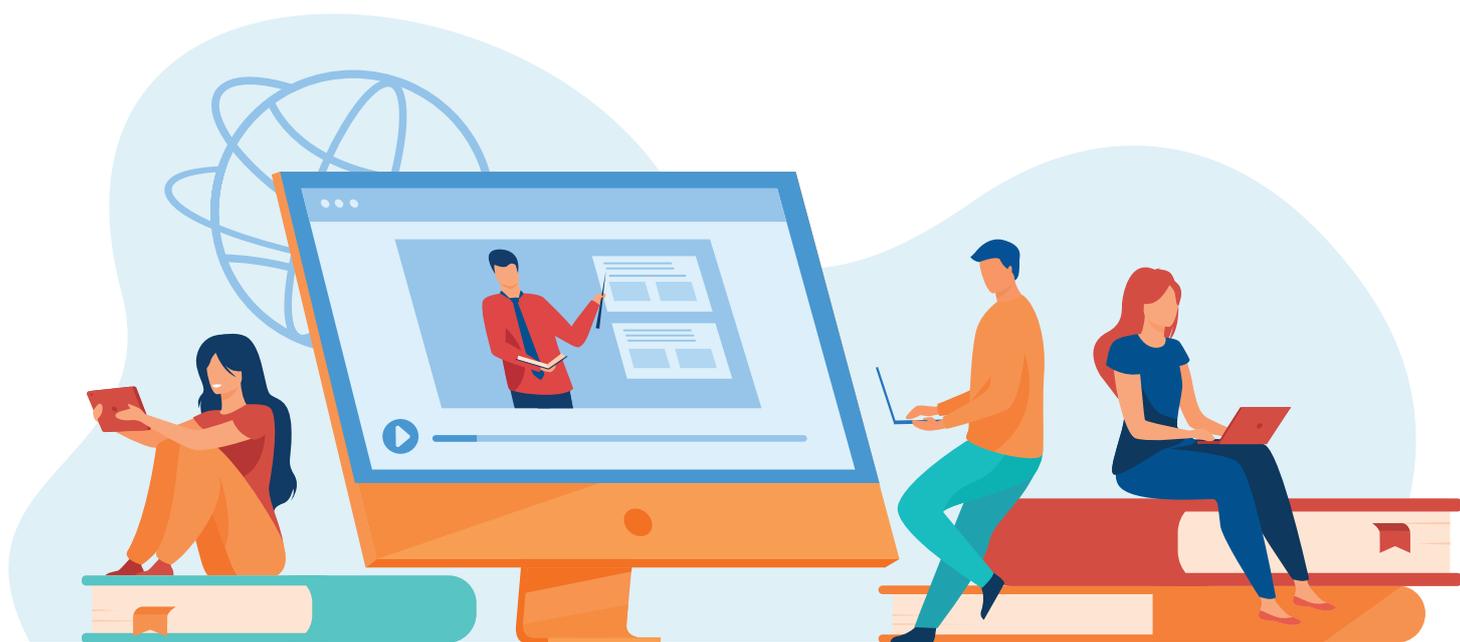


MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

December 2022

Vol. 13 - n. 2



MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

vol. 13 – n. 2 - 2022

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

Giovannella 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 for Foreigners of Perugia, 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 © 2022 **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

Editoriale

I servizi socio-educativi nell'era del digitale. Sfide e opportunità

ROBERTA T. DI ROSA¹, ANTONIO LOPEZ PELAEZ²

¹ *Università di Palermo*

² *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

I media digitali e la rete rappresentano oggi un campo innovativo di interazione, ricerca e azione che, pur generando ancora resistenze e diffidenze, sempre più risveglia entusiasmo e investimento scientifico da parte di molti ricercatori sociali, soprattutto di quelli più attenti agli sviluppi tecnologici, in una società in cui gli spazi online sono utilizzati anche dalle persone per costruire comunità coese e relazioni sociali forti, indipendentemente dalla loro appartenenza geografica, sociale e culturale (Cova, 1997). Queste complesse interazioni creano una forte sensazione di forte dinamicità del campo dell'innovazione sociale, un insieme di "spazi" fluidi e in continuo cambiamento.

Nel dibattito sull'evoluzione delle professioni sociali e nel mondo dell'educazione, la rivoluzione informatica e la globalizzazione dell'informazione hanno reso accessibili nuovi *device* che hanno estremizzato le caratteristiche tipiche del nostro tempo. Anche il lavoro sociale, tradizionalmente basato sulle relazioni sociali faccia a faccia, è stato spinto a integrare le tecnologie della comunicazione, che offrono nuove possibilità, ma anche sfide per la pratica (Banzato et al., 2002; Dominelli, 2005; Cappello, 2021; Csiernik et al., 2006; Rideout, 2008; Hill & Ferguson, 2014; Mishna, Bogo, Root, & Fantus, 2014; Lopez & Marcuello Servos, 2018; Di Rosa et al, 2018; Sanfelici & Bilotti, 2022). D'altro canto, non si può negare che questi processi di digitalizzazione hanno fatto da cornice e cassa di risonanza per le preesistenti disegualianze basate sul divario ecologico, sociale, geografico e generazionale. Si è acuito il *digital divide* sotto tutti i profili rilevanti, facendo assumere – a fronte di una rafforzata dipendenza tecnologica – un peso specifico maggiore alle criticità preesistenti vissute da coloro che non disponevano di risorse tecniche e

cognitive adeguate hanno visto peggiorare gravemente la propria condizione.

La pandemia ha avuto un ruolo di catalizzatore dei processi di digitalizzazione dei servizi e delle relazioni tra professionisti e persone, mettendo in luce l'esistenza di un "*minimo vitale tecnologico*" (Campedelli, Toccafondi e Vignani, 2021) che può marcare il confine tra inclusione ed esclusione sociale. Le misure introdotte per affrontare la diffusione del virus hanno imposto rapide trasformazioni e, in poche settimane, le tecnologie digitali sono state integrate in tutti gli aspetti della vita professionale, mostrando effetti positivi e negativi (Lopez et al., 2020). L'introduzione di numerose piattaforme, il cui uso è esploso durante la quarantena, ha fornito opportunità precedentemente sottovalutate, se non ignorate, di incontrare e interagire con persone in diverse cornici. Le tecnologie digitali hanno aiutato i professionisti, fornendo ponti virtuali e creando connessioni. Al contempo, hanno reso ancora più evidente - attraverso la constatazione degli effetti negativi della loro assenza - la rilevanza dell'accesso ai servizi e la sua stretta connessione con il successo dei percorsi di inclusione; si è resa ancora più evidente la stretta connessione tra informazione e accesso alla salute e alla tutela dei diritti, e la centralità del ruolo delle reti di telecomunicazione per garantire lo svolgimento, anche durante l'emergenza sanitaria, di alcune imprescindibili funzioni pubbliche (Di Rosa & Tumminelli, 2022).

Nell'esperienza collettiva della pandemia da COVID SARS 19 tutti i mondi vitali che gravitano intorno ai processi di aiuto e educativi (organizzazioni, persone, comunità, professionisti) si sono dovuti confrontare con le potenzialità, le opportunità, i rischi e le criticità derivanti dal ricorso alle tecnologie mediali. I gruppi

vulnerabili, quali gli anziani, le persone a basso reddito, i disabili o coloro che appartengono ad altri tipi di minoranze, hanno sofferto limitazioni di accesso a quei processi di inclusione sociale mediate da strumenti e ambienti digitali.

Se il ricorso alla comunicazione digitale ha esteso il potenziale interazione tra soggetti e professionisti, ottimizzando l'individuazione e lo scambio di informazioni e facilitando il lavoro on-line e con le reti, ciò ha avuto e continua ad avere un'implicazione molto profonda sotto il profilo dei diritti e nelle relazioni tra servizi del welfare e persone: nuove competenze, infatti, sono state necessarie per poter garantire, esprimere ed esercitare i diritti di cittadinanza.

In esito all'emergenza pandemica, professionisti ed istituzioni hanno dovuto prendere atto del fatto che i processi di digitalizzazione stavano producendo una ridefinizione dei processi di inclusione ed esclusione, generando la necessità di nuove strategie per la diagnosi, l'intervento e la valutazione (López Peláez & Marcuello-Servós, 2018). Allo stesso tempo, si è innescata all'interno delle comunità professionali una riflessione sulle opportunità offerte dalle tecnologie digitali in situazioni di emergenza, laddove la vicinanza alle persone non è praticabile, seppur necessaria. Soprattutto nel settore dei servizi sociali, le tecnologie multimediali hanno mostrato la loro potenzialità di strumento per l'impegno sociale, la comunicazione e la fornitura di servizi.

La transizione al digitale di percorsi di aiuto o di pratiche educative offre sicuramente un'ampia gamma di nuove possibilità, ma ha anche i loro limiti e confini e, soprattutto, presentano alla ricerca e all'educazione al lavoro sociale nuove sfide epistemologiche e metodologiche. Gli studiosi che hanno accolto l'invito a partecipare a questo numero ci offrono raccontano la ricerca epistemologica e metodologica condotta sull'applicazione delle tecnologie digitali alle pratiche di lavoro sociale e all'educazione, così come le questioni relative all'etica professionale nell'ambiente digitale e la sfida dell'accesso ai servizi e ai diritti in contesti di disuguaglianza legati al digital divide.

Negli articoli che seguono si descrivono esperienze di ricerca e di applicazione di strumenti digitali in svariati settori sociali e educativi. La scelta è stata quella di presentarle in una sequenza articolata in modo da leggere, in prima battuta, gli articoli nei quali gli autori sono stati impegnati nel presentare esperienze e riflessioni sull'impatto del digitale sui processi sociali e educativi senza riferimenti all'esperienza pandemica e poi a seguire gli articoli che hanno come sfondo l'impatto di questa esperienza e i processi di innovazione che a partire da questa hanno subito impulso e sviluppo.

Theodosiadou e Kyridis presentano una ricerca sulla concettualizzazione da parte di bambini piccoli dell'immagine e il ruolo della televisione ideale nelle loro vite. Gli autori riportano gli esiti di una ricerca condotta su bambini frequentanti la scuola materna, nella quale le rappresentazioni pittoriche dei bambini hanno consentito ai ricercatori di trarre considerazioni sulla funzione di questo strumento digitale rispetto all'intrattenimento e all'educazione ambientale. Nonostante la televisione rappresenti un mezzo digitale meno innovativo rispetto alle altre tecnologie, da quanto emerso i ricercatori e i lettori hanno la possibilità di ampliare la riflessione sul ruolo attivo che la Tv ha nella vita dei bambini e sulla positività dell'impatto della stessa sul loro sistema di aspettative.

Runchina e Gonzalez-Martinez esaminano la pratica dell'apprendimento transmediale come valido strumento finalizzato al successo formativo dello studente: gli autori delineano i punti essenziali dell'apprendimento transmediale, come circolazione di saperi nuovi oggi nelle disponibilità degli studenti, grazie allo sviluppo continuo dei media. A partire da ciò, propongono sulle loro considerazioni in merito alle opportunità e ai vantaggi offerti dall'apprendimento transmediale, in particolare nei termini di condivisione produttiva di conoscenze, di collaborazione tra gli studenti e di personalizzazione dell'apprendimento, tenendo tuttavia conto delle resistenze esistenti nelle scuole nei confronti di questi percorsi educativi.

La ricerca presentata da Mendez Dominguez, Castillo de Mesa Lopez Pelaez offre uno spaccato di analisi di un uso delle tecnologie digitali da parte di giovani minori non accompagnati in Spagna. Le relazioni mediate dai social network rappresentano una risposta adattiva allo sradicamento relazionale vissuto durante il processo migratorio. Gli autori richiamano l'attenzione sull'impatto che la qualità dei contenuti condivisi sui social network può avere il successivo percorso migratorio e condizionare le catene migratorie. In questo articolo, l'analisi delle reti sociali, la netnografia e alcuni algoritmi per il rilevamento delle comunità, la coesione e l'analisi delle emozioni, consente di individuare i modelli di connessione e interazione mostrati da questi giovani sui siti di social networking (Facebook), identificando le leadership e rilevando i processi di influenza delle catene migratorie.

Sánchez-Aragón, nel suo articolo presenta l'esperienza dell'implementazione in un servizio di mentoring formale di un'applicazione digitale che mette istantaneamente in contatto mentori e operatori sociali/educatori. Il ricorso ad applicazioni digitali per monitorare l'interazione tra tutor e minori, si è rivelata efficace sia al fine di migliorare i processi di ricerca scientifica, sia ai

fini della valutazione in itinere ed ex post degli esiti del progetto, in termini di valutazione dell'impatto dell'adozione della tecnologia per valutare il supporto sociale offerto a giovani vulnerabili. Questi obiettivi sono stati realizzati attraverso un sistema di raccolta e sincronizzazione dei dati in grado di fornire informazioni in tempo reale sui momenti di incontro, permettendo ai ricercatori di accompagnare attentamente il servizio di tutoraggio formale basato sulla comunità e di misurare quanto le interazioni in ambiente digitale fossero in grado di contribuire all'inclusione sociale, culturale e linguistica dei minori con un background migratorio.

Mateus, Jolls, Tam e Chapell, nel loro articolo, sottolineano l'importanza e l'urgenza dell'introduzione dell'alfabetizzazione mediatica nel sistema educativo del Perù. Gli autori, partendo dall'analisi dell'approccio del Perù agli standard nazionali e ai programmi di studio e i quadri di riferimento del Center for Media Literacy per l'alfabetizzazione mediatica, osservano come il paradigma ancora prevalente in Perù sia quello di fornire tecnologia alle scuole invece di promuovere l'alfabetizzazione mediatica nel curriculum o nella formazione degli insegnanti, ignorando la tradizione latino-americana dell'educazione. La realtà descritta dalla ricerca mostra come il ricorso alla tecnologia, in particolare i social media, sia progredito in modo significativo, ma che gli studenti non possono ancora contare sull'inserimento stabile dell'alfabetizzazione mediatica nel curriculum nazionale, come pure parallelamente sia ancora da realizzare una maggiore formazione degli insegnanti come prerequisito per l'introduzione dell'alfabetizzazione mediatica, la cui rilevanza è emersa con particolare evidenza nel contesto della pandemia Covid-19 globale.

Il secondo gruppo di articoli ha come filo conduttore l'impatto della pandemia nei processi di digitalizzazione in diversi contesti sociali e educativi.

Zaffaroni presenta i risultati di una ricerca condotta durante il lockdown sugli effetti dell'isolamento sul rischio di cyberbullismo e cybervittimizzazione dei bambini; la sostanziale espansione dell'uso dei media digitali e sociali, da un lato, e da una maggiore probabilità di entrare in contatto con diversi tipi di rischi online, dall'altro, hanno esposto i minori in modo più consistente ad entrambe le forme di esperienze di bullismo. Lo studio comparativo tra l'esperienza italiana e tedesca ha provato a ricostruire i fattori di rischio ma anche gli indicatori più significativi del disagio emotivo dei bambini.

Nanetti analizza nel suo articolo il particolare ruolo degli operatori pastorali all'interno delle parrocchie italiane in relazione all'utilizzo delle tecnologie comunitarie. Anche in questo caso, le riflessioni proposte

provengono da un percorso di ricerca sviluppatosi durante la pandemia, mirato a registrare i profili e i contributi degli operatori coinvolti nella pastorale, con una comparazione tra prima e durante la pandemia. Lo studio dei profili e delle attività permette all'autrice di sviluppare una analisi delle strategie adottate dagli operatori pastorali nell'uso delle tecnologie digitali, sia prima che durante l'evento pandemico, sottolineando la rilevanza della relazione tra competenze relazionali e competenze digitali.

Il tema della trasformazione digitale nelle attività socio-educative è sviluppato da Coppola e Crescenzo, che presentano una ricerca ancora una volta comparativa tra il "pre" e il "post" pandemia nelle attività di *youth work*, che riguardano l'area di intersezione tra il sistema educativo formale e le pratiche di socializzazione informale. Già prima della pandemia, lo sviluppo dei social media, lo *storytelling* digitale e il *digital making* sono diventati parte integrante degli elementi e delle disposizioni in materia di *youth work* in tutta Europa, ricevendo slancio e supporto attraverso gli interventi promossi negli ultimi anni dalle istituzioni europee. L'osservazione delle iniziative rivolte agli *youth workers* durante il lockdown conferma la tendenza in atto verso una "digitalizzazione accelerata e improvvisata" che richiedono una attenta riflessione sugli scenari di rischio che si aprono nello *youth work* digitale futuro.

Moscatelli presenta un'analisi del cambiamento digitale avvenuto nei servizi per e con le famiglie durante la crisi Covid19, attraverso i dati di una ricerca condotta in Regione Lombardia sulla propensione da parte delle famiglie ad utilizzare il digitale per trovare risposta ai propri bisogni. A fronte delle risposte attivate dagli enti continuare ad offrire i propri servizi a distanza, attraverso internet e il telefono, ai quali le famiglie si sono spesso adattate, ma offrendo risposte molto variabili che in alcuni casi non sono riuscite a soddisfarne i desiderata. I servizi sociosanitari, che hanno cambiato in ottica adattiva, non appaiono ancora pienamente riflessivi rispetto all'impatto a lungo termine dell'offerta digitale di aiuto.

Ancora nella linea di riflessione sull'impatto della pandemia nei processi di digitalizzazione, l'articolo di Nardi presenta i risultati di un percorso di innovazione educativa – l'iniziativa "Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*" – attivata in un contesto scolastico e sviluppatasi nel biennio 2020/2022. Emerge evidente, nell'analisi del contesto scolastico, la coesistenza di un forte impegno di tutti i servizi educativi e una significativa capacità di reagire alle condizioni poste dalla pandemia di Covid-19, con alcuni rischi e lacune che hanno reso non sempre attuabile ed efficace l'utiliz-

zo della tecnologia digitale nella relazione educativa. In particolare, la ricerca presentata ha messo a fuoco i bisogni formativi, di aggiornamento e sviluppo professionale emergenti durante il periodo pandemico e presenta la valutazione di un ciclo di webinar rivolti agli insegnanti, misurandone l'efficacia come strumento di accompagnamento/sviluppo professionale e come opportunità di scambio di buone pratiche tra pari.

La relazione nido-famiglia e l'attività di narrazione – declinata secondo la tipologia del Digital Storytelling – costituiscono gli assi portati della ricerca presentata nell'articolo di Albanese e Nicolosi ancora in relazione all'impatto del periodo covid-19. A fronte delle difficoltà ad applicare le usuali modalità comunicative e inter-relazionali durante l'epoca pandemica, educatori e educatrici si sono interrogati su come dialogare con i bambini e su come alimentare la relazione a distanza. Tra gli obiettivi della ricerca, svolta a Palermo, il potenziamento nei genitori la competenza riflessiva, la competenza narrativa e la rielaborazione critica supportate dall'utilizzo delle tecnologie digitali e per facilitare l'acquisizione delle competenze riflessive e narrative e di rielaborazione critica da parte dei genitori con il supporto degli educatori del nido.

Le considerazioni che derivano dalla lettura degli articoli presentati convergono nell'affermare la validità di percorsi sociali e educativi che affrontano le sfide attuali attraverso l'innovazione, generando opportunità di inclusione sociale in un ambiente in continua evoluzione e, al contempo curarne la sostenibilità, per garantire che questa inclusione sia duratura nel tempo.

Lo scenario di forte trasformazione digitale nella post pandemia richiede infatti ai diversi attori del welfare di ripensare strategicamente il sostegno alle relazioni familiari e di innovare la *smartness*, l'accessibilità e la diversificazione dell'offerta di aiuto per intervenire con incisività a fronte dei bisogni aggravati e delle disuguaglianze che si sono acuite.

Nel post pandemia, è essenziale cogliere esperienze e riflessioni che possono sviluppare nuovi percorsi, non più "necessitati" dall'emergenza, di innovazione e di miglioramento dei servizi pubblici e sociali, nella direzione di una maggiore partecipazione e responsabilizzazione degli operatori sociali e allo stesso tempo dare "voce" ai destinatari/beneficiari, permettendo e stimolando, tramite gli strumenti digitali, l'attivazione di reti comunitarie. Sia per fare luce sulle esigenze dei cittadini che per trovare il modo più efficace di rispondervi, è essenziale rivolgere lo sguardo al modello di digitalizzazione che si sta sviluppando e che avrà conseguenze durature sul futuro (López Peláez, Suh e Zelenev, 2023).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Banzato, S., Battistelli, A., & Frattone, P. (2002). *Internet per il servizio sociale. Manuale per l'uso della rete*. Roma: Carocci.
- Campedelli, M., Toccafondi, L. & Vignani, G. (2021), *Professioni sociali e competenze digitali. Una proposta per adeguare i percorsi formativi*, 21/11/2021 Welforum. it, Disponibile all'url: <https://welforum.it/professionisoncionali-e-competenze-digitali/>
- Cappello, G. (2021). Bridging the Gaps: Literacy, Media Literacy Education, and Critical Digital Social Work. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 48(3), 99-106.
- Cova, B. (1997). Community and consumption; Towards a definition of the "linking value" of product or services. *European Journal of Marketing*, Vol. 31(3/4), 297-316.
- Csiernik, R., Furze, P., Dromgole, L., & Rishchynski, G. M. (2006). Information technology and social work- the dark side or the light side? *Journal of Evidence-Based Social Work*, 3(3/4), 9-25, doi: 10.1300/J394v03n03_02
- Di Rosa & Tumminelli (2022, forthcoming), Vulnerabilità sociali e diseguaglianze digitali post pandemia: l'inclusione trascurata dei migranti. *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, 3/2022.
- Di Rosa, R.T. Musso, G., Gucciardo, G., & Dellavalle, M. (2018). Social Work online: a recognition of experiences and practices in Italy. *European Journal of Social Work*, 21(6), 889-901, doi: 10.1080/13691457.2018.1469473
- Dominelli, (2005), *Il servizio sociale. Una professione che cambia*. Erikson, Trento.
- Fronek, P., & Smith Rotabi-Casares, K. (2021). *Social Work in Health Emergencies. Global Perspectives*. New York: Routledge.
- Hill, K., & Ferguson, S. (2014). Web 2.0 in social work macro practice: Ethical considerations and questions. *Journal of Social Work Values & Ethics*, 11(1), 2-11.
- López Peláez, A., Marcuello Servós, Ch., Castillo De Mesa, J., Almaguer-Calixto, P. (2020). The more you know, the less you fear. Reflexive social work practices in times of COVID-19. *International Social Work*, 63: 6, pp. 746-752, doi: 10.1177/0020872820959365
- López Peláez, A., Marcuello-Servós, C. (2018). E-Social work and digital society: re-conceptualizing approaches, practices and technologies. *European Journal of Social Work*, 21:6, 801-803, doi: 10.1080/13691457.2018.1520475
- López Peláez, A., Suh, Sang-Mok, Zelenev, S. (eds.). (2023 forthcoming) *Digital Transformation and Social Well-Being. Promoting an Inclusive Society*. New York: Routledge.

- Mishna, F., Bogo, M., Root, J., & Fantus, S. (2014). Here to stay: Cyber communication as a complement in social work practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 95(3), 179–186. doi: 10.1606/1044-3894.2014.95.23
- Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (Eds.). (2015). *The digital divide: The internet and social inequality. International perspective*. Londra: Paperback.
- Rideout, V. N. (2008). Digital taylorization of social service work. *Canadian Journal of Communication*, 33, 685–700. doi: 10.22230/cjc.2008v33n4a2092
- Sanfelici, M., Bilotti, A. (2022). Teaching social advocacy in the digital era: an experimental project. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(1), 227-245, doi:10.14658/PUPJ-IJSE-2022-1-13.



Citation: S. Theodosiadou, A. Kyridis (2022) Greek preschoolers drawing the TV of their dreams. *Media Education* 13(2): 9-20. doi: 10.36253/me-11514

Received: January, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 S. Theodosiadou, A. Kyridis. 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.

Greek preschoolers drawing the TV of their dreams

Bambini greci in età prescolare disegnano la TV dei loro sogni

SOFIA THEODOSIADOU*, ARGYRIS KYRIDIS

University of Salonicco

sotheo@nured.auth.gr; akiridis@nured.auth.gr

*Corresponding author

Abstract. This research illustrates how young children conceptualize the image and role of ideal television in their life. Building upon Kress and Van Leeuwen's (2006) theoretical framework of Visual Grammar, 70 drawings of children¹ from kindergartens of Thessaloniki were analyzed both qualitative and quantitative. Children's pictorial depictions of their understanding of dream TV suggested they viewed the desirable TV quite close to the traditional TV that has two main aims: entertainment and environmental education. Moreover, the concept of dream TV was closely defined by play both as outdoor activity and organized sports but also toys advertisements. The results of this research revealed that children sketch a quite positive and powerful image of dream TV painted with vivid colors and joyful pictures which has an active role in their lives.

Keywords: conceptualizing dream TV, children's drawings, semiotic analysis, media and children.

Riassunto. Questa ricerca illustra in che modo i bambini piccoli concettualizzano l'immagine e il ruolo della televisione ideale nelle loro vite. Basandosi sul quadro concettuale del Visual Grammar di Kress e Van Leeuwen (2006), sono stati analizzati 70 disegni di bambini degli asili di Salonicco sia qualitativamente che quantitativamente. Le rappresentazioni pittoriche dei bambini della loro TV dei sogni hanno suggerito che vedessero la TV desiderabile abbastanza vicina alla TV tradizionale che ha due obiettivi principali: l'intrattenimento e l'educazione ambientale. Inoltre, il concetto di dream TV era strettamente definito dal gioco sia come attività all'aperto che come sport organizzato, ma anche dalla pubblicità di giocattoli. I risultati di questa ricerca hanno rivelato che i bambini disegnano un'immagine abbastanza positiva e potente della TV dei sogni che viene dipinta con colori vividi e immagini gioiose e che ha un ruolo attivo nelle loro vite.

Parole chiave: concettualizzare la TV dei sogni, disegni dei bambini, analisi semiotica, media e bambini.

¹ Preschool children in this article refer to children aged from four to six years old.

1. CHILDREN AND TELEVISION

Screen culture is characterized by its omnipresence in every aspect of young people's lives and as such the distinction between concrete reality and the mediated one is often blurred, as the media seem to move smoothly and fluently between the two states. Children move between screens according to personal interest, accessibility, and the experiences each allows and globally they have the same media experience as they watch similar television programs and movies, play similar computer games etc. (Lemish, 2013). Numerous studies researching children and television focus on a great variety of topics; from positive and negative effects of TV viewing on children's learning and development (Christakis & Zimmerman, 2009; Holman & Braithwaite, 1982; Salomon, 1984; Wilson, 2008), to the family ties and communication that TV viewing habits build (Pleios, 2005; Spetsiotou & Davou, 2012), and to the relationship between TV viewing and academic achievement (Kirkorian, Wartella & Anderson, 2008). In addition, it is noteworthy that research on the relationship between screen-based media, television in particular, and children's cognitive development for over four decades produced conflicting results (Kostyrka-Allchorne et al., 2013). Educational television, on one hand, has been found to have long-term benefits on the cognitive development and behavior of children (Kostyrka-Allchorne et al., 2013) whereas on the other hand negative associations between television and children's development, such as attention and language outcomes are a source of concern among parents and early-years professionals (Kostyrka-Allchorne et al., 2013). Especially background television played an important role on the children's vocabulary development (Farangi & Mehrpour, 2022). Audible television is associated with decreased exposure to discernible human adult speech and decreased child vocalizations. These results may explain the association between infant television exposure and delayed language development (Christakis et al. 2009; Zimmerman et al., 2009; Pempek et al., 2014). Moreover, television watching time may displace activities such as reading or sleeping and violent media may lead to ADHD-related behaviors (such as attention problems, hyperactivity, and impulsivity). In addition to all the above, the fast-paced media, by the frequent use of cuts and edits, influence the attentional style of children and may disrupt the development of attentional capacities in tasks that require sustained attention (Xiaohui et al., 2017).

Television and electronic media have become more pervasive in children's lives over the decades (Lemish, 2013). As a result, the impact of TV in a variety of

aspects of children's life is evident. To be more specific, while all types of media can influence gender schemas, television may be the most influential in shaping young children's understanding of culturally expected gender roles and behaviors (Walsh & Leaper, 2020). Vandewater et al. (2015) found that television viewing increases childhood obesity via increased caloric intake, decreased physical activity, or both. Existing evidence of associations among friendship, physical activity and youth obesity lead the researchers to the conclusion that obese youth, who have fewer friends and are thus less active, tend to watch more television as a default activity (Vandewater et al., 2015). Similarly, while studying physical activity practice and television viewing habits of Spanish children in a scope of twenty years of research Garcia – Soidan et al. (2020) found that the number of hours that children spend watching TV influences the amount of physical activity they practice and especially girls from 6 years of age are more prone to adopt a sedentary lifestyle (García-Soidán et al., 2020).

According to Konca (2022) a strong correlation is found between parents and children viewing habits and use of digital media. Importantly, in their early years, children are open to imitating their parents, and in some studies, parents' media viewing habits predict their children's media habits (He et al., 2010 as cited in Konca, 2022). Previous research on children under age 8 (Lauricella et al., 2015) concluded that parental media use time is still the strongest predictor of youth media use time. First, youth media use behaviors are related to a variety of factors including parental media attitudes, media rules, and most strongly, parents' own media use. Adolescent ownership of their own personal devices increases with age yet their behaviors with regard to time use are still heavily related to their parents' media use regardless of age (Lauricella & Cingel, 2020). Bleakley et al. (2013 as cited in Lauricella & Cingel, 2020) also found that parent TV use was highly correlated with child TV use from ages 5 to 17 but expands the findings to other media use variables within the analysis as well as parental attitudes and media use rules (Lauricella & Cingel, 2020).

According to Plowman et al. (2010) the arguments of those who see the technologization of children's lives through television, computers and games consoles as threatening can be summarized into three broad categories: sociocultural, cognitive and wellbeing. Sociocultural implies that children's social development is at risk both because technology increases playing alone and because it provides second-hand screen – based experience. Cognitive argues that technology inhibit children's imagination and linguistic development due to the pas-

sivity that cultivates. Wellbeing stresses that because of spending time indoors children run the risk of obesity and opportunities for interacting with the family members that promote emotional development are reduced (Plowman et al., 2010). The broad range of technologies to which children have access or exposure may suggest that there has been a technologization of childhood if we ascribe agency to the technology. Such approaches are a response to each generation's fears about cultural change and are generally predicated on a view of children as lacking in agency. Palmer (2006) sees technology as responsible for making childhood 'toxic'. This technological determinism is in disagreement with the findings from other case studies, which suggest that children (and their parents) are active rather than passive users of technology and that an increase in the number of technological devices at home does not necessarily lead to an increase in use by children (Plowman et al., 2010).

2. CHILDREN'S DRAWINGS AS A MEDIUM OF REPRESENTATION

Over the past 60 years the act of drawing, the meanings embedded in drawings, and the value of drawings that young children produce have been a focus of much early childhood research (Knight et al., 2016). Bland (2018) argues that drawing as a research method, is highly valuable when working with children and young people, especially those who are not used to being able to freely express their thoughts and imaginative ideas. Bland (2018) attributes to drawing the exploration of the imagination, the opportunity that less articulate children have to contribute their voices to research and the fact that is culturally widely accepted (Bland, 2018).

Drawings provide insight into a child's worldview, and can provide a 'window' into thoughts and feelings. They have an intimate language (Oksuz et al., 2015). Furthermore, drawing can act as a tool for expressing affective information. When a child draws, their subconscious wishes, feelings, and perception of the world can be seen through the drawing (Hurst, 2017). Thus, Freud and Jung who are the pioneers of the modern psychology underlined the relations between symbols, paintings and personality. Freud emphasized that images which belong to suppressed memories can be expressed by dreams and art (Oksuz et al., 2015). What a child draws is influenced by both internal (e.x. biologic features, maturation, age, intelligence, motivation etc) and external factors (e.x. social environment and socio-economic and cultural level) (Hurst, 2017). As such, we acknowledge that drawings are not neutral. So, our analysis of representation

focuses on the social act of media and in particular television where 'meanings are constructed and negotiated in a social context' (Baroutsis et al., 2019).

Drawings serve as a personality shaper and are a medium and a step towards the interpretation of the meaning produced by children. Children's drawings are unique and different from each other because they have socio emotional interpretations according to their specific environment, situation, or context. Drawings produced by children are not just the action of a natural maturation process but also involves their socio emotional development. However, this process is influenced by their cultural environment (Cox, 2005). That is to say that adult provisions, interactions and supports influence children's drawings and children's drawings can be also influenced by what others draw or say and the meanings ascribed to drawings may be co-constructed by the participants in the drawing experience (Cox, 2005). Children draw to tell their experiences to others and any emotion expression is not just about an expression but may be more of a listening process that needs to be taken seriously. In addition, drawing activities are not just a description or expression of children in relation to their social environment, but also a dialogue between the children and the reality they know (Zakaria et al., 2021). Drawing is an important cognitive component that helps children on reflecting about what they understand as reality. Thus, it is also considered a form of communication (Frajio-Sing et al., 2020). This is because, the active communication process creates space for different modes of communication in a focused environment. Children use a variety of symbols and codes to express their utterances. Drawing is also considered as a type of language in children, and representations of children are a sign of the development process regarding the intention to communicate with other people (Frajio-Sing et al., 2020). Therefore, the process of listening in children's communication involves interpreting, giving meaning to their messages and values to parents and teachers. Drawing help parents and teachers understand how children express socio emotional and how children respond to interpret emotions in reality. This method is the basis of learning for children and enables them to develop their social skills in preschool (Zakaria et al., 2021).

Drawing can also be seen as an open – ended space for narration (Einarsdottir et al., 2009). This approach encourages the fluidity and flexibility of children's meaning- making (Einarsdottir et al., 2009). An invitation to children to draw can encourage them to address issues that are relevant and meaningful for them. When engaged in conversations with children, drawing can provide a focus that enables children to interact on their

own terms. In addition, the combination of children's drawing and narrative can provide valuable insights into the meanings children ascribe (Einarsdottir et al., 2009) in the case of this research: dream TV.

Even if television has been at the center of attention for the scientific community from a variety of fields of study since 1950, most researchers have offered descriptive or explanatory findings framed from an adult perspective (Kennedy et al., 2002). Little exploration has been made into children's own perceptions or beliefs regarding television and its role in their lives (Kennedy et al., 2002). Kennedy et al. (2002) that adopted this angle, found that television was a daily, ritualized, and dominant part of children and families' lives. It is interesting to study young children's views of media and especially television since it has not been extensively researched and our knowledge is limited. Additionally, it is vital to focus on the lens of children on television and build an image of how they perceive mass media. Nowadays children are considered to be "experts" of their own lives and consequently competent to express themselves in their own words and/or drawings. This changes the way in which children are perceived and this means that childhood as a phenomenon cannot be studied in isolation but is instead considered as being a social and cultural construct (Søndergaard, & Reventlow, 2019). Following this thought it was important to consider how children described dream television, how they envision it and how they understand it through their own drawings.

The involvement of children in research on mass media enriches the way we uncover how children interpret mass media, a part of social life that has a tremendous influence on the way they shape their self, their life and their relationships so it is of invaluable importance to map their viewpoints on the issue.

Considering the notion of dreaming and imagination that this research focuses on, it is clear that the ability to imagine something we have never seen or heard of is a forceful skill of the mind. Woolley & Wellman (1992) found that by 3 and 4 years of age children understand this property of the mind as they know that we can both think and dream of nonexistent fictional things. Preschool age children appear to understand much about the fictional mental states of imagination, pretense and dreams (Wolley, 1995). This may explain the fact that the majority (90%) of children's programming in both the US and Canada is fictional (Lemish & Johnson, 2019). Children do not understand the symbolic character of television until they reach the preschool years; evidence of comprehending and learning from television at younger ages than about two-and-a-half is meager. And it may take several more years before chil-

dren are able to segregate TV programs due to content (Kirkorian et al., 2008).

Following the upon arguments the hypothesis of this research idea was that the portrait of ideal TV plays a key role in preschool children's everyday life. As a consequence the research questions that were formed focused on fundamental concepts of preschoolers and television. In particular:

RQ1 How is dream TV depicted in the drawings of children?

RQ2 How significant is dream TV in the life of preschoolers?

The first research question aims to map the way children think about dream TV and the representations that make on the image of dream TV. The second research question focuses on revealing the role that dream TV plays in the preschooler's life and to measure how central this role is in their lives.

3. METHODOLOGY

The research was conducted in three kindergartens of the region of Thessaloniki where a questionnaire with three open questions for preschoolers² was delivered. The kindergartens were randomly chosen from the city of Thessaloniki and the only characteristic of the sample was children to be between five to six years of age. The present study as part of a more expansive research project (Theodosiadou & Kyridis, 2022) focuses on one of the three questions. The questions asked preschoolers to draw their ideas on TV, ideal TV and computers and this resulted in 70 preschoolers answering the questions. Each child draw one drawing for each question. The question referring to ideal TV was: "If you were behind a TV camera what kind of show would you present to your friends? Draw your ideas in the space provided". By ideal TV the researchers encouraged children to draw the TV that they want according to their needs and desires. The question of dream TV posed to children was hypothetical as in preschool hypothetical thinking is well structured through play. Playing, the heart of the preschool education, is the mathematical activity which deals with aspects of mathematical thinking such as thinking hypothetically, modelling, abstracting, guessing, estimating, assuming or adopting (Helenius et al., 2016; Svensson, 2015). It is also an important activity for developing mathematical thinking for all ages (Svensson,

² Preschool children that participated in this research were children aged from five to six years old.

2015). Playing is also “the “as if” of imagined and hypothetical behavior” (Helenius et al., 2016).

The kindergarten teachers made this question to the children and wrote down their answers. It is significant to note that the role of the kindergarten teachers in this research process was to collect the drawings and the description of the drawing of the children after a thorough guidance on the aim, the scope and the methodology of the research as well as the way the data would be used. Data collection lasted from November 2018 to March 2019 and were analyzed by the two writers of this article who have conducted similar research and have relevant experience. The methodology applied in this study made an effort to combine both the qualitative richness of the drawings and the short interview that each child gave to the teacher for his/her drawing but at the same time to test certain variables and their association to the drawings. The method design was qualitative and quantitative analysis of the drawings and discourse analysis of the words of the children. This study is based on a mixed model of analysis, on the grammar of visual design (Kress & Van Leeuwen, 2010; Van Leeuwen, 2005) through a critical analysis (Chouliaraki & Fairclough, 1999). In the analysis a socio-semiotic framework was used, based on Rose’s (2007, p. 12) argument that ‘visual representations have their own effects’, as was a descriptive statistical analysis of the data and a content analysis of the children’s short narratives. The analysis consisted of social semiotic analysis of the content of the actual drawings according to Kress and Van Leeuwen (2006) and also discourse analysis of the words of the preschoolers with which they described their drawings. The data was also analyzed quantitatively. In order to carry out and a quantitative approach of the drawings the writers coded some information arrived from the sample in a quantitative manner. Based on the model of Kress and Van Leeuwen (2006) 21 codes were formed and drawings were analyzed according to them (Sign, description of signs, objects, figure, clarity of figures, description of clarity, entirety of figure, consistency, description of consistency, scenario, description of scenario, gaze, size, relationship with authority, color, description of colors, framing, center-margins, composition, completeness of composition, information value). To be more specific each drawing was analysed according to each of the 21 codes and the results were recorded in an excel spreadsheet from which both the quantitative and qualitative results were revealed. For example the angle from which the child drew the TV set was a sign of the relationship the child held with the authority that TV exerted in his/her life also the code center – margins and the following interpretation of how central the TV

was sketched in the drawing depicted how central is the role of the dream TV to a child’s life etc.

The quantitative analysis describes a measurable dimension of the drawings so as the reader to achieve a numerable perception of some of the characteristics of children drawings. This methodological procedure has, also, been followed at the works of (Vamvakidou et al., 2006), (Tzampazi et al., 2013), (Tziamtzi et al., 2015). In order to examine possible statistical relationships between the quantitative aspects of the drawings we used the chi square test.

4. FINDINGS

The concept of ideal TV is being portrayed from the preschoolers existing TV experience such as the children’s programs (movies, educational programmes etc) the entertainment adults TV programme (sports programme), news programmes (news, weather) and the advertisements. Children depict in their words that accompany their drawings the popular TV programmes and sometimes the basic features of the heroes. In particular they name the “Winnie story”, “Elsa that makes snowballs”, “Hulk”, “Heroes in pajamas” “that go out at night because the bad guys make troubles” (Drawing 2) “SpongeBob”, “Bob the Builder” etc.

Some children describe the ideal TV with joyful images “it will be very big and show beaches”, “beaches full of stars”, “it will present funny stories” “it will have travel shows all the time” “I would be a ballet dancer and dance on TV” (Drawing 4) or with the feeling of joy “TV is for seeing princesses and this brings joy to me”, “I would present a children’s TV programme with mermaids”. “TV is used for watching children’s programmes. This means that it brings me joy because I present something on TV” (Drawing 3,5 and 6). Other children identify the ideal TV with children’s outdoor games: “it will show stories with thieves and policemen”.

In many captions that accompany the children drawings ideal TV is the medium that educates on nature and environment, on animals, earth or even rockets. In the words of children: “This is nice for me because I study the earth. I talk about the earth, it has fever and turns red” and in another drawing “I would present a show for rockets. TV is there so that people learn about the rockets. I am happy that I present this show. I say : “here there is a rocket that you can step in and have a coffee”

A piece of the identity of ideal TV as it is being represented in the drawing captions are the sports programmes, football games, racing cars games but also the

children themselves as presenters of these games. All kind of advertisements but mainly advertisements for children toys are also part of the identity of ideal TV for preschoolers. In their words: “I advertise the advertisement for toys Iro, Spiderman, balls, dolls and bikes”

Regarding the semantics in the depictions of the drawings of the preschoolers, 98.6% of preschoolers code the topic of the representation of dream television in their drawings and depict the special relationship they have with television. A very small percent of 1.4% draw television as the sole figure in their drawings. 92.9% of preschoolers include objects in their drawings, objects that are part of the home décor and related in a certain way with dream TV. 87.1% include figures in their drawings mainly child figures of both sexes and in some cases figures that are being represented on the TV screen. Both the clearness, the entirety and the consistency of the figures is relatively high in the drawings of the preschoolers in percentages that exceed 75%.

75.4% of preschoolers that participated in the research as far as the scenario of the drawing is concerned use narration procedures that are connected with the particular narrative, present ongoing actions and facts and in general represent actions that take to the other person or for the other person. Visual structures do not simply reproduce ‘reality’ but rather images of reality which are connected with the interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read. Visual structures are ideological and have deeply important semantic dimension (Kress & Van Leeuwen, 2006). Moreover, this percentage shows that preschoolers represent the world ‘narratively’ – that is in terms of ‘doing’ and ‘happening’ and this is certainly a way that is in line with preschool age. 23.2% of the preschoolers use analytical processes in the scenario of the drawing that relate participants in terms of a part – whole structure (Kress & Van Leeuwen, 2006). Regarding the interpersonal mode of the drawing the direction of the eyes in the figures that are depicted in the drawings are towards the reader in a 58.6% whereas a 57.1% of the drawings, the painting deluges all or almost all the paper and is a close-up capture. 50% of the drawings of the preschoolers are being made from a low shooting angle and the relationship to power is obvious as preschoolers see television as something that they can’t impose themselves on as it is a mass medium that exerts power on them (Drawing 6). Producing an image involves the selection of an angle, a “point of view” and this implies the prospect of adapting subjective attitudes towards represented participants. A high angle implies viewer power, an eye – level angle suggests equality and a low angle reflects the power of the represented participant (Kress

and Van Leeuwen, 2006). A significant percent of 32.9% of the drawings of the preschoolers draw television from eye level as a medium that is equal to them and not as a medium that they can’t control (Table 1).

80% of the drawings are colorful with bright and vivid colors whereas in very low percentages drawings are one colored or black and white (Table 2). 85.7% of the depicted objects in the drawings of the preschoolers are strongly framed and are presented as belonging together, having a sense of connectedness (Drawing 2). In a quite significantly large percentage of the drawings of preschoolers 75.7% an object, often the one that represents dream television, is selected as more important and more worthy of attention than the other elements of the drawing (saliency) (Table 3) (Drawing 3). According to Kress and Van Leeuwen (2006) the composition

Table 1. Relationship to authority.

		Frequency	Valid Percent
Valid	0	23	32.9
	1	12	17.1
	2	35	50.0
	Total	70	100.0

Table 2. Color.

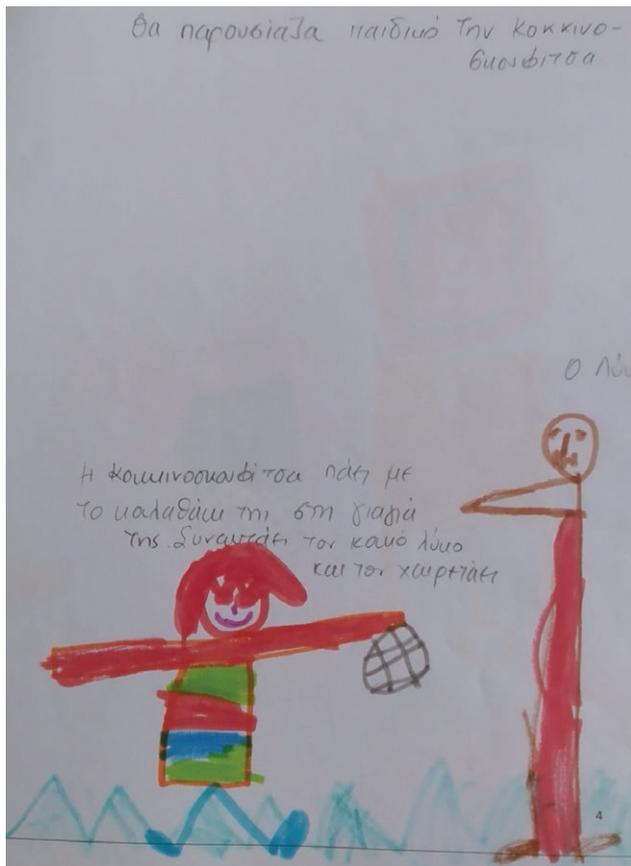
		Frequency	Valid Percent
Valid	1	56	80.0
	2	12	17.1
	3	2	2.9
	Total	70	100.0

Table 3. Saliency.

		Frequency	Valid Percent
Valid	1	17	24.3
	2	53	75.7
	Total	70	100.0

Table 4. Information value.

		Frequency	Valid Percent
Valid	1	23	32.9
	2	47	67.1
	Total	70	100.0



Drawing 1. “I would present a childrens program Red Riding Hood. The Little Red Ridig Hood goes to her grandmother with the basket. She meets up with the wolf and greets him.”



Drawing 2. “I would present the Heroes in pajamas. They save the world. Some guys steal toys from the children and Heroes in pajamas take them back and give them to children. I draw Olet and Keko.”

of a picture involves different degrees of salience to its elements. That is to say that television is more salient than the rest of the elements that appear in the children’s drawings. In the majority of the drawings of preschoolers (85.7%) the reading of the drawings is linear that is to say that the child – creator is heading us the way to read the drawing and this is strictly coded way of expressing their thoughts. Such texts must be read the way they are designed to be read – from left to right and from top to bottom, line by line. If the reading path is linear and horizontal, it constitutes a progression, moving inexorably forwards towards the future. If it is vertical, hierarchy is underlined and a notion from the broad to narrow. The form of the reading path signifies a cultural message. (Kress & Van Leeuwen 2006). In a large percent of the children’s drawings 67.1% the important element is in the center of the drawing whereas the secondary elements are in the margins (Table 4).

In the Chi-Square Test check that was made it was found that the figures that appear in the children’s draw-

ings are dependent with a significant statistical difference from the class in which the preschoolers were at. Moreover, significant statistical difference was found to the correlation of the wholeness, the clearness and the harmony of the figures and the class of the preschoolers ($\chi^2 = 7, df = 63, sig = .70$).

Table 1 show how is the relationship among the authority that dream TV represents and children. 0 depicts that the drawing of dream TV is being made from the eye level, 1 depicts that the drawing of dream TV is being made from a high perspective and 2 depicts a low perspective. The distribution on the table results to the fact that 50 % of preschoolers see TV from a low perspective, 32.9% as equals from eye level and only 17% from a high perspective.

Table 2 shows how colorful are the drawings. 1 depicts many colors on the drawing, 2 depicts one color, 3 depicts no colors on the drawing. The distribution on the table results to the fact that 80% of preschoolers see ideal TV full of colors, 17.1 % of preschoolers see ideal



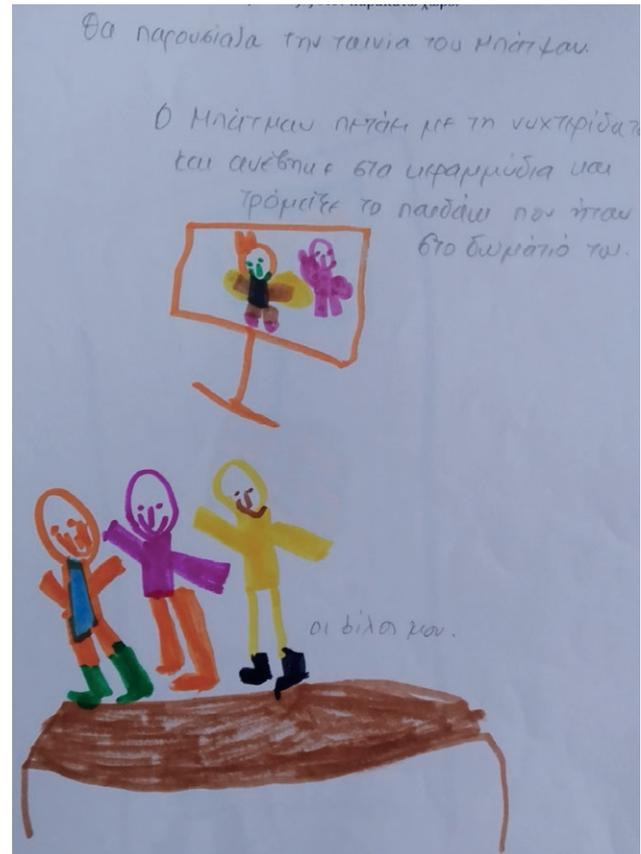
Drawing 3. “I present the weather forecast. We use TV to hear the news. It is good to hear the news on TV.”



Drawing 4. “I would like to be a ballet dancer and dance on TV.”

TV with only one color and only 2.9% of preschoolers see ideal TV with no colors at all.

Table 3 shows whether the object of dream TV stands out of the rest of the drawing. 1 depicts the answer “no, it doesn’t stand out of the rest of the elements of the drawing”



Drawing 5. “I would present Batman movie. Batman flies with his bat and went up the roof tiles and scared to death the little child that was in his room.”

ing” and 2 depicts the answer “yes, it stands out of the elements of the drawing”. The distribution on the table results to the fact that 75.7% of preschoolers draw dream TV as something that is worthy of attention and more important than the others whereas only a 24.3% of the preschoolers draw dream TV as something that is not more important than the rest of the elements in the drawing.

Table 4 shows how central is dream TV in the visual composition of the drawing. 1 depicts the answer “No, dream TV is not in the center of the drawing”, 2 depicts the answer “Yes, dream TV is in the center of the drawing”. The distribution on the table results to the fact that 67.1% of preschoolers present as the nucleus of the information dream TV whereas only 32.9% of preschoolers locate dream TV on the margins of their drawing.

5. DISCUSSION

Dream TV resembles a lot to the popular children TV programmes that preschoolers routinely watch.



Drawing 6. "I am presenting the weather forecast and inform the audience that the sun is shining. We use TV to know that there will be sunshine."

From Winnie to Elsa, children imagine the desirable TV as the TV that they already watch, together with sports programmes and toys advertisements. Furthermore, the preferable TV seems to be the one that provokes all the joyful emotions and focuses on the happy images such as: big and starred beaches, children TV programs with mermaids as presenters and outdoor games. Dream TV is also described the one that provides environmental education on all the topics that children are interested in such as: animals, rockets, earth. In other words, preschoolers draw a picture of dream TV that has a central feature: games and has two main aims: entertainment and environmental education. Keil (1989), argues that children's first perceptions about the world are "simplistic" but as they grow old and gain more knowledge and experiences their initial cognitive knowledge systems expand and help them build different and more complex concepts.

The majority of the preschoolers attribute a quite significant role on dream TV in their lives by depicting

it in the center of their drawings and half of the preschoolers encounter dream TV as a strong force that influences them in a powerful way. A sense of permanence goes with the central position as well as the fact that the dominant image holds the center of the children's drawing (Kress & Van Leeuwen, 2006). Consequently, the argument that preschoolers depict the object of television as crucial and unique in comparison to the rest of the details in the sketches is being strengthened. This is an argument that is being reinforced by Xiaohui et al. (2017) that found that television exerts so much power on children that it is strongly related to the social, emotional and cognitive development of children (Xiaohui et al., 2017).

Most of preschooler's color dream TV with vibrant colors emphasizing the positive qualities of the medium and also attribute to dream TV an active role. It has been found that a mutual interplay exists between color and emotion with specific feelings being associated with color. It is broadly believed that bright colors emphasize positive qualities and dark colors signal negative qualities. (e.x. Drawing 2 and 4 are representative examples of bright and blatant colors). The colors of toys, drawing and coloring behaviors, and the language used within the environment may all work towards a child's emotional literacy and understanding. The way that color is used within drawings can mirror and stretch particular emotional qualities of the artist with children using color in their artwork as a means of expressing their existing emotional state (Pope et al., 2012).

Only a 32.9% of preschoolers consider TV from an eye level and relate to TV as something that is equal to them. Creating an image presupposes a selection of an angle and this means the expression of a subjective attitude towards represented participants. A high angle implies viewer power, an eye - level angle suggests equality and a low angle reflects the power of the represented participant (Kress & Van Leeuwen, 2006). As a whole dream TV has a positive and powerful image for preschoolers, quite close to the TV that watch every day but reinforced with blissful pictures and images full of action.

The representation of dream TV as a figure as well as the clarity, the completeness and the harmoniousness of the figures in children's drawings depends with a significant statistical difference on the class (87.1%). This may be due to the fact that the school class shapes the knowledge and perceptions that children might have about dream TV. Furthermore school class also forms the image that young children have on dream TV.

An impressive outcome is the absence of significant statistical differences when the correlation among gender and the signs, scenario and composition of the drawing

were studied. In other words boys and girls at this age don't have a different perspective on dream TV. Even if previous research (Smith, 1984) has showed that gender differences in preschool children exist in terms of identification with fictional characters or in terms of identifying with sex roles on TV advertisements. So even if in the content of TV programmes, young children seem to be influenced by gender stereotypes and in some cases such as TV ads sex roles are being reinforced by them, the concept of dream TV doesn't seem to differentiate among boys and girls. The finding of our research is in line with what Adriany (2019) found that there are multiple concepts attached to the discourse of femininities in preschoolers and kindergarten teachers should be aware of this multiplicity as well as the power relations among them (Adriany, 2019).

Place of children's residence did not seem to significantly influence the perceptions about the conception of dream TV. The small number of sample may not reflect the real differences of lifestyle and standard of living between residents of different areas. The limitations of this study are that it was conducted in a limited number of kindergartens and as Søndergaard & Reventlow (2019) claim the results presented in this article are relevant to researchers and professionals who want to take a child's perspective and an insight into children's experience is crucial for their work. Future research can explore further the peculiar relationship children have sketched with dream TV and explore more threads of this relationship from a variety of angles.

6. CONCLUSION

The aim of this research was to study how preschool children produce and reproduce notions of dream TV. This scope arises significant issues as the way preschoolers imagine the desirable TV (not only TV programs but widely the notion of TV) has implications for how dream TV is positioned and viewed in their environment (school, family etc). As results of this research reveal, dream TV plays a key role in preschoolers' life, not only as a central image on their drawings but also as a powerful image that they confront it from a lower angle. This result suggests to TV production companies that they should encourage and promote TV programs that fire the imagination, the creative and critical thinking and empower collaboration. As dream TV continues to play a pivotal role in kindergarten children, TV producers should address child audience in a genuine and authentic way elevating the quality of children programs.

In the light of more results of this study, it was found that no gender differences influence the perspective of children on dream TV. In other words, as girls and boys have the same attitude towards dream TV, TV producers should take that into account when creating programs for children audience and parents and teachers should also safeguard that in order to build a healthy relationship among children and their desirable TV.

As a final finding school class forms the picture that children have on dream TV and this sets the tone for kindergarten teachers to enrich the stimulus of children and cultivate media literacy so that children seek for a quality dream TV.

REFERENCES

- Adriany Vina (2019). Being a princess: young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia, *Gender and Education*, 31(6), 724-741. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496229>
- Baroutsis A., Kervin L., Woods A., & Comber B (2019). Understanding children's perspectives of class writing practices through drawings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 177-193. <https://doi.org/10.1177/1463949117741743>
- Bland Derek (2018) Using drawing in research with children: lessons from practice, *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 342-352. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1307957>
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. University Press.
- Christakis D. A., Gilkerson J., Richards J. A., et al. (2009). Audible Television and Decreased Adult Words, Infant Vocalizations, and Conversational Turns: A Population-Based Study. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 163(6), 554-558. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>
- Christakis, D., & Zimmerman, F. (2009). Young children and media. Limitations of current knowledge and future directions for research. *American Behavioural Scientist*, 52(8), 1177-1185. <https://doi.org/10.1177/0002764209331540>
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232, <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Farangi, M. R., & Mehrpour, S. (2022). Iranian Preschoolers Vocabulary Development: Background Television and Socio-economic status.

- Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984211073653>
- Fraijo-Sing, B. S., Beltrán Sierra, N. I., Tapia-Fonllem, C., & Valenzuela Peñúñuri, R. (2020). Pictographic representations of the word “Nature” in preschool education children. *Frontiers in Psychology, 11*, 575. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.0057>
- García-Soidán, J. L., Leirós-Rodríguez, R., Romo-Pérez, V., & Arufe-Giráldez, V. (2020). Evolution of the habits of physical activity and television viewing in Spanish children and pre-adolescents between 1997 and 2017. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6836. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186836>
- Helenius, O., Johansson, M. L., Lange, T., Meaney, T., Riesbeck, E., & Wernberg, A. (2016). When is young children’s play mathematical?. In *Mathematics Education in the early years* (pp. 139-156). Springer, Cham.
- Holman, J., & Braithwaite, A. V. (1982). Parental lifestyles and children’s television viewing. *Australian Journal of Psychology, 34*(3), 375-382. <https://doi.org/10.1080/00049538208254732>
- Hurst, E. H. (2017). *Understanding social identity through children’s drawings: Where is your happy place?* Master’s Thesis, University of Tennessee, USA.
- Keil, F. C. (1989). *Concepts, kinds, and cognitive development*. MIT Press.
- Kennedy, C. M., Strzempko, F., Danford, C., & Kools, S. (2002). Children’s perceptions of TV and health behavior effects. *Journal of Nursing Scholarship, 34*(3), 289-294. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2002.00289.x>
- Kirkorian, L. H., Wartella, A. E., & Anderson, R. D. (2008). Media and young children’s learning. *The future of children: Children and electronic media, 18*(1), Spring.
- Knight, L., Zollo, L., McArdle, F., Cumming, T., Bone, J., Ridgway, A., Peterken C., & Liang, L. (2016). Drawing out critical thinking: testing the methodological value of drawing collaboratively. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(2), 320-337. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143270>
- Konca, A. S. (2022). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal, 50*(7), 1097-1108. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children’s cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review, 44*(2017): 19-58. Available at: <http://repository.essex.ac.uk/18885/1/TV%20review%20paper%20%28R3%29-FINAL.pdf> (accessed 29.03.2021).
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Desings*. Routledge.
- Lauricella, A. R., & Cingel, D. P. (2020). Parental influence on youth media use. *Journal of Child and Family Studies, 29*(7), 1927-1937. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01724-2>
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children’s screen time: the complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lemish, D. (Ed.). (2013). *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203366981>
- Lemish, D., & Johnson, C. R. (2019). *The landscape of children’s television in the US & Canada*. The Center for Scholars and Storytellers.
- Oksuz Y., Guven, E., Baba, M. & Kartal, A. (2015). Investigating primary school students perceptions about differences through their drawings. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(3): 529-544. <https://doi.org/10.17569/tojq.403145>
- Palmer, S. (2006). *Toxic Childhood: How the Modern World is Damaging our Children and What We Can Do About It*. Orion.
- Pleios, G. (2005). *Culture of image and education, the role of ideology of image*. Politropon editions.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society, 24*(1): 63-74.
- Pope, D., Butler, A., & Qualter, P. (2012). Emotional Understanding and Color-Emotion Associations in Children Aged 7-8 Years. *Child Development Research* [online] 2012,1-9. Available at: <https://doi.org/10.1155/2012/975670>
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies – An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Sage.
- Smith, J. L. (1994). A content analysis of gender differences in children’s advertising, *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 38*:3, 323-337, <https://doi.org/10.1080/08838159409364268>
- Søndergaard, E., & Reventlow, S. (2019). Drawing as a facilitating approach when conducting research among children. *International Journal of Qualitative Methods, 18*, <https://doi.org/10.1609406918822558>
- Spetsiotou, K., & Davou, B. (2012). Media as mediators in the relation among parent and child. In E. Kourti (Ed), *Childhood and media* (pp. 207–220). Athens: Herodotos Editions.

- Svensson, C. (2015, February). Preschool teachers' understanding of playing as a mathematical activity. In *CERME 9-Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2003-2009).
- Theodosiadou, S., & Kyridis, A. (2022). Making sense of the image of TV in Greek preschoolers' drawings. *Journal of Early Childhood Research*, 20(1), 42-58. <https://doi.org/10.1177/1476718X211045731>
- Tzampazi, F., Kyridis, A., & Christodoulou, A. (2013). 'What Will I Be When I Grow up?' Children's Preferred Future Occupations and Their Stereotypical Views. *International Journal of Social Science Research*, 1(1), 19-38. <http://dx.doi.org/10.5296/ijssr.v1i1.3788>
- Tziamtzi, Ch., Kyridis, A., Vamvakidou, I., Christodoulou, A., & Zagkos, C. (2015). Social Signifies in the Movie Posters of Hollywood Movies Made for Children. *Studies in Social Sciences and Humanities*, 3(5), 295-310.
- Vamvakidou, I., Kyridis, A., & Bessas, T., (2006). Greek preschoolers crayon the politicians: a semiotic analysis of infants' painting production. *Contemporary Issues on Childhood Education*, 7(2), 162-173. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.2.162>
- Vandewater, E. A., Park, S. E., Hébert, E. T., & Cummings, H. M. (2015). Time with friends and physical activity as mechanisms linking obesity and television viewing among youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-12-S1-S6>
- Walsh, A., & Leaper, C. (2020). A content analysis of gender representations in preschool children's television. *Mass Communication and Society*, 23(3), 331-355. <https://doi.org/10.1080/15205436.2019.1664593>
- Wilson, B. (2008). Media and children's aggression, fear and altruism. *The Future of Children*, 18(1), 87-118. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0005>
- Woolley, J. D. (1995). The fictional mind: Young children's understanding of imagination, pretense, and dreams. *Developmental Review*, 15(2), 172-211. <https://doi.org/10.1006/drev.1995.1008>
- Woolley, J. D., & Wellman, H. M. (1992). Children's conceptions of dreams. *Cognitive development*, 7(3), 365-380. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90022-J](https://doi.org/10.1016/0885-2014(92)90022-J)
- Xiaohui, Y., Zhe, C., Zhenhong, W., & Liqi, Z. (2017). The Relations between Television Exposure and Executive Function in Chinese Preschoolers: The Moderated Role of Parental Mediation Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8(1833), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01833>
- Zakaria, M. Z., Yunus, F., & Mohamed, S. (2021). Drawing activities enhance preschoolers socio emotional development. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 18-27. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1>



Citation: C. Runchina, J. Gonzalez-Martinez (2022) L'apprendimento transmediale: oltre le mura della scuola?. *Media Education* 13(2): 21-31. doi: 10.36253/me-13047

Received: April, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 C. Runchina, J. Gonzalez-Martinez. 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.

L'apprendimento transmediale: oltre le mura della scuola?

Transmedia Learning: beyond school walls?

CINZIA RUNCHINA¹, JUAN GONZALEZ-MARTINEZ²

¹ Liceo "G.M.Dettori" (Cagliari)

² Università di Girona (Spagna)

cinzia.runchina@gmail.com; juan.gonzalez@udg.edu

Abstract. This work examines the practice of transmedia learning as a valid tool dedicated to the achievement of the student's educational success. First, a brief conceptualisation of transmedia learning is presented, outlining the characteristic elements of this circulation of new knowledge that is now available to learners, thanks to the continuous development of media; we then review the opportunities and the advantages that transmedia learning offers in terms of enrichment, productive sharing of knowledge and collaboration between students also outside school thanks, above all, to the personalisation of learning. Finally, the possible challenges of this learning are described, aimed at overcoming the resistance still present in the school, in order to successfully govern the educational changes taking place.

Keywords: collaboration, opportunities, personalised learning, sharing, ubiquity.

Riassunto. Questo lavoro esamina la pratica dell'apprendimento transmediale come valido strumento finalizzato al successo formativo dello studente. In primo luogo viene presentata una breve concettualizzazione dell'apprendimento transmediale, sono delineati gli elementi caratterizzanti di questa circolazione di saperi nuovi che oggi si trovano nelle disponibilità degli studenti, grazie allo sviluppo continuo dei media; si passano quindi in rassegna le opportunità e i vantaggi che l'apprendimento transmediale offre come arricchimento, condivisione produttiva di conoscenze e collaborazione tra gli studenti fuori dalla scuola grazie, soprattutto, alla personalizzazione dell'apprendimento. Infine si descrivono le possibili sfide volte a vincere le resistenze talora presenti nella scuola, per governare con successo i cambiamenti educativi in atto.

Parole chiave: apprendimento personalizzato, collaborazione, condivisione, opportunità, ubiquità.

1. INTRODUZIONE

La realtà dell'apprendimento digitale e la necessità di mettere al centro lo studente con le sue abilità tecnologiche spingono gli insegnanti a disegna-

re nuovi assetti nell'insegnamento e nell'apprendimento. La scuola è uno dei luoghi dove transita l'apprendimento transmediale inteso come un insieme di abilità e di strategie di apprendimento e di scambio nell'ambito della nuova cultura collaborativa, finalizzato a conoscere cosa fanno i giovani studenti con i media; nella scuola il docente può essere una guida competente anche nella cultura digitale, nel continuo adattamento e cambiamento delle proprie prassi educative, per far sì che le sue competenze siano volte a promuovere e rafforzare le competenze digitali degli studenti, in continuo interscambio di informazioni (Ranieri, 2022).

La scuola italiana si trova ancora a dover affrontare la sfida di potenziare «lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media, nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro» (Legge 107/2015 art.1 comma7 lettera h).

Per conseguire questi risultati sono stati sviluppati nel tempo diversi percorsi, dalla formazione degli insegnanti ai Piani Nazionali, alla più recente Didattica a distanza durante la pandemia da Covid-19 (Pasta, 2021); tra questi percorsi sono le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2018, ove particolare rilievo viene dato al tema della cittadinanza digitale e alle competenze digitali, come l'alfabetizzazione informatica e digitale e l'alfabetizzazione mediatica.

Inoltre, con la Legge 92/2019 viene introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado e la cittadinanza digitale è uno tra gli assi portanti di questa materia insieme allo studio della Costituzione e dello sviluppo sostenibile.

Pertanto, oltre i quadri concettuali legati alle competenze, alle alfabetizzazioni digitali che il sistema educativo deve garantire (Ugolini, 2016), si segnala una rottura positiva con il passato, un impegno significativo per l'inclusione delle tecnologie digitali nella giornata scolastica (Cappello, 2019) in modo trasversale nei processi di apprendimento dei diversi livelli educativi.

Il cambiamento si lega alle dinamiche del resto d'Europa, concretizza la Raccomandazione europea del 23 maggio 2018 sull'apprendimento permanente, in linea con il quadro di riferimento DigComp, che suggerisce politiche educative che permettano ai cittadini di sviluppare le competenze digitali di cui hanno bisogno per partecipare alla Knowledge Society (Fabiano, 2020), per esercitare la propria cittadinanza anche in modo digitale, per ricavare vantaggi informativi e civici, per migliorare i risultati dell'apprendimento e per sfruttare opportunità online (Livingstone et al., 2021).

In questo contesto emerge l'apprendimento transmediale nato dalle *new media literacies*, evidenziato da

Jenkins (2006) con le riflessioni sulla cultura partecipativa e collaborativa dei media, poi individuato negli adolescenti da Scolari *et al.* (2018), per capire cosa fanno i giovani oggi con i nuovi media digitali, come li usano e interagiscono tra loro attraverso generi, linguaggi e contesti diversi.

L'apprendimento transmediale ha avuto eco importante anche dal punto di vista educativo: González-Martínez *et al.* (2019) hanno analizzato gli approcci che il concetto potrebbe avere nell'apprendimento, concludendo che il transmedia potrebbe essere affrontato come un prodotto mediatico che richiede un'alfabetizzazione speciale per la progettazione di esperienze di apprendimento. In senso generale e da quanto si trova nella letteratura, possiamo definire il *transmedia learning* come l'uso e l'applicazione delle tecniche dello storytelling combinato con diverse e molteplici piattaforme mediatiche, guidato dall'obiettivo di progettare una modalità nuova dell'apprendimento in una sorta di pedagogia transmediale: tale apprendimento, combinato con la pedagogia, determina un cambiamento notevole del luogo di controllo del sapere che si sposta dal docente allo studente, dalla classe all'esterno (Fleming, 2013).

Ma si può parlare di apprendimento transmediale in senso stretto? Esiste un apprendimento transmediale in quanto tale? Cosa si intende in letteratura con il termine apprendimento transmediale? Quali opportunità offre?

2. METODOLOGIA

Obiettivo di questa revisione sistematica della letteratura è evidenziare il background concettuale delle pratiche educative transmediali, per offrire una panoramica della materia a partire dalla definizione di apprendimento transmediale, delle sue potenzialità e limiti. In questo studio vengono formulate tre domande di ricerca (PI):

- PI1. Quali sono le caratteristiche dell'apprendimento transmediale?
- PI2. Quali opportunità offre l'integrazione dell'apprendimento transmediale nei processi di insegnamento-apprendimento?
- PI3. Quali sfide propone l'integrazione dell'apprendimento transmediale nei processi di insegnamento-apprendimento?

Per individuare e analizzare i documenti più significativi in relazione ai quesiti di ricerca, è stato utilizzato il metodo della revisione sistematica della letteratura (RSL), processo di costruzione teorico il cui scopo è rivedere le fonti rilevanti in una specifica area di conoscenza a partire dall'esplorazione di informazioni ottenute da ricerche in diversi database (Okoli e Schabram, 2010).

2.1 Processo

Per eseguire una ricerca etica e tracciabile sono stati presi in considerazione i criteri definiti nella dichiarazione PRISMA di Urrútia e Bonfill (2010) di inclusione ed esclusione, rilevanza, validità degli studi, eliminazione dei duplicati e applicazione di operatori booleani.

I documenti in esame rispondono alla ricerca delle parole chiave “apprendimento transmediale” in spagnolo e in inglese senza alcun tipo di limite di tempo (la gestibilità dei risultati di ricerca non lo ha reso necessario). Questa ricerca è stata effettuata nei due principali database multidisciplinari internazionali Web of Science e Scopus, nel database internazionale specifico per l'istruzione Educational Resources Information Center (ERIC) e in Dialnet, uno dei più prestigiosi archivi scientifici spagnoli.

Fulcro di questa recensione sono i processi transmediali di insegnamento-apprendimento (E-A), dall'inizio dei processi di apprendimento alla formazione post-universitaria. Non c'è un focus specifico di interesse per quanto riguarda la fase educativa, piuttosto si vuole conoscere il concetto di transmedia nell'educazione in una prospettiva globale. Non è stata fatta distinzione tra istruzione formale, non formale e informale. Tuttavia la maggior parte dei documenti ottenuti appartiene al primo gruppo. Nella prima fase è stata effettuata una ricerca dai descrittori precedentemente indicati e sono stati ottenuti un totale di 38 documenti. Dopo un filtraggio dettagliato, è stato ottenuto un campione di 24.

L'analisi dei dati ottenuti è stata effettuata utilizzando il programma NVivo 12, con copia autorizzata dal Dipartimento di Pedagogia dell'Universitat di Girona. Con il suddetto programma è stata effettuata la codificazione e la categorizzazione delle informazioni più rilevanti della raccolta documentaria.

2.2 Elenco di documenti analizzati

Questi sono i documenti analizzati:

1. Amador (2013)
2. Barreneche, Polo e Menéñez-Echavarria (2018)
3. Bernal (2017)
4. Campalans (2015)
5. Chung (2014)
6. Crespo (2018)
7. Davis (2017)
8. Dickinson-Delaporte, Gunness e McNair (2020)
9. Ellis, Huff, Rudnitsky, McGinnis-Cavanaugh e Ellis (2018)
10. Fleming (2013)
11. Gutu (2019)
12. Marrapodi (2016)
13. McCarthy, Tiu e Li (2018)
14. Paulsen e Andrews (2014)
15. Pereira e Pedro (2020)
16. Raybourn (2014)
17. Raybourn (2017)
18. Raybourn, Kunz, Fritz e Urias (2018)
19. Raybourn, Stubblefield, Trumno, Jones, Whezel e Fabian (2019)
20. Rodrigues e Bidarra (2014)
21. Rodrigues e Bidarra (2015)
22. Rodrigues e Bidarra (2019)
23. Valdés, Gutiérrez e Capilla (2016)
24. Wiklund-Engblom, Hiltunen, Hartvik e Porko-Hudd (2013)

I 24 documenti presentati sono stati pubblicati tra il 2012 e il 2020 e rispondono a diverse tipologie: articoli scientifici (17), capitoli di libri (1), contributi a conferenze (6).

3. L'APPRENDIMENTO TRANSMEDIALE: CONCETTUALIZZAZIONE

L'apprendimento transmediale circola attraverso i media in una nuova sfera educativa pubblico-privata dove interagiscono soggetti, saperi e interessi nuovi, in una convergenza culturale interattiva che realizza il passaggio dal soggetto che apprende e che usa tecniche mediatiche, a soggetto che apprende e produce tecniche mediatiche (Amador, 2013; Gambarato & Dabagian, 2016).

