogia accademica. *Studium Educationis*, 21 (2), 149-150. <https://doi.org/10.7346/SE-022020-14>
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica nella retorica tecnocentrica*. ETS.

- Ranieri, M. (2019). *La Media Literacy Education tra vecchie e nuove sfide in un mondo iperconnesso*, in Gui M. (ed.), *Benessere digitale a scuola e a casa*. Mondadori.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7 (4), 97-106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Simone R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti.
- Spitzer, M. (2016). *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*. Corbaccio.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2020). Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". *Scuola7*, 181. <http://www.scuola7.it/2020/181/?page=1>
- Unicef (2017). *La condizione dell'infanzia nel mondo. Figli dell'era digitale*. Unicef Italia. https://www.unicef.it/Allegati/SOWC_2017.pdf
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Carocci.
- Volpi, B. (2017). *Genitori digitali. Crescere i propri figli nell'era di Internet*. Il Mulino.



Citation: L. De Marco (2020) *Pandemia, controllo digitale e democrazia: un'esperienza DaD di Filosofia e Media education*. *Media Education* 11(2): 171-178. doi: 10.36253/me-9650

Received: August, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 L. De Marco. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Best Practices

Pandemia, controllo digitale e democrazia: un'esperienza DaD di Filosofia e Media education

Pandemic, digital control and democracy: a DaD experience in Philosophy and Media education

LIA DE MARCO

Liceo "G. Bianchi Dottula" Bari
E-mail: lia.demarco72@gmail.com

Abstract. This article presents the teaching experience *Pandemic, digital control and democracy* conducted in the 5th AU and 5th BU classes of the "G. Bianchi Dottula" of Bari in the months of March and April 2020, in the lockdown period due to the Covid-19 health emergency. The path, based on the combination of research-action methods, consisted in the discussion of philosophical issues in a transversal perspective through a targeted DaD approach (with the help of Padlet, Google Classroom, Google Meet, Screen-cast-o-matic, Rai Scuola and many others), in view of the State Exams. In a historical moment in which the discussion on the present is of extreme urgency and the awareness of the processes in progress is decisive, the narration of this good practice could contribute to the sharing of didactically effective experiences in consideration of the next DDI.

Keywords: big data and democracy, critical thinking, media education practices, DaD, DDI.

Abstract. Questo articolo presenta l'esperienza didattica *Pandemia, controllo digitale e democrazia* condotta nelle classi 5[^]AU e 5[^]BU del Liceo "G. Bianchi Dottula" di Bari nei mesi di marzo e di aprile 2020, in periodo di *lockdown* a causa dell'emergenza sanitaria di Covid-19. Il percorso, basato sulla combinazione dei metodi della ricerca-azione, è consistito nella trattazione di tematiche filosofiche in un'ottica trasversale attraverso un mirato approccio DaD (con l'ausilio di Padlet, Google Classroom, Google Meet, Screen-cast-o-matic, Rai Scuola e tanti altri), in vista degli Esami di Stato. In un momento storico in cui la discussione sul presente è di estrema urgenza e la consapevolezza dei processi in atto è decisiva, la narrazione di tale buona pratica potrebbe contribuire alla condivisione di esperienze didatticamente efficaci in considerazione della prossima DDI.

Parole chiave: big data e democrazia, pensiero critico, pratiche di media education, DaD, DDI.

PREMESSA

Con la sospensione delle attività didattiche in tutte le scuole d'Italia, a seguito dell'emergenza sanitaria di Covid-19, l'attivazione della didattica a distanza è diventata imprescindibile. A questa necessità non è stato possibile sottrarsi, perché avrebbe significato arrendersi al blocco, all'abbandono degli studenti a se stessi, al collasso del sistema scolastico e, non da ultimo, al fallimento personale. Ad ogni modo, il personale della scuola deve essere, oggi più che mai, messo nelle condizioni di passare da una didattica unicamente 'trasmissiva' a quella attiva, promuovendo ambienti, pratiche, metodologie e strumenti digitali flessibili come sostegno per la realizzazione di nuovi paradigmi educativi sia a distanza che in presenza.

Il rischio che finita l'emergenza si torni alla normalità, cioè alla vecchia didattica frontale e nozionistica, deve essere evitato, infatti il digitale non è un'alternativa alla presenza ma una sua dimensione, per cui tutta l'esperienza della Didattica a Distanza (DaD) non deve andar perduta nei prossimi tempi di Didattica Digitale Integrata (DDI). È bene accogliere questa sfida metodologica per tentare un processo di insegnamento-apprendimento più evoluto.

1. LE PRO-VOCAZIONI DELLA DIDATTICA MULTIMEDIALE E DIGITALE

Dato l'allargamento del numero e della tipologia delle possibili risorse di apprendimento, legato sia agli sviluppi del digitale sia all'uso della rete sia all'adozione di metodologie e pratiche didattiche innovative, che cosa può insegnare la multimedialità e il digitale nella contingenza della pandemia rispetto al tema della didattica? Ovvero la multi-medialità e il digitale potrebbero dimostrare una loro naturale disposizione, tendenza e dunque vocazione a favore (*pro*) della quotidiana pratica didattica sia in presenza che a distanza?

1.1. Le incertezze del cambiamento

Nicholas Carr (2010) ha posto una ormai famosa domanda 'sfidante' sulla possibilità che Google ci renda stupidi. L'attenzione risulta continuamente frammentata, perché le nostre attività vengono interrotte dal telefono e da altri dispositivi. Esiste, dunque, una tendenza ad accumulare frammenti di vita in luogo di una continuità esperienziale. Alcuni di questi cambiamenti sono già visibili:

Su internet, si salta da una parte all'altra, con pensieri laterali, ed è complicatissimo mantenere una qualsiasi continuità mentale con il singolo oggetto. In conseguenza di ciò, questo continuo passare da un'immagine all'altra e da un testo all'altro, questa interruzione permanente, hanno reso impossibile alla nostra memoria a breve termine mantenere una qual si voglia continuità, rendendo inattuabile la formazione di un'interiorità dotata di spessore (De Kerckhove, 2016, p. 20).

È evidente che non cambia solo il nostro modo di pensare, ma anche quello di sentire e di essere. Si perdono o si riducono, ad esempio, le competenze convenzionali che in passato erano date per scontate e diminuiscono anche le competenze interpersonali. Di contro, si sviluppa più la creatività che la memoria classica. I percorsi sinaptici mostrano maggiore flessibilità, come conseguenza dell'utilizzo di nuovi strumenti che richiedono a loro volta nuove strategie mentali, le quali provocano cambiamenti anche a livello neurale. Possiedono, in aggiunta a ciò, un'innata tendenza ad implementare competenze di lettura e scrittura in un'ottica critica e riflessiva multiforme e, quindi, multi-mediale, perché attraverso la combinazione di 'molti' media e dei loro 'molti' linguaggi è possibile conseguire risultati:

esattamente come gli altri media, i social media usano una combinazione di diversi tipi di linguaggio per comunicare significato. Sulle piattaforme dei social media si combinano solitamente scrittura, parola, immagini fisse e in movimento, musica e suono. Essi sono spesso multimodali (combinano cioè diverse forme di linguaggio mediatico) e ipertestuali (ci consentono di spostarci facilmente da un elemento all'altro) (Buckingham, 2020, p. 61).

Operare didatticamente in tale prospettiva multimediale e digitale non può avvenire mai come risultato di un'improvvisazione, piuttosto:

[...] si progetta tenendo conto di quello che è il nuovo *setting*, in cui la gestione di tempo e spazio sono completamente diversi. Attraverso la didattica digitale è possibile rendere più flessibili i contenuti, la fruizione e l'accesso ai materiali didattici. Attraverso la didattica digitale possiamo favorire lo sviluppo di una maggiore autonomia da parte dei nostri studenti. [...] è nostro dovere orientarli nella complessità, favorendo lo sviluppo della loro autonomia emotiva e cognitiva (Ranieri, 2020).

Unicamente una programmazione ed una progettazione così ponderate possono motivare all'insegnamento i docenti e all'apprendimento gli studenti, veicolando emozioni positive, sia in presenza fisica che a distanza.

2. I CONVINCIMENTI PER IL FUTURO

L'apprendimento non è semplicemente una questione di accesso alle informazioni. È un processo riflessivo, che permette di sviluppare il pensiero critico, mettendo in discussione le nostre interpretazioni affrettate generatrici di pre-concetti e pre-giudizi. Il pensiero critico dovrebbe condurre anche ad un'azione critica. Come tradurre tutto questo nei termini specifici di un curriculum scolastico?

Un pensiero critico di questo tipo è particolarmente importante nel nostro rapporto con i media, non a caso può risultare di estrema utilità individuare i quattro concetti-chiave che riguardano gli aspetti fondamentali di tutti i media: il linguaggio, la rappresentazione, la produzione e il pubblico (Buckingham, 2020).

Innegabilmente ogni media ha il suo linguaggio: «Studiare il linguaggio dei media significa analizzare, riflettere su come i media usano diverse forme di linguaggio per trasmettere idee e significati» (Buckingham, 2020, p. 46) attraverso la combinazione anche di immagini, suoni e parole.

La rappresentazione «non è una trasparente 'finestra sul mondo', ma una versione mediata di esso» (Buckingham, 2020, p. 46). Quindi, non si limita a presentare la realtà:

comporta sempre la selezione e la combinazione di certi eventi, la costruzione di certe argomentazioni, la trasformazione di eventi in storie e la creazione di personaggi. Di conseguenza, i media sono inevitabilmente 'di parte' e non oggettivi; e mentre noi guardiamo la realtà attraverso i *media*, è probabile che vi troviamo modelli coerenti nel mondo in cui determinati gruppi sociali vengono rappresentati, per non dire travisati (Buckingham, 2020, p. 47).

Tuttavia, ciò non significa che i media siano deliberatamente e sempre ingannevoli, piuttosto richiedono una verifica continua tra propriocezioni diverse. Studiare le rappresentazioni dei media significa dunque analizzare come i media dichiarano di dire la verità e chi decidono di escludere dalla loro visione del mondo. Ne deriva che decisamente «tutti i media sono frutto di una produzione consapevole» (Buckingham, 2020, p. 47), che implica però alla sua base l'utilizzo di specifiche tecnologie e professionalità.

Devono infine sapere a quale pubblico rivolgersi, perché i destinatari non sono tutti uguali: «Studiare il pubblico dei media significa quindi analizzare come i media 'targettizzano' pubblici particolari» (Buckingham, 2020, p. 48) per comprendere come le persone usano i media nella vita quotidiana.

In questo senso, servirebbe (quale rimedio alla tentazione 'apocalittica') un'etica mediologica del digitale

come etica riflessiva dell'autocoscienza, che deve essere soprattutto coscienza di una trasformazione tecnologica che ha prodotto una ri-comprensione della vita umana nei termini digitali.

Applicare i quattro concetti-chiave dei media alla didattica multi-mediale e digitale appare una necessità da porre a fondamento delle nostre future progettazioni DDI.

3. L'ESPERIENZA DAD "PANDEMIA, CONTROLLO DIGITALE E DEMOCRAZIA"

Ritrovarsi a preparare gli Esami di Stato ai tempi della pandemia Covid-19 è stata davvero un'urgenza nell'emergenza. Incertezza, preoccupazione, spaesamento: tanti sentimenti, tante emozioni tutte assieme che all'inizio ci hanno travolto. Tuttavia, si è subito provveduto ad organizzare la DaD per affrontare il percorso trasversale di ricerca e di studio tra filosofia, cittadinanza e costituzione (nello specifico dell'educazione civica digitale) e media education, che si sarebbe dovuto trattare se fossimo stati in aula.

3.1. L'approccio didattico

La comprensione dell'importanza del ruolo del digitale come design didattico e l'implementazione di una conseguente educazione mediale ha segnato il percorso esclusivamente DaD dal titolo "Pandemia, controllo digitale e democrazia", risultato dell'esperienza di un laboratorio virtuale rivolto alle classi 5^{AU} (n. 21 studenti) e 5^{BU} (n. 14 studenti) Scienze umane del Liceo "G. Bianchi Dottula" di Bari. L'attività si è svolta durante il II° quadrimestre per un totale di n. 24 ore¹.

Nell'ottica di una forte contaminazione tra dinamiche euristiche, logiche partecipative e linguaggi 'altri', si è proposta questa esperienza DaD col fine di raggiungere i seguenti obiettivi generali: formare gli studenti attraverso un approccio critico-problematico; pensare alle diverse forme di conoscenza (in particolare, quelle filosofiche); esercitare un controllo critico delle tecnologie multimediali.

Le procedure utilizzate per condurre il percorso sono state integrate in un setting ben strutturato; non

¹ L'esperienza DaD presentata è stata progettata con una chiara impronta filosofica, tuttavia caratterizzata da un respiro trasversale relativamente allo studio di Costituzione e cittadinanza, nell'ottica di un curriculum media-educativo. Il percorso è stato interamente sviluppato dalla docente nell'ambito delle discipline di sua competenza; è stato inoltre presentato durante una delle sessioni parallele della Summer School del MED del 13 luglio 2020.

è infatti possibile attuare un'attività del genere in forma approssimativa. Un esempio interessante a cui ispirarsi è stato quello delle classi mixed mobile trasformate in classi virtuali: in esse si integrano (seppur a distanza) i diversi dispositivi degli studenti (PC, tablet, smartphone), diventando ambienti per la didattica digitale integrata. Gli strumenti tecnici necessari per realizzare l'esperienza sono stati vari per tipologia: PC portatili e non, tablet, smartphone, rete wireless, Padlet, Google Classroom, Google Drive, Google Meet, Rai Scuola, Screen-cast-o-matic².

Sono state adottate metodologie didattiche riferibili al cooperative learning, al learning by doing e al problem solving, attraverso un processo di apprendimento esperienziale in un'ottica di educazione civica digitale. Usando il loro dispositivo, gli studenti sono stati ancora più protagonisti del proprio processo educativo, per un apprendimento interattivo e trasversale, con evidenti risultati positivi anche sulla valutazione.

3.2. Il percorso di ricerca

La sopraggiunta pandemia di Covid-19 ci ha catapultato in una prospettiva di possibile oltrepassamento della globalizzazione e ha insinuato in noi dubbi. La globalizzazione ha accelerato la velocità delle comunicazioni e della circolazione di informazioni, ha implementato l'opportunità di crescita economica per nazioni a lungo ai margini dello sviluppo economico mondiale, ha prodotto la contrazione della distanza spazio-temporale e la riduzione dei costi per l'utente finale grazie all'incremento della concorrenza su scala planetaria, ma ha anche esasperato il degrado ambientale, le disparità sociali, la perdita delle identità locali, la diminuzione della privacy.

Il dubbio sorge nel momento in cui si considerano non solo le dinamiche proprie dell'emergenza virale che stiamo vivendo e i suoi effetti socio-politico-economico-culturali, ma anche e soprattutto a seguito dell'introduzione di strumenti di controllo sociale digitale. Il confronto con il mondo orientale (in primis Cina e Corea del Sud) evidenzia l'importanza assegnata (quasi ossessivamente da questi paesi) alle modalità di controllo digitale in funzione anche prima della stessa pandemia.

Ma questa globalizzazione digitale asservita al controllo sociale in nome della sicurezza ha un senso oppure siamo entrati già nell'epoca della post-globalizzazione? Il controllo digitale e i big data metteranno in crisi il paradigma della democrazia occidentale? Si aprirà un'epoca di datacrazia?

Di certo Internet ha favorito la comunicazione fra gruppi e individui nel mondo, ridotto i costi di produzio-

ne e di accesso all'informazione, ma ha al tempo stesso allargato il divario culturale e le disuguaglianze sociali. Nel caso specifico dei big data, questi appaiono fonti inedite di arricchimento del sapere, ma anche strumenti di consenso al servizio dei ricchi e dei potenti, causa di disuguaglianze; costituiscono di per sé potenzialità, ma anche un enorme pericolo soprattutto sul piano politico. Da un lato si teme il pericolo della sorveglianza totale, dello stravolgimento radicale dei nostri parametri etici; dall'altro, si aspira (potenzialmente) ad una vita di felicità.

Sulla scorta di tali suggestioni è stata avviata la riflessione degli studenti e, consecutivamente, individuati i nodi concettuali da sviluppare attraverso una robusta problematizzazione, in modo da suscitare interesse, curiosità e conflitto cognitivo.

3.3. L'organizzazione delle attività e il processo didattico

A seguito dell'attivazione di una specifica Google Classroom, nella quale sono stati depositati i materiali didattici predisposti, la tematica della complessità cognitivo-digitale della contemporaneità ha animato il confronto tra studenti e docente in una serie di videoconferenze realizzate attraverso Google Meet, al fine di elaborare successivamente analisi testuali, commenti e riflessioni personali, caricati sulla stessa Classroom predisposta.