Si tratta di una circolazione di saperi attiva negli ambienti di apprendimento dove transita l'ecologia dei media, favorita dalla partecipazione delle persone alla narrativa digitale e agli ambienti interattivi, in un processo di co-costruzione in cui i soggetti che apprendono incidono nelle trasformazioni tecnologiche al punto tale da cambiare i modi di essere, di fare e di pensare (Amador, 2013).

Secondo Barreneche *et al.* (2018), l'apprendimento transmediale deriva dalla investigazione dell'alfabetizzazione mediatica e informale in un contesto di convergenza digitale e di ecologia mediatica non necessariamente convergente perché, in contrasto con l'apparente processo universale di adozione digitale e di convergenza, i giovani abitano un mondo di connessioni e di comunicazioni in cui i media tradizionali coesistono con i media digitali, entrambi sperimentati in modo diverso; inoltre lo sviluppo dell'alfabetismo transmediale non è un fatto individuale di padronanza delle abilità, ma è sviluppo delle competenze dei soggetti che apprendono in un contesto di cambiamento in cui l'apprendimen-

to con i media occupa un ruolo importante nel campo dell'educazione; secondo Bernal (2017) tale sviluppo è interazione creativa tra docenti e studenti che nella classe familiarizzano e vivono un'esperienza transmediale, creano con l'immaginazione un mondo narrativo altro, vivono una storia in un universo concettuale in cui la transmedialità annulla i confini per spaziare tra realtà e finzione, tra analogico e digitale.

La connettività e la iperconnettività partecipano all'apprendimento talvolta in modo invisibile per i soggetti (Campalans, 2015) non a livello informativo, ma come coordinamento di azioni che favoriscono la partecipazione degli studenti nella rete di conoscenza e di apprendimento.

A questo proposito Chung (2014), nel definire tale modalità partecipativa degli studenti, riporta che negli USA vengono stimulate esperienze di apprendimento transmediale negli studenti attraverso diversi media e piattaforme, anche con l'uso di transmedia Apps che includono giochi integrati con i media dell'apprendimento formale e altri programmi educativi. Proseguendo su questa riflessione, Davis (2017) evidenzia che nel modello transmediale le esperienze di apprendimento passano sulle piattaforme in varie forme che si completano tra loro, con programmi di apprendimento relativi ai modi con cui le storie possono essere sperimentate, soprattutto nell'apprendimento professionale che sfrutta i media digitali per migliorare la possibilità di collaborazione tra studenti; gli strumenti on-line forniscono piattaforme per la condivisione e l'incoraggiamento delle esperienze fatte, la creazione di comunità virtuali in campo professionale e la sua convalida.

La piattaforma diventa luogo per condividere riflessioni anche da parte degli insegnanti impegnati in questo tipo di apprendimento: il progetto The Open Storybox di cui parla Davis, sperimentato tra gli insegnanti australiani della prima infanzia, sviluppato secondo un modello denominato Transmedia Learning Model, ha mostrato che diversi insegnanti hanno vissuto una esperienza che li ha motivati a connettere tra loro le vecchie pratiche di insegnamento con le nuove, a modulare professionalità e ruolo grazie al coinvolgimento, alla collaborazione, alla creatività.

L'approccio transmediale (Dickinson-Delaporte et al., 2020) usa le piattaforme per venire incontro ai bisogni degli studenti impegnati attraverso narrative e storie diffuse sulle piattaforme reali o immaginarie rappresentate con parole, immagini, audiovisivi, per creare trame da cucire alle storie principali; le varie tipologie di transmedia offrono buone opportunità in ambito formativo ed educativo: transmedia storytelling suscita interesse perché è focalizzato nell'adattare storie e perso-

naggi attraverso diversi media, mantenendo la centralità della storia (Ellis et al., 2018).

L'apprendimento transmediale usa le tecniche dello storytelling combinate in molteplici piattaforme, per creare un apprendimento immersivo che abilita molti punti di vista in entrata e in uscita con pochissimi limiti, con una continuità nell'apprendimento che coinvolge attivamente lo studente (Fleming, 2013); McCarthy (2018) afferma che tale apprendimento racchiude in sé illimitate risorse, digitali e non, come ad esempio *Spy Hounds* che utilizza differenti media e incoraggia i bambini e i loro familiari a esplorare insieme le STEM (Science, Technology, Engineering, Math).

Pereira e Pedro (2020) sottolineano l'attrattiva legata all'uso di mezzi di comunicazione e tecnologie digitali differenti, dato che il contenuto principale di una storia è distribuito attraverso vari media e suscita l'attenzione degli alunni; determinante è il contributo dei docenti che a partire dall'uso delle tecnologie digitali rinnovano le modalità organizzative per affinare le abilità degli studenti di sintetizzare criticamente le informazioni tratte dai molteplici canali mediatici; per raggiungere questo scopo, l'apprendimento transmediale sfrutta nuove tendenze, come la comunicazione tra pari dei social e lo storytelling per supportare gli studenti (Raybourn, 2014), transitando in ogni luogo e per tutto il tempo, in un mondo sempre connesso in cui le abitudini e le aspettative tecnologiche cambiano e gli studenti raccontano come piace loro imparare e chiedono di essere ascoltati e di lasciare la loro impronta nel mondo (Raybourn, 2017).

Lo storytelling offre questa possibilità come sistema misurabile di messaggi che rappresentano un'esperienza narrativa che si distende da molteplici media, attira gli studenti e li include in esperienze di apprendimento allargato ai più urgenti cambiamenti educativi, promuovendo attraverso narrazioni immersive e interconnesse molteplici literacies, fra le quali quelle testuali e visive, le media literacies (Rodrigues & Bidarra, 2014, 2019).

In definitiva, l'apprendimento transmediale richiede la partecipazione attiva delle persone che creano l'informazione senza subirla e utilizzano nuovi modelli di insegnamento che, pur con distinti profili di competenze tecniche, stimolano l'interesse con modalità educative e prospettive diverse, che Wiklund-Engblom *et al.* (2013) individuano nello sviluppo di abilità quali imparare con l'ascolto, con la collaborazione, con la condivisione.

Quanto esposto si può schematizzare nella Figura 1.

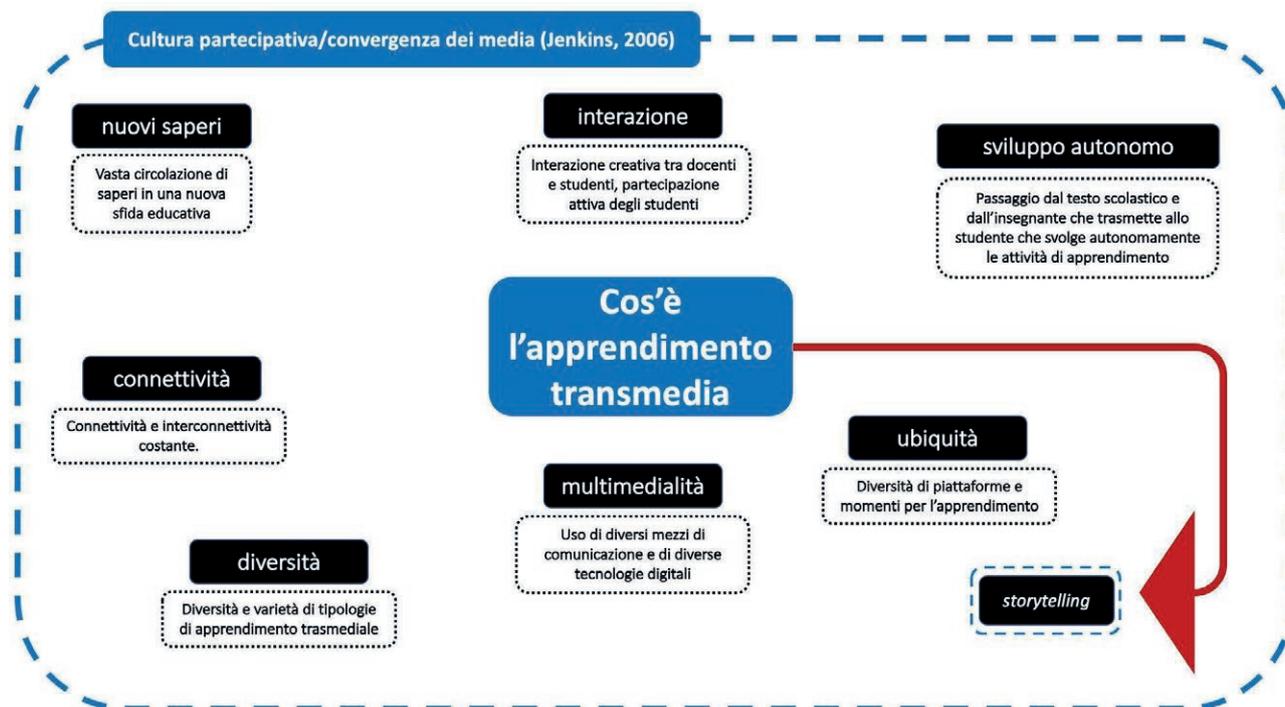


Figura 1. Elementi dell'apprendimento transmedia.

4. VANTAGGI E OPPORTUNITÀ DELL'APPRENDIMENTO TRANSMEDIALE

Anche se le esperienze di apprendimento transmediale non appaiono come le più ortodosse perché non seguono modelli collaudati, ben si adattano agli studenti contemporanei che vivono in un mondo che cambia e che gli educatori devono considerare, come viene sottolineato da Barreneche *et al.* (2018).

Confermano questo adattamento i dati raccolti da Bernal (2017) con il modello del collettivo Madeja, creato per studenti e docenti dell'Università Sergio Arboleda di Bogotá, relativi all'uso della narrativa transmediale nei processi di apprendimento-insegnamento per sviluppare competenze comunicative tra gli studenti dell'Istruzione superiore.

Tali dati mostrano che l'apprendimento transmediale costruisce attraverso diverse sperimentazioni inediti mondi narrativi intorno al processo di insegnamento-apprendimento che è, a sua volta, inserito in un registro mediatico.

Tra i risultati del post test, si osserva che gli studenti avvalorano l'apporto dell'apprendimento transmediale alla loro educazione con l'argomentazione che permette un più sicuro possesso delle conoscenze e che l'uso della tecnologia rafforza l'apprendimento personalizzato.

Tutto questo potenzia grandemente l'efficientamento del lavoro educativo, come dimostra lo studio di Davis

(2017) sullo sviluppo di un programma professionale di apprendimento delle Arti nei primi anni della scolarizzazione in Australia, cui hanno partecipato gli insegnanti che si sono destreggiati tra vincoli di tempo e problemi tecnologici.

Il modello sviluppato è stato utile per colmare il gap nelle opportunità di crescita professionale degli insegnanti della scuola primaria e della prima infanzia, alimentando la confidenza nel lavorare con le varie tematiche di studio, con conseguente beneficio per gli studenti (Raybourn, 2014).

Altri vantaggi sono la condivisione di interessi tra studenti, come si conferma dalla lettura di Dickinson-Delaporte e collaboratori (2020), l'apprendimento continuo e il coinvolgimento dei meno abili da parte degli esperti nelle pratiche di ricerca e di studio.

Inoltre gli insegnanti possono ricavare informazioni didatticamente rilevanti sugli interessi degli studenti: media come Google Plus, Twitter e Wordpress, forniscono una visione dei contesti di apprendimento che attirano gli studenti, garantendo una opportunità per gli insegnanti di affinare i media narrativi e comunicativi per allineare le esperienze in classe con le tendenze del mondo virtuale e globale: quello che Fleming (2013) chiama Transmedia Learning World (TLW), nuovo modello di apprendimento a livello globale che fonde le tecnologie della ubiquità, le esperienze di vita reale, le pedagogie

incentrate sullo studente, in sinergia con vari modelli di apprendimento in grado di condurre studenti e insegnanti in giro per il mondo.

Un buon esempio di risorsa transmediale è la novela digitale “Inanimate Alice”¹, che può spingere e motivare gli studenti a realizzare un’esperienza di apprendimento intenso e motivante (Fleming, 2013); scandita in diversi episodi che crescono in complessità, costringe gli studenti a vedere e rivedere le storie sulla base del loro sviluppo di apprendimento.

La pratica utilizzata in “Inanimate Alice” può incoraggiare insegnanti e studenti ad andare oltre i materiali forniti e le storie raccontate da altri, per esplorare altri soggetti di interesse mentre si relazionano nell’ambiente come adulti, ragazzi e cittadini, in un esperimento di apprendimento per sempre.

Gli insegnanti possono modellare contenuti diversi su diverse piattaforme mediatiche, cercando il successo formativo per lo studente, non più lettore isolato, ma collettore che crea il soggetto da leggere; si rafforza l’opportunità di chiarire, in accordo con Gutu (2019), come gli studenti consumano, producono, diffondono, creano e imparano nel digitale; si consolidano le basi derivanti dalla pratica dell’apprendimento transmediale, come confermano McCarthy e collaboratori (2018), anche in termini di motivazione da parte degli studenti a impegnarsi nei contenuti di studio, di perseveranza nel problem solving, di creazione di esperienze di apprendimento significative.

Le opportunità offerte sono molteplici in termini di motivazione, di varietà dei contenuti di studio che passano con diversi supporti per i diversi stili di apprendimento e con diverse tecnologie, come quella dei games che regolano i livelli del gioco per assistere gli studenti nei loro bisogni educativi in vista di un apprendimento ottimale, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione, secondo quanto scrivono McCarthy e collaboratori (2018) sui risultati apprezzabili nell’apprendimento transmediale della matematica in una *Preschool and First grade school* di San Francisco.

Vantaggi e opportunità dell’apprendimento transmediale si osservano nelle scuole di ogni ordine e grado: nella *Early school-aged children* frequentata da bimbi dai 6 ai 10 anni, Paulsen e Andrews (2014) descrivono una esperienza di apprendimento transmediale chiamata *Spyhounds* che, attraverso la trasformazione di una serie basata sulla TV in una serie basata sul web, presenta una narrativa coinvolgente che si svolge nel tempo attraverso diversi media, incorpora sfide circoscritte nel tempo e incoraggia bimbi e loro familiari a

esplorare insieme le tematiche STEM; il contributo familiare è determinante perché, grazie alla maggiore flessibilità per le famiglie impegnate nelle attività di *SpyTime*, cresce l’entusiasmo dei bambini liberati dal timore di frustranti insuccessi.

Nell’ambito della scuola professionale, Pereira e Pedro (2020) hanno divulgato uno studio svolto in una scuola CEF (*Cursos de Educação e Formação*), con motivazioni dinamiche durante l’esplorazione di ambienti collaborativi transmediali e con interessanti riflessi nella simulazione dei contenuti matematici, per accertare il grado di autonomia degli studenti: l’approccio collaborativo ha accresciuto i livelli di autonomia nell’assimilazione dei contenuti tematici tra studenti con alto rischio di insuccesso e di abbandono, sensibilizzati all’uso di metodologie di lavoro con l’aiuto della tecnologia.

Nella progettazione e nella misurazione dell’apprendimento è cruciale la capacità dell’insegnante di monitorare l’interazione dello studente, il suo feedback e ciò che viene generato attraverso i dati; le esperienze di apprendimento transmediale come i *Serious Games* usati nella formazione dalla NATO e da organizzazioni non governative sono applicabili alla formazione e all’educazione, perché tracciano le esperienze di tale apprendimento, mettono a frutto i commenti di chi apprende attraverso i social, affinché siano valutati grazie anche all’utilizzo di diverse piattaforme multi-agent per l’e-learning, come ad esempio la *Multi-Agent Systems for Learning and Skill management* (Raybourn, 2014).

Queste esperienze mostrano che lo sviluppo di modelli di apprendimento transmediale è una opportunità per trasformare i *Serious Games* e altri strumenti educativi in una esperienza di apprendimento collaborativo, coesivo e ben integrato.

In accordo con Raybourn *et al.* (2019), l’apprendimento transmediale ha l’obiettivo a lungo termine di adattarsi alla personalità dello studente, facilitato dalla tecnologia condivisa nell’ecosistema, dall’apprendimento basato sui dati che, partendo dalla realtà ibrida del *cross reality*, in cui gli oggetti virtuali e gli oggetti fisici coesistono e interagiscono fra loro in tempo reale, supporta molti punti di vista e molte percezioni in spazi multipli.

Il mondo dell’educazione dovrebbe percepire queste trasformazioni che creano una nuova dimensione che dilata l’ecosistema dell’apprendimento, permette di coniugare l’accessibilità delle tecnologie digitali con le reali esperienze di vita degli studenti, applica una pedagogia centrata sullo studente grazie all’uso delle tecniche dello *storytelling* combinate con l’uso di molteplici piattaforme, per creare un apprendimento immersivo con molteplici punti di partenza e di arrivo (Rodriguez & Bidarra, 2014).

¹ *Inanimate Alice* (2005). *A digital novel*. <http://www.inanimatealice.com>

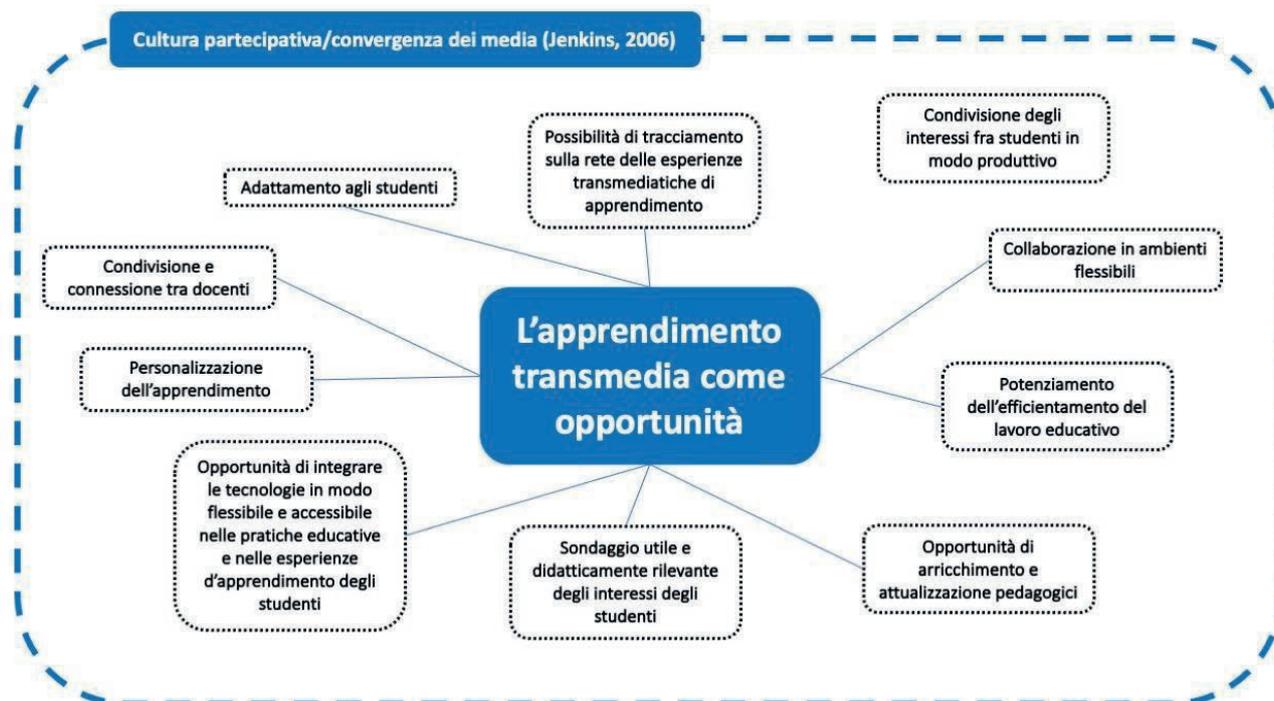


Figura 2. Opportunità dell'apprendimento transmedia.

Pratiche di apprendimento transmediale, come Transmedia Play e Connected Learning, evidenziano la necessità di coinvolgere di più e meglio lo studente attraverso l'uso dei media per colmare la distanza tra apprendimento formale e informale e capitalizzare l'uso dei nuovi media, perché la creatività della narrativa stimoli gli studenti a creare storie loro, mentre sviluppano personali percorsi di apprendimento (Rodriguez e Bidarra, 2015).

L'apprendimento transmediale inoltre avvia un processo di comunicazione realizzato dal docente che sostituisce al messaggio globale formato in egual modo da storie indipendenti, un messaggio personalizzato rivolto all'alunno; inoltre si favoriscono nelle aule dinamiche in cui coesistono lavori individuali e collettivi, teorie e pratiche, attività libere e guidate, scenari virtuali e reali (Valdes et al., 2016; Campalans, 2015).

Le idee principali emerse dall'analisi delle opportunità e dei vantaggi vengono schematicamente illustrate nella Figura 2.

5. LE SFIDE DELL'APPRENDIMENTO TRANSMEDIALE

La realtà dell'insegnamento, tecnologie spesso obsolete che ancora si trovano nelle scuole, eventuali resistenze di carattere ideologico da parte di alcuni insegnanti, possono rappresentare, nel caso di disagio sco-

lastico di studenti demotivati, un ostacolo non sempre facile da superare quando si avverte come insanabile lo stacco tra la vita di tutti i giorni e la realtà dell'aula.

Bernal (2017) precisa che alcuni docenti affrontano situazioni di disinteresse da parte di ragazzi che non trovano senso nelle lezioni né nello studio; per aiutare questi studenti è utile, quando si prepara un piano di lavoro, organizzare l'attività educativa anche sotto forma di Transmedia Play per un lungo periodo, per pianificare le opportunità attraverso modalità di collaborazione (Dickinson-Delaporte et al., 2020).

La buona volontà degli insegnanti tuttavia da sola non basta, perché nelle pianificazioni a lungo periodo bisogna tenere conto dei costi aggiuntivi associati all'uso di Transmedia Play, come i software e le ore di lavoro necessarie per monitorare gli elementi interattivi che permettono l'apprendimento transmediale; degli aspetti logistici come l'accesso equo per tutti ai vari media; della diversità degli studenti nelle competenze digitali, poiché quelli alle prime armi imparano con un approccio meno rigido nel disseminare conoscenze.

Si conviene con Fleming (2013) che gli insegnanti devono essere aiutati nell'invito a prepararsi al cambiamento delle pratiche didattiche e supportati per integrare la tecnologia nei loro programmi.

L'approccio digitale può aiutare nella sfida di governare i cambiamenti educativi con standard pronti in

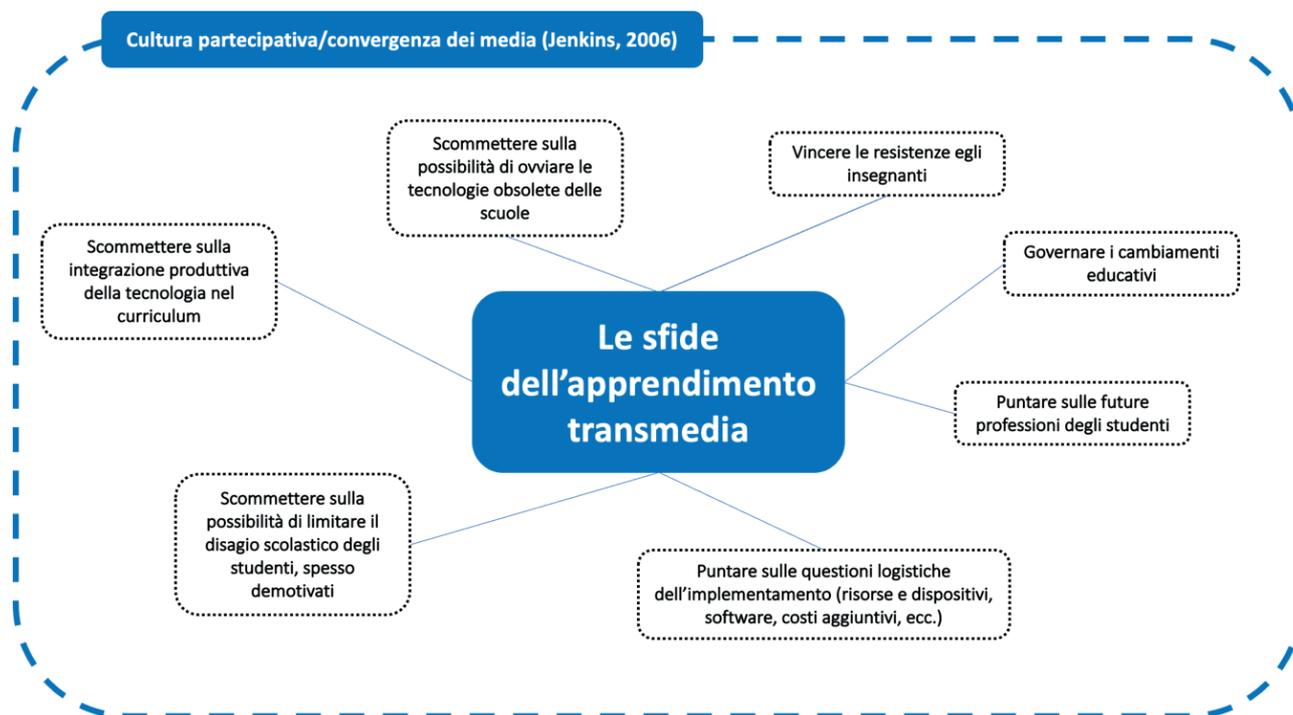


Figura 3. Le sfide dell'apprendimento transmedia.

vista delle future professioni degli studenti; piuttosto che prevedere un processo nel quale la tecnologia è semplicemente nominata nel curriculum, bisognerebbe integrarla in ogni aspetto dell'insegnamento attraverso le pratiche transmediali, per essere naturalmente componente attiva per gli obiettivi da raggiungere.

Creare un ambiente di apprendimento transmediale significa offrire agli studenti l'occasione di immergersi in un argomento di studio, di usare contemporaneamente gli strumenti tecnologici per esplorare, di sviluppare la loro narrativa per fornire ad altri un'esperienza di apprendimento, oltre che di gioco (Rodrigues e Bidarra, 2015).

Un'ultima considerazione deve essere fatta riguardo l'importanza del fattore tempo nella costruzione di una narrativa che voglia essere efficace: il tempo, se ben utilizzato nella sua estensione, permette agli studenti di interagire positivamente tra loro e con la *storyworld*, di esplorare le piattaforme durante l'apprendimento e di usare la conoscenza fuori dalle piattaforme (Rodrigues e Bidarra, 2019).

Nella Figura 3 vengono evidenziate le sfide dell'apprendimento transmediale.

6. CONCLUSIONI

Scopo di questa revisione sistematica della letteratura è stato quello di analizzare caratteristiche costitutive,

opportunità e sfide dell'apprendimento transmediale nel contesto di scuole di diverso ordine e grado, dalla scuola primaria (Fleming, 2013), all'Università (Bernal, 2017) in diversi paesi.

Gli studi esaminati definiscono in modo chiaro il fatto che l'apprendimento transmediale è un aspetto innovativo utile nelle prassi didattiche e nella crescita dello studente, nella sfera scolastica pubblica e istituzionale e in quella privata (Amador, 2013), come fatto individuale e personale, come sviluppo in contesti collettivi di cambiamento dove circolano saperi e interazioni nuove.

L'apprendimento transmediale passa dalla scuola ad altri luoghi come la piattaforma, comunità virtuale di condivisione di saperi dove studenti e insegnanti si incontrano e dove si concretizza una modalità diversa di conoscenza che si sviluppa in itinere, non preconfezionata e pronta per l'uso (Foti, 2014).

Gli studi oggetto di questa revisione mettono in risalto vantaggi e opportunità dell'apprendimento transmediale, soprattutto in scenari di disagio scolastico e di abbandono, come importante risorsa in grado di favorire l'insegnamento personalizzato, di potenziare lo sviluppo autonomo delle conoscenze nella crescita educativa e nelle abilità grazie alla costante connettività e alla interconnettività, alla condivisione di interessi e di saperi che circolano fuori dalla scuola; si suscita così l'interesse degli studenti che si sentono protagonisti di una conoscenza che

loro stessi creano, nel rispetto della diversità nell'apprendere, nelle maggiori libertà e fiducia nelle proprie capacità.

Agli insegnanti si offre la opportunità di arricchire la didattica attraverso risorse come la novella digitale "Inanimate Alice" che si realizza sulla base dello stile di apprendimento dei ragazzi che in prima persona sviluppano la storia sperimentando motivazione, entusiasmo e coinvolgimento, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione (McCarthy et al., 2018).

Questo, tuttavia, non potrebbe realizzarsi senza il coinvolgimento convinto e spontaneo da parte degli insegnanti, e su questo gli studi presi in esame, sono concordi; la sfida è vincere eventuali resistenze dei docenti, impiegare risorse economiche più cospicue per sostenere i costi dell'acquisto di nuovi dispositivi, delle ore di lavoro aggiuntivo e dell'aggiornamento. Le esperienze svolte in diverse scuole in diverse parti del mondo rivelano che gli insegnanti coinvolti hanno compreso meglio le esigenze dei loro studenti e il loro modo invisibile di apprendere attraverso i media nel nuovo ecosistema dinamico educativo ormai globale, in cui le opportunità offerte dall'interattività e dalla connettività possono disegnare scenari educativi coinvolgenti.

Tutti gli studi esaminati sono realizzati fuori dall'Italia; ciò potrebbe indicare una direzione futura di ricerca della pratica transmediale nella scuola italiana, per capire quanto gli studenti italiani siano simili agli studenti di altri paesi e quanto possa essere realistica l'introduzione di questa pratica didattica.

Future ricerche potrebbero investigare se nella scuola italiana sussistono situazioni didattiche paragonabili o totalmente diverse da quelle oggetto degli studi qui esaminati e se gli esiti ottenuti siano adatti anche per gli studenti italiani, per conoscerne da vicino caratteristiche e esigenze, per vedere se sussistono grandi differenze tra il sistema scolastico e il curriculum italiano e quello europeo ed extraeuropeo.

In definitiva l'apprendimento attraverso i media potrebbe avere grande spazio nello sviluppo e nel miglioramento delle prassi di insegnamento-apprendimento, fino a diventare curricolare, grazie ai benefici e vantaggi in termini di interazione, di collaborazione, di partecipazione; se introdotto nel curriculum in maniera partecipata e non impositiva, può vincere le diffidenze di alcuni insegnanti, tanto da far sì che i loro studenti diventino co-creatori del sapere.

BIBLIOGRAFIA

Amador, J.C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Revista Educa-*

cion Y Ciudad, (25), 11-24. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n25.2013.50>

Barreneche, C., Polo Rojas, N.D. & Menéndez-Echavarría, A.L. (2018). Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 171-189.

Bernal, D. (2017). TIC & EDUCACION. Creación de mundos narrativos transmediáticos en procesos de aprendizaje. *Revista Luciérnaga-Comunicación* 9(18), 52-60. <http://dx.doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v9n18a4>

Campalans, C. (2015). Docencia/Aprendizaje Transmedia: una experiencia. *Razon y Palabra*, 89, 1-17. <http://archivos.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/211>

Cappello, G. (2019). Media Literacy in Italy. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0155>

Chung, G.K.W.K. (2014). Toward the Relational Management of Educational Measurement Data. *Teachers College Record* 116 (11). <http://www.gordoncommission.org>

Crespo-Pereira, V., and Legerén-Lago, B. (2018). El uso de la Neurociencia en el diseño de contenidos transmedia en los canales de televisión públicos de Europa: Videojuegos y Social TV. *Edmetec. Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2),37. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v7i2.10981>

Davis, S. (2017). Drama and Arts-Based Professional Learning: Exploring Face-To-Face, Online and Transmedia Models. *Teaching Education*. 28 (4), 333-348. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296830>

Dickinson-Delaporte, S., Gunness, A. & McNair H. (2020). Engaging Higher Education Learners With Transmedia Play. *Journal of Marketing Education* 00(0) <https://doi.org/10.1177/0273475318775138>

Ellis, G.W., Huff, I., Rudnitsky, A., McGinnis-Cavanaugh, B., Ellis, S.K. (2018) Engaging Children in Design Thinking Through Transmedia Narrative (RTP). *American Society for Engineering Education* <https://doi.org/10.18260/1-2-30395>

Fabiano, A. (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale For a new life project. From digital competence to digital citizenship. *Formazione & Insegnamento*, 18(1(2)), 720-728. https://doi.org/https://doi.org/10.7346/-fei-XVI-II-01-20_63

Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3>

- Foti, M. K. (2014). Mobile learning. How students use mobile devices to support learning. *Journal of Literacy and Technology*, 15(3), 58-78.
- Gambarato, R. R. & Dabagian, L. (2016). Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart Stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>
- González-Martínez, J., Esteban-Guitart, M., Rostan-Sánchez, C., Serrat-Sellabona, E., & Estebanell-Minguell, M. (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, 36, 207-222. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>
- Gutu, M. (2019). A new perspective on learning: Flipped classroom and transmedia learning. In J. Beseda, L. Rohliková, and V. Duffek (Eds), *E-Learning: Unlocking the Gate to Education arround the Globe. 14th Conference Reader* (pp.240-245). Center for Higher Education Studies.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Legge 107/2015 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 1-27.
- Marrapodi, M. (2016). Transmedia meets the digital divide: adapting transmedia approaches to reach underserved Hispanic families. *Journal of Children and Media*. <https://dx.doi.org/10.180/17482798.2016.1140492>
- McCarthy, E., Tiu, M. & Li, L. (2018). Learning Math with Curious George and the Odd Squad: Transmedia in the Classroom. *Tech Know Learn*, 23: 233-246. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9361-4>
- Okoli, C. & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-51. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Pasta, S. (2021). Scuola digitale. Dai primi computer in aula all'educazione alla cittadinanza. In P. C. Rivoltella (ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 49-61). Raffaello Cortina.
- Paulsen, C.A. & Andrews, J.R. (2014). The Effectiveness of Placing Temporal Constraints on a Transmedia STEM Learning Experience for Young Children. *E-Learning and Digital Media*, 11(2), 204-213. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.2.204>
- Pereira Gomes, A.M., Pedro G.M.L.F. (2020). Ambientes Colaborativos transmedia para a promoção da autonomia e motivação dos estudantes. Um estudo com alunos em risco de abandono e insucesso escolar. *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Carocci.
- Raybourn, E.M. (2014). A new paradigm for serious games: transmedia learning for more effective training & education. *J. Comput. Sci. (Elsevier)* 5 (3). 471-481. <https://doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>
- Raybourn, E.M. (2017). Toward Culturally-Aware, Next Generation Learning Ecosystem. *Springer International Publishing Switzerland*, 173-181. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41636-6_14
- Raybourn, E.M., Kunz, M., Fritz, D. & Urias, V. (2018). A zero-entry cyber range environment for future learning ecosystems. In C. K. Koc (Ed.), *Cyber-Physical Systems Security* (pp.93-109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98935-8_5
- Raybourn, E.M.; Stubblefield, W.A., Trumbo, M., Jones, A., Whetzel, J. & Fabian, N. (2019). Information Design for XR Immersive Environments: Challenges and Opportunities. in J. Y. C. Chen and G. Fragnomeni (Eds), *Virtual, Augmented and Mixed Reality. Multimodal Interaction. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science: Vol.11574 LNCS* (pp. 153-164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21607-8_12
- Rodriguez, P. & Bidarra, J. (2014). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9 (6), 42-48. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Rodriguez, J.A., Lopez Peinado, L. & González-Gutiérrez, L.F. (2015). La Narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34 (67), 60-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.sy.p34-67.ntes>
- Rodriguez, P. & Bidarra, J. (2019). Expanding the Mosaic of Transmedia Learning Experiences: Application of a Transmedia Storyworld in ESL Formal Learning Environments. *ARTECH 2019: Proceedings of the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts, November*, 1-11. <https://doi.org/10.1145/3359852.3359891>
- Scolari, C.A., Masanet, M.J., Guerrero- Pico, M. & Establés, M.J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Información* 27(4):801. <https://doi.org/10.3145/eipi.2018.jul.09>
- Ugolini, F.C. (2016). Quale competenza digitale per l'ecosistema mediale sociale e autoriale? Un'analisi dei

riferimenti internazionali del Piano Nazionale Scuola Digitale. *Pedagogia Oggi*, 2016(2), 179–196. https://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/11/pedagogia-2_2016-041116_Parte10.pdf

Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clinica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

Valdés Sanchez, V., Gutiérrez Esteban, P. & Capilla Garrido, E. (2016). Diseño de materiales curriculares en Educación infantil: de la convergencia de medios a la educación transmedia: In R.Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.1424-1431). Octaedro.

Wiklund-Engblom, A., Hiltunen, K., Hartvik, J. & Porko-Hudd, M. (2013). Transmedia storybuilding in Sloyd. *Proceedings of the IADIS International Conference Mobile Learning*, 2013,199-203. <https://doi.org/10.13140/2.1.3856.4803>



Citation: P. Méndez-Domínguez, J. Castillo de Mesa, A.L. Peláez (2022) The conditioning of social networking sites in the formation of migratory chains of unaccompanied foreign minors. *Media Education* 13(2): 33-42. doi: 10.36253/me-13384

Received: July, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: ©2022 P. Méndez-Domínguez, J. Castillo de Mesa, A.L. Peláez. 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.

The conditioning of social networking sites in the formation of migratory chains of unaccompanied foreign minors

Il condizionamento dei siti di social networking nella formazione delle catene migratorie dei giovani stranieri non accompagnati

PAULA MÉNDEZ-DOMÍNGUEZ^{1,*}, JOAQUÍN CASTILLO DE MESA¹, ANTONIO LÓPEZ PELÁEZ²

¹ *University of Málaga (Spain)*

² *National University of Distance Education (Spain)*

pamendez@uma.es; jcastillodemesa@uma.es; alopez@der.uned.es

* Corresponding author

Abstract. The relational uprooting faced by young unaccompanied minors, when they undertake a migratory process, it places them in a situation of extreme vulnerability. Timeshare in the Center for Minors offered relationships between themselves, which are later maintained and reflected on social networking sites. The content that can be shared on social networking sites could condition the subsequent migratory itinerary travel and the migratory chains that are formed. In this study, the profiles on social networking sites of 51 unaccompanied minors were analyzed one year after having passed through a Center for Minors located in Malaga (Spain). Through social networks analysis, netnography and certain algorithms for community detection, cohesion and emotion analysis, the connectedness and interaction patterns shown by these young people on social networking sites (Facebook) will be analyzed, identifying leaderships and detecting communities that influence the formation of migratory chains. The results show how the patterns of connectedness, interaction and leadership reflect migratory chains.

Keywords: communities, migratory chains, social networking sites, unaccompanied foreign minors.

Riassunto. Lo sradicamento relazionale affrontato dai giovani minori non accompagnati, quando intraprendono un processo migratorio, li pone in una situazione di estrema vulnerabilità. La condivisione del tempo nel Centro per i Minori ha permesso loro di instaurare relazioni che vengono poi mantenute e riflesse sui siti di social network. I contenuti condivisibili sui social network potrebbero condizionare il successivo itinerario di viaggio migratorio e le catene migratorie che si formano. In questo studio sono stati analizzati i profili sui siti di social network di 51 minori non accompagnati un anno dopo che erano transitati da un Centro per Minori situato a Malaga (Spagna).

Attraverso la social network analysis, la netnografia e alcuni algoritmi per il rilevamento della comunità, la coesione e l'analisi delle emozioni, verranno analizzati i modelli di connessione e interazione mostrati da questi giovani sui siti di social network (Facebook), identificando le leadership e rilevando le comunità che influenzano la formazione delle catene migratorie. I risultati dimostrano come i modelli di connessione, interazione e leadership riflettono le catene migratorie.

Parole chiave: comunità, catene migratorie, siti di social networking, minori stranieri non accompagnati.

1. INTRODUCTION

Migration has repercussions on society as a whole and gives place to changes, especially in those who emigrate. The migratory process generates some instability and strong stress levels on the individuals due to the dual change, cultural and psychological, which affects their adaptation to the receiving society. Same as the so called “first generation” of migrants, who feature the migratory project, the migrants of the “second and third generation” perform a horse-riding effort between two worlds (León, 2005).

Literature's build which abords the migratory processes and international mobility shows the importance of the network mechanisms for decision-making previous to the displacement and enhances the social networks plays (Bilecen et al., 2018; Boyd, 1989; Maya Jariego, 2004). The studies about migration that use relational approaches consider that the actions are interdependent with the others, through relationships and social interactions that connect each other (Bilecen & Lubbers, 2021; Dahinden 2005; Molina et al., 2015). Relationships that are generated and maintained during the migratory process are considered “transnationals”, unifying the origin societies with the receiving ones (Schiller et al., 1992; Levitt, 2002; Vertovec, 2009; Wimmer & Glick Schiller, 2002). The set of practices and relational processes of the migrants connect a diversity of cities, regions, nation-states, being denominated “transnationalization”, due to them being extended over the geographical, cultural and political limits (Basch et al., 2020).

Networks found by the migrants, especially when they arrive for the first time to the receiving society, are non-static, experimenting social and space changes (Ryan et al., 2008). Migrants share the experience to a greater or lesser degree of social banishment when it comes to political, legal, economical or territorial status, they become strangers in the eyes of those who receive them and face external borders that do not belong to space (Elias, 2012). Each one of the migrant generations face different challenges that vary according to economic, cultural, social linguistics and/or individual characteristics factors such as age of migration, social abilities, coping strategies and the existence or type of social

networks in the receiving country and how this reacts to their arrival (Ferrer et al., 2014).

The international migration due to forced mobility maintained on the rise in 2021 according to reported figures by the UN for Refugees Agency (UNHCR, 2021). Furthermore, new estimates show that the minors represent the 30 per cent of the world's population, but it is calculated that they sum up to 42 per cent of all people moved by force (UNHCR, 2020) and they seem particularly affected during the mobility crisis, especially if their mobility takes many years. The most vital stage of the youngsters, indifferent to their country or origin, sets up as a decisive stage where socialization, daily activities, scholar processes, experiences, friendships, memories and future possibilities are totally and directly linked to their insertion in the society they live in (Masot & Julián, 2013). The territorial, cultural and familiar uproot which Unaccompanied Foreign Minors face (onwards UFM) can be considered as a critical event due to the network changes and the breakup of their social relations that condition their reality, putting them in an extreme vulnerability and isolation situation (Wissink & Mazzucato, 2018). In these cases, due to the residency change, their social networks are restructured, forming new bonds, breaking others, maintaining the transnational ones or generating local bonds (Kindler, 2021). This variability and uproot make the relationships that they stablish among themselves in order to use as a handle to which they can hold onto.

1.1. Social Networks and Migrations

The interdependent relations network that are generated among people can lead to resources and opportunities (and also negative externalities in some cases) and constitutes the social capital (Bourdieu, 1986; Lin, 2002), which is considered as an explicative element of the constitution and development of the migratory chains (Cachia & Jariego, 2018; Williams, 2006) as well as a determinant for the adaptation to the new context (Lubbers, 2021). Inside the migration studies, the incrustation concept, popularized by Granovetter (1985), is used to denominate the dynamic processes, where

through the actors they establish relationships. Nevertheless, although the author does not focus on the migrants, his study gives knowledge to comprehend the implications that networks and social bonds in this collective can have. Particularly it postulates that there are different types of bonds and that not all of them have the same value. While strong ties make it easier for trust to flow within groups, the weaker bonds provide information and resources depending on the social location of the actors involved, being more valuable when they meet outside of the actor's own social circle because they act as bridges; the bridge bonds, would be those bonds that extend through different social circles, sewing relationships with people which they do not normally relate with (Granovetter, 1973). Burt (2005) differentiates between the closing and opening mechanisms that generate the social structures. The ones that tend to close are relationships where the people recognise themselves as similar, but they are the ones where it is tended to reach some sort of monolithic knowledge. The opening mechanism displays when there are people that are able to transit from one homogeneous group to another, carrying and bringing non-redundant information and, therefore, reaching new information.

The scientific community and the work put on by social networking sites commonly departs from the bonds structuring, following homophily's principle which is the tendency to associate with kindred people to our likes, thoughts and beliefs (Dunbar et al., 2015). Nevertheless, Hite (2003) showed that the relational processes of the bonds differ between them due to the necessities, interests and feelings among people giving place to variations in the network's structure and their positions inside it, which usually acts as a spring and informal protection shield versus social exclusion.

1.2. Implications of Social Networking Sites in Migration

Social networking sites has brought the interest of scientists of different disciplines due to their capacity to generate social connections, new forms of organization, of participation and political and social mobilization (Fuchs, 2020). Penetration of social networks in society, the frequency of use and connectedness and interaction dynamics have turn social networking sites into a space of socialization (Wilson et al., 2012) which favours the emergence of online communities (Castillo de Mesa et al., 2021). These online connections make possible the formation of the so called digital diasporas during the migratory processes (Vázquez, 2013), which reveal community networks, nations and digital identities and construction of communities among migrant popula-

tions (Diamandaki, 2003). That is to say, migrants who participate in online communities, especially created in the destination places, with those who share the same culture and place of origin (Brinkerhoff, 2009). These online communities reflect dynamic relationships of the online reality (Dunbar et al., 2015), giving place to a cycle on which problems and opportunities are redefined (Lubbers, Molina & McCarty, 2020; van Liempt & Nijenhuis, 2020; Wessendorf & Farrer, 2021) and they act as catalysts of social capital and tolerance to diversity (Castillo de Mesa et al., 2020).

Appreciating the theoretical framework that proceeds, and in the interest of studying the relationships and the importance of networks in the migratory phenomenon, several inquiries are proposed on how Unaccompanied Foreign Minors participate in the formation of networks in the receiving society, and if the social relationships (bonds) among them generate communities, resources flows and opportunities, or even so create itineraries and mobilize movements to other places. The lack of knowledge of the native language and the lack of places for socialization conditions the potential creation of new relationships. These obstacles mean that the bonds that are created among the minors who live in the Minors' Center are very strong. These links can influence the decision-making of minors, regarding future destination places. Social networking sites provide highly spontaneous information because users are the ones who willingly provide information on their personal identity, based on their explicit contact networks and interactions.

In this study, the morphology of the relational structure of 51 Unaccompanied Foreign Minors from the methodology of social network analysis has been analysed, inquiring in the connectedness and interaction on social networking sites (specifically on Facebook) which is generated among them from having shared time in a Minors' Center. The starting point is the idea of the lack of territorial and social rooting from these UFM and therefore the lack of spaces for socialization has led to social networking sites converting into a place of prioritized socialization on which bonds have been formed which are conditioned by affinities due to origin reason, ethnicity and culture.

2. METHODOLOGY

2.1. Participants

The sample was composed of 51 immigrant minors who lived at that moment, and during the year 2020, in the Unaccompanied Foreign Minors Centre located in

Málaga. All of them have a mobile phone, they use social networking sites and they are in contact with their family members or other minors and friends through them. Facebook was the social media app of common use for all of the minors, reason why it was chosen as context of investigation.

Greater vulnerability due to the absence of family and friendship networks is a common characteristic of these immigrant minors. Table 1 shows the places of origin of the UFM.

2.2. Ethical criteria

For the purpose of extracting and analysing information a neutral Facebook profile was used, this way

avoiding personal interference from both sides (Reamer, 2015). Online communication and interaction with participants observed was avoided to comply with ethical information extraction and handling criteria, according to the Institutional Review Board (Solberg, 2010). Likewise, ethical criteria regarding informed consent, confidentiality and personal data protection were met during the analysis and exposition of results.

2.3. Netnography

Interaction on social networking sites was carried out through netnography, which is defined as a set of methods to register and interpret digital environments and which tries to adapt traditional ethnography notions

Table 1. Place of origin of the Unaccompanied Foreign Minors.

Morocco (35)				
Agoudin, Nikhrtane Tinghir (2) East Morocco	Castillejos Fnideq (1) Next to Ceuta's border	Issaguen (1) Town in the region of Rif Rural Zone	Ouarzazate (1) South Morocco, entrance door to the Sahara Desert	Fez (1) Capital
Al Haouafate (2) Rural commune in the province of Sidi Kacem of the region of Rabat.	Douar Riehr (2) Near Tangier Rural zone	Ksar el Kebir (5) North Morocco, near Larache	Oued Laou (1) North Morocco, near Tetouan	
Bahara Guled Ayad (1) East Morocco	El kelaa des Sraghna (1) Capital of the region Marrakech	Larache (2) South Tangier	Souk El Larbaa (1) City in the province of Kénitra	
Bouhamsi commune Zaaroura near Larache (1)	Hay Ayad Beni Mellal (1) Commune of the capital Beni Mellal	Laouamra (2) Rural commune in the province of Larache	Tánger (2) Capital, North Morocco, nearest to the Strait of Gibraltar.	
Casablanca (2) West Morocco.	Hay El Idari (1) North Morocco, near Castillejos	Outat el Haj (2) City of the province of Boulemane	Tetouan (3) North Morocco, near Tangier and Ceuta.	
Argelia (2) Tiaref (1) Argel (1)				
Subsahara (14)				
Burkina Faso (1)		Kankan (1) Guinea		
Dalaba (1) Region of Mamou/Guinea		Keita in Bamako (1) Mali		
Guinea Conakry (1)		Mali (2)		
Guinea Bissau (1)		Nigeria (1)		
Guinea Ecuatorial (1)		N'zerekore (1) City of Guinea		
Ivoirienne (1) Ivory Coast		Yopougon (2) Ivory Coast		

to the new technological environments of mediation (Hine, 2005; Kozinets, 2015). The principles of netnography are based on the continuous immersion of netnographers in a place of communicative interaction (Hine, 2005). In order to carry out the observation, instead of observing from the corner of a street as Whyte (1943) did in this masterpiece *The Street Corner Society*, an ad hoc profile was created to observe and analyse on Facebook.

Observing interactions that appeared in the timeline (posts, likes, comments) of every personal profile on Facebook allowed us to verify the identity of UFM and register the shared information about the subjects in matter. For the registration of the interactions, screenshots and notes were taken which they were then analysed subsequently.

Being immersed in this online context gave meanings to interactions. A first test on the interpretations of symbols and patterns of interactions was carried out during this stage. From the three types of interactions analysed we obtained a classification divided in conceptual categories which helped organize and differentiate the content shared by the UFM. These interpretations were shared with researchers and were iteratively discussed for the classification of the posts (images, text, audio-visual content) which was sorted by each and everyone of the investigators and also collated. Also, the social educator of de Unaccompanied Foreign Minors Centre helped us validate and interpret the networks and comprehend its meaning with data sometimes complementary in the construction of their stories and relationships. Interpretations and interactions' meanings were not always agreed on, however, as the analysis continued, some consistency was found in the interaction patterns of each subject. Perceptions and intangibles were observed in these patterns, which were noted down and which shaped the identity of each professional and his/her role in the core of the implicit communities detected, as well as in the online structure analyzed.

2.4 Community detection

Once the position held by users in the online structure was analysed, a method consisting in breaking down by communities the analysed structure through the modularity algorithm was used in order to detect communities in the network (Girvan & Newman, 2002). This method allows to identify dense conglomerates of relations in wide social networks (Girvan & Newman, 2002). The modularity algorithm begins by considering all nodes in isolation and then determines if bonds are within a community or, on the other hand, between a community and the rest of the network. It follows a

cumulative strategy. Subsequently, communities are built based on the higher increase of modularity. Once the maximum modularity possible between pairs is reached, the process is stopped. This method is empirically viable thanks to its optimisation of dividing communities. The modularity algorithm adjusts according to the centrality of degree, that is, the possibility of the existence of a bond between two nodes, which is proportional to online connectedness.

2.5 Social network analysis

The characteristics of the observed online social structure were also analysed. Different relational properties were measured through the social network analysis. The centrality of degree was firstly observed, which is conceived as the number of actors to which another actor is directly linked (Brandes, 2001). The degree centrality analysed in an online context is linked to the concept of connectedness, defined as computer assisted communication – currently also performed by smartphones – that involves the development of personal bonds (without common geographical constraints) and connecting with wider groups and communities of interest (Wellman et al., 2001). In this case, input and output degrees were observed, according to the number of interventions performed by users (timeline publications, comments and “likes”). The degree of users' betweenness was also analysed as a relational feature. This feature determines the number of intermediaries needed to connect all users (Brandes, 2001). It determines which actor is amidst geodesic paths and, therefore, indicates the shortest way that any actor needs to follow in order to reach any other actor within the network. This allows to determine which users are able to control information according to the position they hold within the network. These methods have been developed by using the Gephi software (Bastian et al., 2009), in its version 0.9.2.

3. RESULTS

3.1 Presence and contents

The process of the netnographical analysis has been carried out thanks to the knowledge of the Unaccompanied Foreign Minors (see table 1) and the observation of the culture and symbology in the social networking site Facebook. The analysis focuses on the search of behaviour patterns when it comes to connectedness and interaction.

In the connectedness network (figure 1), the pink nodes correspond to the Unaccompanied Foreign

Minors that come from the Sub-Saharan Africa. In this community it can be observed that node “7” slightly stands out comparing to the others and it matches the boy that was in the centre for the most time. The blue colour represents the Unaccompanied Foreign Minors that have left the centre; it is relevant because none of them belong to the centre nowadays, but they are still in contact and frequently interacting with some of the UFM that are still living in the residential centre as we can see in figure 1 for example node “13”, “27” with node “3”. Node “3” particularly stands out over the other green nodes but also over the network structures’ total. All these nodes correspond to the UFM that have arrived from the north zones of Morocco, except nodes “10” and “1” that have arrived from Algeria. In the yellow community we find that the nodes that represent the UFM specially come from Tetouan and cities closer to the south of Morocco, where it particularly stands out node “45”. Simultaneously we find other nodes well positioned and close by “2”, “5”, “35”, “26” and “3” that consume narcotics, and they appear with a nickname on Facebook called “Los Matadores”. In the network’s structure we find a key node “27” that breaks with the previous marked pattern of communities by nationality or origin; node “27” comes from Nigeria and currently lives in Barcelona maintaining relationships with his partners. Subsequently there have been a few of the UFM that have moved to Barcelona like “15”, “41” and “42”. As it has been seen, the nodes with the most centrality have a more influential role over the structure and the nodes that form it. Such position can represent a hierarchical situation in which the center actors are more powerful and influential than the more peripheral actors.

3.2. Relational network properties and community detection

The results of the analyzed relational properties defined the morphology of the network.

The size of the nodes (UFM) represents up to which level do they connect with one another (see figure 1). On Table 2 it can be checked that the boys have a centrality of average grade of 0,69 on Facebook. This value, which can range on an escalated form between 0 and 1, being greater the level of the network’s imbrication when it

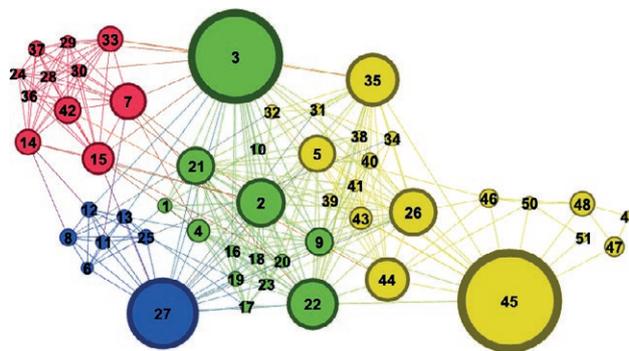


Figure 1. Connectedness network of the Unaccompanied Foreign Minors.

gets near 1, reflected an optimal level. This indicates that the total number of links in the network in comparison with the actors is of high density, and therefore the network’s structure is highly imbricated at a social and structural level. When it comes to the cohesion analysis, it has been evident which are the distances at which the Unaccompanied Foreign Minors have been with each other. The average distance between any pair of nodes has been 3,19. Given that the average distance according to Edunov et al., (2016) is 3,5 we can say that the connectedness network is found very cohesive.

The interactions’ network has been subsequently analysed through the shared, “posts”, “likes”, and “comments” on Facebook of the Unaccompanied Foreign Minors. The times they interact with one another have been measured. It has been represented in a weighted way, as to say, as to more times that there has been interaction between the UFM, larger the size of the bond that unites them. In figure 2, according to the larger size of the nodes, it can be observed which are the nodes that send out more posts, likes and comments. The ones that have a higher level are the nodes that appear with larger size. Also, conformity’s network around the one-click interaction is reflected. The quantity is represented by the larger size of the nodes and the bond’s strength represents the frequency. The arrow indicates the directionality of the interaction. Node “21” stands out within the green community, node “3” within the yellow community and “7” within the blue coloured community. The pink community nodes barely show a presence within the interaction.

Table 2. Networks’ measures. Connectedness on Facebook.

Degree centrality	Average Path length	Clustering coefficient
3,6	2,50	0,37

Table 3. Interactions’ network of the Unaccompanied Foreign Minors.

Degree centrality	Average Path length	Clustering coefficient
3,6	2,50	0,37

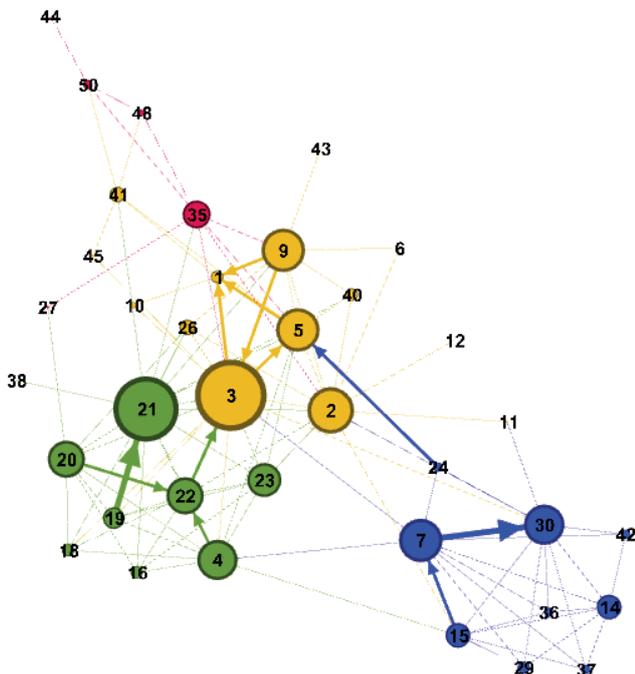


Figure 2. Interaction's network of the Unaccompanied Foreign Minors according to degree centrality and modularity.

The average degree centrality in the interactions reached an optimal level of 3,6. This measure draws the most imbricated zones with a more intense tone. These nodes are the ones in the middle of the paths, being able to carry and bring information from one node to another. The interaction's networks have shown which minors haven been more active, sharing more posts and what conformity and affinity levels are there between the nodes according to the interaction's frequency.

4. DISCUSSION

The tension due to the deculturalization of the Unaccompanied Foreign Minors and the difficulty in the construction of their identity, as well as contradictions between the family culture of origin and the cultural ways of the receiving country, suppose a source of acculturative stress (Bhugra, 2004; Collazos et al., 2008). In this epistemological context, social networking sites play a crucial role for the adaptation to the new context during the migratory processes, reducing the costs of mobility (Maya Jariego, 2004).

The advent of technology of information, the massive use of the internet, and all services and applications' digital architecture make possible connectedness and interaction, allows the migrants to maintain the transna-

tional bonds or (re)build networks within the limitations and opportunities of a determined space (Glick Schiller & Çağlar, 2016). Like previously shown, the Unaccompanied Foreign Minors have found the digital platform Facebook, a socialization space where they find themselves connected with each other and they interact, forging relational links which result in communities in the online space.

The detection of communities allowed finding connectedness and interaction patterns according to similarities like culture, language and, especially place of origin, which has been represented in the pink community, formed by Sub-Saharan minors, and in the green and yellow communities, composed by north and south Moroccans, respectively. The formation of these communities seems to confirm the idea of the digital diasporas, where the migrant people recreate identities and share their culture (Alonso & Oiarzabal, 2010). In this sense, the Unaccompanied Foreign Minors find in Facebook a habitable space, where bonds can be maintained and generated in terms of communication and periodicity, surpassing the geographical limits.

The obtained measures reveal that the online interaction's structures analysed (likes and comments) of the Unaccompanied Foreign Minors are found imbricated, getting close to the average distance of 3,5 in Facebook (Edunov et al., 2016). Through the netnographical analysis it has been observed that the interaction and activity in the network depends on the characteristics of the content as well as structural properties of the UFM's network, being those that generate the most interaction around likes and comments versus the least interaction nodes that find themselves in a peripheral position show. The online interaction's structure presents a major predominance of weak nodes, which eases up the flow of non-redundant information between the UFM. Adding to this, strong bonds appear between the nodes with higher leadership. These major leadership nodes are those who have been in the Minors' Centre more time, and they are the ones that condition the others decision's making to stablish vital itineraries, influencing on settling in the same destinies. This unbalanced distribution of strong and weak bonds notes they are ephemeral relationships created around groups of equals that have met in the Minors' Centre not too long ago. These relationships, even though being ephemeral, can exercise a supportive function before the lack of social rooting and offline socialization spaces. Although at the same time they can provoke a closing mechanism within the minors with similar cultural identities. Although, the degree of superposition between the offline and online networks has been verified in the study. The type of rela-

tionships that are established in offline spaces reproduce and reflects affinity patterns within the UFM in the virtual space (Gillani et al., 2018). For example, minors that come from Morocco connect with each other around contents related to Ramadan.

The study's results contribute a higher comprehension about the relational processes between the UFM. The personal networks of the UFM reflect a degree of relational exclusion due to the absence of ties between them and support networks in their host society. In this sense, the role of the social networking sites consolidates as an alternative space of socialization where bonds arise, links and also through shared experiences. The size, composition and structure of the UFM's network, as observed during the study, is key in obtaining benefits through the interchanges in the network (information, emotional support, material, etc) or in detriment, limits its support possibilities, or the exclusion is reproduced.

Vulnerability of the UFM must be understood within contexts of social inequality. For this reason, social networking sites play a paramount role in the creation of strategic networks. They help palliate some of the forms of social disadvantage, offer opportunities in participation and formation of communitarian ties, and facilitate the integration in the host society.

REFERENCES

- Alonso, A., & Oiarzabal, P. (Eds.). (2010). *Diasporas in the new media age: Identity, politics, and community*. University of Nevada Press.
- Basch, L., Schiller, N. G., & Blanc, C. S. (2020). *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. Routledge.
- Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. In *Proceedings of the international AAAI conference on web and social media* (Vol. 3, No. 1, pp. 361-362).
- Bhugra, D. (2004). Migration and mental health. *Acta psychiatrica scandinavica*, 109(4), 243-258. <https://doi.org/10.1046/j.0001-690X.2003.00246.x>
- Bilecen, B., Gamper, M., & Lubbers, M. J. (2018). The missing link: Social network analysis in migration and transnationalism. *Social Networks*, 53, 1-3.
- Bilecen, B., & Lubbers, M. J. (2021). The networked character of migration and transnationalism. *Global Networks*.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (1986). *Cultural theory: An anthology*, 1, 81-93
- Boyd, M. (1989). Family and personal networks in international migration: recent developments and new agendas. *International migration review*, 23(3), 638-670.
- Brandes, U. (2001). A faster algorithm for betweenness centrality. *Journal of mathematical sociology*, 25(2), 163-177. <https://doi.org/10.1080/0022250X.2001.9990249>
- Brinkerhoff, J. M. (2009). *Digital diasporas: Identity and transnational engagement*. Cambridge University Press
- Burt, Ronald S. (2005). *Brokerage and Closure. An Introduction to Social Capital*. Nueva York: Oxford University Press. Disponible en: doi: 10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Cachia, R., & Jariago, I. M. (2018). Mobility types, transnational ties and personal networks in four highly skilled immigrant communities in Seville (Spain). *Social Networks*, 53, 111-124. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2017.03.014>
- Castillo de Mesa, J., Gómez-Jacinto, L., López Peláez, A., & Erro-Garcés, A. (2020). Social networking sites and youth transition: The use of Facebook and personal well-being of social work young graduates. *Frontiers in psychology*, 11, 230. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00230>
- Castillo-de-Mesa, J., Méndez-Domínguez, P., Carbonero-Muñoz, D., & Gómez-Jacinto, L. (2021). Homofilia, polarización afectiva y desinformación en Twitter. Caso de estudio sobre la crisis migratoria #Openarms. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 32(2), 153-172. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.913>
- Collazos, F., Qureshi, A., Antonín, M., & Tomás-Sábadó, J. (2008). Estrés aculturativo y salud mental en la población inmigrante. *Papeles del psicólogo*, 29(3), 307-315. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77829307.pdf>
- Dahinden, J. (2005). Contesting transnationalism? Lessons from the study of Albanian migration networks from former Yugoslavia. *Global networks*, 5(2), 191-208. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2005.00114.x>
- Diamandaki, K. (2003). Virtual ethnicity and digital diasporas: Identity construction in cyberspace. *Global media journal*, 2(2), 1-14.
- Dunbar, R. I., Arnaboldi, V., Conti, M., & Passarella, A. (2015). The structure of online social networks mirrors those in the offline world. *Social networks*, 43, 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.04.005>
- Edunov, S., Diuk, C., Filiz, I. O., Bhagat, S., & Burke, M. (2016). Three and a half degrees of separation. *Research at Facebook*, 694.
- Elias, N. (2012). La relación entre establecidos y marginados. *Simmel, Georg; Schütz, Alfred; Elias, Norbert y Cacciari, Massimo. El extranjero. Sociología del extranjero*, 57-86.

- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O., & Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.3.4766>
- Fuchs, Christian (2020). *Communication and Capitalism: A Critical Theory*. Londres: University of Westminster Press.
- Gillani, N., Yuan, A., Saveski, M., Vosoughi, S., & Roy, D. (2018). Me, my echo chamber, and I: introspection on social media polarization. In *Proceedings of the 2018 World Wide Web Conference* (pp. 823-831). <https://doi.org/10.1145/3178876.3186130>
- Glick Schiller, N., & Çağlar, A. (2016). Displacement, emplacement and migrant newcomers: rethinking urban sociabilities within multiscalar power. *Identities*, 23(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1016520>
- Girvan, M., & Newman, M. E. (2002). Community structure in social and biological networks. *Proceedings of the national academy of sciences*, 99(12), 7821-7826. <https://doi.org/10.1073/pnas.122653799>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American journal of sociology*, 91(3), 481-510. <https://doi.org/10.1086/228311>
- Hine, C. (2005). Internet research and the sociology of cyber-social-scientific knowledge. *The information society*, 21(4), 239-248. <https://doi.org/10.1080/01972240591007553>
- Hite, J. M. (2003). Patterns of multidimensionality among embedded network ties: a typology of relational embeddedness in emerging entrepreneurial firms. *Strategic organization*, 1(1), 9-49. <https://doi.org/10.1177%2F147612700311002>
- Kindler, M. (2021). Networking in contexts: qualitative social network analysis' insights into migration processes. *Global Networks*, 21(3), 513-528. <https://doi.org/10.1111/glob.12310>
- Kozinets, R. V. (2015). *Netnography: redefined*. Sage.
- León, A. M. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo Social*, (7), 59-76. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8476>
- Levitt, P. (2002). Transnational migration: taking stock and future directions. *Global networks*, 1(3), 195-216. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00013>
- Lin, N. (2002). *Social capital: A theory of social structure and action* (Vol. 19). Cambridge university press.
- Lubbers, M. J. (2021). In Good Company? Personal Relationships, Network Embeddedness, and Social Inclusion. *Social Inclusion*, 9(4), 203-210. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.5049>
- Lubbers, M. J., Molina, J. L., & McCarty, C. (2020). How do migrants' processes of social embedding unfold over time?. *Global Networks*, 21(3), 529-550. <https://doi.org/10.1111/glob.12297>
- Maya Jariego, I. (2004). La formación de comunidades de inmigrantes: desplazamiento en cadena y contexto de recepción. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 6 (12), 83-91. <https://www.redalyc.org/pdf/282/28251204.pdf>
- Massot, Lafón, M., & Julián, B. P. (2013). Juventud, inmigración e inclusión en Cataluña. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 18, (2). <http://hdl.handle.net/2445/116143>
- Molina, J. L., Valenzuela-Garúa, H., Lubbers, M. J., García-Macías, A., & Pampalona, J. (2015). Looking inside the ethnic enclave: Inequality, social capital and transnationalism. In Ryan et al. (eds.), *Migrant Capital* (pp. 154-171). Palgrave Macmillan.
- Reamer, F. G. (2015). Clinical social work in a digital environment: Ethical and risk-management challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 120-132. <https://doi.org/10.1007/s10615-014-0495-0>
- Ryan, L., Sales, R., Tilki, M., & Siara, B. (2008). Social networks, social support and social capital: The experiences of recent Polish migrants in London. *Sociology*, 42(4), 672-690. <https://doi.org/10.1177%2F0038038508091622>
- Schiller, N. G., Basch, L. G., & Blanc-Szanton, C. (1992). *Towards a transnational perspective on migration*. New York Academy of Sciences.
- Solberg, L. B. (2010). Data mining on Facebook: A free space for researchers or an IRB nightmare?. *U. Ill. JL Tech. & Pol'y*, 311. https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/jltp2010&id=316&men_tab=srchresults
- UNHCR (2020). *Global Trends. Forced Displacement in 2020*. <https://www.acnur.org/stats/globaltrends/60cbddf4/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2020.html>
- UNHCR (2021). *Global Trends*. <https://www.unhcr.org/afr/figures-at-a-glance.html>
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 178-179). Madrid: Síntesis Editorial
- van Liempt, I., & Nijenhuis, G. (2020). Socio-Economic Participation of Somali Refugees in the Netherlands, Transnational Networks and Boundary Span-

- ning. *Social inclusion*, 8(1), 264-274. <https://doi.org/10.17645/si.v8i1.2434>
- Vázquez Márquez, I. (2013). Identidad, comunidad y diáspora en los cibermundos: una etnografía multi-situada. *Ene*, 12, 28. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/23411/>
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Routledge.
- Wellman, B., & Frank, K. (2001). Network capital in a multi-level world: Getting support from personal communities. *Social capital: Theory and research*, 233, e273.
- Wessendorf, S., & Farrer, J. (2021). Commonplace and out-of-place diversities in London and Tokyo: migrant-run eateries as intercultural third places. *Comparative Migration Studies*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40878-021-00235-3>
- Whyte, W. F. (1943). Social organization in the slums. *American Sociological Review*, 8(1), 34-39. <https://doi.org/2085446>
- Wilson, R. E., Gosling, S. D., & Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on psychological science*, 7 (3), 203-220. <https://doi.org/10.1177/1745691612442904>
- Williams, D. (2006). On and off the'Net: Scales for social capital in an online era. *Journal of computer-mediated communication*, 11(2), 593-628. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00029.x>
- Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global networks*, 2(4), 301-334. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>
- Wissink, M., & Mazzucato, V. (2018). In transit: Changing social networks of sub-Saharan African migrants in Turkey and Greece. *Social Networks*, 53, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2017.03.005>



Citation: A. Sánchez-Aragón (2022) Tecnología digital y nuevas formas de evaluar el apoyo social en la mentoría de menores. *Media Education* 13(2): 43-53. doi: 10.36253/me-13417

Received: July, 2022

Accepted: November, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 A. Sánchez-Aragón. 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.

Tecnología digital y nuevas formas de evaluar el apoyo social en la mentoría de menores

Digital technology and new ways to assess social support in youth mentoring

ANNA SÁNCHEZ-ARAGÓN

Social & Business Research Laboratory (SBRLab), Universitat Rovira i Virgili, 43002 Tarragona, España
annamaria.sanchez@urv.cat

Abstract. This article presents the experience of implementing in a formal mentoring service a digital application that instantly connects mentors and social workers/educators. In order to improve scientific research and evaluation methods of youth mentoring programs, it was designed a data monitoring and synchronization system that provides real-time information about meetings. The so-called Messagenes app was tested with 130 couples mentor-mentee during their participation in the Nightingale project, a community-based mentoring programme whose objective is to facilitate social, cultural and linguistic cohesion of foreign minors. The results demonstrate the benefits of adopting technologies in order to assess the social support offered to youth who face adversity.

Keywords: mobile apps, digitalization, social mentoring, digital social work.

Resumen. Este artículo presenta la experiencia de implementar en un servicio formal de mentoría una aplicación digital que conecta de forma instantánea a mentores y trabajadores/educadores sociales. Con el fin de mejorar la investigación científica y los procesos de evaluación continua de los programas, se diseñó un sistema de recogida y sincronización de datos que ofrece información en tiempo real con respecto a los momentos de encuentro. La aplicación Messagenes se probó con 130 parejas de mentoría durante su participación en el proyecto Ruiseñor, un servicio formal de mentoría basado en la comunidad cuyo objetivo es favorecer la cohesión social, cultural y lingüística de menores de origen inmigrante. Los resultados obtenidos muestran los beneficios de la adopción tecnológica para evaluar el apoyo social ofrecido a jóvenes que soportan adversidades.

Palabras clave: aplicaciones móviles, digitalización, mentoría social, trabajo social digital.

INTRODUCCIÓN¹

En los últimos años, son muchas las iniciativas de mentoría que están surgiendo en Europa para promover la cohesión social, cultural y lingüística de los menores de origen inmigrante (Preston *et al.*, 2019). El objetivo es diseñar programas que brinden un contexto seguro para el desarrollo de unas relaciones de apoyo entre adultos y jóvenes, que sirvan a estos últimos como recurso para hacer frente a la adversidad en su vida. El requisito típico es que se reúnan semanalmente durante un mínimo de doce meses con la intención de que, con el tiempo, surja una amistad que contribuya positivamente al desarrollo social y emocional del menor.

Recientemente, la mentoría ha recibido mucha atención en la bibliografía científica. Por lo general, las evaluaciones de estos programas indican que existe un efecto significativo, aunque modesto, para los menores en las áreas conductual, socioemocional y académica (con valores de la *g* de Hedges entre 0.18 a 0.21; Raposa *et al.*, 2019 y DuBois *et al.*, 2011, 2002a). Por ejemplo, algunos trabajos han demostrado el impacto positivo de la mentoría para fortalecer la salud mental de los menores en situación de riesgo (Barry *et al.*, 2018; Erdem *et al.*, 2016; Bowers *et al.*, 2015), incluyendo un aumento de la autoestima (Alarcón *et al.*, 2021; Marino *et al.*, 2019; Lee *et al.*, 2015; Karcher, 2008) y una mejora de la percepción que tienen éstos de las relaciones con sus padres, sus iguales y otros adultos (Chan *et al.*, 2013; Karcher, 2005; DuBois *et al.*, 2002b; Rhodes *et al.*, 2000). Otros estudios también sugieren que puede disminuir los problemas de comportamiento externalizantes —como el uso de la violencia (Jolliffe y Farrington, 2008) o el consumo de sustancias (Erdem y Kaufman, 2020)—, mejorar el rendimiento escolar (Herrera *et al.*, 2011) y favorecer la implicación en redes locales (Raitelhuber, 2021; Shier *et al.*, 2018; Stanton-Salazar, 2011; Erickson *et al.*, 2009). Sin embargo, la investigación indica que hay considerables variaciones en la eficacia de las intervenciones, pudiendo llegar algunas a tener efectos iatrogénicos o negativos (Christensen *et al.*, 2020; Raposa *et al.*, 2019; DuBois *et al.*, 2002a).