A seguito dell'attivazione di una Google Classroom dedicata, è stata esaminata la tematica della complessità della contemporaneità attraverso la lettura del libro di Zygmunt Bauman, "Meglio essere felici", per ragionare di felicità, globalizzazione e social media. Dopo il confronto in videoconferenza Google Meet, gli studenti hanno elaborato analisi testuali, commenti personali e riflessioni, caricati sulla stessa Classroom.

La riflessione su Bauman è stata collegata alla questione dei big data e dell'esercizio di forme di controllo digitale, per porci domande del genere: la nostra libertà potrebbe essere "messa da parte" in nome della sicurezza sociale? Per essere felici, dobbiamo rinunciare alla nostra privacy? Abbiamo ragionato sui problemi di controllo digitale e di gestione dei big data, anche alla luce dell'utilizzo delle app di tracciamento, attraverso il mini-percorso di cittadinanza digitale pubblicato su Rai Scuola.

Conseguentemente abbiamo lavorato con i problemi: Viviamo ancora ai tempi della globalizzazione oppure possiamo parlare di post-globalizzazione? Questa è ancora l'epoca della post-verità? Quale sarà il nostro rapporto con la realtà digitale? Lo abbiamo fatto approfondendo il pensiero del filosofo Byung-Chul Han, che ha pubblicato l'articolo "L'emergenza virale e il mondo di domani". Il confronto avvenuto su Google Meet ha favorito la produzione di riflessioni, scritture e pensieri.

Un conclusivo lavoro di implementazione della consapevolezza meta-cognitiva digitale, finalizzata ad un uso corretto e responsabile della multimedialità e degli strumenti offerti dal web e dai social media, è avvenuto attraverso la lettura del libro di Michele Ainis, "Il regno dell'uroboro", aprendo a possibili prospettive future.

3.3.1. Finalità e obiettivi

L'esperienza didattica in oggetto si è posta le seguenti finalità generali: formare gli studenti attraverso un approccio di tipo critico-problematico; esercitare la riflessione sulle diverse forme del sapere; esercitare il controllo critico delle tecnologie multimediali.

Gli obiettivi perseguiti sono stati i seguenti:

- Saper utilizzare lessico e categorie specifiche delle discipline;
- Saper individuare i punti nodali, condurre approfondimenti, analisi e confronti;
- Saper decodificare e comprendere il contenuto dei testi;
- Saper esporre in modo chiaro e con coerenza logica;
- Saper maturare competenze digitali;
- Saper implementare competenze metodologiche di ricerca e di studio;
- Saper individuare i problemi, proporre una riflessione personale e rielaborare gli argomenti in modo critico.

3.3.2. Descrizione delle attività didattico-formative

Queste sono le attività previste (Tabella 1) nel modulo didattico-formativo presentato e, conseguentemente, realizzate per le classi destinatarie:

3.3.3. Punti di forza e punti di criticità

La valutazione del percorso ha evidenziato risultati positivi, poiché gli studenti si sono sentiti liberi di utilizzare le loro competenze tecnologiche. Gli strumenti informatici, tecnologici e multimediali sono diventati pertanto strumenti formidabili di implementazione della sensibilità e dell'intelligibilità umana. Strumenti utilissimi per la ricerca immediata delle fonti, per la loro conseguente selezione e valutazione, nonché rielaborazione personale, che forniscono inoltre un forte impatto grafico teso alla valorizzazione del lavoro svolto, garantendo al prodotto finale un valore aggiunto. Si è rivelata dunque un'ottima esperienza, da replicare negli anni seguenti.

Alla luce di tali considerazioni, risulta strutturalmente utile evidenziare in modo paritetico i punti di forza e quelli di criticità che si sono manifestati nei diversi step di lavoro (Tabella 2).

3.4. La valutazione dell'esperienza e la sua trasferibilità

La valutazione del percorso è avvenuta agevolmente e su diversi livelli. Innanzitutto, si è tenuto in grande considerazione il grado di soddisfazione degli studenti e la capacità di collaborazione (anche a distanza), al fine di favorire una didattica integrata ed inclusiva. Strumenti di valutazione sono stati, nelle diverse fasi, le attività di brainstorming, il debriefing condiviso, la produzione scritta e orale degli studenti, in modo da garantire un effettivo confronto delle posizioni maturate.

Le osservazioni sistematiche sono state rilevate attraverso un'apposita scheda di valutazione dell'esperienza (Tabella 3), riferita ad aspetti specifici quali: l'effettivo coinvolgimento di tutti gli studenti della classe; la qualità dei lavori prodotti; la capacità di stimolare la riflessione critica; la validità dell'organizzazione interna del percorso.

L'esperienza è stata utile sia rispetto alle conoscenze (fondamentali per poter avviare adeguatamente il percorso di ricerca), sia rispetto alle competenze (trasversali di problem solving e di critical thinking oltre che di quelle più specifiche).

Si è rivelata un'esperienza sicuramente da replicare, anche per la sua capacità di utilizzare in maniera consapevole il dialogo tra le discipline e per l'ampia opportunità di riflessione critica (anche di impronta filosofica) sul presente. In ambito scolastico, potrebbe essere spendibile ulteriormente come esperienza di PCTO per gli studenti e/o come corso di aggiornamento per docenti; in ambito professionale, potrebbe essere trasferibile come percorso di formazione del personale.

Nel passaggio dalla Didattica a Distanza (DaD) alla Didattica Digitale Integrata (DDI), il percorso presentato potrebbe essere ri-calibrato secondo i quattro concetti-chiave dei media (cfr. paragrafo n. 2).

3.5. La valutazione sommativo-formativa dell'esperienza

La 'responsabilità' della valutazione è stata avvertita ancor di più durante la DaD. Di certo, la DaD mette in crisi soprattutto la concezione tradizionale di valutazione di tipo sommativo e fa emergere le debolezze tipiche di una didattica di carattere puramente trasmissivo. Quello che serve, invece, è un'impostazione che fa leva soprattutto sull'approccio formativo, per poi giungere anche ad una valutazione sommativa.

Tabella 1. Attività del percorso.

N.	Attività	Descrizione	Tempi	Spazi
	Pandemia, controllo digitale e democrazia	Creazione ed attivazione di una Google Classroom dedicata. Progettazione e organizzazione del lavoro da svolgere.	n. 24 ore totali	Aula virtuale (DaD)
1	Globalizzazione e felicità	Lettura ragionata del libro di Z. Bauman, "Meglio essere felici"	n. 3 ore	Aula virtuale (DaD)
	Brainstorming e briefing	Discussione e confronto in videoconferenza Google Meet.	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
	Spazio alle riflessioni	Elaborazione di analisi testuali, commenti personali e riflessioni. Caricamento degli elaborati sulla Google Classroom dedicata. Revisione degli elaborati (in videoconferenza Google Meet).	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
2	Datacrazia o democrazia?	Mini-percorso "Big data, social media e democrazia" pubblicato su Rai Scuola (De Marco, n.d.)	n. 3 ore	Aula virtuale (DaD)
	Brainstorming e briefing	Discussione e confronto in videoconferenza Google Meet: - Controllo digitale e di gestione dei big data; - Pandemia Covid-19, app di tracciamento e datacrazia.	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
	Spazio alle riflessioni	Elaborazione di analisi testuali, commenti personali e riflessioni. Caricamento degli elaborati sulla Google Classroom dedicata. Revisione degli elaborati (in videoconferenza Google Meet).	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
3	Pandemia e post-globalizzazione?	Lettura dell'articolo di Byung-Chul Han, "L'emergenza virale e il mondo di domani" (Byung-Chul, 2020). Caricamento di materiale didattico sulla Google Classroom dedicata.	n. 3 ore	Aula virtuale (DaD)
	Brainstorming e briefing	Discussione e confronto in videoconferenza Google Meet: - Viviamo ancora ai tempi della globalizzazione oppure possiamo già parlare di post-globalizzazione? - Il controllo digitale ci condiziona? Siamo davvero liberi?	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
	Spazio alle riflessioni	Elaborazione di analisi testuali, commenti personali e riflessioni. Caricamento degli elaborati sulla Google Classroom dedicata. Revisione degli elaborati (in videoconferenza Google Meet).	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
4	Per una consapevolezza metacognitiva digitale	Lettura del libro di Michele Ainis, "Il regno dell'uroboro".	n. 3 ore	Aula virtuale (DaD)
	Approfondimenti	Visione ragionata del relativo video. Stesura di mappe concettuali.	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
	Debriefing conclusivo	Condivisione di tutti i prodotti finali: i gruppi si sono confrontati.	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)

Per una presentazione completa del percorso DaD, corredato di materiali didattici ed elaborati degli studenti, si rimanda al repository Padlet al link: <https://padlet.com/demar72rm/6ip1uryydt0zbsfw>.

Un docente che ha fatto svolgere costantemente attività di valutazione formativa allo studente e restituito feedback puntuali e dettagliati, attraverso attività che consentono di seguirne il percorso evolutivo, non ha poi difficoltà a valutare la competenza mediante l'espressione di un livello di autonomia e responsabilità. Invece, se la DaD diventa solo un insieme di videolezioni e di materiali da studiare, capire cosa sta davvero apprendendo lo studente diventa ben difficile.

Nel caso del percorso DaD presentato, il processo di apprendimento-insegnamento sviluppato è stato documentato mediante lo strumento metodologico della scheda di valutazione complessiva delle competenze³ (Tabella 4), di

³ La scheda di valutazione complessiva delle competenze riportata è stata elaborata dalla docente in riferimento ad una precedente esperienza

impianto semplice, ma comunque completa dei necessari indicatori, per verificare il grado di cooperative learning, di scaffolding e di problem solving conseguito, le competenze digitali e quelle metodologiche di ricerca/studio.

4. CONCLUSIONI. UN'OPPORTUNITÀ NELLA CRISI?

Che cosa ha insegnato l'esperienza della DaD e, nello specifico, la pratica meta-cognitiva presentata? Innanzitutto, si è compreso che la 'sfida' della didattica digitale è fortemente impegnativa, perché non è possibile

didattica inerente l'approccio BYOD. Al riguardo, cfr. De Marco (2018, 2019).

Tabella 2. Punti di forza e di criticità dell'esperienza.

Punti di forza	Punti di criticità	Motivazioni
La maggior parte degli studenti ha subito mostrato interesse e curiosità nei confronti dell'approccio multi-mediale e digitale di ricerca.	Pochi studenti hanno presentato perplessità in merito all'approccio multi-mediale e digitale di ricerca.	La criticità era motivata dalla 'difficoltà' organizzativa di reperire devices da poter utilizzare in maniera esclusiva, perché spesso da condividere con i congiunti, egualmente impegnati in DaD o in smartworking; oppure dalla novità (per loro inusuale) di dover lavorare con G-Classroom e G-Meet.
La individuazione-selezione della tematica del percorso per la preparazione agli Esami di Stato è avvenuta con facilità.	Nessuno	Gli studenti hanno accolto con grande interesse il tema del percorso proposto.
Anche la individuazione delle discipline da coinvolgere nello svolgimento del lavoro è stata agevole.	Nessuno	Gli studenti erano consapevoli dei necessari collegamenti interdisciplinari.
L'organizzazione del lavoro è stata corrispondente alle capacità dei singoli studenti e/o dei piccoli gruppi (max 3 studenti) delle classi coinvolte.	Sarebbe stato probabilmente interessante verificare i risultati dei lavori con gruppi formati da studenti non 'amici'.	Per gli studenti è risultato più facile collaborare con amici ormai consolidati.
La scelta da parte degli studenti dei prodotti finali da produrre è avvenuta in modo spontaneo.	Nessuno	Gli studenti hanno indicato la modalità operativa a loro più congeniale.
La ricerca e la selezione del materiale utile alla realizzazione dei prodotti finali sono avvenute in modo adeguato.	Nessuno	Gli studenti hanno ricercato e selezionato in modo abbastanza autonomo il materiale necessario.
Lo sviluppo multimediale dei prodotti finali programmati è stato ben realizzato.	A volte si è verificato il problema del passaggio dei files da un dispositivo all'altro con trasformazione e/o perdita di alcuni dati.	Probabilmente a causa della incompatibilità dei sistemi operativi e/o formati utilizzati.
La creazione di un portfolio dei lavori sulla piattaforma Padlet è stata agevole.	Nessuno	La piattaforma Padlet è intuitiva e di facile utilizzo anche per gli studenti meno esperti.
Il lavoro si è svolto complessivamente agevole, nonostante le inevitabili difficoltà affrontate durante la DaD. Potrebbe però essere completato con il contributo anche di altre discipline, in modo da diventare una vera e propria Unità di Competenza (U.d.C.) interdisciplinare spendibile (anche) nell'ambito dell'introduzione dell'insegnamento di Educazione civica digitale.		

Tabella 3. Scheda di valutazione dell'esperienza.

Aspetti positivi dell'esperienza (max 3)	
Aspetti da migliorare (max 3)	
Consigli, piste possibili (max 3 sui punti da migliorare)	
Apprezzamento generale:	1- Insufficiente 2- Sufficiente 3- Soddisfacente 4- Molto soddisfacente

improvvisarla, difatti i media non sono solo veicoli, ma "ambienti del sapere, del saper fare, dell'essere, del sentire; dunque agenti di una sensibilità culturale, sociale e esistenziale" (Maragliano, 2000, p. 47).

Le nuove tecnologie non rendono affatto pigri gli studenti ma sono in grado di impegnarli in un processo di apprendimento di tipo situazionale. L'aspetto impor-

tante è che i media fanno parte del mondo dei ragazzi, rappresentano la loro conoscenza di base e di questo la scuola deve tener conto. Come potrebbe dialogare con il mondo di oggi una scuola che non sapesse, che non volesse utilizzare ciò che la tecnologia offre allo sviluppo della conoscenza e della coscienza degli individui e dei gruppi? E come potrebbe la scuola di oggi non entrare a fare parte di questa nuova società dell'innovazione?

La didattica digitale può consentire alla scuola di accogliere questa 'sfida' e attivare attraverso di essa una lungimirante prospettiva di stimolo dell'intelligenza degli studenti (Gardner, 2016). In questa dimensione inevitabilmente multitasking e multilevel, entra in gioco la DDI per indirizzare le intelligenze degli studenti e personalizzare il percorso da trattare.

Questa è la sfida reale prima della DaD e ora della DDI: l'impiego razionale della multi-medialità nella scuola, vincendo le diffidenze e l'attaccamento al passato, per abbandonare una 'via' didattica di certo più facile

Tabella 4. Scheda di valutazione complessiva delle competenze. A: Livello avanzato; B: Livello intermedio; C: Livello base; D: Livello iniziale.

Nome studente	Ha padronanza della lingua italiana tale da comprendere ed esprimere le proprie idee, da adottare un registro linguistico appropriato.	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare le informazioni, per selezionare quelle attendibili.	Possiede un patrimonio di conoscenze di base ed è allo stesso tempo capace di impegnarsi in nuovi apprendimenti.	Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.
1				
...				

Tale valutazione complessiva delle competenze si può trasformare in una votazione numerica (espressa in decimi), che può contribuire alla elaborazione della media scolastica di fine anno.

da percorrere e sicuramente più tranquilla, ma assolutamente meno emozionante e gratificante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bauman, Z. (2017). *Meglio essere felici*. Castelvechi.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori.
- Byung-Chul, H. (2020, 22 marzo). L'emergenza virale e il mondo di domani. *El País*. 22 marzo 2020. https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html?fbclid=IwAR124gJOXnNc2QDwDHNvsh4sd9HCQkonOu0_x1tWMMlugEUWplPkaxL_Tlg
- Carr, N. (2010). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Raffaello Cortina.
- De Kerckhove, D. (2016). *La rete ci renderà stupidi?* Castelvechi.
- De Marco, L. (2018). *Per un laboratorio BYOD di filosofia*. In *Media Education*, vol. 9, n.1, 2018, pp. 161-175.
- De Marco, L. (2019). L'esperienza didattica «Filosofia & Storia BYOD»: come utilizzare con successo lo smartphone a scuola. *Media Education* 10(1): 101-114.
- Gardner, H. (2016). *Generazione App*. Feltrinelli.
- Maragliano, R. (2000). *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*. Laterza.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

- De Marco, L. (n.d.). *Mini-percorso Big data, social media e democrazia*. <http://www.raiscuola.rai.it/lezione/big-data-social-media-e-democrazia/24484/default.aspx?fbclid=IwAR28xE8Fsq2wLuA4GPORxGrwO2IOufklG6VPCjDNa0YkObOneIqJ0iNtqc>
- Ranieri, M. (2020). *Un ciclo di webinar per la scuola che cambia. Come prepararsi al nuovo anno scolastico*. <https://www.coopalleanza3-0.it/elenco-news/dettaglio-news/408-webinar-intervista.html>



Citation: L. Maffione (2020) Didattica Inclusiva a Distanza: tecnologie e tecniche per l’Inclusione di studenti con disabilità visiva. *Media Education* 11(2): 179-186. doi: 10.36253/me-9608

Received: August, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 L. Maffione. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Best Practices

Didattica Inclusiva a Distanza: tecnologie e tecniche per l’Inclusione di studenti con disabilità visiva

Online Inclusive Education: technologies and didactic techniques for inclusion of students with visual disabilities

LUCIA MAFFIONE

MI, Ministero Istruzione
E-mail: prof.maffione@gmail.com

Abstract. This contribution illustrates the activation of an inclusive teaching practice realized during the suspension of face-to-face lessons, due to the Covid 19 epidemic. The purposes of the intervention were: to respond to the student’s learning special needs, with visual disabilities and attending the Secondary School, as well as to achieve the objectives of her individualized educational plan. Throughout the article many various didactic techniques, software, aids, e-tivity and online open resources are presented to implement inclusive distance learning.