La mentoría no funciona para todos los menores y, como cualquier relación humana, también guarda espacio para la decepción (Sánchez-Aragón *et al.*, 2022). El porcentaje de parejas mentor-mentorado que rompen antes de alcanzar el compromiso mínimo de un

año oscila entre el 30% y el 50% (DuBois y Keller, 2017; Herrera *et al.*, 2013). Cuando la mentoría termina prematuramente, ésta es menos efectiva y puede acarrear consecuencias perjudiciales para el menor como, por ejemplo, una disminución de la autoestima y peores resultados académicos (Spencer *et al.*, 2017; Kupersmidt *et al.*, 2017; Grossman y Rhodes, 2002). Ante este panorama, han aparecido numerosas voces apuntando a la necesidad de ampliar la investigación sobre este tipo de intervenciones (Pryce *et al.*, 2021; Sánchez-Aragón *et al.*, 2021; Brumovská y Seidlová, 2020; Rhodes *et al.*, 2017), así como a la conveniencia de diseñar nuevas herramientas que ayuden a comprender mejor cómo se desarrollan en la práctica las relaciones entre adultos y menores en la comunidad (Deutsch y Spencer, 2009), cuyos encuentros tienen lugar fuera del horario escolar, alejados de la observación directa del personal del programa.

Una innovación reciente es el desarrollo de sistemas de *software* diseñados para dar respuesta a necesidades clave de comunicación, seguimiento y evaluación en la implementación de proyectos de mentoría social. Por ejemplo, el *software* MentorCore Youth, desarrollado por CiviCore y MENTOR: The National Mentoring Partnership, permite realizar una supervisión rigurosa de las parejas de mentoría mediante informes *ad hoc*, encuestas performateadas y notas de casos que introducen los mentores (CiviCore, 2019). Las organizaciones del tercer sector se encuentran inmersas en un proceso de reinención de los modelos y sistemas que pueden implementarse en el ámbito de los servicios sociales. En España, por ejemplo, destaca el uso de aplicaciones interactivas, basadas en la comunicación «peer-to-peer» (de igual a igual) como estrategia complementaria a la práctica habitual del trabajo social (Eito-Mateo *et al.*, 2021; Arriazu y Fernández-Pacheco, 2013). En el contexto de la provisión de servicios a los jóvenes, la Coordinadora de Mentoría Social ha contribuido en el desarrollo de una nueva versión de Tellfy, la aplicación de comunicación instantánea que protege la privacidad de sus usuarios, diseñada específicamente para proyectos de mentoría. Esta nueva versión crea un entorno digital seguro que permite el seguimiento de las relaciones, la comunicación con sus participantes y la obtención de datos acerca de los encuentros (Tellfy, 2022).

La pandemia por COVID-19 y los periodos de confinamiento impuestos en países de todo el mundo han acelerado el proceso de transformación digital que ya estaba en marcha en casi todas las disciplinas relacionadas con los servicios humanos o sociales (Chan y Holosko, 2016). El desarrollo de las TIC y la masificación del uso de herramientas digitales, ligado a un contexto de emergencia, ha dado un impulso renovado al trabajo social digital, un área de especialización en las socieda-

¹ Este trabajo forma parte del parte del Proyecto RECERCAIXA2017UDG, «APPLYing Mentoring: Innovaciones sociales y tecnológicas para la inclusión social de la población inmigrante y refugiada», financiado por el programa RecerCaixa, con el impulso de la Obra Social “la Caixa” y la colaboración de la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP).

des contemporáneas, que configura un nuevo espacio social de interacción en el que es posible realizar los procesos de intervención mediante el uso de Internet (López Peláez *et al.*, 2021). Este avance en la profesión permite redefinir las metodologías tradicionales llevadas a cabo para atender a la población y mejorar la práctica profesional ante circunstancias determinadas, como dificultades en la comunicación o problemas de movilidad y desplazamiento (Aaslund, 2021).

La situación de crisis sanitaria ha puesto de relieve la urgente necesidad de acelerar el proceso de digitalización de la atención social (Méndez y Castillo de Mesa, 2021). En los servicios formales de mentoría es fundamental que las parejas mentor-joven cuenten con el respaldo de un profesional con quien ponerse en contacto si surge algún problema (MENTOR: The National Mentoring Partnership, 2015; Sipe, 2002). Mediante la supervisión, el trabajador/educador social puede ayudar ante cualquier dificultad y garantizar que la relación evoluciona con seguridad para ambos. La pandemia ocasionada por la COVID-19, unida a las situaciones de confinamiento e imposibilidad de llevar a cabo encuentros presenciales, ha implicado la reorganización de la respuesta de los servicios de mentoría. En concreto, ha provocado el diseño de nuevas herramientas que, además de permitir la comunicación bidireccional entre el personal del programa y las parejas de mentoría, abren camino a nuevas formas de evaluar el apoyo social ofrecido a los menores. En el contexto italiano, por ejemplo, la evaluación del programa Mentor-UP realizada por Marino *et al.* (2022) durante la fase más restrictiva de la pandemia, demuestra los beneficios del apoyo en línea y de modo continuado a los voluntarios.

En este artículo se presenta el desarrollo de una aplicación digital que hace posible el seguimiento remoto y en tiempo real de los encuentros. En primer lugar, se realiza una descripción de la herramienta y del sistema de sincronización de datos. A continuación, tras exponer la metodología de investigación empleada, se muestran los resultados que se desprenden de la experiencia de implementar la aplicación digital Messagenes en un servicio formal de mentoría. En concreto, se recogen algunos indicadores de seguimiento que han permitido realizar una primera valoración de la herramienta. Para finalizar, se discuten los resultados de la investigación y se recogen las principales conclusiones.

2. MESSAGENES Y SISTEMA DE SINCRONIZACIÓN DE DATOS

A fin de mejorar los procesos de supervisión y evaluar el apoyo ofrecido a los menores, se diseñó un sis-

tema de recogida y sincronización de datos al instante —o *crowdcasting* (Salganik, 2018)— conectado a la aplicación digital Messagenes, cuya funcionalidad se asemeja a la de una red social. La herramienta cuenta con una *Newsroom* o espacio virtual donde los mentores comparten experiencias de su relación de mentoría en forma de texto y vivencias multimedia. Cada publicación en esta *Newsroom* recibe el nombre de «tarjeta de historias» y es accesible al personal del programa, lo que aumenta la transparencia de los encuentros y contribuye a una mayor flexibilidad en la estrategia de evaluación de las parejas de mentoría. Para facilitar la lectura, la aplicación contiene criterios de filtrado que permiten al usuario segmentar las publicaciones por zona geográfica o mentores de un proyecto concreto, lo que agiliza el acceso a la información y favorece la detección de participantes inactivos. Dentro de la *Newsroom*, el equipo técnico también puede publicar avisos y comunicaciones, así como materiales de apoyo, sobre cuestiones que afecten a los participantes y fijarlos en la parte superior de la página para que estén visibles en todo momento.

Cuando el mentor envía una «tarjeta de historias», la aplicación le solicita rellenar una «tarjeta de datos» —o *datacard*— en forma de cuestionario sobre aspectos concretos de su último encuentro con el menor. Los datos generados, compilados por defecto en resúmenes gráficos y tablas, pueden ser descargados por el personal técnico de los programas en distintos formatos. Esta prestación permite el ahorro en tiempo y personal necesario para realizar tareas de registro de información —*data entry*— como la codificación o tabulación, ya que se realizan de forma automática y simultánea por el *software* de la aplicación. De este modo, el proceso de sincronización de datos ofrece gráficos de series temporales sobre el progreso de las relaciones y la posibilidad de hacer *benchmarking* con otros programas.

La herramienta digital también cuenta con un botón de incidencias que, si se acciona, permite reportar de forma inmediata al coordinador del programa un problema o queja. Este botón se encuentra disponible en la tarjeta de datos y posibilita a los mentores registrar con carácter urgente los incidentes ocurridos durante los encuentros. El acceso instantáneo a esta información por parte del personal del servicio de mentoría permite a la organización abordar las situaciones de conflicto.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la app

La herramienta fue diseñada en el marco del proyecto de investigación «APPLYING MENTORING: INNOVACIONES

sociales y tecnológicas para la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas», en el que participaron científicos sociales, programadores informáticos y trabajadores/educadores sociales de cinco regiones españolas, con la idea de aumentar la efectividad de la mentoría social y diseñar una aplicación digital que mejorase el seguimiento de las relaciones en el contexto de un programa formal. La aplicación Messagenes se probó con cien parejas mentor-mentorado durante su participación —siete meses— en el proyecto Ruiseñor de la Universidad de Gerona (España), basado en la acción voluntaria de estudiantes universitarios que, durante un curso académico, actúan como mentores de niños y adolescentes inmigrantes con el propósito de apoyarlos en su proceso de adaptación a la escuela y a la sociedad de acogida (Feu, 2015).

El *software* fue diseñado conjuntamente por el equipo de investigación y el personal técnico de seis programas de mentoría, que trabajan con más de 300 menores en 25 localidades y 40 centros educativos. Después de realizar una prueba piloto durante el curso académico 2017-2018, se organizó un taller participativo de tres horas con 15 mentores y 15 mentorados sobre cómo se podría mejorar el cuestionario, reducir la información irrelevante y fomentar la usabilidad de la aplicación digital. La versión final de las *datacards* se utilizó en la edición 2019-2020 del programa Ruiseñor y la experiencia de implementación en la Universidad de Gerona es la que se presenta en este estudio. Finalizada esta primera prueba, se llevaron a cabo dos seminarios con técnicos de seis programas de mentoría para debatir una serie de interpretaciones posibles de los datos sobre aspectos clave de las relaciones: por ejemplo, sobre el aumento o disminución de incidencias durante la vigencia del emparejamiento, sobre la percepción de la calidad general de las relaciones o sobre el grado de conversaciones significativas con los menores. En este artículo, sólo se recogen aquellas variables en las que hubo un consenso generalizado y explícito acerca de las causas que explicaban sus fluctuaciones a lo largo del tiempo.

3.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 131 mentores y 132 mentorados. Éstos últimos (59.1% chicas) tenían entre 8 y 16 años ($M = 20.24$, $DT = 1.26$) y reportaron procedencias muy diversas, si bien la mayoría era de Marruecos, Honduras, Colombia, China o Gambia. En el caso de las personas mentoras, éstas eran casi todas estudiantes universitarias, principalmente mujeres (84.8%)².

² La adscripción voluntaria en programas de mentoría para jóvenes suele ser mayor entre las mujeres (Raposa *et al.*, 2017), llegando a superar en ocasiones el 70% (por ejemplo, Herrera *et al.*, 2011).

El 38.9% estudiaba Ciencias Sociales y de la Educación y el 28.2% Ciencias, Enfermería o Medicina. El resto de participantes cursaba otras carreras universitarias como Filosofía, Derecho, Turismo, Biología, Ciencias Ambientales o Comunicación.

La aplicación se probó durante el curso escolar 2019-2020 (siete meses). Para realizar el seguimiento de su uso, se recogieron los consentimientos informados de los padres/madres y/o los tutores legales, así como de las propias personas que participaron directamente en la mentoría.

3.3. Variables de análisis

Índice de calidad de la relación (Rhodes *et al.*, 2017). Mide la calidad de la relación de mentoría auto-percibida por el mentor mediante ocho ítems. La mitad de estos ítems están formulados en sentido negativo e indican dificultades en la relación con el menor: «Algunas veces no sabemos de qué hablar»; «Tengo dificultades para conciliar la mentoría con otras actividades»; «A veces me siento frustrado/a porque no veo cambios en mi mentorado/a»; «Tengo la sensación de que mi mentorado/a podría estar haciendo otra actividad que le motivara más». El resto de ítems están formulados en sentido positivo e indican que la relación de mentoría es satisfactoria: «Los encuentros se me están haciendo cortos»; «Me siento cercano/a a mi mentorado/a»; «Estoy disfrutando de la experiencia de ser mentor/a»; «Mi mentorado/a ha hecho mejoras desde que comenzamos». Cada respuesta positiva equivale a 1 punto y cada respuesta negativa a -1, con un rango de posibles puntuaciones que oscila entre -4 y +4 (-4 = relación de mentoría problemática; +4 = relación de mentoría excepcional). Para simplificar la interpretación de los datos, éstos se estandarizaron en una escala de 0 a 1, donde 0 es el peor índice de calidad de la relación y 1 el mejor.

Número de incidencias semanales. Uno de los marcos teóricos más citados en la bibliografía de investigación es el modelo de relaciones de mentoría de Rhodes (2005), según el cual las relaciones que más apoyo brindan son cercanas, durables y caracterizadas por la reciprocidad. A este conjunto de rasgos, DuBois y Neville (1997) añaden la desprovisión de conflictos en la pareja mentor-joven, como pudieran ser las discusiones o los desacuerdos. Sobre esta base, después de cada encuentro, se les preguntó a los mentores qué valoración hacían de su reunión con el menor. Éstos podían elegir entre cinco alternativas de respuesta: «Fue muy mal»; «No fue muy bien»; «Ni bien, ni mal»; «Bien»; «Muy bien». Las dos primeras —«Fue muy mal» y «No fue muy bien»— fueron registradas por la aplicación digital como inciden-

cias. A continuación, los mentores debían responder si habían sufrido dificultades para reunirse con el menor. En este caso, podían elegir entre cuatro opciones de respuesta: «No»; «Sí, él/ella llegó tarde»; «Sí, yo llegué tarde»; «Sí, ha sido muy difícil encontrarme con él». Esta última se registró como incidencia.

Modelos de mentoría. Investigaciones recientes (por ejemplo, Deutsch *et al.*, 2017) demuestran los beneficios de combinar el modelo clásico de mentoría uno a uno con actividades de grupo. Por este motivo, se añadió un ítem al cuestionario sobre quién participó en el último encuentro. Este ítem tiene cinco opciones de respuesta: «Sólo nosotros dos»; «Hicimos una actividad conjunta con otros mentores/as»; «Hicimos una actividad con alguno de sus familiares»; «Participamos en una actividad organizada por un equipo del programa»; «Hicimos una actividad con gente de mi entorno (amigos/as o familiares míos)».

Grado de conversaciones significativas. La confianza y, más específicamente, las conversaciones significativas entre el mentor y el mentorado son indicadores de éxito, pues no son sólo señal de una mayor cercanía emocional, sino también de una mayor cantidad percibida de apoyo (DuBois *et al.*, 2002b). Con base en la evidencia empírica y al objeto de calcular en qué grado la pareja de mentoría mantuvo charlas significativas sobre las preocupaciones del menor, se añadió una pregunta en formato tipo Likert de cinco alternativas de respuesta. Cada una estima el tiempo dedicado durante el último encuentro: 0 = No tuvimos en este encuentro; 1 = Menos de la mitad del tiempo; 2 = La mitad del tiempo; 3 = La mayoría del tiempo; 4 = Durante todo el encuentro. El concepto de conversaciones significativas que se emplea en este trabajo es una adaptación de la medida utilizada por Bayer *et al.* (2015) en su estudio sobre el efecto moderador de la cercanía emocional en los resultados de la práctica de la mentoría.

Temas de conversación. La investigación ha demostrado que el diálogo y la naturaleza de las conversaciones son elementos clave para el éxito de las intervenciones de mentoría, puesto que permiten trabajar los objetivos declarados al principio de la relación (Monjaras-Gaytan *et al.*, 2021). A fin de conocer qué cuestiones se trataron durante los encuentros, se añadió un ítem con 8 opciones de respuesta sobre los temas de conversación que mantuvo la pareja de mentoría en la última reunión: «De sus intereses educativos y de futuro»; «De cómo se siente aceptado/a en la escuela o en el entorno»; «De las diferentes visiones culturales que existen, como hacer respetar sus propias visiones así como las de los demás»; «De las desigualdades y la injusticia social»; «De las desigualdades de género»; «De la relación con sus padres/tutores o familiares»; y «Ninguno de los temas anteriores».

Actividades generadoras de capital social y cultural. El corpus de investigación sobre la mentoría indica que el desarrollo de una relación satisfactoria con el menor puede favorecer redes de capital social y cultural en el país de acogida (Raithelhuber, 2021; Shier *et al.*, 2018; Stanton-Salazar, 2011; Erickson *et al.*, 2009). Con el objetivo de conocer qué tipo de acciones se llevaron a cabo para ayudar al menor a extender su red de apoyo social, se incluyeron en las *datacards* los ítems siguientes: «Identificación de los profesores/as que le pueden ayudar en la escuela o en el instituto»; «Conversaciones sobre cómo pedir ayuda a diferentes personas de su entorno»; «Identificación de los objetivos educativos y búsqueda de información»; «Visita a una persona que trabaje o estudie en algo que le motive». A continuación, a fin de identificar las actividades realizadas para promover la construcción de capital cultural, se añadieron otros cuatro ítems: «Visitar un museo»; «Ir a un acto cultural conectado con aquello que están estudiando en la escuela o instituto»; «Ir a un acto cultural conectado con los intereses del mentorado/a»; «Ir a la biblioteca»; «Resolver dudas sobre deberes».

4. RESULTADOS

El sistema de recogida y sincronización de datos al instante, a través del uso de la aplicación digital Mesagenes, facilitó información sobre la percepción que tenían los mentores de la calidad de su relación con el menor (Gráfico 1). El 0 indica una distancia emocional con el mentorado, mientras que los valores próximos a 1 reflejan el desarrollo de un vínculo cercano y una sensación de confianza entre el adulto y el menor. Este dato permitió detectar problemas en etapas muy tempranas del emparejamiento, encarrilar las situaciones conflictivas hacia experiencias saludables o, en el peor de los casos, actuar para minimizar los efectos negativos de una ruptura temprana de la relación.

La herramienta permitió al equipo técnico observar semana a semana las percepciones cambiantes de los mentores con respecto a su relación de apoyo y comparar esta información con la media de los seis programas que participaron en la recogida de datos. Como se observa en el gráfico 1, la aplicación reportó una disminución generalizada de la calidad percibida de la mentoría durante las vacaciones escolares de Navidad, que se prolongó hasta cuatro semanas. Los motivos de este descenso, según el equipo técnico del proyecto Ruiseñor, son dos: el primero, la dificultad de las parejas de mentoría para recuperar la conexión tras el período vacacional; y el segundo, la disminución de la frecuencia de contacto

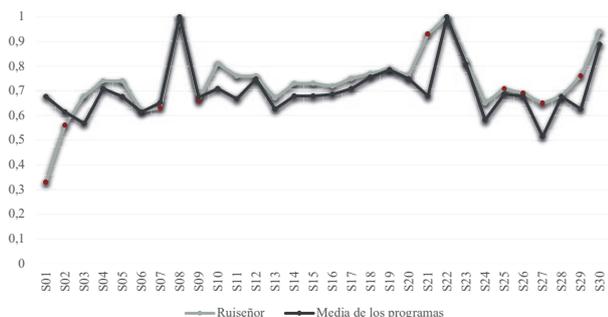


Gráfico 1. Calidad de la relación autopercebida por el mentor. Fuente: elaboración propia. Nota: Los puntos rojos significan que los datos reportados no llegan al 30% del total de parejas mentor-mentoradas. A partir de la semana 23 (marzo del 2020) los datos reportados pueden haberse visto alterados por el confinamiento y las medidas de distancia social decretadas por la pandemia de COVID-19.

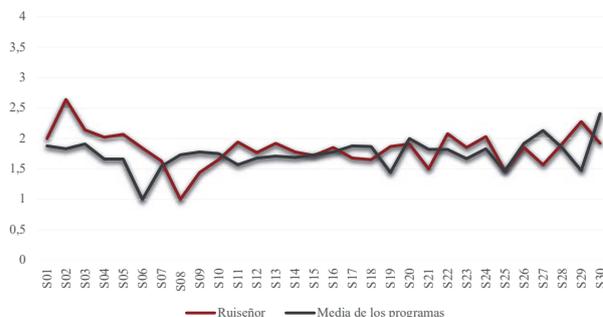


Gráfico 3. Grado de conversaciones significativas. Fuente: la autora.

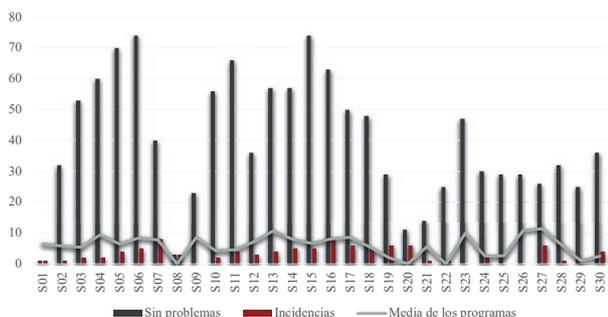


Gráfico 2. Número de incidencias semanales del programa. Fuente: la autora.

asociada a la época de exámenes de los estudiantes universitarios, que les dificulta invertir tiempo y dedicación a la práctica de mentoría.

Una manera que tenían los mentores de notificar contratiempos durante la vigencia del emparejamiento fue accionando el botón de incidencias (Gráfico 2). Este registro, a efectos de control y seguimiento, permitió una gestión eficiente de los conflictos entre adultos y menores. Cuando el mentor registraba una incidencia, el trabajador/educador social contactaba con él para conocer la situación problemática e intentar aportar soluciones. Las parejas de mentoría que experimentaron más dificultades fueron aquellas cuyos integrantes les llevó más tiempo construir la confianza y beneficiarse de la relación.

La mayoría de las incidencias reportadas por los mentores durante el inicio del programa respondieron a malentendidos y dificultades de comunicación con los familiares del mentorado/a. Cuando la situación negativa

se prolongó en el tiempo y el equipo técnico del programa detectó una falta de interés por parte del menor en seguir participando, se buscó un sustituto. El botón de incidencias también se accionó en los momentos en que el menor no acudió a uno o más encuentros. En estos casos, la falta injustificada del adolescente afectó el estado anímico del mentor, cuya motivación para continuar la relación de mentoría se vio profundamente afectada.

La posibilidad de monitorear el grado de conversaciones significativas mediante la aplicación digital Messagenes ayudó a reconocer si las parejas de mentoría estaban forjando una relación fiable y de confianza, que contribuyera positivamente al desarrollo social y emocional del menor. El gráfico 3 muestra con qué frecuencia se dieron estas charlas. El 0 indica que no hubo y que, por lo tanto, la relación era más bien superficial; mientras que el 4 denota que durante la mayor parte del encuentro se habló en profundidad sobre temas de preocupación para la pareja, especialmente para el menor.

La coyuntura de entablar una charla significativa con el adolescente suele aparecer con el tiempo, en la medida en que se desarrolla un lazo emocional fuerte y una conexión adecuada; de este modo, la inexistencia de conversaciones significativas en la pareja de mentoría advirtió al personal del programa sobre la dificultad del menor para «abrirse» en la comunicación con su mentor y establecer la relación de confianza.

Por lo general, el papel del mentor consiste en desarrollar una amistad que ayude al menor a superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano y que contribuya positivamente a su desarrollo socioemocional. De este modo, al inicio de la relación, el voluntario se esfuerza por construir la confianza y establecer un nivel de cercanía emocional en el que pueda sustentarse la consecución de objetivos. El acceso a la información sobre los temas de conversación que surgieron durante los encuentros ayudó al equipo técnico a valorar si las metas fijadas al inicio de la relación —por ejemplo,

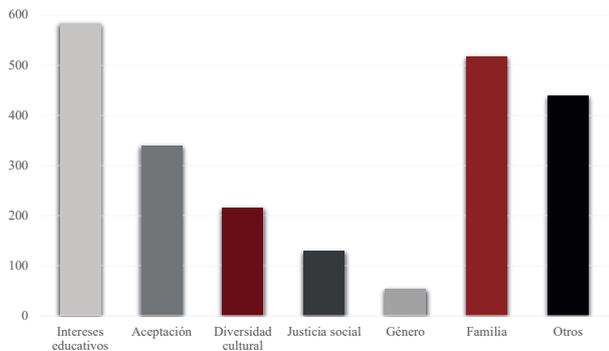


Gráfico 4. Temas de conversación surgidos durante los encuentros. Fuente: la autora.

con respecto a los procesos de integración social del menor—, se estaban trabajando en las reuniones semanales. Como se observa en el Gráfico 4, si bien las parejas de mentoría hablaron en mayor medida de los intereses educativos del mentorado y de asuntos familiares, también hubo espacio para temas relacionados con la aceptación personal y social o la diversidad cultural.

Los datos obtenidos a través de la aplicación digital Messagenes, a partir del registro sistemático de actividad, ofrecieron también información sobre los tipos de apoyo que recibieron los menores. Durante la vigencia del emparejamiento, como se observa en el Gráfico 5, las parejas de mentoría realizaron muy pocas actividades orientadas a favorecer las redes de capital social y cultural de los menores inmigrantes. En su lugar, la mayoría de los adultos adoptó un enfoque de apoyo basado en el desempeño de actividades divertidas y ricas en acción como practicar algún deporte, pasear por el pueblo/barrio, ir al parque, acudir a una cafetería, ir al cine, jugar a un juego de mesa, hacer manualidades o cocinar. Esta información, que se obtiene del sistema de sincronización de datos, permitió a los trabajadores/educadores sociales reorientar la estrategia de apoyo de los mentores hacia la construcción de redes y la planificación para el futuro.

El modelo clásico de mentoría uno a uno, aunque supone el establecimiento de una relación entre un adulto y un menor, puede combinarse con actividades de grupo a fin de extender la red local del mentorado. Esto es especialmente beneficioso para los menores con personalidad introvertida, de modo que su relación de mentoría les ofrece oportunidades de reducir su aislamiento y ser más sociables. La información con respecto a los tipos de encuentro que estaban viviendo las parejas fue recogida por la aplicación digital, mediante el sistema de sincronización de datos. En el gráfico 6, las barras de color negro indican el número de encuentros uno a uno y las de color rojo, el peso de las relaciones grupales.

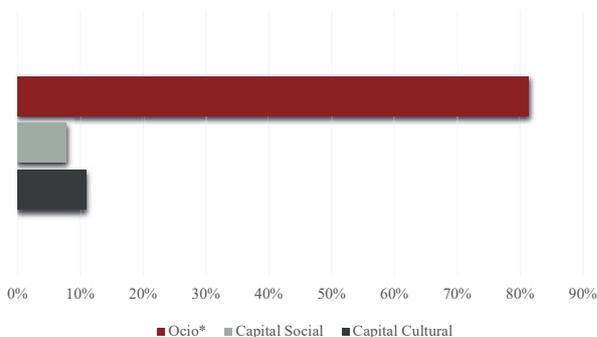


Gráfico 5. Actividades de ocio y actividades generadoras de capital social y cultural (en %). Fuente: la autora. *Nota: Las actividades de ocio están basadas en el juego y en pasatiempos personales que no generan capital cultural. Este tipo de actividades vinculan sólo a la pareja de mentoría y, por lo tanto, tampoco implican la creación de redes (capital social).

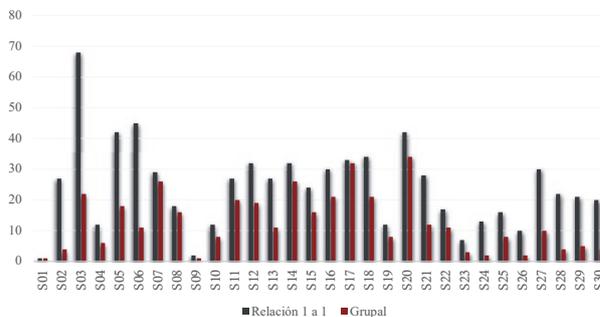


Gráfico 6. Actividades de capital social y cultural (en %). Fuente: la autora.

Al inicio del programa, la mentoría implicó un trabajo de uno a uno, lo que permitió a las parejas mentor-mentorado cierto tiempo para hablar y conocerse; si bien, en algunos momentos, las reuniones también incluyeron la presencia de algún familiar o docente. Más adelante, pasadas algunas semanas, los mentores organizaron actividades de grupo. El acceso a tiempo real de esta información favoreció la transparencia en relación con la supervisión de las parejas de mentoría. El personal del programa, mediante el sistema de sincronización de datos, pudo realizar un registro sistemático de actividad, lo que respaldó la gestión de cada caso, permitiendo reorientar a los mentores sobre aspectos concretos de su trabajo. Asimismo, el equipo técnico pudo adecuar la formación de sus recursos humanos —focalizada hasta el momento en el modelo clásico de mentoría uno a uno y en la organización de actividades individuales— a la dinámica real de los encuentros, en los que también hay espacio para los contactos grupales.

5. DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo el desarrollo de una aplicación digital que, mediante un sistema de recogida y sincronización de datos, permitiera el seguimiento de las parejas a fin de mejorar la calidad de las relaciones. Los resultados de este estudio muestran cómo la adopción de un *software* especializado en la gestión de datos mejoró la transparencia de los encuentros y, por ende, la supervisión de los indicadores clave relacionados con un mejor apoyo social. En concordancia con estudios previos (Herrera *et al.*, 2013), la evaluación rigurosa de la práctica de la mentoría hizo posible el abordaje a tiempo de los obstáculos que estaban dificultando el adecuado progreso de las parejas mentor-mentorado, de modo que pudieron obtenerse resultados más coherentes con los objetivos fijados al inicio. Esto es especialmente importante para los modelos de mentoría abiertos o poco estructurados, como suelen ser los programas basados en la comunidad. Este tipo de iniciativas, si bien pueden aplicarse en pleno sentido para apoyar a los menores, tienden a funcionar peor que las intervenciones de mentoría con un enfoque centrado en el problema (Christensen *et al.*, 2020).

Los resultados de este trabajo demuestran que el uso de la aplicación digital Messagenes puede mejorar la gestión de los programas que se desarrollan en la comunidad, cuyos encuentros están fuera de la observación directa de trabajadores/educadores sociales. En este estudio, el acceso instantáneo a la información sobre los retos y problemas que suelen afrontarse en la práctica de la mentoría constituyó un marco de evaluación muy útil para reformular prácticas, promover estrategias que reforzasen la eficacia de las intervenciones y, ante todo, brindar apoyo al mentor para que él pudiese continuar, a su vez, ofreciendo un apoyo similar al menor. En general, la investigación indica que las parejas supervisadas y apoyadas por una infraestructura adecuada son más satisfactorias (Martin y Sifers, 2012), lo que conduce a resultados más fuertes de la mentoría (Silke *et al.*, 2019; Herrera *et al.*, 2013; DuBois *et al.* 2002a).

Otra ventaja de esta aplicación digital es que, al apoyarse en las funcionalidades comunes de las redes sociales, favorece la comunicación entre mentores y, por consiguiente, la oportunidad de intercambiar apoyo regularmente. Autores como Arriazu y Fernández-Pacheco (2013) ya manifestaban los beneficios de diseñar el trabajo social digital apostando por el uso de herramientas comunicativas asíncronas como foros de discusión, listas de correos o redes sociales que se convierten en un nuevo y atractivo canal para mantener el contacto entre personas usuarias y mejorar la práctica profesional. Del mismo

modo, Castillo-de Mesa y Gómez-Jacinto (2020), en sintonía con los resultados hallados en este estudio, sugieren que la incorporación de las redes sociales *online* a la intervención social mejora el intercambio de información y cooperación entre profesionales y organizaciones.

6. CONCLUSIONES

La rápida proliferación de Internet y su uso extendido permiten explorar nuevas metodologías de intervención. Es por ello, y atendiendo al compromiso profesional de afrontar los cambios sociales, que el Trabajo Social como disciplina debe reorganizar sus métodos e implementar nuevas estrategias de trabajo, en el contexto de una sociedad cada vez más digitalizada. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto el potencial de las tecnologías para ejecutar y evaluar estrategias de intervención social. Más en concreto, esta investigación demuestra los beneficios que las aplicaciones digitales y herramientas TIC aportan a la práctica de la mentoría social, especialmente en el acompañamiento de los mentores durante su relación con el menor. Desde la perspectiva del apoyo social del voluntario, el monitoreo a efectos de abordar los problemas que van apareciendo deviene crucial para ayudar a este adulto solícito a mantener su compromiso con el programa, mejorar su sentido de eficacia personal con respecto a la capacidad de construir una relación positiva con el menor y salvaguardarlo contra posibles episodios de provisión inadecuada de ayuda.

La evaluación de la calidad de las relaciones y del apoyo social de la mentoría de menores presenta muchas dificultades, más aun cuando se quiere documentar las complejidades de este proceso; no obstante, el elevado nivel de desarrollo en lo que se refiere al uso de tecnología móvil presenta un gran potencial para atender estas brechas en la investigación. La amalgama de soluciones y servicios que permite el seguimiento de forma remota y en tiempo real de las parejas de mentoría contribuye a mejorar los procedimientos de los programas. Es por este motivo que cada vez están surgiendo nuevos *software* de mentoría. Sin embargo, la investigación sobre la aplicación de la informática y las comunicaciones en este campo apenas se ha desarrollado. Si bien este trabajo pretende contribuir a paliar este vacío, se destaca la necesidad de contar con un abanico mayor de investigaciones que puedan informar mejor acerca de las nuevas herramientas digitales que, durante los últimos años —especialmente a raíz del estallido de la pandemia—, están poniendo en funcionamiento cada vez más servicios sociales. En el contexto de los programas de men-

toría, la información que se obtiene de estas herramientas permite, por un lado, el seguimiento de las parejas a efectos de abordar los retos que se afrontan en la práctica de la mentoría; y, por el otro, la evaluación de la calidad del apoyo que reciben los menores durante su relación con el mentor.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaslund, H. (2021). Global experiences of social work practice during the pandemic: Digital mediums, mutual aid, and professional self-care. *Qualitative Social Work*, 20(1-2), 375-377. <https://doi.org/10.1177/1473325020986017>
- Alarcón, X., Bobowik, M. y Prieto-Flores, Ò. (2021). Mentoring for improving the self-esteem, resilience, and hope of unaccompanied migrant youth in the Barcelona Metropolitan Area. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5210. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105210>
- Arriazu Muñoz, R., y Fernández-Pacheco Sáez, J. L. (2013). Internet en el ámbito del Trabajo Social: formas emergentes de participación e intervención socio-comunitaria. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 149-158. http://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n1.41665
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Morreale, S. E. y Field, C. A. (2018). A review of the evidence on the effects of community-based programs on young people's social and emotional skills development. *Adolescent Research Review*, 3(1), 13-27. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0055-2>
- Bayer, A., Grossman, J. B. y DuBois, D. L. (2015). Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students: The role of relationships. *Journal of Community Psychology*, 43(4), 408-429. <https://doi.org/10.1002/jcop.21693>
- Bowers, E. P., Wang, J., Tirrell, J. M. y Lerner, R. M. (2015). A cross-lagged model of the development of mentor-mentee relationships and intentional self-regulation in adolescence. *Journal of Community Psychology*, 44(1), 118-138. <https://doi.org/10.1002/jcop.21746>
- Brumovská, T. y Seidlová Málková, G. (2020). The methodological issues in the assessment of the quality and benefits of formal youth mentoring interventions: The case of the Czech Big Brothers Big Sisters/Pět P. En Ò. Prieto-Flores y J. Feu (Eds.), *Mentoring Children and Young People for Social Inclusion: Global Approaches to Empowerment* (pp. 110-127). Routledge.
- Castillo-de Mesa, J. y Gómez-Jacinto, L. (2020). Connectedness, engagement, and learning through social work communities on LinkedIn. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 103-112. <https://doi.org/10.5093/pi2020a4>
- Chan, C., y Holosko, M. J. (2016). A review of information and communication technology enhanced social work interventions. *Research on Social Work Practice*, 26(1), 88-100. <https://doi.org/10.1177/1049731515578884>
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. y Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(1), 129-142. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.10.001>
- Christensen, K. M., Hagler, M. A., Stams, G. J., Raposa, E. B., Burton, S. y Rhodes, J. E. (2020). Non-specific versus targeted approaches to youth mentoring: A follow-up meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence* 49, 959-972. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01233-x>
- CiviCore. (2019). MentorCore Youth. Recuperado de <https://www.civicore.com/wp-content/uploads/2019/04/CiviCore-MentorCore-Youth-Features-Data-Sheet.pdf>
- Deutsch, N. L., Reitz-Krueger, C., Henneberger, A. K., Futch Ehrlich, V. A. y Lawrence, E. C. (2017). "It gave me ways to solve problems and ways to talk to people": Outcomes from a combined group and one-on-one mentoring program for early adolescent girls. *Journal of Adolescent Research*, 32(3), 291-322. <https://doi.org/10.1177/0743558416630813>
- Deutsch, N. L. y Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions in Youth Development*, 121, 47-70. <https://doi.org/10.1002/ym.296>
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. y Cooper, H. (2002a). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>
- DuBois, D. L. y Keller, T. E. (2017). Investigation of the integration of supports for youth thriving into a community-based mentoring program. *Child Development*, 88(5), 1480-1491. <https://doi.org/10.1111/cdev.12887>
- DuBois, D. L. y Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, 25(3), 227-234. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199705\)25:3<227::AID-JCOP1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199705)25:3<227::AID-JCOP1>3.0.CO;2-T)
- DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R. y Pugh-Lilly, A. O. (2002b). Testing a new model of mentoring. *New*

- Directions for Youth Development*, 93, 21–57. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029305>
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N. y Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- Eito-Mateo, A., Gómez-Poyato, M. J. y Matías-Solanilla, A. (2021). Could WhatsApp be an Intervention Tool for Digital Social Work? A Case Study. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 48(3).
- Erdem, G., DuBois, D. L., Larose, S., De Wit, D. y Lipman, E. L. (2016). Mentoring relationships, positive development, youth emotional and behavioral problems: Investigation of a mediational model. *Journal of Community Psychology*, 44(4), 464–483. <https://doi.org/10.1002/jcop.21782>
- Erdem, G. y Kaufman, M. R. (2020). *Mentoring for Preventing and Reducing Substance Use and Associated Risks Among Youth*. National Mentoring Center, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Disponible en <https://nationalmentoringresourcecenter.org/resource/mentoring-for-preventing-and-reducing-substance-use-and-associated-risks-among-youth/>
- Erickson, L. D., McDonald, S. y Elder Jr, G. H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82(4), 344–367. <https://doi.org/10.1177/003804070908200403>
- Feu, J. (2015). How an intervention Project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin. *Children and Youth Services Review*, 52, 144–149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.008>
- Grossman, J.B. y Rhodes, J.E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199–219. <https://doi.org/10.1023/A:1014680827552>
- Herrera, C., DuBois, D. L. y Grossman, J. B. (2013). The role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles. A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J. y McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346–361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2008). *A Rapid Evidence Assessment of the Impact of Mentoring Re-Offending: A Summary*. Home Office. Recuperado de https://www.youthmentoring.org.nz/content/docs/Home_Office_Impact_of_mentoring.pdf
- Karcher, M. J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42(1), 65–77. <https://doi.org/10.1002/pits.20025>
- Karcher, M. J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>
- Kupersmidt, J. B., Stump, K. N., Stelter, R. L. y Rhodes, J. E. (2017). Mentoring program practices as predictors of match longevity. *Journal of Community Psychology*, 45(5), 630–645. <https://doi.org/10.1002/jcop.21883>
- Lee, K., Kim, M. J., Park, T. H. y Alcazar-Bejerano, I. L. (2015). Effects of a ubiquitous mentoring program on self-esteem, school adaptation, and perceived parental attitude. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(7), 1193–1208. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.7.1193>
- López-Peláez, A., Luis-Díaz, H., Marcuello-Servós, C. y Castillo-de Mesa, J. (2021). Digital Intervention, COVID-19, and Critical Realism: Toward a Science of Digital Social Work. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 48(3).
- Marino, C., Gaboardi, M., Kaufman, M. R., Bonichini, S., Bergamin, M., Canale, N., y Santinello, (2022). “It is not necessary to organize a trip to the moon”: A mixed method study with mentors in the Italian Mentor-UP program during the COVID-19 pandemic. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2070993>
- Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagni, A., Altoè, G. y Perkins, D.D (2019). Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the Mentor-UP Project. *Psychosocial Intervention*, 29(1), 1–8. <https://doi.org/10.5093/pi2019a13>
- Martin, S. M., y Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 940–945. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.025>
- Méndez, P. y Castillo-de Mesa (2021). *Trabajo social digital frente a la Covid-19*. Aranzadi.
- MENTOR/National Mentoring Partnership. (2015). *Elements of effective practice for mentoring*. MENTOR/National Mentoring Partnership.
- Monjaras-Gaytan, L. Y., Sánchez, B., Anderson, A. J., García-Murillo, Y., McGarity-Palmer, R., de los Reyes,

- W., Catlett, B. S. y Liao, C. L. (2021). Act, talk, reflect, then act: The role of natural mentors in the critical consciousness of ethnically/racially diverse college students. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 292–309. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12517>
- Preston, J. M., Prieto-Flores, Ò. y Rhodes, J. E. (2019). A mentoring in context: A comparative study of youth mentoring programs in the United States and continental Europe. *Youth & Society*, 51(7), 900–914. <https://doi.org/10.1177/0044118X18813700>
- Pryce, J., Deane, K. L., Barry, J. E. y Keller, T. E. (2021). Understanding youth mentoring relationships: Advancing the field with direct observational methods. *Adolescent Research Review*, 6, 45–56. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00131-z>
- Raithelhuber, E. (2021). 'If we want, they help us in any way': How 'unaccompanied refugee minors' experience mentoring relationships. *European Journal of Social Work*, 24(2), 251–266. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1606787>
- Raposa, E. B., Dietz, N. y Rhodes, J. E. (2017). Trends in volunteer mentoring in the United States: Analysis of a decade of census survey data. *American Journal of Community Psychology*, 59(1-2), 3–14. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12117>
- Raposa, E. B., Rhodes, J. E., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Yoviene Sykes, L. A., Kanchewa, S., Kupersmidt, J. y Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. En D.L. DuBois y M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30–43). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B. y Resch, N. R. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71(6), 1662–1671. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00256>
- Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Willis, M. M. y Wu, M. B. (2017). Validating a mentoring relationship quality scale: Does match strength predict match length? *Youth & Society*, 49(4), 415–437. <https://doi.org/10.1177/0044118X14531604>
- Salganik, M. J. (2018). *Bit by bit: Social research in the digital age*. Princeton University Press.
- Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. y Prieto-Flores, Ò. (2021). Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 481–506. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.16>
- Sánchez-Aragón, A., Prieto-Flores, Ò. y Belzunegui-Eraso, A. (2022). Factores que inciden en la calidad de las relaciones de mentoría: evidencias de un estudio cualitativo. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 264, 65–82.
- Silke, C., Brady, B. y Dolan, P. (2019). Relational dynamics in formal youth mentoring pro-grammes: A longitudinal investigation into the association between relationship satisfaction and youth outcomes. *Children and Youth Services Review*, 104, 104343. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.020>
- Sipe, C. L. (2002). Mentoring programs for adolescents: A research summary. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 251–260. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00498-6](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00498-6)
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J. y Drew, A. L. (2017). Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. *Youth & Society*, 49(4), 438–460. <https://doi.org/10.1177/0044118X14535416>
- Shier, M. L., Gouthro, S. y de Goias, R. (2018). The pursuit of social capital among adolescent high school aged girls: The Role of formal mentor-mentee relationships. *Children and Youth Services Review*, 93, 276–282. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.034>
- Stanton-Salazar, R. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066–1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Tellfy. (2022). *Tellfy es la app para una comunicación segura y eficaz de los proyectos de mentoría*. Recuperado de <https://www.tellfy.com/es/comunicacion-para-la-mentoría/>



Citation: J.-C. Mateus, T. Jolls, D. Chappell, S. Guzman (2022) Media Literacy in Peru: reflections and comparisons on a 10-year journey. *Media Education* 13(2): 55-63. doi: 10.36253/me-12365

Received: November, 2021

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 J.-C. Mateus, T. Jolls, D. Chappell, S. Guzman. 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.

Media Literacy in Peru: reflections and comparisons on a 10-year journey

Media Literacy in Peru: riflessioni e comparazioni su un viaggio di 10 anni

JULIO-CÉSAR MATEUS¹, TESSA JOLLS², DANIEL CHAPPELL³, SARA GUZMAN⁴

¹ *Universidad de Lima*

² *Center for Media Literacy*

³ *IDECOP*

⁴ *Medios Claros*

Jmateus@ulima.edu.le; tjolls@medialit.com; daniel@pi-ar.com.pe; saragtam@gmail.com

Abstract. This paper compares the results of a media literacy test taken in 2009 and 2019 at three schools in Lima, Peru. To understand the study's results in this 10-year comparison, the context surrounding the study is examined, including Peru's approach to national standards and curriculum and the Center for Media Literacy's frameworks for media literacy. Although technology, especially social media, advanced dramatically during this 10-year period, students continued to demonstrate that they doubt the media. However, the paradigm that has prevailed in Peru has been to provide technology to schools instead of promoting media literacy in the curriculum or in teacher training, ignoring Latin American tradition of educommunication. After initial promising results for students' understanding Core Concepts of media literacy, later results in 2019 show that these Concepts were not retained, nor was teacher training reinforced. The combination of more teacher training and incorporating media literacy into the national curriculum can be powerful drivers for introducing media literacy into the education system of Peru. This article, based on survey results from three Lima-based private schools, contends its importance and urgency, over all in the context of global Covid-19, which has forced school lockdowns for almost two years, increasing Peruvian children's exposure and interaction with media.

Keywords: media education, media literacy, *educomunicación*, Core Concepts, Peru.

Riassunto. Il presente contributo confronta i risultati di un test di media literacy svolto nel 2009 e nel 2019 in tre scuole a Lima, in Perù. Per comprendere i risultati dello studio in questo confronto di 10 anni, viene esaminato il contesto che circonda lo studio, compreso l'approccio del Perù agli standard e al curriculum nazionali e le strutture del Center for Media Literacy per l'alfabetizzazione mediatica. Sebbene la tecnologia, in particolare i social media, sia progredita notevolmente durante questo periodo di 10 anni, gli studenti hanno continuato a dimostrare di dubitare dei media. Tuttavia, il paradigma che ha prevalso in Perù è stato quello di fornire tecnologia alle scuole invece di promuovere l'alfabetizzazione mediatica nel curriculum o nella formazione degli

insegnanti, ignorando la tradizione latinoamericana dell'*educación comunicativa*. Dopo i promettenti risultati iniziali relative alla comprensione da parte degli studenti dei concetti fondamentali della media literacy, i risultati successivi nel 2019 mostrano che questi concetti non sono stati mantenuti, né è stata rafforzata la formazione degli insegnanti. La combinazione di una maggiore formazione degli insegnanti e l'integrazione della media literacy nel curriculum nazionale possono costituire delle potenti leve per introdurre l'alfabetizzazione mediatica nel sistema educativo del Perù. Questo articolo, basato sui risultati di un'indagine di tre scuole private con sede a Lima, ne contesta l'importanza e l'urgenza, soprattutto nel contesto del Covid-19 globale, che ha costretto il blocco delle scuole per quasi due anni, aumentando l'esposizione e l'interazione dei bambini peruviani con i media.

Parole chiave: media education, media literacy, *educación comunicativa*, concetti fondamentali, Perù.

INTRODUCTION

As digital media technologies drive global culture, media literacy has emerged from the periphery of education and increasingly become recognized as an imperative for preparing citizens of all nations to be active, engaged and resilient (UNESCO, 2021). Latin America is no exception: for the past 30 years, Latin American governments have connected schools with digital technologies, and there are public education policies that validate ICT as a transversal core concept (Mateus, Andrada & Quiroz, 2019). However, much of this investment has prioritized buying devices over building skills (Mateus & Quiroz, 2021).

In addition to this, the COVID-19 pandemic confirmed important beliefs in Latin American countries, such as the lack of media infrastructure and the development of media literacy competences among teachers. In this sense, “the pandemic, and the subsequent total stop of in person activities in all education centers, has done nothing more than turn on a giant light that illuminates pre-existing social inequalities, among which the enormous levels of school segregation stand out” (Giroux, Rivera-Vargas & Passeron, 2020). Latin America is the region with the largest gaps in the world and the indicators achieved in this context warn of a complex scenario that includes the migration of more than 100,000 students from private education to the public system, the closure of at least 2,000 private educational centers and the possibility of thousands of students losing the year due to lack of access or support, as well as the decrease of no less than 15% of enrollment and significant signs of school dropout.

1. FORMAL CURRICULUM CHARACTERISTICS IN PERU

Like many countries, Peru does not have a tradition of critical media education. On the contrary, the paradigm that has prevailed has been to provide technology

to schools, obtaining very limited results (Peru was one of the most enthusiastic participants of *One Laptop per Child* project acquiring almost 1 million laptops, but most of them are underused or stacked at school's warehouses). This paradigm of provision of technologies fails in two debatable premises: first, that ICTs (Information, Communication, Technology) are an end in itself and that their integration is intended to facilitate the teaching process; and second, that their integration into the school responds to an economic criterion of development of working capital, rather than to a political right to develop citizenship (Mateus & Quiroz, 2021).

At the curricular level, the presence of the media in schools is circumstantial. However, in 2017 the Ministry of Education approved a new National Curriculum (Ministry of Education, 2017). This standard is mandatory for education at all levels and affects both public and private schools, to introduce an approach based on competencies that aims to integrate and contextualize content depending on the situations of the day. Although the media competencies are not mentioned, many of these conceptual proposals are present in the Curriculum in a scattered way. In addition, there is a new transversal competence called “ICT Competence”, defined as the competence to develop in digital environments generated by ICT. The objective is that students acquire skills to be able to: (i) personalize virtual environments, (ii) manage information from the virtual environment, (iii) interact in virtual environments and (iv) create virtual objects in different formats (Mateus & Suárez-Guerrero, 2017).

Regardless, teachers cannot help students acquire skills unless they receive the professional development support they need. Certainly, one of the keys to the development of media education is the initial training of teachers. As stated in the presentation of the UNESCO *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*: “By educating students to learn how to use the media and information, teachers will first respond to their role as advocates for citizenship informed and rational, and secondly, they will respond to changes in their role as

educators, as teaching moves away from teacher-centered and more focused on learning” (UNESCO, 2011, p. 17).

Although much has been written on the subject, few countries have taken specific actions in teacher training and curriculum development. In most cases, lack of standardized curriculum at international and national level has meant that teacher training in media literacy is often a one-sided effort by educators who are passionate, rather than encouraged through public policy (Bulger & Davison, 2018). In other areas where governments have carried out formal initiatives, such as in Europe, efforts and resources have focused more on digital competence than on media literacy, so there is an unnecessary proliferation of different media literacy frameworks (Buckingham, 2018).

In Peru, currently there are nearly half a million serving teachers and 50,000 education students. 63% of Peruvian teachers have been trained in institutes and 36% in universities. According to a study carried out by the National Council of Education (2016), the three main areas for teacher training are “strategies and didactics of learning areas” (27.1%), “materials for teaching and the use of ICT” (18%) and the “psychology and culture of students” (14.3%). In many ways, the three areas are related to media education: first, because the media can be both a teaching tool and an object of study; second, because the media are part of everyone’s daily life and, therefore, third, the media’s undeniable impact on the psychology and culture of society. These reasons seem to be more than enough to consider media education as an urgent concern.

Unlike other concepts rooted in school tradition, such as mathematics or arts education, the conception of what media education is remains ambiguous. Much of the responsibility for this situation lies with local authorities and institutions, which have not viewed the media as a cultural experience, but rather as a repertoire of devices used only to facilitate and motivate the learning experience.

Recent studies clearly show that early learning teachers want media education to be part of their training and would like it to be addressed more specifically in the teacher training curriculum. Although lack of infrastructure must be considered, training media education teachers from the earliest stages should also be a priority. The reasons that future Peruvian teachers offer to include media education in schools are favorable, but they seem to be stuck in an instrumental approach (considering the media only as didactic aids), rather than as an object of study in itself (Mateus & Hernandez-Breña, 2019). As Jesús Martín Barbero (2009) said, technology is much more than just a few devices, it is applied to new

modes of perception and language, to new sensibilities and writings that must be considered in schools. There is a long way to go for media education to become part of the Peruvian educational agenda, but the first steps are beginning to be felt.

2. EDUCOMUNICACIÓN TRADITION AND THE FIVE CORE CONCEPTS OF MEDIA LITERACY

Latin America has long contributed to the media literacy field since the 1960’s. Liberation pedagogy – originating with Brazilian educator Paulo Freire (1970) – and the concept of *educación comunicativa*, a word that combines education and communication, has contributed to the thinking behind media literacy for decades. “Freire criticized the vertical and authoritarian sense of the education system, proposing the construction of a dialog enriched by the students’ experiences and their way of viewing the world” (Mateus & Quiroz, 2017, p. 155). Thus, “*educación comunicativa* assumes that education and communication are interrelated, part of a transformational and liberatory process that is dialogical, critical, relational, collaborative, and participatory” (Lombana, 2021).

As this concept of literacy has taken hold – a concept that incorporates contextual understanding of media messages as well as the reading and writing of a text, whether digital or print, video, or audio – youth are challenged to interrogate the media on a deeper level to make meaning in their every-day lives. No longer is it enough to “read” and “write” in the traditional sense, but instead, to filter through the plethora of information available, it is essential to understand the deeper nature of media and information, and how media work as a global symbolic system.

In the United States, the Center for Media Literacy (CML) has developed a framework based on two evidence-based frameworks. On one hand, Freire’s Empowerment Spiral of Awareness, Analysis, Reflection and Action, and on the other, Questions/TIPS (Q/TIPS), comprised of 5 Core Concepts and Key Questions for both consumers and producers of media. Among the ideas behind the Core Concepts are understanding authorship and the provenance of information; to be aware of the techniques that are used to attract attention and influence thinking; to know that other people in different locations or with different backgrounds will undoubtedly interpret a message differently – or be targeted in a different way that may be more appealing to them; to detect the bias that is always present in media, because it is impossible for all points of view to be adequately represented; and to accept that media is always

created for a purpose, either for profit or for power and influence (Jolls & Wilson, 2014).

Specifically, these evidence-based (Fingar & Jolls, 2013) Concepts and Questions for deconstruction of media messages are:

- 1) *Authorship*: All media messages are constructed. Who created this message?
- 2) *Techniques/Format*: Media messages are constructed using a creative language with its own rules. What creative techniques are used to attract my attention?
- 3) *Audience*: Different people experience the same media message differently. How might different people understand this message differently?
- 4) *Content/Framing*: Media have embedded values and points of view. What values, lifestyles and points of view are represented in or omitted from this message?
- 5) *Purpose*: Most media messages are organized to gain profit and/or power. Why is this message being sent?

These Concepts and Questions apply to any media, anytime, anywhere – whether the media is textbooks, news, social media, videos, websites, or games – the possibilities are limitless in a media-driven world, online and offline. It takes practice over time for students to learn these Concepts and Questions – to develop a heuristic or habits of mind when engaging with media.

Furthermore, students need to understand that media messages involve a context as well as the content itself, so that students can determine whether they will take action in using a media message, or not. This decision-making process is represented through an evidence-based model called the Empowerment Spiral of Awareness, Analysis, Reflection and Action (UNESCO, 2020).

The Empowerment Spiral helps answer the questions: “So what?”, “Why should I care about this message?”, “Should I care at all?”. The overwhelming number of messages that each individual processes each day call for many such decisions, but in consciously applying these steps, it is possible to make a more informed decision (Fingar & Jolls, 2020). Through learning media literacy, students gain confidence through practice over time, acquiring a heuristic that can be used on a lifelong basis.

The combination of the Core Concepts of media literacy, resting on a process of inquiry, along with the Empowerment Spiral provides a systematic way to deconstruct, construct and make decisions while navigating the media, online or offline. The University of California-Los Angeles (UCLA) evaluated CML’s two pedagogical frameworks in a longitudinal study, and found that these frameworks were effective in positively affecting middle school students’ knowledge, attitudes and behaviors (Fingar & Jolls, 2013, 2020).

Effectively utilizing these two frameworks in a classroom calls for teacher training, since this student-centered approach requires a different style of teaching, with the teacher becoming more of a “guide on the side” than a “sage on the stage.”

For professional development, CML typically uses a train-the-trainer approach, by teaching teachers to understand media literacy concepts, and then, applying those concepts/frameworks through a process of inquiry that helps both teachers and students to explore a subject or problem, rather than the “banking approach” of transmitting content through spoon-feeding information or answers. This allows teachers and students to use fresh and relevant content for learning, rather than oft-outdated textbooks.

3. NEW COMPETENCES AND WAYS OF BRIDGING PEDAGOGIES

CML’s approach to media literacy, utilizing evidence-based frameworks, is a “short cut” that incorporates the underlying conceptual understanding needed to navigate the media world and to explore how the media operate as a global symbolic system. But though the CML frameworks are useful for mobile learning and for guiding pedagogical decisions, more research and development work in formal education settings needs to be done to identify competencies, provide professional development, implement media literacy programs, and evaluate pedagogical approaches. Such research and development work are now being done throughout the world.

One proposal calls for six dimensions through which to measure competencies, including languages (visual, textual, aural), technology, interaction processes, production and dissemination processes, ideology and values, and the aesthetic dimensions. These competency dimensions are structured around the traditional ideas of production of media messages by oneself and one’s relationship/interaction with outside messages (Ferrés & Piscitelli, 2012).

It is a major challenge to build in these competencies into educational standards, curriculum and assessments, and overall evaluations of student performance. Yet these are the requirements for formal learning today.

While such development work is being done, CML’s evidence-based methodology helps improve student knowledge, attitudes and behaviors when reinforced and integrated into existing curriculum. Basically, teachers connected the formal curriculum with the Five Core Concepts/Key Questions in lessons that use a process of inquiry to explore a particular subject, whether that sub-

ject is in language arts, science, health, or social studies. This gives a teacher maximum flexibility in ensuring that lessons are fresh and relevant to students, but teachers need to be highly trained in using frameworks so that they can easily relate the subject matter to the appropriate Concepts and Questions while guiding the students.

4. METHODS AND MATERIALS

In early 2009, Medios Claros, a Civil Association that emerged in Lima in 2008 to publicize, disseminate and promote Media Literacy in Peru, sponsored CML to conduct a two-day teacher training in Lima for 100 teachers at four private schools, all based in Lima (with 25 teachers from each school): América del Callao School; Newton College; Villa Cáritas School (Catholic School -Women); and Colegio San Pedro (Catholic School - Men).

The two-day training was aimed at the following goals:

1. To acquaint teachers with the “basics” of media literacy, including the CML Five Core Concepts and Five Key Questions.
2. To provide teachers with an understanding of the role of construction in media literacy, and how media literacy skills encompass both deconstruction and construction/production of media.
3. To acquaint teachers with a basic methodology for teaching media literacy, including strategies for teaching close analysis using the CML frameworks.
4. To encourage teachers to practice their skills by giving each teacher an opportunity to lead their fellow teachers in a “class” exercise, that emphasized close analysis.
5. To give teachers some time to connect media literacy frameworks with their own curricula, by integrating media literacy concepts into units of instruction. CML provided Individual coaching for this portion of the training.
6. To coach teachers as needed after the training sessions, through email, to answer questions about experiences and resources.
7. To provide teachers with CML reference materials that gave teachers some handy and practical ways to use media literacy in their classrooms.

Subsequent to the teacher training, each school administered a questionnaire for all students, grades 2-11. This self-report instrument was designed and validated by the Center of Media Literacy in 2008. It is based on 28 multiple-choice items. The purposes of this post-test was reported as (i) to provide a school-wide

evaluation of media literacy learning and baseline for future evaluation, (ii) to see whether students improved their understanding of the Five Core Concepts of Media Literacy, (iii) to determine whether students understood how to apply the Five Key Questions of Media Literacy; and (iv) to see whether students understood the importance of individual decision-making and their social responsibility.

Ten years later, in 2019, the same instrument was taken again in three of the four schools in Lima that took part in the 2009 study to analyse the impact of teacher training in student’s responses and to compare the results during a 10 year period. Despite the effectiveness of this teacher training, this data will contribute to the sparse research available on implementing media literacy programs and being able to compare results over time – both from a pedagogical standpoint and also from a youth perspective¹.

Although CML’s Core Concepts and Key Questions apply to any form of media, the students and teachers alike undoubtedly needed practice in applying the Concepts and Questions to social media and the technology enhancements available through smart phones. With social media, individuals went from primarily being receivers of messages – such as on accessing websites – to being producers of media, who could comment or forward media messages with their own opinions or emoji’s attached. About this, we must remember that technological changes cannot be separated from the cultural transformations of the use of the medium, whether the latter are a consequence of the former or vice versa (Cabero & Llorente, 2008).

This means that additional biases can be easily introduced to a message, and in some cases, the “likes” or “dislikes” are comments unto themselves. The entire context of media has changed in a few short years, making the participatory culture first identified by Henry Jenkins (Jenkins et al., 2004) a reality. For the first time, production in classrooms is available at the touch of a finger on a smartphone – a far cry from the slumberous equipment required before.

Indeed, in response to these significant changes inside the classroom and without, in 2009 the CML introduced its “Five Key Questions for Construction,” told from the point of view of Producers of media messages: (*Authorship*) What am I authoring? (*Format*) Does my message reflect understanding in format, creativity and technology? (*Audience*) Is my message engaging and

¹ A similar inquiry can be found in Gutierrez et al. (2017), who propose an instrument that aims at evaluating media literacy among students from three aspects: the cognitive, the technological and the socio-emotional.

compelling for my target audience?, (*Framing/Content*) Have I clearly and consistently framed values, lifestyles and points of view in my content?, and (*Purpose*) Have I communicated my purpose effectively?

The participants in both studies (2009-2019) were students from grades 2-11 of three schools (7-17 years of age) typically aged invited to be part of it with the permission of their parents or tutors. All participants were duly informed and completed a self-administered questionnaire. Because of the time span between surveys, only one class – the eldest class – from each school participated in both surveys; otherwise, new participants from the concurrent grades took part in the second survey, while survey results from the first survey were used based on the responses of different students. Although the surveys do not yield comparisons between identical individuals, they do provide a snapshot of knowledge and views of students from the same class groupings in the same four schools. No other demographics were collected for individual students. In 2009, the total sample was 280 participants, and in 2019, the number was 202 (Table 1).

The test results were conducted through descriptive analysis using IBM® SPSS Statistics software (version 24).

5. RESULTS

Regardless of the technological and pedagogical advances made in the interim, some specific themes emerged regarding youth media literacy from examining the post-survey results between 2009 - 2019, and some questions yielded significant changes in responses through the years.

In general, young people doubt the messages of the media. The percentage of students who consider that the media only offer them partial information is similar at both times (83.6% in 2009 and 86.1% ten years later). We can observe two slight differences in favor of the suspicion of the students in 2019: on the one hand, 2.5% of them believed in 2009 that the media said “only the truth”, while ten years later this figure dropped to 0.5%; on the other hand, the number of students who consider that newspapers, television and radio tell “only lies” went from 0.7% to 2.5% between 2009 and 2019 respectively (Table 2).

When it comes to publicity, the youth of 2019 seemed more susceptible to a sales pitch than their younger selves from 2009: in 2009, 98.2% of the students said that the main goal of an ad was to “sell,” whereas in 2019 only 89.6 percent answered in kind. This same susceptibility applied to a question on “Which is the

Table 1. Sample of participants.

School	Year	
	2009 (n=)	2019 (n=)
Villa Cáritas	108	56
San Pedro	93	58
América del Callao	79	88
Total sample	280	202

Table 2. Results to the question “What do newspapers, television and radio say?” (2009-2019).

	Year	
	2009 (%)	2019 (%)
Only the truth	2,5	0,5
Only lies	0,7	2,5
Only a side of the information	83,6	86,1
Everything we need to know	13,2	9,9
Doesn't answer	0,0	1,0
(Basis: total of respondents)	280	202

best question to ask after seeing a commercial message that advertises a new lipstick?” In 2019, only 35.6% said the answer is to ask “Why was this message sent” compared to 65% in 2009 – and 55% in 2019 wanted to know “Where can I get this lipstick?” Additionally, in 2019, when asked “How important is it to wear whatever my friends are wearing,” 58.4% said “The most important thing,” whereas in 2009, 56.8% answered similarly.

On the other hand – perhaps through the influence of using social media to reach certain friends or groups – youth in 2019 seemed to have a more intuitive understanding of targeting audiences and brands. In answering the question: “It is important to consider who created the advertising message in order to: Find the bias,” 93.1% correctly identified “Find the bias” in 2019 vs. 82.5% in 2009.

Similarly, when responding to the question: “A target audience is the group of people for whom something is created,” 83.7% responded True in 2019, vs. 79.3% in 2009. Students in 2019 also had a slight edge in responding correctly to the question “Our point of view influences how we react to media messages,” with 92.1% responding “True” in 2019 vs. 88.6 in 2009.

The results are different when more specific criteria of media literacy are evaluated. Respondents were presented with a list of 5 basic concepts on this subject and asked to indicate the 3 that were correct. In 2009, 90% of respondents refused to believe that messages were

Table 3. Results to the question “Which is the best question to ask after seeing a commercial message that advertises a new lipstick?” (2009-2019).

	Year	
	2009 (%)	2019 (%)
Where can I get this lipstick?	25,7	55,0
When can I get this lipstick?	7,9	8,9
Why was this message sent?	65,0	35,6
Doesn't answer	1,4	0,5
(Basis: total of respondents)	280	202

Table 4. Results to the question “Why is it important to know who created this publicity message?” (2009-2019).

	Year	
	2009 (%)	2019 (%)
To know who to blame	13,6	5,9
Find the bias	82,5	93,1
Find out who made the music	3,6	1,0
Doesn't answer	0,4	0,0
(Basis: total of respondents)	280	202

Table 5. Results to the statement “Our point of view influences how we react to media messages” (2009-2019).

	Year	
	2009 (%)	2019 (%)
True	88,6	92,1
False	5,0	1,0
Not sure	6,4	5,9
Doesn't answer	0,0	1,0
(Basis: total respondents)	280	202

not constructed; this percentage was reduced to 84.2% in 2019. On the other hand, when asked if the messages were created using their own creative languages, 85.4% of those surveyed in 2009 answered affirmatively, compared to 80.7% ten years later.

Likewise, when faced with the statement “people experience the same message differently”, 84.3% said ‘yes’ in 2009, while 80.2% responded similarly in 2019. Regarding whether the media incorporates values and points of view, there was a considerable decrease between the years of the questionnaire: although 81.8% believed that they were in 2009, only 46% responded

Table 6. Results to asking respondents to indicate the key questions about media literacy (2009-2019).

	Year	
	2009 (%)	2019 (%)
Three correct	30,0	14,4
Incorrect answers	70,0	85,6
(Basis: total respondents)	280	202

in an analogous way in 2019. Finally, when asked if the messages are organized to improve health and safety, we found another revealing figure: the number of the sample that believes this to be so went from 17.1% to 44.1% between 2009 and 2019 respectively.

In summary, only 31.7% managed to identify the basic concepts to evaluate the content of a medium in 2019, compared to 66.1% in 2009.

In another part of the questionnaire, the respondents had to carry out a similar exercise, this time from a list of 6 questions on media literacy of which 3 were correct (as expressed in our Introduction). The results were mixed. On the one hand, 57.9% in 2009 thought it appropriate to ask who had created the message, a figure that dropped to 48.5% in 2019. Regarding the creative techniques used by the media, 82.1% thought it was a pertinent question in 2009, while the percentage only reaches 60.9% in 2019. The last of the correct options consisted of the question about the interpretations that different people have from the same message; given this, in 2009, 67.1% affirmed that it was something important, while only 55.9% answered the same ten years later.

Unlike 2009, where 30% managed to point out the questions without problems, in 2019 only 14.4% managed to identify them.

Overall, it was indeed encouraging to see that 89.1% of students in 2019 – an 18% overall increase over the 71.1% of students who responded in 2009 – said that “It is important to ask questions about what advertising tells us because asking questions helps us make better choices.” Since media literacy rests on a process of inquiry, this is a highly promising outcome of the students’ education.

6. CONCLUSIONS

Some important limitations must be taken into account in order to read the results of this comparison. Teachers only received one two-day training in 2009, and this training was not repeated. This means that there was not reinforcement of training through the

years from administrators, nor were new faculty receiving training. Furthermore, it means that teachers had no opportunity to deepen their own skills in both learning and teaching. Indeed, if teacher training at each of the four Lima schools was continued, significant improvements in student understanding could reasonably be expected. Survey results in this study bear out this contention, since understanding of the Core Concepts, particularly, was less in the 2019 survey than the 2009 study, which was held shortly after the albeit short teacher training. Consistency in teaching and learning, and in practice over time, are needed to help establish critical habits of mind that media literacy encourages.

Along with this consideration, there were significant technological shifts and subsequent usage shifts during the 10-year time span between the media literacy surveys (2009-2019). For example, some popular applications, such as Snapchat or TikTok or Instagram, were nonexistent in 2009. And the growth of some online services was exponential during this 10-year time period. According to Hootsuite (2020), social media use is now used by half the global population, and the mix of social media platforms used has changed dramatically through the years. But one statistic is constant: the number of hours of media usage per day per user is rising every year. For example, in 2008, users in the United States spent less than three hours per day using digital media; in 2018, that number increased to more than six hours per day, virtually doubling (Bono Internet Trends, 2019; Pew Research Center, 2020).

There is no doubt that this level of usage is influencing how people think, how they interact with each other, and how they participate with society at large. The youth who took part in our study in 2009 were not influenced by the media in the same ways as they were in 2019, not only because of age, but because of rapid technology development.

Today, students everywhere must be equipped with the skills of critical thinking to understand media messages, especially since smartphones are so ubiquitous. Mobile learning is needed to accompany mobile phones. Disinformation and misinformation abound, and with intense propaganda campaigns affecting elections and public health, it is more important than ever that every citizen be educated to function effectively in this new media environment. Students need to be taught to “read” and “write” the context as well as the content of media messages so that they can readily identify bias and understand the differences between opinions and facts, between fiction and non-fiction, while understanding the underlying motivations that propel media globally. This skill-building takes practice and experience,

and also exposure to high-quality information resources. Because most well-regarded, vetted publications are behind paywalls on the internet today, many disadvantaged students do not have access to a quality information ecosystem, and they subsequently lack the skills of discernment, which can be developed over time, to detect flawed information (Suárez-Álvarez, 2021).

Since the national curriculum for Peru does not call for media literacy education, this gap is reflected in the survey results. Once the initial Medios-Claros sponsored training was conducted in 2009, no further formal training was done, nor was any expected. However, students did demonstrate more understanding of audience reactions and perceptions due to their own media usage, and this understanding, intuitive though it is, shows itself in the students’ knowing that audiences are affected by messages. Since some results, particularly around the Core Concepts, were stronger after the initial training in 2009, it is easy to conclude that teachers formally taught the Concepts and that students therefore had a better understanding.

Before teachers can teach, they need training – and they need reinforcement for using what they have learned through professional development. The combination of more teacher training and incorporating media literacy into the national curriculum can be powerful drivers for introducing media literacy into the education system of Peru. There is a timely opportunity to recover the *educación* approach in contrast to utilitarian, functional and tool-oriented approaches to media education and placing the emphasis on dialogue, reciprocity, critical thinking, participation, and awareness instead (Lombana, 2021).

In the meanwhile, the global applicability of CML’s Five Core Concepts and Key Questions – for consumers, producers and participants in media systems regardless of geography – provide a ready pedagogical short-cut and heuristic for helping youth and adults interpret and share media messages today and tomorrow.

REFERENCES

- Bond Internet Trends (2019). *Daily Hours Spent with Digital Media, United States, 2008-2018*. Retrieved from <https://ourworldindata.org/grapher/daily-hours-spent-with-digital-media-per-adult-user>
- Buckingham, D. (2018). *Media literacy policy in Europe: where are we going?* Retrieved from <https://david-buckingham.net/2018/05/18/media-literacy-policy-in-europe-where-are-we-going/>
- Bulger, M. & Davison, P. (2018). The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy. *Journal of*

- Media Literacy Education*, 1(10), 1-21. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-1>
- Cabero, J. & Llorente Cejudo, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista portuguesa de pedagogía*, (42-2), 7-28. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_1
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Santillana.
- Fingar, K. & Jolls, T. (2013). Evaluation of a School-Based Violence Prevention Curriculum. *Injury Prevention*, 20(3). <http://dx.doi.org/10.1136/injury-prev-2013-040815>
- Fingar, K. & Jolls, T. (2020). Evidence-Based Frameworks: Key to Learning and Scaling Globally. In Pérez Tornero, J. M., Orozco, G. & Hamburger, E. (Eds.), *Media and information literacy in critical times: Reimagining learning and information environments*. UNESCO MILID Yearbook 2018-2019. Retrieved from <https://www.medialit.org/sites/default/files/MILIDYearbook2018-19%20copy%202.pdf>
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Gutierrez-Castillo, J., Cabero, J. & Estrada, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10). <https://idus.us.es/handle/11441/54725>
- Hootsuite (Jan. 2020). *The World's Most-Used Social Platforms*. Retrieved from <https://www.hootsuite.com/newsroom/press-releases/digital-2020-social-media-use-spans-almost-half-global-population>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. & Weigel, M. (2004). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. The MacArthur Foundation. Retrieved from https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- Jolls, T. & Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/6>
- Lombana, D. (2021). "Educomunicación": The Media Education (and literacy) Approach from Latin America. Retrieved from <https://andreslombana.net/blog/2021/02/11/educomunicacion-the-media-education-and-literacy-approach-from-latin-america/>
- Martín-Barbero, J. (1998). Inheriting the future. Thinking education from communication. *Culture and Education*, 10(1), 17-34. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>
- Mateus, J-C. & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Mateus, J-C. & Quiroz, M-T. (2017). Educommunication: A Theoretical Approach of Studying Media in School Environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/915>
- Mateus, J-C. & Hernández-Breña, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- Mateus, J-C., Andrada, P. & Quiroz, M-T. (2019). *Media Education in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
- Mateus, J.-C., & Quiroz, M. T. (2021). La "Competencia TIC" desde la mirada de docentes de secundaria: más que habilidades digitales. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 13(14), 7-23. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/266>
- Ministry of Education, Peru (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu. Retrieved from <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- National Council of Education (2016). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales - ENDO 2014*. CNE.
- Pew Research Center (2020). *Internet/Broadband Fact Sheet*. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/internet-broadband/>
- Suarez-Alvarez, J. (2021). Are 15-year-olds prepared to face fake news and disinformation? *PISA in Focus*, 113, OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/6ad5395e-en>
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971_eng
- UNESCO (Ed.) (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!* Retrieved from <https://bit.ly/2SSynOr>



Citation: L.G. Zaffaroni, D. Cino, K. Thiel, C. Lampert (2022) Drivers of cyberbullying and cybervictimization during the COVID-19 pandemic. Findings from an online survey during the first lockdown. *Media Education* 13(2): 65-77. doi: 10.36253/me-13169

Received: May, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: ©2022 L.G. Zaffaroni, D. Cino, K. Thiel, C. Lampert. 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.