Keyword: inclusion, teaching technologies, technical aid, online teaching resources.

Riassunto. Il presente contributo illustra l’attivazione di una didattica inclusiva attuata nell’anno scolastico 2019/2020 a seguito della sospensione delle lezioni in presenza, a causa dell’epidemia da Covid 19. La finalità dell’intervento è stata quella di rispondere ai bisogni educativi speciali di una studentessa ipovedente, frequentante la Scuola Secondaria di II grado. Per realizzare una didattica a distanza accessibile ed inclusiva sono stati utilizzati: vari software, ausili, risorse in rete e specifiche tecniche e strategie, risultate molto utili per il raggiungimento degli obiettivi del PEI.

Parole chiave: ausili, inclusione, tecnologie didattiche, risorse didattiche in rete.

Contesto di riferimento: Scuola Secondaria di II grado, Barletta

Destinatario: Studentessa di anni 15 ipovedente

Durata: Le tecnologie didattiche illustrate nel seguente contributo sono state utilizzate durante il periodo di sospensione delle attività in presenza, a seguito dell’emergenza da Covis-19. Nello specifico nel periodo compreso tra marzo 2020 e giugno 2020.

Tecnologie utilizzate: Pc e smartphone, siti internet, piattaforma “Edmodo”, piattaforma “Padlet”, “Google Documenti”, “Google Drive”, “Prezi”, softwa-

re “Balabolka”, sintesi vocale, piattaforma “Youtube”, “WhatsApp”.

Aree di competenza mediale: Lettore, fruitore.

1. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Per ‘didattica inclusiva’ s’intende quell’insieme di azioni quali: «progettazione, realizzazione e valutazione di pratiche educative che attivano i processi di apprendimento e partecipazione di *tutti* gli alunni e di *tutte* le alunne» (Heidrun, 2019, p.109) all’interno di contesti educativi, nel pieno rispetto delle differenze individuali di ciascun apprendente.

Proprio perché include tutti i discenti, i destinatari della didattica inclusiva non sono solo i cosiddetti BES¹, studenti con bisogni educativi speciali, bensì ogni studente del gruppo classe, accolto e valorizzato dal ‘docente inclusivo’, alla luce delle sue specificità individuali quali: fattori cognitivi, psicologici, affettivi, caratteriali etc. Non a caso, la finalità ultima della didattica inclusiva è proprio quella di mettere tutti gli studenti nelle condizioni di raggiungere il successo formativo, rimuovendo ogni potenziale barriera che possa ostacolarlo.

Il modello teorico a cui è possibile legare concettualmente e metodologicamente la didattica inclusiva è rappresentato dall’*Universal Design for learning* (Booth & Ainscow 2002). Questo modello fornisce molteplici spunti e materiali per realizzare ambienti di apprendimento di autentica inclusività. Due concetti chiave proposti dall’*Universal Design for learning* sono:

- la metodologia ‘uguale per tutti’ risulta ormai obsoleta ed inapplicabile al coevo contesto contemporaneo, poiché come la psicologia ci ha insegnato, ogni individuo – con o senza disabilità – apprende in modo diverso.
- risulta fondamentale adottare una didattica multimodale: differenziata cioè nei mediatori utilizzati, nei materiali e nella proposta di diversificati contenuti da approfondire, allo scopo di rispondere in maniera personalizzata alle specificità cognitive e/o motivazionali degli apprendenti.

2. MOTIVAZIONE

L’emergenza Covid ha posto ogni insegnante dinanzi ad un’inedita sfida educativa: garantire il diritto allo studio di tutti gli studenti attuando un’efficace didattica a distanza.

Se nel ‘periodo pre-Covid’ valutazioni e/o riflessioni sull’*E-Pedagogy* (Elliot, 2008) o sulla “Pedagogia 2.0” (McLoughlin & Lee 2011) coinvolgevano esclusivamente

‘addetti ai lavori’, ricercatori e studiosi di *media education*, l’obbligatoria attivazione della didattica a distanza ha messo l’*e-learning* al centro della riflessione insegnativa di ciascun docente, di ogni ordine e grado. Variabili quali: disponibilità di ausili e connessioni tra gli studenti, gestione del carico di lavoro, sostegno alla motivazione, *overload* informazionale, suddivisione di tempi e scadenze, progettazione di modalità di verifica specifiche, e personalizzazione di materiali e delle *e-tivity* per assicurare l’inclusione di studenti con bisogni educativi speciali, sono diventate oggetto di interrogativi da parte di ogni formatore, trasformatosi all’improvviso in un formatore a distanza.

Le suddette valutazioni, inoltre, sono risultate ancora più cruciali per i docenti di sostegno, i quali hanno continuato a svolgere il delicato ruolo di ‘ponte’ tra docenti curricolari ed esigenze specifiche degli studenti di riferimento, pur rimanendo anch’essi fisicamente a distanza dagli apprendenti.

L’inaspettato cambiamento ha chiesto a ciascun insegnante specializzato di ripensare la didattica inclusiva per declinarla nella nuova ‘modalità’ a distanza. In particolare, il docente di sostegno ha dovuto “*hacerse presentes*” (Rappoport et al. 2020 p.4) nella pratica didattica con gli studenti di riferimento in diversi modi:

- Scegliendo i giusti strumenti informatici e le modalità comunicative appropriate in base alle specifiche necessità del discente;
- Rendendo accessibile i contenuti attraverso attività di personalizzazione o individualizzazione dei materiali di studio;
- Differenziando e/o semplificando le modalità di lavoro delle attività, in base alle finalità didattiche ed educative da perseguire;
- Assicurando un *feedback* costante ed una guida ‘da remoto’ per momenti di difficoltà e/o stress psicologico.

3. DESTINATARIO DELL’INTERVENTO

La destinataria del seguente intervento didattico è stata una studentessa di quindici anni, Angela (nome di fantasia), frequentante la Scuola Secondaria di II grado, con una programmazione paritaria ed affetta da una disabilità sensoriale. Nello specifico, la studentessa è ipovedente: riesce a leggere testi scritti solo con un adeguato ingrandimento del carattere; discrimina immagini e lettere proiettate su un monitor (di LIM o pc) solo da una distanza molto ravvicinata e con un adeguato ingrandimento. A volte Angela tende a sottostimare il proprio deficit sensoriale, sottoponendosi ad un eccessivo stress visivo ed emotivo. La videoscrittura con lente di ingrandimento, l’uso di ausili informatici

quali: audiolibri e sintesi vocale rappresentano tecnologie didattiche fondamentali per l'inclusione didattica e la compensazione del deficit sensoriale.

3.1. Le specificità della Disabilità visiva: riflessioni pedagogiche

Per disabilità visiva s'intende la perdita totale o parziale della funzione visiva e, tale disabilità si colloca all'interno della macro area dei deficit sensoriali.

La compromissione, più o meno grave, del senso della vista necessita di una riflessione pedagogica speciale, oltreché opportune scelte metodologiche e didattiche sin dalla fase di progettazione di ciascun intervento didattico.

Tra le necessarie azioni da realizzare ricordiamo:

- Assicurare un contesto accessibile e privo di barriere architettoniche, e favorire la conoscenza e familiarizzazione degli ambienti al soggetto ipovedente, affinché possa mantenere un relativo livello di autonomia, in base alla gravità del deficit sensoriale.
- Sostituire i mediatori iconici con mediatori di tipo uditivo, prediligendo spiegazioni orali a proiezioni di immagini o video, o comunque assicurare un commento descrittivo di quanto proiettato alla classe, per realizzare un intervento di insegnamento/apprendimento autenticamente inclusivo.
- Educare il discente all'uso di tecnologie ed ausili fondamentali quali: sintesi vocale, riconoscimento vocale, e strumenti di accessibilità presenti in ogni dispositivo tecnologico, per favorire l'autonomia dello studente. Non a caso l'approccio bio-psico-sociale proprio dell'ICF, riconosce un ruolo importante agli ausili didattici, in quanto essi rappresentano fattori contestuali in grado di facilitare il raggiungimento degli obiettivi prefissati e, per questo, potenti facilitatori dell'apprendimento.

4. SOSTEGNO A DISTANZA: DALLA DIFFICOLTÀ NASCE L'OPPORTUNITÀ

L'articolo 2 del "Manifesto per la Repubblica Digitale"² è dedicato alla Cittadinanza digitale, ed afferma:

Il digitale progettato ponendo attenzione ai diritti dei cittadini può diventare la lingua comune nel dialogo tra cit-

² La Repubblica digitale è un'alleanza tra soggetti pubblici e privati, coordinata da un comitato interministeriale e guidato dal Ministro per l'innovazione tecnologica e la digitalizzazione. Nel quadro della strategia "Italia 2025", tra gli obiettivi posti dalla Repubblica Digitale abbiamo: riduzione del fenomeno dell'analfabetismo digitale, incremento della percentuale di specialisti ICT esperti nelle tecnologie emergenti.

tadini, amministrazioni pubbliche e imprese e contribuire al superamento delle diseguaglianze. Pubblico e privato rendono disponibili i propri servizi in forma digitale in maniera accessibile e a misura di cittadino senza creare nuove barriere tecnologiche e abbattendo quelle esistenti³.

Nonostante i contemporanei nativi digitali siano sempre iperconnessi ed ormai identificabili con la cosiddetta 'Generazione app' (Gardner & Davis 2014), spesso 'assuefatti' all'uso di applicazioni più o meno utili, ad uno sguardo più attento, è possibile notare come le loro competenze digitali nell'uso di tecnologie utili per il miglioramento delle prestazioni scolastiche e/o professionali risultino ancora poco sviluppate. La cosiddetta 'alfabetizzazione digitale', che comprende anche abilità basilari come: gestire un *account* di posta elettronica e delle sue principali funzionalità, realizzare il *backup on line*, convertire in diversi formati i file, o conoscere i principali menu di formattazione testuale, non sono ancora dominio di tutti i nativi digitali.

Il ricorso 'coatto' alla didattica a distanza ha messo in luce le suddette carenze di alfabetizzazione tra gli apprendenti, ed ha inoltre confermato come la questione del divario digitale, sia in termini di dotazione strumentale che in termini di competenza d'uso, sia tutt'altro che superata.

Di conseguenza, avvicinare studenti con BES alla DaD non è sempre facile: oltre alla mancanza di competenze informatiche, nel caso di studenti con bisogni educativi speciali, si aggiungono le "barriere digitali" legate alla fruizione dei contenuti, soprattutto per studenti con DSA (*in primis* i dislessici) o per i disabili sensoriali. Una grande risorsa, in questi casi, è rappresentata dalla *multimodal pedagogy* (Bezemer & Kress, 2016), realizzabile anche attraverso la didattica digitale, che permette ai docenti di utilizzare canali sensoriali alternativi, di compensare deficit e disturbi specifici ed includere ciascun apprendente, anche attraverso software, ausili e risorse in rete.

D'altro canto, l'attivazione della DaD ha determinato una maggiore frequenza d'uso delle tecnologie didattiche digitali che, grazie alla guida dei docenti, (trasformati nel frattempo anche in 'tutor informatici') hanno sviluppato o migliorato significativamente la competenza digitale degli studenti.

In particolare, l'esperienza della DaD con la studentessa Angela le ha consentito di:

- usare quotidianamente le varie funzioni presenti in G-mail;
- comprendere l'utilità del sistema di archiviazione di Google Drive;

³ <https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/il-manifesto/>

- utilizzare gli strumenti di correzione e di accessibilità offerti da Google Documenti;
- conoscere ed usare autonomamente strumenti per video conferenze quali Hangout o Meet;
- Familiarizzare con l'interfaccia e le funzionalità della piattaforma Edmodo.

Inoltre, per favorire l'autonomia della studentessa Angela nel discriminare lettere e simboli con dimensioni ridotte, sono stati utilizzati i seguenti ausili e software per compensare il suo deficit visivo:

- Lente di ingrandimento del pc⁴
- App di “Trascrizione vocale istantanea”, scaricabile ed utilizzabile con smartphone⁵
- “Teamviewer”, ovvero un software proprietario per controllo remoto, condivisione desktop, riunioni online, conferenze Web e trasferimento di *file* tra computer.

In particolare, il programma “Teamviewer”⁶ è stato utilizzato dal docente specializzato per controllare da remoto il pc della discente nei seguenti casi:

- Per aiutare la studentessa ad individuare *file* o comandi nel pc;
- Per correggere in tempo reale quanto realizzato su *file* dalla studentessa;
- Per individuare errori procedurali durante lo svolgimento di attività in sincrono;
- Per svolgere attività in modo collaborativo;
- Per risolvere problemi tecnici legati al dispositivo informatico.

Naturalmente, l'iniziale senso di smarrimento è stato inevitabile, ritrovarsi all'improvviso a scrivere ed inviare compiti e verifiche online, conoscere, ambientarsi e ‘dialogare’ all'interno delle piattaforme digitali ha richiesto un breve periodo di ‘rodaggio’ per la studentessa, superato il quale è stato possibile lavorare con serenità e profitto.

4.1 Tecnologie didattiche per gli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato

In coerenza con la Diagnosi Funzionale ed il Profilo di Funzionamento Funzionale, il P.E.I elaborato per l'anno scolastico 2019/2020 a favore della studentessa ha previsto il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

1. uso del computer, di tastiere speciali, dei comunicatori, del cellulare per lo studio scolastico e domesti-

co (dominio d3601dell'ICF).

2. il potenziamento dell'espressione scritta (dominio d1702 dell'ICF⁷);

Il perseguimento dei suddetti obiettivi è stato possibile sfruttando a pieno le potenzialità di strumenti informatici e di software didattici specifici, i quali grazie ad un'iniziale alfabetizzazione ed un uso costante nella pratica didattica, hanno permesso di compensare il deficit visivo della discente.

4.2 Promuovere l'uso di ausili e tecnologie digitali attraverso la DaD

Per il raggiungimento del primo obiettivo previsto dal PEI della studentessa, ovvero incrementare l'uso del computer, di tastiere speciali, dei comunicatori, del cellulare per lo studio scolastico e domestico (dominio d3601dell'ICF), sono state adoperate tecnologie ed ausili di diverso tipo e con specifiche finalità.

Nella fattispecie, per massimizzare l'accessibilità visiva dei contenuti da fruire, sono state gradualmente introdotte le seguenti tecnologie:

- Sintesi vocale
- “Padlet”
- Presentazioni con “Prezi”
- Audiolibri

Nel dettaglio, la sintesi vocale è stata utilizzata sia per la lettura di documenti scritti che per la conversione in audio di materiali di testo da studiare. Il materiale testuale è stato convertito in materiale in formato audio mp3 per la facilità di fruizione anche da dispositivi mobili.

Tutti i file audio realizzati sono stati poi raccolti e pubblicati su una lavagna online, “Padlet”, con delle pagine specifiche create per ciascuna materia. L'indirizzo della lavagna online creata su “Padlet” è stato poi condiviso con la studentessa. I vantaggi offerti dalla piattaforma “Padlet” sono stati molteplici:

- Uso intuitivo ed immediato;
- Accessibilità da ogni dispositivo;
- Possibilità di caricare diversi formati: audio, video, link, testo, immagini, audio (in coerenza con la pedagogia multimodale);

⁴ Attivabile su tutti i pc tramite il menu: Impostazioni Pc/ Accessibilità/ Lente di ingrandimento

⁵ Un guida sull'uso è disponibile online: <https://www.youtube.com/watch?v=65YNG20zxil>

⁶ Scaricabile al sito: <https://www.teamviewer.com/it/download/windows/>

⁷ ICF è l'acronimo inglese di “International Classification of Functioning, Disabilities and Health”, ovvero “Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute” ed è il documento elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per descrivere e misurare la salute e le disabilità della popolazione (Ianes, 2019). Una versione online è disponibile su: https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=85

- Possibilità di fruizione dei contenuti in tempi e modi personalizzabili;
- Uso collaborativo della pagina attraverso la condivisione dell'indirizzo internet.

Il quotidiano coinvolgimento della studentessa nella didattica a distanza le ha, inoltre, consentito di dedicare più tempo all'“esplorazione” di risorse di studio presenti in rete e, in particolare, le ha dato la possibilità di conoscere due strumenti molto utili ed inclusivi per lo studio: le presentazioni di “Prezi” ed i siti internet per scaricare audiolibri.

Il sito “Prezi” permette non solo di realizzare, ma anche di consultare mappe ipermediali su moltissimi argomenti di ogni disciplina, e offre una prospettiva approfondita sui vari temi. Ad esempio, per ripassare argomenti di storia dell'arte è stata realizzata una mappa ipermediale contenente immagini e spiegazioni audio delle diverse opere d'arte studiate⁸.

Particolarmente importante è stata la conoscenza di specifici siti internet che danno accesso gratuito a numerosi audiolibri, preziosi ausili per compensare le disabilità visive, appartenenti alla letteratura classica e contemporanea. Nello specifico, è stato fornito un video tutorial, disponibile su “YouTube”, su come operare in ciascuna piattaforma con l'indicazione dei principali indirizzi on line in cui reperire audiolibri in modo sicuro e legale⁹.

4.3 Tecnologie didattiche per potenziare l'espressione scritta in DaD

Per quel che riguarda il secondo obiettivo previsto dal PEI della studentessa, ovvero il potenziamento dell'espressione scritta in lingua madre, si è gradualmente spiegato e incoraggiato l'uso delle funzionalità presenti tra gli Strumenti di “Google Documenti”, ovvero il controllo ortografico e grammaticale, oltreché il dizionario e la possibilità di scrivere collaborativamente con compagni e con il docente specializzato attraverso la funzione Condividi. Da non trascurare inoltre altri strumenti utili ai fini dell'inclusione didattica quali: la digitazione vocale, l'attivazione della lente di ingrandimento ed il supporto per lo *screen reader*, presenti sempre nel menu Strumenti di “Google Documenti”.

Oltre ad utilizzare i suddetti importanti ausili compensativi, è stata svolta una lezione in Dad sui comple-

menti indiretti. Il seguente nucleo tematico è stato estrapolato dalla programmazione di lingua italiana svolta dall'intera classe, poiché come già detto, la studentessa segue una programmazione comune al gruppo classe.

Gli obiettivi previsti dall'attività sono stati:

(Conoscenze)

- Conoscenza delle funzioni dei principali complementi indiretti;
- Conoscenza della struttura linguistica alla base di ciascun complemento indiretto.

(Abilità)

- Utilizzare l'attenzione focalizzata e l'attenzione selettiva per individuare informazioni specifiche all'interno di video, tabelle e mappe mentali;
- Potenziare la memoria uditiva attraverso l'ascolto di brevi mp3;
- Utilizzare risorse *on line* per migliorare la comprensione e l'apprendimento;
- Produrre frasi corrette con i complementi.

La Competenza chiave coinvolta è stata quella Alfabetico-Funzionale, ed i settori disciplinari implicati sono stati: Lingua, letteratura e cultura italiana e Tecnologia Informatica.

Si è scelto di proporre la seguente attività in modalità asincrona allo scopo di rispettare i tempi di apprendimento della studentessa, ed evitare di creare stress emotivo o ansia a causa di scadenze temporali stringenti.

Per quel che riguarda l'articolazione dell'attività, si è proposto una breve unità didattica con una struttura ‘balboniana’ (Balboni, 2002, pp.100-101), composta dalle seguenti cinque fasi:

1. *Lead-in*: per introdurre la tematica e stimolare la curiosità dello studente, sono stati forniti alcuni *advance organizer*, attraverso la visione di un video introduttivo sull'argomento ‘Complementi Indiretti’ estrapolato dalla piattaforma “YouTube”;
2. *Globalità*: per presentare in modo globale la tematica e fornire una visione d'insieme dell'argomento, si è chiesto alla studentessa di analizzare una mappa mentale contenente tutti i complementi in forma sintetica, disponibile *online* al sito <https://www.mappe-scuola.com/>, nella sezione dedicata alla grammatica italiana;
3. *Analisi*: nella fase di preparazione, il docente ha reso accessibile l'input per la discente, convertendo le spiegazioni dei complementi in formato audio mp3 con il software “Balabolka”¹⁰. Successivamente il

⁸ <https://prezi.com/eafcw1gwqrya/copy-of-copy-of-learn-prezi-fast/?present=1>

⁹ I link suggeriti sono stati: <https://www.youtube.com/watch?v=1MHevl-XBfQ> e <https://www.raiplayradio.it/programmi/adaltavoce/archivio/audiolibri/>

¹⁰ Il software “Balabolka” permette di leggere testi scritti con la sintesi vocale e di salvarli e convertirli in vari formati, tra cui il formato mp3. Il programma è scaricabile gratuitamente al seguente indirizzo: <https://>

materiale esplicativo in formato audio è stato raccolto e pubblicato on line sulla piattaforma “Padlet”¹¹. In questa fase è stato importante comprendere ed analizzare nel dettaglio gli input. Allo studente si è chiesto di ascoltare con attenzione le spiegazioni e gli esempi forniti.

4. Sintesi: attraverso il ricorso al mediatore visivo della tabella, si sono presentati gli elementi logici presentati in modo riassuntivo e schematico.
5. Riflessione: alla studentessa è stato chiesto di registrare un audio in cui fornire brevi frasi contenenti i complementi studiati. Si è scelta una prova di produzione orale, per minimizzare lo sforzo visivo e, al contempo, focalizzare l’attenzione della discente sul contenuto sintattico della produzione. Questa prova è stata considerata per la valutazione, ed i criteri di riferimento utilizzati per la valutazione sono stati:
 - Correttezza sintattica,
 - Competenza lessicale,
 - Coerenza semantica.

La durata complessiva dell’attività è stata di 2 ore.

In ciascuna delle suddette fasi si è fatto uso di specifiche tecnologie e/o risorse digitali in base all’obiettivo didattico da perseguire, oltretutto al bisogno specifico dell’apprendente.

Non si sono verificati momenti di difficoltà nella realizzazione dell’attività. Tuttavia sono stati necessari dei tempi più lunghi rispetto a quelli previsti nella progettazione per consentire all’alunna un buon approfondimento dell’argomento.

Gli obiettivi previsti sono stati raggiunti, poiché la studentessa ha mostrato molto interesse nei confronti delle attività proposte, e il prodotto d’apprendimento finale è risultato corretto dal punto di vista sintattico e semantico. Le attività che hanno avuto maggior successo e hanno interessato la studentessa sono state: il video introduttivo e la mappa mentale proposta sulla tematica oggetto della lezione.

4.4 Strategie e tecniche per la gestione dello stress emotivo in Dad

Nei momenti di maggiore tensione emotiva e preoccupazione da parte della studentessa, manifestatisi soprattutto in prossimità di verifiche online o dinanzi a compiti nuovi o percepiti come difficili, si è cercato di adottare una *comunicazione positiva*, attraverso bre-

vi messaggi audio inviati con l’app “WhatsApp” o con chiamate e/o videochiamate nei momenti di bisogno.

La suddetta comunicazione positiva è stata realizzata attraverso le seguenti tecniche:

- Uso di un’impostazione positiva del discorso;
- Praticare l’ascolto attivo, attraverso cui si «invia la propria decodifica del messaggio del mittente» (Gordon, 1970, p.39) e quindi riformulando i messaggi prodotti dalla studentessa;
- Evidenziare i punti di forza ed i progressi già compiuti dell’allieva;
- Evitare di incentrare la comunicazione su tutto ciò che la studentessa non ha fatto (mancate consegne, omissioni, etc.);
- Evitare il rimprovero per scongiurare fenomeni di chiusura o aggressività.

Altre strategie utilizzate sono state: la *flessibilità dei tempi di consegna* dei compiti *on line*, allo scopo di permettere alla studentessa di lavorare secondo propri tempi e ritmi di apprendimento. Come pure l’utilizzo di un *feedback costruttivo*: per ciascuna correzione è stata premura del docente utilizzare un *feedback* partendo dai punti di forza presenti. Come ad esempio:

- Sottolineare tutto quello che è stato fatto in maniera corretta nel compito;
- Evidenziare il livello di competenza raggiunto (docente: “*adesso hai imparato a fare...*”);
- Definire il successivo *step* dell’apprendimento (docente: “*ti rimane da imparare questo...*”) in coerenza con la Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij.

5. CONCLUSIONI

Per verificare quali delle tecnologie didattiche utilizzate fossero risultate più efficaci per la studentessa di riferimento, le è stato chiesto di fornire un *feedback*, rispondendo ad un breve questionario. Dal sondaggio¹² è emerso che le tecnologie e le risorse apprezzate maggiormente dalla studentessa sono state: “Youtube”, Software “Trascrizione istantanea”, “Padlet”, la sintesi vocale, e “TeamViewer”.




Il periodo di sospensione delle attività didattiche in presenza dell’anno scolastico 2019/2020, a causa dell’emergenza sanitaria da CoVID-19, ha rappresentato per Angela, come per tutti i discenti, senz’altro una barriera al raggiungimento del successo scolastico, ma le tecnolo-

balabolka.it.softonic.com/

¹¹ Il padlet creato è disponibile al seguente indirizzo: https://it.padlet.com/prof_maffione/6iabcxn9j7y8zeru

¹² Il questionario completo e le relative risposte raccolte sono consultabili al seguente link: https://docs.google.com/forms/d/10jiQFBR7Ng2_W7DntmlvsUy37PyCTzu5A-9V3xfuco/edit#responses

Tabella 1. Strutturazione dell'intervento didattico a distanza.

Fase	Attività richiesta	Durata	Tecnologie e/o Risorse digitali utilizzate
Lead-in	Guarda questo video introduttivo sull'argomento 'Complementi indiretti'	15 mins	
Globalità	Osserva bene la seguente mappa concettuale, contenente tutti i complementi in forma sintetica https://www.risorsedidattiche.net/doc/media/italiano_analisi_logica/COMPLEMENTI.jpg	15 mins	https://www.mappe-scuola.com/
Analisi	a. Collegati al seguente link in cui troverai il Padlet con le spiegazioni in formato audio mp3. b. Inizia ad ascoltare e memorizzare i vari complementi indiretti considerati. https://it.padlet.com/prof_maffione/6iabcxn9j7y8zeru	30 mins	https://padlet.com/  Balabolka
Sintesi	Leggi con attenzione questa tabella riassuntiva su tutti i complementi studiati	15 mins	"Google Documenti"
Riflessione	a. Registra un audio in cui fornisci una frase-esempio per ciascuno dei complementi studiati. b. Inserisci il file audio nella piattaforma di classe "Edmodo". c. Se hai bisogno di idee per le frasi questo video: https://www.youtube.com/watch?v=aK9EQpffU_k	45 mins	Registratore vocale https://new.edmodo.com/ 

gie digitali, opportunamente contestualizzate e valorizzate hanno agito come efficaci facilitatori, rendendo 'digitale' il supporto didattico del docente specializzato, e permettendo così al processo di l'inclusione di non fermarsi.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, E. P. (2002). *Le sfide di Babele*. Utet
- Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication A social semiotic frame*. Routledge.
- Booth T. & Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing Learning and Participations in Schools*. <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- D'Alonzo, L. (2019) (a cura di). *Dizionario di pedagogia speciale*. Ed. Morcelliana.
- Elliot B. (2008). *E-pedagogy: Does e-learning require a new approach to teaching and learning?* <http://d.scribd.com/docs/22rc8wz72z067xrb1fpk.pdf>
- Gardner, H. & Davis, K. (2014). *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Feltrinelli.
- Gordon, T. (1970/2014). *Genitori Efficaci*. La Meridiana.

- Heidrun, D. (2019). Didattica Inclusiva. In D'Alonzo L. (2019) (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*. Ed. Morcelliana, pp. 109-114.
- Ianes, D. (2019). ICF- Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. In D'Alonzo L. (2019) (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*. Ed. Morcelliana, pp. 254-259.
- McLoughlin, C. & LeeJ, W. (a cura di) (2011). *Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching*. IGI Global.
- Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. S., Bressanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*, UNESCO.

SITOGRAFIA

- <https://www.mappe-scuola.com/>
- https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=25
- <https://es.unesco.org/news/aprender-tiempos-covid-19>
- <https://balabolka.it.softonic.com/>
- https://it.padlet.com/prof_maffione/6iabcxn9j7y8zeru

https://www.risorseditattiche.net/doc/media/italiano_analisi_logica/COMPLEMENTI.jpg
https://www.youtube.com/watch?v=aK9EQpffU_k
https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=85
<https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/it/il-manifesto/>
<https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/it/il-programma/>
<https://www.youtube.com/watch?v=65YNG20zziI>
<https://www.teamviewer.com/it/download/windows/>
<https://prezi.com/eafcw1gwqrya/copy-of-copy-of-learn-prezi-fast/?present=1>
<https://www.youtube.com/watch?v=1MHevl-XBfQ>
<https://www.raipplayradio.it/programmi/adaltavoce/archivio/audiolibri/>



Citation: R. Giancesin (2020) Voci di speranza, una significativa esperienza di didattica a distanza che ha colmato le distanze. *Media Education* 11(2): 187-190. doi: 10.36253/me-9661

Received: September, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 R. Giancesin. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Best Practices

Voci di speranza, una significativa esperienza di didattica a distanza che ha colmato le distanze

Voices of hope, a significant distance learning experience that has bridged the distances

ROBERTA GIANESIN

Insegnante presso l'Istituto comprensivo Francesco d'Assisi di Tezze sul Brenta
E-mail: giancesin.roberta@gmail.com

Abstract. In the s.y. 2019-20 I followed a project born from the collaboration between the comprehensive school Francesco d'Assisi in Tezze sul Brenta (VI) where I work as a religion teacher and the radio station *Radio Oreb*, to give children a voice on inclusive issues. A mediaeducational project that has fostered communication, the exchange of experiences and emotions and which allowed children to feel close to each other during the Covid-19 emergency.

Keywords: metaemotion, media education, DAD.

Riassunto. Nell'a.s. 2019-20 ho seguito un progetto nato dalla collaborazione tra l'Istituto comprensivo Francesco d'Assisi di Tezze sul Brenta (VI) dove lavoro come insegnante di religione e l'emittente radiofonica "Radio Oreb" per dare voce ai bambini su tematiche inclusive. Un progetto mediaeducativo che ha favorito la comunicazione, lo scambio di vissuti e di emozioni e che ha permesso ai bambini di sentirsi vicini durante l'emergenza Covid-19.

Parole chiave: metaemozione, mediaeducazione, DAD.

1. INFORMAZIONI GENERALI SULL'ESPERIENZA

Nell'a.s. 2019-20 l'Istituto comprensivo F. d'Assisi di Tezze sul Brenta (VI, Italia), ha stretto una collaborazione con l'emittente radiofonica "Radio Oreb", che ha concesso 7 minuti mensili, nella sessione appositamente creata "Piccoli cittadini crescono", per dare voce agli alunni su temi quali intercultura, inclusione, cittadinanza globale, educazione alla pace. Tali argomentazioni sono scaturite attraverso le letture e gli elaborati scritti (poesie, interviste, riflessioni) e la condivisione di buone pratiche inclusive e di vissuti esperienziali. Radio Oreb è una radio comunitaria, non commerciale, che ha ottenuto dalla Regione Veneto lo statuto di Associazione di promozione sociale,

trasmette in tutto il Veneto e, attraverso la rete, anche all'estero. Durante l'emergenza Covid-19 e la situazione preoccupante che si è venuta a creare, le trasmissioni si sono intensificate, con cadenza settimanale, per sopprimere alla povertà economica e alla brusca interruzione delle relazioni interpersonali vissute nel quotidiano. Per mantenere vivi i legami tra gli alunni, favorire la comunicazione, lo scambio di vissuti, emozioni e sentimenti, sono state infatti realizzate, in collaborazione con l'emittente di Lisiera, fin dall'inizio del lockdown, numerose e puntuali puntate radiofoniche, che hanno permesso agli alunni di sentirsi ancora vicini, uniti come classe e di comunicare tra loro e con persone care che non vedevano da tempo.