Drivers of cyberbullying and cybervictimization during the COVID-19 pandemic. Findings from an online survey during the first lockdown

Fattori chiave del cyberbullismo e della cybervittimizzazione durante la pandemia di COVID-19. Risultati di un sondaggio online durante il primo lockdown

LORENZO GIUSEPPE ZAFFARONI¹, DAVIDE CINO¹, KIRA THIEL², CLAUDIA LAMPERT²

¹ *Università Cattolica del Sacro Cuore*

² *Leibniz Institute for Media Research, Hans-Bredow-Institut*

lorenzogiuseppe.zaffaroni@unicatt.it; davide.cino@unicatt.it; k.thiel@leibniz-hbi.de; c.lampert@leibniz-hbi.de

Abstract. The COVID-19 pandemic has confronted families, and especially children, with significant social and psychological challenges. The lockdown was accompanied by a substantial expansion of digital and social media use and an increased probability of coming into contact with different kinds of online risks. Focusing on cyberbullying, we report on findings from an online survey to investigate the extent to which children aged 10-18 ($n = 1.541$) experienced cyberbullying and cybervictimization during the first lockdown in Italy and Germany. Looking at the role of different variables through two binary logistic regressions, results indicate that the most consistent predictor in both forms of bullying experiences was children's emotional distress. No statistically significant country differences emerged. Finally, the implications and limitations of this work are discussed.

Keywords: children online, cyberbullying, cybervictimization, COVID-19 pandemic, online risks

Riassunto. La pandemia di COVID-19 ha messo le famiglie, e in particolare i bambini, di fronte a sfide sociali e psicologiche significative. Il lockdown è stato accompagnato da una sostanziale espansione dell'uso dei media digitali e dei social media e da una maggiore probabilità di entrare in contatto con diversi tipi di rischi online. Concentrandoci sul cyberbullismo, riportiamo i risultati di un sondaggio online per indagare in che misura i bambini di età compresa tra 10 e 18 anni ($n = 1.541$) hanno subito cyberbullismo e cybervittimizzazione durante il lockdown in Italia e Germania. Osservando il ruolo di diverse variabili attraverso due regressioni logistiche binarie, i risultati indicano che il predittore più coerente in entrambe le forme di esperienze di bullismo era il disagio emotivo dei bambini. Non sono emerse differenze statisticamente significative tra i Paesi. Infine, vengono discusse le implicazioni e i limiti di questo lavoro.

Parole chiave: bambini online, cyberbullismo, cybervittimizzazione, pandemia di COVID-19, rischi online.

1. INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic has posed significant challenges to society, particularly to children and adolescents. Families were in a state of emergency for weeks and months. During the lockdown phases, social contacts were limited to the immediate family circle and, beyond that, were only possible online. On the one hand, digital media has offered various opportunities to maintain social contact with other family members, teachers, and peers. On the other hand, it has also raised the probability of coming (unprepared) into contact with all kinds of online risks and interaction risks in particular (Livingstone and Stoilova, 2021). Examples include aggressive behavior towards others (also referred to as ‘cyberbullying’) such as insults and defamation via various platforms, but also spreading rumors or exclusion from communication.

Still, the question of which factors contribute to children getting bullied or becoming bullies themselves under pandemic-related circumstances is partially explored, and requires further analysis. Growing evidence shows that adolescents’ mental health has worsened during the COVID-19 pandemic, e.g., due to stress, anxiety, and powerlessness, which is also often attributed to the increased use of social media, but also to virally distributed content (Nearchou et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021a; Thakur, 2020).

In this paper, we aim to explore whether and how episodes of cyberbullying perpetration (i.e., bullying someone else) and cybervictimization (i.e., being a victim of cyberbullying) increased or decreased during the first lockdown of the COVID-19 pandemic and which variables, if any, predicted this change. For this purpose, we rely on findings from an online survey to investigate the extent to which children experienced episodes of online aggression, cyberbullying, and cybervictimization during the first lockdown. We specifically focus on data from the online study “Kids’ Digital lives in COVID-19 Times” (KiDiCoTi), which involved 26 research centers in 15 European countries (Austria, Belgium, Croatia, Denmark, France, Germany, Ireland, Italy, Lithuania, Norway, Portugal, Romania, Slovenia, Spain, and Switzerland), and was coordinated by the Joint Research Center (JRC), the European Commission’s science and knowledge service. The study, administered to 6.195 children aged 10-18 and 6.195 parents, covers remote schooling (Vuorikari et al., 2020) and the gen-

eral online experiences during the lockdown (Lobe et al., 2021). While the overall aim of the study is to identify changes in children’s online risk experiences during the lockdown, we focus on the possible drivers of particular online risks.

For the empirical analysis, we refer to the Italian and German children’s datasets ($n = 1.541$). Such a comparison is due not only to the researchers’ nationality, which helps contextualize data analysis in lived experiences, but also to the way data on cyberbullying and cybervictimization changed before and during the pandemic in both countries. In this regard, data collected between autumn 2017 and summer 2019 through the EU Kids Online project with youth aged 9-17, show that 7% of Italian children reported having bullied someone online, and 10% of them reported having been victims of cyberbullying. As for German children, 12% of them reported having bullied someone online, and 25% of them having been a victim of cyberbullying (Smahel et al., 2020).

While these data picture a situation where both cyberbullying and cybervictimization were more common in Germany than in Italy, it is striking to notice how the situation changed when compared to data collected during the pandemic. In the time between the EU Kids Online latest data collection (Smahel et al., 2020) and the one carried out for the KiDiCoTi project, in fact, the figures on cyberbullying and cybervictimization changed drastically. Indeed, the KiDiCoTi project show that 59% of Italian children reported having been victims of cyberbullying in general at least once, with 50% stating this happened more during the first lockdown; similarly, 58% of German children reported to have ever been victims of cyberbullying, with 51% reporting this happened more during the first lockdown. The same increasing tendency is observed with respect to bullying others: 39% of Italian and 49% of German children reported having ever done it, with 49% of the former and 41% of the latter stating this happened more during the lockdown (Lobe et al., 2021).

Although these are two different studies and no generalizations, nor linear connections between the two datasets can be made, it is striking that the surveyed children reported a significant increase in cyberbullying perpetration and cybervictimization both in general and during the pandemic. This raises the question of which factors have a particularly high influence on the experience of cyberbullying and cybervictimization.

In this paper, we present findings from two binary logistic regression analyses looking for predictors of cyberbullying and cybervictimization; we reflect on them against the background of the extant literature on the topic; and we discuss potential implications and future directions of this work. While we address these questions with respect to two different countries, Germany and Italy, we fully acknowledge that cultural differences in media use across different countries, as well as the public management of the pandemic, matter in explaining these results, but cannot be inferred by referring to our available data. Hence, we suggest potential paths of future research to ground our findings into a more nuanced and context-aware comparative approach.

2. LITERATURE REVIEW

2.1 *Children's use of online technology during the COVID-19 pandemic*

The first cases of COVID-19 in Italy were reported in February 2020. The suspension of school activities - and thus the beginning of the lockdown for students - started on March 5th in Italy. The generalized lockdown was established from March 11th. At the beginning of May, the first lockdown was over and activities and travel resumed, yet school remained closed. School reopening was expected to take place at the beginning of September 2020. The situation was similar in Germany. After the first cases were reported at the end of January 2020, schools were closed from March 13th, and citizens were asked to stay at home. The official lockdown started on March 22nd, 2020, and was accompanied by the closure of recreational facilities, contact restrictions, and thus social distancing. However, compared to Italy, there was no general curfew, and citizens were allowed to leave their house at any time. From May 4th, 2020, public life was gradually brought back to normal. While some schools reopened, others remained with online learning or offered a hybrid model. This partly opaque situation lasted until the summer holidays.

The lockdown and the accompanying school closures led to adolescents spending a lot of time at home and with digital media. Children's media use had massively increased during the lockdown: they reported spending between 6 hours to 7.5 hours online on a regular weekday, of which more than half was dedicated to school activities (Vuorikari et al., 2020). For comparison, according to the EU Kids Online Survey 2020, daily time spent online by children before the pandemic was on average 167 minutes (= 2.8 hours) (Smahel, 2020).

Both duration and media use differed significantly. Concerning the use of digital media for remote schooling, the available data show significant discrepancies (Vuorikari et al., 2020). Digital media provided essential opportunities to learn and stay in touch with others during the lockdown. At the same time, this also increased the likelihood of exposure to different types of online risks (Lobe et al., 2021). The KiDiCoTi project considers different types of risks, such as excessive use, cyberbullying, cyber hate, disinformation, user-generated content risks, exposure to violent, gory content or self-harm practices, and personal data and cybersecurity risks (ibid.).

Cross-country results show that just under half of 10-18-year-olds have had no negative online experiences during the lockdown, whereas one-fifth of respondents reported more negative experiences. Among them, 23% state these were no more frequent than during the period before, and 7% even report fewer experiences. Children from Slovenia (14%), Austria (16%), France (16%) and Switzerland (19%) are the least likely to report increased negative online experiences. The largest share is accounted for by children in Ireland (28%), Spain (25%), Italy (24%) and finally Germany, Portugal and Romania (with 23% each). It is important to note that the data report children's subjective assessments, and what they rate as negative online experiences cannot be identified. The difference between risk and harm should also be clearly pointed out here, since online risks do not necessarily translate into harm (Livingstone, Mascheroni, & Staksrud, 2018).

2.2 *Cyberbullying and cybervictimization experiences*

Given the shift of social contacts to online interactive spaces, the question arises to what extent an increase in aggressive behavior was observed during the lockdown, which is commonly subsumed under the term 'cyberbullying'. Cyberbullying is one of the central and most studied phenomena in connection with negative online experiences. However, a consensus on the definition, operationalization and measurement of cyberbullying is still lacking (Brochado et al., 2021; Lampert and Donoso, 2012), which is why prevalence figures vary significantly. Most definitions refer to Slonje and Smith (2008), for which cyberbullying is "a new form of aggression [...] that occurs through modern technological devices, and specifically mobile phones or the internet" (p. 147).

According to a review by Aboujaoude et al. (2015), approximately 20-40% of children and adolescents have been victims of cyberbullying, with females and sexual minorities being more likely to be victimized than males, and perpetrators of cyberbullying more likely to

be male than female (Aboujaoude et al., 2015). The study also suggests the increased prevalence, in online environments, of the “bully-victim phenomenon”, whereby victims of cyberbullying may eventually become retaliating attackers themselves.. Lower prevalence was reported in the recent EU Kids Online Study, of which 14 % of the 9-16-year-olds reported having been treated in a nasty or hurtful way at least a few times in the previous 12 months (Smahel et al., 2020). In 2010, the share was 9% (Livingstone et al., 2011; Görzig, 2011). Broachado and colleagues (2021) measured a prevalence of 3.9% for a 12-month period for Portuguese students in 2014/2015. Moreover, they found a strong correlation between involvement in cyberbullying and negative emotional well-being among the students.

Despite varying prevalence figures, an upward trend can be observed in recent years, which can also be attributed to increased online use, among other things. This, in turn, raises the question of whether intensified online use during lockdown is the central driver of cyberbullying and cybervictimization, or whether there are other factors at stake, which are more likely to be due to the stressful situation during the COVID-19 pandemic or the pandemic itself.

A Canadian study examining the issue of school bullying found fewer cyberbullying incidents during the pandemic than before (Vaillancourt et al., 2021). Common patterns, such as girls being more likely to be victims and boys more likely to be perpetrators, or gender diverse and LGTBQ + students, were also found in the COVID-19 pandemic.

A representative study with 4,418 children and adolescents aged 8-21 by a German health insurance company, conducted in 2020, found that children and adolescents who are dissatisfied with their everyday social situation are particularly at risk for cyberbullying, as this life satisfaction reduces their psychological defenses (Beitzinger et al., 2020). A qualitative analysis of Facebook, Twitter and Instagram posts since the beginning of lockdown shows that many posts include sexting, sexual comments, derogatory comment on pictures, videos of school children fighting or insults (Mkhize and Gopal, 2021).

In addition to whether children and young people are treated meanly or hurtfully by others, the question of how many children themselves behave in such a way towards others is also of interest. Findings from previous studies show a correlation between self-experienced cyberbullying and becoming a perpetrator (Lampert and Donoso, 2012). According to the cross-national results of the KiDiCoTi study, two-thirds of children and young people did not behave in a mean or hurtful way towards

others during the lockdown. The most significant shares of children who have acted as cyberbullies are in Germany (45%), Romania and Switzerland (43%). 40% of the children stated that this happened more during the lockdown than before, with the highest shares in Italy (49%), Spain (48%) and Ireland (48%).

2.3 EMOTIONAL DISTRESS AS A SITUATIONAL RISK FACTOR FOR CYBERBULLYING

Pandemics are characterized by uncertainty, ambiguity and loss of control, features likely to trigger stress, including internalizing symptoms (anxiety and depression) and anger (Shanahan et al., 2020). According to Lazarus and Folkman (1984, p. 141), stress can be defined as “specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person”. In the case of the COVID-19 pandemic, possible stressors include perceived threat from the virus, confusion, disruptions to daily lives and routines, boredom, duration of quarantine, social isolation, loneliness as well as increased consumption of social media (Brooks et al., 2020; Sprang and Silman, 2013; Mazza et al., 2020; Qiu et al., 2020). Consequently, Yang (2021, p. 138) refers to the COVID-19 pandemic as a “major life stressor”. Since childhood and adolescence are sensitive, demanding phases of life per se, associated with biopsychosocial changes and developmental tasks as well as an increased need for social interaction, it can be assumed that young people are particularly susceptible to psychological stress during the lockdown (Ravens-Sieberer et al., 2021b).

Studies on the impact of the pandemic on children’s mental health and well-being point to increased levels of stress (e.g., worries, helplessness, and fear) and related issues such as loneliness, anxiety, and depression (Loades et al., 2020; Nearchou et al., 2020). For instance, a Chinese study conducted at the beginning of the pandemic found that almost a quarter (23 %) of second to sixth-graders had depressive symptoms and a fifth (19 %) had anxiety symptoms (Xie et al., 2020). Compared to younger children, adolescents seem to be even more burdened by the pandemic. Among Chinese 12 to 18-year-olds, the prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms, and a combination of both was 44%, 37%, and 31% respectively (Zhou et al., 2020). Independent of age group, further Chinese studies show that 22 % of children and adolescents suffered from depressive symptoms (Duan et al., 2020).

Studies from Western countries, some of which were conducted at a later point of the pandemic, show even

higher prevalence. Building on findings from an interview study concerning psychological distress conducted with 82 participants aged 6-14, Segre et al. (2021) report that 78% of children and adolescents in Milan, Italy had anxiety symptoms and 44% showed significant mood symptoms. In a Canadian study from summer 2020 high percentages of adolescents (N=809) aged 12-18 met clinical cut-offs for depression (51%), anxiety (39%), and post-traumatic stress disorder (45%) (Craig et al., 2022). The impression that individual stress levels have increased over the course of time is confirmed by a longitudinal two-wave nationally representative study from Germany (Ravens-Sieberer et al., 2021a). Compared to the first survey, children's fears and worries, depressive symptoms and psychosomatic complaints (e.g. low spirits, headaches and stomach ache) have intensified significantly, while their perceived quality of life has further deteriorated. Overall, four out of five of the 7-17-year-old children and adolescents surveyed felt stressed by the COVID-19 pandemic. Seven out of ten children reported reduced quality of life.

Feelings of stress can manifest in a wide array of symptoms. According to a cross-national study, Spanish and Italian children aged 3-18 displayed different stress-related symptoms ranging from difficulties in concentrating (77%), boredom (52%), irritability (39%), restlessness (39%), nervousness (38%), feelings of loneliness (31%), uneasiness (30%), and worries (30%) (Orgilés et al., 2020). This is in line with results from other international studies, which further identify behavioral disorders, clinginess, inattention, sleeping problems and various psychosomatic complaints as symptoms of COVID-19-related stress (Jiao et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021a).

Research also points to a complex relationship between stress and (cyber)bullying. With regard to cyberbullying (i.e. bullying others), a large body of research indicates that perceived stress (including feelings of anger, anxiety and depression) can be a driver of cyberbullying perpetration (Camerini et al., 2020; Geng and Lei, 2021; Patchin and Hinduja, 2011). As an explanatory approach for this relationship, Patchin and Hinduja (2011) draw on the General Strain Theory, which suggests that people who have high levels of stress are more likely to engage in deviant behavior (Agnew, 1992). Specifically, Agnew (1992) assumes that delinquent behaviors can result from three forms of strain: the failure to achieve goals, the removal of positively valued stimuli, and the introduction of negative stimuli. These theoretical considerations can be transferred to the COVID-19 pandemic: for example, social distancing (i. e., not being able to meet friends and family), and the closure of recreational facilities (i. e., not being able to do the things you enjoy) can be understood as the removal of positive-

ly valued stimuli, while disturbing news coverage of the virus, curfews or quarantine, and – associated with this – increased family conflicts, can be seen as emerging negatively valued stimuli. In addition, many young people were unable to achieve individual goals, such as completing a year abroad or an internship. In the context of cyberbullying perpetration, studies also identify boredom and the need to make oneself feel better as motivations for such behavior (Varjas et al., 2010). Transferring this to the COVID-19 situation, which is associated with notably higher levels of stress and irritability, it is conceivable that cyberbullying is used to cope with lockdown-related boredom, frustration, and feelings of distress. Besides emotion regulation, another motive for cyberbullying is the achievement of certain goals, such as dominance or power (Gradinger et al., 2012). In a situation such as the lockdown, which naturally involves feelings of powerlessness and helplessness, cyberbullying others might thus serve as a coping mechanism to regain a sense of power and superiority.

With respect to cybervictimization (i.e., being bullied), most studies point to an opposite causal relationship. In this case, stress is seen as a consequence of online victimization. There is convincing evidence that cyberbullying experiences negatively affect individual well-being (Nixon, 2014; Völlink et al., 2013). In this regard, both victims and bully-victims (i.e., adolescents that bully and have been bullied) report “feeling depressed, hurt, lonely, insecure, worried, hopeless, embarrassed, threatened, anxious, frustrated, angry, socially inept and stressed more than non-victims” (for a detailed overview see Völlink et al., 2013, p. 8). Interestingly, being bullied online seems to have more severe consequences when it is accompanied by other psychosocial stressors from everyday life (Staude-Müller et al., 2012). Thus, cybervictimization experiences during the COVID-19 pandemic might lead to even stronger stress reactions than under normal circumstances.

However, few studies also found psychological distress to be a predictor for cybervictimization experiences. According to a meta-analysis of predictors of victimization, the typical cyberbullying victim is characterized by, among other things, high levels of depression, helplessness, stress, or loneliness (Guo, 2016). This is in line with findings from Le and colleagues (2017), who argue that the risk of becoming a cyberbully-victim significantly increases with previous experiences of psychological distress. Assuming that the COVID-19 crisis is associated with higher levels of stress, these findings should be considered when exploring the drivers of cybervictimization.

Against this theoretical and empirical background, our research aims to explore selected predictors of cyber-

bullying and cybervictimization (age, gender, nationality, time spent online, increase in social media use, increase in using instant messaging apps, emotional distress; for cyberbullying the predictor “being bullied” is additionally taken into account, informed by Görzig, 2011), in order to answer the following research questions:

RQ1: To what extent do socio-demographics, the amount of daily time spent online, the use of social media and instant messaging apps and emotional distress affect cybervictimization during the first COVID-19 lockdown?

RQ2: To what extent do socio-demographics, the amount of daily time spent online, the use of social media and instant messaging apps, emotional distress and previous online victimization affect cyberbullying perpetration during the first COVID-19 lockdown?

3. METHODS

An online survey was administered between June and July 2020 to an unweighted sample of parent-child dyads (specifically, 6.195 parents and 6.195 children) from the 15 participating countries using the VALICON online panel. The survey was divided into two parts: one for parents and the other one for children to be completed separately. Questions investigated the use of digital technology within the household, focusing on educational and leisure activities, ICT-related hopes and worries, benefits and risks of digital media use, with regard to the unprecedented challenges posed by the COVID-19 pandemic. Informed consent was obtained from both parents and children in order to participate in the survey (for more information see Lobe et al., 2020).

For the purpose of this paper, we only focused on answers provided by Italian (N= 1.028) and German (N= 513) children, for a final subsample of 1.541 respondents aged 10-18 (M= 13.9, SD= 2.25), of which 58 % were boys and 42 % girls.

Although more time online is associated with both benefits and risks (Livingstone et al., 2018), for the purpose of this work we are going to focus on the latter. Informed by the above-mentioned literature, we explored experiences where children were either victims of cyberbullying or have cyberbullied someone else to investigate predictors of both occurrences during the first wave of the COVID-19 pandemic.

3.1 Data analysis

Children were asked a series of questions concerning their digital media use within the household, how this changed due to COVID-19, as well as about their

positive and negative experiences in this period. Specifically, children were asked whether they had experienced cyberbullying or bullied someone else online during the first lockdown. For this work, we treated these as dependent variables. Two binary logistic regressions were run to investigate possible predictors of being bullied and bullying others online.

Children were asked about their cyberbullying experiences by asking them to mark whether certain online experiences increased, decreased, or stayed the same during the lockdown. In terms of being bullied, children were asked whether nasty or hurtful messages were sent to them; with respect to bullying others, whether they treated someone else in a nasty or hurtful way. For the purpose of our analysis, we dummy-coded both variables with values indicating whether there had been an increase or not in these experiences.

The main independent variables we selected as predictors of being a victim of cyberbullying were: children’s gender, age, nationality, time spent online, increase in social media use, increase in instant messaging apps use, and emotional distress. The main independent variables we considered as predictors of bullying others were: children’s gender, age, nationality, time spent online, increase in social media use, increase in instant messaging apps use, and emotional distress. For this analysis, we also included being bullied as an independent variable to explore whether being a victim could lead to more aggressive behaviors toward others, as suggested by past research (Görzig, 2011). Table 1 summarizes the variables used for the purpose of our analysis.

Children’s demographics were measured by asking them to indicate their gender, age, and nationality (considering in this paper only Italian and German participants).

Time spent online was measured by asking children to indicate how many hours a day they spent using the internet on a typical weekday during the lockdown, by indicating an estimate of the total number of hours. Children’s increase in social media and instant messaging apps use was measured by asking them to indicate whether they experienced an increase in time spent doing certain online activities (i.e., “using social media for posting or sharing things”, and “using instant messaging apps”). The values were dummy coded to indicate whether there had been an increase or not. Unfortunately, other items regarding the specific platforms and instant messaging apps used by the respondents were not available in the survey.

Emotional distress was measured by asking children to respond to a list of seven statements about their emotional well-being on a scale from 1 to 5 (with 1 being

Table 1. Variables and operationalization.

Variable	Operationalization
Children's demographic	Questions on gender, age, and nationality
Time spent online	Self-reported number of hours spent on a weekday using the internet
Increase in social media use	Self-reported indication of an increase in the time spent using social media
Increase in instant messaging apps use	Self-reported indication of an increase in the time spent using instant messaging apps Likert scale, ranging from 1 to 5, used on a list of seven items on emotional wellbeing
Emotional distress	

“not true at all” and 5 being “very true”). Examples of items were “I feel fearful”, “I feel nervous”, “I feel tense”, “I feel worried”, and the like. The seven items were computed into a scale, with high levels of internal consistency (Cronbach's $\alpha = .94$). For more information on the well-being scale see Lobe et al. (2020).

4. RESULTS

We first report on descriptive statistics about children's media use, emotional well-being, and bullying experiences, to then focus on predictors of cybervictimization and cyberbullying perpetration.

On average, children spent a mean of 6.35 hours a day online ($SD = 3.99$), of which 3.97 were dedicated to schoolwork ($SD = 3.08$). No significant differences emerged in time spent online between Italian ($M = 6.31$, $SD = 3.91$) and German children ($M = 6.41$, $SD = 4.16$), $t(1539) = .486$, $p = .184$. As for internet use, 57% and 68% of respondents experienced an increase, respectively, in social media and instant messaging apps use. Italian children were found to have experienced such an increase to a higher extent compared to their German peers, both for social media use (62% vs. 46%), $\chi^2(1, N = 1334) = 28.55$, $p < .001$, and for instant messaging apps (74% vs. 57%), $\chi^2(1, N = 1459) = 41.08$, $p < .001$.

As for emotional well-being, the mean score for the whole emotional distress scale was 2.58 ($SD = 1.09$), with Italian children reporting slightly higher scores ($M = 2.67$, $SD = 1.04$) compared to their German peers ($M = 2.37$, $SD = 1.15$), $t(1416) = -4.93$, $p < .001$.

As for bullying experiences, 46% and 46% of children reported an increase in cybervictimization and cyberbul-

lying perpetration. Two binary logistic regressions were run to investigate predictors of both occurrences.

As for cybervictimization (Tab. 1), the logistic regression model was statistically significant $\chi^2(7, N = 572) = 139.85$, $p < .001$, explained 29% of the variation in the outcome (Nagelkerke $R^2 = .291$), and correctly classified 73.6 % of cases. The analysis found that children who were more emotionally distressed *Wald's* $\chi^2(1, N = 572) = 73.32$, $p < .001$, increased their use of instant messaging apps during lockdown *Wald's* $\chi^2(1, N = 572) = 9.49$, $p = .002$, and younger children *Wald's* $\chi^2(1, N = 572) = 5.86$, $p = .015$, were more likely to be bullied during this period. Specifically, the odds ratios suggest that more emotionally vulnerable children were 2.33 times more likely to be victims of cyberbullying, while those who used more instant messaging were 2.14 times, and younger children 0.9 times more likely to be bullied. No country differences emerged, nor heterogeneities with respect to the other variables considered.

With respect to cyberbullying perpetration (Tab. 2), the logistic regression model was statistically significant $\chi^2(8, N = 478) = 292.97$, $p < .001$, explained 61% of the variation in the outcome (Nagelkerke $R^2 = .614$), and correctly classified 84.9% of cases. The analysis showed that girls *Wald's* $\chi^2(1, N = 478) = 6.79$, $p = .009$, more emotionally distressed youth *Wald's* $\chi^2(1, N = 478) = 12.33$, $p < .001$, those whose social media use increased during lockdown *Wald's* $\chi^2(1, N = 478) = 5.56$, $p = .018$, and those who have been bullied in this period *Wald's* $\chi^2(1, N = 478) = 125.96$, $p < .001$, were more likely to bully their peers. Specifically, odds ratios show that girls were around 2 times more likely than boys to bully someone online, so were those whose social media use increased during the pandemic; children higher in emotional distress were in turn 1.58 times more likely to bully someone, while children who were bullied were almost 29 times more likely to bully someone else.

No differences emerged with respect to nationality, children's age, instant messaging apps use, or time spent online.

Overall, results show that the most consistent predictor of both forms of bullying was emotional distress, with increase in social media and instant messaging apps being relevant too, although with respect to different bullying experiences. Being a victim of cyberbullying, in turn, highly increases the chances for children to bully their peers, too.

5. DISCUSSION, LIMITATIONS, AND CONCLUSIONS

The COVID-19 pandemic posed an enormous psychosocial challenge to children and adolescents. Digital

Table 2. Logistic regression exploring possible predictors of being bullied online.

	B	S.E.	Wald $\chi^2(df)$	p	O.R.
<i>Children's gender</i>					
Girls	-.366	.198	3.439 (1)	.064	.693
Boys (Ref. Cat.)	0				1
<i>Children's age</i>	-.100	.041	5.860 (1)	.015	.905
<i>Nationality</i>					
Italy	.079	.207	.146 (1)	.702	1.083
Germany (Ref. Cat.)	0				1
<i>Time spent online</i>	.041	.021	3.568 (1)	.059	1.041
<i>Increase in social media use</i>	.436	.243	3.235 (1)	.072	1.547
<i>Increase in instant messaging apps</i>	.765	.248	9.499 (1)	.002	2.148
<i>Emotional distress</i>	.846	.099	73.332 (1)	<.001	2.330
<i>Constant</i>	-2.537	.736	11.883 (1)	<.001	.079

Nagelkerke $R^2 = .291$ **Table 3.** Logistic regression exploring possible predictors of bullying peers online.

	B	S.E.	Wald $\chi^2(df)$	p	O.R.
<i>Children's gender</i>					
Girls	.757	.290	3.439 (1)	.009	2.132
Boys (Ref. Cat.)	0				1
<i>Children's age</i>	.084	.057	2.186 (1)	.139	1.088
<i>Nationality</i>					
Italy	.103	.288	.129 (1)	.720	1.109
Germany (Ref. Cat.)	0				1
<i>Time spent online</i>	-.009	.029	.103 (1)	.749	.991
<i>Increase in social media use</i>	.800	.339	5.560 (1)	.018	2.226
<i>Increase in instant messaging apps</i>	-.007	.346	.000 (1)	.984	.993
<i>Being bullied</i>	3.365	.300	125.963(1)	<.001	28.921
<i>Emotional distress</i>	.461	.131	12.334 (1)	<.001	1.586
<i>Constant</i>	-5.680	1.111	26.145 (1)	<.001	.003

Nagelkerke $R^2 = .614$

media played one – if not the most – significant role in this situation, as it was the only way for adolescents to participate in schooling and maintain contact with peers and others. Consistent with other studies, the results of the KiDiCoTi study show an extended use of digital media over time, and a higher risk of being treated meanly or hurtfully by others.

We took a closer look at two countries, Italy and Germany, where more than half of the children reported that this had happened more often during the COVID-19 pandemic than before. Underlying this increase, we can discern several changes that have occurred in the daily lives of children and young people. Among them, heavy restrictions, happening both in Germany and Italy, and their consequences, play a central role. The increase in online time is in fact a direct consequence of the increased exposure to (social) media required by the changed ways of accessing education and rela-

tionships with peers. Not only has this placed cognitive stress on children and adolescents, but it has also increased their need to stay connected in order to access relational spaces with teachers, friends and relatives (i.e., grandparents). However, it is, above all, the combination of this exposure to digital worlds and the isolation from everyday social life that affects children's stress levels. Although our study did not take these aspects into account as an integral part of the analysis, we can refer to the qualitative part of our study within national contexts (for Italy, see Zaffaroni & Cino, 2021) to detect these changes.

An important contribution of this work has been to jointly analyze the increase in cyberbullying (i.e., how much children and adolescents have increased this practice) and cybervictimization (by analyzing predictors of being a victim). While this focus receive less attention in the literature, it provides an important way to understand the relationship between cyberbullying being perpetrated and suffered, expanding our knowledge of the assimilative and imitative processes associated with this phenomenon. Focusing on the first part of our findings, the analysis shows that emotional distress is the most prominent factor in predicting exposure to cyberbullying (being a victim of it). Confirming what has been reported in the literature, our findings pinpoint specifically the aggravating role of a psychological condition in increasing the likelihood of being a cyberbullying victim. However, we are unaware of what mechanisms are at play behind it. Interesting future research efforts, in this sense, would include analyzing changes in digital media practices after the pandemic occurred.

Yet, referring to our available data, we hypothesize that greater stress and extensive use of digital media lead to a high risk of cyberbullying. In fact, the use of instant messaging platforms and applications is the second most important predictor of exposure to cyberbullying. Consistent with findings in the literature, instant communication, and its sudden increase in the context of lockdown exposed children and adolescents to new opportunities to encounter unpleasant or offensive messages, as well as derogatory behavior towards them. In this scenario, particularly relevant is the degree to which this increase only concerns instant messaging apps and not social media, where communication takes place in a public or semi-public online context. Direct messaging, which is reported as a frequent means of cybervictimization (Whittaker and Kowalski, 2015), was identified as the site where attacks are perceived as the most nasty and hurtful, since they stem from known sources (i.e. peers). Hence, the increase in cyberbullying via instant messaging might be a result of increased time

spent online. Adding to this hypothesis, it is also likely that the increased use of class chat during the lockdown increased the likelihood of bullying experiences.

Linking this result to our other finding, concerning age as a predictor, we can also refer to the skills possessed by children and adolescents in the use of devices. In fact, with equal amounts of time spent online, the youngest are those who encounter more instances of cyberbullying. One reason for this may be that younger and more inexperienced online users do not know how to cope adequately with mean and hurtful behavior. Taking into account the increased exposure to stress, children used instant messaging already in an amplified state of vulnerability. It is important to note that digital literacy is identified as an important moderator of exposure to online risks, particularly cyberbullying. Tao et al. (2022) point out that high levels of digital literacy prevented children from being a victim of cyberbullying, even in cases of high use of digital media. Our results are consistent with this hypothesis, yet we take into account that these aspects need to be investigated directly with further studies that adopt measures of digital literacy.

Besides, no significant differences emerged with respect to nationality, children's age, or time spent online. This underlines the fact that specific online activities (e.g. using a particular app for specific purposes) are more relevant than the amount of time. While these findings require to be confirmed by subsequent comparative studies, they suggest that the experience of cyberbullying in the lockdown setting was a pervasive experience common to different cultures, as well as comparable from a gender perspective. Our study, at the same time, opens up opportunities to discuss the reasons behind such a stark increase in cyberbullying experiences across Germany and Italy, as described in the introduction. In this respect, Palladino et al. (2017) conducted a study on the perceived severity of cyberbullying among adolescents (aged 12-20, $M = 4.49$, $SD = 1.66$) – comparing Italy, Germany, Estonia and Turkey – and pointed out that Italians and Germans tend to evaluate the severity of cyberattacks in terms of anonymity and intentionality: while Italian adolescents feel worse when the attack is orchestrated by a friend, even without intention, German adolescents are more hurt when the attack involves a stranger. Our results, while showing no differences in terms of nationality, show how the use of instant messaging – where the counterpart is often known – increases the chance of being victimised, whereas social media use – which sometimes entails semi-anonymous online settings – increases the chance of cyberbullying perpetration. While our data

cannot fully account for the reasons behind the increase in cyberbullying in Germany and Italy, investigating the relationship between nationality, cultural factors, and the use of specific platforms in future work could extend our understanding of the main differences between countries.

Our second regression sheds light on the predictive aspects of cyberbullying perpetration, producing an interesting picture that broadens our previous discussion in the literature review. One of the most relevant aspects is the relationship between receiving and acting upon cyberbullying: being bullied increases the likelihood of becoming a perpetrator by a factor of 29. Though this phenomenon is well known and has been addressed in the literature, our data indicate that children are even less able to cope with stress caused by bullying experiences under the conditions of lockdown. Such results fit well with the other results of the regression, in particular the increase in online time and emotional distress, thus forming a set of conditions that can be observed more closely. Increased social media use might stimulate higher levels of stress which, in turn, can foster cyberbullying perpetration. Interestingly, our data reveal that girls were more likely to bully others during lockdown, which contrasts with previous research showing that the typical cyberbully is male (Guo, 2016). An explanation might be that girls manifested more internalizing problems during the pandemic (Ravens-Sieberer et al., 2021a), which is known to be a predictor of cyberbullying (Guo, 2016).

Overall, the most consistent predictor in both forms of bullying experiences was emotional distress, which increases the urgency to address possible support approaches and prevention options. Against the background of our findings, we point out at least four needs for action:

1. *Need for support:* The fact that emotional distress was identified as one main predictor of both cyberbullying perpetration and cybervictimization points to children's need for support in dealing with emotional distress – not only as a result of stressful situations, but also as a preventive measure. As a solution, we recommend that caregivers and governments combine their efforts in taking into account effective solutions to address the problem. Ultimately, we suggest that such coordination of resources requires moving beyond individualistic approaches and actions – such as focusing on children alone, as atomized individuals – and opting, instead, for a more systemic approach. For example, children could be offered safe communal spaces in which they could partake in moments for

collective reflection and elaboration of what the pandemic caused to them and their loved ones.

2. *Complex relationship between cyberbullying and stress* (distress not only as a predictor of online victimization, but also as an outcome): Previous research shows that online victimization can lead to high levels of emotional distress. In the context of COVID-19, this is especially worrisome, because children in this case face the challenge to simultaneously cope with lockdown-related distress and distress that results from their cyberbullying experiences. Future studies should reflect on the relationship between cognitive stress measured in lockdown and its relation to cyberbullying, in order to understand whether any causal link may exist.
3. *Lack of (social) coping resources*: When it comes to coping with cyberbullying, research suggests that social support, especially provided by friends, is a crucial part of the coping process. Due to contact restriction during lockdown, children didn't have the opportunity to meet their friends, which in turn has limited relevant social resources and might have led to the use of less functional coping strategies. For these cases, there is a need for further online helplines to which affected adolescents can turn in confidence, both in the event of cybervictimization and in the case of depressive episodes.
4. *Support for younger children*: Younger children who have not been active users of instant messaging apps or social media platforms before the lockdown, have started to use these platforms, as a way to keep in touch with family and friends. Younger children can be seen as very vulnerable because they do not yet have sufficient skills in navigating social media and communication apps. They particularly need to be accompanied and supported in using digital media and coping with undesirable side effects. Since parents were also affected by the stressful situation, educational institutions are of primary responsibility in this respect.

Even though the data provide valuable information on how children and young people have come into contact with the issue of cyberbullying, it is important to bear in mind that the data is based on self-reports. Children and teenagers have very different ideas of what constitutes mean or nasty behavior, and also differ in terms of how affected and vulnerable they are. Furthermore, the data does not allow us to say what kind of cyberbullying experience they had before the lockdown and how this differs from the current experience.

Moreover, the significance of emotional stress is limited, as we cannot say with absolute certainty wheth-

er the increased stress level is due to the pandemic or to other circumstances. However, the findings underline very clearly that the higher prevalence figures are primarily due to the special psychosocial conditions during the COVID-19 pandemic. The extent to which this finding is valid can only be determined with further data following the COVID-19 pandemic. Nevertheless, also at this point, there is an urgent need to show children and young people alternative strategies for coping with stressful situations, especially when conventional support facilities are not accessible.

Finally, we are unable to fully grasp these differences by means of the survey, as contextual or political factors were not incorporated. Bearing in mind that the comparative analysis between Italy and Germany is undertaken for reasons of data accessibility, and taking advantage on researchers' expertise on the respective study contexts, we are only able to suggest an interpretative hypothesis to explain the similarity between the two countries, inviting researchers to engage on future studies on this topic.

Further studies should take into account how the results of this study will continue to withstand in further rounds of quarantine, or after the end of the pandemic. At the time of writing, the quarantine has been suspended and has not been implemented – in its original configuration – even after a further increase in cases of COVID-19 during the winter months of 2021. However, the effects on the population, in terms of stress and depression, still persist. Moreover, hybrid forms of restriction remain in place, which may have unforeseen effects on the condition of children and adolescents in both Germany and Italy.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors' participation in the KiDiCoTi research network was made possible by UNICEF Innocenti. The research network is a collaboration of 26 research centers in 15 European countries, coordinated by the Joint Research Center (JRC), the European Commission's science and knowledge service.

REFERENCES

- Aboujaoude, E., Savage, M.W., Starcevic, V., Salame, W.O., 2015. Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. *Journal of Adolescent Health* 57, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>

- Agnew, R., 1992. Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency*. *Criminology*, 30(1), 47–88. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Beitzinger, F., Leest, U., Schneider, C., 2020. Cyberlife III – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Dritte empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/-innen in Deutschland (Folgestudie von 2013 und 2017). Bündnis gegen Cybermobbing e.V., Karlsruhe. https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/Cyberlife_Studie_2020_END1__1_.pdf
- Brochado, S., Fraga, S., Soares, S., Ramos, E., Barros, H., 2021. Cyberbullying Among Adolescents: The Influence of Different Modes of Inquiry. *J Interpers Violence* 36, 1933–1950. <https://doi.org/10.1177/0886260517744182>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., 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. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Camerini, A.-L., Marciano, L., Carrara, A., Schulz, P. J., 2020. Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49, 101362. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Craig, S. G., Ames, M. E., Bondi, B. C., & Pepler, D. J. (2022). Canadian adolescents' mental health and substance use during the COVID-19 pandemic: Associations with COVID-19 stressors. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cbs0000305>
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., Zhu, G., 2020. An investigation of mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Geng, J., Lei, L., 2021. Relationship between stressful life events and cyberbullying perpetration: Roles of fatalism and self-compassion. *Child Abuse & Neglect*, 120, 105176. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105176>
- Görzig, A., 2011. Who bullies and who is bullied online?: a study of 9- 16 year old internet users in 25 European countries.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., Spiel, C., 2012. Motives for Bullying Others in Cyberspace. In *Cyberbullying in the Global Playground* (pp. 263–284). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119954484.ch13>
- Guo, S., 2016. A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432–453. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., Somekh, E., 2020. Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Lampert, C., Donoso, V., 2012. Bullying, in: Livingstone, S., Haddon, L., Goerzig, A. (Eds.), *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Polity Press, Bristol, pp. 141–150.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., 1984. Stress, appraisal, and coping. Springer.
- Le, H. T. H., Dunne, M. P., Campbell, M. A., Gatton, M. L., Nguyen, H. T., Tran, N. T., 2017. Temporal patterns and predictors of bullying roles among adolescents in Vietnam: a school-based cohort study. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 107–121. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271953>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K., 2011. Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings., EU Kids Online. London.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E., 2018. European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society* 20, 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Livingstone, S., Stoilova, M., 2021. The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. CO:RE Short Report Series on Key Topics. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.71817>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., Crawley, E., 2020. Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S., Di Gioia, R., 2021. How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown: Spring 2020 : key findings from surveying families in 11 European countries. Publications Office of the European

- Commission, LU. doi:10.2760/562534, JRC12403: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC124034/kidicoti_online_risks_tech_report_20210209_final_1.pdf
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., Roma, P., 2020. A Nationwide Survey of Psychological Distress among Italian People during the COVID-19 Pandemic: Immediate Psychological Responses and Associated Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Mkhize, S., Gopal, N., 2021. Cyberbullying Perpetration: Children and Youth at Risk of Victimization during Covid-19 Lockdown. *Int. J. Criminol. Sociol.* 10, 525–537. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2021.10.61>
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., Hennessy, E., 2020. Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8479. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>
- Nixon, C. (2014). Current perspectives: The impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 143-158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth From Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Patchin, J. W., Hinduja, S., 2011. Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 727–751. <https://doi.org/10.1177/0044118X10366951>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., Xu, Y., 2020. A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Hölling, H., Schlack, R., Löffler, C., Hurrelmann, K., Otto, C., 2021a. *Quality of Life and Mental Health in Children and Adolescents during the First Year of the COVID-19 Pandemic: Results of a Two-Wave Nationwide Population-Based Study* (SSRN Scholarly Paper ID 3798710). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=3798710>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., Otto, C., 2021b. Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Segre, G., Campi, R., Scarpellini, F., Clavenna, A., Zanetti, M., Cartabia, M., Bonati, M., 2021. Interviewing children: the impact of the COVID-19 quarantine on children's perceived psychological distress and changes in routine. *BMC Pediatrics*, 21(1), 231. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02704-1>
- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., Ribeaud, D., Eisner, M., 2020. Emotional distress in young adults during the COVID-19 pandemic: evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study. *Psychological Medicine*, 1–10. <https://doi.org/10.1017/S003329172000241X>
- Slonje, R., Smith, P.K., 2008. Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scand J Psychol* 49, 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingston, S., Hasebrink, U., 2020. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. <https://eprints.lse.ac.uk/103294/>
- Sprang, G., Silman, M., 2013. Posttraumatic Stress Disorder in Parents and Youth After Health-Related Disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105–110. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- Staude-Müller, F., Hansen, B., Voss, M., 2012. How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 260–274. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643170>
- Tao, S., Reichert, F., Law, N., & Rao, N. (2022). Digital Technology Use and Cyberbullying Among Primary School Children: Digital Literacy and Parental Mediation as Moderators. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(9), 571–579. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0012>
- Thakur, A., 2020. Mental Health in High School Students at the Time of COVID-19: A Student's Perspective. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 59, 1309–1310. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.005>
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A.H., Landon, S., Pepler, D., 2021. School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive Behavior* 47, 557–569. <https://doi.org/10.1002/ab.21986>
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., Cutts, H., 2010. High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: an exploratory study. *The Western Journal of Emergency Medicine*, 11(3), 269–273.
- Völlink, T., Bolman, C. A. W., Dehue, F., Jacobs, N. C. L., 2013. Coping with Cyberbullying: Differ-

- ences Between Victims, Bully-victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 7–24. <https://doi.org/10.1002/casp.2142>
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R., Di Gioia, R., 2020. How families handled emergency remote schooling during the time of Covid lockdown in spring 2020: summary of key findings from families with children in 11 European countries. Publications Office of the European Union, LU. doi:10.2760/31977, JRC122303. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/how-families-handled-emergency-remote-schooling-during-covid-19-lockdown-spring-2020>
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying Via Social Media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11–29. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., Song, R., 2020. Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 898. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1619>
- Yang, F., 2021. Coping strategies, cyberbullying behaviors, and depression among Chinese netizens during the COVID-19 pandemic: a web-based nationwide survey. *Journal of Affective Disorders*, 281, 138–144. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.023>
- Zaffaroni, L.G. & Cino, D. (2021). Digital Practices, Safety and Well-Being of the 6-12 Years Old. A qualitative study - National report - Italy. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5146199>
- Zhou, S.-J., Zhang, L.-G., Wang, L.-L., Guo, Z.-C., Wang, J.-Q., Chen, J.-C., Liu, M., Chen, X., Chen, J.-X., 2020. Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 749–758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>



Citation: S. Nanetti (2022) Gli operatori di pastorale alla prova del digitale prima e durante la pandemia. *Media Education* 13(2): 79-90. doi: 10.36253/me-13379

Received: July, 2022

Accepted: November, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 S. Nanetti. 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.

Gli operatori di pastorale alla prova del digitale prima e durante la pandemia

Pastoral workers to the digital test before and during the pandemic

SARA NANETTI

Università Cattolica del Sacro Cuore
sara.nanetti@unicatt.it

Abstract. The contribution analyses the role of pastoral workers within Italian parishes in relation to the use of community technologies. Specifically, the following will be presented: on the one hand, the profiles of the workers involved in pastoral care before the pandemic, through the data of an online survey that involved 3,350 operators; on the other, the contributions made by the operators during the pandemic for the continuation of pastoral activities, through the analysis of two cases of good digital practices. Finally, the analysis of the strategies adopted by pastoral workers in the use of digital technologies, both before and during the pandemic event, makes it possible to detect the important relationship between relational skills and digital skills in the promotion of pastoral activities.

Keywords: pastoral workers, community technologies, relational skills, digital skills, good practices.

Riassunto. Il contributo analizza il particolare ruolo degli operatori pastorali all'interno delle parrocchie italiane in relazione all'uso delle tecnologie comunitarie. Nello specifico, verranno presentati: da un lato, i profili degli operatori impegnati nella pastorale prima della pandemia, attraverso i dati di un sondaggio online che ha coinvolto 3.350 operatori; dall'altro, i contributi forniti dagli operatori durante la pandemia per il proseguimento delle attività pastorali, attraverso l'analisi di due casi di buone pratiche digitali. Infine, l'analisi delle strategie adottate dagli operatori pastorali nell'uso delle tecnologie digitali, sia prima che durante l'evento pandemico, consente di rilevare l'importante relazione tra competenze relazionali e competenze digitali nella promozione delle attività pastorali.

Parole chiave: operatori pastorali, tecnologie di comunità, competenze relazionali, competenze digitali, buone pratiche.

1. INTRODUZIONE

Le parrocchie possono essere considerate attori di grande rilevanza nel contesto educativo e sociale italiano, per una serie di interventi che interessano: l'educazione dei più piccoli, l'accompagnamento dei giovani, il sostegno alle famiglie, il supporto agli anziani e il contrasto alla povertà. Gli operatori pastorali, in quanto direttamente implicati in tutte queste azioni, rivestono un ruolo di forte protagonismo nel concreto delle attività messe in campo per "fare comunità". La crisi pandemica ha scosso profondamente alcuni sistemi procedurali consolidati nelle parrocchie, ma ha rivelato nel contempo l'importanza delle tecnologie digitali di comunità (Boccacin, Lombi, 2021; Carenzio et. al, 2020; Rivoltella, 2017) per supportare il mandato sociale ed educativo proprio delle realtà parrocchiali¹.

A partire da tali assunti, il presente studio intende analizzare il rapporto tra operatori pastorali e tecnologie di comunità attraverso un'analisi longitudinale *mixed method*. Verranno presentate le strategie operative e relazionali degli operatori pastorali nell'uso delle tecnologie digitali, sia prima che durante l'evento pandemico; attraverso i dati provenienti da una survey nazionale e l'analisi di alcuni casi di buone pratiche in cui le tecnologie di comunità hanno consentito agli operatori di proseguire il loro mandato.

L'uso delle tecnologie digitali prima della pandemia e le strategie relazionali adottate dagli operatori verranno indagati tramite i dati, raccolti nel gennaio 2019, attraverso un questionario online somministrato a un campione di soggetti partecipanti a un corso MOOC sull'Educazione digitale.² La survey ci consente di approfondire l'approccio comunitario degli operatori e il correlato orientamento alle tecnologie digitali.

L'approccio alle tecnologie digitali e l'orientamento comunitario sono stati successivamente analizzati mediante alcuni focus group, che hanno coinvolto gli operatori pastorali attivi in specifici casi di buone pratiche di tecnologie digitali di comunità all'interno delle

¹ Per «tecnologie di comunità» qui facciamo riferimento a un paradigma teorico di intervento che interpreta i media come strumenti aventi una peculiare funzione relazionale all'interno dei contesti di vita. È possibile pertanto, a fronte di un approfondimento sull'uso degli strumenti digitali e le relazioni interpersonali, considerare le tecnologie digitali come alleate delle relazioni e in grado di rinsaldare, approfondire ed estendere i legami interpersonali all'interno di una data comunità. Tale approccio è stato in particolare approfondito ed elaborato in senso teorico nel testo *Tecnologie di comunità* (Rivoltella, 2017), trovando una successiva declinazione metodologica e operativa nel volume *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie* (Rivoltella, 2021).

² Il corso è stato promosso dal CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia dell'Università Cattolica di Milano) e dall'Ufficio Comunicazioni Sociali della CEI.

loro parrocchie nel corso della pandemia. I focus hanno consentito di qualificare la trasformazione avvenuta nell'uso delle tecnologie digitali nei contesti educativi parrocchiali, mostrando luci e ombre di una trasformazione improvvisa, che ha tuttavia permesso di identificare alcune strategie di risposta all'emergenza particolarmente significative.

2. DIFFERENTI PROFILI DI OPERATORI PASTORALI

Con l'intento di indagare la valenza generativa delle relazioni interpersonali supportate (o ibridate) dai media, cercheremo ora di analizzare come in epoca pre-covid gli operatori si avvicinavano al servizio pastorale, alla loro comunità parrocchiale di riferimento e alle tecnologie digitali.

Il sottogruppo di soggetti – pari a 3350 unità – che ha dichiarato di svolgere attività pastorale³ si presenta particolarmente interessante e differenziato al suo interno, sia per quanto riguarda la collocazione territoriale, sia per quanto riguarda i profili biografici, nonché per la diversa visione comunitaria e, non da ultimo, per l'orientamento all'uso delle tecnologie digitali.

In particolare, verranno presentate alcune evidenze che consentono di individuare i fattori predisponenti all'uso delle tecnologie digitali per promuovere relazioni comunitarie positive. La domanda che guida la nostra analisi è pertanto la seguente: quali possono essere gli elementi predittivi di un ricorso alle tecnologie di comunità?

Per dare risposta al nostro interrogativo, è necessario innanzitutto definire alcuni elementi che tratteggiano il profilo degli operatori di pastorale coinvolti nella rilevazione.

Per quanto riguarda le tecnologie digitali gli intervistati ritengono che esse siano in maggioranza utili per introdurre innovazione nei processi formativi (57,4%) e di aggiornamento (52,8%) cui segue un rilevante peso conferito alla messaggistica istantanea (il 96,3% utilizza WhatsApp), che può essere interpretata come uno strumento di comunicazione più interattivo e informale. Non mancano pareri discordanti che leggono nei media

³ Il campione è composto da 3.350 soggetti che hanno dichiarato di svolgere attività pastorale, tra i 4.663 rispondenti, partecipanti al corso di formazione. Lo strumento di rilevazione è rappresentato da un questionario online articolato in 55 quesiti riguardanti le seguenti macrotematiche: (a) dati socio-demografici (genere, età, status civile, titolo di studio, provenienza geografica); (b) uso delle tecnologie (rappresentazioni sociali, finalità d'uso, frequenza di utilizzo dei diversi strumenti digitali, comportamenti d'uso); (c) informazioni relative ai corsi MOOC (esperienze pregresse, aspettative, canali informativi); (e) informazioni relative a dimensioni psico-sociali dei rispondenti (capitale sociale, indice di inclusione sociale, indice di generatività, indice di spiritualità).

digitali l'avamposto di nuove dipendenze (21,6%) o uno strumento che impoverisce le relazioni interpersonali (11,5%).

Il profilo valoriale e comunitario degli educatori si compone di una duplice dimensione: da un lato, il senso di appartenenza alla comunità ecclesiastica locale ed alla Chiesa; dall'altro, la centralità dei valori spirituali per affrontare le sfide della vita. Tra i valori attribuiti alla comunità prevale il senso di appartenenza (23,6%) in una dimensione di forte connessione tra coloro che ne fanno parte (35,4%).

Poiché la *mission* condivisa dagli operatori pastorali è la promozione e la cura della comunità, particolarmente rilevante è capire quale immagine di comunità abbiano in mente e come valutino la loro comunità di appartenenza, così da comprendere come la tecnologia digitale e il suo utilizzo possano essere maggiormente valorizzate e sperimentate in un profilo di comunità piuttosto che in un altro.

Per ricostruire i diversi profili di comunità (Tabella 1), di cui gli operatori di pastorale sono espressione, si è utilizzata una scala già validata in altre ricerche condotte⁴ che utilizza le seguenti dimensioni del capitale sociale e dell'orientamento comunitario: fiducia, aiuto, collaborazione, risorse, compagnia, appartenenza.

In particolare, – attraverso la formulazione di una *cluster analysis* – sono state identificate tre tipologie prevalenti, tra loro significativamente differenziate. In accordo con alcune caratteristiche salienti che connotano le tipologie, i gruppi sono stati così denominati: *affini*, *pragmatici*, *ambivalenti*.

Le tre tipologie sono diversamente presenti all'interno del campione: gli *affini*, che vedono la comunità come il luogo delle connessioni, più sbilanciati sull'esperienza della vicinanza affettiva e dell'accordo tra i membri sono il 32,6%; i *pragmatici*, che sottolineano di più la dimensione pratica delle opportunità, contraddistinta da una intensa scambievolezza e frequenza negli incontri, raggiungono il 49,0%; mentre la tipologia di coloro che manifestano una visione più ambivalente, mostrando un certo fastidio nell'eccessiva vicinanza ed enfatizzando la libertà individuale e una fiducia reciproca, non necessa-

Tabella 1. Variabili analitiche di capitale sociale e orientamento comunitario.

<i>Capitale sociale</i>	
Fiducia	Ci si fida gli uni degli altri
	Le persone sentono di poter contare le une sulle altre
	Si possono esprimere le proprie idee e opinioni liberamente
	Le persone si prestano e si scambiano gli oggetti personali
Aiuto	Si pretende troppo dagli altri
	Chi dà un aiuto concreto sa che anche gli altri fanno lo stesso
	Se qualcuno è in difficoltà chiede aiuto agli altri
	Si pretende troppo dagli altri
Collaborazione	Ciascuno può contare sugli altri per un sostegno morale
	Chi chiede consigli poi li accetta
	L'educazione dei più piccoli è condivisa
	Le decisioni relative alla vita della comunità vengono prese insieme
Orientamento comunitario	Quando c'è un problema, tutti collaborano a risolverlo
	Tutti collaborano quando si organizza un evento
Comunità	Offre risorse pratiche (informazioni, interventi, prestazioni, servizi, iniziative)
	Offre il piacere di sentirsi in compagnia, di non essere isolati
	Offre senso di appartenenza ad una comunità
	Rafforza la fiducia

riamente impegnata in una prassi collaborativa, si attestano al 18,5%.

Da un punto di vista socio-demografico le tre tipologie sono variamente composte. Rispetto al sesso dei rispondenti si evidenzia una lieve prevalenza femminile tra gli affini (38,2%) e i pragmatici (49,3%), mentre appare leggermente più significativa la presenza maschile nella tipologia degli ambivalenti (19,9%) (Tabella 2).

Per quanto concerne la dimensione generazionale, osserviamo invece una trasversale prevalenza dei soggetti appartenenti a tutte le classi di età nella tipologia dei pragmatici, con qualche piccola variazione, tuttavia, rispetto agli affini e agli ambivalenti. Tra gli affini si evidenzia, infatti, una lieve prevalenza di rispondenti molto giovani, fino ai 29 anni (36,8%) e più maturi, dai 65 anni in su (35%). Gli ambivalenti invece registrano una presenza più consistente di soggetti maturi, dai 65 anni in su (21,7%) e adulti tra i 30 e i 49 anni (19,6%). La tipologia che interessa maggiormente tutte le fasce d'età, ovve-

⁴ Cfr. Carrà, E., & Moscatelli, M. (2019). Analysing family social capital in a relational perspective: A pilot research in Northern Italy. In E. Carrà & P. Terenzi (Eds.), *The relational gaze on a changing society* (pp. 143-158). Berlin: Peter Lang; Bramanti, D. (2007), *Buone pratiche relazionali per la famiglia e per la comunità: tre casi a confronto*, in Rossi, G., Boccacin, L. (ed.), *Capitale sociale e partnership tra pubblico, privato e terzo settore. Casi di buone pratiche nei servizi alla famiglia*, Franco Angeli, Milano, 205- 224 [http://hdl.handle.net/10807/13505]; Carrà, E. (2008). *Buone pratiche e capitale sociale. Servizi alla persona pubblici e di privato sociale a confronto*. Milano: Led. Retrieved from http://www.ledonline.it/ledonline/carra-welfare/carra-welfare.pdf; Donati, P., & Tronca, L. (2008). Il capitale sociale, *Sociologia*, XLII, 3, 5-6.

Tabella 2. Tavola di contingenza Cluster – Sesso.

	M. N. 814	F. N. 2042	Totale N. 2856
Affini	31,9%	32,8%	32,6%
Pragmatici	48,2%	49,3%	48,9%
Ambivalenti	19,9%	17,9%	18,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 3. Tavola di contingenza Cluster – classi di età.

	Fino a 29 anni N. 201	30-49 anni N. 1307	50-64 anni N. 1218	65 anni o più N. 120	Totale N. 2846
Affini	74	417	394	42	927
Pragmatici	94	634	613	52	1393
Ambivalenti	33	256	211	26	526
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 4. Tavola di contingenza Cluster – area geografica.

	Nord N. 1283	Centro N. 661	Sud e Isole N. 682	Totale N. 2626
Affini	32,9%	33,1%	31,8%	32,7%
Pragmatici	48,2%	48,9%	50,6%	49,0%
Ambivalenti	18,9%	18,0%	17,6%	18,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ro quella dei pragmatici, vede infine la presenza di una quota significativa di soggetti adulti tra i 30 e i 64 anni (Tabella 3).

Infine, per quanto riguarda le variabili di contesto, osserviamo una diversa distribuzione dei rispondenti all'interno dei cluster per collocazione geografica. Come per le precedenti distribuzioni, si registra una prevalenza di tutti i soggetti nel profilo dei pragmatici, tuttavia, è possibile rilevare alcune interessanti distinzioni rispetto agli affini (32,9%) e agli ambivalenti (18,9%) che riscontrano una maggiore frequenza tra i rispondenti del Nord. Mentre tra i rispondenti del Sud e delle Isole è molto significativa la presenza entro il cluster dei pragmatici (50,6%) (Tabella 4).

2.1 Gli affini

Gli operatori di pastorale a cui abbiamo attribuito l'etichetta di affini esprimono uno stile comunitario peculiare, con livelli di capitale sociale percepito, molto

elevati e un forte attaccamento alla loro comunità parrocchiale.

I soggetti descrivono un contesto comunitario nel quale le persone si fidano in misura significativa le une delle altre, possono contare sull'aiuto del prossimo ed esprimono le proprie idee ed opinioni liberamente. Gli scambi e i prestiti materiali tra i membri della comunità, così come gli elementi di disturbo a una fiducia diffusa, ovvero il tradimento della fiducia riposta nell'altro, acquisiscono una valenza relativamente inferiore rispetto alle altre componenti.

Al pari della fiducia, l'aiuto reciproco presenta livelli molto alti sia in concreto, sia nelle questioni morali e relazionali. In particolare, i gruppi all'interno dei quali agisce questa tipologia di soggetti sono caratterizzati dalla scambievolezza negli aiuti materiali, dall'affidamento all'altro nelle questioni morali e dalla richiesta di aiuto ad altri in casi di difficoltà. La risposta all'aiuto, così come la pretesa di scambievolezza nei confronti degli altri, registra livelli relativamente inferiori. Chi è in difficoltà chiede sicuramente aiuto agli altri ed è possibile contare su un pieno sostegno morale dei membri della comunità, tuttavia coloro che ricevono un consiglio non sempre sono inclini ad accettarlo e talvolta l'idea prevalente è quella che si rischia di chiedere troppo.

La collaborazione è un carattere fortemente connotante il gruppo, tale approccio distintivo si estende infatti uniformemente nelle sue componenti: educative, decisionali, risolutive e organizzative. Gli operatori di pastorale, inclusi nel profilo degli affini, vedono la comunità come un luogo nel quale l'educazione dei più piccoli è condivisa, le decisioni che riguardano la comunità vengono prese insieme, tutti si uniscono e cooperano alla risoluzione dei problemi o in vista della realizzazione di un evento. Infatti, gli aspetti della vita di comunità, molto frequenti nelle realtà parrocchiali, come l'educazione dei più piccoli (molto o del tutto vero per il 75,4% dei rispondenti) e l'organizzazione di eventi (molto o del tutto vero per il 74,4% dei rispondenti), registrano livelli di cooperazione molto alti. L'orientamento comunitario, tuttavia, non si esaurisce nelle attività di carattere ordinario, ma rivela la propria specificità in occasioni particolari. In particolare, l'inclinazione a collaborare si manifesta compiutamente nelle dimensioni non ordinarie, ovvero nell'assunzione di decisioni (molto o del tutto vero per il 69,9%) e nella risposta condivisa ai problemi del gruppo (molto o del tutto vero per il 62,7%).

L'immaginario di comunità evidenzia innanzitutto alcuni aspetti ideali, o comunque intangibili, come il senso di appartenenza (55,4%), la possibilità di non sentirsi isolati (47,6%) e l'accrescimento della fiducia (43,7%). Gli aspetti maggiormente concreti, come le

risorse pratiche (informazioni, interventi, prestazioni, servizi, iniziative) elargite dalla comunità rivestono proporzionalmente un peso meno significativo (molto vero solo per il 38,1% dei soggetti).

2.2 I Pragmatici

La fiducia si presenta nel gruppo mediante due caratteristiche distintive: a livelli medi di fiducia reciproca, di consapevolezza per un aiuto scambievolmente tra i membri della comunità e di libertà di espressione di opinioni ed idee, si accompagnano livelli più modesti nello scambio di beni personali tra i membri, così come si registra l'incidenza di esperienze più conflittuali, nelle quali qualcuno si è sentito tradito. L'aiuto reciproco conferma una tendenza marcatamente comunitaria tra i membri del gruppo, tali gruppi infatti presentano livelli medi e tendenzialmente omogenei di aiuto reciproco, richiesta di aiuto in casi di difficoltà, sostegno morale e accettazione dei consigli ricevuti. L'omogeneità delle variabili di aiuto è confermata in eguale misura dalla valutazione proporzionata delle aspettative riposte nei confronti del sostegno e del supporto reciproco. La collaborazione è parte integrante della vita comunitaria esperita dal profilo dei pragmatici, seppure con una lieve flessione rispetto agli affini. Se è vero che si attestano livelli medi di collaborazione in tutte le dimensioni della vita di comunità, si presentano anche talune variazioni. In particolare, le dimensioni della risposta ai problemi e dell'assunzione di decisioni vengono vissute in maniera poco, oppure per niente, collaborativa, rispettivamente, per il 21,1% e per il 20,6% dei soggetti. In un'ottica comunitaria, la promozione degli eventi, così come l'educazione dei più piccoli, rientrando nelle attività di vita ordinarie del gruppo, registrano una maggiore condivisione da parte dei soggetti.

L'immagine di comunità proposta rispecchia in parte l'inclinazione pratica del profilo dei pragmatici: mettendo al centro il senso di appartenenza che connota ogni comunità ideale e reale (molto e del tutto per l'86% dei soggetti), seguono gli aspetti relazionali di compagnia e contrasto alla solitudine (molto e del tutto per l'85% dei soggetti) e le misure pratiche di informazione, intervento e prestazione offerte dalla comunità (molto e del tutto per l'81,9 dei soggetti). Il senso di fiducia rafforzato dalla comunità sembra essere il valore meno incidente (molto o del tutto per l'80,6% dei soggetti).

2.3 Gli ambivalenti

La fiducia si attesta a livelli decisamente inferiori rispetto alle altre due tipologie, sia nei suoi tratti mate-

riali di scambio e prestito, sia negli aspetti ideali di libertà di espressione, sia in alcuni aspetti relazionali, come l'aspettativa nei confronti degli altri. Corrobora tale tendenza la presenza più marcata in questa tipologia di esperienze contrarie alla fiducia verso l'altro, risulta infatti accentuata la presenza di qualcuno che si è sentito tradito all'interno della comunità. La dimensione di aiuto si presenta, come per il profilo dei pragmatici, generalmente più scarsa. Non sempre i membri del gruppo possono contare su un aiuto concreto o morale da parte degli altri membri, allo stesso modo non sempre, a fronte di difficoltà, si è portati a chiedere aiuto o, una volta ricevuti, si accettano i consigli. La dimensione delle aspettative verso gli altri è ugualmente scarsa. La collaborazione all'interno del proprio gruppo connota scarsamente gli ambivalenti, individuando solo le aree dell'educazione e dell'organizzazione di eventi: per il 47,6% dei soggetti la collaborazione è possibile nell'educazione dei più piccoli o nell'organizzazione di un evento (48,2%). Risulta essere del tutto impraticabile invece l'agire collaborativo di carattere direttivo, le scelte non vengono prese insieme per il 18,1% dei soggetti, così come la risoluzione condivisa di situazioni problematiche (11,0%). Assumendo un atteggiamento ancor più radicale, rispetto alla precedente tipologia, si evidenziano poche opportunità di collaborazione e, laddove vengono individuati margini di azione cooperativa possibili, tale approccio risente di una frequenza più scarsa rispetto agli altri gruppi.

L'immagine di comunità avanzata dalla tipologia ambivalente conferma l'approccio manifestato nella vita all'interno del gruppo. Due attributi in particolare risultano scarsamente presenti per i soggetti all'interno della comunità: il senso di appartenenza (poco o per nulla presente per il 70,1% dei soggetti) e il rafforzamento della fiducia (poco o per nulla presente per l'80,7% dei soggetti). Gli aspetti relazionali, del sentirsi in compagnia, e pratici, di fornire risorse, registrano risposte mediamente negative. Il 64,4% dei soggetti ritiene che la comunità consenta poco o per niente di evitare la solitudine trovando compagnia, mentre il 54,8% considera la comunità una fonte limitata (poco o per niente) di risorse pratiche.

3. L'ORIENTAMENTO AGLI STRUMENTI DIGITALI

Rispetto all'approccio degli operatori all'uso degli strumenti digitali riscontriamo livelli mediamente positivi in tutti gli operatori pastorali coinvolti. Le tre tipologie condividono in misura significativa la convinzione che le tecnologie digitali consentano di confrontarsi con esperti e colleghi di altri servizi. Tuttavia, si evince

Tabella 5. L'approccio agli strumenti digitali per le tre tipologie (dato medio – range 1-6).

	La tecnologia mi consente di comunicare con i colleghi	La tecnologia mi consente di confrontarmi con esperti e colleghi di altri servizi	La tecnologia mi avvicina ai miei utenti	La tecnologia impoverisce le relazioni interpersonali	La tecnologia crea nuove dipendenze
Affini	4,99	5,18	4,77	3,48	4,19
Pragmatici	4,75	4,92	4,46	3,61	4,24
Ambivalenti	4,69	4,85	4,36	3,8	4,44
Totale	4,82	4,99	4,54	3,6	4,26

una lieve prevalenza di approcci più positivi negli affini, rispetto a tutte e tre le aree, che comprendono: il confronto con esperti e colleghi di altri servizi (5,18), comunicare con i colleghi (4,99) e l'avvicinarsi agli utenti (4,77)⁵. Le opinioni più negative, come: la tecnologia impoverisce le relazioni interpersonali e la tecnologia crea nuove dipendenze sono al contrario condivise in misura maggiore negli ambivalenti. La tipologia dei pragmatici, infine, esprime livelli medi di accordo sia rispetto alle opinioni positive nell'uso delle tecnologie, sia rispetto alle opinioni più negative.

Certamente i diversi operatori si avvicinano alle tecnologie digitali secondo orientamenti tra loro eterogenei, tuttavia è rilevante al fine della presente analisi comprendere come i tre diversi profili si rapportino all'uso degli strumenti digitali e quali possano essere gli indicatori correlati a un uso positivo degli strumenti digitali di comunità.

I tre diversi profili si rapportano al digitale in prevalenza per reperire informazioni da esperti o da colleghi di altri servizi oppure per stabilire scambi e stringere relazioni con i colleghi. La comunicazione e l'avvicinamento agli utenti risulta essere il dato più scarso rispetto agli orientamenti positivi alle tecnologie digitali. Sul versante degli orientamenti più scettici, invece, l'elemento che per tutte le tipologie dà maggiori preoccupazioni è l'eventualità che le tecnologie possano creare nuove dipendenze.

Complessivamente, gli operatori che hanno partecipato all'indagine registrano una positiva predisposizione all'uso delle tecnologie digitali. Tuttavia, i tre cluster mostrano con particolare evidenza come alcuni indicatori, quali la presenza di capitale sociale percepito all'interno della propria comunità e una visione positiva delle tecnologie digitali, per promuovere le relazioni interpersonali, siano tra loro fortemente correlati. È infatti la tipologia dell'affinità che dispone, anche in senso analitico, di livelli di capitale sociale e di un'immagine arti-

colata e complessa di comunità a evidenziare un approccio più positivo alle tecnologie digitali che, a partire da questi risultati potremmo intendere più propriamente nei termini di tecnologie di comunità (Rivoltella, 2017). Viceversa, al diminuire dei livelli di fiducia, aiuto, collaborazione e appartenenza comunitaria le visioni più critiche o negative degli strumenti digitali acquisiscono maggiore consistenza, come nel caso del profilo degli ambivalenti (Tabella 5).

In sintesi, prima della pandemia, gli operatori pastorali impegnati nelle attività comunitarie disponevano di diverse risorse relazionali e digitali, come si evince dalla tabella 6. Fiducia, aiuto e collaborazione potevano raggiungere livelli di piena realizzazione, come nel caso degli affini, attestarsi a un livello mediano, come nel caso dei pragmatici, oppure essere scarsamente presenti, come nel caso degli ambivalenti. La disponibilità di queste componenti ha dato luogo a diversi orientamenti comunitari e all'uso degli strumenti digitali che, in buona misura, hanno rispecchiato la presenza o assenza di solide reti di supporto, sostegno, fiducia e reciprocità percepita all'interno delle proprie comunità parrocchiali.

4. LA SFIDA PANDEMICA: BUONE PRATICHE DIGITALI PER GLI OPERATORI DI PASTORALE

Se le diverse predisposizioni relazionali degli operatori prima dell'evento pandemico hanno mostrato particolari caratteristiche che ci consentono di leggere e interpretare la pastorale secondo registri comunitari e di utilizzo delle tecnologie tra loro eterogenei, come nel caso degli affini, dei pragmatici e degli ambivalenti; l'emergenza scaturita dal Covid ha imposto nuove sfide alla pastorale che ha interpellato quegli stessi attori richiedendo soluzioni innovative, necessariamente mediate dagli strumenti digitali, per consentire alle tradizionali attività comunitarie di attraversare il lungo periodo di distanziamento (Parish, 2020; Ramorola, 2021). Al fine di indagare come gli operatori pastorali hanno risposto all'emergenza, analizzeremo due casi di

⁵ Si intendono qui i valori medi espressi in una scala da 1 a 6.

Tabella 6. Tavola sinottica delle proprietà analitiche del capitale sociale e dell'approccio agli strumenti digitali emersa dall'analisi dei cluster.

	Affini	Pragmatici	Ambivalenti
Fiducia	Massimi livelli di fiducia: relazionale, supportiva, strumentale e dialogica)	Fiducia prevalentemente relazionale, ma scarsa predisposizione a scambi materiali di beni privati o personali	Scarsi livelli di fiducia relazionale e materiale e un'alta incidenza del sentimento di tradimento percepito dai membri della comunità.
Aiuto	Aiuto sia materiale che morale all'interno del gruppo.	Strategie di aiuto uniformi, che si attestano su livelli medi nelle tre dimensioni della relazione e del supporto materiale o morale	Scarsa diffusione di aiuti materiali o morali e limitata reciprocità nella dimensione del sostegno.
Collaborazione	Piena collaborazione, attraverso tutte le dimensioni della vita comunitaria, dall'educazione alla risposta ai problemi.	La collaborazione si esercita prevalentemente in un'ottica educativa e organizzativa, più scarsa la risposta ai problemi e l'assunzione di decisioni.	Si riduce la collaborazione in tutte le aree, pur mantenendo qualche margine di azione cooperativa nell'educazione e nell'organizzazione di eventi.
Comunità	La visione ideale della comunità è incentrata nella relazione tra i soggetti ed include prevalentemente il senso di appartenenza ad un gruppo, la compagnia e l'accrescimento della fiducia.	La comunità si presenta come un luogo di produzione di senso per quanto concerne immediatamente l'appartenenza ad un gruppo e le relazioni interpersonali.	La comunità è scarsamente idealizzata, si presenta come un luogo dove evitare la solitudine, trovare compagnia e risorse pratiche.
Tecnologie	Le tecnologie aiutano le relazioni tra colleghi, esperti, servizi e utenti, mentre il carattere negativo (di impoverimento delle relazioni) rimane nell'ombra.	Le tecnologie possono aiutare le relazioni tra colleghi, esperti, servizi e utenti, ma il carattere negativo (di impoverimento delle relazioni) acquisisce maggiore spessore.	Le tecnologie possono aiutare le relazioni tra colleghi, esperti, servizi e utenti, ma il carattere negativo (di impoverimento delle relazioni) diventa molto rilevante.

buone pratiche che hanno visto un nutrito coinvolgimento di diversi operatori per sostenere la vita di comunità durante la pandemia, nel nord e nel sud Italia⁶.