Il background socioculturale dell'utenza, in riferimento all'elaborazione dei dati Invalsi 2019, è medio basso ed è caratterizzato da una forte presenza di stranieri (18% su un totale di 1100 studenti), con numerosi alunni neoarrivati senza competenze linguistiche in L2 e un'alta percentuale di alunni di seconda generazione (G2). Sono stati coinvolti nell'esperienza e nel progetto anche studenti con BES e certificati, ai sensi della L. 104/92, in particolare un alunno con disabilità intellettiva grave e difficoltà sul piano relazionale, sociale e comunicativo ed un'alunna straniera, non vedente dalla nascita, arrivata di recente in Italia con la famiglia, attraverso i corridoi umanitari della Croce Rossa Internazionale.

Le puntate realizzate dai bambini hanno inoltre interessato circa 250 alunni di tre sedi della primaria (Stroppari, Granella, Tezze), con un'età compresa dai 6 agli 11 anni. Sono stati coinvolti una decina di docenti, due insegnanti di sostegno, una mediatrice culturale. I contributi sono stati realizzati attraverso la DAD, tramite un'applicazione che ha permesso la registrazione, seguendo dei vademecum predisposti ad hoc ed inviati via e-mail, alla sede radiofonica per il montaggio della puntata. Da febbraio a giugno 2020 si è dato largo spazio alla comunicazione dei vissuti e dei sentimenti degli alunni durante il lockdown, attraverso la raccolta di testimonianze dirette. Le puntate sono state organizzate e pianificate a livello interdisciplinare, coinvolgendo gli insegnanti di religione dell'Istituto e i docenti di altre discipline (italiano, storia, educazione musicale), nella prospettiva di far maturare abilità e competenze singole e collettive, attraverso la composizione di elaborati scritti, poesie, esecuzioni di brani musicali live anche in occasione di festività tradizionali (Natale, Pasqua, Carnevale, festa del papà e della mamma), presentate in chiave interculturale e multi-etnica. La festività del Natale, ad esempio, è stata affrontata focalizzando l'importanza del tema della luce anche nelle altre religioni e culture, come la Festa delle Lanterne cinesi e la festività

ebraica dell'Hanuhkkah. Una particolare attenzione è stata riservata agli alunni con diversa abilità ed al confronto interculturale per il superamento di pregiudizi razziali ed all'educazione alla pace ed alla mondialità.

2. DESCRIZIONE DETTAGLIATA DEL PROGETTO

L'iniziativa si è posta l'obiettivo di promuovere lo "star bene" degli alunni, anche in una situazione di disagio, come quella generatasi a seguito dell'emergenza sanitaria, creando un clima favorevole al dialogo, alla discussione, alla partecipazione, alla collaborazione, al rispetto di sé e degli altri, per favorire il processo di insegnamento apprendimento in modalità sincrone o asincrone. Il progetto pertanto si è posto l'obiettivo di potenziare la conoscenza e l'uso consapevole degli aspetti comunicativi dei linguaggi verbali, non verbali, multimediali, sostenendo l'apprendimento delle conoscenze disciplinari e lo sviluppo di capacità, abilità e competenze trasversali di tipo linguistico espressive, digitali e di cittadinanza. Sviluppare l'autonomia, il senso di responsabilità, la capacità critica, il metodo di studio e di lavoro, si sono rivelati tutti obiettivi trasversali che hanno contribuito ad accrescere l'autostima, in un rapporto di comprensione e di incoraggiamento, ai fini della presa di coscienza delle proprie potenzialità. In ultimo, è stato favorito l'utilizzo degli strumenti informatici in modo critico e consapevole.

I docenti, riuniti in team fisici o virtuali, hanno progettato collegialmente i compiti in situazioni radiofoniche, pianificando le attività, nella piena consapevolezza che la didattica a distanza non consiste solo nell'invio di materiali o nell'assegnazione di compiti. La DAD prevede infatti la costruzione ragionata del sapere attraverso l'interazione tra docenti ed alunni, con collegamenti diretti o indiretti, immediati o differiti; la trasmissione ragionata di materiale didattico; l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica ed infine l'interazione su sistemi e app interattive-educative propriamente digitali, come auspicato dalla Nota prot. 388 del 17 Marzo 2020. Gli insegnanti hanno quindi presentato le consegne agli alunni in classe o in sede di videoconferenza, permettendo loro di chiarire dubbi teorici e pratici e di formulare domande ed ipotesi di lavoro. L'attività di negoziazione, la costante attenzione alle esigenze formative ed educative degli alunni, l'apertura alle loro osservazioni ed intuizioni creative hanno consentito ai docenti una continua rimodulazione delle formulazioni ed un miglioramento progressivo dei processi di insegnamento ed apprendimento.

Attraverso l'applicazione Registra facile, scaricata su pc, smartphone o tablet, gli alunni hanno quindi inviato i loro prodotti ed elaborati con brevi audio registrati in formato mp3, caricati sul Registro elettronico, o spediti alla e-mail istituzionale dell'insegnante referente. Alcuni elaborati sono pervenuti, per difficoltà di caricamento o di connessione, anche attraverso i social media (Facebook o Whatsapp). Nella realizzazione è stata utilizzata la metodologia della narrazione transmediale, la cui validità in termini cognitivi e didattici è stata ampiamente documentata (Calvani et al., 2010) e che offre efficaci modalità di riflessione e ricomposizione delle esperienze. Sono state coinvolte molte aree mediaeducative, dando ampio spazio a modalità espressive diversificate: recitazione, drammatizzazione, lettura, analisi e commento di semplici passi antologici e letterari, produzione scritte, composizioni canore e musicali, riflessione critica, esercizio di cittadinanza, interviste, role playing finalizzati al superamento di stereotipi e pregiudizi culturali, confronti interculturali ed interreligiosi.

La durata del percorso è stata di un intero anno scolastico (da ottobre 2019 a giugno 2020) ed è stata così scandita: prima fase (da ottobre a febbraio) con puntate a cadenza mensile (7 minuti); seconda fase (da febbraio a giugno, per mezzo della DAD) con puntate a cadenza settimanale, durante il lockdown.

3. NOTE TECNICHE E VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

Gli strumenti utilizzati sono stati app di registrazione, pc, smartphone, tablet, Registro elettronico, posta elettronica, social media, oltre a quelli tradizionali della didattica analogica. Alle famiglie è stata inoltre richiesta una robusta autorizzazione per la privacy, attraverso una dichiarazione di consenso ai sensi dell'art. 13 e 14 del GDPR 2016/679, della normativa nazionale vigente e in osservanza delle disposizioni sulla responsabilità genitoriale di cui agli artt. 316, 337 ter e 337 quater c.c. del DPR 445/2000, con richiesta di consenso di entrambi i genitori.

La valutazione, un processo determinante nella riuscita del progetto, si è svolta in itinere, con modalità sia formativa che sommativa, secondo la più avanzata letteratura di riferimento (Wiggins & Tighe, 2004), calibrando, nel corso delle prestazioni, il processo ed il prodotto. Trattandosi di un compito in situazione, anche la valutazione si è svolta con modalità autentica, riflessiva, metacognitiva e narrativa ed ha coinvolto non solo l'alunno, rendendolo sempre più partecipe della costruzione della conoscenza, ma anche il docente stesso. Quest'ultimo,

ascoltando ed osservando i discenti con sistematicità nelle videoconferenze di presentazione e di restituzione, ha modulato per esempio i vademecum, migliorando la chiarezza delle procedure in modalità scaffolding, semplificando i passaggi tutoriali, a seconda delle osservazioni e delle difficoltà riscontrate dagli alunni e dalle famiglie. Il processo valutativo si è svolto così in modo trifocale: soggettivo, l'alunno, con il suo bagaglio emotivo/narrativo; oggettivo, il prodotto, da rendersi sempre più fruibile per correttezza formale, chiarezza di esposizione, fluidità della dizione e sempre più accattivante per interesse e varietà di contenuto, nonché per la molteplicità di presentazione e di rappresentazione; intersoggettivo, con la presenza contemporanea di valutazioni dei pari, delle famiglie e dei radioascoltatori.

Si è constatato un potenziamento delle competenze linguistiche-espressive e di partecipazione attiva a tematiche di cittadinanza ed inclusione; un miglioramento delle competenze socio-relazionali ed un forte coinvolgimento emotivo degli alunni e delle famiglie. Si è apprezzato anche un rafforzamento delle competenze digitali ed una sempre maggiore autonomia degli alunni nella produzione e spedizione degli audio. Agli alunni con BES o certificati l'iniziativa ha permesso di affrontare sfide, realizzare performance mai eseguite prima, con apprezzabili emozioni di riuscita, potenziando così il senso di autoefficacia ed autostima e facendoli sentire parte integrante del gruppo. L'obiettivo più significativo è stato conseguito forse proprio durante il lockdown, permettendo ai piccoli discenti di sentirsi ancora parte viva della comunità scolastica e di comunicare con i propri cari ed amici lontani, attraverso la raccolta, la registrazione e l'invio di centinaia di messaggi, carichi di umanità e spontaneità. Michele, alunno della classe IV, ha salutato così i suoi nonni, durante la pandemia: "Cari nonni, come state? Da oltre un mese non ci vediamo. Questo mi rende molto triste perché ero abituato a salutarvi ogni settimana. Come trascorrete il tempo? Io svolgo i compiti e gioco con i miei due fratellini. Quando vi penso, vi vedo da soli, senza nessun parente attorno, mi dispiace davvero tanto. Spero che tutto questo possa passare presto, per potervi riabbracciare e ridere ancora insieme!". Leggiamo ora il messaggio registrato da Davide, 10 anni, indirizzato al suo miglior amico: "Caro Marco, come stai? Mi manchi, è da troppo tempo che non ti vedo! Non vedo l'ora di incontrare te ed i compagni di classe e tornare al parco a giocare! Papà ha costruito in giardino un recinto per Peter, il porcellino d'India, così posso giocare con lui e con Lapo, il mio cagnolino. Tu come trascorri le tue giornate?". Elisa, alunna di classe V, ha rivelato ai radioascoltatori: "In questo periodo mi mancano la scuola, mangiare in men-

sa e scherzare con le mie amiche a ricreazione. Sono a casa tutto il giorno, mi annoio molto. Hanno annullato anche le lezioni di sport. Spero che tutto torni presto alla normalità! Voglio tornare ad imparare e tornare dalle mie maestre!”.

L’iniziativa ha ricevuto il plauso di “Vaticans News”, che ne ha mandato in onda piccoli spezzoni, durante il lockdown, del “Corriere del Veneto” e del quotidiano “Avvenire”. Le puntate registrate in presenza e a distanza sono disponibili e scaricabili nel sito dell’Ufficio IRC della Diocesi di Vicenza.

Il riconoscente e sincero ringraziamento va ai piccoli, meravigliosi alunni, che si sono trasformati in esperti speakers, alle famiglie per la preziosa e costante mediazione con la DAD, ai docenti coinvolti che, con passione, hanno creduto all’iniziativa, offrendo tempo ed energie, al direttore dell’Ufficio Diocesano Don Marco Benazato, per aver incoraggiato il progetto, al Direttore di “Radio Oreb”, Don Alessio Graziani, con il suo staff tecnico, al Dirigente dell’I. C. F. d’Assisi Tezze sul Brenta, prof. Emmanuele Roca, per aver permesso e sostenuto tutto questo.

BIBLIOGRAFIA

- Calvani, A., Fini A, Ranieri M. (2009). *La competenza digitale nella scuola*. Erickson
- MIUR (2020). Nota prot. n. 388 del 17 Marzo 2020. *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*.
- Wiggins, G., MC Tighe, J. (2004). *Fare progettazione. La teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.



Best Practices

Students teaching other students

I peer: risorsa d'apprendimento

VALENTINA PAGANI

Centro internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa (CISRE)
E-mail: valentina.pgn@gmail.com

Citation: V. Pagani (2020) Students teaching other students. *Media Education* 11(2): 191-197. doi: 10.36253/me-9012

Received: June, 2020

Accepted: September, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 V. Pagani. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Abstract. The COVID-19 pandemic situation that overwhelmed us still strongly questions university teaching today. The research reports a classroom's activity based on self-assessment (SA) and peer-feedback (PF) activities. The result is connected to the combination of three key points for effective teaching: 1) an active role of the students involved in the activity, 2) an effective use of technology based on a Student Response System (SRS), and 3) a sustained pedagogical training for teachers suddenly catapulted to new teaching methods. The design used, developed in the Italian university context, can be developed totally online, guaranteeing new skills and new learning, in view of a hypothetical, and not so unexpected, return to distance learning.

Keywords: e-learning, higher education, italian students, Student Response System.

Riassunto. La situazione pandemica da COVID-19 che ci ha sopraffatto mette ancora oggi fortemente in discussione l'insegnamento universitario. La ricerca riporta l'attività di una classe basata su attività di autovalutazione (SA) e feedback tra pari (PF). Il risultato è connesso alla combinazione di tre punti chiave per un insegnamento efficace: 1) un ruolo attivo degli studenti coinvolti nell'attività, 2) un uso efficace della tecnologia basata su uno Student Response System (SRS), e 3) una formazione pedagogica per insegnanti chiamati improvvisamente a mettere in campo nuovi metodi di insegnamento. Il design utilizzato, sviluppato nel contesto universitario italiano, può essere implementato totalmente online, garantendo nuove competenze e nuovo apprendimento, in vista di un ipotetico, e non tanto inaspettato, ritorno alla formazione a distanza.

Parole chiave: e-learning, alta formazione, studenti italiani, Student Response System.

SETTING: Italian university context

TARGET: Teachers and university students

DURATION: One lesson (2-4 hours)

EQUIPMENT: Student Response System with GoSoapBox software

PRODUCTS: Technical, reflective and application knowledge

INTRODUCTION

The Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic has hit all levels, including the world of education, as much as if it adheres to the age group of those who attend university. Italian higher education was severely affected and, like all educational systems in the world, had to adapt, due to the suspension of the lessons, and a change in the methods of teaching and learning. Teaching has moved to distance education, emphasizing several limitations of our systems in terms of digital learning within the priority of accessing basic information. Teachers had to redesign their teaching and reshape their practices and students had to adapt to new methodologies and to the daily use of technology, previously little exploited. With the resumption of the new school year (2020-2021) the university sector still provides distance education. In the light of this, the questions we must continue to reflect on are: what have we learned from this? How can we use it for the future? It comes naturally to affirm that the importance of pedagogy is more fundamental than ever, in which this necessary forced transmigration to online teaching and education could reflect on every skill is to be considered. E-learning requires specific teaching skills, not always possessed by teachers who, on the other hand, have great face-to-face teaching experience. The same happened to the students. It is essential to give continuity to the educational relationship with students also online, as already happens daily in many universities and international schools. In this passage, at the centre of the process there are two interactions: 1) the connection between teaching, learning and assessment, and 2) the relationship between teacher and student and between students.

If we do not understand how to implement these relationships and think of e-learning only as the provision of materials the commitment of teachers and students could prove to be poorly productive. In order to improve the education system, it is necessary to renew the didactics. Calatayud (2007) pointed out that it is not possible to innovate in the teaching-learning process without a parallel innovation in assessment procedures, since students will not change the way they learn if the assessment system is not adapted to their learning as well. The National Reforms, the Bologna Process and the Europe 2020 Strategy have substantially modified the model of education at university level, projecting the latter towards innovative teaching approaches, mainly focused on the student, learning outcomes and the use of new technologies. There is a broad consensus, both national and international, on the need to improve the training offer by making it

accessible, wide, and diversified (Di Palma & Belfiore, 2020; Grion et al. 2017). In the light of this, the traditional assessment procedures that still occupy the Italian university system (Grion et. al 2017) do not meet the requirements demanded by the assessment of new contents and the new role of students in university learning processes. Pérez Pueyo and colleagues (2008) indicated the feedback during the learning process, «which enables an improvement; self-assessment and peer-assessment, together with a serious reflection on the process» (p. 439) as adequate ones. Consequently, the participation of students in the assessment of their learning becomes central, «contributing to promote three requisites for any good assessment process: to be motivating, continuous and formative» (Bretones, 2008, p. 201). According to Nicol and Macfarlane-Dick (2006), students are already assessing their own work and generating their own feedback.

The research reports a classroom activity based on self-assessment (SA) in relation to peer-feedback (PF). However, its development related to technology makes it suitable for a distance learning context, for three reasons. The first one is connected to the connection of SA and PF: although in the literature SA and PF are strongly connected (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), literature also highlights that their implementation in higher education is not easy, remaining at the margins of assessment practices in higher education (Wanner & Palmer, 2018). The second is linked to the Italian context: in Italy, academic practices continue to be based on evaluation methods inspired by a 'traditional' approach (Grion, 2016), in which the use of technology in school contexts, up to now, has not had ever found a total openness for a deep-rooted desire not to deviate too much from the traditional didactics. Specifically, the Italian higher education system revolves around a system in which the assessment of the learning of the students seems to remain, «in general, a practice linked solely to the end-of-course exam, totally managed by the professor and often implemented as a due and traditional 'concluding rite' of the course itself, with characteristics that are refer to a predominantly or exclusively certifying and selective function» (Grion, 2016, p. 289). This would induce the student to be focused especially on a useful preparation for passing the examination, getting in the way of learning in depth (Ricchiardi, 2005) and developing strategies strongly focused only on the acquisition of the qualification (Pastore, 2012). The third reason is related to the use of the technology: there is a growing body of research exploring how technology might be used to support effective and efficient feedback practices, within the development of self-regulation (Nicol,

2009). Furthermore, the historical urgency that we had faced and towards a sector that has, even without warning, seen and lived the importance of the technology is higher.