I soggetti che hanno preso parte (seppure in diversa misura) alle attività promosse dalle parrocchie, che hanno contribuito al loro sviluppo o fruito delle iniziative, sono numerosi, come si evince dalla tabella 7. Innanzitutto, nei casi studiati, sono stati coinvolti in misura maggiore i giovani, inoltre, sono numerose le famiglie e i gruppi di catechismo che hanno risposto. Le attività di volontariato, come si vedrà meglio in seguito, non hanno giocato un ruolo centrale da un punto di vista delle azioni, ma hanno seguito e promosso le iniziative messe in campo dalle parrocchie. Il consiglio parrocchiale, quale organo direttivo delle attività parrocchiali, invece, non ha svolto un ruolo determinante dal punto di vista delle azioni, ma ha contribuito alla riflessione su quali fossero

le strade da percorrere per sostenere la comunità. Molte attività sono infatti nate sotto la spinta del parroco o di alcuni gruppi, seguendo procedure di sviluppo e di diffusione molto informali. Il coro, così come le associazioni cattoliche hanno seguito le pratiche talvolta contribuendo anche in prima battuta alla loro promozione.

Il quadro dei gruppi che hanno preso parte alle attività promosse mostra nel suo complesso un'ampia e diffusa partecipazione di un insieme molto eterogeneo di soggetti che hanno stabilito legami e relazioni in virtù di azioni innovative sotto il profilo della pastorale attraverso l'uso degli strumenti digitali. La composizione dei gruppi aiuta a comprendere non solo l'identità dei soggetti trainanti le relazioni legate alle buone pratiche ma anche coloro che sono risultati essere più distanti o ai margini. In definitiva, la composizione dei soggetti e degli operatori coinvolti può essere un utile indicatore della varietà di competenze richieste e messe in gioco durante la pandemia per consentire alla vita comunitaria di proseguire, nonostante la repentina e brusca interruzione causata dalle misure di distanziamento e dall'impossibilità di partecipare in concreto e fisicamente alle attività parrocchiali. La componente educativa, già evidenziata come particolarmente rilevante nelle tipologie pre-covid analizzate, ha rivestito un ruolo centrale anche nella realizzazione di attività innovative da parte degli operatori, sono infatti i gruppi giovani, famiglie e

⁶ I dati analitici degli studi di caso sono stati presentati nel volume a cura di Lucia Boccacin dal titolo *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale. La sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, Scholé, Brescia. In particolare, nei capitoli dedicati alle buone pratiche e agli studi di caso (Bramanti et al., 2022; Nanetti, 2022), sono illustrati i cinque studi di caso che mostrano come le parrocchie abbiano adottato in misura e secondo modalità diverse le tecnologie digitali per tenere le fila delle relazioni comunitarie nel periodo pandemico, qui presteremo attenzione a quei casi di buone pratiche che hanno più direttamente coinvolto gli operatori.

Tabella 7. Gruppi coinvolti nei casi di buona pratica.

	Giovani	Famiglie	Catechismo	Volontariato	Consiglio parrocchiale	Coro	Associazioni cattoliche
Catechesi Digitale (Santa Maria Assunta)	Gruppo giovani	Gruppo famiglie	Gruppo di catechismo		Consiglio parrocchiale	Gruppo delle corali	Comunità Laudato Si
Catechesi Diffusa (San Marcello)	Gruppo giovanissimi Gruppo giovani	Gruppo famiglie	Gruppo di catechismo	Caritas		Coro	ACI AGESCI

di catechismo ad essere stati presenti e particolarmente attivi, in entrambi gli studi di caso, nella promozione di strategie digitali per rinsaldare i legami comunitari.

4.1 Catechesi Digitale: la fiducia nella relazione

La prima buona pratica analizzata ha promosso attività di *Catechesi digitale con i giovani* nella parrocchia di Santa Maria Assunta nel lodigiano e ha coinvolto numerosi gruppi parrocchiali in via diretta o indiretta.

L'avvio delle attività promosse all'interno della parrocchia è stato sollecitato dal parroco attraverso un messaggio trasmesso tramite WhatsApp; successivamente, sono state proposte preghiere e messaggi quotidiani che invitavano alla preghiera e alla meditazione i diversi gruppi parrocchiali.

Il messaggio, diretto dal parroco alla sua comunità, ha innescato, in virtù della forza dei legami presenti all'interno della comunità, un circuito virtuoso attraverso cui molte persone, anche al di fuori dell'ambito parrocchiale, hanno trovato conforto. La trasmissione di un messaggio di vicinanza e di condivisione ha creato un forte slancio in tutti i parrocchiani e gli operatori pastorali che hanno riconosciuto la possibilità di fare ed essere comunità in un modo innovativo.

Il discorso del parroco, con la benedizione del paese uscendo dalla chiesa con il crocefisso... dove dava la spinta per stare uniti e affrontare quello che stava capitando, sicuramente è stato un gesto molto forte che ha portato anche quello a commentare, unirsi e discutere di quello che ci stava capitando (Operatore, Santa Maria Assunta).

Il circuito di connessione, così avviato, ha trovato una pronta risposta da parte degli operatori pastorali che hanno lavorato affinché le Sante Messe fossero quasi immediatamente fruibili in streaming. Allo stesso tempo, le attività che normalmente venivano svolte in presenza, come le catechesi, la preparazione ai Sacramenti e i cori, hanno proseguito mediante i canali digitali trovando una nuova dimensione espressiva in grado di coinvolgere un numero crescente di persone, non solo

coloro che abitualmente frequentavano la parrocchia, ma anche chi era più distante.

È stata quindi attivata la *Catechesi digitale con i giovani e le famiglie*, organizzata secondo questa sequenza: l'invio quotidiano di un messaggio su WhatsApp al gruppo dei giovani e dei giovanissimi, composto da un brano di Vangelo, la proposta di una preghiera e l'invito a condurre momenti di riflessione in famiglia. L'importante effetto che questa pratica ha evidenziato, nella vita di comunità, è il potenziale di estensione della portata missionaria della chiesa che, come hanno messo in luce alcuni operatori, ha consentito di raggiungere coloro che si erano allontanati dai percorsi educativi parrocchiali o dalla vita di comunità:

Non dobbiamo abbandonare i social nel momento in cui potremo ritornare in presenza, non devono sostituire la presenza però è un'altra strada da seguire... possiamo raggiungere anche chi è un po' più lontano... è un modo proprio per raggiungere anche chi si è perso un po' per strada (Operatrice, Santa Maria Assunta).

La pratica ha incontrato un'importante partecipazione in termini di qualità e frequenza delle relazioni sia nella fase di riflessione e pensiero su come fare fronte alle misure di contenimento imposte dall'emergenza, sia in termini di azione da parte di alcuni gruppi. Dal lato della riflessione dialogica sulle strade da percorrere per dare risposta alle mutate condizioni di pastorale, ha svolto un ruolo molto significativo il Consiglio parrocchiale che, insieme al parroco, ha intessuto rapporti frequenti prima, attraverso le piattaforme digitali e poi, in seguito all'allentamento delle misure di contenimento, in presenza. Dal lato delle pratiche messe in atto per poter realizzare concretamente la missione pastorale ed evangelica della Chiesa, i soggetti principalmente coinvolti sono stati il gruppo giovani e il gruppo delle corali, che attraverso relazioni frequenti e un alto livello di integrazione con gli altri gruppi presenti nella parrocchia hanno dato corso ad iniziative d'interesse per l'intera comunità.

Dal punto di vista degli operatori che hanno promosso i percorsi di catechesi digitale rivolta ai giovani

sono emerse alcune considerazioni rilevanti per quanto concerne le relazioni multimediali e interpersonali. L'aspetto prioritario di queste azioni si è rivolto innanzitutto alla prosecuzione di un preesistente legame e di una relazione tra educatori e giovani. Il focus degli operatori di catechesi si è pertanto incentrato nel tenere salde le relazioni con i giovanissimi e i giovani attraverso gli scambi e i rapporti multimediali:

i mezzi digitali non sono stati usati tanto (...) per continuare con questi gruppi quello che si faceva prima in presenza ma più che altro per mantenere i rapporti umani, per mantenere il contatto (Operatrice, Santa Maria Assunta).

L'immagine dei giovani restituita dai catechisti descrive il digitale come uno spazio di socializzazione più immediato, in quanto direttamente fruibile e agibile dai giovani, ma non esclusivo rispetto alla dimensione interpersonale (Boyd, 2018). Al contrario le relazioni multimediali sembrano creare relazioni significative in un'ottica di completamento o di integrazione degli incontri faccia a faccia e delle relazioni interpersonali:

quei gruppi di ragazzi che magari sono più abituati a usare i cellulari... si vedeva che l'utilizzo di videochiamate li frenava un po' (...) invece in presenza sono (...) abbastanza partecipi. E quindi questa esperienza mi ha fatto pensare che le videochiamate servono soltanto come necessità come pezza per tappare quelle relazioni che se no non ci potrebbero essere, ma che bisogna sempre pensare quindi di utilizzarle (...) per ritrovarsi poi dal vivo (Operatore, Santa Maria Assunta).

Un aspetto di rilevante interesse, che aiuta a comprendere la rapidità della risposta fornita dagli operatori e la performatività delle iniziative promosse, è l'esperienza pregressa nell'uso degli strumenti digitali. Gli operatori pastorali, infatti, hanno ricordato che l'utilizzo di messaggi istantanei e gruppi WhatsApp ha favorito in passato l'organizzazione di altri eventi, muovendo l'intera comunità e raggiungendo anche persone lontane dalla parrocchia:

abbiamo avuto anche un'altra esperienza nel 2017/2018 dove in parrocchia si era tenuta la missione con la presenza di frati e suore di Loreto e ci sono stati diversi periodi in cui erano fisicamente presenti e c'erano iniziative, manifestazioni, incontri con i ragazzi, eccetera. Con l'utilizzo di WhatsApp tentavano di far girare un po' di informazione: quindi, alla mattina presto ci si mandava l'appuntamento della giornata (...) per farli rigirare facevamo o lo scatto della foto o un piccolo video della giornata precedente per diffondere anche una sorta di invito mattutino. Abbiamo lanciato l'idea degli auguri con la foto

della Madonna dell'Assunta chiedendo a tutti di mandarlo ai propri amici soprattutto quelli più lontani (Operatore, Santa Maria Assunta).

L'esperienza promossa durante il periodo pandemico ha mostrato in definitiva: da un lato, la possibile sinergia tra relazioni interpersonali e multimediali; dall'altro, l'importanza di un patrimonio di conoscenze ed esperienze di tecnologie di comunità preesistente rispetto all'emergenza. La risposta fiduciaria verso l'integrazione di più livelli relazionali (multimediali e analogici) ha rappresentato un esito non prevedibile e di indirizzo per gli sviluppi della pastorale futura; allo stesso tempo, questo è stato possibile in virtù di una diffusa conoscenza da parte degli operatori dei metodi e degli strumenti utili per sostenere le relazioni comunitarie attraverso gli strumenti digitali.

4.2 Catechesi Diffusa: il linguaggio intergenerazionale delle relazioni

La *Catechesi Diffusa*, che ha preso avvio nella Parrocchia di San Marcello a Bari, ha coinvolto un cospicuo numero di gruppi, associazioni e operatori. Durante l'emergenza, la necessità di stabilire contatti tramite le piattaforme digitali ha favorito lo svilupparsi dell'iniziativa di *Catechesi Diffusa* rivolta a tutti e realizzata da piccoli gruppi parrocchiali sotto la guida del parroco⁷. La pratica ha trovato una piena rispondenza relazionale sia in termini multimediali che interpersonali da parte del gruppo giovanissimi e del gruppo AGESCI.

La pratica di *Catechesi Diffusa* rappresenta un caso di particolare interesse per definire l'approccio degli operatori pastorali all'uso degli strumenti digitali, in quanto vede nelle relazioni multimediali messe in atto, in particolare dal gruppo dei più giovani (*giovani, giovanissimi, catechismo, AGESCI, famiglie*), un motore trainante anche per le relazioni interpersonali e in presenza.

Il caso evidenzia un elemento qualificante per la definizione delle proprietà relazionali all'interno e tra i gruppi, ovvero l'impatto generazionale nell'uso delle tecnologie di comunità (Rivoltella, 2017).

⁷ Gli incontri proposti si sono articolati in incontri settimanali attraverso la piattaforma Zoom nei quali ci si interroga su una parola del Vangelo, attraverso la preghiera, il dialogo e il silenzio. Al termine di questi incontri viene prodotto un volantino che sintetizza e trasmette (sia nella forma analogica del volantino cartaceo affisso in bacheca, sia nella forma digitale del pdf condiviso tramite i social) a tutta la comunità il percorso di preghiera fatto. Il volantino si presenta costituito da quattro elementi: un'immagine artistica o simbolica; una parola tratta dalla Parola della domenica; un impegno semplice, un piccolo gesto legato alla Parola; e infine una preghiera che in questo modo, arrivando nelle case di tutta la comunità, può fare da stimolo per una preghiera condivisa digitalmente.

La qualità dell'esperienza di *Catechesi Diffusa* vissuta attraverso le tecnologie digitali dai gruppi dei giovani ha avuto un effetto trainante rispetto alle relazioni interpersonali, che si sono solidificate, attraverso la pratica e il costante contatto mediato e si sono inoltre intensificate nella frequenza degli scambi e nel desiderio di trovare maggiori spazi di relazione e condivisione. Il gruppo dei giovanissimi così come il gruppo AGESCI sono stati protagonisti di un passaggio comunicativo e relazionale molto importante per la parrocchia. Essi sono stati infatti in grado di accompagnare la vicinanza multimediale con la vicinanza interpersonale secondo un registro di forte complementarità.

I giovani operatori evidenziano un significativo livello di relazione interpersonale all'interno dei propri gruppi parrocchiali dove, in virtù delle esigenze di coordinamento delle attività e la costituzione di sottogruppi, si sono instaurati forti legami che vanno al di là degli aspetti meramente strumentali:

Tre o quattro educatori che seguono un determinato gruppo (...) hanno una relazione tra loro più stretta più frequente e dunque una complicità maggiore, un'intesa migliore; diciamo che all'interno di questi piccoli gruppi si percepisce una profonda intesa, una comunicazione frequente e chiara (Operatore, San Marcello).

La necessità di costituire piccoli sottogruppi in vista della realizzazione di attività e di una migliore organizzazione dei lavori ha chiaramente posto il problema del coordinamento tra gruppi quale obiettivo da raggiungere nel tempo. L'imprinting dato dalla digitalizzazione, nonostante abbia reso più laboriosa l'integrazione tra le diverse attività, ha costretto a strutturare un maggiore coordinamento:

questa propensione a relazionarsi con gli altri gruppi della parrocchia in nuce è sempre stata e c'è sempre stata, però è sicuramente un obiettivo che dobbiamo curare ancora molto. Forse nell'ultimo anno l'abbiamo insomma un pochino vissuta meglio (Operatrice, San Marcello).

L'opportunità di stabilire relazioni anche multimediali durante l'emergenza ha favorito un approccio inclusivo da parte dei parrocchiani nell'uso delle tecnologie di comunità per sostenere le relazioni. Inoltre, l'impossibilità generalizzata di incontrarsi fisicamente ha consentito di riflettere su quelle difficoltà di accesso ai luoghi e di partecipazione che toccano alcuni soggetti in particolari condizioni (come gli anziani o i soggetti con disabilità) o le persone in particolari momenti della vita (come le donne in maternità).

La centralità di una nuova generazione di giova-

ni, quali soggetti attivi di relazioni pastorali e possibili destinatari delle iniziative digitali promesse, rappresenta un potenziale canale di estensione della rete parrocchiale anche all'esterno della sua comunità.

In definitiva, la pratica ha reso evidente come lo scambio intergenerazionale costituisca un potente alleato nella formazione di modelli relazionali ibridi, multimediali e al contempo interpersonali. È attraverso lo scambio relazionale di conoscenze e approcci tra le generazioni che è stato possibile generare un circuito virtuoso da cui è scaturito un nuovo linguaggio inclusivo per tutti i soggetti coinvolti nella parrocchia e potenzialmente aperto anche all'esterno della rete parrocchiale.

Oltre alla capacità di fare da collante tra i diversi gruppi presenti nella parrocchia, la *Catechesi Diffusa* si è proposta come un amplificatore delle voci presenti nella comunità. La qualità delle relazioni tra le persone è riuscita a trovare una dimensione più comunitaria e meno funzionale, rispetto ad incarichi particolari e ruoli specifici. L'aver come obiettivo rinsaldare i legami comunitari ha generato, nello scambio periodico dei gruppi di preparazione, una micro-comunità che rende buoni i legami tra le persone. Pertanto, l'effetto emergente di questa pratica è stato non solo la produzione di un segno (il volantino) in grado di richiamare tutta la comunità, ma anche il percorso compiuto per la sua produzione che ha consentito di stringere legami sempre più forti tra tutti i parrocchiani e gli operatori impegnati.

È bello che sia la comunità o un gruppo della comunità che aiuta la comunità a crescere. Per questo è la comunità che fa la catechesi, sono i diversi gruppi e le persone che si incontrano che danno la loro disponibilità a incontrarsi per un'oretta insieme, poi producono questo volantino e (...) questo piccolo risultato di catechesi aiuta a fare la comunità (Operatore, San Marcello).

In questa pratica si evidenzia la capacità della catechesi di essere universale, aperta a tutti, anche oltre i confini della parrocchia. Attraverso il lavoro condiviso da piccoli gruppi per la creazione di un prodotto digitale (ma anche analogico, nella forma del volantino) vengono trasmessi alla comunità parrocchiale e alla più estesa comunità cattolica spunti di riflessione e pratiche che favoriscono la partecipazione dei fedeli.

4.3 La risposta degli operatori pastorali all'emergenza

Le esperienze fin qui descritte hanno messo bene in evidenza come le azioni degli operatori pastorali, sostenute dagli strumenti digitali, siano state in grado di rinsaldare i legami comunitari, estendendo nel contempo la

portata missionaria della pastorale e rendendo sempre più inclusiva la partecipazione alle attività promosse. In questo senso, un buon uso delle tecnologie digitali di comunità ha consentito agli attori non solo di proseguire le consuete pratiche pastorali ed educative, ma ha inaugurato anche nuove opportunità.

Attraverso un passaggio ulteriore di codifica del corpus testuale, sono stati rilevati i termini semantici più rilevanti all'interno dei focus group realizzati con gli operatori, dai quali si è costruito un quadrato di Greimas (o quadrato semiotico)⁸. Attraverso il quadrato è possibile cogliere l'impatto che le tecnologie hanno avuto nel favorire i legami comunitari e nell'estendere la portata missionaria della Chiesa (Figura 1).

Il seguente "Quadrato di Greimas", realizzato attraverso le verbalizzazioni, consente di affermare che il digitale ha avuto innanzitutto un'importante funzione disvelatrice della chiusura e dell'isolamento che talvolta i diversi gruppo appartenenti alla comunità parrocchiale esperivano, anche prima dell'evento pandemico. La necessità di riorganizzare le attività, attraverso comunicazioni necessariamente mediate dalle tecnologie digitali, ha reso evidenti quei vuoti comunicativi e quegli scollamenti relazionali che rendevano più difficoltosa l'interazione tra i gruppi, promuovendo un nuovo senso di comunità tra i gruppi.

L'isolamento tra i diversi gruppi, rilevato come un elemento preesistente al periodo pre-pandemico, avrebbe certamente condotto nel corso dell'emergenza ad un allentamento dei legami comunitari, a fronte dell'impossibilità di un confronto e di scambi, seppure non strutturati, tra i diversi operatori che promuovono le attività parrocchiali. Al contrario, la necessità di progettazione degli interventi e delle iniziative con l'ausilio degli strumenti digitali, oltre a costringere ad un ripensamento delle relazioni tra i gruppi, ha favorito non solo un maggiore senso di comunità tra i gruppi ma ha esteso le attività promosse anche oltre i confini parrocchiali, promuovendo una portata sempre più missionaria della pastorale.

Il quadrato di Greimas ci consente quindi di osservare l'effetto generativo che l'uso degli strumenti digitali da parte degli operatori pastorali ha portato all'interno delle loro comunità, nel passaggio da una dimensione frammentaria e tendenzialmente chiusa dei legami tra gruppi a una dimensione sempre più integrata e in grado di raggiungere le periferie della pastorale tradizionale. Le attività promosse dagli operatori sono infatti state in grado di raggiungere non solo coloro che si erano allon-

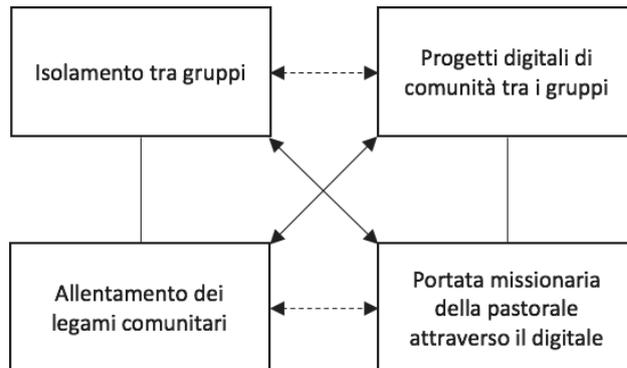


Figura 1. Quadrato di Greimas relativo all'innovazione digitale nelle esperienze degli operatori di pastorale.

tanati dalla vita parrocchiale, ma anche i soggetti più fragili impossibilitati ad una piena partecipazione alle attività parrocchiali in presenza.

5. CONCLUSIONI

Il percorso di analisi compiuto fin qui, ci consente di definire meglio gli operatori di pastorale. Essi emergono, sia dall'analisi dei dati pre-covid, sia dai casi di buone pratiche presentati, come soggetti cruciali per la tenuta della comunità parrocchiale. In particolare, è stato possibile osservare come a partire da un nutrito campione di soggetti attivamente impegnati in attività e servizi parrocchiali la predisposizione all'uso degli strumenti digitali, prima dell'evento pandemico, registrava già livelli significativi. È bene certamente ricordare che gli operatori coinvolti nell'indagine quantitativa erano partecipanti a un corso online e pertanto mediamente alfabetizzati all'uso delle tecnologie digitali o comunque interessati ad approfondire la conoscenza degli strumenti digitali. Tuttavia, è interessante notare come l'inclinazione alle tecnologie digitali espressa dai rispondenti e in particolar modo evidenziata dalle tre tipologie di operatori pastorali – *affini*, *pragmatici* e *ambivalenti* – rispecchiasse non solo la presenza di un orientamento comunitario improntato alla fiducia, all'aiuto e alla cooperazione, ma anche il senso più generale e ideale conferito alla propria comunità. Se l'epoca pre-covid ha mostrato una discreta riserva di capitale sociale, orientamento comunitario e predisposizione all'uso delle tecnologie digitali di comunità, la pandemia ha profondamente sollecitato negli operatori la messa in opera di queste tre dimensioni. I casi studio presentati hanno infatti mostrato come nel periodo più serrato delle restrizioni, a fronte dell'emergenza pandemica, gli operatori pastorali hanno fatto squadra, sia all'interno dei loro rispettivi

⁸ Il quadrato di Greimas è uno strumento di analisi ermeneutica del contenuto mediante il quale è possibile osservare la struttura elementare della significazione proposta dalle diverse narrazioni (Greimas 1974).

gruppi, sia tra gruppi per tenere le fila della comunità. In sinergia con i parroci e i parrocchiani le attività promosse sono riuscite a fare tesoro delle competenze digitali preesistenti, sviluppandole e approfondendole, così come delle competenze comunitarie e relazionali. La capacità di risposta mostrata dagli operatori e l'effetto generativo delle pratiche ha dato luogo infatti a un circuito virtuoso, dove la comunità ha sostenuto l'uso degli strumenti digitali e questi hanno consentito alla comunità di rinsaldare i suoi legami e allo stesso tempo di estendere la sua rete.

BIBLIOGRAFIA

- Boccacin, L. (a cura di), (2022). *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale. La sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, Scholé.
- Boccacin, L., Lombi, L. (2021). Generating Community through Interpersonal Relations and Digital Media: The Experience of Italian Parishes. Quantitative Research-First Stage Results. *Italian Sociological Review*, 11(3), 833-851.
- Boyd, D. (2018). *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*, Castelvechio, Roma.
- Bramanti, D. (2007). *Buone pratiche relazionali per la famiglia e per la comunità: tre casi a confronto*, in Rossi, G., Boccacin, L. (ed.), *Capitale sociale e partnership tra pubblico, privato e terzo settore. Casi di buone pratiche nei servizi alla famiglia*, Franco Angeli, 205- 224.
- Bramanti, D., Nanetti, S. (2022). Esperienze generative in parrocchia, attraverso la tecnologia digitale, in Boccacin, L. (a cura di), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale. La sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, Scholé, 161-188.
- Carenzio, A., Lombi, L., Boccacin, L., Rivoltella, P. C. (2020). *Social e digital media nelle diete di consumo e nelle pratiche professionali degli operatori pastorali*, in P. G. Rossi, A. G. L. P., *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze sull'educazione al tempo del digitale*, Pensa MultiMedia, 83-90.
- Carrà, E. (2008). *Buone pratiche e capitale sociale. Servizi alla persona pubblici e di privato sociale a confronto*. Led.
- Carrà, E., Moscatelli, M. (2019). *Analysing social capital from a relational perspective: a pilot survey of families with children and preadolescents*, in Carrà, E., Terenzi, P. (ed.), *The Relational Gaze on a Changing Society*, Peter Lang, 143- 158.
- Donati, P., Tronca, L. (2008). Il capitale sociale, *Sociologia*, XLII, 3, 5-6.
- Nanetti, S. (2022). Le reti relazionali delle parrocchie analizzate, in Boccacin L. (a cura di), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale. La sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*, Scholé, 189-216.
- Parish, H. (2020). The absence of presence and the presence of absence: Social distancing, sacraments, and the virtual religious community during the COVID-19 pandemic, *Religions*, 11(6), 276.
- Ramorola, M. Z. (2021). Rethinking Religious Practice and Activities through the lenses of Information and Communication Technologies in the era of the COVID-19 Pandemic, *Pharos Journal of Theology*, 102(2).
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. ELS La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, Franco Angeli.



Citation: A. Coppola, N. Crescenzo (2022) Youth work e trasformazione digitale: policy di intervento prima e dopo la pandemia. *Media Education* 13(2): 91-100. doi: 10.36253/me-13275

Received: July, 2022

Accepted: November, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 A. Coppola, N. Crescenzo. 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.

Youth work e trasformazione digitale: policy di intervento prima e dopo la pandemia

Youth work and digital transformation: intervention policies before and after the pandemic

ALESSANDRA COPPOLA, NADIA CRESCENZO*

Università di Salerno
ncrescenzo@unisa.it

Abstract. Youth work is a term related to socio-educational activities, with a multipurpose and differentiated character involving young people, situated at the border between the formal education system and the practices of informal socialization. Over the last years, the development of the social media and the digital making became an integral part of the elements and provisions on youth work throughout Europe, receiving momentum and support through the interventions promoted by European institutions. The efforts made by the European Commission and the Council of Europe to guarantee the quality in digital youth work is the result of a process that, through recommendations and guidelines, tried to support the youth workers, from one side, in understanding and promoting the digital competencies and, on the other hand, to offer a frame of reference in line with the current digital transformations to young people approaching European youth work. Starting from this reference framework, the contribution is articulated following a double temporal level, firstly trying to review the initiatives promoting digital youth work before the pandemic and, secondly, illustrating the current proposals pushing more and more towards an “accelerated and improvised digitization”, with which youth work must necessarily deal.

Keywords: digital youth work, digital transformation, european youth policies, pandemic.

Riassunto. Youth work è un termine che fa riferimento alle attività socio-educative, di carattere polivalente e differenziato che coinvolgono i giovani, situandosi al confine tra il sistema educativo formale e le pratiche di socializzazione informale. Negli ultimi anni, lo sviluppo dei social media e il *digital making* sono diventati parte integrante degli elementi e delle disposizioni in materia di youth work in tutta Europa, ricevendo slancio e supporto attraverso gli interventi promossi negli ultimi anni dalle istituzioni europee. Gli sforzi compiuti dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa nel voler garantire uno youth work digitale di qualità rappresentano il risultato di un percorso che, attraverso raccomandazioni e linee guida, ha tentato, da un lato, di orientare gli youth workers a conoscere e promuovere l'importanza delle competenze digitali e, dall'altro, di offrire ai giovani che si affacciano allo youth work europeo una cornice di riferimento in linea con le trasformazioni digitali attuali. A partire da questo quadro

di riferimento, il contributo si articola seguendo un doppio livello temporale, provando, in primo luogo, a passare in rassegna le iniziative di promozione di youth work digitale prima della pandemia e, in un secondo momento a illustrare le proposte attuali, che spingono sempre più verso una “digitalizzazione accelerata e improvvisata” con cui lo youth work deve, necessariamente, fare i conti.

Parole chiave: Youth work digitale, politiche europee per i giovani, processi educativi.

1. LO YOUTH WORK: PRATICA SOCIO-EDUCATIVA CON I GIOVANI

Youth work (o, secondo la traduzione italiana proposta nei documenti europei, “animazione socio-educativa”) è un termine ormai familiare nel lessico dell’Unione Europea e dei suoi Stati membri in riferimento alle attività socio-educative, di carattere polivalente e differenziato che coinvolgono i giovani, situandosi al confine tra il sistema educativo formale e le pratiche di socializzazione informale (Ohana & Rothmund, 2008; Commissione Europea, 2009; Morciano, 2015; Morciano & Merico, 2017; Merico *et al.*, 2019).

Si tratta di un concetto caratterizzato da diversi elementi e fattori che, se da un lato ne rendono difficile una definizione completa e condivisa (per la diversità dei contesti, delle politiche giovanili in atto, dei bisogni, dei desideri e delle propensioni dei giovani nei diversi paesi), dall’altro, tale complessità consente di descrivere la natura articolata dello youth work e i suoi risultati, ancor più nel momento in cui questo settore si sta evolvendo e sta ridefinendo la sua missione e il suo posto nel sistema educativo europeo (Coussée, 2008; Chisholm *et al.*, 2011).

Nonostante le differenze di elementi e contesti, secondo alcuni autori che hanno affrontato il tema (Henriques, 1933; Brew, 1957; Jeffs, 2001), esisterebbero cinque punti chiave in comune alle varie forme di youth work presenti nei diversi Paesi sin dagli inizi del 1900:

1. *il focus sui giovani;*
2. *la partecipazione volontaria dei giovani¹;*
3. *la promozione dell’associazionismo, delle relazioni e del senso di comunità;*
4. *l’essere disponibili, comprensivi e sensibili, agendo con integrità, questo è ciò che ci si aspetta dai professionisti dello youth work²*

¹ Come ha evidenziato Tony Jeffs (2001), la distinzione tra lo youth work e gli altri servizi offerti ai giovani riguarda il lasciarli liberi di decidere quando e se partecipare alle attività proposte, portando a sviluppare programmi incentrati sulla realizzazione dei loro bisogni e interessi

² A tal proposito, Basil Henriques (1933, p. 60) ha commentato in un suo lavoro: «*However much self-government in the club may be emphasized, the success of the club depends upon the personality and ingenuity of the leader... (he must)... get to know and to understand really well every individual member. He must have it felt that he is their friend and servant*»

5. *il concentrarsi sull’educazione e sul benessere dei giovani.*

È attraverso questi cinque elementi che si può iniziare a dare un senso al discorso sullo youth work negli ultimi anni, tenendo in considerazione che ad oggi la difficoltà di molti Stati membri è principalmente quella di garantire un accesso adeguato all’istruzione e al mercato del lavoro. Queste esigenze hanno portato lo youth work a doversi occupare sempre più di tematiche quali la disoccupazione, l’insuccesso scolastico, la marginalizzazione e l’esclusione sociale e, di conseguenza, ad intrecciare le sue pratiche con quelle del mondo dell’istruzione, dell’occupazione, dell’assistenza, della mobilità e della salute, nonché con le aree che riguardano la partecipazione, la politica della gioventù, le attività culturali, l’orientamento alla carriera e il tempo libero e sport (Lauritzen, 2006; Verschelden *et al.*, 2009; Morciano, 2015).

La molteplicità degli elementi appena citati permette di configurare lo youth work come una pratica educativa che, attraversando il confine con la dimensione formale ed esperienziale, prova a cooperare con diversi settori e attori, tentando di creare una rete più ampia e “negoziando con gli spazi interstiziali”.

Va sottolineato che seppure lo youth work esistesse già nella tradizione di moltissimi paesi come pratica educativa non formale, è l’Europa attraverso gli anni a dargli un nome e delle specificità. Esso ha iniziato a giocare un ruolo essenziale all’interno del Consiglio d’Europa nel 1972, con la costituzione dell’*European Youth Foundation*³ in cui il focus riguardava le organizzazioni e le associazioni giovanili. Tuttavia, non si parlava ancora di “youth work”, ma si discuteva in termini di associazioni e iniziative che avevano a che fare con i giovani. Uno dei primi riferimenti allo youth work risale alla *Resolution on Youth Activities* del 1981. Questa si riferiva al lavoro giovanile volontario incoraggiando lo scambio di giovani attraverso il servizio di volontariato sociale e culturale europeo. Il concetto di youth work, dunque, nasce con l’accezione del lavoro volontario, anche se esso mette in

(*ibid.*, p.61); e poi perché, come sottolineato anche da Josephine Macalister Brew (1957, Pp. 112-113): «*young people want to know where they are and they need the friendship of those who have confidence and faith*».

³ La Fondazione Europea per la Gioventù è un fondo istituito nel 1972 dal Consiglio d’Europa per fornire sostegno finanziario ed educativo alle attività giovanili europee.

evidenza più un'esperienza di lavoro dei giovani che il lavoro per e con i giovani, che invece appare nelle dichiarazioni successive (Ord *et al.*, 2018; Morciano, 2021).

Dagli anni '90 ad oggi lo youth work ha continuato ad evolversi, ponendo l'accento sulle sue potenzialità nel migliorare la vita dei giovani, dando loro migliori opportunità sul mercato del lavoro e nell'istruzione. A quanto pare, negli ultimi quarant'anni sono state le istituzioni comunitarie a promuovere la crescita professionale degli operatori impegnati nelle attività di youth work, sollecitando le iniziative volte a certificare le loro competenze e a sviluppare servizi, pedagogie e prassi innovative (Commissione Europea, 2009). Inoltre, grazie ai diversi programmi della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa, le attività svolte nell'ambito dello youth work sono state sempre più frequentemente ancorate a progetti di educazione non formale basati su una serie di attività variamente strutturate tra giovani provenienti da diversi Paesi europei.

Più recentemente, sia la strategia della Commissione Europea per la gioventù (2019-27) che la strategia 2030 del Consiglio d'Europa per il settore giovanile stanno insistendo sullo sviluppo di un'Agenda Europea per lo youth work (Consiglio dell'Unione Europea, 2020; Commissione Europea, 2021). Anche la Youth Partnership tra la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa, per il periodo 2022-2023, si sta impegnando a sostenere l'attuazione dell'*European Youth Work Agenda* (EYWA), in particolare facilitando il dialogo all'interno della comunità di pratiche dello youth work, sostenendo un migliore riconoscimento dello youth work e delle iniziative promosse dalle due istituzioni e rafforzando le opportunità di apprendimento e sviluppo per i membri della comunità dello youth work, in particolare attraverso lo sviluppo di conoscenze tematiche e ad ampio raggio sul tema.

In questa direzione, il contributo della Youth Partnership si sta rendendo visibile attraverso diversi tools, implementati e messi a disposizione per chi si affaccia allo youth work, che hanno la funzione di diffondere la conoscenza sulle politiche giovanili e sulla stessa pratica di youth work. Tra questi si segnalano in particolare gli *Youth Knowledge Books*⁴, i *T-Kits*⁵, la rivista *Coyote*⁶,

⁴ Si tratta di pubblicazioni che sono il risultato di seminari di ricerca e workshop di esperti su temi prioritari del lavoro della Partnership. Per maggiori informazioni: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/knowledge-books>.

⁵ I T-kits sono pubblicazioni scritte da youth workers esperti da utilizzare nelle sessioni di formazione. Per maggiori informazioni: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

⁶ Coyote è una rivista online pubblicata dalla Partnership a partire dal 1999, essa affronta diverse le prospettive e le diverse sovrapposizioni della pratica, della politica e della ricerca nello youth work. Per maggiori informazioni: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/home>.

la libreria *Visible Value* sul riconoscimento dello youth work⁷ e alcuni corsi online (MOOC) sugli elementi essenziali dello youth work, delle politiche giovanili e della ricerca sui giovani.

Inoltre, sotto la spinta della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa nel promuovere lo youth work e l'educazione non formale, si sono fatte strada alcune riflessioni nell'ambito dell'educazione particolarmente importanti in un momento in cui i metodi tradizionali vengono messi in discussione e in cui si fa sempre più forte la necessità di attuare collegamenti più stretti tra educazione formale, non formale e informale. Come esplicitato già da Lynne Chisholm (2008), operare all'interno di un *Learning Continuum*, attraverso il dialogo, la combinazione e il reciproco dialogo tra le istituzioni, le gerarchie sociali e il lavoro giovanile, offrirebbe nuovo dinamismo all'educazione attraverso programmi ben definiti e basati sulla pratica, lo scambio, il dialogo e la sperimentazione. L'auspicata con-fusione dei confini tra formale, non formale e informale potrebbe avere un impatto anche sugli youth workers, richiedendo nuove forme di insegnamento con nuove competenze e comportando anche una evoluzione dei profili tradizionali degli insegnanti scolastici. Il risultato sarebbe un approccio olistico all'educazione, più focalizzato su approcci individualizzati e attraverso un apprendimento basato sull'esperienza (Chisholm, 2008).

2. IL DIGITALE NELLO YOUTH WORK PRIMA DELLA PANDEMIA

Come si è provato a dire più sopra, lo youth work rappresenta i diversi modi in cui i giovani sperimentano modalità di apprendimento e comunicazione, attraverso il confronto, il dialogo e la messa in discussione, il proprio sé. Questi modi cambiano progressivamente, non solo in relazione alla trasformazione dei cambiamenti strutturali della società come la disoccupazione, la povertà o i mutamenti del mercato del lavoro, ma anche in relazione ai nuovi significati che le culture giovanili esprimono, le loro rappresentazioni e i loro stili di vita, spesso determinate in base all'utilizzo dei nuovi media digitali e della rete.

⁷ Visible Value è una libreria online che mira a portare una maggiore attenzione al tema del riconoscimento dello youth work. Esplora sei aree tematiche legate al riconoscimento dello youth work: Informazioni sul riconoscimento; Pratiche e strumenti di riconoscimento; Storie di riconoscimento; Contesti Nazionali; Sviluppi delle politiche europee; Risorse di riconoscimento. Ogni sezione promuove, direttamente o indirettamente, il riconoscimento dello youth work. Per maggiori informazioni: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/visible-value-recognition-of-youth-work>.

È proprio in relazione a questo scenario in movimento che fa da sfondo alle pratiche e alle rappresentazioni dell'universo giovanile, che la comunità degli youth workers negli ultimi anni sta valutando l'opportunità di riconsiderare i suoi metodi di lavoro e sta cercando nuovi strumenti di lavoro. L'ambito dello youth work, infatti, non può non tenere conto delle trasformazioni che stanno attraversando la nostra società, provando a comprendere i nuovi orientamenti della cultura giovanile e sfruttando le caratteristiche dei nuovi media digitali, grazie ai quali sarebbe possibile lavorare in assenza di confini tra online e offline e veicolare pratiche innovative nell'ambito dell'educazione non formale.

L'onda lunga della pandemia ha senza dubbio accelerato il corso della transizione digitale, ma va tenuto presente che le policy europee da tempo sostengono questo processo nello youth field, insistendo in modo particolare sulla valorizzazione dello youth work digitale, che da un lato garantirebbe inclusione per i giovani con minori opportunità e dall'altro rappresenterebbe uno strumento di innovazione per la stessa pratica di youth work.

Lungo questa direzione, già con la pubblicazione del documento della Commissione Europea *Developing digital youth work*, pubblicato nel 2018, si è cercato di definire in maniera chiara il concetto di *digital youth work*, con l'obiettivo di fornire raccomandazioni utili a livello di policy e di pratiche. All'interno del documento, il digital youth work viene definito come quel modo di utilizzare o affrontare in maniera proattiva i media e le tecnologie digitali nel campo dell'animazione socio-educativa (Commissione Europea, 2018). Non si tratta di un metodo di youth work a sé, quanto più di una prospettiva che può essere inclusa in ogni setting di lavoro (informazione per i giovani, centri giovani, educativa di strada, international youth work, etc.) – condividendo e agendo in funzione degli stessi obiettivi dello youth work in generale. Si può impiegare sia nei momenti “face-to-face” in presenza, sia all'interno di ambienti digitali (o in una combinazione di entrambi): può essere uno strumento, un'attività, oppure un contenuto dell'animazione socio-educativa e pertanto implica il riferimento agli stessi valori e principi che guidano la professione in ogni altro contesto. È importante quindi sottolineare la fluidità del concetto di digital youth work, come elemento efficace in una realtà in cui l'“intervallo liminale” tra online ed offline diventa sempre più impercettibile, richiedendo, pertanto, un approccio di tipo integrato⁸.

Nell'ambito delle ricerche e delle pubblicazioni realizzate, ci sono diverse risorse che aiutano ad attuare una

ricognizione delle competenze richieste dalla transizione digitale.

Tra queste si può annoverare *DigComp 2.1*, che rappresenta lo strumento per migliorare la competenza digitale dei cittadini. Pubblicato nel 2013, è diventato un punto di riferimento per molte iniziative finalizzate allo sviluppo della competenza digitale a livello europeo e degli Stati membri. Altro documento pertinente è l'*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*⁹, specifico per le professioni educative: esso ha lo scopo di fornire un quadro di riferimento per coloro che operano nel settore educativo e dell'alta formazione e sono incaricati di sviluppare modelli di competenze digitali, anche nei contesti non formali.

Va tenuto presente altresì il lavoro realizzato a partire dal 2015 da SALTO-YOUTH.net in collaborazione con diverse Agenzie Nazionali Erasmus+ e volto alla promozione di corsi online sulle opportunità di far conoscere ai giovani il Programma Erasmus+. Questi MOOC (Massive Open Online Courses) mettono a disposizione dei partecipanti materiale didattico interattivo come video, forum online, quiz, liste di lettura e riferimenti alle pubblicazioni e sono su larga scala aperti a tutti e gratuiti.

Negli ultimi anni si è fatta strada anche la realizzazione, da parte della Youth Partnership, di alcuni MOOC con l'obiettivo di diffondere conoscenza rispetto alle politiche giovanili e allo youth work. Si cita, a titolo esemplificativo, *Essentials of youth policy*, il primo MOOC organizzato dalla Youth Partnership, oltre che le due edizioni del MOOC *Essentials of youth work* (2020 e 2021). In particolare, il MOOC *Essentials of youth work* ha l'obiettivo di diffondere la conoscenza sullo youth work a un vasto pubblico e porre l'attenzione sul suo valore sociale, fornire una panoramica delle pratiche e delle politiche dello youth work in tutta Europa e presentare gli attuali sviluppi in questo campo a livello europeo.

Quelle appena citate rappresentano solo alcune delle iniziative promosse dalle istituzioni europee nel periodo che ha preceduto la pandemia; la loro implementazione e valorizzazione permette di cogliere la necessità di una trasformazione digitale quale obiettivo auspicato già da diversi anni all'interno dello scenario comunitario.

Nelle pagine che seguono verranno illustrati gli sviluppi recenti dello youth work digitale a partire da quella che può essere definita una “digitalizzazione accelerata”, risultato della repentina e necessaria esigenza di rimodulare e organizzare secondo un nuovo schema le attività di youth work.

⁸ Per maggiori informazioni si veda: <https://www.youth.ie/wp-content/uploads/2019/03/Screenagers-Guidance.pdf>

⁹ Per maggiori informazioni si veda: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en - :~:text=The European Framework for the,specific digital competences in Europe.

3. LA DIGITALIZZAZIONE ACCELERATA DURANTE LA PANDEMIA

Quando parliamo di digitalizzazione nello youth work facciamo riferimento ad una trasformazione della pratica socio-educativa dovuta alla sua relazione con le tecnologie digitali, ovvero intendiamo il *digital youth work* come risultato della trasformazione digitale nello youth work, mantenendo gli stessi obiettivi e valori dello youth work in generale.

Nell'ambito del settore gioventù a livello europeo, la trasformazione digitale è intesa come un processo multi-stakeholder e inclusivo che comprende la co-progettazione, l'implementazione e l'utilizzo di tecnologie digitali, incentrate sulle persone, con e da parte di giovani, youth workers e altre parti interessate. La trasformazione digitale cambia il modo in cui operano la maggior parte delle aree del settore gioventù. La trasformazione digitale descrive l'integrazione in evoluzione delle tecnologie digitali nei processi e nelle strutture sociali, economiche e culturali¹⁰.

La trasformazione digitale nello youth work non nasce, dunque, a seguito della diffusione della pandemia da COVID-19: è piuttosto un processo di cambiamento promosso a partire dalla Strategia Europea per la Gioventù 2019-2027, adottata dalla Commissione Europea nel novembre 2018. Dal 2021 la trasformazione digitale diventa una delle priorità orizzontali dei programmi europei per la gioventù, Erasmus+ e Corpo Europeo di Solidarietà, per il periodo 2021-2027, entrando di conseguenza nelle priorità programmatiche delle organizzazioni giovanili che hanno voluto accoglierla e nell'interesse di un numero crescente di youth workers che hanno deciso di sperimentare e innovare la propria pratica.

Ciò che la pandemia ha reso invece evidente, urgente, inevitabile e, per molti versi, traumatico è stato l'impatto di buona parte del settore dello youth work con la necessità di offrire attività di youth work digitale, in particolare attività realizzate attraverso connessione via internet ad un ambiente digitale caratterizzato da diverse regole di funzionamento e di interrelazione rispetto a quello classicamente utilizzato per questo scopo.

L'impossibilità di implementare la pratica socio-educativa in presenza, secondo modalità che integravano, fino ad allora, le tecnologie digitali in misura minoritaria o residuale, ha causato dapprima una sospensione delle attività non formali, alla stregua di quanto accadeva parallelamente nell'ambito dell'educazione formale, vale a dire nelle scuole e nelle università, e successiva-

mente alla sperimentazione di forme di youth work online attraverso le quali gli animatori e le animatrici socio-educative si sono misurati con le proprie competenze digitali, spesso scontrandosi con la mancanza di specifiche capacità, conoscenze e attitudini, e con le limitazioni che l'ambiente digitale e la modalità di azione online possono comportare.

Per far fronte alla difficoltà di adattarsi alle nuove condizioni, dettate da una realtà di cui non si poteva stimare la durata nel tempo, si sono aggregati spontaneamente e attraverso i social network, gruppi di youth workers e youth trainers, sia a livello internazionale che a livello nazionale, in Italia. Questi, attraverso momenti di condivisione e confronto, avvenuti online sulla piattaforma Zoom, hanno iniziato a sperimentare metodi di facilitazione digitale degli incontri medesimi, integrando alle discussioni in "plenaria digitale" quelle in piccoli gruppi, le *breakout rooms*, l'uso di lavagne digitali create su Jamboard, Padlet o Miro, l'uso di strumenti per sondaggi e presentazioni dinamiche come Mentimeter.

Questi momenti di supporto tra professionisti del settore sono stati per molti una prima approssimazione alla dimensione digitale, nonché una palestra di apprendimento rispetto all'uso degli strumenti menzionati, oltre che un forum di discussione all'interno del settore su come affrontare l'emergenza pandemica, dal punto di vista professionale e dal punto di vista del tipo di supporto necessario all'utenza giovanile e le modalità per offrirlo.

Si segnala, a livello europeo, l'esperienza di "Non formal Learning (NFL) Goes online - Community"¹¹, gruppo facebook che nasce il 31 Marzo 2020, composto da 1255 utenti, all'interno del quale sono state organizzate riunioni di youth workers con cadenza periodica da Marzo 2020 a Marzo 2021; sul format di questa esperienza nasce a livello italiano "Youth Worker come stai?" iniziativa lanciata da quattro animatrici socio-educative giovanili, per proporre in Italia la riflessione in corso a livello europeo, esperienza che si è sviluppata in 6 incontri online realizzati tra Aprile e Giugno 2020, raggiungendo i componenti del gruppo facebook dedicato "Youth Worker Italia"¹², composto da 229 utenti.

Dalle discussioni che hanno avuto luogo a questi due livelli si è potuto osservare¹³ che:

- un'ampia fascia di youth workers si è ritrovata completamente sprovvista di competenze digitali per

¹⁰ Per una definizione più completa ed esaustiva del concetto di "trasformazione digitale" nel settore gioventù a livello europeo si veda: <https://participationpool.eu/resource-category/digital-transformation/>

¹¹ Link alla menzionata community su Facebook: <https://www.facebook.com/groups/2558888697706857>

¹² Link alla menzionata community su Facebook: <https://www.facebook.com/groups/554751742082051>

¹³ Le osservazioni riportate sono state effettuate direttamente da chi scrive, avendo partecipato alle riunioni dei due gruppi menzionati per tutto il periodo indicato, in qualità di youth worker afferente ad entrambe le community.

soddisfare la richiesta di attività di youth work online, ma non molti si sono dimostrati aperti e intenzionati ad apprendere come realizzare youth work digitale o ad acquisire competenze digitali in generale;

- nonostante la crescente domanda di youth work digitale, molti youth workers hanno dimostrato ritrosia nell'adottare nuove metodologie, nella convinzione che si trattasse solo di un periodo transitorio, trascorso il quale si sarebbe tornati alla pratica in presenza, pertanto, la formazione rispetto alla digitalizzazione nello youth work non risultava di interesse;
- molti youth workers hanno motivato la propria contrarietà ad integrare il digitale nelle proprie attività sostenendo che l'ambiente digitale potrebbe causare l'aumento dell'esclusione sociale di giovani con minori opportunità che non possono accedere a strumenti tecnologici (devices) e nuove risorse necessarie (connessione internet);
- molti youth workers hanno manifestato preoccupazione rispetto ai potenziali rischi derivanti dall'esposizione all'ambiente digitale di giovani con inadeguate competenze necessarie a proteggere la propria sfera dei diritti umani e fondamentali e garantire una partecipazione democratica in questi nuovi spazi;
- molti degli youth workers che hanno provato ad adattarsi allo youth work digitale durante la pandemia lo hanno fatto riproducendo online attività di youth work disegnate per essere implementate in ambiente non digitale, senza un reale adattamento delle stesse al nuovo ambiente di lavoro, ottenendo come effetto un forte affaticamento a fronte di uno scarso risultato.

Da uno studio condotto attraverso la somministrazione di un questionario standardizzato all'interno del gruppo "Non formal Learning (NFL) Goes online - Community" tra Aprile e Luglio 2020, risulta che a fronte del 30% di attività cancellate e del 42% di attività posticipate, il 13% sono state realizzate così come disegnate e solo l'8% sono state trasformate in attività online (Georgiev, 2020).

Non abbiamo ulteriori dati sul perchè di questo fenomeno, ma bisogna ricordare per completezza che durante il periodo di riferimento della menzionata ricerca le informazioni relative alla possibilità di utilizzo dei fondi europei, ottenuti precedentemente all'insorgere della pandemia, per la realizzazione di attività riformulate e realizzate online erano inizialmente incerte, cristallizzando poi nelle linee guida che sancivano la riduzione al 30% del budget finanziato per le attivi-

tà implementate in digitale. Questa scelta operata dalla Commissione Europea ha rappresentato un forte deterrente rispetto alla potenziale scelta di intraprendere un percorso di trasformazione digitale nella pratica di youth work in un momento in cui questa strada sembrava essere la naturale e necessaria evoluzione del settore, perchè optare per la sperimentazione digitale avrebbe posto a rischio la sopravvivenza economica di molti youth workers e di molte piccole organizzazioni giovanili, sostrato dello youth work a tutti i livelli.

Potremmo affermare che la pandemia ha rappresentato, da questo punto di vista, un'occasione sprecata per supportare, promuovere e accelerare la trasformazione digitale del settore, mettendo a disposizione risorse già esistenti e previamente stanziati che avrebbero generato una ricaduta positiva non soltanto sul benessere dei giovani ma anche sulla situazione professionale degli youth workers, categoria largamente non riconosciuta e quindi non beneficiaria di specifici aiuti per affrontare e superare la crisi in corso.

Tuttavia, per quella fetta di youth workers che hanno provato ad adattarsi con resilienza alla situazione, il bisogno primario e reclamato a gran voce ad ogni livello è stato senza dubbio l'aumento di competenze digitali e la formazione per lo youth work digitale.

Per rispondere a questa crescente domanda, nel Novembre 2020 è stato lanciato il primo "Massive Open Online Course (MOOC) on Digital Youth Work", coordinato dall'Agenzia Nazionale Erasmus+ lituana, in cooperazione con Verke - national Centre of Expertise for Digital Youth Work in Finlandia e co-finanziato dalle Agenzie Nazionali Erasmus+ di Austria, Croazia, Cipro, Danimarca, Finlandia, Germania, Islanda, Irlanda, Lettonia, Liechtenstein e Portogallo. Il corso, fruibile attraverso piattaforma Canvas, mirava ad offrire conoscenze sullo youth work digitale in Europa, a supportare lo sviluppo di youth work digitale attraverso esempi di buone pratiche e strumenti digitali, a supportare lo scambio di buone pratiche di youth work digitale, a connettere organizzazioni e professionisti interessati allo sviluppo dello youth work digitale. Era articolato in 4 moduli: 1 - Introduzione generale allo youth work digitale; 2 - Digitalizzazione della società e impatto sull'animazione socio-educativa; 3 - Pianificazione e progettazione dello youth work digitale; 4 - Informazione, dati e alfabetizzazione mediatica nell'animazione socio-educativa¹⁴.

Il corso ha riscosso un grande successo ed è stata sviluppata una seconda edizione, composta di 8 moduli, in realizzazione dal 23 Maggio al 10 Luglio 2022, coor-

¹⁴ Per i dettagli sul corso online vedi: <https://www.salto-youth.net/tools/european-training-calendar/training/massive-open-online-course-mooc-on-digital-youth-work.8881/>

dinata dalle Agenzie Nazionali Erasmus+ di Germania, Olanda e Portogallo¹⁵.

Durante il III Convegno Europeo sullo Youth Work, primo grande evento internazionale di settore realizzato interamente in digitale, nel Dicembre 2020, il tema della digitalizzazione è stato ampiamente dibattuto, anche in questo caso in maniera dicotomica: nella Dichiarazione Finale che dà l'incipit al "Processo di Bonn"¹⁶ viene sottolineato che la realtà digitale è sempre più presente in modo pervasivo nella vita di tutti i giorni, talvolta anche con conseguenze personali e sociali negative e rispetto alle misure innovative suggerite si dovrebbe incoraggiare una cultura di innovazione nella pratica e una pratica di innovazione nell'animazione socio-educativa attraverso il miglioramento dell'animazione socio-educativa smart, prestando maggiore attenzione allo sviluppo di competenze digitali dei giovani e degli animatori socio-educativi. Tuttavia, viene subito dopo specificato che è essenziale rafforzare la capacità degli animatori socio-educativi di muoversi tra le trasformazioni europee e globali attraverso il riconoscimento del fatto che, anche se l'animazione socio-educativa digitale è importante, non tutti i bisogni dei giovani possono essere gestiti con essa a dimostrazione delle diverse, e a volte contrastanti, posizioni all'interno del settore stesso, per cui la misura in cui lo youth work digitale può contribuire al miglioramento della condizione dei giovani sarebbe limitata dalla natura stessa di questo modo di implementare la pratica socio-educativa.

La digitalizzazione accelerata sperimentata nei primissimi mesi di pandemia ha sollevato grandi dibattiti rispetto all'opportunità di integrare il digitale nella pratica socio-educativa; non è stato parimenti vissuto come un elemento ostativo per l'aggregazione online di professionisti verso la costruzione di nuove forme associative: nel Luglio 2020 nasce infatti in Italia l'associazione nazionale di youth workers NINFEA, attraverso un'assemblea costitutiva digitale, a seguito di un percorso di sviluppo che ha avuto luogo interamente online, così come tutto il primo anno di lavoro dell'organizzazione stessa.

¹⁵ Per i dettagli sul corso online vedi: <https://www.salto-youth.net/tools/european-training-calendar/training/massive-open-online-course-mooc-on-digital-youth-work.10254/>

¹⁶ Il processo di Bonn è uno sforzo congiunto per tradurre in azione l'agenda europea per lo youth work e darle vita. Progettato per rafforzare e sviluppare ulteriormente lo youth work in tutta Europa, il processo di Bonn vuole allineare l'impegno delle diverse parti interessate della comunità pratica dello youth work. Aspira a facilitare i collegamenti e la cooperazione all'interno e tra tutti i livelli della comunità, garantire un approccio più strategico e coordinato e migliorare le condizioni dello youth work.

4. LA TRASFORMAZIONE DIGITALE NECESSARIA

Il percorso degli youth workers nell'approssimarsi alla dimensione dello youth work digitale durante gli anni 2020-2022, segnati profondamente dalla pandemia, è stato controverso, poiché dettato dalla necessità di trovare ineluttabilmente un modo per continuare ad offrire attività di youth work ai propri gruppi giovanili, nel migliore dei casi, o di mantenere il proprio lavoro e la propria sostenibilità economica in vita, nei casi più disperati.

Non stupisce quindi che la grande attenzione dedicata a questo tema durante la fase di pandemia caratterizzata dai lockdown (2020-2021) stia affievolendosi con la ripresa di attività in presenza e con la percezione di un possibile ritorno alle attività offline (2022). Per i più restii all'integrazione digitale, questa situazione rappresenta un ritorno ai "vecchi tempi" dello youth work completamente analogico e distinto dal mondo digitalizzato, considerato come il "vero" youth work desiderabile. Questa visione, che ha degli innegabili punti di forza, non tiene però conto che la trasformazione digitale è già accaduta, si è sostanziata incidentalmente e in modalità più o meno virtuose, non facilitate in maniera appropriata dando luogo a potenziali situazioni di vulnerabilità, ma è ormai parte integrante della vita dei giovani, per cui saltare questo vissuto a piè pari comporta il rischio di avere un approccio miope alla nuova normalità da gestire, negando esperienze e bisogni che emergono con forza a prescindere da quanto lo youth worker sia disposto ad accettarli.

A livello di policy, la trasformazione digitale continua ad essere una priorità orizzontale della Strategia Europea per la gioventù 2021-2027 dell'Unione Europea, che si iscrive in uno dei cinque obiettivi strategici della programmazione europea 2021-2027, dedicato precisamente alla digitalizzazione. Pertanto, la sfida che il settore gioventù, e quello dello youth work in particolare, dovrà affrontare è quella di guardare alla trasformazione digitale nello youth work come un'opportunità di crescita per migliorare la pratica socio-educativa sulla base del vissuto reale dei giovani, per i quali la dimensione digitale non è più separabile da quella non digitale, ma ne è componente compenetrata in un continuum che ridefinisce il modo di pensare alle modalità di sperimentare le relazioni e la partecipazione nella società.

Allo stesso modo, la Strategia del Consiglio d'Europa per il settore gioventù 2030 prevede tra le sue priorità di migliorare le risposte istituzionali ai nuovi sviluppi della democrazia, come i mutevoli modelli di partecipazione dei giovani, la digitalizzazione o la governance di Internet, ma anche di migliorare le risposte istituzionali alle questioni emergenti che riguardano i diritti dei gio-

vani e la loro transizione all'età adulta, come, a titolo esemplificativo, gli effetti dei cambiamenti climatici e del degrado ambientale, l'intelligenza artificiale, lo spazio digitale, l'aumento della mobilità e le nuove forme di occupazione.

In aggiunta a ciò, la Commissione Europea stima che entro il 2030 nove lavori su dieci richiederanno competenze digitali e fino al 30% dei datori di lavoro avrà difficoltà a trovare candidati con adeguate competenze digitali. La Commissione Europea ha quindi fissato precisi obiettivi tramite la sua Agenda europea per le competenze e il Piano d'azione per l'educazione digitale per garantire che il 70% degli adulti disponga almeno delle competenze digitali di base entro il 2025. Queste iniziative mirano a ridurre il numero di giovani tra i 13 e i 14 anni con scarse prestazioni in informatica e alfabetizzazione digitale, passando dal 30% nel 2019 al 15% nel 2030. La trasformazione digitale richiede anche un nuovo insieme di abilità cognitive e sociali, accompagnate da una mentalità agile.

Per supportare l'implementazione della digitalizzazione come priorità orizzontale, SALTO Participation and Information Resource Centre (SALTO PI) ha istituito un *Digital Transformation Advisory Board* per il periodo compreso tra Maggio 2021 e Marzo 2022, con l'obiettivo principale di supportare SALTO PI nello sviluppo dell'approccio alla trasformazione digitale nel settore e nei programmi dell'UE per la gioventù.

Per quanto riguarda le ricerche empiriche relative al digital youth work, non sono presenti ricerche che presentino dati di tipo qualitativo o quantitativo poiché lo stato di sviluppo della ricerca accademica sull'argomento ha raggiunto il livello del quadro teorico; sono attualmente in corso di realizzazione due importanti ricerche empiriche a livello internazionale: RAY DIGI e DYW SNAC.

Più nel dettaglio, il network di ricerca RAY ha attivato nel 2021 il progetto RAY DIGI¹⁷ che mira ad esplorare la dimensione della digitalizzazione documentandone il progresso nei programmi europei per la gioventù e sviluppando raccomandazioni per rafforzare e supportare la dimensione digitale nello youth work.

RAY DIGI si propone di guardare alla digitalizzazione in modo sistemico analizzando dove e come il gap tra trasformazione digitale e youth work può essere ridotto, iniziando dal contesto dei programmi europei per la gioventù. Il progetto di ricerca sarà implementato in stretta relazione con la *Digital Youth Work Strategic National Agencies Cooperation (DYW SNAC)*, avviata nel 2021.

¹⁷ Per maggiori informazioni si veda: <https://www.researchyouth.net/projects/digi/>

DYW SNAC è un progetto di cooperazione tra 17 Agenzie Nazionali Erasmus+ e Corpo Europeo di Solidarietà che si articola in cinque obiettivi target: 1. Strategie nazionali per lo youth work digitale; 2. Competenze digitali e capacità digitali nell'animazione socio-educativa; 3. Migliorare le competenze digitali dei giovani; 4. Nuove pratiche per lo youth work online; 5. Requisiti di qualità per le mobilità virtuali e miste. I risultati di questo progetto permetteranno al settore gioventù di poter lavorare all'implementazione della trasformazione digitale nello youth work in maniera più approfondita e supportata da evidenze scientifiche e pratiche.

A livello italiano, l'Agenzia Nazionale per i Giovani ha istituito, a partire da Gennaio 2022, un Tavolo Youth Work, con 4 gruppi di lavoro, di cui uno dedicato al "digitale", in implementazione del Processo di Bonn e in vista degli Youth Work Days previsti per l'autunno 2022, nel quadro dell'Anno Europeo della Gioventù.

5. CONCLUSIONI

Riflettendo su quanto detto finora ed applicando una lettura di più ampio respiro a quanto è accaduto durante i due anni di pandemia appena trascorsi, che non sia ridotta alle posizioni pro o contro lo youth work digitale, emerge una possibile chiave di lettura dal quadro generale connesso alla trasformazione digitale nello youth work. Alla luce di quanto emerso dalla ricognizione di alcuni elementi trattati, si potrebbe affermare, in primo luogo, che quanto realizzato durante la pandemia non sia effettivamente qualificabile come youth work digitale, bensì una serie di tentativi di adattarsi, in fretta e in maniera grossolana, da parte di youth workers che molto spesso non avevano adeguate competenze e strumenti per farlo. D'altra parte, le scelte adottate dalle istituzioni europee che annoverano tra le proprie priorità programmatiche la digitalizzazione non sembrano aver rispecchiato nella pratica l'impegno a supportare la trasformazione digitale del settore gioventù in un momento cruciale della crisi pandemica, qualificandosi come una sorta di occasione persa.

Va sottolineato come spesso lo youth work digitale sia stato erroneamente identificato in via esclusiva e biunivoca con lo youth work *online*, che invece rappresenta solo una delle modalità di realizzazione della pratica in uno specifico ambiente: lo youth work digitale comprende anche modalità di realizzazione della pratica offline ma con l'integrazione di strumenti digitali o disegnando le attività sul tema del digitale.

Se guardiamo agli effetti della pratica digitale sui giovani, non siamo ancora in grado di sostenere se lo

youth work digitale sia una pratica più inclusiva o più escludente rispetto allo youth work tradizionale, se provochi maggiormente rischio di esposizione alle violazioni dei diritti umani dell'utenza o miglioramento della vita dei giovani attraverso l'implementazione della pratica stessa innovata della sua dimensione digitale: abbiamo bisogno di una più prolungata implementazione di qualità e di un'appropriata ricerca ad essa applicata per poter trarre conclusioni sostenute da evidenze empiriche.

Rispetto alle criticità e alle questioni etiche sollevate dalla digitalizzazione nello youth work, è innegabile che una transizione che non sia adeguatamente facilitata rischia di scontrarsi con dimensioni che mettono in pericolo la sfera dei diritti umani dell'utenza giovanile: è in corso una importante riflessione portata avanti dal Consiglio d'Europa sull'impatto che l'Intelligenza Artificiale, la Governance di Internet, la mancanza di media literacy e l'aumento di fenomeni quali *hate speech* e radicalizzazione online possano avere sulla vita dei giovani, sul livello di partecipazione democratica negli spazi digitali e sul cambiamento delle comunità, dal punto di vista della protezione dei diritti umani. L'attivismo giovanile online promosso dal consiglio d'Europa all'interno delle Campagne "No Hate Speech Movement" prima e "Democracy Here, Now!" adesso, rappresentano una buona pratica di youth work digitale di questo tipo.

Queste riflessioni meritano di trovare sempre più numerose a ampie arene di discussione nell'ambito dello youth work per poter sviluppare la pratica, integrare le competenze degli youth workers e costruire insieme uno youth work digitale attento al rispetto dei diritti umani dei giovani.

Dunque, lungo questa direzione, pare che ci sia da lavorare ancora molto sullo sviluppo delle competenze digitali degli youth workers, partendo dal perché sia importante acquisirle per lavorare meglio con e per i giovani. Inoltre, sarebbe più che mai necessario uno sforzo ulteriore da parte della ricerca, attraverso studi più approfonditi che siano in grado di poter stimare l'impatto dello youth work digitale sulla vita dei giovani che ne beneficiano.

BIBLIOGRAFIA

- Batsleer, J. R., & Davies, B. (Eds.). (2010). *What is youth work?* SAGE.
- Brew, J. M. (1957). *Youth and youth groups*. Faber & Faber.
- Chisholm, L. (2008). Re-contextualising learning in second modernity. *Research in Post- Compulsory Education*, 13(2), 139-147. DOI: 10.1080/13596740802141253
- Chisholm, L., Kovacheva, S., & Merico, M. (Eds.). (2011). *European youth studies. Integrating research, policy and practice*. MA EYS Consortium.
- Cooper, T. (2018). *Defining youth work: Exploring the boundaries, continuity and diversity of youth work practice*. The SAGE handbook of youth work practice.
- Coussée, F. (2008). *A century of youth work policy*. Academia Press.
- Commissione Europea (2009). An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities. COM/2009/0200 def
- Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Developing digital youth work : policy recommendations and training needs for youth workers and decision-makers : expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018*, Publications Office, 2018, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/604148>
- Commissione europea (2021), *Study on youth work in the EU: final report*, Publications Office, 2021. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/45059>
- Consiglio dell'Unione Europea (2020). Resolution of the Council and of Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on the Framework for establishing a European Youth Work Agenda. *Official Journal of the European Union*.
- Georgiev, S. (2020). *Youth work during pandemic times – how the field felt the pandemic*, 2020. urly.it/3pch9
- Henriques, Basil L. Q. (1933). *Club Leadership*. Oxford University Press.
- Jeffs, T. (2001). *Historical perspectives on informal. Principles and practice of informal education: Learning through life*.
- Lauritzen, P. (2006). *Youth Work. Working Paper*. Council of Europe.
- Merico, M., Crescenzo, N., & Quarta, S. (2019). Training, Recognition and Professionalisation of Youth Workers in Italy: the Contribution of Erasmus+/Youth in Action. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 115-140. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2019-1-6
- Morciano, D. (2015). *Spazi per essere giovani. Una ricerca sulle politiche di youth work tra Italia e Inghilterra*. FrancoAngeli.
- Morciano, D. (2021). *Youth work in Europa e in Italia: Conoscere per ri-conoscere l'animazione socioeducativa*. Mimesis.
- Morciano, D., & Merico, M. (2017). Critical Youth Work for Youth-Driven Innovation: A Theoretical Framework. In S. Bastien & H.B. Holmarsdottir (Eds.). *Youth as Architects of Social Change. Global Efforts to Advance Youth-Driven Innovation* (pp. 43-74). Cham:

Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-66275-6_3

- Ohana, Y., & Rothmund, A. (2008). Defining youth work. In P. Lauritzen, *Eggs in a pan: speeches, writings and reflections* (pp. 371-372). Council of Europe.
- Ord, J., Carletti, M., Cooper, S., Dansac, C., Morciano, D., Siurala, L. & Taru, M. (2018). *The Impact of Youth Work in Europe: A Study of Five European Countries*. Juvenes Print.
- Verschelden, G., Coussée, F, Van de Walle, T. & Williamson, H. (Eds.). (2009). *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*. Council of Europe.



Citation: M. Moscatelli, F. Belletti (2022) Adattamento e innovazione digitale nei servizi per e con le famiglie durante la pandemia Covid19. Dati sulla Regione Lombardia e dai rapporti CISF 2017-2022. *Media Education* 13(2): 101-113. doi: 10.36253/me-13396

Received: July, 2022

Accepted: September, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 M. Moscatelli, F. Belletti. 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.

Adattamento e innovazione digitale nei servizi per e con le famiglie durante la pandemia Covid19. Dati sulla Regione Lombardia e dai rapporti CISF 2017-2022

Digital adaptation and innovation in services for and with families during the pandemic COVID-19. Data on the Lombardy Region and CISF reports 2017-2022

MATTEO MOSCATELLI¹, FRANCESCO BELLETTI²

¹ *Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica di Milano*

² *Centro Internazionale Studi Famiglia*
matteo.moscatelli@unicatt.it

Abstract. The paper presents an analysis of the digital change that took place in services for and with families during the Covid19 crisis, through the data of a research conducted in the Lombardy Region with 300 families with children, 48 family consulting services and 50 family associations and through a national longitudinal analysis on CISF data in the years 2017-2022 about the families' propensity to use digital technology for their needs. The picture outlined by the data shows how the Lombard institutions have responded to the families' experience, characterized by transversal problems, by activating measures to continue offering their services remotely, through internet and the telephone. Families have often adapted to such new and variable answers that in some cases have failed to satisfy their wishes. Social and health services changed from an adaptive perspective, but do not yet appear fully reflective of the long-term impact of the digital help's offer. In fact, the post-pandemic scenario of strong digital transformation requires the various welfare actors to strategically rethink support for family relationships and to innovate the smartness, accessibility, and diversification of the help's offer to intervene incisively in the face of aggravated needs and widened inequalities.

Keywords: family counseling centres, digitalisation, families, social and health services, smartness.

Riassunto. Il contributo presenta un'analisi del cambiamento digitale avvenuto nei servizi per e con le famiglie durante la crisi Covid19, attraverso i dati di una ricerca condotta in Regione Lombardia a cui hanno partecipato 300 famiglie con figli, 48 consultori e 50 associazioni familiari e un'analisi longitudinale nazionale dei dati raccolti dal CISF negli anni 2017-2022 sulla propensione da parte delle famiglie ad utilizzare il digitale per trovare risposta ai propri bisogni. Il quadro delineato dai dati mostra come al vissuto delle famiglie lombarde, caratterizzato da elementi di problematicità trasversali, gli enti abbiano risposto attivando misure per continuare ad offrire i propri servizi

a distanza, attraverso internet e il telefono, ai quali le famiglie si sono spesso adattate, ma offrendo risposte molto variabili che in alcuni casi non sono riuscite a soddisfarne i desiderata. I servizi sociosanitari, che hanno cambiato in ottica adattiva, non appaiono ancora pienamente riflessivi rispetto all'impatto a lungo termine dell'offerta digitale di aiuto. Lo scenario di forte trasformazione digitale nella post pandemia richiede infatti ai diversi attori del welfare di ripensare strategicamente il sostegno alle relazioni familiari e di innovare la *smartness*, l'accessibilità e la diversificazione dell'offerta di aiuto per intervenire con incisività a fronte dei bisogni aggravati e delle disuguaglianze che si sono acuite.

Parole chiave: consultori familiari, digitalizzazione, famiglie, servizi sociosanitari, *smartness*.