1. SELF-ASSESSMENT (SA) AND PEER-FEEDBACK (PF)

1.1 *Self-assessment*

In this research, SA is considered a process of formative assessment where students reflect on and evaluate the quality of their work and their learning, judge the degree to which they reflect explicitly stated goals or criteria, identify strengths and weaknesses in their work, and revise accordingly (Andrade & Du, 2007). What is important to underline in this definition is that students, through self-assessment, enhance their ability to perform, become aware of the quality of their work and the learning output, and bring responsibility for their independence and satisfaction (Dochy et al. 1999). SA should be implemented more for four main reasons: 1) the transition to a more student-centred activity (Boud & Molloy, 2013), 2) the focus on life-long and work-integrated learning (Boud & Falchikov, 2007), 3) the educational and pedagogical changes in higher education (Wanner & Palmer, 2018), 4) the feedback as the main aim of formative assessment (Sadler, 1998).

1.2 *Peer-feedback*

The role and the quality of feedback is important for effective formative self-assessment. Already in 2014, Nicol and colleagues underlined the need to move away from old feedback models, where the teacher is the feedback transmitter, to more active involvement of the learner in feedback. This indicates the need to help students to develop evaluative and feedback skills and learn how to use the feedback they have received and have provided to other peers for their own learning and improvement of their work (Cartney, 2010; Cho & MacArthur, 2010). Nicol affirmed: «Feedback should be of sufficient quantity; timely; it should focus on learning not marks; it should be related to assessment criteria and be understandable, attended to and actually used by students to make improvements on their work» (2009, p. 337). An opportunity to increase the impact of feedback by enhancing the role of students in this process is to build peer-feedback opportunities (Grion et al. 2017). Peer-feedback is the information that a student provides to a peer (Topping, 1998).

1.3 *Common points*

Four common points emerged in the previous two paragraphs between self-assessment and peer-feedback. The first is the role of the student. The centrality of the students in both processes stimulates their ability to develop critical judgment, becoming aware and responsible of their own learning through a student-centered learning (Boud & Molloy, 2013). Student-centered instruction is a form of active learning where students are engaged and involved in what they are studying (Brown, 2008). The second is the aim of the processes: to enhance learning. Students with an active role by reviewing and evaluating their peer's work reflect on their work, reinforcing their knowledge of the subject and learning different ways of performing the same task (Nicol, 2010), an important skill to become life-long learner (Boud & Falchikov, 2007). The third is the transversal skill that students can develop: besides having an impact on the learning of the disciplinary contents, students develop one of the most important transversal skills for their personal and professional life: the ability to develop judgments, to use evaluation criteria and to create their own (Grion et al. 2017). To confirm this, already in 2006, Liu and Carless argued that involving students in assessment practices and peer feedback enables students to take an active role in the management of their own learning, helps to enhance students' self-assessment skills, and can improve learning of subject matter. The fourth is their forms: they are still not the norm at universities, remaining at the margins of assessment practices in higher education (Wanner & Palmer, 2018).

1.4 *A possible solution*

There is a growing body of research exploring how technology might be used to support effective and efficient feedback practices. Nicol (2009) demonstrated how technology can support the development of self-regulation, the organization of assessment tasks and the provision of feedback with a large group of students, where they have reduced formative assessment and feedback opportunities. In fact, while it seems to be relatively easy to promote the adoption of active learning pedagogies in small class environments, the challenge arises when dealing with large cohorts of students, even more now that teaching and learning have moved to distance teaching and learning. The solution could be 'students teaching other students' as everybody is engaged on the learning task, everybody could add new knowledge, and develop core skills (Aricò, 2016).

2. THE RESEARCH

2.1 *The learning environment*

The practical core of this study took place during Evaluation and Qualitative Research of the master's degree course at the Cà Foscari University of Venice. This course is one of the educational activities associated with the master's degree program in Philosophy, Human and Social Sciences, and Languages, which allows students to acquire the knowledge and understanding of the basic elements of Evaluation and Qualitative Research in educational and social field. Teaching methods are different: ex cathedra lessons and exercises, project work, discussions, and arguments in working groups. Presence at the lessons is not compulsory. Attending students need to present at the classes for at least 75% of the total hours, work on a project work in-group, prepare the main material of study with a chosen book; non-attending students need to present individual project work, prepare the main material of study with two chosen books. Assessment methods are divided into three tests: project work (individual or in-group), online test with multiple-choice questions, and written test with open-ended questions on the texts and materials studied. Final oral examination is only for non-attending students on the second in-depth text. All the materials are loaded on the Moodle platform, accessible to all students, where they can also read the notices and intervene in the various forums.

2.2 *Aim and methodology*

The research had two aims: 1) give students an active and central role, and 2) promote active learning through peer-feedback processes and assessment. To this extent, self-assessment and peer feedback were the basis of the activity, in which students were endowed with Student Response Systems (SRS). The software used for this activity is GoSoapBox, a powerful and flexible student response system that engages students to conduct formative assessment and gains into their comprehension, through peer feedback. Students were individually connected to the activity through their laptop or mobile phones, using the activity code. Each student connected to the activity was automatically aligned by the software to a unique identification code. Students followed a planned process, divided into 5 precise steps: 1) reflect on the answer, 2) answer individually, 3) verify the distribution of the answer on the shared screen, 4) discuss with peers on the available options, and 5) answer again individually. Once done, the correct

answer was highlighted. The sequence was repeated for the 2 questions that compose the problem set: 1) "What do you think self-assessment is?" and 2) "What elements should be considered in the self-assessment process?". For both the questions, students had to choose the correct answer from the possible answers provided. The whole process took almost four hours. 27 total answers were obtained for both questions, both before (step 2) and after (step 5) the peer discussion. From the answers obtained, before and after the peer discussion, the effectiveness of the peer feedback was measured by calculating the "Class Learning-Gain", «the measure of effectiveness of Peer-Instruction: the higher the proportion of students who learnt how to reach the right answer by discussing with their peers, the higher the Learning Gain» (Aricò, 2016, p. 17). To calculate it, it has been computing the difference between the proportion of correct responses obtained between the first (PRE peer discussion) and the second (POST peer discussion) time each question has been asked.

2.3 *Subjects*

The subjects of this study are the attending students, enrolled in the course of Evaluation and Qualitative Research of the master's degree course at the Cà Foscari University of Venice. The sample was reached through direct contact with the students, thanks to hours of teaching assistance with prof. Tessaro. The subjects were 27 students: 9 enrolled in the Philosophy Degree, 16 in Social Work, 2 in Languages. The number of female subjects was greater. Average age: 31 years. All the students accepted and held the following pre-requisites: 1) voluntariness to participate in the research, 2) acceptance of the possible publication of the data, and 3) level of knowledge of the topic > 3 (Level 3 corresponds to a sufficient level of knowledge)¹.

3. RESULTS

The first question was related to what self-assessment is. The possible answers were: A) process, B) practice, C) objective, D) tool. Table 1 shows the percentages of responses obtained before and after the peer discussion.

¹ All students had previously completed a questionnaire in which they have to express their level of knowledge of the topic (Self-assessment) between 1 (zero level) and 5 (high level). The questionnaire was used in the quantitative data collection in study 3 of my PhD thesis, whose analysis did not affect this study in any way.

Table 1. Percentages of responses obtained before and after the peer discussion, question 1.

Options	Answer PRE	Answer POST
A) Process	54%	70%
B) Practice	4%	13%
C) Objective	7%	0%
D) Tool	35%	17%

Table 2. Percentages of responses obtained before and after the peer discussion, question 2.

Options	Answer PRE	Answer POST
A) Knowledge	12%	5%
B) Objectives	14%	13%
C) Motivation	17%	9%
D) Criteria	45%	62%
E) Feedback	12%	11%

Table 3. Percentages of Learning gain, (%Post-%PRE).

Question	Answer PRE	Answer POST	Learning Gain
1	54%	70%	16%
2	45%	62%	17%

It is possible to see that the answer that got a higher percentage in the first cycle of answers was A. In the second cycle, after the peer discussion, the most frequent answer remained answer A, but the percentage grew and changed for the other answers.

The second question was related to which element is fundamental to self-assess. The possible answers were: A) knowledge, B) objectives, C) motivations, D) criteria, E) feedback. Table 2 shows the percentages of responses obtained before and after the peer discussion.

The answer that got a higher percentage in the first cycle of answers was D. In the second cycle, after the peer discussion, the most frequent answer remained answer D, but the percentage grew and changed about the other answers.

Table 3 shows the learning gain obtained by computing the difference between the proportion of PRE peer discussion and POST peer discussion.

For the first answer, Class Learning-Gain grew by 16%, and in the second answer by 17%. In both cases, the students indicated the right answer, pre and post peer discussion.

DISCUSSION

From the results, it is possible to state that the two aims of the research have been achieved.

Linked to the first purpose, it is possible to confirm that students had a central and active role throughout the whole process in which they had the opportunity to reflect on what they were doing and to critically evaluate their skills concerning the assigned tasks, fundamental steps for the formative assessment outlined by Andrade and Du (2007). In this research, this was possible because the self-assessment process preceded the peer-feedback so that active learning was first linked to individual engagement that each student exercised. Subsequently, during the peer discussion, students were able to reflect on the feedback received, thus strengthening or modifying their knowledge, and activating further ways of learning, an important skill to learn different ways of doing the same task (Nicol, 2010), and become lifelong students (Boud & Falchikov, 2007). As students receive more feedback from peers and faster (Gibbs, 1999), it was important to create the best conditions for peer feedback. Ensuring the anonymity of students throughout the activity has certainly played an important role, motivating students to try, without fear of outside judgment. This aspect should not be underestimated because it could alter students' answers, or even distort them. By receiving peer feedback, students compared their responses with those of others, activating self-reflective processes first, and then communicative processes related to performance and standards. The technology, thanks to the ease of use of the chosen software, made the activity interesting and engaging, in which students were constantly updated and intrigued by their results and achievements. Also, the decision to always display students' answers on the screen, contrary to the use of Mazur's original sequence in 1997, acted as an additional incentive to involve students in the task, as well as providing useful information on where to focus more attention. The tool itself has been useful both to the researcher and to the present teacher because it allowed the downloading of every part of the activity in multiple formats, useful for more in-depth and continuous analysis.

Linked to the second aim of the research, the analysis of the data confirms that the proposed activities based on peer-feedback processes and assessment promoted active learning. The results show that students' learning grew after PF, in both the questions. Learning gains were higher when the initial proportion of correct responses was lower. This happens for both the questions.

CONCLUSIONS

The pandemic situation that has overwhelmed us, without warning, and which is still strongly questioning the reality in schools at all levels, have had to make a huge leap towards didactic experimentation. The most recent literature has defined three key points on which an effective process of educational innovation in the context of formal training should be based: 1) the promotion of student-centred learning, 2) the effective adoption of digital resources, and 3) the pedagogical training of teaching staff (Di Palma & Belfiore, 2020). The work can show that the proposed activities combine these three key points: students have played an active role, technology has supported the whole process in an effective way, and it has been possible to contribute to the pedagogical training of the teacher.

The current precarious situation of the teaching methods is still staggering between the current presence lessons and a possible return to distance learning. Although the research has been structured and carried out in presence it can be fully developed online, guaranteeing an active role to the student, the continuous adoption of digital resources, and further training for the teaching staff, with the main aim of building new skills and new learning.

REFERENCES

- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, 32(2), 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Aricò, F. (2016). Promoting active learning through peer-instruction and self-assessment: A toolkit to design, support and evaluate teaching. *Educational Developments*, 17(1), 15-18. Available at: https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/58518/1/Arico_2016_Educational_Developments.pdf
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, Septiembre-diciembre, pp. 181-202. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.287>
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35. <https://doi.org/10.1177/00274321080940050108>
- Cartney, P. (2010). Making changes to assessment methods in social work education: Focusing on process and outcome. *Social Work Education*, 29(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/02615470902906252>
- Calatayud, M.A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz a fondo en Calatayud, M.A (dir) et al, *La evaluación como instrumento de aprendizaje*. Técnicas y estrategias, pp. 9-54. Ministerio de Educación y Ciencia. Available at: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and instruction*, 20(4), 328-338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 281-293. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_23
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A Review, *Studies in Higher Education* 24 (3): 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Gibbs G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In S. Brown and A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education* (pp. 41-53). Open University Press.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 289- 317). Pensa MultiMedia.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 209-226. Available at: https://www.researchgate.net/publication/328345970_Grion_et_al_Sird_2017
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Mazur, E. (1997) *Peer Instruction: A User's Manual*. NJ.
- Nicol, D. J. (2009) Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies, *Assessment & evaluation in Higher Education*, 34:3, 335-352. <https://doi.org/10.1080/02602930802255139>

- Nicol D. J. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol D. J., Thomson A., Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Pastore S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, Numero speciale, 62-73.
- Pérez, A., Taberero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. & Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, num. 347, 435-451. MEC. http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf
- Ricchiardi, P. (2005). La qualità della didattica e gli “effetti” rilevabili negli studenti: modelli teorici. In C. Coggi (Ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 253-304). Pensa MultiMedia.
- Sadler, D. R. (1998) Formative assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education*, 5(1), 77-84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. McGraw-Hill Education.
- Yorke, M. (2005). Increasing the chances of student success. In *Improving student learning 12: Diversity and inclusivity*, ed. C. Rust, 35-52. Oxford Centre for Staff and Learning Development.



Citation: D. Benedetti (2020) L'uso dei media da parte dei musei nell'era della pandemia Covid-19: criticità e potenzialità. *Media Education* 11(2): 199-205. doi: 10.36253/me-9649

Received: August, 2020

Accepted: October, 2020

Published: December, 2020

Copyright: © 2020 D. Benedetti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Best Practices

L'uso dei media da parte dei musei nell'era della pandemia Covid-19: criticità e potenzialità

Use of Media by Museums in the pandemic age of Covid-19: problems and potentialities

DANIELA BENEDETTI

Civico Museo Archeologico di Pegognaga
Museo Civico Antonio Parazzi di Viadana
E-mail: daniela.benedetti@tin.it

Abstract. The closing to the public due to the health emergency led museums to publish on the web a considerable amount of digital contents, in several cases self-produced. The modest diffusion in the Italian museums of a planned and conscious use of digital communication, resulting in part from the peculiarities of the national scene, revealed during the pandemic. It's appropriate move from the need to provide over the internet displays of resilience or contents alternatives to the possibility to go to the museum to a rethinking of the online offer, extremely challenging task for the several small and medium Italian museums, with few professional and economic resources.

Keywords: digital communication, museums, ICT, health emergency.

Riassunto. La chiusura al pubblico per l'emergenza sanitaria ha portato i musei a pubblicare una considerevole quantità di contenuti digitali sul web, in molti casi autoprodotti. La modesta diffusione dell'utilizzo programmato e consapevole della comunicazione digitale nei musei italiani, dovuta in parte alle peculiarità del panorama nazionale, è emersa durante la pandemia. Dalla necessità di offrire attraverso la rete manifestazioni di resilienza o contenuti alternativi alla possibilità di recarsi fisicamente in museo è opportuno passare per un ripensamento dell'offerta online, sfida particolarmente impegnativa per i numerosi piccoli e medi musei italiani, con poche risorse professionali ed economiche.

Parole chiave: comunicazione digitale, musei, ICT, emergenza sanitaria.

L'emergenza sanitaria causata dalla pandemia Covid-19 ha com'è noto costretto tutte le istituzioni culturali ad interrompere le attività con il pubblico, impedendo l'accesso fisico dei visitatori nei musei e bloccando tutte le attività finalizzate alla divulgazione e valorizzazione del patrimonio: percorsi didattico-laboratoriali con le scuole, eventi per famiglie, incontri, conferenze, rassegne. Tali iniziative rappresentano un'imprescindibile forma di comuni-

cazione con il pubblico. Durante il lockdown i musei – come tutti i luoghi di cultura – si sono attivati mettendo online una grande quantità di contenuti digitali. Nel disorientamento della fase più critica dell'emergenza sanitaria l'arte, la storia, la bellezza sono state sovente considerate, anche dai mezzi di comunicazione di massa, una sorta di antidoto allo smarrimento, e il patrimonio culturale è stato percepito talvolta come una rappresentazione simbolica dell'identità e della coesione di una comunità che si trovava a vivere questa drammatica esperienza collettiva. Qual è stata la risposta dei musei italiani e quali ricadute ha avuto?