1. I SERVIZI SOCIALI ALLA FAMIGLIA E LA SPINTA ALL'INNOVAZIONE DIGITALE DURANTE COVID19 TRA VECCHI E NUOVI PROBLEMI

La pandemia di Covid19 ha cambiato per numerosi mesi l'assetto organizzativo dei servizi per e con le famiglie e ha creato un vero e proprio spiazzamento tecnico-strumentale nei professionisti del lavoro sociosanitario che sono stati provocati a imboccare vie inesplorate di applicazione tecnica, coerenti alle proprie metodologie di intervento (Sanfelici et al., 2020). La situazione pandemica ha infatti messo in luce come, a seguito del distanziamento sociale imposto dal virus, l'accessibilità dei servizi e l'offerta psicologica, educativa e sociale alle famiglie dovesse essere ripensata ulteriormente, in coerenza con le riforme già in corso del Programma Operativo Nazionale "Inclusione" FSE 2014-2020. Per far fronte alla crisi, diverse unità d'offerta rivolte alle famiglie si sono attivate, provando a ripensare le modalità di aiuto in un periodo di forte morfogenesi dei bisogni sociali: i diversi professionisti, nonostante la difficoltà delle sfide imposte dal distanziamento sociale, hanno attivato trasversalmente numerosi processi di cambiamento delle pratiche professionali (Singh et al., 2021), alcune prassi si sono ri-assestate con modalità inedite, sviluppando la telecomunicazione, le videochiamate e le videoconferenze su piattaforma online. Le équipes, ma anche gli utenti, hanno sperimentato piste nuove, sperimentando nuovi metodi duali/ibridi, che hanno permesso a professionisti e famiglie di lavorare insieme in modo collaborativo, sviluppando anche alcune opportunità non prevedibili ex ante (Gilligan et al., 2020). Per esempio, tramite sessioni di lavoro online, i terapeuti sono riusciti a lavorare con le famiglie in modo efficace e soddisfacente (Shibusawa et al., 2021). Le dirette relative a incontri formativi e/o gruppi di aiuto, partite in modo molto artigianale, sono state via via organizzate con modalità più capillari coinvolgendo mano a mano i diversi professionisti che lavoravano in unità diverse, dagli psicologi, all'ospedale, dal servizio affidi, alla neuropsichiatria, alla pediatria, come messo in luce, per esempio, nei progetti sperimentali dei Centri Per le Famiglie della Lombardia (Carrà et al., 2022). Altre modalità di lavoro,

che già prima della pandemia venivano svolte online, hanno raggiunto ulteriori livelli di efficacia e applicazione, come alcuni bilanci sociali e progetti di enti di terzo settore hanno evidenziato (Psaroudakis, 2021).

Tuttavia, oltre alle applicazioni di successo, alcuni studi in Italia, hanno mostrato anche come le misure di welfare locale e le reti di aiuto socio-sanitarie/ psicoeducative siano riuscite solo parzialmente a sostenere i genitori che lavoravano e i figli (in particolare quelli adolescenti) durante i mesi più difficili della crisi, non riuscendo a contribuire in modo significativo ad una riduzione delle disuguaglianze di genere e generazionali che si sono invece ulteriormente acuite durante Covid19 (Naldini, 2021). Sappiamo che l'impatto della crisi sulle madri, anche in termini di carico di cura, è stato particolarmente forte, mentre i settori lavorativi dei più giovani sono stati quelli più penalizzati. La crisi ha infatti prodotto un effetto moltiplicatore delle disuguaglianze pregresse, in particolare hanno pesato anche le differenze territoriali in termini di servizi presenti e loro accessibilità nei Comuni più piccoli e nel Sud, dove la spesa per i servizi sappiamo essere già più bassa (Nanetti et al., 2020) e laddove i tassi di occupazione femminile erano già significativamente inferiori (Istat, 2021). I caregiver familiari inoltre sono stati identificati come gruppo prioritario di intervento solo dopo diversi mesi dall'esordio della pandemia e le reti hanno a provato ripristinare con un certo ritardo i servizi di supporto a loro rivolti, seguendo solo in un secondo momento approcci simili alla forza lavoro sanitaria retribuita (Muldrew et al., 2021). Un certo ritardo nel rendere disponibili nuovi budget di cura ha impattato anche nell'offerta di aiuto per le persone con disabilità e le loro famiglie e si è caratterizzato per esiti non sempre soddisfacenti.

Dato che il picco dell'emergenza appare ora superato, il cambiamento imposto dal distanziamento sociale richiede ulteriori riflessioni nei servizi sociosanitari volte a ripensare cosa dell'offerta di aiuto, nella post-pandemia, può tornare ad essere offerto in presenza ed invece entro quale prospettiva questa nuova ondata di digitalizzazione può diventare un nuovo prezioso alleato per il lavoro con le famiglie, in una prospettiva di

lungo termine e volta ad un miglioramento rispetto ai problemi sopra ricordati. Se il digitale è infatti in grado di integrarsi e collaborare in ottica cross-culturale con l'intelligenza umana e i suoi bisogni, l'innovazione che è in grado di introdurre può assumere una rilevanza per il benessere sociale diffuso, per il mantenimento/potenziamento delle reti sociali dei più fragili sotto la guida degli operatori (Mostaghel, 2016), come alcuni interventi di carattere innovativo hanno ben evidenziato a livello locale durante i mesi più duri della pandemia (Nanetti et al., 2020). Alcune iniziative online hanno infatti promosso una nuova solidarietà, una prossimità e nuove forme di ascolto reciproco durante i periodi delle restrizioni alla mobilità, grazie a una nuova ibridazione dell'offerta caratterizzata da un maggior uso del digitale. Per esempio, sono state attivate campagne social in collaborazione con i CSV come quella che ha coinvolto il vicinato degli anziani (*#Stiamovicini*). In generale i social sono stati utilizzati per valorizzare in modo nuovo le iniziative in corso (si pensi alla condivisione delle locandine sugli stati di WhatsApp dei professionisti) o per raggiungere i target più isolati: il progetto "Smart Social Welfare" di Fondazione comunitaria Milano Città, Sud ovest, Sud est, Martesana, ad esempio, pur nell'ambito di una progettualità a basso budget, è riuscito a seguire durante i lockdown, grazie ai social network, le persone fragili, colpite da patologie degenerative e mentali come l'Alzheimer. Attraverso "Pillole Antisolitudine", un gioco sociologico via web, condotto da esperti che hanno lanciato delle piccole missioni da svolgere ogni settimana tramite Facebook/Watsapp, con "compiti" sempre semplici e immediati, attività prima inimmaginabili. Considerando il digital divide che interessa gli anziani, l'attività, in questo caso, è stata accompagnata da uno scambio di lettere più tradizionale, immaginando che per le strade deserte della città, le missive potessero tracciare nuove vie per arrivare agli altri. L'esempio appena citato mostra come modalità di risposta digitali e tradizionali possono allearsi in funzione dello stesso obiettivo, costruendo risposte efficaci, in grado di potenziare gli impatti e di raggiungere gli utenti con un approccio più capillare, "porta a porta" (Moscatelli et al., 2021). Oltre che nel rapporto diretto tra famiglie e famiglie e quello tra famiglie e professionisti/operatori, le nuove tecnologie, i sistemi informativi e il web sono in grado di contribuire ai processi di governance e integrazione tra le diverse aree di intervento dei servizi che hanno come target i nuclei famigliari (per una integrazione dell'area psicologica, educativa, sociale e sanitaria)¹, attraverso l'interpolarità delle ban-

che dati e la raccolta di feedback digitali da parte dei diversi soggetti della rete, utili alla riprogettazione/valutazione degli interventi (Agid, 2021). Si tratta di andare nella direzione della cosiddetta frontiera delle "città intelligenti/smart cities/smart land", dove anche i servizi sociali possono essere un volano per innovazioni urbane più ampie (Komninos et al., 2018; Letaifa, 2015; Angelidou, 2014): l'Unione Europea ha da tempo richiamato tale approccio, per esempio, nella promozione dei "living lab", distretti innovativi e *user-centred*, ecosistemi aperti, solitamente operanti in un contesto territoriale definito (es. città, agglomerati, regioni, aree transregionali/transnazionali), dove sono integrati la ricerca applicata sui big data, il data mining e i processi di innovazione digitale ad opera di organismi formati da partnership pubblico-privato e società civile. La digitalizzazione può infatti potenziare l'accessibilità (in sinergia con nuovi piani di comunicazione), la presa in carico continuativa, l'integrazione delle differenti informazioni sugli utenti in carico, il monitoraggio e la valutazione d'impatto. Per fare maturare i diversi processi di innovazione sperimentati durante la pandemia, diventa tuttavia strategico passare da una prospettiva di adattamento emergenziale a una di cambiamento a lungo termine, in grado di sviluppare gli elementi che in questa fase della crisi pandemica hanno – in qualche caso paradossalmente e inaspettatamente – potenziato i servizi.

2. LE FAMIGLIE IN ITALIA SONO PRONTE AD UN AIUTO "DIGITALIZZATO"?

Per riflettere sull'innovazione digitale nei servizi sociosanitari occorre considerare un primis il recente cambiamento delle strutture familiari, con la diminuzione della numerosità delle famiglie estese e l'aumento di quelle monogenitoriali composte da madri con bambini (Nazioni Unite, 2019). Questa transizione demografica pone importanti problemi di protezione sociale, venendo meno i tradizionali legami informali di aiuto reciproco che erano solitamente presenti nelle famiglie allargate, ove una tale deprivazione orizzontale e verticale nelle reti familiari che si assottigliano colpisce soprattutto le donne, che sono già debolmente tutelate rispetto al lavoro di cura. In questo quadro, quale ruolo il digitale potrebbe assumere nel fornire aiuto concreto alle famiglie? E le famiglie di oggi sono pronte a riceverlo? In prospettiva, le competenze digitali delle famiglie e dei loro componenti dovrebbero crescere nei prossimi

¹ Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato nell'aprile 2021, prevede diversi interventi in campo sociosanitario orientati

a questo sviluppo, investendo su nuove unità d'offerta integrate (a livello psicoeducativo e sociosanitario) come i Centri per le Famiglie e la realizzazione entro il 2026 di 1.288 Case della Comunità.

anni grazie al PNRR, che sta investendo 46,3 miliardi al capitolo “Digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura”. Il megatrend della digitalizzazione, sviluppato ulteriormente con la pandemia, è un processo di lungo corso e ha accelerato negli ultimi anni cambiamenti tecnologici già numerosi nella società e nei sistemi produttivi: si pensi all’uso diffuso della nuvola informatica (“cloud computing”), all’applicazione di nuovi algoritmi. Le famiglie però lo hanno incontrato in modo nuovo e impreveduto in questi mesi di pandemia, anche in relazione alla diffusione dello *smart working* e del ricorso alla didattica a distanza nelle scuole. L’Istat, nel suo ultimo Rapporto annuale 2020 sulla situazione del Paese, indica che l’Italia è stata investita dalla pandemia con un consistente svantaggio e un ritardo in termini di digital divide rispetto alla media europea (Istat, 2021), ma che durante l’emergenza, il web è stato utilizzato regolarmente dal 74% delle persone tra i 16 e i 74, un dato in crescita se pensiamo che il 20% degli italiani non usava mai internet prima del Covid19 (contro una media europea dell’11%) e che solo il 22% dispone di elevate competenze digitali (contro il 33% della media europea). Sul piano delle capacità di utilizzo, oltre che delle possibilità di accesso, il divario digitale fra le famiglie italiane è infatti ancora notevole: il 12,5% delle famiglie ha competenze digitali di base, mentre il 33% ha almeno un componente con scarse competenze. A livello familiare, il 24,2% delle famiglie (circa 6 milioni) ha avuto maggiori criticità nella connessione, in particolare nelle famiglie costituite da soli anziani, in quelle a basso reddito, che vivono al Sud e/o nei comuni più piccoli (Agcom, 2019).

I sistemi relazionali delle famiglie italiane sembrano inoltre affrontare l’impatto delle ICT con prudenza e con forte eterogeneità rispetto alla promozione dell’uso del digitale per le nuove generazioni, combinando flessibilità e supervisione, tentando spesso di porre qualche limite (filtri di parental control e/o di navigazione limitata) (Belletti, 2017). La mediatizzazione dell’esperienza ha ormai modificato molte delle abitudini quotidiane a causa della diffusione di una comunicazione multi-attori caratterizzata, attraverso gli smartphone, da una medialità sempre più de-spazializzata. La pandemia, con il lockdown ed il distanziamento sociale, ha quindi approfondito la percezione di una rivoluzione che già prima stava investendo la famiglia in modo diretto, potente, senza vie di fuga. Le famiglie si confrontavano infatti già con mondi sociali plurimi che provenivano dai diversi network online (Aroldi, 2017) e alcune di loro riuscivano a mantenere un approccio “mediativo” capace di gestire con una certa resilienza problematiche quotidiane legate sia all’estrema mobilità delle tecnologie digitali sia alle nuove pratiche di *prosuming*, promuovendo

un comportamento online responsabile e stabilendo adeguati periodi e zone offline per i diversi componenti della famiglia (CISF, 2017). Questa ibridazione delle relazioni interpersonali con la rete sembra interessare soprattutto le coppie più giovani, sulle quali in passato sono stati rilevati anche degli effetti positivi in termini di coesione familiare e, in parte, rispetto alla partecipazione civica nella sfera pubblica. Rimane presente però un cluster di “famiglie marginali e/o escluse” (28,6%), composte perlopiù da anziani soli o in coppia che usano ancora poco o per nulla l’offerta che passa dalle nuove tecnologie digitali (CISF, 2017). L’impatto delle reti digitali sulla qualità delle relazioni familiari non è inoltre esente da rischi e ha portato ad un complesso processo di ibridazione delle identità e delle relazioni, prodotto della sostituzione delle relazioni personali e dell’aggiunta più o meno compulsiva di comunicazioni via ICT (Donati, 2017). Siamo quasi di fronte al rischio di una famiglia ibridata in cui le relazioni reali (interpersonali) e quelle virtuali (digitali) si confondono disincarnando opinioni, sentimenti e comportamenti (Donati, 2017).

Recenti piani di zona e bilanci sociali pre-pandemia di alcuni servizi consultoriali ed enti di terzo settore mostravano che le famiglie erano preparate a un cambiamento dell’offerta, quando già prima della pandemia alcuni dei servizi sociosanitari o parti di essi venivano erogati online, analogamente ad altre prestazioni strettamente sanitarie. L’equilibrio tra l’efficienza e l’efficacia nei servizi digitali per e con le famiglie deve però essere ancora messo in discussione e definito: rimane ancora da dimostrare nei diversi contesti, quale sia infatti la capacità delle diverse innovazioni digitali di essere da un lato economiche e davvero immediate e dall’altro efficaci nel rispondere ai complessi problemi relazionali e multidimensionali che caratterizzano il lavoro sociale, senza al contempo snaturare la dimensione relazionale endogena ed esogena al nucleo familiare, anche in termini di corporeità.

3. LA RICERCA FARE RETE IN LOMBARDIA PER OSSERVARE E RIPENSARE IL CAMBIAMENTO DIGITALE PORTATO DA COVID19

I dati di ricerca presentati in questo studio² si focalizzano sulla Regione italiana più colpita nella prima fase della pandemia, la Lombardia, esplorando il tema del cambiamento digitale, a meno di due anni dall’esordio dell’emergenza sanitaria, nel 2021, dal punto di vista dei

² L’analisi di dati di secondo livello è realizzata nell’ambito progetto PON “Smart social welfare innovation basata sul Family Impact Lens nei servizi per le famiglie della Lombardia”.

responsabili dei servizi per le famiglie, consultori familiari e associazioni familiari e da quello delle famiglie utenti. Al fine di analizzare i bisogni delle famiglie, l'aiuto di cui hanno beneficiato e la riorganizzazione dei servizi in ottica digitale durante la pandemia nel 2021 (oltre ad altri aspetti che non saranno approfonditi in questo articolo), è stata realizzata un'ampia ricerca condotta dal Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia dell'Università Cattolica di Milano all'interno di un progetto intitolato FARE RETE – FAMiglie RESilienti RESistono alle TEMpeste (il cui capofila è APS OEFFE, Centri di Formazione e Orientamento Familiare³), che ha attivato un percorso di osservazione, riprogettazione ed innovazione multistakeholders a sostegno delle difficoltà familiari durante Covid19. All'interno del progetto sono state effettuate tre rilevazioni, in modo da triangolare le osservazioni sulle diverse variabili dello studio: una rivolta alle associazioni familiari, un'altra ai consultori familiari e un'altra ancora alle famiglie con figli minori (Moscatelli, 2022). Nel marzo 2021 hanno risposto ad un questionario strutturato online, tramite la piattaforma Qualtrics, 50 associazioni⁴ che si occupano in Lombardia di fornire aiuto alle famiglie e 48 consultori familiari con unità d'offerta che operano in prevalenza a Milano, Bergamo e Varese. Il questionario ha indagato i bisogni e i problemi che sono emersi/aggravati nelle famiglie, l'intensità di risposta, la riorganizzazione dei servizi online, le modalità d'uso dei new media per mantenere il contatto con le famiglie e le prospettive future di lavoro. Nel luglio 2021 è stata poi condotta una rilevazione (CAWI, interviste via web) che ha coinvolto 300 famiglie lombarde (i genitori hanno risposto facendo riferimento al proprio nucleo familiare) tramite un campionamento casuale stratificato per quote, rappresentativo per età/ciclo scolastico dei figli (che dovevano essere minorenni) e dimensione del comune di residenza (margine di errore +/- 5,7%). Il questionario rivolto ai genitori, oltre a domande sulle misure del Governo di cui si è beneficiato, ha raccolto informazioni relative ai servizi/interventi sociosanitari anche digitali fruiti, sulla propensione all'uso del digitale, ha esplorato inoltre le fonti di stress, i problemi emersi/aggravati, la qualità delle relazioni familiari, che non saranno in questa sede direttamente riportati. Il campione, equamente suddiviso per genere della persona intervistata (45% padri, 55% madri), ha un'età media di 44 anni ed

è composto da famiglie con 1 figlio nel 36,6% dei casi, con 2 figli nel 50,1%, con 3 figli o più nel 13,3%; l'età del primo figlio è nel 41% dei casi tra 6-10 anni, nel 26% tra 11-13 anni (frequentano la scuola secondaria di I° grado) e nel 33% dei casi tra i 14-17 anni (frequentano la scuola secondaria di II° grado).

Successivamente, per approfondire la propensione all'uso del digitale da parte delle famiglie verranno considerati altri studi italiani che hanno usato le medesime variabili della ricerca FARE RETE della Lombardia, all'interno di più ampi progetti di ricerca interdisciplinari e longitudinali realizzati dal CISF (indagini degli anni 2017-2019-2022 – pre e post pandemia – su campioni nazionali rappresentativi di tutte le famiglie italiane; di cui quello del 2022, composto da sole famiglie con figli). L'obiettivo di questa metanalisi che verrà presentata nel paragrafo 6 è quello di osservare similitudini e differenze tra il campione regionale e nazionale e di rilevare un eventuale cambiamento nel tempo rispetto alla propensione all'uso del digitale da parte delle famiglie.

4. LA RIORGANIZZAZIONE DIGITALE DELL'OFFERTA DEI CONSULTORI FAMILIARI E DELLE ASSOCIAZIONI FAMILIARI LOMBARDE DURANTE LA PANDEMIA COVID19

Gli enti coinvolti nella ricerca FARE RETE hanno dovuto far fronte all'emergere di nuovi bisogni e all'acuirsi di altri, rivedendo in maniera sostanziale le proprie modalità operative. Rispetto agli interventi che le associazioni e i consultori lombardi hanno attivato online durante la pandemia, le risposte sono state molto differenziate e caratterizzate da elementi di vivacità. In particolare, il 38% delle associazioni ha attivato dirette streaming e formazione online per le famiglie, circa 1 su 3 ha attivato interventi di supporto alle relazioni familiari online, anche volti alla compagnia e a contrastare la solitudine, mentre il 28% ha attivato iniziative di tipo ricreativo online per i minori; sono stati inoltre attivati alcuni gruppi di mutuo aiuto online e di supporto psicologico, con consulenze e colloqui online, su appuntamento via zoom/teams. Gli interventi antistress, la mediazione, la consegna pasti e il microcredito sono invece stati attivati da una minoranza di associazioni rispondenti, ma chi li ha realizzati deve aver introdotto un livello interessante di innovazione digitale, dato che in precedenza erano organizzati offline (Figura 1). Per rispondere ai bisogni emersi, sono state introdotte strategie ibride e molto diversificate anche grazie alle partnership territoriali con altri enti, rispetto al sostegno scolastico, ad iniziative volte alla rielaborazione emotiva di traumi, alla risocializzazione, al contrasto alla solitudine. 12 enti hanno offerto

³ Il progetto di ricerca è stato finanziato da Regione Lombardia tramite il bando "Sostegno di progetti di rilevanza locale promossi da organizzazioni di volontariato o associazioni di promozione sociale – 2020".

⁴ Tra cui CISF, Acli, OEFFE, CIF, AGE, Famiglie per l'Accoglienza, IL Melograno, Forum delle associazioni familiari, Famiglie Nuove, Sidef, A.Ge.S.C., Ai.Bi. Anteas, Centro Aiuto alla Vita, Associazione Parkinsoniani, ANFFAS, Corpo Volontari Pronto Soccorso, Banco di Solidarietà Alimentare, AIDO, Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti.

anche forme di sostegno materiale di tipo alimentare, economico, tecnologico, tra cui il ricondizionamento di alcuni dispositivi, i buoni spesa, i kit infanzia, l'acquisto di tablet e un aiuto per l'inserimento lavorativo; un'associazione si è impegnata a formare nuovi volontari al fine di riorganizzare la propria offerta di servizi digitali e un'altra ha offerto sostegno nella prenotazione di tamponi e vaccinazioni. Nei consultori durante la pandemia è invece stato prevalentemente attivato il supporto online di tipo psicologico e di supporto alle relazioni familiari (da oltre l'80% delle unità d'offerta rispondenti). Secondariamente interventi di mediazione di conflitti di coppia online sono stati attivati da oltre la metà dei consultori circa, mentre rispettivamente il 43% ha attivato dirette streaming e il 40% interventi antistress online. I nuovi interventi online attivati riguardano infatti il sostegno psicologico durante i periodi più critici della pandemia, per la gestione dell'ansia, dello stress, dell'autostima, anche in ottica preventiva, oppure l'accoglienza di persone di altre nazionalità e l'orientamento verso altre prestazioni sociosanitarie. Il gruppo di mutuo aiuto online è stato invece utilizzato in modo più sporadico e rare sono state anche le attività ricreative online attivate per minori e per anziani (Figura 1). Nove consultori hanno utilizzato la risposta "altro" per segnalare altre iniziative,

non incluse nell'elenco proposto: quattro hanno sostenuto di aver attivato online attività di gruppo generiche, sei enti hanno nominato l'area dei bisogni inerenti al parto e all'esperienza di neogenitori, un ente l'educazione sessuale dei minori, un altro l'area relativa a problematiche nella gestione delle emozioni. I consultori, già in sofferenza negli ultimi anni per il personale, grazie al digitale sono stati in grado di rispondere ad estesi disagi e difficoltà psicologiche, così come a problematiche relazionali familiari, ma non hanno potuto dare risposte sempre immediate o complete ad altre problematiche, come ad esempio quelle relative alle difficoltà economiche e materiali, alla gestione dell'*homeworking* e/o degli aspetti connessi alle problematiche educative. Su questi fronti e bisogni le associazioni sono apparse invece in grado attivarsi a 360 gradi, grazie anche a un'organizzazione più flessibile e all'attività di volontariato. In proposito una Fondazione che gestisce alcuni consultori coinvolti nella ricerca ha sottolineato le difficoltà dei primi mesi di pandemia, quando le unità sono state chiamate da un lato a spostare i propri servizi on-line, dall'altro a continuare a garantire il servizio di ginecologia e ostetricia in sicurezza e nel rispetto delle normative sanitarie, mentre solo in seguito, a fronte delle importanti problematiche che stavano vivendo nello specifico i minori, sono riuscite ad attiva-

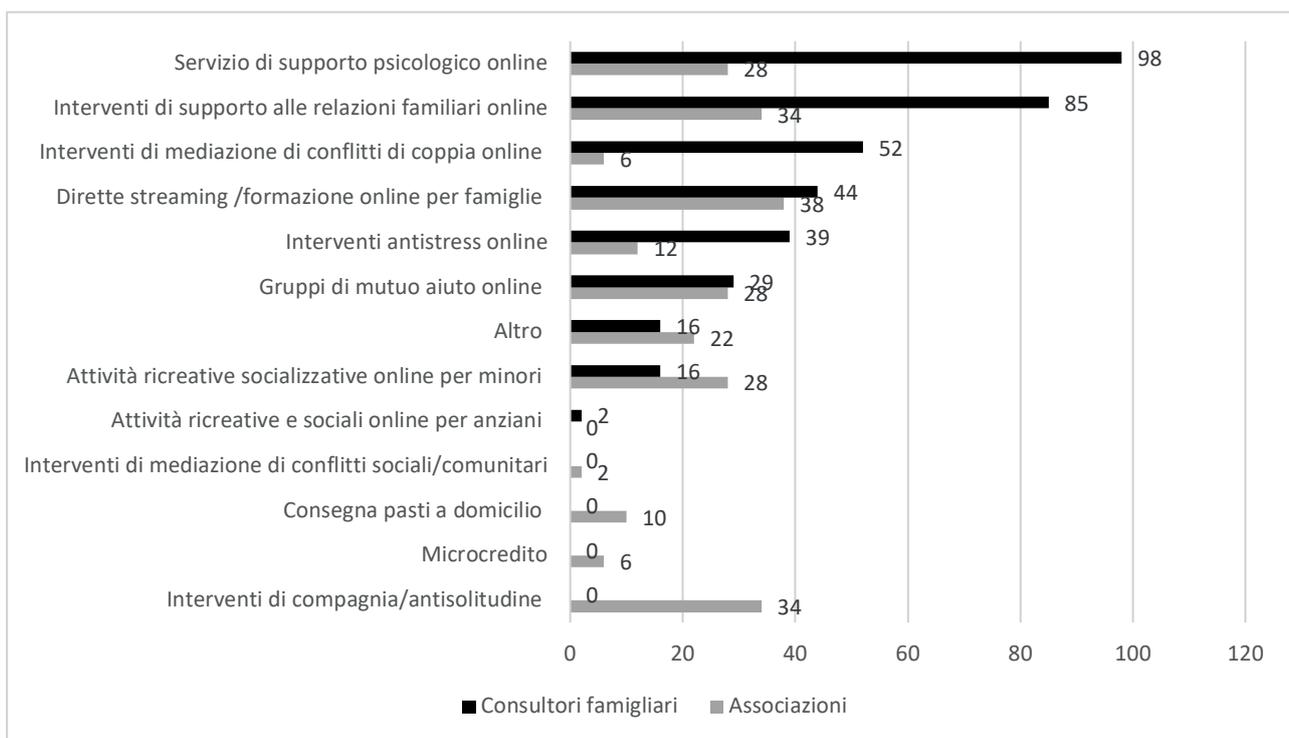


Figura 1. Aiuti/servizi attivati online in questo anno di pandemia da parte delle associazioni e dei consultori (2021, percentuali di risposta del sì, VA48 e VA 50, punto di vista dei consultori e delle associazioni).

re modalità effettivamente inedite di presa in carico delle famiglie, caratterizzate dall'uso dei nuovi media digitali.

Complessivamente durante la pandemia molte modalità operative sono state in larga parte riviste con l'utilizzo delle tecnologie digitali e le risposte su questo tema evidenziano sia elementi positivi che critici: da un lato la possibilità di mantenere i contatti, ma allo stesso tempo una perdita qualitativa dall'aspetto relazionale. Compito dei professionisti del settore sociosanitario è stato quindi quello di trovare una migliore integrazione tra il preservare i rapporti umani e la facilità d'intervento e d'uso dei servizi. Rispetto all'offerta di aiuto che ha utilizzato il digitale, la maggioranza dei consultori si trovano molto d'accordo, più delle associazioni partecipanti alla ricerca, sul fatto che internet abbia permesso di mantenere un contatto con le famiglie e che l'offerta di aiuto non sia stata penalizzata dalle modalità online, a fronte di circa solo un terzo dei rispondenti che esprime invece un parere opposto (Figura 2). Infatti, a livello medio i consultori sono posizionati oltre la metà della scala (4,3; molto d'accordo) sul fatto che le relazioni online siano state di grande aiuto durante l'emergenza. Le associazioni, con giudizi leggermente più tiepidi rispetto ai consultori, forse dovuti anche a una minore competenza d'uso e alla presenza di coorti generazionali più anziane tra il personale, segnalano che comunque grazie a internet è stato spesso possibile mantenere un contatto con le famiglie (media 3,7). La maggior parte delle associazioni e dei consultori è inoltre abbastanza d'accordo sul fatto che internet e i nuovi media digita-

li siano stati di grande aiuto per le famiglie (media 3,4 circa) e di fatto sono poche le associazioni e i consultori a segnalare un risultato fortemente penalizzante dell'utilizzo di internet e dei nuovi media.

Durante la situazione pandemica per le associazioni è stato fondamentale innanzitutto riuscire a mantenere i contatti con le famiglie, a causa ovviamente dell'impossibilità di accoglierle all'interno dei propri spazi. Un ruolo preponderante è stato quindi svolto dalle piattaforme online, grazie al quale è stato possibile vedersi, oltre che dialogare e allestire confronti e incontri tra gruppi online. Incontrando in questo mondo online le famiglie, per le associazioni è stato possibile raccogliere le diverse preoccupazioni e problematiche che si aggravavano nel procedere della crisi (Figura 3). 15 associazioni hanno mantenuto i contatti con le famiglie attraverso modalità alternative come i social network che sono stati utilizzati abbastanza (3,6 in una scala da 1 a 5). Le associazioni coinvolte hanno inoltre dichiarato di aver utilizzato oltre al proprio sito internet, piattaforme utili a svolgere videochiamate e incontri formativi come webinar, conferenze e convegni. Rispetto ad altre forme di comunicazioni utilizzate in questo anno di pandemia, le associazioni lombarde hanno comunicato moltissimo via mail (4,55, in una scala da 1 a 5), molto con WhatsApp (4,31) e con il telefono (3,89).

Gli enti coinvolti hanno manifestato il desiderio di mettersi nuovamente in gioco nel futuro per poter migliorare il servizio offerto, dando importanti segnali di innovazione e di una veloce capacità di riorganiz-

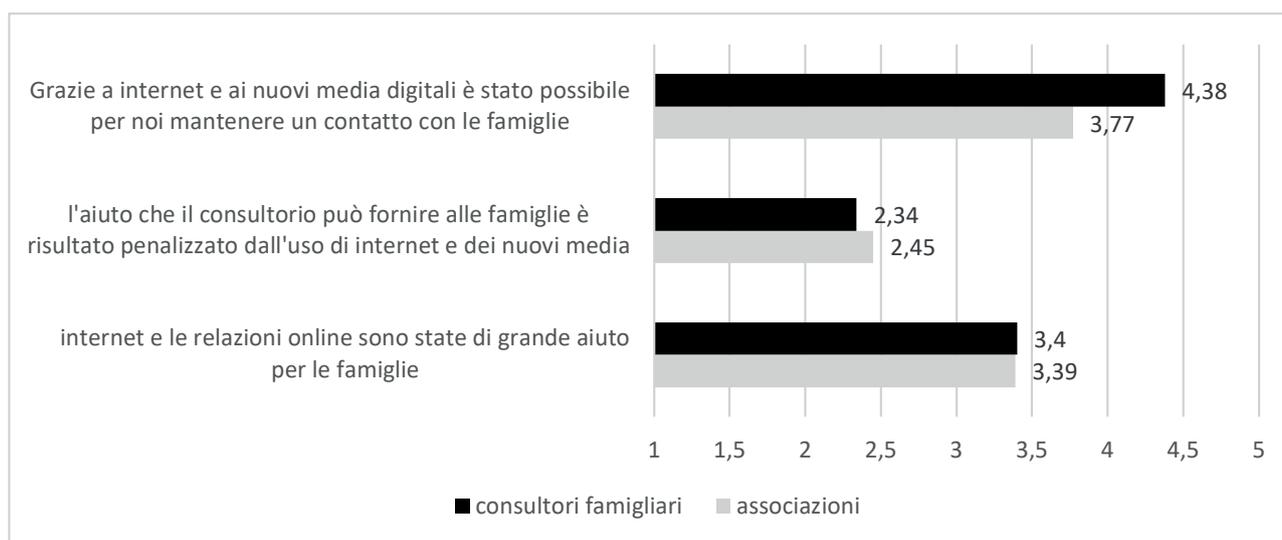


Figura 2. Accordo con le affermazioni circa l'uso dei nuovi media nella pratica consultoriale/nelle attività dell'associazione in questo contesto di emergenza (2021, valori medi. Min =1 per nulla, max= 5 moltissimo, VA48 e VA50, punto di vista dei consultori e delle associazioni).

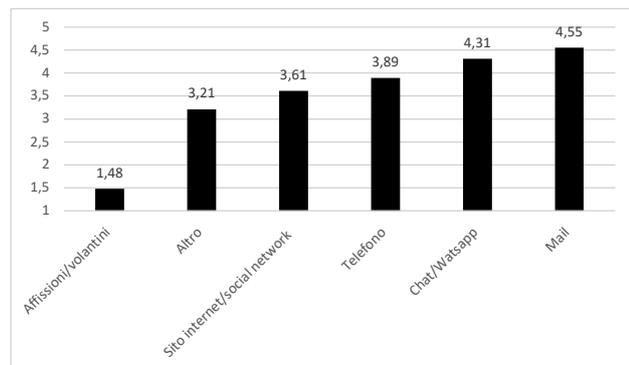


Figura 3. Durante le chiusure dovute alla pandemia, come e con quale frequenza avete comunicato con le famiglie (sospensione dell'attività, eventuali proroghe ecc.)? (2021, Valori medi, min=1-max=5, VA 50, punto di vista delle associazioni).

zarsi. In proposito nelle riposte aperte, suggeriscono che l'innovazione digitale è un processo bidirezionale e che l'attivazione delle famiglie è fondamentale: una volta presa consapevolezza della propria situazione, anche i nuclei famigliari devono attivarsi e chiedere aiuto tramite i nuovi canali digitali. A questo aspetto dell'attivazione degli utenti si collega anche l'essenzialità per le famiglie di coltivare e stringere rapporti informali e amicali con altre così da far emergere relazioni che possano poi generare forme di sostegno reciproco e di auto mutuo aiuto, oppure la capacità di evidenziare problematiche diffuse e quindi di chiedere e dare risposte, stimolando una forma di cittadinanza delle famiglie online più attiva e partecipata (si pensi in proposito alle *social street* e alle app di quartiere che connettono persone rispetto a bisogni e risorse). Pertanto, il digitale può facilitare anche questa nuova connettività tra le stesse famiglie e non solo quella tra i servizi della rete formale e i loro utenti. Gli enti, d'altro canto, per offrire un servizio di qualità anche dal punto di vista della digitalizzazione dovrebbero investire maggiormente nelle collaborazioni territoriali così da poter implementare network utili a una presa in carico integrata delle famiglie, a partire da una prospettiva multidimensionale ed interdisciplinare, in grado di procedere in modo sinergico per tutto l'arco della presa in carico.

5. L'USO DI SERVIZI DIGITALI DA PARTE DELLE FAMIGLIE LOMBARDE DURANTE COVID19

I dati del questionario FARE RETE rivolto alle famiglie della Lombardia (n. 300) mostrano come i servizi consultoriali e le associazioni siano stati direttamente di aiuto a un numero non trascurabile di famiglie, nel primo caso all'8% di esse, nel secondo al 5%. I consultori

sono apparsi più utilizzati nei Comuni di piccole dimensioni, viceversa le associazioni nei Comuni più grandi, oltre 100.000 abitanti (Tabella 1). Rispetto all'aiuto di tipo digitale ricevuto durante la pandemia (Tab. 1), diversi nuclei familiari hanno utilizzato per la prima volta servizi di supporto psicologico online (8,5%), attività ricreative socializzative online per minori (8%), servizi di babysitting organizzati tramite i nuovi media (7,5%) e consegna pasti a domicilio gestiti in digitale (28%). Le attività religiose delle parrocchie realizzate da remoto (esclusa la messa) sono state utilizzate da circa il 7% delle famiglie. Un numero minore di soggetti rispondenti (il 4% circa) ha invece beneficiato di altre forme di aiuto online realizzate (attività ricreative e sociali online per anziani, gruppi di mutuo aiuto online). Gli interventi di mediazione di coppia online (4,1%), quelli di mediazione dei conflitti comunitari (2,7%) e altri, di tipo relazionale contro l'isolamento/solitudine (2,1%) sono stati infine utilizzati da un numero limitato di famiglie, così come anche il microcredito (3,8%). Altre attività utilizzate per via digitale sono state il centro antiviolenza online, la ginnastica e/o la meditazione online, il supporto tecnologico per la DAD e l'università della terza età online. Le donne

Tabella 1. Pensando alla sua vita e a quella della sua famiglia, in questi mesi ha utilizzato per la prima volta qualche servizio o aiuto? Quali aiuti/servizi ha utilizzato? (2021, Valori percentuali, VA300, punto di vista delle famiglie).

	Sì	No	Fino a 100.000 abitanti	Oltre 100.000 Abitanti
Consegna pasti a domicilio organizzato con i nuovi media	28,2	71,8	27,5	29,6
Servizio di supporto psicologico online	8,5	91,5	8,8	12,3
Attività ricreative socializzative online per minori	8,0	92,0	5,7	9,6
Babysitting (a pagamento) organizzato tramite nuovi media	7,5	92,5	5,7	12,5
Attività religiose online (esclusa messa)	6,8	93,2	5,7	9,7
Interventi antistress (anche online)	4,3	95,7	3,9	7,8
Attività ricreative e sociali online per anziani	4,2	95,8	3,1	7,0
Interventi di mediazione di conflitti di coppia (anche online)	4,1	95,9	3,9	6,8
Interventi di supporto alle relazioni familiari (anche online)	3,9	96,1	4,0	5,8
Microcredito tramite nuovi media	3,8	96,2	4,0	5,4
Gruppi di mutuo aiuto online	3,1	96,9	2,8	5,6
Interventi di mediazione dei conflitti sociali/comunitari (anche online)	2,7	97,3	2,7	4,1
Interventi di compagnia/contro la solitudine tramite nuovi media	2,1	97,9	2,3	2,7

Tabella 2. Piacere e costrizione nell'utilizzo delle ICT per rispondere ai propri bisogni (Anni vari, valori medi, min =0, max=10, dati rapporti CISF e Ricerca FARE RETE).

	Rapporto CISF 2017- Campione nazionale famiglie (n. 3.708)	Rapporto CISF 2019- Campione nazionale famiglie (n. 4.000)	Ricerca FARE RETE 2021- Campione famiglie lombarde con figli (300)	Rapporto CISF 2022- Campione nazionale famiglie con figli (2.227)
Quanto spesso utilizzare i media digitali è un "piacere"?	5,30	6,48	7,93	7,0
Quanto spesso utilizzare i media digitali è una "costrizione necessaria"?	5,20	6,30	6,97	6,0

hanno usato maggiormente servizi di supporto psicologico, mentre in generale gli altri servizi appaiono essere stati utilizzati da una quota maggiore di utenti di sesso maschile. Il limitato utilizzo di aiuti di tipo psicologico ed economico segnala una certa debolezza di risposta da parte della rete sociosanitaria: sia gli enti, che le stesse famiglie intervistate avevano evidenziato come i problemi di natura psicologica e quelli economici si fossero infatti molto aggravati durante Covid19. Le percentuali d'uso dei nuovi servizi, anche digitali, non appaiono comunque del tutto residuali e come vedremo tra poco, l'uso dei servizi digitali, imposto dal distanziamento sociale, è stato giudicato complessivamente in modo piuttosto positivo dalla maggioranza dei rispondenti.

6. IL PUNTO DI VISTA DELLE FAMIGLIE SULLA DIGITALIZZAZIONE: UNA PROSPETTIVA LONGITUDINALE, PRE E POST-COVID19

Come già evidenziato dal Rapporto CISF 2017, le differenziazioni nelle famiglie italiane sul tema del digitale sono profonde ma è rinvenibile ormai una diffusa tendenza a mescolare i contatti diretti, faccia-a-faccia, lo stare insieme, con relazioni e connessioni allacciate tramite i vari media e strumenti digitali, in quello che potremmo definire un processo di "ibridazione delle relazioni familiari". Sembra quindi superata la dualistica contrapposizione tra "mondo reale" e "virtuale", e occorre invece comprendere quella che è una vera e propria nuova "realtà delle relazioni familiari", ormai inestricabilmente mescolate tra relazioni corporee, fisicamente tangibili in precise dimensioni di spazi e di tempi condivisi, e connessioni e relazioni digitali, che dilatano lo spazio (si è connessi anche a migliaia di chilometri di distanza) e anche il tempo (con possibilità di interazione sincrone e asincrone)⁵.

Per misurare l'atteggiamento soggettivo degli intervistati nei confronti della digitalizzazione dell'aiuto da parte dei servizi sociali è stato utilizzato un indicatore sul grado di libertà o necessità nell'uso delle ICT, nel complesso semplice, organizzato su due sole variabili, introdotto per la prima volta nel Rapporto CISF 2017 e successivamente utilizzato in altre indagini successive e anche nelle interviste alle 300 famiglie lombarde del progetto FARE RETE sopra citato. In particolare, consideriamo qui quanto l'uso delle ICT sia percepito come libera scelta (nel questionario "un piacere"), e quanto invece sia un vincolo, un obbligo, un compito che si sarebbe evitato volentieri (nel questionario "una costrizione necessaria", dovuta alle pressioni dell'ambiente comunicativo, che in qualche modo impone alle persone di adattarsi ai nuovi strumenti digitali). Agli intervistati è stato chiesto di esprimere un punteggio da 0 a 10 su entrambe le variabili (Tabella 2).

Considerando in prima battuta il campione lombardo FARE RETE del 2021, intervistato durante la pandemia, i cui dati sono stati presentati nei paragrafi precedenti, emerge che le famiglie lombarde (con figli) ritengono che utilizzare i media sia stato in prevalenza un piacere (7,93) invece che una costrizione necessaria (6,97). Un punto di differenza tra le due variabili, a favore di un uso "gratificante", anche se la percezione di "necessità/obbligo" riporta comunque un punteggio medio elevato (quasi 7 su 10). Particolarmente positive in quella ricerca appaiono le madri con una media più alta rispetto al piacere d'uso (8,42) contro quella dei padri (7,32). Risultato più positivo anche per le famiglie con figli adolescenti, in un quadro trasversalmente positivo rispetto al giudizio d'uso dei media digitali.

Se consideriamo questa serie storica, emerge un percorso di progressivo "addomesticamento", pur con qualche cautela. Nelle indagini CISF 2017-2019 – pre-pandemia – su campioni nazionali di tutte le famiglie (età media attorno ai 57 anni) – si rilevano valori abbastanza vicini tra loro su entrambe le variabili (piacere e costrizione si equivalgono), e tra il 2017 e il 2019 si rileva un aumento particolarmente rilevante su entrambi i codici

⁵ Questa dilatazione dello spazio e del tempo era già stata ampiamente conquistata dal telefono "tradizionale"; i new media digitali ne hanno ampliato in modo esponenziale le potenzialità.

Tabella 3. Indice di ibridazione/ adattamento nell'uso dei media digitali per trovare risposta ai propri bisogni. (Anni vari – valori percentuali di colonna e casi pertinenti, dati rapporti CISF e Ricerca FARE RETE).

	Rapporto CISF2017- Campione nazionale famiglie (n. 2.268)	Rapporto CISF2019- Campione nazionale famiglie (n. 2.948)	Ricerca FARE RETE 2021- Campione famiglie lombarde con figli (230)	Rapporto CISF 2022- Campione nazionale famiglie con figli (1.718)
IBRIDATI. Molto piacere e nessun senso di costrizione: persone che usano abbastanza o molto i media digitali e lo fanno più spontaneamente e attivamente, senza sentirsi dipendenti o costretti	17,6	8,7	31,3	23,6
ADATTATI. Piacere e costrizione sono più o meno bilanciati: persone che utilizzano abbastanza o molto i media digitali, e nello stesso tempo, si sentono abbastanza o molto costretti	48,7	76,5	53,1	67,4
MARGINALI. Né piacere né costrizione: persone che usano poco i media digitali	21,6	9,4	8,6	3,7
FORZATI. Poco piacere e prevalente senso di costrizione: persone che usano i media digitali soprattutto perché si sentono pressate a farlo	12,1	5,4	6,9	5,4

(oltre un punto in più, da poco più di 5 a poco più di 6). Sembra aumentare, quindi, nella popolazione complessiva, la consapevolezza sia degli aspetti positivi che di quelli negativi, probabilmente a seguito di una maggiore penetrazione ed utilizzo delle ITC anche tra le generazioni più avanti negli anni. I dati del 2022, infine, rilevati su un campione nazionale di famiglie con figli (quindi più giovane di quelli del 2017 e 2019, e più simile a quello lombardo del 2021), mostrano lo stesso divario tra piacere e costrizione (un punto, 7 rispetto a 6) e quindi un'ottica di apprezzamento maggiore.

Per offrire un ulteriore livello di lettura, è stato inoltre elaborato un indice sintetico di ibridazione/adattamento (Tabella 3)⁶, che ha in buona parte confermato la presenza di modelli eterogenei di utilizzo e di apprezzamento della digitalizzazione, in un continuum di penetrazione del digitale che va dai più *onlife*, gli *ibridati*, passando per gli *adattati*, *forzati* e infine ai *marginali*, che usano il meno possibile gli strumenti di ICT (si veda la breve descrizione dei tipi famigliari, nella tabella 3). I quattro profili evidenziano le differenze tra gruppi rispetto al rapporto con i servizi digitali, considerando le combinazioni possibili tra le dimensioni di piacere e costrizione.

⁶ L'indice è stato elaborato rendendo dicotomiche le risposte (No/Sì) e "togliendo le risposte degli intervistati che si sono collocati esattamente a metà (cioè hanno avuto un punteggio 5 nella scala 0-10) per poter meglio individuare i quattro gruppi 'puri', cioè decisamente in una direzione o nell'altra" (cfr. P. Donati, *Rapporto Cif 2017*, p. 182). Le variabili sono state pesate nel seguente modo: 0-4=No; 6-10=Sì.

Sempre considerando le famiglie lombarde della ricerca FARE RETE, emerge un piccolo gruppo di famiglie per cui utilizzare i media non è stato né un piacere né una costrizione (i *marginali*, 8,6%, più frequente tra gli uomini e nelle famiglie con figli in età 11-13). Anche il gruppo di coloro che non vorrebbero usare i media, ma sono *forzati* a farlo è di piccole dimensioni (6,9%). Ci sono poi due gruppi più consistenti di famiglie: coloro che abbiamo definito gli *ibridati*, che ritengono che usare i media non sia soprattutto una costrizione ma prevalentemente un piacere (31,3%) e gli *adattati*, che corrispondono alla maggioranza del campione (53%), per i quali usare i media è una costrizione necessaria, dovuta anche all'evento pandemico⁷. Nel gruppo degli *ibridati* ci sono più frequentemente famiglie con figli più piccoli di età 6-10 anni, mentre in quello degli *adattati* sono presenti con maggior frequenza famiglie con figli più grandi, in età 14-17 anni.

Se consideriamo anche la serie storica di questo indice, emerge un percorso di progressiva inclusione delle ICT nella vita quotidiana delle famiglie, pur con qualche cautela. Rispetto alle indagini CISF 2017-2019 – pre pandemia – su campioni nazionali di tutte le famiglie (età media attorno ai 57 anni), nel 2017 quasi la metà del campione era incluso nella tipologia degli *adattati*, seguito dalle categorie estreme (i *marginali* e gli *ibridati*).

⁷ Per le famiglie lombarde nel gruppo degli *ibridati* sono più frequenti famiglie con figli più piccoli di età 6-10 anni, mentre in quello degli "adattati" sono presenti con maggior frequenza famiglie con figli più grandi, in età 14-17 anni.

ti), ciascuna attorno al 20%, mentre i *forzati* risultavano già meno presenti, attorno al 12% (variabili decisive, pur se non esclusive, nel determinare questi orientamenti sono l'età ed il livello di istruzione). Nel 2019 si assiste ad un ulteriore deciso spostamento verso gli *adattati*, che superano i tre quarti del campione, ai danni di tutte le altre tipologie, che diminuiscono decisamente. Nel 2022, nel campione di famiglie con figli nella post-pandemia, crescono gli *ibridati* e gli *adattati*, rispetto agli altri campioni di famiglie. Pare proprio, in estrema sintesi, che la popolazione italiana nel suo complesso stia procedendo velocemente ad un "addomesticamento" delle ICT (con un progressivo e prudente *adattamento*), processo che per i più giovani appare anche più veloce e profondo (diventando a volte una vera e propria *ibridazione*), come mostrano anche altre ricerche, qui non presentate, che utilizzano le stesse variabili e sono state realizzate nel 2019 e 2020 (Istituto Toniolo, 2019; 2020; Cisf, Istituto Toniolo, 2021).

7. VERSO UNA MORFOGENESI STRATEGICA DEI SERVIZI PER LA FAMIGLIA NELL'ERA DIGITALE

La ricerca FARE RETE ha rilevato un diffuso disagio nelle famiglie durante la pandemia, che ha preso le forme di fatiche e sofferenze psico-relazionali, oltre che di preoccupazioni economiche e per l'educazione dei figli. Sebbene si possa affermare che praticamente la totalità degli enti lombardi ha attivato misure per continuare ad offrire i propri servizi a distanza, attraverso internet e il telefono, le risposte date dagli enti sono state diversificate: se i consultori hanno saputo leggere meglio la fatica psicologica degli utenti, indirizzando a questo le loro nuove attività online, le associazioni si sono maggiormente orientate ad un aiuto a 360 gradi. I consultori per continuare ad operare nell'ottica di aiuto digitale ai nuovi problemi emersi durante la pandemia, nelle risposte aperte hanno segnalato che vorrebbero potenziare la propria azione, a livello di interventi erogati, di partnership attivate, di tecnologie disponibili, di fondi dedicati per il lavoro terapeutico; le associazioni vorrebbero invece ingaggiare nuovi volontari, operatori o esperti e menzionano con maggiore frequenza problematiche relative all'utilizzo delle tecnologie. Sul versante dei beneficiari i dati mostrano che le famiglie sono apparse pronte all'offerta digitale, definita spesso come "un piacere", con un utilizzo effettivo, non limitato, dei nuovi servizi di aiuto che hanno previsto i nuovi media digitali. I dati delle altre ricerche considerate, mostrano che le famiglie sono pronte per una nuova offerta digitale e che pertanto i servizi possono puntare ad innovare da una prospettiva

strategica, con una diversificazione dell'offerta in grado di rispondere ai problemi emersi e alle disuguaglianze che sono aumentate durante la pandemia.

Inoltre, nel periodo pandemico nuovo significato e valore ha assunto la dimensione territoriale a causa dell'isolamento, dell'impossibilità di uscire dalla propria abitazione o dal proprio Comune: da una parte si sono acuiti disagi sociali e psicologici quali la solitudine e difficoltà relazionali, dall'altra ha assunto nuova potenza il concetto di sussidiarietà e aiuto reciproco caratterizzato dalla prossimità locale. Alcuni servizi hanno colto l'opportunità per stringere rapporti con altre realtà del territorio per uno sguardo multidimensionale sui bisogni delle famiglie nell'ottica di un lavoro integrato, usando a volte le opportunità offerte dal digitale. Riadattarsi, trasformarsi e quindi crescere insieme al contesto socioculturale in cui si opera sono sicuramente alcuni degli aspetti su cui le unità d'offerta dovranno investire ancora nel prossimo futuro dal punto di vista dei nuovi media. In tal senso, il tema della territorialità e dell'accessibilità è un asse strategico: il 20% dei consultori e il 9% delle associazioni che hanno risposto alla ricerca FARE RETE segnalano che le famiglie sono scollegate dalla rete di aiuto e dovrebbero riconoscere maggiormente le proprie difficoltà e attivarsi di conseguenza nel proprio territorio. Per lavorare sull'accessibilità, tema caro anche al PNRR, occorre continuare ad allestire spazi e processi socializzanti nei diversi "spazi di transito" delle famiglie, compresi i mondi online, immaginando un welfare che prende l'iniziativa in ottica più preventiva, con nuovi movimenti in grado di entrare nei contesti, attraverso la digitalizzazione, oltre a ulteriori luoghi e spazi "ibridati" di socializzazione rivolti alle famiglie (Carrà et al. 2022). Il tema della territorialità/accessibilità dei servizi sociosanitari va pertanto ripensato in un'ottica di nuove collaborazioni tra gli enti, di una bidirezionalità tra utenti e servizi e di una maggiore integrazione online e offline.

Per ripensare strategicamente l'innovazione digitale nei servizi sociosanitari integrati per le famiglie, occorre anche offrire un aiuto che vada nella direzione di una maggiore *smartness*. Il paradigma della *smartness* fa riferimento agli obiettivi degli interventi che devono essere specifici, misurabili, raggiungibili, rilevanti e tempestivi (*S.M.A.R.T.: Specific, Measurable, Achievable, Relevant and Timely*), una logica che può ben sposarsi con il coinvolgimento dell'intelligenza artificiale e delle banche dati, tramite algoritmi e modalità di realizzazione che possono trasformare la complessità in una nuova semplicità d'uso (Hussein et al., 2017; Doran, 1981). I nuovi media consentono infatti certamente una tempestività (dati in tempo reale, quasi-simultaneo) e la possibilità di

estrarre in modo semplice, veloce e soprattutto oggettivo le informazioni avvalendosi di potenti calcoli; la capacità di collegare questi dati tra loro, tenendo comunque in considerazione i cosiddetti «small data», ossia i dati qualitativi, consente ai professionisti nuove analisi dei bisogni e diagnosi dei contesti; la possibilità di visualizzazioni grafiche interattive ed intuitive, sui bisogni delle famiglie, i loro problemi, le loro relazioni e reti consente agli operatori e agli stessi utenti di visualizzare risorse disponibili e dinamiche ricorrenti⁸. La digitalizzazione può essere co-protagonista nel pianificare e progettare i servizi e il rapporto con le famiglie, implementando nuove «piattaforme» che mettono in dialogo i diversi soggetti interessati, monitorando i servizi e le prestazioni, oltre che consentire una valutazione di impatto più puntuale e una diffusione di nuove informazioni rilevanti per la cura (*repository* di casi e buone pratiche). Le famiglie dal loro versante appaiono propense all'utilizzo dei servizi sociali digitali, con effetti positivi a riguardo di alcuni indicatori di coesione familiare e partecipazione civica nella sfera pubblica, in particolare se consideriamo le nuove coorti generazionali (CISF, 2017).

D'altro canto, questa ibridazione propone una forma diversa di relazionalità che presenta dei rischi e non sempre rafforza i legami tra i membri della famiglia e tra le famiglie e gli operatori. In effetti essere costantemente connessi non sempre significa "essere in relazione". Non serve quindi schierarsi nell'ennesimo scontro tra tradizionalisti e innovatori, quanto piuttosto riconoscere le potenzialità, leggere le diverse traiettorie familiari e discernere con attenzione rischi e possibilità dell'innovazione digitale per e con le famiglie. Rispetto a questo sviluppo della digitalizzazione dell'offerta dei servizi bisogna pertanto tenere in considerazione anche alcune problematiche specifiche che riguardano alcuni dei nuclei familiari: non tutti risultano accessibili tramite i nuovi media digitali e pertanto "mappabili" e non tutti possono davvero partecipare alla realizzazione di nuove attività (si pensi al digital divide). Gli algoritmi, essendo costruzioni sociali, rischiano di produrre dati poco centrati rispetto alla realtà sociale ed evidenziare alcuni aspetti, alcune variabili o alcuni cluster più di altri. È da ricordare anche una possibile ambiguità nella validità dei dati prodotti: le informazioni *data driven* incentrate sull'intelligenza artificiale, sono diverse da quelle *theory driven*. Il lavoro sociale, come sopra ricordato è legato poi molto alla territorialità: pertanto, una piattaforma digitale pensata per un determinato contesto sociale e culturale può non andare bene per un altro e non essere sempre riproducibile. In un contesto di forte tecnopotere da parte dei

maggiori hub di innovazione (e anche di hacking diffuso, tra nuove cyberguerre) risulta difficile anche rispettare adeguatamente tutti i principi etici, di consenso informato e di protezione di dati: possono esserci complicazione nella valutazione sull'impatto dei servizi e delle informazioni raccolte sulla privacy (DPIA) e una incapacità degli utenti di riconoscere le informazioni da condividere. Gli stessi professionisti potrebbero ragionare in termini di intervento, utilizzando alcune informazioni online che prima non prendevano in considerazione, con il rischio di influenzare l'autenticità delle relazioni di *care* e in ultima misura l'efficacia degli interventi.

CONCLUSIONI

Il contributo ha messo in luce alcune delle dimensioni di cambiamento in ottica di digitalizzazione avvenute nei servizi per e con le famiglie durante la crisi pandemica, con particolare riferimento al caso lombardo. Il punto di vista delle associazioni e dei consultori ha messo in luce un forte processo di morfogenesi adattivo durante la pandemia e anche la necessità di una nuova riflessione in ottica strategica nel periodo post pandemico. I dati raccolti dal CISF negli anni 2017-2022 relativi alla propensione da parte delle famiglie ad utilizzare il digitale per trovare risposta ai loro bisogni, mostrano una prospettiva di adattamento continua da parte delle famiglie verso l'ottica di un aiuto che possa essere "ibridato". Alcuni rischi di questo assetto ibrido si dipanano rispetto ai temi della privacy, degli algoritmi e dell'intelligenza artificiale, che potrebbero innescare anche un processo di progressiva opacità/assenza di controllo, a sfavore dei cittadini, rispetto alle proprie profilazioni digitali (crescente difficoltà di "sapere cosa i sistemi digitali fanno di noi" e come e da chi queste informazioni vengano usate). Non appare marginale, inoltre, il rischio di snaturare le relazioni tra professionisti e utenti e le stesse relazioni tra i familiari (ricordiamo che molti interventi sociosanitari prevedono il coinvolgimento della coppia, del gruppo), in un'ottica di medialità despazializzata dove la corporeità viene a perdersi. Gli assetti riscontrati nella ricerca sulla Lombardia hanno mostrato comunque una tenuta dell'efficacia e una capacità di risposta dei servizi tramite l'innovazione digitale con effetti positivi sul benessere familiare, in alcuni casi potenziata. Lo scenario di forte trasformazione post pandemico richiede però che gli attori del welfare ripensino ora strategicamente il sostegno alle relazioni familiari dal punto di vista della digitalizzazione, non solo in ottica adattiva. Tale traiettoria di sviluppo andrebbe centrata in una prospettiva di innovazione caratterizzata da una logica di maggiore *smartness*,

⁸ Si pensi al recente progetto Curopoli di Social Unit sulla "città" dei caregiver.

considerando una nuova accessibilità dei servizi per e con le famiglie (integrata offline e online) e una nuova diversificazione dell'offerta di aiuto per intervenire con maggiore incisività sui bisogni emersi/aggravati e sulle nuove disuguaglianze nel post Covid 19.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agcom (2019). *Relazione annuale 2019*. Disponibile sul sito www.agcom.it
- Agid (2021). *Linee Guida sull'infrastruttura tecnologica della Piattaforma Digitale Nazionale Dati per l'interoperabilità dei sistemi informativi e delle basi di dati*, Versione 1.0 del 10.12.2021
- Angelidou, M. (2014). Smart city policies: A spatial approach. *Cities*, 41, S3-S11.
- Aroldi, P. (2017). L'adozione delle ICT nel contesto familiare, in *Rapporto CISF 2017*. Edizioni San Paolo, pp. 55-58.
- Belletti, F. (2017), L'indagine sulle famiglie, in *Rapporto CISF 2017*, Edizioni San Paolo, 120-122.
- Carrà, E., Moscatelli, M., Nanetti, S., Ferrari, C., Pavesi, N., Bramanti, D., Bosoni, M. L., & Mazzucchelli, S. (2022). *Verso la riforma della L.R. 23/99: un percorso di ricerca partecipativa alla luce del Family Impact Lens*, Regione Lombardia.
- CISF (2017). *Rapporto CISF 2017*. Edizioni San Paolo.
- CISF, Istituto Toniolo (2021). *Giovani, famiglia e futuro attraverso la pandemia*. Edizioni San Paolo.
- Donati, P. (2017). «L'avvento della 'famiglia ibridata': come le nuove tecnologie influenzano le relazioni familiari», in CISF (a cura di), *Rapporto CISF 2017*, 51-54.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 70 (11): 35-36.
- Gilligan, M., Sutor, J. J., Rurka, M., & Silverstein, M. (2020). Multigenerational social support in the face of the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Theory Review*, 12(4), 431-447. 10.1111/jftr.12397
- Hussein, D., Han, S. N., Lee, G. M., Crespi, N., & Bertin, E. (2017). Towards a dynamic discovery of smart services in the social internet of things. *Computers & Electrical Engineering*, 58, 429-443.
- Istat (2021). *Rapporto annuale sulla situazione del Paese 2020*, Roma.
- Komninos, N., & Mora, L. (2018). Exploring the big picture of smart city research. *Scienze Regionali*, 17(1), 15-38.
- Letaifa, S. B. (2015). How to strategize smart cities: Revealing the SMART model. *Journal of business research*, 68(7), 1414-1419.
- Moscatelli, M. (2022). *Tra nuovi bisogni e nuove risposte: i principali risultati dei questionari ai consultori, alle associazioni familiari e alle famiglie durante la pandemia Covid19*. FARE RETE- Un progetto di ricerca azione per la famiglia – Famiglie Resilienti Resistono alle Tempeste. Amazon- Independently published.
- Moscatelli, M., Manzella, A., Campostrini, A. (2021). *Welfare per sognatori. Esperienze di rigenerazione sociale e urbana attraverso l'arte e la cultura*. Mimesis Edizioni.
- Mostaghel, R. (2016). Innovation and technology for the elderly: Systematic literature review. *Journal of Business Research*, 69(11), 4896-4900.
- Muldrew, D. H. L., Fee, A., & Coates, V. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on family carers in the community: A scoping review. *Health & Social Care in the Community*, 1-11. <https://doi.org/10.1111/hsc.13677>
- Naldini, M. (2021). Welfare per le famiglie e covid-19. *Politiche Sociali*, (1/2021), 177-181. <https://doi.org/10.7389/100594>
- Nanetti, S., Monteduro, G., & Moscatelli, M. (2020). Gli anziani fragili e l'emergenza COVID-19: elementi d'innovazione nel welfare locale. *Rivista Trimestrale di Scienza della Amministrazione-Studi di teoria e ricerca sociale*, 2/2020.
- Nazioni Unite (2019). *Families in a changing world, Progress on the world women 2019-2020*. Nazioni Unite.
- Psaroudakis I. (2021). *La sfida pandemica per il Terzo settore. L'impatto del Covid-19 in un'analisi qualitativa*. Pisa University Press.
- Sanfelici, M., Mordeglia, S., & Gui, L. (2020). *Il servizio sociale nell'emergenza COVID-19*, Franco Angeli.
- Shibusawa, T., Ishii, C., Nakamura, S., Tamura, T., & Watanabe, T. (2021). The COVID-19 pandemic and families in Japan. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 42(1), 58-69.
- Singh, R., & Sim, T. (2021). Families in the time of the pandemic: Breakdown or breakthrough? *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 42(1), 84-97.



Citation: A. Nardi, E. Mughini, F. Pestellini (2022) “Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”: un’iniziativa per l’accompagnamento e lo sviluppo professionale della comunità educante durante il periodo pandemico. *Media Education* 13(2): 115-129. doi: 10.36253/me-13350

Received: July, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 A. Nardi, E. Mughini, F. Pestellini. 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.

“Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”: un’iniziativa per l’accompagnamento e lo sviluppo professionale della comunità educante durante il periodo pandemico¹

“Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”: an initiative for the accompaniment and professional development of the educating community during the pandemic period

ANDREA NARDI, ELISABETTA MUGHINI, FRANCESCA PESTELLINI

Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (Indire)
a.nardi@indire.it; e.mughini@indire.it; f.pestellini@indire.it

Abstract. The health emergency and the forced closure of schools represented not only a moment of profound crisis in the global school systems but also an unprecedented opportunity for rethinking, renewal and experimentation. The Italian school system has indeed shown a strong commitment by all educational services and a significant ability to react to the conditions posed by the Covid-19 pandemic. However, some significant gaps have emerged which made the transition to distance learning sometimes unfeasible or ineffective. The online initiative “Forming & Confronting with the *Educational avant-gardes*” and its related survey, whose results are presented in this contribution, are set in this scenario. With the aim of providing support and coaching to the entire educational community in its attempt to meet the challenges posed by the pandemic crisis, a cycle of 41 webinars was organized between September 2020 and March 2022, focusing on a series of core themes of educational innovation. The participants (6476 in total) were given a satisfaction questionnaire at the end of each webinar and a follow-up questionnaire at the end of the cycle. The survey made it possible to investigate emerging needs in training and professional development during the pandemic and consequently to reshape the training offer based on the feedback from the participants. The training value of the initiative has been tested in the course and at the end of the webinar cycle. More than 3185 participants answered the satisfaction questionnaire while the follow-up questionnaire obtained n. 1068 responses. The survey results show an excellent appreciation of the overall training proposal, pointing out its efficacy as both a coaching/professional development tool and as an opportunity for confrontation and exchange of good practices between peers. The data obtained also indicate the development of formal and informal networks among the participants as a result of their attendance at the webinar cycle.

¹ Il presente contributo può essere attribuito per i paragrafi 1, 4, 5 a Andrea Nardi; per il paragrafo 2 a Elisabetta Mughini; per il paragrafo 3 a Francesca Pestellini. I paragrafi 6 e 7 sono stati congiuntamente realizzati dagli autori.

Keywords: Covid-19, learning networks, peer tutoring, professional learning community, professional development, webinar.

Riassunto. L'emergenza sanitaria e la chiusura forzata delle scuole hanno rappresentato un momento di profonda crisi dei sistemi scolastici a livello globale ma anche un'inedita opportunità di ripensamento, rinnovamento e sperimentazione. Il contesto scolastico italiano ha mostrato da un lato un forte impegno di tutti i servizi educativi e una significativa capacità di reagire alle condizioni poste dalla pandemia di Covid-19, dall'altro anche alcune lacune che hanno reso non sempre attuabile ed efficace il passaggio alla didattica a distanza. In questo scenario si situa l'iniziativa *Formarsi e Confrontarsi con le Avanguardie educative* e lo studio qui presentato. Per supportare e accompagnare l'intera comunità educante in queste sfide è stato organizzato, tra settembre 2020 e marzo 2022, un ciclo di 41 webinar su una serie di *core themes* dell'innovazione educativa. Ai partecipanti (n. 6476) sono stati somministrati un questionario di gradimento al termine di ogni webinar e un questionario di follow-up a ciclo concluso. Gli strumenti di rilevazione hanno permesso di indagare i bisogni formativi, di aggiornamento e sviluppo professionale emergenti durante il periodo pandemico e quindi di rimodellare l'offerta formativa in base ai feedback e alle richieste dei partecipanti. È stata inoltre sondata l'utilità formativa dell'iniziativa durante e al termine del ciclo. Al questionario di gradimento hanno risposto n. 3185 partecipanti mentre il questionario di follow-up ha ottenuto n. 1068 rispondenti. I risultati mostrano un ottimo apprezzamento per la proposta formativa, un'elevata efficacia percepita dai partecipanti come strumento di accompagnamento/sviluppo professionale e come opportunità di scambio di buone pratiche tra pari. I dati ottenuti rilevano inoltre un significativo networking formale ed informale tra i partecipanti prodotto dalla partecipazione al ciclo di webinar.

Parole chiave: comunità professionale di apprendimento, Covid-19, reti di apprendimento, sviluppo professionale, tutoraggio tra pari, webinar.

1. INTRODUZIONE

Gli anni scolastici 2019/20 e 2020/21 hanno rappresentato per la scuola italiana un periodo di profonda crisi: l'emergenza sanitaria ha determinato una situazione di forte incertezza e le scuole si sono trovate ad operare in un contesto di sfide inedite e in continua evoluzione. Con la sospensione delle attività didattiche in presenza e l'introduzione della didattica a distanza sono emerse nuove difficoltà ma anche preziose opportunità per un generale ripensamento, rinnovamento e sperimentazione di pratiche didattiche ed organizzative (Carretero Gomez et. al, 2021; CENSIS, 2020; INDIRE, 2020a; 2020b; 2021; Ranieri, 2020; SIRD, 2021).

Gli anni della pandemia si sono caratterizzati per la complessità dei cambiamenti in ambito educativo e per la forte esigenza di supporto professionale percepita dai docenti (Nigris et al., 2020). I docenti pronti per la didattica a distanza erano infatti, purtroppo, una «esigua minoranza» (Ferri, 2021) e questo in gran parte in ragione del fatto che «i programmi per la formazione degli insegnanti da un punto di vista didattico e pedagogico sono tutt'ora un terreno poco praticato dai docenti italiani, se confrontati con altre realtà europee» (Cuder et al., 2021). In una situazione nuova e imprevedibile come quella venutasi a creare con l'interruzione delle modalità didattiche tradizionali, è probabile che gli insegnanti abbiano dovuto fare i conti con dilemmi disorientanti e che questi li abbiano portati a rivedere le proprie abitu-

dini mentali e di conseguenza a dover orientare anche le proprie azioni (Mezirow, 2016). Se da un lato, quindi, educatrici ed educatori si sono dovuti confrontare con un'incertezza destabilizzante (Perla & Riva, 2016), dall'altro la crisi delle sicurezze ha sicuramente stimolato e rinnovato anche la ricerca sul significato, sulle finalità e sui metodi dell'educare alla luce dei cambiamenti in atto (Tramma, 2018).

Durante questo periodo di criticità e rapidi cambiamenti, è nata dal basso una chiara richiesta di «sviluppo professionale just-in-time» (Neumann & Smith, 2020, p. 527). Molte istituzioni scolastiche e servizi educativi hanno quindi deciso di adottare le tecnologie digitali e strumenti diversificati di formazione a distanza. Tra quest'ultimi si è ritagliato un ruolo significativo la formazione basata sui webinar. Durante le prime fasi dell'emergenza sanitaria i webinar per lo sviluppo professionale sono stati non solo un dispositivo essenziale, pratico e necessario per garantire il distanziamento sociale, ma hanno anche consentito ad insegnanti, educatori ed operatori di sperimentare la didattica e l'apprendimento a distanza nel ruolo di studenti. I webinar hanno supportato l'acquisizione di competenze per l'insegnamento virtuale in assenza di seminari e workshop in presenza interrotti a livello globale dalla quarantena (Toquero & Talidong, 2020).

Se in ambito universitario già da qualche anno l'erogazione di webinar si è diffusa sotto forma di Massive Online Open Course (MOOC), in ambito scolastico

ancora non è largamente praticata. Inoltre, nonostante le tecnologie di formazione a distanza siano da tempo studiate sia in campo accademico che professionale, la ricerca sull'uso dei webinar per lo sviluppo professionale degli insegnanti è ancora carente (Toquero & Talidong, 2020), sebbene gli studi esistenti indichino che i docenti hanno generalmente percezioni positive rispetto alle esperienze di apprendimento mediate da questi strumenti (Khanna & Thakrar's, 2021). Trust e Whalen (2020) hanno intervistato 325 insegnanti nelle prime fasi della pandemia e il 40% ha dichiarato di aver preso parte ad incontri online per prepararsi alla didattica a distanza. La stragrande maggioranza dei docenti inclusi nello studio di Shin e Borup (2020) ha ritenuto che i webinar li stessero supportando nelle sfide poste dall'insegnamento online durante l'emergenza sanitaria e dichiarato l'intenzione di cambiare le proprie modalità di insegnamento a seguito della partecipazione a questi incontri.

Secondo la meta-analisi condotta da Gegenfurtner e Ebner (2019) i webinar risulterebbero spesso più efficaci dei sistemi di learning management asincroni, delle tradizionali lezioni frontali in aula e otterrebbero un livello di soddisfazione da parte degli studenti maggiore rispetto all'istruzione asincrona. A prescindere dal settore, gli studenti forniscono feedback positivi rispetto all'uso di questa tecnologia evidenziandone la maggiore flessibilità e una serie di vantaggi difficilmente ottenibili con le tradizionali interazioni offline e in presenza (Gegenfurtner et al., 2019).

Durante il lockdown, l'esperienza dei webinar ha permesso il confronto e la solidarietà sia all'interno della comunità professionale scolastica che di quella del servizio sociale italiano (Sanfelici et al., 2020), stimolando un dialogo tra professionisti diversi (Ranieri, 2020). Questi processi di confronto hanno assunto in molti casi la forma di peer tutoring e supporto tra colleghi tipica delle comunità di pratica. Queste aggregazioni spontanee e informali di professionisti, costituite attorno a pratiche di lavoro comuni, confronto di saperi, significati e linguaggi (Wenger, 2006) risultano particolarmente rilevanti dal momento che l'appartenenza a una comunità di apprendimento professionale (Hord & Summers, 2008), come evidenziato da numerosi studi, è un fattore decisivo per lo sviluppo della professionalità (Hattie, 2009).

È cresciuta in particolare la cooperazione tra docenti ed educatori, con forme di vero e proprio tutoraggio da parte di quelli più esperti, accanto a iniziative diversificate di autoformazione (Pagani & Passalacqua, 2020). Il tutoraggio tra pari come «use of teaching and learning strategies in which students learn with and from each other without the immediate intervention of a teacher» (Boud et al., 1999, p. 413) è una metodologia raramen-

te accostata in letteratura alle strategie di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio (Healy & Kelly, 2020; Topping, 2005) ma che ha trovato una rilevanza significativa a seguito dei cambiamenti apportati alla formazione dall'emergenza sanitaria. Spesso attribuita alla formazione iniziale e all'accompagnamento professionale degli insegnanti (Paul, 2010), la metodologia del peer tutoring risulta funzionale anche alla formazione in servizio dove diviene centrale la funzione di condivisione delle esperienze professionali e di valorizzazione della comune appartenenza ad una medesima comunità professionale (Magnoler, 2017).

Le potenzialità delle nuove modalità autoformative dei docenti (Nigris et al., 2020) e la contestuale e significativa trasformazione professionale generata dalla situazione pandemica (Safi et al., 2020) hanno spinto a potenziare le cosiddette *learning networks* come strumento di formazione professionale di tipo informale (Kelly, 2019), accanto all'adozione di metodologie formative basate sul tutoring tra pari (Rhodes & Beneicke, 2002) e su forme di riflessione collaborativa (Clarà et al., 2017). In letteratura sono infatti numerosi i modelli teorici che promuovono i benefici delle reti di apprendimento come strumento di *informal teacher education* (Kelly, 2019), grazie all'attivazione di processi di mentoring (Geeraerts et al., 2015), peer coaching (Rhodes et al., 2020) e riflessione collaborativa (Clarà, 2015). Lo scopo è quello di costituire una “comunità professionale di apprendimento” (Vescio et al., 2008) che progressivamente si “emancipa” dai processi top-down e diviene capace di condividere l'analisi delle proprie pratiche didattiche e di elaborare in autonomia ipotesi di problem solving e miglioramento.

L'obiettivo del presente studio è quello di indagare le esigenze formative emerse a seguito dei cambiamenti che hanno investito le diverse agenzie educative del nostro Paese, l'efficacia della modalità formativa attraverso webinar online per il supporto e lo sviluppo professionale tra pari e per la costruzione di comunità di pratica e professionali funzionali alla diffusione e messa a sistema dell'innovazione educativa. Durante il lockdown della scuola italiana, INDIRE ha messo a frutto l'esperienza di accompagnamento delle scuole lungo processi di cambiamento e innovazione maturata negli anni e ha progettato attività e servizi, come quello descritto in questo studio, rivolti ai docenti, studenti e famiglie, incentrati sul valore della “Rete” come sistema di mentoring (Mangione et al., 2020). Nella prima parte del lavoro viene descritto il contesto di ricerca all'interno del quale si colloca la proposta di formazione e il modello formativo che orienta l'iniziativa proposta. Nella seconda parte viene approfondita l'impostazione metodologica dello studio. Nella terza e quarta parte vengono presentati e

discussi i risultati. L'articolo si chiude con alcune considerazioni sui possibili sviluppi futuri in termini di trasferibilità dell'esperienza.

2. CONTESTO DELLA RICERCA

Il Movimento delle *Avanguardie educative*², che oggi conta quasi 1400 scuole di ogni ordine e grado distribuite su tutto il territorio nazionale, nasce nel 2014 da un'iniziativa congiunta di INDIRE e delle 22 scuole fondatrici e firmatarie del Manifesto allo scopo di promuovere e di sostenere i processi di innovazione nella scuola. Molto prima che gli eventi pandemici richiedessero, in seguito all'emergenza, un ripensamento forzato del modello scolastico, con alternanza e integrazioni di situazioni di apprendimento tra presenza e distanza e l'utilizzo di nuove soluzioni metodologico-didattiche, *Avanguardie educative* ha promosso un percorso, che attraverso l'integrazione del digitale fosse in grado di ibridare la lezione trasmissiva tipica della scuola in presenza.

La Rete delle scuole di *Avanguardie educative* conta oggi 38 Scuole polo regionali e 71 scuole capofila di idee d'innovazione, un movimento che è sempre stato ispirato all'incontro tra la spinta innovatrice proveniente dalle istituzioni scolastiche (bottom-up) e i processi di formalizzazione e sistematizzazione propri della ricerca educativa (top-down). Come sottolineato a livello europeo (OECD, 2013), la trasformazione del sistema scolastico implica il passaggio da un approccio dall'alto verso il basso a un approccio più contestualizzato, basato sull'analisi delle esperienze innovative delle scuole (bottom-up). Si tratta di un approccio partecipativo e collaborativo, in cui tutti gli attori hanno un ruolo di contribuzione al cambiamento e all'innovazione generando sotto-reti di scuole che nella loro *performance innovativa* si legano alla Rete principale (il Movimento di *Avanguardie educative*).

Infatti il Movimento delle *Avanguardie Educative* contribuisce a promuovere l'innovazione didattica e organizzativa con una Galleria di idee innovative, di iniziative di formazione e disseminazione che sostengono una riflessione metodologica costante del sistema scuola nel suo complesso. Attraverso la forza "dirompente" e "generativa" delle idee di innovazione si trasforma il modello tradizionale di scuola, basato essenzialmente su una didattica espositiva, innescando processi di cambiamento delle routine didattiche e radicando una cultura d'innovazione basata su nuovi assetti che riconfigurano i legami socio-educativi e capovolgono il paradigma di

comunità educante rendendo lo studente protagonista attivo del percorso formativo.

Il progetto è configurabile come un laboratorio di ricerca in continua espansione: ogni anno mediamente 200 nuove scuole (media calcolata su 6 anni, 2015-2020) entrano a far parte del Movimento e adottano almeno un'idea della Gallery, ma sono oltre il 40% quelle che ne hanno adottate almeno tre. L'obiettivo principale di *Avanguardie educative* è l'avanzamento delle conoscenze e delle esperienze condivise tra le scuole aderenti, per una messa sistema su tre livelli: micro (nella pratica professionale del singolo), meso (del/i consiglio/i di classe e/o Dipartimenti) e macro (della intera scuola in tutte le sue sottoarticolazioni, nel rapporto con il territorio e gli stakeholder).

La Rete di scuole di *Avanguardie educative* ha dato vita, in questi 8 anni di attività, a molte forme di collaborazione diffusa contribuendo significativamente a definire il nuovo ruolo della scuola per il XXI secolo, inteso soprattutto come un ambiente flessibile di apprendimento in dialogo sempre più strutturato con il territorio di riferimento e gli stakeholder che su questo agiscono sinergicamente come "change maker" (Valera & Solesin, 2019).

Avanguardie educative applica, di fatto, un approccio umanistico (UNESCO, 2019) al significato di scuola, spostando il dibattito sull'educazione oltre il ruolo utilitaristico che essa gioca a favore dello sviluppo economico e in cui l'insegnante favorisce l'apprendimento rimuovendo gli ostacoli che non permettono una piena realizzazione della persona come cittadino attivo, ispirandosi al concetto di uguaglianza sostanziale dell'Art. 3 della Costituzione italiana. Tale approccio influenza la definizione stessa di processi di apprendimento incentrandola sull'acquisizione di conoscenze utili e lo sviluppo di competenze al servizio della nostra comune umanità.

Proprio nel periodo di spaesamento che il sistema scuola tutto ha vissuto durante l'emergenza Covid-19, sono stati infatti promossi dalle iniziali 27 scuole polo regionali (nominate nel 2019), documenti di carattere culturale-valoriale che hanno offerto una rilettura del ruolo sociale del sistema scuola (*La scuola non si ferma*³ e *La scuola fuori dalle mura*⁴) interpretando in maniera integrata il significato e le funzioni della didattica a distanza. Oltre 180 istituti scolastici di ogni ordine e grado della Rete di *Avanguardie educative*, forti di una maturità innovatrice consolidata oramai nel tempo (hanno tutte intrapreso percorsi di trasformazione organizzativa e della proposta formativa in senso più squisitamente metodologico-didattico, da minimo 5 fino, in

² Sito web: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

³ Sito web: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/lascuola-nonsiferma>

⁴ Sito web: <https://bit.ly/3byQdzi>

alcuni casi, a quasi oltre 10 anni) si sono fatti carico di assistere le scuole italiane impreparate nella gestione della DAD, condividendo nei 211 webinar, a cui hanno partecipato 45.961 docenti e dirigenti per un totale di 163 ore di attività online completamente gratuite, pratiche didattiche, competenze e soluzioni operative.

Quella di *Avanguardie Educative* è una comunità di pratica e di ricerca e una opportunità di formazione professionale in servizio allo stesso tempo: la trasferibilità della *best practice* organizzativa e metodologico-didattica, garantita dalla costante osservazione e valutazione della ricerca, è intesa come una leva per affrontare il “paradigma della complessità” permettendo così alle scuole di imparare a muoversi e adattarsi continuamente⁵ per offrire sempre nuove occasioni educative significative. Tra gli obiettivi fondamentali della comunità di pratiche di *Avanguardie educative* c'è quello di portare al centro e problematizzare in termini di sostegno al pensiero critico e profondo, all'apprendimento per esperienza, alla didattica come ricerca in azione e al rapporto tra pratica e teoria.

3. IL MODELLO FORMATIVO

L'approccio partecipativo e collaborativo è coerente in tutte le fasi del progetto di *Avanguardie educative*: nella selezione di pratiche innovative, nella progettazione del supporto ai nuovi arrivati e nel modello formativo di assistenza-coaching. Tale modello è il risultato di un lavoro di progettazione portato avanti dai ricercatori INDIRE insieme alle scuole del Movimento con esperienze più mature nell'area dell'innovazione, ed è mirato a far sì che le scuole adottanti, ossia le scuole che adottano le idee proposte nella Gallery, co-costruiscono il significato in una comunità di pratica (Wenger, 2006) e siano supportate durante la sperimentazione di pratiche innovative. Il modello è stato progettato con l'obiettivo di creare connessioni, relazioni e reti tra le scuole del Movimento, per diffondere e portare a sistema l'innovazione secondo lo schema di Murray e colleghi sul processo dell'innovazione sociale⁶. Ricercatori e insegnanti lavorano insieme nell'ottica di integrare teoria e pratica, attuando un processo di coaching misto che comprende

esperienza, osservazione riflessiva, teoria e sperimentazione e in cui le due fasi dell'imparare e dell'agire non avvengono in momenti successivi ma si intrecciano, mettendo in risalto il valore cognitivo dell'azione (Laici et al., 2015).

Ispirandosi al Ciclo di Deming (1986), il modello di assistenza-coaching si articola nelle seguenti fasi e obiettivi:

- la fase del “Plan”, nella quale le scuole stabiliscono gli obiettivi da raggiungere attraverso l'adozione di una o più una o più idee;
- la fase del “Do” dedicata all'implementazione delle idee nella scuola di riferimento;
- la fase del “Check”, che permette di verificare i risultati ottenuti mettendo in evidenza i punti di forza e di debolezza, con la guida dei coaches (ricercatori e scuole capofila);
- la fase dell'”Act”, per la correzione e il miglioramento delle performance.

Tale articolazione permette di gestire in itinere il controllo e il miglioramento dei processi e dei prodotti. Un risultato importante dell'applicazione del metodo di assistenza-coaching è costituito dalla redazione delle Linee guida per l'implementazione delle idee, un documento che, oltre ad avvalersi del contributo dei ricercatori INDIRE impegnati sulle varie idee, raccoglie le esperienze delle scuole capofila. In particolare la fase “Act” permette ai ricercatori di identificare in che modo dalle indicazioni di partenza la scuola adottante abbia implementato e radicato il processo descritto nelle Linee Guida, operando una personalizzazione delle metodologie e dei modelli organizzativi proposti (Laici & Orlandini, 2016). Lo scostamento dalla pratica originaria ha il duplice effetto da un lato, di generare varie declinazioni di una stessa idea, le cosiddette varianti, e dall'altro, di permettere alle scuole capofila di arricchire il proprio bagaglio esperienziale attraverso il sistema di feedback sulle criticità emerse dai diversi contesti applicativi.

L'approccio formativo di assistenza-coaching sposato da *Avanguardie educative*, contraddistinto dalla partecipazione di docenti provenienti da contesti scolastici diversi, intende valorizzare il confronto collegiale e la condivisione di esperienze come condizioni che facilitano il riconoscimento, l'analisi e quindi anche la soluzione di problematiche professionali comuni, in coerenza con la tradizione delle comunità di pratiche (Wenger, 2006) e in continuità con alcuni principi della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018).

3.1 “Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”

La formazione dei docenti durante la pandemia ha non solo fatto emergere nuovi bisogni ma ha anche aper-

⁵ Sul concetto di adattabilità al cambiamento si veda il documento *Learning to become with the world: Education for future survival*, lavoro commissionato dall'UNESCO nell'ambito dell'iniziativa “Futures of education” (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>) e che è alla base del successivo documento UNESCO del 2021 *Reimagining our futures together. A new social contract for education*.

⁶ Lo schema sul Process of social innovation – dal Prompt al Systemic change – è proposto a pagina 11 dell'*Open Book for social innovation* (Murray et al., 2010).

to nuovi scenari, sia perché la formazione al digitale ha fornito strumenti di utilizzo immediato, consentendo ai docenti di lavorare in modalità DAD o in DID, sia perché la delocalizzazione tipica dell'online ha abilitato l'accesso ad un'offerta formativa potenzialmente più ampia di quella tradizionale erogata in presenza, solitamente più legata al territorio in cui è situata la scuola (INDIRE, 2021).

Nel dicembre 2020 INDIRE ha reso noti i primi risultati di un'indagine rivolta ai docenti delle scuole italiane di ogni ordine e grado sulle pratiche didattiche durante il lockdown avviata nel giugno 2020 (INDIRE, 2020b), ulteriormente sviluppata nel 2020-21 e il cui esito è descritto e analizzato nel report preliminare pubblicato nel dicembre 2021 (INDIRE, 2021). Già dai primi risultati disponibili nel luglio 2020 emergeva che le componenti didattiche praticate dai docenti italiani durante il primo lockdown potevano essere considerate una trasposizione della didattica frontale nella DAD, con il ricorso al digitale per le videolezioni, per l'assegnazione di risorse per lo studio e alla valutazione esterna attuata dal docente. Solo una minoranza di docenti risultava aver svolto una didattica laboratoriale di tipo attivo, volta allo sviluppo del pensiero critico e alla metacognizione, declinando in maniera innovativa e interattiva gli strumenti offerti dalla didattica a distanza. Questi stessi docenti, definiti nell'indagine come «laboratoriali» dimostravano altresì una forte propensione a proseguire la formazione online (INDIRE, 2021, pp. 43-50).

In esito a tale indagine e nell'intento di arricchire la formazione erogata durante il primo lockdown con l'offerta di strumenti e metodologie che fossero idonei a valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento anche al di là del periodo emergenziale, è stato organizzato il ciclo di Webinar ad accesso libero *Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative* che ha preso avvio nel settembre 2020 e si è protratto fino a marzo 2022.

In linea con l'approccio generale del Movimento "bottom-up" e quello specifico della scelta di "assistenza-coaching", si è inteso dare un proseguimento all'iniziativa di solidarietà tra pari *La scuola per la scuola*⁷ avviata nel mese di aprile 2020 e al contempo rafforzare il confronto tra scuole mature e scuole che necessitano di accompagnamento nella messa in atto dei processi di innovazione.

L'iniziativa è stata pensata per un pubblico ampio, con il duplice obiettivo di coinvolgere dirigenti, docenti e stakeholders anche al di fuori del Movimento e di promuovere una serie di riflessioni su tematiche trasversali alle discipline, come la valutazione formativa, l'inclusione e l'integrazione, la Media Education, i PCTO e la

didattica orientativa, la trasformazione degli ambienti di apprendimento e le idee di *Avanguardie educative*.

I webinar, guidati dai ricercatori INDIRE con la partecipazione di esperti del mondo accademico e del lavoro, hanno fornito l'occasione per dare voce alle esperienze di innovazione maturate dalle scuole della Rete di *Avanguardie educative* in un confronto con altre Scuole, non appartenenti alla stessa Rete. Un'attenzione particolare è stata data alle pratiche didattiche nella scuola ai tempi del Covid-19, con approfondimenti volti a comprendere la sostenibilità delle proposte di innovazione nel contesto della DAD e della DDI. Nell'ottica di promuovere lo scambio di esperienze di innovazione significative e di favorire la massima partecipazione al dibattito sulle tematiche che interessano tutto il sistema scuola, alcuni eventi sono stati organizzati in collaborazione con le reti di innovazione didattica presenti sul territorio nazionale come la Rete *Scuole che costruiscono*⁸, la Rete delle *Scuole Senza Zaino*⁹ e il Movimento delle *Piccole scuole*¹⁰.

Tra settembre 2020 e marzo 2022 sono stati erogati 41 webinar, con una media complessiva di 157 partecipanti per ogni incontro online. I webinar erano rivolti ad approfondire una serie di *core themes* dell'innovazione scolastica. Ogni webinar è stato indicizzato dai ricercatori con una o più delle seguenti tematiche: 1. Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa; 2. Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative; 3. Riprogettazione degli spazi educativi e degli ambienti di apprendimento; 4. Progettazione e gestione della didattica a distanza; 5. Progettazione e gestione della didattica digitale integrata; 6. Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento; 7. Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali; 8. Equità, diversità, inclusione e differenziazione didattica; 9. Didattica per competenze; 10. Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative. Secondo il tagging dei webinar si riportano in Tabella 1 il numero dei partecipanti e la calendarizzazione.

Per favorire al massimo la diffusione dei contenuti trattati è stato predisposto un ambiente online dedicato¹¹ dal quale è possibile scaricare liberamente le registrazioni dei webinar e i materiali distribuiti dai relatori a supporto delle loro presentazioni.

Al termine di ogni webinar i partecipanti sono stati invitati a compilare un questionario di gradimento. Le risposte pervenute, analizzate e discusse nella parte che segue, hanno permesso ai ricercatori di indi-

⁸ Sito web: <https://bit.ly/3y20Br5>

⁹ Sito web: <https://www.senzazaino.it/>

¹⁰ Sito web: <https://piccolescuole.indire.it/>

¹¹ Sito web: <https://www.indire.it/formarsi-e-confrontarsi-con-le-ae/>

⁷ Sito web: <https://bit.ly/3NqFUuy>

Tabella 1. Indicizzazione dei webinar nella serie “Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”.

N°	Tema del webinar	Partecipanti	Mese
1	Riprogettazione spazi educativi e ambienti di apprendimento	465	settembre 2020
2	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	359	ottobre 2020
3	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	1045	novembre 2020
4	Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento	100	novembre 2020
5	Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento	169	novembre 2020
6	Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento	148	novembre 2020
7	Progettazione e gestione della didattica a distanza	122	novembre 2020
8	Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento	129	dicembre 2020
9	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	55	dicembre 2020
10	Equità, diversità, inclusione e differenziazione didattica	169	gennaio 2021
11	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	394	gennaio 2021
12	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	192	gennaio 2021
13	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	300	febbraio 2021
14	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	220	febbraio 2021
15	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	144	febbraio 2021
16	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	109	marzo 2021
17	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	202	marzo 2021
18	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	194	aprile 2021
19	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	79	aprile 2021
20	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	83	aprile 2021
21	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	156	aprile 2021
22	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	34	aprile 2021
23	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	36	maggio 2021
24	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	66	maggio 2021
25	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	68	maggio 2021
26	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	237	maggio 2021
27	Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa	67	maggio 2021
28	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	44	maggio 2021
29	Equità, diversità, inclusione e differenziazione didattica	37	maggio 2021
30	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	32	maggio 2021
31	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	118	maggio 2021
32	Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa	35	giugno 2021
33	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	53	giugno 2021
34	Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa	76	giugno 2021
35	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	66	giugno 2021
36	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	47	giugno 2021
37	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	47	giugno 2021
38	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	40	giugno 2021
39	Didattica per competenze	430	febbraio 2022
40	Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa	51	marzo 2022
41	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	58	marzo 2022

viduare i bisogni formativi “in progress” e quindi di modellare l’offerta sulla base del feedback fornito dai partecipanti, orientandola verso le aree tematiche e le pratiche sulle quali andavano a convergere le richieste di approfondimento.

4. METODOLOGIA

4.1 Obiettivi della ricerca

Scopo dello studio qui presentato è indagare l’utilità formativa del ciclo di webinar *Formarsi e Confrontarsi con le Avanguardie educative* al fine di intercettare

i bisogni di formazione e di condivisione delle pratiche educative innovative nella comunità educante italiana durante il periodo pandemico.

4.2 Domande di ricerca

- Lo studio muove dalle seguenti domande di ricerca:
- DR1. Qual è stato il feedback in termini di utilità formativa percepita dai partecipanti durante il ciclo di webinar?
 - DR2. Quali sono stati i bisogni formativi, di aggiornamento e sviluppo professionale emersi durante il ciclo di webinar proposto?
 - DR3. Qual è stato il feedback in termini di utilità formativa percepita dai partecipanti al termine del ciclo di webinar?
 - DR4. Qual è stato il feedback in termini di utilità dell'iniziativa per lo sviluppo professionale dei partecipanti al termine del ciclo di webinar?

4.3 Strumenti, procedura di raccolta e analisi dei dati

Per rispondere alle domande di ricerca sopra enunciate, sono stati costruiti due questionari: un questionario di gradimento e un questionario di follow-up. Entrambi i questionari hanno visto una prima stesura da parte di un ricercatore e una successiva validazione attraverso l'analisi a cura di un gruppo di altri tre ricercatori. Nel primo caso si tratta di un questionario con quesiti a risposta chiusa e aperta; nel secondo caso di un questionario con quesiti a risposta chiusa.

Il questionario di gradimento, oltre a una sezione riservata ai dati socio-demografici (genere, ruolo professionale, tipologia di organizzazione di appartenenza, regione di provenienza professionale), contiene domande chiuse per sondare il grado di utilità formativa percepita dai partecipanti durante l'iniziativa di webinar, sia relativamente ai singoli incontri ai quali hanno partecipato sia relativamente alla complessiva iniziativa di webinar proposta; e domande aperte per indagare i bisogni formativi e le richieste di ulteriore approfondimento tematico dei partecipanti durante il periodo pandemico. Il questionario di gradimento è stato somministrato mediante il servizio di Moduli Google di G-Suite tra settembre 2020 e marzo 2022.

Il questionario di follow-up, oltre a una sezione riservata ai dati socio-demografici (genere, età, ruolo professionale), contiene una serie di domande chiuse per sondare il grado di utilità formativa percepita dai partecipanti al termine del ciclo di webinar in termini di aggiornamento e sviluppo professionale, e domande per

indagare l'impatto in termini di networking tra docenti a seguito dell'iniziativa. Il questionario di follow-up è stato somministrato attraverso il servizio Microsoft Forms a maggio 2022.

I partecipanti hanno potuto compilare volontariamente entrambi i questionari in modalità anonima. Per le domande a risposta chiusa sono state condotte analisi statistiche di tipo descrittivo. Le risposte aperte sono state analizzate attraverso un'analisi testuale e una categorizzazione delle risposte fornite. Sono state poi inserite come esemplificazione e chiarimento dei temi rilevati tramite le domande a risposta chiusa, a supporto quindi della contestualizzazione e spiegazione dei dati quantitativi.

4.4 Partecipanti

I questionari sono stati somministrati ad un campione di comodo rappresentato dai partecipanti che hanno volontariamente deciso di aderire alla ricerca. Non è quindi un campione né probabilistico né rappresentativo della popolazione di riferimento degli educatori italiani, anche se può dirsi significativo visto l'alto tasso di risposta e la distribuzione territoriale dei rispondenti¹².

Al questionario di gradimento (vedi Tabella 2), su un totale di n. 6476 partecipanti all'iniziativa, hanno risposto n. 3185 (F = 2774; M = 403; A = 8) partecipanti, pari a quasi la metà dei soggetti coinvolti (49,1%). Il campione è costituito in gran parte da docenti (88,8%), in piccola parte da dirigenti scolastici (2,5%) e il restante da educatori, studenti universitari e/o altro (8,7%). Del personale impegnato in Istituti scolastici la maggior parte appartiene alla Scuola Secondaria di Secondo Grado (41,4%), buona parte alla Scuola Primaria (30,9%) e il restante è distribuito tra la Scuola Secondaria di Primo Grado (18,5%) e la Scuola dell'Infanzia (9,2%). È stata rilevata anche l'appartenenza al Movimento delle *Avanguardie educative* e n. 1450 partecipanti (45,5%) erano già parte della Rete mentre i restanti n. 1735 (54,5%) non aveva, al momento della compilazione del questionario, ancora aderito alla Rete.

Al questionario di follow-up (vedi Tabella 3) hanno risposto n. 1068 (F = 938; M = 125; A = 5) partecipanti

¹² Anche la provenienza geografica e professionale dei partecipanti può dirsi significativa dal momento che l'iniziativa è riuscita a coprire tutte le regioni italiane con la seguente distribuzione territoriale: Abruzzo (2,6%), Basilicata (2,9%), Calabria (9,7%), Campania (5,5%), Emilia-Romagna (5,4%), Friuli-Venezia Giulia (2,3%), Lazio (7,7%), Liguria (1,0%), Lombardia (12,6%), Marche (6,5%), Molise (0,6%), Piemonte (7,2%), Puglia (11,4%), Sardegna (2,5%), Sicilia (7,3%), Toscana (4,4%), Trentino-Alto Adige (1,8%), Umbria (2,0%), Valle d'Aosta (0,1%), Veneto (6,5%).

Tabella 2. Caratteristiche dei rispondenti al questionario di gradimento.

Tasso di risposta	Genere	Ruolo	Grado	Appartenenza al Movimento	Distribuzione territoriale
3185 (49,1%)	F = 2774 (87%) M = 403 (12,6%) A = 8 (0,4%)	Dirigente scolastico = 47 (2,5%) Docente = 2828 (88,8%) Altro = 277 (8,7%)	Secondaria 2° Grado = 1319 (41,4%) Secondaria 1° Grado = 589 (18,5%) Primaria = 984 (30,9%) Infanzia = 293 (9,2%),	Si = 1450 (45,5%) No = 1735 (54,5%)	Nord = 36,9% Centro = 20,6% Sud = 32,7% Isole = 9,8%

Tabella 3. Caratteristiche dei rispondenti al questionario di follow-up.

Genere	Età	Ruolo
	18-25 = 5 (0,46%)	
	26-30 = 5 (0,46%)	
	31-35 = 17 (1,59%)	
	36-40 = 42 (3,93%)	
	41-45 = 129 (12,07%)	
	46-50 = 199 (18,63%)	Dirigente scolastico = 55 (5,14%)
	51-55 = 254 (23,78%)	Docente = 982 (91,94%)
F = 938 (86,82%)	56-60 = 264 (24,71%)	
M = 125 (11,70%)	61-65 = 134 (12,54%)	Studente = 7 (0,65%)
A = 5 (0,46%)	66-70 = 17 (1,59%)	Altro = 24 (2,24%)
	71-75 = 2 (0,18%)	

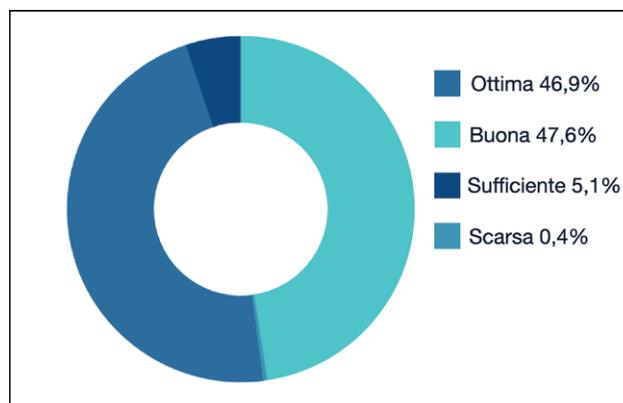


Figura 1. Utilità formativa percepita dai partecipanti rispetto ai webinar a cui hanno partecipato.

in maggioranza di età compresa tra i 41 e i 65 anni. Il campione è costituito in gran parte da docenti (91,9%), in piccola parte da dirigenti scolastici (5,14%) e il restante da studenti (0,65%) o altro (2,2%).

5. RISULTATI¹³

DRI. Qual è stato il feedback in termini di utilità formativa percepita dai partecipanti durante il ciclo di webinar?

Come sintetizzato dal Grafico 1 la risposta dei partecipanti al questionario di gradimento (n. 3185), rispetto all'utilità formativa dei singoli webinar ai quali hanno partecipato, è stata molto positiva. Dei partecipanti che hanno risposto alla domanda "Esprima un giudizio sulla qualità dell'incontro rispetto alle sue aspettative" il 46,9% l'ha ritenuta "Ottima", il 47,6% "Buona", e soltanto il 5,1% come "Sufficiente" e lo 0,4% come "Scarsa".

Come sintetizzato dal Grafico 2 il riscontro fornito dai partecipanti che hanno compilato il questionario di gradimento (n. 3185) rispetto all'utilità formativa della complessiva

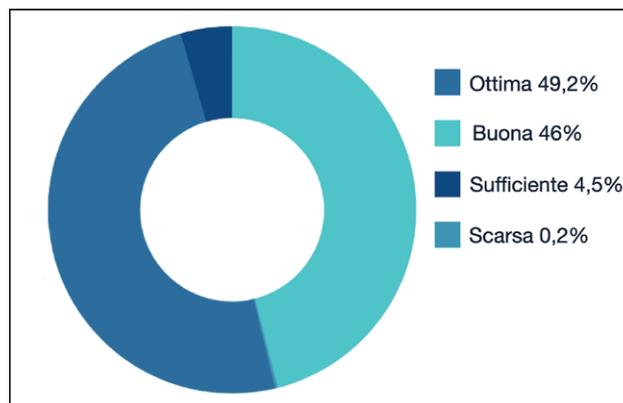


Figura 2. Utilità formativa percepita dai partecipanti rispetto al complessivo ciclo di webinar.

iniziativa di webinar è stata molto positiva. Dei partecipanti che hanno risposto alla domanda "Esprima un giudizio sull'utilità dell'iniziativa Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative rispetto ai suoi interessi professionali" il 49,2% l'ha ritenuta "Ottima", il 46% "Buona", e soltanto il 4,5% come "Sufficiente" e lo 0,2% come "Scarsa".

¹³ Al seguente indirizzo è disponibile una breve presentazione e sintesi dei risultati ottenuti: <https://bit.ly/3Mi23Lj>

DR2. Quali sono stati i bisogni formativi, di aggiornamento e sviluppo professionale emersi durante il ciclo di webinar proposto?

Per quanto riguarda gli approfondimenti tematici richiesti dai partecipanti durante il ciclo di webinar i dati raccolti mediante i questionari di gradimento hanno mostrato una maggiore eterogeneità rispetto alle tematiche inizialmente individuate dai ricercatori (riassunte in Tabella 1). Le risposte aperte fornite dai partecipanti, analizzate e categorizzate mediante analisi testuale, hanno evidenziato un'esigenza di approfondimento degli aspetti pratici legati all'implementazione delle metodologie innovative in un'ottica DAD/DDI e possibilmente con una maggiore attenzione per il primo ciclo e all'inclusione. La categorizzazione delle risposte fornite dai partecipanti, sintetizzate nel Grafico 3, ha permesso di individuare le seguenti tematiche: la "DAD e la DDI" (92%) come esigenza formativa più sentita, seguita dalla "valutazione" (73,8%); altri temi che necessitano di ulteriore approfondimento sono l'"inclusione" (20%), la "media education" (10,7%), le "ICT" (15,3%); l'"infanzia" (12,3%), i "PCTO" (9,2%) e le "pratiche didattiche innovative" (12,3%), in particolare, il "Debate" (10,7%), mentre il 43% non specifica alcun tema.

La risposta dei partecipanti che hanno compilato il questionario di follow-up (n. 1068) alla domanda "Quali delle seguenti tematiche affrontate pensa siano state più utili" è sintetizzata nel Grafico 4 e vede alcuni dati significativi: 738 (22,8%) partecipanti hanno risposto la "Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative"; 432 (13,3%) rispondenti hanno considerato la "Riprogettazione spazi educativi e ambienti di apprendimento" come la tematica più significativa da trattare; 319 (9,9%) hanno invece risposto la "Didattica per competenze"; 307 (9,5%) rispondenti hanno ritenuto come più significativo il tema del "Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative"; 299 (9,2%) partecipanti

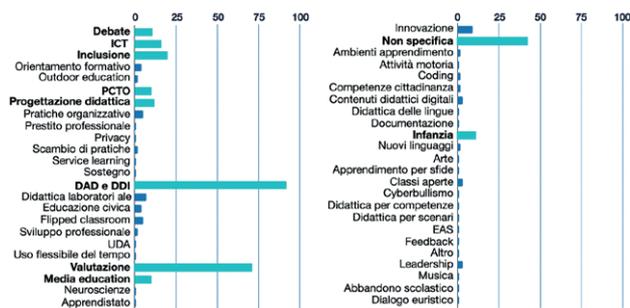


Figura 3. Principali bisogni formativi espressi al questionario di gradimento.

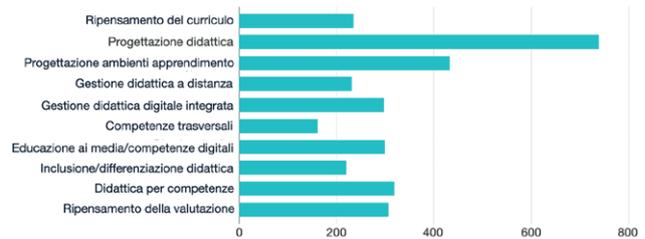


Figura 4. Tematiche degli incontri ritenute più utili dai partecipanti.

hanno risposto "Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali"; ed infine 297 (9,2%) rispondenti hanno optato per la "Progettazione e gestione della didattica digitale integrata".

DR3. Qual è stato il feedback in termini di utilità formativa percepita dai partecipanti al termine del ciclo di webinar?

La risposta dei partecipanti che hanno compilato il questionario di follow-up (n. 1068) alla domanda "Come giudica l'utilità dell'iniziativa proposta rispetto ai seguenti aspetti" è molto positiva per la maggior parte degli elementi presi in considerazione. Rispetto all'utilità dell'iniziativa in termini di "Opportunità di formazione all'utilizzo di nuove metodologie didattiche" il 30,2% dei partecipanti la considera "Ottima", il 21,8% "Discreta", il 40,5% "Buona", il 7,2% "Sufficiente" e solo 2 partecipanti (0,2%) come "Insufficiente". Rispetto invece all'utilità dell'iniziativa come "Opportunità per colmare lacune nelle competenze tecnologiche" il 20,4% la considera "Ottima", il 24,4% "Discreta", il 41,9% "Buona", il 12% "Sufficiente" e soltanto 13 partecipanti (1,2%) la ritiene "Insufficiente". È stato poi chiesto ai partecipanti se ritenessero il ciclo di webinar utile come "Accompagnamento agli strumenti e le modalità didattiche per affrontare la didattica a distanza" e anche per questo item la risposta è stata molto positiva con il 21,4% dei partecipanti che l'ha ritenuto un "Ottimo" strumento di accompagnamento alle sfide poste dalla didattica a distanza, il 24,3% l'ha giudicato come "Discreto", il 41,9% come "Buono", l'11,2% come "Sufficiente" e soltanto 12 partecipanti (1,1%) come "Insufficiente". L'item successivo aveva l'obiettivo di sondare l'utilità dei webinar proposti come "Opportunità di formazione all'utilizzo di nuove modalità di valutazione" e il feedback dei partecipanti anche in questo caso è da ritenersi più che positivo con il 20,8% dei partecipanti che la considera una "Ottima" opportunità, il 27,6% "Discreta", il 37,2% "Buona", il 12,5% "Sufficiente" e 20 partecipanti (1,9%) come "Insufficiente". È stata successivamente indagata l'utilità dell'iniziativa

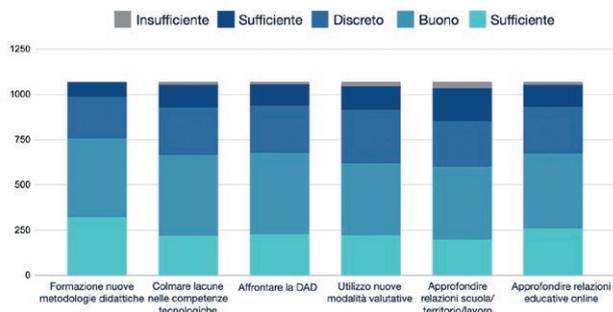


Figura 5. Utilità dell’iniziativa rispetto a diversi fattori.

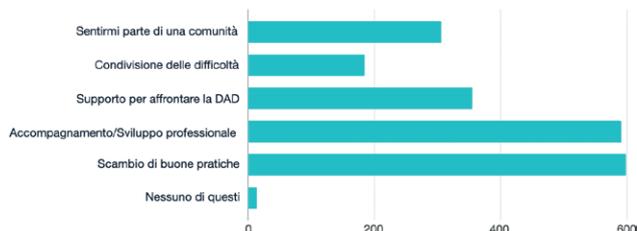


Figura 6. Elementi dell’iniziativa di webinar ritenuti più importanti dai partecipanti.

tiva come “Opportunità per approfondire le relazioni tra scuola, territorio e mondo del lavoro” e la valutazione è in questo si distacca leggermente dalle precedenti con il 18,5% che l’ha ritenuta “Ottima”, il 23,6% “Discreta”, il 37,7% “Buona”, il 17% “Sufficiente” e 33 partecipanti (3,1%) invece come “Insufficiente”. Infine è stato chiesto di rispondere in merito all’utilità formativa dei webinar proposti come strumento di “Aggiornamento rispetto a nuove modalità di gestione della classe e delle relazioni educative online e a distanza” e il 24,4% l’ha ritenuta “Ottima”, il 24,3% “Discreta”, il 37,7% “Buona”, l’11,5% “Sufficiente” e soltanto 14 partecipanti (1,3%) hanno ritenuto l’iniziativa “Insufficiente” rispetto a questo item. I dati sono sintetizzati nel Grafico 5.

Sempre in merito a questa terza domanda di ricerca è stata indagata l’utilità percepita dai partecipanti rispetto ad una serie di altri fattori riassunti nel Grafico 6. Alla domanda “Quali dei seguenti elementi dell’iniziativa proposta pensa siano stati più importanti?” 599 partecipanti (22,9%) hanno risposto “Lo scambio di buone pratiche tra pari”, 590 partecipanti (28,8%) hanno individuato “L’accompagnamento e lo sviluppo professionale supportato da una comunità di ricerca” come elemento più importante, 355 partecipanti (17,3%) hanno risposto “Il supporto per affrontare le sfide poste dalla didattica a distanza”, 306 partecipanti (14,9%) hanno invece optato per “Il sentirmi parte di una comunità e diminuire il

senso di distanza e isolamento”, 183 (9%) per “La condivisione delle difficoltà dovute al periodo pandemico” e soltanto 14 partecipanti (0,7%) non hanno reputato come importanti nessuno di questi elementi.

DR4. Qual è stato il feedback in termini di utilità dell’iniziativa per lo sviluppo professionale dei partecipanti al termine del ciclo di webinar?

Come si evince dal Grafico 7 il feedback dei partecipanti che hanno compilato il questionario di follow-up (n. 1068) alla domanda “In che misura pensa che i contenuti proposti abbiano contribuito al suo sviluppo professionale?” è stata molto confortante. La maggior parte dei rispondenti pensa che i contenuti formativi proposti abbiano contribuito “Molto” (31%) e “Abbastanza” (64%) al loro sviluppo professionale, mentre il 6% ha risposto “Poco” e soltanto 2 partecipanti (0,1%) pensano che i webinar non abbiano contribuito in termini di acquisizione di maggior professionalità.

Sempre rispetto al feedback in relazione al valore professionalizzante dell’iniziativa è stato chiesto ai partecipanti: “La partecipazione all’iniziativa ha generato relazioni con altri colleghi, scuole, enti, associazioni che si sono estese oltre la partecipazione al ciclo di webinar?” e i risultati sono molto incoraggianti dato che 523 partecipanti (49%) ha dichiarato di aver stretto collaborazioni informali/individuali con altri partecipanti all’iniziativa, 106 partecipanti (9,9%) di aver formalizzato accordi tra scuole sotto forma di accordi di collaborazione, convenzioni, protocolli di intesa, gemellaggi, reti, mentre 439 partecipanti (41,1%) non avevano ancora avviato, al momento della compilazione del questionario, né accordi informali né accordi formali. I dati sono sintetizzati nel Grafico 8.

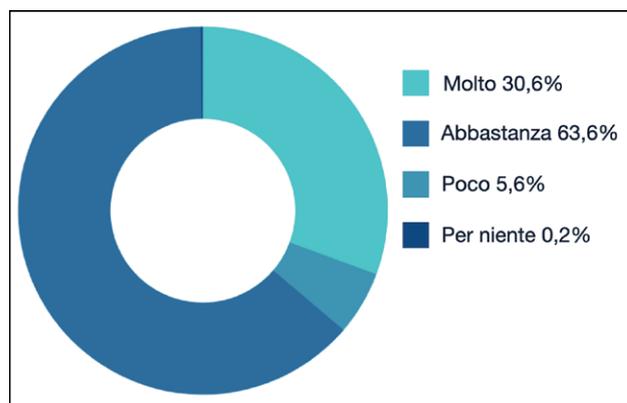


Figura 7. Utilità dell’iniziativa per lo sviluppo professionale.

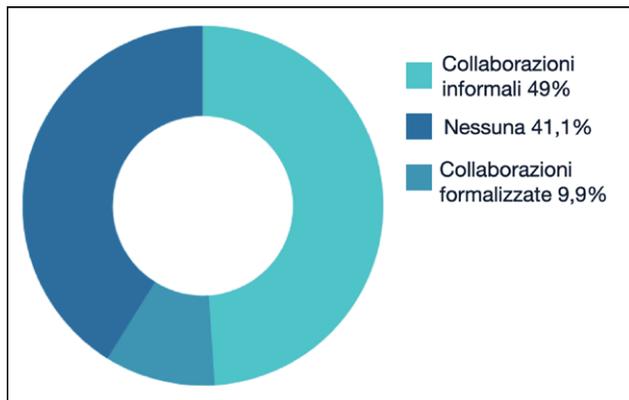


Figura 8. Networking tra partecipanti a seguito del ciclo di webinar.

6. DISCUSSIONE

Le restrizioni dovute all'emergenza Covid-19 hanno comportato cambiamenti significativi nella gestione delle pratiche educative, sia per quanto riguarda la dimensione organizzativa che per quella didattica. A livello organizzativo sono emerse due situazioni principali: da un lato formalmente i servizi sono stati completamente interrotti, dall'altro sono stati rimodellati per fornire assistenza a distanza. Dove l'attività delle scuole e dei servizi educativi non sono state interrotte, sono state ridefinite e adattate, anche con il supporto della tecnologia digitale che ha permesso agli educatori, ai docenti e agli altri attori della comunità educante di mantenere e coltivare il rapporto educativo con i propri beneficiari, mitigando il senso di abbandono e isolamento sociale. Queste "tecnologie di comunità" (Rivoltella, 2017) hanno infatti permesso di connettere e sostenere la comunità in un momento di spaesamento professionale garantendo il confronto tra pari e la condivisione di buone pratiche di "resilienza" alle criticità poste dalla pandemia.

Con il passaggio all'insegnamento online educatori e insegnanti hanno maturato nuovi bisogni di apprendimento e sono state organizzate diverse iniziative per fornire gli strumenti per affrontare adeguatamente il passaggio alla didattica a distanza. Oltre alla formazione professionale organizzata dalle scuole per il proprio personale, molte istituzioni hanno fornito opportunità di apprendimento informale, principalmente attraverso webinar gratuiti per l'accompagnamento e lo sviluppo professionale. La partecipazione volontaria a questo tipo di iniziative può essere considerata come una strategia di apprendimento autodiretto che ha consentito di ridurre il divario di abilità percepito dalla comunità educante. La modalità interattiva e delocalizzata degli incontri online ha permesso inoltre di potenziare la dimensio-

ne di peer-learning e peer-tutoring e dare vita a piccole e grandi "comunità professionali di apprendimento" (Vescio et al., 2008).

In questo studio abbiamo indagato i bisogni di apprendimento percepiti che hanno spinto un gruppo di partecipanti a frequentare un'iniziativa online per lo sviluppo della loro professionalità educativa. All'indagine dei bisogni formativi è seguita l'analisi dell'utilità dell'iniziativa proposta per l'accompagnamento e lo sviluppo professionale dei partecipanti.

I risultati mostrano un alto gradimento dell'offerta formativa proposta ma anche alcune aree disciplinari tematiche che necessitano sicuramente di ulteriore approfondimento. Contrariamente a quanto ci si sarebbe potuti aspettare, il supporto rispetto alle nuove modalità di didattica a distanza non risulta prioritario rispetto ad altri temi affrontati durante gli incontri come, ad esempio, la progettazione didattica, la riprogettazione degli ambienti educativi e la didattica digitale integrata. Queste preferenze rivelano da un lato un grado di maturità professionale raggiunto nei due anni di pandemia dai docenti e dagli educatori – ormai in larga parte proiettati verso modalità di DDI piuttosto che di semplice DAD –, dall'altro che i partecipanti percepiscono questo tipo di iniziative come strumenti per lo sviluppo professionale continuo (Poce et al., 2021), e quindi come acquisizione di expertise funzionale al lavoro educativo anche dopo l'emergenza sanitaria. A riprova di questo, infatti, i rispondenti individuano nell'accompagnamento, nello sviluppo professionale e nella condivisione di buone pratiche tra pari gli elementi di maggior valore aggiunto dell'iniziativa.

In termini di utilità formativa percepita, tra le tematiche proposte nel ciclo di webinar quella che ottiene il maggior interesse è sicuramente l'approfondimento delle metodologie didattiche innovative. Considerando che più della metà dei partecipanti, al momento dell'erogazione dei webinar, non aveva ancora aderito alla rete di *Avanguardie educative* questo tipo di feedback conforta non soltanto rispetto alla strada intrapresa con l'iniziativa del *Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative* ma anche in relazione ai più ampi obiettivi che animano il Movimento fin dalle sue origini e che hanno sempre visto la centralità dell'innovazione metodologica del modello scolastico (Nardi & D'Anna, 2018).

Alcune tematiche proposte come, ad esempio, l'approfondimento delle relazioni tra scuola territorio e mondo del lavoro e dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, hanno ottenuto un feedback lievemente meno positivo ma che potrebbe essere motivato dal target di riferimento, in gran parte costituito dalla Secondaria di Secondo Grado e non da entrambi i

cicli di istruzione, e dalle particolari esigenze formative venutesi a creare in risposta al periodo pandemico.

La bontà dell’offerta formativa proposta in termini professionalizzanti viene confermata anche dall’alto tasso di networking generato dall’iniziativa. Una significativa fetta di partecipanti dichiara infatti di aver instaurato collaborazioni informali e formalizzate a seguito della partecipazione al ciclo di webinar. In quest’ottica il modello di peer-tutoring adottato per l’erogazione dei contenuti sembra una strada da percorrere e potenziare anche per i prossimi cicli di webinar.

7. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L’emergenza sanitaria ha portato la comunità scientifica e di ricerca a ridefinire quadri e modelli per la formazione a distanza producendo nuovi standard che auspichiamo possano divenire pratiche comuni e condivise anche in contesti non pandemici (Agrati et al., 2021). Come evidenziano i risultati dell’indagine analizzati in questo lavoro, oltre alla conferma dell’esigenza di un supporto continuo allo sviluppo professionale emerge la volontà, già posta in azione in molte scuole, di utilizzare la formazione online, il *networking* e la collaborazione tra pari come strumenti professionalizzanti, di accompagnamento formativo e per una progettazione educativa efficace.

Ispirandosi al modello formativo con partecipazione aperta e su larga scala, prescelto per la rete solidale di INDIRE durante la pandemia e orientato alla *massive open education* (Pilli & Admiraal, 2016), l’iniziativa *Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative* ha facilitato la condivisione di esperienze di sviluppo professionale che coinvolgono i partecipanti nella messa in atto di nuove opportunità didattiche e nell’implementazione di soluzioni innovative abilitate dalla tecnologia. Con la guida di ricercatori INDIRE e di esperti, docenti e dirigenti delle scuole italiane hanno condiviso con i colleghi le loro buone pratiche, derivate da contesti e utilizzi concreti, offrendo ai colleghi soluzioni praticabili affinché ciascuno potesse, secondo le proprie esigenze e specificità, portare avanti la sua attività nonostante la chiusura delle scuole (Mangione et al., 2020).

Le relazioni cooperative tra attori diversi del network sono state agevolate da un’articolazione fluida e non gerarchizzata della rete di *Avanguardie educative*, la cui flessibilità e dinamicità facilitano la risoluzione di problemi comuni. La varietà e la complementarietà rappresentate nella Rete, che raccoglie scuole di ogni ordine, grado e con vari indirizzi di studio, dislocate su tutto il territorio nazionale, accrescono la versatilità delle soluzioni

strategiche condivise, rafforzando la capacità degli attori di affrontare l’incertezza e la complessità delle sfide poste dalla società contemporanea (Mughini, 2020).

I risultati di questo studio spingono ad indagare ulteriormente le dinamiche di scambio e di sviluppo professionale mediate dalla tecnologia webinar. In prospettiva auspichiamo di poter continuare il lavoro fin qui svolto potenziando ulteriormente la dimensione relazionale e di peer-tutoring del modello formativo. Il nuovo format prevederà la possibilità per le scuole aderenti al Movimento delle *Avanguardie educative* di proporre, attraverso una call pubblica, i propri incontri formativi, scegliendo temi, modalità e relatori, coordinandosi con le altre scuole della Rete e partecipando così attivamente alla crescita della comunità educante.

BIBLIOGRAFIA

- Agrati, L. S., Burgos, D., Ducange, P., Limone, P., Pecori, R., Perla, L., Picerno, P., Raviolo, P., & Stracke, C. M. (2021). Bridges and Mediation in Higher Distance Education: HELMeTO 2020 Report. *Educational Sciences*, 11(7), 334, <https://doi.org/10.3390/educsci11070334>
- Asquini, G. (2018). (Ed). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugaciewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., & Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*, EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021. <https://doi.org/10.2760/135208>
- CENSIS (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi*. Roma: AGI-Agenzia Italia. <https://bit.ly/39XPveG>.
- Clarà, M., Kelly, N., Mauri, T. & Danaher, P. A. (2017). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1095280>
- Common Worlds Research Collective (2020). *Learning to become withthe world: Education for future survival*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>

- Cuder, A., De Vita, C., Doz, E., Tentor, G., Colombini, E., Pellizzoni, S., & Passolunghi, M. C. (2021). Le opinioni degli insegnanti di scuola primaria sulla didattica a distanza durante il lockdown: uno studio qualitativo. *QuaderniCIRD. Rivista del Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste/Journal of the Interdepartmental Center for Educational Research of the University of Trieste*. <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/32108/7/QuaderniCIRD21.pdf>.
- Deming W. E. (1986). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press Cambridge.
- Ferri, P. (2021). La “scuola digitale” è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di “aumentare digitalmente” la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 42-53. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1205>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gegenfurtner, A. & Ebner, C. (2019). Webinars in higher education and professional training: A meta-analysis and systematic review of randomized controlled trials. *Educational Research Review*, 28, 100293. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100293>
- Gegenfurtner, A., Zitt, A. & Ebner, C. (2019). Evaluating webinar-based training: A mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5-21. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12167>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. Routledge.
- Healy, S., Block, M. & Kelly, L. (2020). The Impact of Online Professional Development on Physical Educators' Knowledge and Implementation of Peer Tutoring. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 424-436. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1599099>
- Hord, S. M., & Summers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities Voices from Research and Practice*. Corwin.
- INDIRE (2020a). *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown. Report Preliminare*. <https://bit.ly/3xPANy4>.
- INDIRE (2020b). *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown. Report Integrativo*. <https://bit.ly/3nl5438>.
- INDIRE (2021). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21. Report preliminare-Dicembre 2021*. <https://bit.ly/3nkldog>
- Kelly, N. (2019). Online networks in teacher education. In G. W. Noblit (Ed), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-21). Oxford University Press.
- Khanna, A. & Thakarar, G. (2021). Perception of the effectiveness of webinars on English language teachers in Western India. *Psychology and Education Journal*, 58(5), 1782-1788. <https://bit.ly/3OiWwpj>.
- Laici, C., Mosa, E., Orlandini, L. & Panzavolta, S. (2015). «Avanguardie Educative»: A Cultural Movement for the Educational and Organizational Transformation of the Italian School. In Atti della V Conferenza «The Future of Education», Pixel, Firenze, 2015.
- Laici, C. & Orlandini, L. (2016). “Avanguardie Educative”: paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), 53-61. <https://doi.org/10.1515/rem-2016-0007>.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenza*. FrancoAngeli.
- Mangione, G. R., Mughini, E., Sagri, M. T., Rosetti, L., Storai, F. & Zuccaro, A. (2020). La rete come strategia di sistema nel supporto alla scuola italiana in epoca di pandemia: la buona pratica coordinata da INDIRE. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 58-75. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.552>
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Mughini, E. (2020). Il Movimento delle Avanguardie Educative: un modello per la governance dell'innovazione della scuola, *IUL Research*, 1(1), 24-36, <https://doi.org/10.57568/iulres.v1i1.36>.
- Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulga, G. (2010). *The open book of social innovation*. NESTA and The Young Foundation.
- Nardi, A. & D'Anna, G. (2018). *Avanguardie educative. Storia della ricerca in Movimento*. Report nazionale INDIRE, <https://bit.ly/2VCjqw4>.
- Neumann, K. L. & Smith, M. D. (2020). Facilitating just-in-time professional development for inservice teachers transitioning to distance learning. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (Eds), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field* (pp. 527-530). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learnstechlib.org/p/216903/>.
- Nigris, E., Balconi, B. & Passalacqua, F. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *Ricercazione*, 12(2), 73-99. <http://doi.org/10.32076/RA12209>

- OECD. (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- Pagani, V. & Passalacqua, F. (2020). Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro, L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *Ricerca-Azione*, 12(2), 101-116. <http://doi.org/10.32076/RA12206>
- Paul, M. (2010). L'accompagnamento: una specifica postura professionale. In C. Biasin (Ed), *L'accompagnamento* (pp.145-159). FrancoAngeli.
- Perla, L. & Riva, M. G. (Eds). (2016). *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Editrice La Scuola.
- Pilli, O. & Admiraal, W. (2016). A Taxonomy of Massive Open Online Courses. *Contemporary Educational Technology*, 7(3), 223-240.
- Poce, A., Amenduni, F., Re, M. R., De Medio, C. & Valente, M. (2021). Participants' expectations and learning needs in an online professional development initiative concerning Emergency Remote Education during the 2020 COVID-19 lockdown. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 99-116. <http://doi.org/10.17471/2499-4324/1197>
- Ranieri, R. (2020). *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Modelli e strumenti*. Carocci.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Editrice Morcelliana.
- Safi, F., Wenzel, T., & Spalding, A. L. (2020). Remote Learning Community: Supporting Teacher Educators During Unprecedented Times. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2): 211-222.
- Shin, J. K. & Borup, J. (2020). Global webinars for English teachers worldwide during a pandemic: “they came right when I needed them the most”. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski & C. Mouza (Eds), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: stories from the field* (pp. 157-162). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Sanfelici, M., Gui, L. & Mordeglia, S. (Eds). (2020). *Il servizio sociale nell'emergenza COVID-19*. Franco Angeli.
- SIRD (2020). *Ricerca nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. <https://bit.ly/3A4vgqn>.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychologist*, 25(6), 631-45. <https://doi.org/10.1080/-01443410500345172>
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. <https://learntechlib.org/primary/p/215995/>.
- Toquero, C. M. & Talidong, K. J. (2020). Webinar technology: Developing teacher training programs for emergency remote teaching amid COVID-19. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(3), 200-203. <https://dx.doi.org/10.30476/ijvlms.2020.86889.1044>
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina
- UNESCO, & Università Cattolica del Sacro Cuore (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune Globale*. Brescia, Italia: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>.
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
- Valera, A. & Solesin, L. (2019). *Indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica*. Audizione di Ashoka Italia ONLUS, 16 ottobre 2019, <https://bit.ly/3bFjd8B>.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/-10.1016/j.tate.2007.01.004>



Citation: M. Albanese, S. Nicolosi (2022)
Una metodologia innovativa per le famiglie al nido. *Media Education* 13(2): 131-140. doi: 10.36253/me-13347

Received: May, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 M. Albanese, S. Nicolosi. 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.

Una metodologia innovativa per le famiglie al nido

Il Digital Storytelling tra competenze riflessive e narrative

MARTINA ALBANESE*, SILVIA NICOLOSI

Università degli Studi di Palermo

martina.albanese@unipa.it; silvana.nicolosi@unipa.it

*Corresponding author

Abstract. The Covid-19 pandemic has questioned communication and inter-relational methods. During the period in question, educators questioned how to dialogue with children and how to nurture the relationship at a distance. The social sharing of the educational task, the support and accompaniment to parents has proved to be fertile ground for promoting the global growth of the person. The nursery-family relationship and the storytelling activity - declined according to the type of Digital Storytelling - constitute the main axes of the research described below, conducted at a distance with 20 pairs of parents of 20 children attending a municipal nursery school in the city of Palermo. Through the research process, the aim was to enhance parents' reflective competence, narrative competence and critical re-elaboration supported using ICT. The methodology implemented is that relating to the model of Alterio and McDrury (2003). To evaluate the acquisition of reflexive and narrative skills and critical re-elaboration, three focus group sessions and the evaluation sheet of the quality and validity of digital storytelling, created by parents with the support of the nursery educators, were used.

Keywords: training, digital storytelling, storytelling, parents, nursery.

Riassunto. La pandemia da Covid-19 ha messo in discussione le modalità comunicative e inter-relazionali. Durante il periodo interessato, educatori ed educatrici si sono interrogati su come dialogare con i bambini e su come alimentare la relazione a distanza. La condivisione sociale del compito educativo, il sostegno e l'accompagnamento ai genitori è risultato terreno fertile per la promozione della crescita globale della persona. La relazione nido-famiglia e l'attività di narrazione - declinata secondo la tipologia del Digital Storytelling - costituiscono gli assi portati della ricerca qui descritta, condotta a distanza con 20 coppie di genitori di 20 bambini frequentanti un asilo nido comunale della città di Palermo. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare nei genitori la competenza riflessiva, la competenza narrativa e la rielaborazione critica supportate dall'utilizzo delle TIC. La metodologia implementata è quella relativa al modello di Alterio e McDrury (2003). Per valutare l'acquisizione delle competenze riflessive e narrative e di rielaborazione critica sono stati utilizzati tre sessioni di focus group e la scheda di valutazione della qualità e della validità dei digital storytelling, realizzati dai genitori con il supporto degli educatori del nido.

Parole chiave: formazione, digital storytelling, storytelling, genitori, asilo nido.

INTRODUZIONE

La condivisione sociale del compito educativo, il sostegno e l'accompagnamento alla crescita globale della persona è una caratteristica che la nuova genitorialità deve possedere (Fustini, 2009). Questo auspicio si accompagna alla possibilità che ciò si generi sin dalla più tenera età, facendo del nido il primo contesto di educazione formale all'interno del quale sviluppare una cultura ecologica delle relazioni. D'altronde, il nido d'infanzia incarna anche una delle prime forme di esperienze sociali vissute dal bambino nella fascia d'età che si estende dai tre mesi ai tre anni (Fustini, 2009); per tale motivo, risulta fondamentale fornire ai piccoli protagonisti dell'azione educativa un'esperienza caratterizzata dalla continuità e dall'armonia degli intenti educativi. In quest'ottica, «per accogliere il bambino bisogna innanzitutto accogliere i suoi genitori, creare con loro uno spazio comunicativo per costruire un'alleanza e un progetto condiviso, improntato allo scambio e al confronto reciproco» (Fustini, 2009).

Per questo motivo, durante il periodo caratterizzato dalla presenza della pandemia da Covid-19, nell'ambito del nido di infanzia comunale "Iqbal Masih" di Palermo, quattro educatrici della medesima struttura si sono interrogate sui limiti e sulle potenzialità della dimensione digitale.

Si è avviato, così, un percorso di ricerca centrato su un intervento formativo a distanza e volto allo sviluppo delle competenze narrative e riflessive di 20 coppie di genitori di 20 bambini frequentanti un asilo nido comunale della città di Palermo.

1. LA RELAZIONE EDUCATIVA AL NIDO

La complessa rete relazionale tra servizi educativi formali e la famiglia, le cui dinamiche animano il dibattito scientifico internazionale, risultano ancora fortemente problematiche e di difficile attuazione (Albanese, 2022). La reciproca responsabilità deve tradursi in una partnership educativa «fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione, nel rispetto reciproco delle competenze» (Pati & Dusi, 2011). Il rapporto di natura dialogica e di scambio reciproco avvalorava l'apprendimento degli studenti (Pati, 2019)

Così, per far fronte all'idea del partenariato educativo nel contesto della primissima infanzia, è necessario che educatori e educatrici siano formati ad una «competenza esperta, ma rispettosa delle potenzialità del quotidiano e dei saperi dei genitori», tenendo presente che una continua opera riflessiva e di sperimentazione è

indispensabile (Foni, 2015, p. 147). È chiaro, dunque, che la partnership tesa a generare obiettivi sociali co-progettati può concorrere a generare una crescita realmente efficace (Christenson & Havsby, 2004; Malecki & Elliott, 2002), tuttavia, le ricerche internazionali riportano che gli attori delle istituzioni educative formali non sono preparati/formati per lavorare produttivamente e in armonia con le famiglie dei loro bambini (Bartels & Eskow, 2010; Epstein, 2013; Evans, 2013; Saltmarsh et al., 2014; Willemse et al., 2016).

Che dire poi dello scenario in cui siamo stati catapultati in seguito della diffusione della pandemia da Covid-19? Scenario in cui i contatti diretti tra la diade genitore-bambino e l'educatore hanno subito interruzioni e cambiamenti sostanziali nei mezzi e negli strumenti adoperati. Come notano Antonietti, Guerra e Luciano (2020), in questo periodo che ci ha costretti a periodi di lockdown più o meno prolungati, accanto alle esperienze di didattica a distanza (DAD) nei vari ordini di scuola, si sono sviluppate anche altre esperienze, denominate legami educativi a distanza (LEAD) relative, invece, ai servizi educativi dedicati alla fascia 0-6 anni (Ministero dell'Istruzione, 2020a). Di ciò non si è parlato tanto quanto si è parlato di DAD, né a livello ministeriale, né a livello di ricerca accademica, né di opinione pubblica; eppure, alcune ricerche hanno mostrato come anche educatori e educatrici dei nidi d'infanzia hanno reagito in maniera solerte e tempestiva alla chiusura delle strutture dettate dai periodi di isolamento per evitare il rischio del contagio. Gli stessi studiosi, ad esempio, hanno condotto un'interessante indagine su come genitori e educatori hanno interagito durante il periodo del primo lockdown, mostrando come innanzitutto si è proceduto secondo diverse modalità interattive: asincrone, sincrone, oppure miste. Inoltre, è emerso che i social network (WhatsApp, Telegram), così come le piattaforme che consentono l'incontro virtuale (Meet, Zoom, Teams) hanno fatto da collante relazionale talvolta quotidianamente, talvolta settimanalmente. In tutti i casi, i servizi educativi hanno mostrato una buona reattività di fronte alle difficoltà dettate dalla pandemia.

Tra l'altro, a rigor di merito è necessario sottolineare che le "Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza" (Ministero dell'Istruzione, 2020b) sono state diffuse dal Ministero solo a marzo 2020 e, peraltro, esse contenevano un breve paragrafo dedicato alla scuola dell'infanzia e nessuno per la fascia d'età 0-3 (Antonietti, Guerra & Luciano, 2020, p.71), confermando così l'importante azione educativa dispiegata dalle strutture dedicate alla prima infanzia nel far fronte all'emergenza educativa.

La pandemia, così, ha comportato un ripensamento della relazione con i genitori in quanto la distanza è stata

«occasione per sperimentare modalità diverse, restituendo un ruolo nuovo alle famiglie, tramite indispensabile per consentire un percorso con i bambini» (Antonietti, Guerra & Luciano, 2020, p.74).

2. DALLO STORYTELLING AL DIGITAL STORYTELLING: L'INDISPENSABILE ESIGENZA DEL NARRARE E DEL NARRARSI

Qualsiasi azione educativa dovrebbe tenere presente che ogni bambino è portatore di una storia personale da cui non si può prescindere (Anichini et al., 2021). Inoltre, non è inusuale che oltre al bambino, anche il genitore senta il bisogno di raccontare e raccontarsi (Fustini, 2009). Per questi motivi è necessario che i servizi dedicati all'infanzia accolgano le storie e le peculiarità di cui sono portatori ogni singolo bambino e la sua famiglia. Per fare ciò, competenze empatiche e comunicative devono essere sviluppate nell'ambito della formazione degli operatori. D'altronde, «la narrazione è un fenomeno universale e le attività umane che prevedono l'uso delle storie sono virtualmente infinite e ogni volta che narriamo una storia entrano in gioco i nostri circuiti cerebrali. Siamo letteralmente fatti di storie» (Cappuccio & Fiandaca, 2020, p. 42). Sulla stessa scia, Sorzio e Bembich (2020, p. 63) definiscono la narrazione «una tendenza spontanea e costitutiva dell'identità». Attraverso la narrazione, infatti, si espongono i fatti, si modellano le esperienze, si attribuiscono significati e si costruisce la realtà. Per quanto detto, ne consegue che la narrazione condensa intenzioni, paure, motivazioni, desideri, emozioni. Ecco perché risulta un mezzo potente nelle mani dell'educatore per stimolare il bambino da un punto di vista emotivo, affettivo, cognitivo, relazionale, sociale e linguistico (Cappuccio & Fiandaca, 2020).

Alcuni tratti risultano fondamentali nell'interazione narrativa: la soggettività, la costruzione del proprio sé e l'influenza del contesto (Sorzio & Bembich, 2020). Esistono, infatti, marcati tratti individuali nel modo in cui il mondo viene percepito, interpretato e raccontato; per questo motivo, è necessario favorire la soggettività. Inoltre, la narrazione è un modo per costruire e ricostruire la nostra identità e per questo assume forme differenti nel corso del tempo (Bruner, 1992; 2002); allora compito dell'educatore diviene calibrare le modalità comunicative al grado di sviluppo. Infine, la narrazione ha una componente individuale come si è detto, ma anche una forte componente sociale (cultura), per cui nell'interazione sociale, narrazione e cultura si incrociano a vicenda; in tal senso, è bene che si rapporti il racconto al contesto sociale.

Come affermano Cappuccio e Fiandaca (2020, p. 45) «lo sviluppo del pensiero narrativo nel bambino è un importante strumento di maturazione, gli consente di esprimersi, di comunicare, di raccontare in modo logico e ordinato una storia, tramite la costruzione di veri e propri schemi narrativi in cui colloca in modo coerente e sequenziale gli eventi che la compongono, la propria visione del mondo, il proprio sé, la propria storia e gli eventi che lo coinvolgono». Infatti, durante l'ascolto di un racconto, la mente non si attiva in modo casuale, ma in maniera sistematica attraverso l'attivazione di script e schemi. I primi, hanno a che fare con la conoscenza che abbiamo degli eventi nel loro svolgimento ordinario e logico (script=copione); i secondi hanno a che fare con le conoscenze organizzative più propriamente astratte che si richiamano tra loro (Cappuccio, Fiandaca, 2020, p. 45). Sia script che schemi sono in continua evoluzione nel bambino.

Oggi sia adulti che bambini modulano costantemente i propri script e schemi sulla base di esperienze nuove e sempre più multimediali. Per questo motivo, la Media Education rappresenta una sfida per educatori e insegnanti, sin dalla più tenera età. Anichini e colleghi (2021) affermano proprio che: «la costruzione di un pensiero pedagogico e la sperimentazione di strategie di educazione mediale, su cui innestare e diffondere le nuove pratiche, si configura come un bisogno e una responsabilità irrinunciabile». Se così non fosse, il rischio potrebbe essere che i nuovi media digitali vengano utilizzati anche dai più piccoli senza una mediazione educativa che possa aiutarli a sviluppare una lettura critica dei contenuti multimediali.

L'irruenza nelle nostre vite della pandemia mondiale da Covid-19, ha accelerato l'interrogazione sull'utilizzo dei nuovi media nei contesti educativi. Ci si è chiesti, così, come utilizzare tali mezzi e quale formazione offrire a genitori e educatori (Anichini et al., 2021), ma anche che tipo di strategie utilizzare, quali metodologie risultano efficaci e quali stili di insegnamento promuovere.

Una strategia particolarmente produttiva con i bambini di tenera età potrebbe essere rappresentata dallo Storytelling. In accordo con quanto detto sinora, se l'arte di raccontare storie potrebbe essere un valido supporto nel sostanziare l'importanza e la necessità del raccontare e del raccontarsi, essa potrebbe altresì essere legata alla necessità della società contemporanea di fornire mezzi e strumenti adeguati agli interessi cangianti dei bambini. Per tale ragione, il Digital Storytelling rappresenta, allora, una possibilità concreta di educazione al mezzo mediale, di utilizzo dei linguaggi multimediali atti a stimolare diverse dimensioni dello sviluppo, di mezzo di congiunzione tra i genitori e gli educatori.

Il Digital Storytelling si sostanzia in contenuti che propongono la combinazione di diversi format espressivi come, ad esempio, immagini, narrazioni scritte, video, musica, audio-registrazioni. «Una Digital tale è una breve narrazione (max. 4-5 minuti) di una situazione che integra diversi linguaggi: alcuni tipici della narrazione altri della sceneggiatura. Il soggetto attraverso la creazione di una trama narrativa sviluppa alcune abilità: capacità di scrittura e di espressione orale, abilità tecnologiche e sensibilità artistica. Possono essere utilizzate immagini, fotografie, disegni (o altro materiale scannizzabile) video, musica, la voce o effetti sonori» (Capo, 2021, p. 147).

Numerosi sono i contributi scientifici sia nazionali che internazionali che hanno mostrato l'efficacia del Digital Storytelling nei contesti educativi dedicati alla fascia 0-6 (Bertolini & Contini, 2018; De Rossi & Restiglian, 2013; Boase, 2013; Koehler & Mishra, 2009; Zini et al., 2018). In educazione, il digital storytelling è una metodologia operativa che grazie all'uso di numerosi strumenti mediale permette la creazione e la condivisione di narrazioni multimodali e interattive (Robin, 2008; Schrock, 2013, 2017; Xu et al., 2009). Secondo Ohler (2007; 2008) ciò che caratterizza le narrazioni digitali è il processo di costruzione stesso, che fa riferimento sia alle competenze narrative, al pensiero critico, al problem-solving e alle competenze collaborative e creative sia a quelle legate all'impiego di tecnologie digitali. Secondo Jenkins (2009), il digital storytelling consente, inoltre, di sostenere l'apprendimento delle competenze del XXI secolo, attraverso un processo attivo orientato alla realizzazione di contenuti multimodali che permettono di innescare un processo riflessivo e critico prima, durante e dopo l'azione didattica (Stewart & Ivala, 2017).

Lambert (2007) definisce il digital storytelling un processo creativo che ha come protagonisti persone con poca o nessuna esperienza nell'utilizzo di tecnologie digitali, e ha come finalità lo sviluppo delle competenze necessarie per raccontare una breve storia associando il voice-over alla componente visiva (Dunford & Jenkins, 2017).

3. LA RICERCA

Durante il periodo del lockdown verificatosi da marzo a maggio 2020 a causa del dilagare della pandemia da Covid-19, nell'ambito del nido di infanzia comunale "Iqbal Masih" di Palermo le quattro operatrici si sono interrogate su quali limiti e quali potenzialità avesse la dimensione digitale. Molte altre sono state le domande che hanno sostanziato il periodo pandemico: quali sono le modalità con le quali i bambini si accostano ai dispo-

sitivi *touch*? come li usano? per quali scopi? è corretto lasciare che un bambino molto piccolo si accosti liberamente ad essi? secondo quali criteri devono essere scelte le app a lui destinate? con quali strategie educative gli adulti possono favorire e co-costruire con i bambini un uso positivo di smartphone e tablet?

A partire da questi interrogativi, ci si è messi in dialogo con il proprio sé, in quanto educatrici/educatori, fino a chiedersi quale idea di infanzia ci portiamo dentro e quale idea del ruolo genitoriale.

Nessuno era preparato a una situazione di questo tipo, ma si è cercato di cogliere la sfida per cercare di condividere con le famiglie dei bambini del nido una relazione di cura vera e autentica. Ricorrere agli strumenti digitali è stato istantaneo e quasi obbligatorio.

Per riconnettere, mantenere e rinforzare la relazione fatta di sguardi, voci, ricordi ed emozioni si è dato avvio ad un percorso ragionato con i genitori del nido comunale. La scelta che alla fine ha prevalso è stata quella di rinsaldare il nostro tessuto di relazioni alimentando una dinamica circolare con i venti bambini del nido e il loro ambiente familiare.

Lo strumento scelto per la comunicazione con i genitori è stato l'utilizzo di un social-media che tutti i genitori sanno utilizzare: WhatsApp.

Le case sono state il luogo in cui poter continuare a leggere e raccontare storie, colorare, impastare, cantare, ridere insieme: la chat è stato il mezzo per avviare dialoghi quotidiani autentici e appassionanti, attraverso i quali raccontare le idee dei bambini, la loro vivacità a casa, i loro ricordi del nido. La chat di gruppo si è riempita così di racconti, di storie, di tracce fotografiche che i genitori hanno condiviso (Nicolosi & Schirrippa, 2021).

Al di là delle storie che liberamente i genitori e le educatrici hanno scelto di condividere, si è deciso di ricorrere ad uno strumento che per eccellenza valorizza la dimensione narrativa: gli albi illustrati. Quest'ultimi non sono oggetti fatti per essere usati a distanza tanto che sulle letture on line si sono levate voci e critiche non immotivate (Negrin, 2020); tuttavia, per il nido condividere a distanza il rituale della lettura degli albi è stato un modo per tener viva una relazione e poter portare avanti quella pratica di cura (Nicolosi, 2018) che la distanza ha azzerato.

Nel presente lavoro, dunque, si mostrano gli esiti di una ricerca, condotta con 20 bambini e bambine e 20 coppie di genitori, in modalità a distanza, centrato sullo sviluppo/potenziamento delle competenze riflessive e narrative dei genitori. Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare, nello specifico, la validità del digital Storytelling allo scopo di potenziare nei genitori la competenza riflessiva, la competenza narrativa e la rielabo-

razione critica utilizzando le tecnologie. La metodologia per lo sviluppo delle azioni progettuali è stato quello delineato da McDrury e Alterio (2003), i quali hanno creato un modello di apprendimento riflessivo che rappresenta il modo in cui le persone identificano, raccontano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi.

Il contatto diretto attivato con il genitore ha permesso di continuare ad alimentare la relazione tra educatrici e bambini. Gli importanti esiti raggiunti e le competenze maturate dalle 20 coppie di genitori coinvolti, sono stati uno stimolo per le educatrici per continuare ad implementare la metodologia innovativa, utilizzata durante il lockdown, anche al ritorno in presenza, nell'a.s. 2021/2022, sempre con gli stessi genitori ma in modalità blended.

3.1 La formulazione delle ipotesi

Nell'ambito del progetto abbiamo previsto che al termine dell'azione di ricerca sarebbero migliorate nei genitori prestazioni indicative dello sviluppo delle seguenti tre competenze: riflessiva, narrativa e della rielaborazione critica.

Si è ipotizzato che la metodologia sviluppata da McDrury e Alterio (2003) avrebbe potenziato nei genitori:

- la capacità di riflettere sul proprio processo di narrazione delle storie;
- la capacità di narrazione di storie di qualità;
- la capacità di valutare criticamente le storie;
- la capacità di rielaborazione critica.