PREMESSA

Le soluzioni utilizzate dalle istituzioni museali sono state eterogenee, rispecchiando la grande diversificazione del ricchissimo panorama italiano: nel censimento ISTAT per l'anno 2017 (2019a) dei 4.026 musei, gallerie o collezioni italiane, la prevalenza (63,1%) risulta di proprietà pubblica e, fra questi, ben 2.067 appartengono ai Comuni. L'Italia ha dunque la peculiarità, rispetto ad altre nazioni, di avere un patrimonio disseminato sul territorio e costituito da strutture medio-piccole appartenenti in prevalenza ad enti locali. Nel 2017 un'esigua percentuale di musei e istituti statali appartenenti al Ministero competente, corrispondente al 9,8% di musei, gallerie e collezioni, ha attratto il 44,3% dei visitatori; di contro quasi la metà delle organizzazioni museali censite, per la precisione il 41,3%, ha registrato meno di 1000 visitatori annui. Le piccole dimensioni non possono ovviamente non avere ripercussioni sulle risorse professionali ed economiche e sulla capacità organizzativa delle istituzioni museali. A ciò si aggiunge un generalizzato ritardo nell'ambito della digitalizzazione e della comunicazione online. Dai rilevamenti del Report ISTAT per l'anno 2018 (2019b) risulta ad esempio che dei 4.908 musei, parchi archeologici, monumenti ed ecomusei censiti, solo il 10,4% aveva una catalogazione scientifica digitale e solo il 9,9% offriva la possibilità di una visita virtuale. L'utilizzo delle tecnologie digitali e delle potenzialità offerte dal web in ambito italiano, sia pure in costante crescita, risulta ancora limitato per resistenza culturale, difficoltà ad adeguarsi ai ritmi rapidi e mutevoli delle ICT (Information and Communication Technologies) e per mancanza di competenze specifiche negli staff museali (Schnapp, 2012; Colombo, 2020).

Proprio su quest'ultimo aspetto il documento sulla professionalità del museo redatto da ICOM Italia nel 2017 esplicita l'importanza di figure professionali che si

occupino del digitale dei musei con differenziate competenze e specifica che:

l'organizzazione della maggior parte delle strutture museali nazionali impone una minore frammentazione delle competenze e una sintesi della rosa dei professionisti digitali, mentre nelle grandi realtà culturali internazionali non solo queste figure sono presenti, ma sono parte dello staff di un intero dipartimento e, in alcuni casi, di centri di ricerca dedicati al digitale» (Jalla et al., 2017, p. 17)¹.

LA PRESENZA SUL WEB DEI MUSEI DURANTE L'EMERGENZA COVID

Il ricorso al web durante l'emergenza sanitaria ha ovviamente risentito della limitata progettualità e consapevolezza dell'ambiente digitale di molte istituzioni museali. Musei, biblioteche, archivi, teatri hanno realizzato una grande quantità di prodotti digitali destinati alla pubblicazione e condivisione in rete. Il 90% circa dei musei che hanno risposto al questionario proposto da ICOM Italia ha creato contenuti ad hoc dopo la chiusura al pubblico². I contributi sono stati innumerevoli, la loro analisi sistematica e puntuale, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, richiederà tempo. In questa sede si propone una serie di esempi di istituzioni museali di differenti tipologie e dimensioni che, senza avere pretesa di esaustività, può offrire spunti di riflessione sulla presenza dei musei nel web.

La maggior parte dei contenuti digitali è costituita da approfondimenti su tematiche o elementi delle collezioni, spesso presentati in appuntamenti con cadenza regolare più o meno ravvicinata: le istituzioni museali hanno operato una selezione di manufatti, reperti e opere d'arte secondo i criteri di volta in volta ritenuti più opportuni - dai pezzi più noti o addirittura iconici dell'istituzione, a quelli meno conosciuti o curiosi - e li hanno resi disponibili sul web, soprattutto attraverso i canali social, in particolare Facebook e YouTube. A seconda del canale scelto e del target a cui si rivolgevano i musei hanno pubblicato post, fotografie, schede o, molto spesso, contributi video.

Le attività in ambito digitale durante la fase di pandemia hanno frequentemente posto l'accento sulla capacità narrativa dei musei, che si configurano sempre più non solo come spazio di conservazione ed esposizione, ma anche come luogo di racconto del passato, delle esperienze artistiche, delle discipline scientifiche³. Lo testimonia il ricorrere dei termini 'racconto' e 'storia' negli hashtag e nei titoli delle iniziative.

Sovente i contributi video hanno mostrato il direttore, membri dello staff o collaboratori del museo che

illustravano una o più opere della collezione, a volte con un registro più divulgativo, come nelle “Pillole di archeologia” del Museo Archeologico e d’Arte della Maremma⁴, in altri casi con modalità comunicative e linguaggio destinati ad un pubblico adulto, come nella campagna “#UffiziDecameron”⁵ lanciata dagli Uffizi sui profili Instagram e Twitter per pubblicare foto, video e storie dedicate ai capolavori dell’istituzione o la serie “#PoldiPezzolistories” del museo milanese⁶.

In alcuni casi le istituzioni hanno proposto sia video per bambini, dove prevaleva l’elemento ludico, sia interventi per adulti senza evidenziare i differenti destinatari dell’offerta, come “ogni cosa da noi è una storia...#noidavoi” della Fondazione Ivan Bruschi⁷.

Il tema del racconto è, come abbiamo detto, ampiamente utilizzato dai musei, anche in casi in cui si mette in atto una spiegazione, più che una vera narrazione. Un esempio di storytelling, inteso come arte di raccontare in modo accattivante, utilizzando un linguaggio moderno e vicino ai destinatari della comunicazione, viene dal Museo delle Palafitte di Ledro, sede territoriale del Museo di Trento: i video autoprodotti dallo staff, intitolati “Quattro passi nella preistoria”, dimostrano capacità di utilizzare inconsueti registri per condividere tematiche di preistoria⁸.

Alcuni importanti musei hanno scelto di illustrare proprio durante il periodo di forzata chiusura gli spazi e i materiali che normalmente non sono visibili al pubblico, come i depositi, e hanno fatto raccontare a curatori e tecnici aspetti inerenti la cura, la gestione del patrimonio o l’allestimento degli spazi museali: così hanno fatto i funzionari dei Musei Reali di Torino con l’iniziativa “I Musei Closed in. I Musei visti da dentro”⁹ e lo staff della Pinacoteca di Brera a Milano con “Appunti per una residenza culturale”¹⁰.

Ricchissima ed estremamente diversificata l’offerta di alcune grandi istituzioni, spesso citate tra i musei italiani che da tempo curano e implementano la loro presenza sul web. Ne ricordiamo tre esempi che appartengono a tipologie diverse. Il MAXXI di Roma con “#iorestocasa” oltre a contributi sulle opere più significative della collezione (realizzate anche in LIS Lingua Italiana dei Segni

e con audio-descrizioni) ha proposto anche brevi video dedicati alle figure più significative dell’architettura e del design, proposte laboratoriali per bambini e famiglie, numerosi incontri con scrittori, registi, artisti, intellettuali su vari temi culturali e di attualità¹¹. Ricco e diversificato per destinatari anche il panorama dei contributi del Museo Egizio di Torino¹², dalle “Passeggiate del Direttore” alla serie “Istantanee dalla collezione”, dal tour virtuale ai database sul patrimonio del Museo, dall’archivio delle conferenze trasmesse in streaming ai tutorial e racconti per bambini e famiglie. Molto nutrita anche l’offerta del Museo Nazionale della Scienza e della Tecnica di Milano con “Storie a porte chiuse”: curatori, responsabili dei servizi educativi, giornalisti scientifici hanno offerto spunti di riflessione su argomenti scientifici, anche di stringente attualità come la pandemia, hanno raccontato personaggi o eventi della storia delle scoperte, hanno illustrato elementi delle collezioni¹³.

I musei hanno spesso dedicato ai bambini filmati, racconti, giochi e passatempo. Gli operatori didattici hanno proposto brevi tutorial con attività laboratoriali o di creatività, talvolta prendendo spunto da opere d’arte, libri o miti¹⁴. Oltre ai contenuti video possiamo citare giochi da fare online o da stampare ed utilizzare in formato cartaceo¹⁵.

L’interruzione delle attività con le scuole di ogni ordine e grado ha ovviamente rappresentato un elemento di forte criticità. Il pubblico scolastico rappresenta, soprattutto nei musei locali, la tipologia di visitatori più significativa. Quasi tutti i musei propongono una diversificata offerta didattica, che nella maggior parte dei casi prevede percorsi interattivi, visite animate, laboratori. Alcuni musei hanno preparato contenuti digitali per fornire uno strumento didattico in sostituzione dei servizi educativi di cui le scuole non potevano usufruire.

Tra questi la Fondazione Brescia Musei che, con l’iniziativa “Museo in classe. Visite virtuali e approfondimenti sulla storia e l’arte al servizio della scuola”, ha proposto sei videolezioni di circa 30’ dedicate ad altrettante parti della collezione: gli operatori didattici, ripresi

¹¹ <https://www.maxxi.art/iorestocasa/>, 29/08/2020.

¹² <https://museoegizio.it/esplora/notizie/il-museo-egizio-a-casa-tua/>, 28/08/2020.

¹³ <https://www.museoscienza.org/it/storieaportechiuse>, 29/08/2020.

¹⁴ A puro titolo di esempio tra i moltissimi “Gioca Museo da casa” (<http://www.museocivicomona.it/2020/04/27/iorestocasagiocamuseo-da-casa>, 28/08/2020) e “Museo chiama casa – speciale bambini” proposto dall’Associazione Muse che opera nei musei di Firenze (<http://musefirenze.it/museo-chiama-casa-speciale-bambini/>, 28/08/2020).

¹⁵ L’iniziativa “Tempo di giochi” proposta dal Sistema Museale dell’Ateneo di Firenze, con contenuti differenziati per due fasce di età (<https://www.sma.unifi.it/p609.html>, 29/08/2020); semplici giochi da stampare disponibili in <http://www.museopaleontologicomontevarchi.it/2020/03/19/visita-il-museo-da-casa/>, 29/08/2020.

⁴ “Pillole di archeologia” è la definizione scelta per i contenuti pubblicati su Facebook e YouTube (#bellodimaam, #archeopilloledeMAAM).

⁵ <https://www.uffizi.it/magazine/uffizi-facebook-2020>, 28/08/2020.

⁶ <https://museopoldipezzoli.it/tutti-gli-eventi/poldipezzolistories/>, 29/08/2020.

⁷ <http://www.fondazioneivanbruschi.it/eventi/cosa-storia-noidavoi/>, 29/08/2020.

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=ICZu6MFqIoA&list=PLS5GAt5gHhU_JYcGMBQrFkADR3wPJkFp, 16/08/2020.

⁹ <https://www.museireali-ereale.it/?cn-reloaded=1>, 29/08/2020.

¹⁰ <https://pinacotecabrera.org/brera-media/>, 28/08/2020.

nelle sale del museo, approfondiscono alcune tematiche storico-archeologiche e al termine suggeriscono delle semplici attività laboratoriali legate all'argomento trattato¹⁶. La Fondazione del Museo Civico di Rovereto con “#apertiperlascuola” ha realizzato 14 video sulla Preistoria e su diverse discipline scientifiche destinati alla scuola primaria¹⁷. Il MAP di Perugas ha inserito sul sito¹⁸ una serie di video di approfondimento su tematiche legate alla preistoria destinati alle scuole, ma non solo, con il proposito di «accorciare le distanze tra museo e visitatore». L'offerta educativa del Museo Archeologico di Aquileia è articolata in una serie di video, della durata di alcuni minuti, dedicati ad un reperto o una tipologia di materiali; ad ogni contributo è associata una scheda stampabile, in cui si trovano i concetti fondamentali trattati nel video, il suggerimento di attività laboratoriali e l'immagine del reperto da incollare sulla linea del tempo, che può accogliere tutti i manufatti illustrati per ricostruire la storia del sito¹⁹.

Alcune istituzioni avevano già da tempo predisposto e messo online un'offerta di strumenti digitali per la didattica e la formazione. Si segnala ad esempio il Museo Galileo di Firenze che ha una diversificata e ricca serie di video didattici sulla storia della scienza, realizzati anche con importati collaborazioni, schede in pdf, attività da svolgere in classe²⁰. A questo materiale già disponibile si è aggiunta, nell'ottica della didattica a distanza, la possibilità per le scuole di richiedere il supporto degli operatori con videolezioni svolte attraverso le piattaforme digitali dei singoli istituti. Anche “Senza titolo” con il Dipartimento educativo del Museo di Arte Moderna di Bologna ha proposto una serie di percorsi educativi a distanza per le scuole della città metropolitana di Bologna con quattro modalità di fruizione: incontri in videoconferenza, incontri in modalità Classroom, incontri in videoconferenza rivolti agli insegnanti, videolezioni inviate agli insegnanti da utilizzare come supporto alle lezioni a distanza²¹.

CRITICITÀ E POTENZIALITÀ

I contenuti proposti in rete dai musei durante il

lockdown, in particolare durante le fasi 1 e 2, sono stati ovviamente realizzati in condizioni emergenziali, in molti casi autoprodotti con gli strumenti e le professionalità interne ai musei²². Gli esempi sopra menzionati, diversificati per esiti e intenti, rappresentano una piccolissima percentuale dell'enorme quantità di contributi pubblicati dai musei, grandi e piccoli, nel corso della pandemia; la chiusura forzata ha evidenziato il diffuso ritardo dei musei italiani in ambito digitale e le istituzioni che avevano investito e programmato la loro presenza e attività sul web in questo periodo hanno saputo dare una risposta puntuale e sistematica alle nuove esigenze. La comunicazione digitale richiede una programmazione su tempi lunghi, una strategia condivisa e coerente con la missione e la visione del museo, figure professionali competenti nelle ICT, nella progettazione e gestione dei contenuti, esperti in digital video. Ciò naturalmente rappresenta una sfida particolarmente difficile per i musei di piccole e medie dimensioni che, come detto, costituiscono una parte estremamente considerevole del panorama italiano; essi potrebbero trarre grandi vantaggi in termini di visibilità, valorizzazione, acquisizione di nuovo pubblico dal web, in particolare quelli che geograficamente sono esclusi dai flussi turistici di massa, ma sono penalizzati dai molti limiti nell'organizzazione e nelle risorse professionali ed economiche²³.

Un ambito che richiede una particolare attenzione è rappresentato dal rapporto con le scuole; se da un lato i servizi educativi dei musei predispongono percorsi differenziati, che privilegiano un approccio pedagogico-didattico *hands-on*, attività multisensoriali, coinvolgenti e cooperative, dall'altro non si registra in Italia una pari diffusione in rete di strumenti digitali didattici efficaci²⁴. Il web potrebbe essere la sede opportuna non solo per fornire materiali utili per la formazione pre-visita e post-visita (Dipace, 2012; Caprara, Colombi & Scala, 2018, pp. 81-83), ma anche un'offerta didattica creata per una fruizione differente e non in competizione con quella che gli studenti possono vivere fisicamente visitando i musei.

È auspicabile, quando non essenziale, il coinvolgimento di differenti professionalità per realizzare percorsi efficaci nell'ottica dell'*edutainment*, neologismo nato

¹⁶ <https://didattica.bresciamusei.com/pag.asp?n=29&t=Spazio+Scuola>, 29/08/2020.

¹⁷ http://www.fondazionemcr.it/context.jsp?ID_LINK=114890&area=279, 29/08/2020.

¹⁸ <https://www.sarundine.com/approfondimenti-video/>, 29/08/2020.

¹⁹ <https://museoarcheologicoaquileia.beniculturali.it/ilmuseoacasa/#page-content>, 28/08/2020.

²⁰ <https://www.museogalileo.it/it/museo/impara/online.html>, 28/08/2020.

²¹ https://www.senzatitolo.net/in-corso/316/didattica_a_distanza_tra_scuola_e_museo_proposte_educative_in_digitale_per_larte_contemporanea/, 28/08/2020.

²² Dai risultati del questionario proposto ai Musei da ICOM Italia sopra menzionato risulta che quasi l'84% dei musei non ha allocato budget per la comunicazione digitale dopo la chiusura, utilizzando personale interno e/o di struttura.

²³ I musei medio-piccoli possono ricorrere, come spesso già avviene per altri servizi essenziali, alla condivisione di figure professionali. La mancanza di risorse interne naturalmente rende più difficoltoso mantenere l'aderenza della comunicazione online con le caratteristiche e l'identità dell'istituzione (sul tema Panzeri, 2010, p. 93).

²⁴ Spunti bibliografici sulla tecnologia nella didattica museale e nell'apprendimento a distanza in Bonacasa, 2011, pp. 146-151; Lin & Gregor, 2006.

dalla fusione dei termini inglesi *education* and *entertainment* con il quale si indicano le attività educative svolte coniugando insegnamento e svago. Da tempo il gioco e l'elemento emozionale sono entrati nella didattica museale, con maggiore lentezza l'*edutainment* viene introdotto nell'offerta web dei musei italiani (Valentino & Delli Quadri, 2004).

L'emergenza sanitaria ha indirizzato i musei non solo a produrre materiali disponibili offline, come contributi video o schede, ma anche a proporre attività online con esperti, operatori didattici e mediatori scientifici; questa interazione "a distanza" può sicuramente essere sviluppata, ma per essere efficace necessita di una riformulazione della modalità di gestione del momento didattico²⁵.

Le esperienze fatte nel periodo pandemico possono essere punto di partenza per sviluppare diverse attività che, favorendo la conoscenza del patrimonio culturale, trovano corrispondenza con le finalità del Protocollo d'intesa tra MIUR e MIBAC in materia di applicazione delle tecnologie per l'istruzione e la diffusione della cultura (Ciocca, 2006).

In particolare, possono avere ricadute positive:

- la digitalizzazione del patrimonio museale, amplificando il materiale informativo a disposizione di studenti e docenti;
- la valorizzazione di reperti, opere d'arte, manufatti e strumenti scientifici che di solito non sono inseriti nei percorsi educativi del museo, ma che possono rappresentare interessanti risorse didattiche;
- proporre percorsi digitali che, svincolati dai limiti fisici, possono mettere in relazione beni del museo fisicamente, culturalmente o cronologicamente non vicini, o creare collegamenti con il territorio, favorendo la coscienza del patrimonio culturale diffuso;
- suggerire attività di tipo collaborativo che, analogamente con quanto spesso si propone in museo, consenta agli studenti di svolgere giochi di gruppo o problem solving²⁶;
- implementare la preparazione di contenuti digitali (podcast, filmati, videoclip) dedicati al racconto del patrimonio; la narrazione infatti può generare interesse e conoscenza «facendo leva non solo sulle modalità razionali e cognitive ma innescando una relazione emozionale indispensabile per costruire quel ponte necessario per una comunicazione attiva e partecipativa» (Ippoliti & Casale, 2018, p. 130);

- favorire le attività di rielaborazione del patrimonio museale e di condivisione, utilizzando la modalità partecipativa della Rete.

Per realizzare prodotti digitali aderenti alla *mission* del museo, interattivi e accessibili (Chiappes, 2016) è naturalmente necessario prevedere una stretta sinergia tra il personale scientifico del museo, il responsabile dei servizi educativi, esperti nella comunicazione digitale e nella realizzazione ed ottimizzazione di risorse digitali, le cui competenze andranno di volta in volta declinate sulla base della complessità dei contenuti da realizzare²⁷.

Resta comunque innegabile che, sia pure in modo improvvisato, i musei si sono aperti alla comunicazione multimediale. Alcuni prodotti digitali, nati dalla necessità di trovare soluzioni alternative alle attività in presenza, si sono rivelati utili strumenti, funzionali alla preparazione (pre-fruizione) o approfondimento della visita (post-fruizione culturale). Citiamo ad esempio il ciclo di conferenze "Mezz'ora d'arte" proposto dai Musei Civici Fiorentini e MUS.E con il proposito di offrire esperienze virtuali che «lungi dal replicare una visita fisica [...] prenderanno avvio da ciò che il mondo digitale offre, ovvero osservazioni iper ravvicinate, comparazioni, confronti, connessioni tematiche e stilistiche, ricostruzioni digitali»²⁸.

Il critico periodo dell'emergenza sanitaria ha portato alcune istituzioni ad investire nelle piattaforme digitali o sviluppare progetti già in atto di aggiornamento dell'infrastruttura tecnologica del museo, come il progetto "Cosmo Digitale" del Castello di Rivoli²⁹ o "è Reale. Il canale dei Musei Reali di Torino"³⁰.

La chiusura forzata, ma anche l'inevitabile cambiamento almeno sul breve e medio periodo di accesso ai luoghi di cultura, di organizzazione degli eventi pubblici, di sostenibilità del turismo hanno ribadito l'urgenza del confronto da parte dei musei con nuove strategie comunicative, la necessità di interpretare il web non solo come spazio virtuale dove inserire informazioni pratiche, ma ampliare le azioni del museo e fornire nuovi percorsi di fruizione, conoscenza e rielaborazione del patrimonio (Di Pietro, 2018). La potenza e la necessità dell'interconnessione durante la pandemia Covid-19 si dovranno riflettere nelle scelte dei musei dal momento che «As an institution continually reflecting the society in which is located, the relationship a museum has with

²⁵ Per la didattica museale, come per la scuola, l'uso delle ICT perde di senso e di efficacia se si limita alla riproposizione di lezioni frontali (Biondi, 2007, p. 61).

²⁶ Sulle potenzialità delle risorse digitali nell'apprendimento collaborativo Guglielmin, 2012 pp. 41-42.

²⁷ Il tema delle diverse figure professionali che operano nelle tecnologie digitali e delle loro competenze è quanto mai attuale e complesso: Mastronardi et al., 2017; Silvaggi et al., 2016; Confetto & Siano, 2017.

²⁸ <https://cultura.comune.fi.it/system/files/2020-05/cs%20Mezz%27ora%20d%27arte.%20Conferenze%20online%20su%20ZOOM.pdf>, 29/08/2020.

²⁹ <https://www.castellodirivoli.org/mostra/cosmodigitale/>, 29/08/2020.

³⁰ <https://www.museireali-ereale.it/?cn-reloaded=1>, 29/08/2020.

its community is continually being re-negotiated and reinvented» (Shahani et al., 2008, p. 19).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antinucci, F. (2007). *Musei virtuali. Come non fare innovazione tecnologica*. Laterza.
- Biondi, G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie*. Apogeo.
- Bonacasa, N. (2011). *Il museo on line. Nuove prospettive per la museologia*, (OADI Digitalia), Osservatorio per le Arti Decorative in Italia "Maria Accascina". http://www1.unipa.it/oadi/digitalia/01_bonacasa.pdf.
- Caprara, B., Colombi, A., & Scala, C. (2018). I musei italiani nel Web: analisi, riflessioni e proposte didattiche. In A. Luigini, & C. Panciroli (A cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 79-96). Franco Angeli.
- Chiuppes, M. (2016). Musei virtuali e inclusione sociale, *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1-15.
- Ciocca, A. (A cura di) (2006). Glossario: Didattica museale e nuove tecnologie, *Rassegna dell'Istruzione*, 34-63.
- Confetto, M.G., & Siano, A. (2017). Museo e tecnologie digitali: profili professionali emergenti / Museums and digital technologies: emerging professional profiles, *Il Capitale culturale*, 15, 103-135.
- Colombo, M.E. (2020). *Musei e cultura digitale fra narrativa, pratiche e testimonianze*. Editrice bibliografica.
- Dipace, A. (2012). La visita al museo come occasione per sviluppare apprendimenti significativi. Riflessione e spunti per la valutazione. In P. Limone (A cura di), *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*, Collana di studi e ricerche sulla cittadinanza digitale 3, (pp. 121-136). Carocci.
- Di Pietro, I. (2018). *Il sito web museale: quali obiettivi per la comunicazione digitale?*. In A. Luigini, & C. Panciroli (A cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 307-322), Franco Angeli.
- Guglielmann, E. (2004). Le tecnologie digitali per la didattica tra innovazione e nuove competenze, *Life Design - Research and Education*, (II) 2, 38-46.
- Ippoliti, E., & Casale, A. (2018). Rappresentare, comunicare, narrare. Spazi e musei virtuali tra riflessioni e ricerche. In A. Luigini, & C. Panciroli (A cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 128-150). Franco Angeli.
- ISTAT (2019a). *I musei, le aree archeologiche e i monumenti in Italia anno 2017*. https://www.journal-chc.com/wp-content/uploads/2019/02/report-musei_2017.pdf.
- ISTAT (2019b). *L'Italia dei Musei, Statistiche today*. https://www.istat.it/it/files/2019/12/L'Italia-dei-musei_2018.pdf.
- Jalla, D., Lattanzi, V., Maffei, T., Mandosi, M., Maresca Compagna, A., Mascheroni, S., Sodano, C., Visser, A.M., & Marras, A.M. (A cura di) (2017). *Quaderno per la riforma n. 2 del novembre 2017 - Professionalità e funzioni del museo alla luce della riforma dei musei statali*, ICOM Italia.
- Lin, A.C.H., & Gregor, S. (2006). Designing Websites for Learning and Enjoyment: A study of museum experiences, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, (7) 3, 1-21.
- Mastronardi, G., Santoni, A., Rapari, G., Rigoni, L. (2017). *Osservatorio delle competenze digitali 2017. Scenari, gap, nuovi profili professionali e percorsi formativi*. Grafiche Ancora. https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/osservatorio_competenze_digitali_2017.pdf.
- Panzeri, M. (2010). Interfacce Internet dei musei d'arte in Italia: presupposti di una prospezione, *Digitalia. Rivista del digitale nei beni culturali*, (V) 1, 67-94.
- Shahani, L., Economou, M., & Nikonakou, M., (2008). Museums curating online content using Web2.0: making cultural production more democratic?, paper presented in *The digital Curation of Cultural Heritage 2008. Annual Conference of CIDOC*, Athens, September 12-18 2008. <http://Cidoc-mediahost.org/content/archive/cidoc2008/Documents/papers/drfile.2008-06-38.pdf>
- Schnapp, J.T. (2012). Musei 2.0. In P. Limone (A cura di), *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*, Collana di studi e ricerche sulla cittadinanza digitale 3, (pp. 16-29). Carocci.
- Silvaggi, A., Pesce, F., & Surace, R. (2016), *Musei del futuro. Competenze digitali per il cambiamento e l'innovazione in Italia*. Report progetto MuSA-Museum Sector Alliance. http://www.project-musa.eu/it/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/Musei-del-futuro_Mu.SA-it.pdf
- Valentino, P.A., & Delli Quadri, M.R. (A cura di) (2004). *Cultura in gioco*. Giunti.

SITOGRAFIA

- Castello di Rivoli (n.d.). *Cosmo digitale*. <https://www.castellodirivoli.org/mostra/cosmodigitale/>
- Comune di Firenze (2020, maggio). *Mezz'ora d'arte Conferenze digitali per esplorare le bellezze dei musei civici fiorentini*. <https://cultura.comune.fi.it/system/files/2020-05/cs%20Mezz%27ora%20d%27arte.%20Conferenze%20online%20su%20ZOOM.pdf>

- Fondazione Brescia Musei (n.d.). *Il Museo in classe. Visite virtuali e approfondimenti sulla storia e l'arte al servizio della scuola*. <https://didattica.bresciamusei.com/pag.asp?n=29&t=Spazio+Scuola>
- Fondazione Ivan Bruschi (2020, 13 marzo). *Ogni cosa da noi è una storia...#noixvoi*. <http://www.fondazioneivanbruschi.it/eventi/cosa-storia-noidavoi/>
- Fondazione Museo Civico di Rovereto (n.d.). *Tutti i video per la scuola*. http://www.fondazionemcr.it/context.jsp?ID_LINK=114890&area=279
- Galleria degli Uffizi (2020, 10 marzo). *Uffizi Decameron in rete!* <https://www.uffizi.it/magazine/uffizi-facebook-2020>
- ICOM (2020, 30 giugno). *Comunicazione digitale dei musei ai tempi del covid-19*. <http://www.icom-italia.org/comunicazione-digitale-dei-musei-ai-tempi-del-covid-19/>
- Musei Civici di Monza (n.d.). *Gioca Museo...da casa!* [Video] <http://www.museicivicimonza.it/2020/04/27/iorestoacasagiocamuseo-da-casa>
- Musei Reali di Torino (n.d.). *È reale: il canale dei Musei Reali*. <https://www.museireali-ereale.it/?cn-reloaded=1>
- MUSE Firenze (n.d.). *Museo chiama casa – speciale bambini*. <http://musefirenze.it/museo-chiama-casa-speciale-bambini/>
- MUSE Museo delle Scienze. (2020, 17 marzo). *Introduzione a “Quattro passi nella Preistoria*. [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ICZu6MFqIoA&list=PLS5GAt5gHhU_JXYcGMBQrFkADR3wPJKFp
- Museo Archeologico Nazionale di Aquileia (n.d.). *#il museo a casa*. <https://museoarcheologicoaquileia.beniculturali.it/ilmuseoacasa/#page-content>
- Museo Egizio Torino (n.d.). *Il Museo Egizio a casa tua*. <https://museoegizio.it/esplora/notizie/il-museo-egizio-a-casa-tua/>
- Museo Galileo Istituto e Museo di Storia della Scienza (n.d.). *Impara: Online*. <https://www.museogalileo.it/it/museo/impara/online.html>
- Museo Nazionale delle Arti del XXI secolo (n.d.). *#iorestoacasa con il MAXXI*. <https://www.maxxi.art/iorestoacasa/>
- Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci (2020, 25 febbraio). *Storie a porte chiuse*. <https://www.museoscienza.org/it/storieaportechiuse>
- Museo Paleontologico di Montevarchi (2020, 19 marzo). *Visita il Museo...da casa!* <http://www.museopaleontologicomontevarchi.it/2020/03/19/visita-il-museo-da-casa/>
- Museo Poldi Pezzoli (2020,16 marzo). *#PoldiPezzoliStories*. <https://museopoldipezzoli.it/tutti-gli-eventi/poldipezzolistories/>
- Pinacoteca di Brera (n.d.). *Brera Media*. <https://pinacotecabrera.org/brera-media/>
- Sa Rundine, Museo Archeologico Paleobotanico di Peruggia (n.d.). *MAP: visita il MAP da casa*. <https://www.sarundine.com/approfondimenti-video/>
- Senza Titolo (n.d.). *ST senza titolo: progetti aperti alla cultura*. https://www.senzatitolo.net/in-corso/316/didattica_a_distanza_tra_scuola_e_museo:_proposte_educative_in_digitale_per_larte_contemporanea_/
- Università degli Studi di Firenze, Sistema Museale di Ateneo (n.d.). *Tempo di Giochi*. <https://www.sma.unifi.it/p609.html>

Table of contents

Gianna Cappello, Maria Ranieri Media and education in the pandemic age of COVID-19	1
Gianna Cappello, Francesca Rizzuto Journalism and fake news in the Covid-19 era. Perspectives for media education in Italy	3
Maria Ranieri, Cristina Gaggioli, Arianna Cinotti, Silvia Ercoli La scuola va in tv. Una ricerca sulla qualità di un programma didattico al tempo del Covid 19	15
Nadine Elstrodt-Wefing, Ute Ritterfeld Home-schooling during the pandemic: A push for digital education in German classrooms?!	27
Michi S. Fujii, Jana Hüttmann, Nadia Kutscher, Henrike Friedrichs-Liesenkötter Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic	37
Manuela Repetto La scuola come polo educativo e socio-culturale nell'era pandemica del COVID-19	49
Marinella Muscarà, Alessandro Romano Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19	61
Federico Zannoni La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale	75
Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, Katherine Gajardo Espinoza Valuations by Spanish university students on online assessment in times of pandemic	85
Rosa Vegliante, Sergio Miranda Costruire strumenti per lo sviluppo dell'intelligenza visuo-spaziale in età prescolare: il modello software <i>VIEP-app</i>	93
Mariagrazia Santagati, Paolo Barabanti (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19	109
Igor Scognamiglio, Diana Salzano Il virus incontrollato dell'infodemia	127
Luciano Di Mele, Erica Della Valle La TV educativa al tempo del COVID-19. Analisi del programma RAI "Diario di casa"	137
Davide Cino Dilemmi digitali e governance dell'identità digitale dei minori: l'interazione fra pari come opportunità informale di media education	149
Laura Ceccacci La scuola dell'Infanzia alla prova dei LEAD: l'esperienza del territorio marchigiano	163
Lia De Marco Pandemia, controllo digitale e democrazia: un'esperienza DaD di Filosofia e Media education	171
Lucia Maffione Didattica Inclusiva a Distanza: tecnologie e tecniche per l'Inclusione di studenti con disabilità visiva	179
Roberta Giancesin Voci di speranza, una significativa esperienza di didattica a distanza che ha colmato le distanze	187
Valentina Pagani Students teaching other students	191
Daniela Benedetti L'uso dei media da parte dei musei nell'era della pandemia Covid-19: criticità e potenzialità	199