Dopo la formulazione delle ipotesi particolari si è proceduto alla scelta degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata utilizzata per la verifica delle ipotesi.

3.2 Gli strumenti di rilevazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze riflessive e narrative e di rielaborazione critica sono stati utilizzati tre sessioni di focus group e la scheda di valutazione della qualità e della validità dei digital storytelling, realizzati dai genitori con il supporto degli educatori del nido, utilizzando il modello di Alterio e McDrury (2003).

Le tre sessioni di focus group si sono effettuate all'inizio della pandemia nei mesi di marzo, aprile e maggio 2020 attraverso il canale digitale. Si è scelto di utilizzare i focus group perché questa impostazione risulta particolarmente efficace per la raccolta di dati prettamente

qualitativi in un tempo limitato privilegiando l'analisi condivisa e in profondità.

Una volta definite le premesse teoriche dell'indagine e i bisogni conoscitivi ai quali si intendeva rispondere, è stato possibile tradurre tali interrogativi in una forma adeguata ai genitori. La scaletta di ogni focus group è stata costruita e ponderata prima di ogni svolgimento dell'incontro digitale dalle educatrici sulla base degli obiettivi della ricerca, delle proprie competenze teoriche, dei propri paradigmi, di ricerche precedenti e della letteratura sul tema trattato. Si è cercato di far in modo che la scaletta comprendesse domande d'orientamento ben formulate e rilevanti per la narrazione degli albi illustrati.

La scaletta con le domande guida è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca seguendo le indicazioni di Krueger (1998).

Si è utilizzata la strategia del *funneling* (Frisina, 2010) secondo cui gli argomenti più importanti sono stati messi al centro della discussione, dopo che i genitori avevano familiarizzato e iniziato a esplorare le storie narrative degli albi proposti.

Le aree tematiche scelte per i focus group sono state:

- la riflessione personale sulle storie proposte;
- l'individuazione di punti di forza e di criticità delle storie e la creazione, dunque, di alcuni criteri guida;
- la riflessione sul processo di rielaborazione critica messo in atto durante la rielaborazione delle storie.

Il materiale raccolto dai focus group è stato sistematizzato dal gruppo di educatrici in un insieme di asserti e nessi tra asserti, secondo un approccio simile a quanto avviene nell'analisi dei testi e nella ricerca etnografica (Losito, 1993), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si erano instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 1998). Per l'analisi del materiale ricavato dalle sessioni sono state preparate delle griglie e degli schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli step proposti.

Sono state svolte, per ogni rilevazione, due sessioni di focus group; ciascun gruppo era composto da dieci coppie genitoriali; ogni focus group ha avuto una durata media di un'ora e trenta minuti.

Infine, abbiamo scelto di valutare attraverso una griglia il Digital Storytelling utilizzando il modello di Alterio e McDrury (2003), due ricercatori dalla Nuova Zelanda, che tracciano una teoria dello Storytelling come strumento dell'apprendimento efficace mettendo in relazione l'arte della narrazione con i processi del reflective learning.

Nel Learning process, riprendendo la mappa a cinque stadi di Moon (1999), McDrury e Alterio (2003) creano un modello di apprendimento riflessivo che rappresenta il modo in cui le persone identificano, raccon-

tano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi.

3.3 I destinatari

Il nido di infanzia comunale “Iqbal Masih” è ubicato nella città di Palermo nel quartiere Uditore - Passo di Rigano. I genitori dei bambini destinatari dell’intervento sono nel complesso 20 coppie. Essi hanno un’età compresa tra i 19 e i 38 anni. Il background socio-culturale è medio.

Le educatrici hanno un’età compresa tra 48 e 67 anni.



Grafico 1. Livello di istruzione dei genitori.



Grafico 2. Professione dei genitori.



Grafico 3. Anni di servizio delle educatrici.

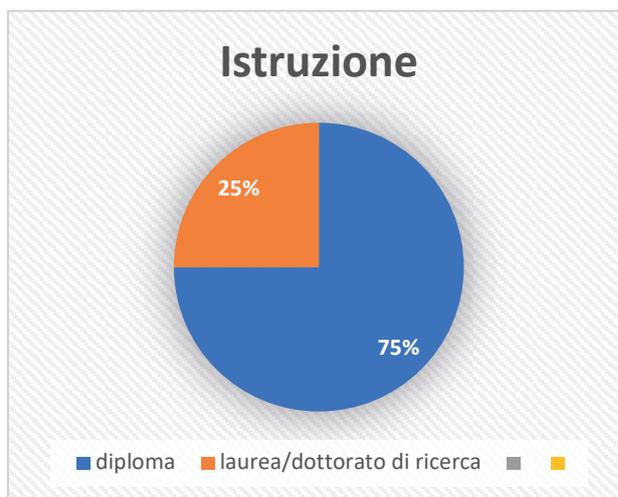


Grafico 4. Livello di istruzione delle educatrici.

3.4 La metodologia dell’intervento

Per l’intervento sugli albi illustrati si è deciso di procedere utilizzando il modello ideato da McDrury e Alterio (2003). Il modello prevede cinque fasi di apprendimento attraverso lo Storytelling:

1. *Story finding* (trovare una storia interessante). In questa prima fase l’educatrice sceglie gli albi di qualità da leggere e ne presenta e li presenta per sollecitare questioni e riflessioni, anche attraverso la visione delle immagini contenute negli albi e invita i genitori a trovare e presentare una storia su un argomento specifico.

2. *Story telling* (descrivere, decostruire). Nella seconda fase l’educatrice incoraggia i genitori a dare un senso

iniziale alla storia, a rileggerla con il giusto tono e a rilevarne i contenuti educativi.

3. *Story expanding* (riflettere, rendere significativo). In questa terza fase l'educatrice invita i genitori a riflettere sui significati più profondi della storia ed espone loro i criteri per scegliere una storia di qualità (Glenn & Stein, 1975; 1979).

4. *Story processing* (interrogare, ricercare). Nella quinta fase l'educatrice fornisce supporto ai genitori per problematizzare e mettere in discussione le connotazioni della storia al fine di prepararsi alla fase successiva di ricostruzione e definizione del Digital Storytelling.

5. *Story reconstructing* (immaginare alternative). In questa fase l'educatrice chiede ai genitori di esplorare come potrebbero modificare la storia e promuove un'azione efficace per la ri-costruzione della storia.

3.5 L'intervento formativo e la costruzione del digital Storytelling con i genitori

Nel modello di McDrury e Alterio la storia è condivisa con modalità che consentono a chi narra e a chi ascolta di esplorare le questioni, i modelli e i temi della storia.

Seguendo questa impostazione, dunque, si è dato avvio all'intervento formativo basato sullo storytelling a partire dagli albi illustrati. Gli albi illustrati scelti dalle educatrici del nido per l'intervento con i genitori sono stati i seguenti: *Il piccolissimo bruco mai sazio*, *Il buco*, *La Pasticceria della felicità*, *Stavo pensando*¹.

La settimana prima dell'avvio dell'intervento formativo sono stati creati due chat di gruppo su WhatsApp, uno per l'espletazione dei focus group e uno per la fruizione della formazione.

A seguire l'intervento formativo ha previsto alcune fasi specifiche.

Fase 1: *Story finding* (9 marzo – 22 marzo 2020): scelta da parte delle educatrici degli albi illustrati cartacei, seguendo lo schema di Glenn e Stein (1979), da leggere insieme ai genitori nell'ambiente virtuale. Questa fase è stata preceduta dalla somministrazione del primo focus group effettuato con i genitori. Questa fase è stata delicata e complessa in quanto contemporaneamente alla delimitazione del percorso progettuale l'intera relazione tra genitori, bambini e educatrici è stata completamente stravolta e rimodulata e ri-costruita attraverso il mezzo mediale.

Fase 2: *Story telling - Story expanding - Story processing* (30 marzo – 12 aprile 2020): avvio della riflessione sulla storia letta e condivisa. La riflessione ha permesso l'individuazione di un nucleo centrale di significato (orientamento valoriale) e la scomposizione in sequenze della storia. In seguito, le educatrici hanno invitato i genitori a mettere in discussione la storia e ad interrogarsi su alcuni aspetti.

Fase 3: *Story reconstructing* (20 aprile – 10 maggio 2020): ri-costruzione della storia condivisa sottoposta a revisione critica, co-progettata e narrata dai genitori per i loro bambini e per la piccola comunità ricreata nell'ambiente digitale. Questa fase è stata oggetto del secondo focus group tenutosi la seconda settimana di aprile 2020.

Fase 4 (11 maggio – 31 maggio 2020): il processo innescato da parte delle educatrici termina mettendo al centro la diade genitore-bambino e la condivisione dell'esperienza narrativa. In questa prospettiva teorica utilizzata gioco e narrazione risultano essere strettamente connessi (Bondioli & Savio, 2004). Oltre a favorire la naturale tendenza della persona alla narrazione, si è cercato, altresì, di favorire e rinsaldare la creazione di un legame tra il servizio educativo e la famiglia che non rimane solo nello sfondo così come spesso succede, ma diviene la dinamica centrale dello sviluppo della storia e della sua narrazione. Questa fase si è sostanziata nella trasformazione del nuovo albo illustrato ripensato, co-progettato e sostanziato in uno strumento digitale. Per fare ciò, si sono utilizzati due software (iPhoto e iMovie) i quali hanno permesso la digitalizzazione della storia ricreata dai genitori e la concretizzazione del processo in un prodotto multimediale da mettere a disposizione dei genitori. In particolare, i formatori hanno presentato una prospettiva, presente in letteratura (Ohler, 2008), che suggerisce di inventare prima la storia verbalmente, per poi integrare in una fase successiva il canale sonoro e visivo (Petrucco & De Rossi, 2009). Questo processo è stato oggetto del terzo incontro di focus group svoltosi nell'ambiente digitale la prima settimana di maggio 2020. Durante questa fase i genitori si sono divisi in quattro gruppi formati da circa 10 persone a gruppo per la realizzazione dei quattro Digital Storytelling. A conclusione del percorso è stato somministrato il terzo focus group e sono stati valutati i quattro digital storytelling, realizzati dai genitori, attraverso la griglia.

L'utilizzo degli albi illustrati ha avuto un ruolo fondamentale. Grazie ai loro testi semplici e alle loro immagini ad effetto, sono uno degli strumenti più adeguati a elaborare percorsi sulla narrazione (storytelling). La sfida è stata quella di accompagnare i piccoli e le loro famiglie all'acquisizione di quelle competenze indispensabili

¹ Carl, E. (2014). *Il piccolissimo bruco mai sazio*, Milano: Mondadori. Llenas, A. (2016). *Il buco*, Milano: Gribaudo. Piccione, A., Saladino, M. (2016). *La Pasticceria della felicità*, Siracusa: Verbovolant. Stoddard, S., Chermiaef, I. (2018). *Stavo pensando*, Milano: TopiPittori.

per la narrazione ampliando l'orizzonte verso capacità più articolate di digital storytelling.

Il Digital Storytelling prevede una tecnica narrativa che utilizza gli strumenti digitali dando la possibilità di unire diversi tipi di codice: testi, immagini, video, ecc. L'obiettivo conclusivo è stato, dunque, quello di evidenziare la straordinaria efficacia degli albi illustrati e del supporto visuale alla narrazione, attraverso gli strumenti digitali, per coinvolgere, nutrire e appassionare i bambini e i genitori.

I prodotti finali realizzati sono stati quattro audiolibri sfogliabili digitalmente che sono stati inseriti in una piccola biblioteca virtuale capace di contenere gli audiolibri realizzati e che possa essere a disposizione dei genitori in qualsiasi momento. Così facendo, si è sperimentata una pratica di ricerca poco invasiva e quanto più possibile naturale e flessibile.

4. I RISULTATI

I prodotti finali concreti del percorso sviluppato sono quattro audio libri, i cui titoli sono di seguito esposti: *Il piccolissimo bruco mai sazio*, *Il buco*, *La Pasticceria della felicità*, *Stavo pensando*.

Essi sono a disposizione dei genitori della struttura per l'utilizzo e la consultazione libera. Oltre al prodotto finale, le educatrici hanno costantemente svolto un'attenta azione di osservazione durante le sessioni di focus volte alla rilevazione di quegli elementi in grado di orientare i processi messi in atto. Quanto ai dati rilevati attraverso le tre sessioni di focus group è possibile analizzare i risultati a partire dalla suddivisione delle tre aree tematiche a cui le domande si riferivano e precisamente:

- la riflessione personale sulle storie proposte;
- l'individuazione di punti di forza e di criticità delle storie e la creazione, dunque, di alcuni criteri guida;
- la riflessione sul processo di rielaborazione critica messo in atto durante la rielaborazione delle storie.

I risultati ci indicano una situazione su cui è necessario riflettere, poiché molti genitori hanno sottolineato che pochissime volte gli capita di riflettere sulla qualità delle storie che leggono ai loro figli. "Molto spesso leggo delle storie a mia figlia semplicemente per farla addormentare o per intrattenerla" ha ammesso un genitore durante la prima sessione di focus group. Anche la scelta delle storie risulta abbastanza dubbia in quanto alcuni genitori affermano di non attingere ad un bacino di storie ben fatte che l'ambito della letteratura per l'infanzia oggi propone; si è notato, altresì, soprattutto in relazione ai genitori più giovani, che si ricorre con facilità a internet per la ricerca di storie da leggere senza fare una selezione delle stesse.

Per quanto riguarda l'individuazione di punti di forza e di criticità delle storie e la creazione, dunque, di alcuni criteri guida, i genitori si sono cimentati nell'ardua impresa di analizzare le caratteristiche della storia al fine di formulare alcuni criteri di valutazione. Da questo processo è emerso che alcuni indicatori più di altri sono indici di buona qualità, come ad esempio: i colori degli albi, le illustrazioni utilizzate, la semplicità del linguaggio utilizzato, la logica sequenza dei momenti che compongono la storia, l'enfasi del racconto, il coinvolgimento sonoro utilizzato, il coinvolgimento attivo del bambino nel racconto.

La seconda sessione di focus group effettuata fa rilevare un aumento significativo rispetto alla percezione che, i genitori hanno degli albi illustrati, ma anche rispetto al processo di narrazione implementato.

In particolare, la maggior parte dei genitori ha osservato come il percorso di *Storytelling* gli ha permesso di lavorare sulle proprie capacità riflessive e narrative e come questo abbia portato benefici al processo narrativo avviato con i propri figli. Tutti sono d'accordo nell'ammettere che l'esercizio riflessivo, narrativo e di rielaborazione critica, ha permesso loro di sviluppare consapevolezza e responsabilità rispetto alle scelte attuate. Grazie alle strategie di valutazione messe in azione hanno potuto partecipare alla costruzione di storie ben fatte. Infine, la rielaborazione critica promossa durante l'intervento li ha aiutati a riconoscere quanto difficile sia un percorso di valutazione.

CONCLUSIONE

Il percorso di costruzione del Digital Storytelling ha offerto ai genitori l'opportunità di esaminare e imparare da situazioni complesse attraverso il dialogo riflessivo. Le attività di narrazione hanno permesso ai genitori di immaginare esperienze in modo creativo o di richiamarne altre che, in qualche modo, rappresentano aspetti della vita personale e formativa. Le strategie di riflessione utilizzate e le attività di scrittura hanno avuto un ruolo significativo nella costruzione del Digital Storytelling.

Attraverso la costruzione del Digital Storytelling è stato possibile facilitare l'integrazione tra teoria e pratica e i prodotti esiti della ricerca hanno illustrato storie specifiche palesando la comprensione di alcuni processi da parte dei genitori.

I risultati indicano che l'uso delle tecnologie e l'apertura dei partecipanti al cambiamento hanno migliorato la competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica.

Sebbene l'intervento sia stato inizialmente disorientante per via del percorso formativo innovativo proposto e

per via della situazione pandemica, alla fine i genitori hanno apprezzato e valutato positivamente il processo messo in atto e realizzato in prodotti che divenivano il risultato di un lungo ed impegnativo processo. Siamo consapevoli che i risultati cui siamo giunti non sono generalizzabili; tuttavia, il percorso effettuato può diventare un esempio di buona pratica di coinvolgimento attivo del genitore e di attivazione di processi co-progettati e co-costruiti.

Questa metodologia sviluppata dapprima durante il lockdown completamente a distanza è stata in seguito richiamata e utilizzata durante la fase successiva al primo lockdown verificatosi nel marzo del 2020 in modalità Blended. L'obiettivo era quello di non disperdere i risultati raggiunti e continuare a implementare percorsi di co-progettazione, riflessione e valutazione critica.

BIBLIOGRAFIA

- Albanese, M. (2022). *Partnership for training. Genitori, docenti e dirigenti a confronto. Strumenti e modelli di valutazione*. PensaMultimedia.
- Alterio, M., & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge.
- Anichini, A., Di Bari, C., Dalbon, M., & Lunel, F. (2021). Digital storytelling per l'infanzia. *IUL Research*, 2(4), 280-293. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.171>
- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2020). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 63-75. <https://doi.org/10.7346/PO-022020-05>
- Bartels, S. M., & Eskow, K. G. (2010). Training School Professionals to Engage Families: A Pilot University/State Department of Education Partnership. *School Community Journal*, 20(2), 45-71.
- Bertolini, C., & Contini, A., (2018). *Digital story telling for education. Theories and good practices in preschool*. Aracne.
- Boase, C. (2013). *Digital Story Telling for reflection and engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*. <http://gjamissen.files.wordpress.com> (ver. 25/10/2022).
- Bondioli, A., & Savio, D. (2004). *Ludus in fabula: per una pedagogia del narrare infantile*. Edizioni Junior.
- Bruner, J. (1992). *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*. Armando Editore.
- Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli editore.
- Capo, M. (2021). Pronti partenza e via! Il nido si racconta: Il laboratorio di sviluppo professionale degli educatori dei nidi PAC del Comune di Napoli. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 137-170. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11384>
- Cappuccio, G., & Fiandaca, G. K. (2020). Narrare con il COVID19. Storie di qualità per i bambini della prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(37), 42-57. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i37.549>
- Christenson S. L., & Havs, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social-emotional and academic learning. In: Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J., editors. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75), Teachers College Press.
- De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Carocci
- Dunford, M., & Jenkins, T. (Eds.). (2017). *Digital storytelling: Form and content*. Palgrave Macmillan.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or Not? Preparing Future Educators for School, Family, and Community Partnerships, *Teaching Education*. 24, 115-118. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Evans, M. P. (2013). Educating Preservice Teachers for Family, School, and Community Engagement, *Teaching Education*, 24(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786897>
- Foni, A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido: percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Fustini, T. (2009). Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 2(2), 58-65. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3062>
- Jenkins, M., & Gravestock, P. (2009). Digital storytelling synthesis. <http://digitalstorytellingsynthesis.pbworks.com/w/page/17805626/Introduction> (ver. 25/10/2022).
- Koehler, M., J., & Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152. <https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDY>
- Krueger, R. A. (1998). *Developing Questions for Focus Group*. Sage.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Losito, M. (1993). *L'analisi del contenuto*. Franco Angeli.

- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Ministero dell'Istruzione (2020a). *Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia*, Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei.
- Ministero dell'Istruzione (2020b). *Emergenza sanitaria Coronavirus. Prime indicazioni operative per attività didattiche a distanza*. Nota n. 388 del 17 marzo 2020.
- Nicolosi, S., Schirripa, V., & Tripi, M. (2021). Alla prova della distanza: due esperienze 0-6 a Palermo. Alla prova della distanza: due esperienze 0-6 a Palermo, in Dario N., Tateo L. (a cura di), *Era un altro mondo: i nostri figli e l'esperienza del Covid-19* (pp. 122-136). Armando.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom*. Corwin Press.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Saltmarsh, S., Barr, J., & Chapman, A. (2014). Preparing for Parents: How Australian Teacher Education is Addressing the Question of Parent-School Engagement, *Asia Pacific Journal of Education*, 35, 69-84. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.906385>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Schrock, K. (2013). *Digital storytelling and the common core state standards*. *Discovery Educator Network*. <http://blog.discoveryeducation.com/blog/2013/01/01/digitalstorytelling/> (ver. 25/10/2022).
- Schrock, K. (2017). *Guide to everything: Digital storytelling website, telling the story. Lessons learned from the outside world: Examples and ideas*. <http://www.schrockguide.net/digital-storytelling.html> (ver. 25/10/2022).
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido* (Vol. 1222). Carocci.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema*. Washington University.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. U. S. Department of health, education & welfare national institute of education, Washington University.
- Stewart, K. D., & Ivala, E. (2017). Silence, voice, and "other languages": Digital storytelling as a site for resistance and restoration in a South African higher education classroom. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1164-1175. <https://doi.org/10.1111/bjet.12540>
- Willemse, T. M., L. Vloeberghs, E. J. de Bruïne, & Van Eynde, S. (2016). Preparing Teachers for Family-School Partnerships: A Dutch and Belgian Perspective, *Teaching Education*, 27(2), 212-228. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264>
- Zini, A., Bertolini, C., Manera, L., & Contini, A. (2018). Il digital storytelling nell'educazione dell'infanzia: la formazione degli insegnanti nel progetto Stories. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 77-84. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/963>



Citation: R. Vegliante, S. Miranda, A. Marzano (2022) La mediazione didattica evidence informed: dai bisogni formativi ad una progettazione efficace. *Media Education* 13(2): 141-150. doi: 10.36253/me-13270

Received: June, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 R. Vegliante, S. Miranda, A. Marzano. 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 mediazione didattica evidence informed: dai bisogni formativi ad una progettazione efficace

Evidence-informed didactic mediation: from training needs to effective planning

ROSA VEGLIANTE*, SERGIO MIRANDA, ANTONIO MARZANO

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno

rvegliante@unisa.it; semiranda@unisa.it; amarzano@unisa.it

*Corresponding author.

Abstract. The numerous socio-economic and cultural transformations affect the various educational institutions bringing about significant changes. A central role is assumed by the teacher, considered one of the determining factors for students' academic success. This work aims, on the one hand, to reconstruct a summary framework relating to the features characterizing evidence-informed didactic mediation, on the other hand, it intends to focus attention on the planning phases of an in service training course calibrated on the teacher's needs. In this specific case, the identification of the training needs took place through the administration of a structured questionnaire, designed to identify those components of the didactic expertise (planning, cognitive, management and evaluation) on which to define a plan of effective interventions, providing personalized feedback to all participants. The findings also revealed the teachers' mental patterns and beliefs.

Keywords: in-service training, evidence-informed didactics, needs analysis, didactic expertise, effective planning.

Riassunto. Le numerose trasformazioni socio-economiche e culturali investono le varie istituzioni educative apportandovi notevoli cambiamenti. Un ruolo centrale è assunto dall'insegnante, considerato tra i fattori determinanti il successo scolastico degli studenti. Il presente lavoro mira, da un lato, a ricostruire un quadro di sintesi relativamente ai tratti caratterizzanti una mediazione didattica evidence informed e dall'altro a focalizzare l'attenzione sulle fasi di pianificazione di un percorso di formazione in servizio calibrato sui bisogni del docente. Nel caso specifico, la rilevazione delle esigenze formative è avvenuta mediante la somministrazione di un questionario strutturato, predisposto per individuare quelle componenti dell'expertise didattica (progettuale, cognitiva, gestionale e valutativa) su cui definire un piano di interventi efficaci, fornendo dei feedback personalizzati a tutti i partecipanti. Le risultanze emerse hanno inoltre rivelato gli schemi mentali e le credenze dei docenti.

Parole chiave: formazione in servizio, didattica evidence informed, analisi dei bisogni, expertise didattica, progettazione efficace.

Sebbene l'articolo sia il frutto del lavoro congiunto dei tre autori, a Rosa Vegliante va attribuita la scrittura dei paragrafi 2 e 3, a Sergio Miranda la scrittura del paragrafo 4, ad Antonio Marzano va attribuita la supervisione scientifica. Gli autori insieme hanno scritto i paragrafi 1 e 5.

1. INTRODUZIONE

Le numerose trasformazioni socio-economiche e culturali in atto investono, su più fronti, le varie istituzioni formative apportando notevoli cambiamenti. La ricerca educativa, negli ultimi anni, ha indagato sulle principali variabili implicate nel processo di promozione e facilitazione dell'apprendimento, delineando i tratti caratterizzanti una didattica efficace. Tra queste, un ruolo centrale è assunto dall'insegnante, considerato tra i fattori determinanti il successo scolastico degli studenti (Hattie, 2009; 2016; Hammond, 2017). L'insegnamento di per sé rappresenta un sistema complesso in cui saperi e pratiche coesistono e si traducono in situazione avvalendosi di tre azioni interdipendenti: progettare, mediare e valutare. Volendo riprendere quanto espresso da Shulman (1987), l'insegnamento è una professione più laboriosa della medicina, in quanto il docente è chiamato a gestire hic et nunc una classe di studenti in cui dominano pluralità, diversità e imprevedibilità; a differenza del medico che diagnostica e tratta singoli casi. Per tale ragione, l'autore, tra le tante specializzazioni, fa corrispondere l'azione didattica alla medicina d'urgenza che esprime al meglio la natura sostanziale e funzionale della stessa.

La qualità dell'insegnamento è strettamente dipendente dalle prassi, dalle attitudini, dalle competenze del docente e un'azione didattica non adeguatamente strutturata si ripercuote negativamente sugli esiti di apprendimento (Cronbach & Snow, 1977; Goldhaber, 2002; Luyten, 2003).

Ragion per cui, indipendentemente dal livello di *expertise* e dal segmento d'istruzione, la linea di demarcazione tra insegnante con esperienza e insegnante esperto è rinvenibile nel *modus operandi*, ovvero nella capacità di combinare i contenuti disciplinari con le strategie didattiche, sottoponendoli a continua rilettura e ristrutturazione in base ai feedback ricevuti dagli studenti e agli obiettivi stabiliti. Il docente, quale agente del cambiamento e professionista riflessivo (Schön, 1983), è sollecitato costantemente ad ampliare la propria "valigia degli attrezzi", acquisendo nuove conoscenze, innovando le tecniche e integrando il bagaglio di competenze già in suo possesso. In tal modo, attuando quel rigore metodologico tipico dell'azione d'insegnamento e utilizzando

strumenti validi e affidabili, è posto nella condizione di analizzare, comprendere e trasformare una situazione problematica. Lo stesso Hattie (2009; 2012), nei suoi lavori di sintesi, descrive l'*habitus* del docente e rimarca lo stretto legame tra gli aspetti propriamente cognitivo-contenutistici e gli atteggiamenti/inclinazioni personali (Calvani, 2014), prerequisiti essenziali per costruire una relazione educativa di qualità.

A causa dell'evento pandemico da Covid-19, il passaggio repentino dalla didattica in presenza alla didattica a distanza ha significato un profondo ripensamento del "modo di fare scuola": la ridefinizione dei tempi e degli spazi, la riprogettazione delle azioni didattiche, l'utilizzo delle tecnologie hanno contraddistinto l'operato dei docenti durante il periodo emergenziale. Dalle indagini nazionali e internazionali (Alves et al., 2021; Hadar et al., 2020; Lucisano, 2020; Ranieri et al., 2020;) sono emerse alcune criticità, quali il digital divide, l'aumento delle disuguaglianze, l'ancoraggio a metodologie trasmissive e considerevoli potenzialità rintracciabili nell'opportunità di crescita professionale, nello sviluppo di competenze tecnologiche, nella scoperta di nuove strategie didattiche e nella riorganizzazione degli ambienti di apprendimento. Per arginare le prime (criticità) e formalizzare le seconde (potenzialità) risulta imprescindibile puntare sulla formazione iniziale e in servizio tenendo conto sia delle esigenze individuali, delle attese degli interessati in termini di acquisizione di know-how specifici, sia delle esigenze organizzative che rispecchiano l'univocità dei contesti nei quali implementare interventi mirati. Bisognerebbe, altresì, creare quella stretta sinergia tra didattica generale e didattiche disciplinari, quella solida circolarità dinamica tra teoria e pratica che si traduce nell'esperienza stessa. All'interno di tale scenario, si inserisce il presente lavoro che se da un lato mira a ricostruire un quadro di sintesi relativamente agli aspetti caratterizzanti una mediazione didattica evidence informed, dall'altro intende focalizzare l'attenzione sulle fasi di pianificazione e implementazione di un percorso formativo calibrato sui bisogni dei docenti/destinatari.

2. FRAMEWORK TEORICO

L'orientamento Evidence-Based Education (EBE) (Davies, 1999; Whitehurst, 2002) fornisce un insieme di elementi conoscitivi necessari su cui fondare pratiche didattiche efficaci, rendendo "visibile" tanto i processi di insegnamento quanto quelli di apprendimento. In tal modo, dall'analisi degli esiti oggettivi ricavati dalle prestazioni degli studenti, è possibile misurare l'ampiezza

dell'effetto o impatto (effect size), la cosiddetta significatività pratica dell'intervento educativo in specifiche condizioni (Calvani, 2011; Hattie & Donoghue, 2016; Trinchero, 2013; Vivonet, 2013). Quando Laurillard (2014) definisce l'insegnamento una scienza del design, intende racchiudere in tale espressione il carattere ingegneristico, organizzativo ed ergonomico della mediazione didattica. La trasposizione del sapere in oggetto insegnabile (Chevalard, 1989), la capacità di leggere la situazione d'aula per riprogettare le azioni agite, la predisposizione dei contenuti in formati adeguati a promuovere l'apprendimento sono alcuni dei presupposti scientifici su cui si incentra la formazione professionale del docente. A tal proposito, nel cercare di definire il profilo di un insegnante esperto, se ne riportano le principali competenze ascrivibili all'essere in grado di: identificare i nuclei essenziali della propria disciplina; supportare l'apprendimento mediante relazioni positive in classe; monitorare l'apprendimento fornendo feedback; favorire il conseguimento di risultati soddisfacenti instaurando una solida relazione con gli studenti; proporre compiti sfidanti e coinvolgenti (Hattie, 2003). Da una lettura integrata di quanto affermato si delinea una solida identità del docente esperto quale sinergia di content, didactic and pedagogical knowledge, condizionato dal possesso di specifiche cornici mentali (mind frames) che orientano scelte didattiche rilevanti ai fini di un insegnamento di qualità (Hattie & Zierer, 2018; Menichetti et al., 2019; Zierer et al., 2018).

A tal proposito, bisogna chiedersi quali siano i fattori che connotano un'azione didattica efficace, quali modelli e raccomandazioni si traggono dall'Instructional Design (Merrill, 2002), dalla Cognitive Load Theory (Chandler & Sweller, 1991; Clark et al., 2006; Sweller, 1994) e dalla Teacher Effectiveness (Koedel et al., 2015; Rosenshine, 2002). Le evidenze raccolte su vasta scala consentono di capitalizzare una mole di conoscenze relativamente ad ogni approccio e, indipendentemente dal contesto e dalla situazione specifica, ne consegue un rapporto sinergico tra esse, sintetizzabile in una serie di indicazioni utili da trasferire nella pratica d'aula.

Le risultanze emerse dalle teorie della psicologia cognitiva e dalle meta-analisi consentono di smentire false credenze e di individuare condizioni interne ed esterne volte alla promozione di un apprendimento significativo, come teorizza Gagné (1965), riprese e approfondite da Merrill (2002), successivamente confermate dagli studi sul comportamento degli insegnanti efficaci di Rosenshine (2002) e, di recente, dal lavoro di comparazione tra le azioni didattiche e l'impatto sui risultati formativi condotto da Bell (2020).

L'Instructional Design, enfatizzando il carattere processuale dell'apprendimento e il ruolo attivo e parteci-

pativo dello studente, restituisce una serie di criteri su cui basare un'azione didattica efficace, individuabili in: ottenere l'attenzione; comunicare l'obiettivo all'allievo; stimolare il richiamo delle preconcoscenze; presentare le informazioni; fornire una guida; sollecitare la pratica; erogare il feedback; valutare la prestazione; migliorare la memorizzazione e il transfer. Tali events of instruction non sono né consequenziali né rispettano un ordine gerarchico, ma consentono di massimizzare il successo formativo dello studente specialmente se posto dinanzi ad una situazione nuova e complessa che richiede l'attivazione delle conoscenze pregresse (concetti assimilatori; Ausubel, 1978) a seguito di un'azione di modellamento in cui, preventivamente, il docente ha mostrato cosa e come procedere attraverso dei worked examples. In tal modo, viene favorita la ristrutturazione della matrice cognitiva con l'aggiunta e il consolidamento delle nuove informazioni (Rosenshine, 2012). Quanto sostenuto dalla Cognitive Load Theory e dalla Multimedia Learning Theory (Mayer, 2005; 2014) in merito alla necessità di tener conto del sistema cognitivo e dei limiti della memoria di lavoro nella progettazione delle attività di insegnamento, viene supportato anche dalle evidenze empiriche (Clark et al., 2006; Clark, 2010). Tra i principali fattori che possono influenzare l'apprendimento si annovera il carico cognitivo, ossia la quantità di informazioni immagazzinate nella memoria di lavoro in un dato istante convertibile in rappresentazioni mentali; gli studi indicati confermano che, qualora risulti troppo elevata, arrecherebbe sovraccarico cognitivo interferendo nel processo di elaborazione; viceversa, se eccessivamente bassa, potrebbe indurre ad atteggiamenti negativi quali disinteresse e demotivazione. Tenendo conto di tale aspetto, l'Instructional Design focalizza l'attenzione sulla mediazione didattica, in particolare sulla dimensione metodologica concernente le modalità per veicolare i contenuti culturali in relazione alle tre tipologie di carico cognitivo (intrinseco, estraneo e pertinente). Dalla combinazione dei principi sopracitati ne consegue che l'intervento didattico dovrebbe avvalersi di: materiali coerenti rispetto agli obiettivi definiti eliminando elementi superflui; presentare i contenuti disciplinari in maniera graduale; anticipare le tematiche e segmentare le informazioni concedendo allo studente il tempo necessario per assimilarle; proporre attività in grado di potenziare l'elaborazione generativa (Landriscina, 2015). In tal modo, viene ridotto il carico estraneo e si ottimizza il carico intrinseco suddividendo, sequenzializzando e regolando il ritmo di presentazione delle informazioni.

Relativamente alle strategie o alle azioni didattiche più congeniali, dalla meta-analisi di Hattie (2009) si ricavano valori elevati di effect size (ES) nei modelli di

istruzione diretta (ES=0,60), nelle strategie metacognitive supportate da autoverbalizzazione (ES=0,60) o in tecniche che enfatizzano l'interazione reciproca (ES=0,74), in cui risultano centrali alcune componenti di carattere trasversale quali il feedback studenti-insegnanti e viceversa (ES=0,73), la valutazione formativa (ES=0,90) o l'utilizzo di mappe concettuali (ES=0,57).

A tal proposito, le evidenze respingono il dominio di quelle impostazioni didattiche di natura esplorativa, che conferiscono all'allievo totale autonomia nel processo di apprendimento, riconoscendo l'importanza di approcci guidati e direttivi, soprattutto nelle fasi iniziali della scolarizzazione quando la struttura cognitiva è in evoluzione, da alternare a metodologie di stampo costruttivista in uno stato di avanzamento del livello di expertise dell'allievo (Calvani, 2014). Quanto affermato viene giustificato altresì dall'effetto inverso dell'expertise: strategie didattiche efficaci per i novizi potrebbero non esserlo per gli esperti (Kalyuga et al., 2003); solo quando gli allievi raggiungono un livello di padronanza in determinati ambiti disciplinari sono capaci di attivare processi cognitivi di ordine superiore che non necessitano dell'istruzione diretta. Alla luce di quanto riportato, è possibile aggregare gli aspetti di carattere cognitivo volti a promuovere un'elaborazione profonda (deep processing) nei seguenti punti: definire in maniera chiara gli obiettivi da condividere con gli allievi; proporre compiti sfidanti e di difficoltà controllata; destrutturare contenuti complessi; fornire feedback formativi e fondere strategie didattiche teacher e student centered (Calvani & Trincherò, 2019). Richiamando quanto espresso da Trincherò et al. (2020), l'attuazione di un percorso formativo adeguato dovrebbe focalizzare l'attenzione su tre tematiche principali: (i) la gestione della classe (classroom management; Gordon, 1991), sempre più variegata e particolareggiata al suo interno, connotata da problematiche disparate e diversificate che richiedono l'attivazione sistematica di strategie comportamentali e socio-relazionali per garantire un clima positivo; (ii) la trasposizione dal *savoir savant* al *savoir enseigné* (Chevallard & Johsua, 1982), la traduzione operativa dell'epistemologia della teoria e della pratica attenendosi ai principi cognitivi e multimediali per bilanciare ed equilibrare i contenuti disciplinari; (iii) la chiara formulazione degli obiettivi delle pratiche valutative e l'utilizzo di strumenti di rilevazione validi e affidabili.

Tenendo conto di queste osservazioni, nel momento in cui si pianificano delle azioni formative, bisognerebbe coniugare la sistematicità e la strutturazione interna con interventi adeguati alle caratteristiche contestuali, oltre che supportati da evidenze empiriche. Occorrerebbe, dunque, ricorrere a un modello di Evidence-Based

Improvement Design (EBID, Calvani & Marzano, 2020) che sia, al contempo, progettualmente coerente e didatticamente rilevante. Riprendendo quanto sostenuto da Calvani e Marzano (2020), l'approccio EBID supporta una progettazione orientata al miglioramento, fondata sulle evidenze, sintetizzabile nei seguenti passaggi: una chiara definizione del problema da affrontare; l'analisi delle evidenze per tracciare una cornice di riferimento teorico-pratico; la definizione di uno specifico programma di ricerca da adottare; l'implementazione dell'intervento sperimentale nel rispetto di determinati indicatori di qualità; la valutazione dell'efficacia del programma in termini di effect size; l'analisi delle cause di variabilità interna e le relative criticità per ottimizzare il programma da riproporre in altri contesti. Il modello EBID, rinvia ad orientamenti internazionali quali il Design Research o il Design Based Research, e si conclude in un "programma benchmark" ossia nel «riferimento ottimale che la ricerca consiglia agli attuatori, chiedendo al contempo che eventuali proposte alternative sullo stesso problema si confrontino criticamente con il percorso attuato apportando supporti argomentativi e sperimentali (almeno) dello stesso livello» (Calvani & Marzano, 2020, p. 74).

3. UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE IN SERVIZIO

Sulla base delle evidenze riportate, progettare un percorso di formazione in servizio significa ideare un itinerario, sistematicamente strutturato, finalizzato al raggiungimento di specifici obiettivi in conformità alle caratteristiche contestuali e individuali. Significa attuare quel processo trasformativo che, da una situazione data, consenta di giungere ad una situazione idealizzata. L'articolazione di un progetto, adeguatamente calibrato sulle necessità formative dei destinatari, richiede di procedere nel rispetto delle seguenti fasi: analisi dei bisogni formativi; definizione degli obiettivi; realizzazione; verifica e valutazione (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation: ADDIE model). Nel presente contributo si focalizza l'attenzione sulla prima fase del piano di interventi, quella relativa all'analisi dei bisogni, uno dei momenti di maggiore criticità dell'intero processo di progettazione poiché da esso dipendono le fasi successive e la possibilità di realizzare quel sistema di attese reciproco tra committenza e utenza. I bisogni individuali sono espressione del contesto organizzativo in cui gli attori operano e, in quanto tale, la progettazione formativa dovrebbe rispecchiare sia le esigenze del singolo sia quelle dell'organizzazione, in ragione del fatto che gli interventi vengono attuati in un contesto

istituzionale che li contiene entrambi (Quaglino, 2005). Le esigenze professionali rinviano dunque ad un duplice aspetto, individuale e sociale, ed esplicitano una teoria implicita della formazione. A tale riguardo, la rilevazione delle necessità formative permette di acquisire quelle informazioni utili da operazionalizzare in specifici obiettivi e trasporre in azioni concretamente realizzabili. Nel caso specifico, mediante uno strumento di rilevazione ad alta strutturazione, sono state “portate alla luce” quelle dimensioni deficitarie dell’expertise didattica su cui esplicitare le competenze da promuovere, in coerenza con la domanda di formazione e il profilo dell’utenza in termini di pertinenza dei contenuti e di risultati osservabili. La proposta formativa “Come rendere efficace l’azione didattica: dalle evidenze scientifiche alle buone pratiche” rientra tra le attività di aggiornamento e di formazione professionale come indicato dalla normativa vigente (comma 124 della Legge 107/2015).

In tale ambito si colloca un modello di EBID che ha visto la partecipazione di 82 docenti di un istituto comprensivo (sito in provincia di Avellino) che, nei mesi di maggio e giugno 2021, hanno aderito alla proposta formativa erogata totalmente a distanza. Nello specifico, l’unità d’analisi si compone prevalentemente di docenti curricolari titolari (71,3%), distribuiti nei seguenti ordini e gradi: 43,2% scuola primaria; 28,4% scuola dell’infanzia e scuola secondaria di primo grado. Il 42% dichiara di essere in servizio da oltre 20 anni, la maggior parte (45,3%) afferisce all’area linguistico-artistico-espressiva e il 16% all’area matematico-scientifico-tecnologica. Il 50% ha ricoperto o ricopre l’incarico di coordinatore di classe e il 62% riporta di aver intrapreso almeno un percorso formativo negli ultimi tre anni di servizio.

All’interno di tale scenario si inserisce la proposta che ha previsto un’articolazione in due macro-sezioni: la prima teorica, volta a presentare brevi indicazioni contenutistiche, sotto forma di raccomandazioni e modelli esemplificativi; la seconda pratica, finalizzata a tradurre a livello operativo i principi teorici richiamati. A seguito della rilevazione iniziale, è stato possibile fotografare la situazione di partenza così da poter ricalibrare gli interventi ipotizzati.

4. RILEVAZIONE DEI BISOGNI FORMATIVI ATTRAVERSO L’EFFECTIVE TEACHING QUESTIONNAIRE (ETQ)

La rilevazione delle esigenze formative è avvenuta mediante la somministrazione di un questionario strutturato, predisposto per individuare quelle componenti dell’expertise didattica su cui definire un piano di inter-

venti efficace e che, al contempo, abbia permesso di fornire feedback personalizzati a tutti i partecipanti.

Il questionario, l’*Effective Teaching Questionnaire* (ETQ), è stato ideato da Antonio Calvani (2014) e ha visto una prima applicazione sistematica sugli insegnanti nel 2019 (Menichetti et al., 2019). Il suo scopo è permettere un confronto con ricercatori ed esperti per far emergere tutte le componenti possedute dai docenti che possono essere fattori determinanti per una didattica efficace. ETQ è organizzato in quattro dimensioni relative alla professionalità degli insegnanti: progettuale, cognitiva, valutativa e gestionale. Ogni dimensione rappresenta un insieme di abilità che aggregano situazioni o eventi che gli insegnanti possono trovare nella loro carriera e che dovrebbero essere in grado di affrontare adottando i comportamenti giusti. Queste situazioni e le conseguenti azioni o i comportamenti da adottare costituiscono gli item del questionario.

La base teorica di ETQ fa riferimento alle evidenze fornite dai lavori di Hattie (2012; 2016) e Hattie e Zierer (2018), che sono legate a schemi e cornici mentali e integrate con altre acquisizioni emerse dalla ricerca basata sulle evidenze quali le ricerche sui modelli di Instructional Design (Gagné & Briggs, 1974; Merrill, 2002; Rosenshine, 2012).

Per ogni item ci sono, come riferimento, la risposta attesa in termini di livello di accordo e le note che spiegano perché il comportamento o l’azione descritti potrebbero essere accettabili o meno sulla base delle esperienze di esperti. Gli insegnanti che compilano ETQ, devono indicare quanto sono d’accordo con ogni situazione descritta. Tutte le risposte vengono confrontate con quelle di riferimento al fine di misurare la distanza tra le scelte operate dagli insegnanti (e specifici elementi correlati) e ciò che gli esperti suggeriscono di fare.

Dall’efficacia di ETQ sperimentato in varie versioni (Calvani, 2014; Calvani et al., 2021; Menichetti et al., 2019; Miranda, 2022) dalla necessità di poterne gestire e realizzare personalizzazioni e dall’esigenza di disporre di un’applicazione software che permetta la raccolta e l’elaborazione dei dati (visualizzazioni, quadri di sintesi, report e confronti al fine di supportare operativamente i processi di formazione) è nato il sistema *CustOmi- zed FeedbACK sysTem to suppOrt tRaining*, COFACTOR) (Marzano, 2022).

COFACTOR è in grado di gestire indagini attraverso funzionalità che consentono di costruire e personalizzare questionari interattivi, raccogliere e analizzare le risposte, preparare statistiche, report di sintesi e analisi di dettaglio, consegnare in maniera totalmente automatica feedback personalizzati a ciascun partecipante. Ciascun item dei questionari ha un incipit che descrive

una situazione, secondo i principi teorici dei sistemi di apprendimento basato sui casi (Case Based Learning, CBL) e un conseguente comportamento da adottare per affrontarla. Il CBL si basa sulla teoria dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991) e sulla cognizione situata (Brown et al., 1989) che considerano l'apprendimento come un processo che avviene in un contesto specifico. Seguendo questi principi, le conoscenze e le abilità vengono apprese in situazioni quotidiane realistiche.

Il partecipante, in relazione alla situazione e al comportamento descritto da incipit e item, può dichiarare, per rispondere, quanto è d'accordo su una scala da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (totalmente d'accordo). Il sistema specifica, per ogni item, una risposta attesa sulla stessa scala e un feedback formativo che spiega perché una convinzione o un comportamento potrebbero essere accettabili o meno.

COFACTOR consente analisi e rappresentazioni visive su tutti i dati raccolti: questa funzionalità è utile per identificare in quali aree i partecipanti hanno specifici bisogni di apprendimento e, quindi, per guidare attività formative sui concetti identificati. Inoltre, tutte le voci possono essere legate ad alcuni aspetti più generali che potrebbero essere adottati come dimensioni. Attraverso queste dimensioni, il sistema mostra valutazioni complessive e crea panoramiche sulle indagini e sui partecipanti coinvolti. La gestione e l'analisi possono essere effettuate in momenti diversi.

Il potenziale di questo sistema sta nella caratteristica di essere sufficientemente generico da poter essere adottato in vari contesti. I questionari sono in Google Form, quindi accessibili da un'ampia gamma di dispositivi (computer, tablet o smartphone) purché connessi a Internet e dotati di un comune browser web. Il sistema è stato sviluppato con Google script, dunque non richiede alcuna installazione o la presenza di un server dedicato, ma viene eseguito direttamente sul cloud di Google e consente di personalizzare i questionari, di modificare tutti i testi che saranno in essi contenuti e di raccogliere e analizzare le risposte dei partecipanti. Queste procedure si attivano con semplici clic sui pulsanti dell'interfaccia in un foglio di calcolo Google che funge da pannello di controllo.

COFACTOR consente inoltre di gestire e modificare tutti i testi per poter confezionare il feedback personalizzato che viene inviato direttamente via e-mail e può includere sia una visione complessiva sulle dimensioni che maggiori dettagli su tutte le singole voci.

Analizzando le risposte fornite, COFACTOR costruisce il feedback personalizzato per ogni partecipante e lo invia via e-mail in modo totalmente automatico. Dapprima fornisce una panoramica rispetto alle quattro dimen-

sioni relative alla didattica efficace in termini di percentuale su quanto il partecipante sia d'accordo con i comportamenti attesi e poi offre un focus dettagliato sui vari punti, ponendo l'accento su quelli per i quali le risposte sono lontane da quelle di riferimento. Le note, infatti, vengono utilizzate come feedback formativo che giustifica la risposta attesa e che possono essere utilizzate per dare spiegazioni a chi non si trova in linea con essa.

Nell'esperienza descritta, ai docenti coinvolti è stata somministrata l'ultima versione di ETQ costituita da 61 item, organizzati nelle suddette quattro dimensioni.

Gli esiti della rilevazione, tramite COFACTOR, sono stati analizzati sulle quattro dimensioni specifiche, facendo emergere in un quadro generale, dove si colloca la maggior parte degli scostamenti dalle situazioni didattiche proposte. La figura 1 mostra gli esiti della somministrazione rispetto alle dimensioni consentendo di individuare quelle che necessitano di essere potenziate. Come visibile, il valore più basso si registra relativamente alla dimensione cognitiva (35%), a cui seguono le dimensioni valutativa e progettuale (52%).

Il sistema, inoltre, fornisce un'analisi di dettaglio sui singoli item, in modo da osservare, come riportato in figura 2, quali siano i punti su cui gli insegnanti coinvolti mostrano una maggiore distanza dalle risposte attese.

Fissando convenzionalmente una soglia al livello del 30% delle concordanze per definire un'area di criticità, gli item al di sotto di tale soglia sono: 11, 13, 16, 18, 57, 58, 59, 60, 61 (dimensione cognitiva); 22, 23, 24, 41 (dimensione valutativa); 28, 34, 44, 45, 46, 53 (dimensione gestionale); 52, 54, 56 (dimensione progettuale). Questi item "critici", con i relativi incipit che li contestualizzano, sono esplicitati nella tabella 1.

Le criticità che emergono sono ricorrenti nelle varie somministrazioni di ETQ (Calvani et al., 2021; Menichetti et al., 2019) e riguardano cornici mentali, miti o

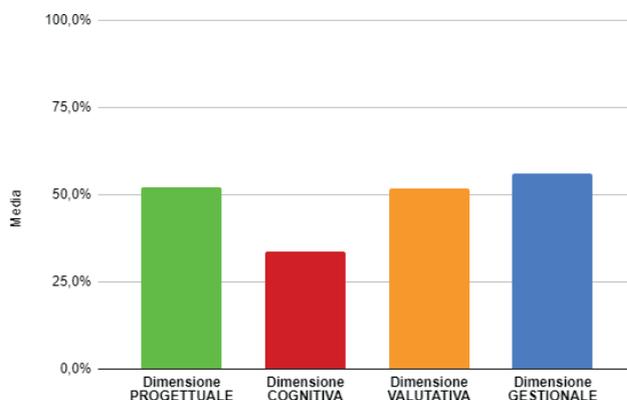


Figura 1. Esiti della somministrazione di ETQ rispetto alle 4 dimensioni.

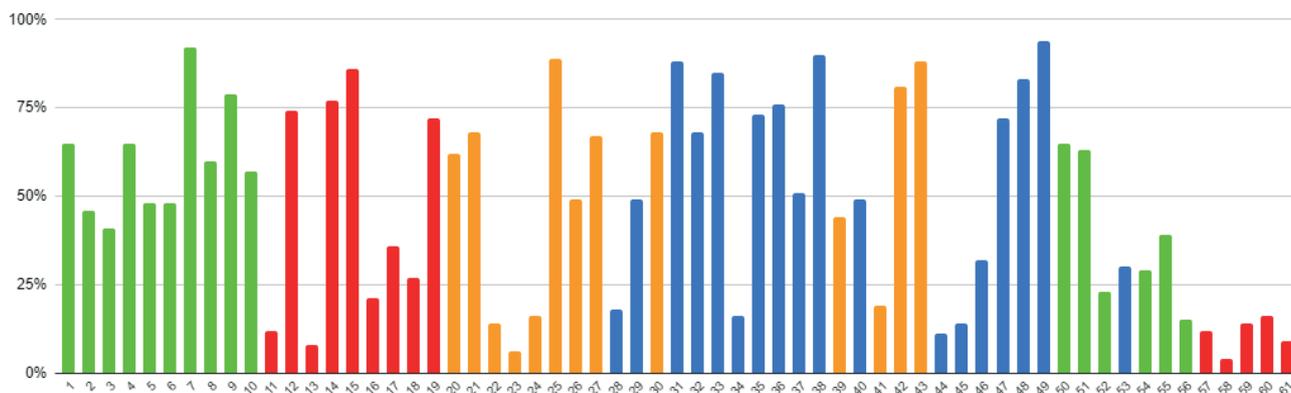


Figura 2. Esiti della somministrazione di ETQ rispetto ai singoli item.

credenze ingenuie che ancorano gli insegnanti a posizioni che, in linea generale, disconoscono le evidenze scientifiche sull'insegnamento efficace.

Nello specifico, la maggior parte degli intervistati ritiene che “si apprenda meglio riducendo la guida”, sottovaluta il rischio del “sovraccarico cognitivo”, pensa si debba partire dagli “stili di apprendimento”, ha una concezione errata dei “processi cognitivi”, ha una cattiva conoscenza della natura del feedback, della valutazione, del rinforzo e del lavoro di gruppo; infine, ha una visione ingenua della disabilità e dell'inclusione.

In considerazione alle fattive necessità dell'utenza, in fase di progettazione, si è tenuto conto delle lacune palesate al fine di predisporre un percorso formativo finalizzato a: (i) fornire principi e indicazioni in merito all'Instructional Design; (ii) approfondire le questioni inerenti al formative assessment, riservando una particolare attenzione al feedback; (iii) dettagliare contenuti specifici sulla Cognitive Load Theory per evitare problemi di sovraccarico cognitivo; (iv) proporre l'analisi di casi e buoni esempi da trasferire nelle pratiche didattiche. Dal punto di vista strutturale, il percorso è stato organizzato in 9 incontri per un totale di 30 ore complessive. Ogni incontro ha previsto una duplice articolazione: la prima di natura espositiva, incentrata sulla presentazione dei contenuti teorici delle tematiche riportate, e la seconda di natura laboratoriale, protesa a coinvolgere i partecipanti nella risoluzione di situazioni problema.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La mediazione didattica è espressione delle prassi, delle attitudini, dell'*expertise* docente e un'azione didattica inadeguata si ripercuote negativamente sugli esiti di apprendimento degli studenti. Il docente è chiamato ad aggiornarsi continuamente per adeguarsi ai repenti-

ni cambiamenti sociali. L'evento pandemico ha acuito le problematiche già presenti nel tessuto scolastico nazionale, rimarcando la centralità del docente soprattutto nel rapido passaggio da una didattica in presenza a modalità digitalmente mediate.

L'ampia letteratura suggerisce l'efficacia di una impostazione progettuale modellata sulle reali esigenze formative dei destinatari, coerente e situata. Per tale ragione, l'ideazione di un percorso formativo che non rispecchi tali caratteristiche, risulterebbe fallimentare in partenza. Una formazione di qualità dovrebbe consentire agli attori coinvolti di progredire in termini di crescita personale rispetto a standard individuali e sociali.

A tal proposito, l'analisi dei bisogni rappresenta una fase determinante del modello Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation (ADDIE) in quanto è finalizzata: alla raccolta sistematica delle informazioni, alla valutazione delle stesse e alla relativa traduzione operativa. In tal modo, è possibile risalire alle condizioni contestuali e diagnosticare l'effettiva realizzabilità degli interventi da implementare.

Il sistema automatizzato COFACTOR, attraverso l'utilizzo del questionario ETQ, fornisce sia un'analisi in profondità delle reali necessità dell'utenza, sia un feedback personalizzato con lo scopo di far acquisire ai destinatari maggiore consapevolezza dei propri limiti e potenzialità.

Le risultanze emerse, nell'esperienza presentata, hanno fornito elementi basilari per ricalibrare l'impianto progettuale e potenziare quelle dimensioni risultate maggiormente critiche rispetto alle altre.

A nostro parere, l'esperienza descritta rappresenta un modello esemplificativo da considerare per progettare in maniera efficace e pertinente un percorso di formazione in servizio. Avvalendosi di tale approccio, non solo è possibile adeguare la sistematicità degli interventi alle caratteristiche contestuali e individuali, ma si favorisce

Tabella 1. Item “critici” dai quali sono emerse le maggiori discordanze.

	Dimensione
<i>Secondo la tua esperienza professionale, un insegnante efficace ritiene che ...</i>	
11 ... si debba cercare di aggiungere quanti più stimoli possibili alla presentazione di un nuovo argomento.	COGNITIVA
13 ... sia importante conoscere gli stili cognitivi degli allievi come prerequisiti per potersene avvalere poi nella didattica.	COGNITIVA
16 ... impiegare un ambiente multimediale per far studiare gli alunni migliori la qualità del loro apprendimento.	COGNITIVA
<i>L'insegnante ha già trattato in modo descrittivo un argomento (prendiamo ad esempio il sistema solare). Adesso vuole indurre gli alunni ad una comprensione più approfondita e ...</i>	
18 ... fa ricopiare con il computer un disegno che raffigura il sistema solare.	COGNITIVA
<i>Gli alunni hanno fatto un'esercitazione che si è conclusa con la creazione di mappe concettuali. L'insegnante intende fornire un feedback sul lavoro svolto e dice agli alunni:</i>	
22 "Inserite le vostre mappe nel vostro portfolio. Alla fine dell'unità faremo una presentazione collettiva".	VALUTATIVA
<i>Loggetto di studio (sistema solare) è già stato affrontato. Per verificare la qualità degli apprendimenti ottenuti dagli alunni gli insegnanti propongono varie soluzioni:</i>	
23 Visita al planetario: un'uscita a un osservatorio o a un planetario che si trova nelle vicinanze della scuola con un'intervista a un esperto.	VALUTATIVA
24 Lavoro di gruppo: "Fate una ricerca sul sistema solare integrando le conoscenze che avete acquisito con quelle che trovate in Internet" (3 ore di tempo).	VALUTATIVA
<i>In classe c'è un alunno con disturbi specifici di apprendimento. Anche oggi, nel fare gli esercizi, la sua scrittura rimane piuttosto scorretta. L'insegnante ...</i>	
28 ... si sofferma accanto all'alunno, gli sorride e gli dice: "Non preoccuparti. L'importante è comunque fare del proprio meglio".	GESTIONALE
<i>Nella classe c'è un ragazzo particolarmente irrequieto, iperattivo; ha molta difficoltà a rimanere fermo, si alza di continuo, fa spesso "il buffone". L'insegnante ...</i>	
34 ... lo inserisce in uno dei lavori di gruppo.	GESTIONALE
<i>INCLUSIONE (problematiche generali). Un insegnante informato sulle conoscenze scientifiche, che si trova ad affrontare il tema dell'inclusione nella scuola sa che ...</i>	
41 Se si va a valutare se e quanto i bambini con disabilità sono accettati dai compagni, con il passare del tempo si osserva che la loro accettazione da parte dei compagni va sensibilmente migliorando.	VALUTATIVA
<i>DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO. In una terza classe di scuola primaria dinanzi ad un bambino che ha avuto diagnosi di dislessia, un insegnante informato sa che la soluzione (o le soluzioni) da privilegiare è/sono che il bambino:</i>	
44 ... possa avvalersi di uno strumento compensativo (computer con la lettura automatica).	GESTIONALE
45 ... possa seguire un programma con giochi creativi con parole e frasi.	GESTIONALE
46 ... possa seguire un programma basato sul metodo globale.	GESTIONALE
<i>Secondo la tua esperienza, un insegnante efficace ritiene che (anche) nella didattica a distanza</i>	
52 ... pur non abolendo la lezione frontale, bisogna dare maggior spazio e autonomia a forme di apprendimento autonomo degli allievi.	PROGETTUALE
53 ... i tempi della lezione frontale, come per le lezioni in presenza, dipendono dai contenuti da trattare.	GESTIONALE
54 ... in classe, gli alunni devono lavorare con lo stesso metodo del ricercatore.	PROGETTUALE
56 ... le tecnologie migliorano l'apprendimento.	PROGETTUALE
57 ... fornire più stimoli informativi favorisce l'apprendimento.	COGNITIVA
58 ... la pratica (learning by doing) favorisce l'apprendimento.	COGNITIVA
59 ... con studenti novizi, le strategie didattiche induttive e quelle basate sull'apprendimento per scoperta sono poco efficaci.	COGNITIVA
60 ... bisogna assecondare gli stili di apprendimento degli studenti.	COGNITIVA
61 ... la flipped classroom rappresenta una metodologia da utilizzare per lo sviluppo degli apprendimenti.	COGNITIVA

la promozione dell'empowerment personale e dell'intera comunità di appartenenza traducibile in azioni finalizzate al miglioramento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Australian Society for Evidence Based Teaching (2017). *How to give Feedback to Students: The Advanced Guide*. Australian Society for Evidence Based Teaching.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational research*, 48(2), 251-257. <https://doi.org/10.3102/0034654304800225>
- Bell, M. (2020). *The fundamentals of teaching: A five-step model to put the research evidence into practice*. Routledge.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X0180010>
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Carocci.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Calvani, A., & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, 24, 67-83. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P67>
- Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(1), 599-621. https://doi.org/10.7346/-feixix-01-21_53
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and instruction*, 8(4), 293-332. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2
- Chevallard, Y. (1989). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y., & Johsua, M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique - La notion de distance. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 3(2), 157- 239.
- 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.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. Irvington.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Gagné, R. M. (1965). The analysis of instructional objectives for the design of instruction. *Teaching machines and programmed learning II: Data and directions*, 21-65.
- Gagné, R., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. Holton: Rinehart & Winston.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education next*, 2(1), 50-55.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Giunti.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects*. Teacher Training Agency.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence? Paper presented at the *Australian Council for Educational Research Conference 'Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?' 19-21 October 2003, Melbourne*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Rev. Educ. Res.*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Erickson.
- Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/npj-scilearn.2016.13>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for success*. Routledge.
- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Education-*

- al Psychologist*, 38, 23-31. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_4
- Koedel, C., Mihaly, K., & Rockoff, J. E. (2015). Value-added modeling: A review. *Economics of Education Review*, 47, 180-195. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.006>
- Landriscina, F. (2015). Instructional Design e progettazione curricolare. Un binomio possibile per la scuola italiana. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 84-101. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17204>
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienze della progettazione*. Franco Angeli.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University press.
- Luyten, H. (2003). The size of school effects compared to teacher effects: An overview of the research literature. *School effectiveness and school improvement*, 14(1), 31-51.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>
- Marzano, A. (2022). La personalizzazione di feedback a supporto della formazione degli insegnanti: il sistema COFACTOR. *Italian Journal of Educational Research*, (28), 48-60. <https://doi.org/10.7346/sird-012022-p48>
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- Mayer, R.E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (Ed.) (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Menichetti, L., Pellegrini, M., & Gola, G. (2019). Cornici mentali e stereotipi didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 351-374. https://doi.org/10.7346/fei-XVII-01-19_29
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology. Research and Development*, 50(3), 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Miranda, S. (2022). Orienting the attitudes of future teachers towards effective interventions: restructuring misconceptions and naïve didactic points of view. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 25, 141-160. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-025-mira>
- Quaglino, G.P. (2005). *Scritti di formazione (1978-1998)*, (Vol. 13). Franco Angeli.
- 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>
- Rosenshine, B. (2005). Converging findings on classroom instruction. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposal: the research evidence* (pp. 175-196). Information Age Publishing.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research based principles that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction*, 4(4), 295-312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 2(13), 52-67. <https://doi.org/10.13128/formare-13256>
- Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., & Vivanet, G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 25, 22-34.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 41-51. <https://doi.org/10.13128/formare-13255>
- Whitehurst, G. J. (2002). *Evidence-based education*. Statement of G. J. Whitehurst during the Student Achievement and School Accountability Conference, Department of Education.
- Zierer, K., Lachner, C., Tögel, J., & Weckend, D. (2018). Teacher Mindframes from an Educational Science Perspective. *Education Science*, 8(4), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci8040209>



Citation: M. Repetto, B. Bruschi, M. Talarico (2022) A learning design framework based on UDL principles to develop maker projects for pre-service teacher and educator training. *Media Education* 13(2): 151-160. doi: 10.36253/me-13465

Received: July, 2022

Accepted: November, 2022

Published: December, 2022

Copyright: ©2022 M. Repetto, B. Bruschi, M. Talarico. 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.

A learning design framework based on UDL principles to develop maker projects for pre-service teacher and educator training

Un framework per il Learning Design basato sui principi dell'UDL per sviluppare progetti maker per la formazione di futuri insegnanti ed educatori

MANUELA REPETTO*, BARBARA BRUSCHI, MELANIA TALARICO

University of Turin

manuela.repetto@unito.it; barbara.bruschi@unito.it; melania.talarico@unito.it

*Corresponding author

Abstract. During pre-service teacher and educator training it is essential that future teachers and educators learn how to design a learning module or a curriculum and that they master an approach of learning design, considering also inclusion and equity issues to increase participation and learning of all the students, embracing their diversities and addressing their different needs. The aim of this study is to describe an encompassing approach of learning design infused of Universal Design for Learning (UDL) that was developed and adopted within a Faculty's Laboratory on educational technology targeted at future primary school teachers and within a Course on Maker Education for the future educators of the Degree Course in Education. This Framework is the result of the experimentation of various previous versions of it during the last two academic years and appears to promote the creation of accessible, engaging and inclusive maker education projects that meet the needs of each learner.

Keywords: learning design, universal design for learning, maker education.

Riassunto. Nella formazione dei futuri insegnanti ed educatori, è essenziale che essi imparino a progettare un modulo didattico o un curriculum e che padroneggino il learning design, considerando anche le questioni relative all'inclusione e all'equità per aumentare la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli studenti, accogliendo le loro diversità e rispondendo alle loro diverse esigenze. Lo scopo di questo studio è presentare un approccio onnicomprensivo al learning design, ispirato all'Universal Design for Learning (UDL), che è stato sviluppato e adottato all'interno di un laboratorio universitario sulle tecnologie educative rivolto ai futuri insegnanti della scuola primaria e all'interno di un corso su Maker Education per i futuri educatori del Corso di Laurea in Educazione. Questo framework è il risultato della sperimentazione di varie versioni precedenti, che sono state realizzate durante gli ultimi due anni accademici; esso sembra promuovere la creazione di progetti di maker education accessibili, coinvolgenti e inclusive, in grado di soddisfare le esigenze di ogni discente.

Parole chiave: learning design, universal design for learning, maker education.

1. INTRODUCTION

During pre-service teacher education it is essential that future teachers and educators learn how to design an innovative learning module or project and that they master novel approaches of learning design, considering also inclusion and equity issues. As a matter of fact, universities in charge of pre-service teacher and educator training should prepare future teachers to be able to design digital inclusive teaching to increase participation and learning of all the students.

To this end, maker education can offer significant opportunities to students in conditions of social, economic and cultural disadvantage or with learning difficulties (Leonard et al., 2022). Maker education is a cultural movement that is spreading in the educational field and is focused on the innovative use of digital tools, which combines creative approaches to scientific activities inspired by industrial design and engineering.

According to one of the proponents of this movement, Blikstein (2013), the processes of ideation, design and implementation inherent in this approach can be traced to the key concepts of Papertian constructionism (Papert, 1993) and have their roots in pedagogical activism of Dewey and Montessori. In fact, as makers, learners actively and experientially build their knowledge through hands-on activities that combine manual skills with the exercise of digital competencies, aimed at solving open problems inspired by daily life through creation of physical and digital artifacts. Maker Education identifies in STEM the main vector for spreading in schools by integrating with traditional disciplines. The activities focused on Maker Education include coding, robotics, circuit making or 3D printing.

The way in which the maker movement as well as the concept of equity are conceived can affect the potential that this movement can confer on educational experiences aimed at students most at risk (Voussoughi et al., 2016; Hsu et al., 2017; Campos et al., 2019; Yao et al., 2020). Students and young people who already possess know-how or who are more inclined to participate in maker activities as they are more interested in science subjects, have greater learning opportunities than others, who end up being excluded from these experiences, or to exclude themselves. Nevertheless, even those groups of children and young people most at risk and who historically do not have equal access to disciplines pertaining to STEM, could provide an innovative con-

tribution to these activities, drawing on their own interests, cultural practices and on those of communities to which they belong (Barton and Tan, 2019; Repetto 2020; Leonard et al., 2022).

The use of maker technologies associated with new ways of dealing with interdisciplinary topics, promotes what Vossoughi et al. (2016) define an epistemological pluralism. Mathematic concepts or physical phenomena, for example, can be explored through the construction of physical and digital objects, with such flexibility as to allow students, in the role of scientists, artists or designers, to express themselves driven by their own curiosity. At the same time, the activity does not leave the initiative entirely to the student, such as it happens in pure discovery learning (Wong et al., 2010), but it is structured so that the support of the teacher or expert maker acts as scaffolding for the development and testing of specific ideas.

Thus, designing a project or a lesson plan for maker education in an essential competence for teachers, educators and maker experts, requiring systematic training that begins during higher education (Wu et al., 2021). According to social constructivism, this kind of training should be competence-oriented, student-centered and technology-enhanced.

In this sense, learning design approaches can support teachers to develop dynamic educational projects whose focus is on learners, that are inspired by constructivism and whose activities are situated within authentic learning contexts (Repetto, 2021). Among the various learning design approaches investigated through a literature review performed through design-based research (DBR), design thinking was considered the most suitable one for maker education (Panke, 2019): the nature of design thinking activities, mainly based on hands-on experiences, is similar to those of makers, as well the mindset inspiring the activities; moreover, the focus on a problem that is the starting point of each maker project, is the first step for design thinking process as well.

In the present study an encompassing approach of learning design based on design thinking and infused of Universal Design for Learning (UDL) and the process leading to its development are described, with the aim of contributing to our understanding on how to foster the development of maker learning design expertise. This model of learning design, for whose development the adopted research methodology is Design-Based Research

(DBR), was experimented within a Faculty's Laboratory on computational thinking targeted at future primary school teachers and within a Course on Maker Education for the future educators and learning experts of the Degree Course in Education.

This contribution is divided into two parts: in the former, two distinct approaches for maker education (Design Thinking and UDL), are described. In the latter, a learning design framework for the development of maker project is presented, deriving from the combination of the approaches described in the first part.

2. DESIGN THINKING AS A LEARNING DESIGN APPROACH FOR MAKER EDUCATION

Design thinking can be considered as the main approach to design projects, modules and activities based on Maker Education. This approach promotes innovation through creation of ideas and their realization that takes into account the needs of target users. This approach was created by the Stanford Design School (Dell'Era et al., 2020) and thus was generated

outside of the educational field and applied mainly in economic and industrial contexts. Nevertheless, being a human-centric process and fostering creative problem solving, it appears as perfectly reconcilable with some pedagogical prerogatives of the constructionist paradigm and of the activism of maker education, such as learner-centeredness, inquiry-based learning and experiential learning.

The Design Thinking approach fosters innovation and creativity through its main five phases (Figure 1):

- Empathize: learners identify a complex problem and start enquiries in order to collect as much information and knowledge as possible in relation to the problem to be solved. This phase is carried out by learners through an ethnographic methodology in order to better define the final audience they are designing for and to understand their experiences and motivations, during which learners gain a deeper understanding of the problem.
- Define: after that data have been collected, during this phase learners tackle the identified problem discussing and providing a clear definition of the core issues of it.

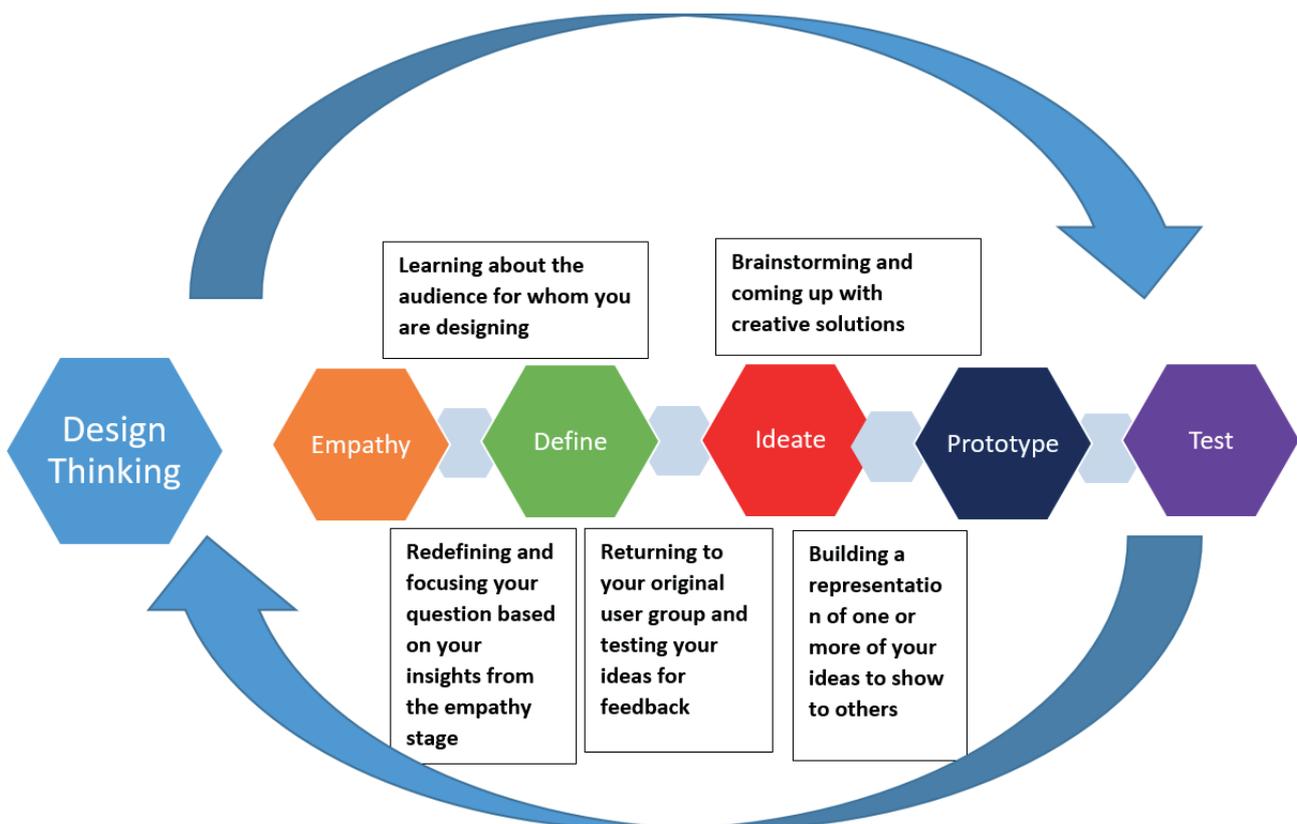


Figure 1. The Design Thinking process used by the learner to solve a design challenge (MrJanzen1984, Creative Commons CC-BY-SA-4.0).

- **Ideate:** it's the time when there are no prejudices and each learner of the team freely expresses her suggestions and generate ideas, which will be then selected to collect what they deem to be effective and innovative for solving the problem.
- **Prototype:** it is the time of concrete realization of the project and in which the idea takes on a shape through the development of a prototype, being careful of the identified problems and of possible improvements. At this stage there is a very intense reflection and discussion in the work team, during which solutions may iteratively lead to failure and the team learns from it and from feedback.
- **Test:** the project is finished and improved, and ready to be delivered to the final audience from which learner receive further feedback to refine their solutions.

Design Thinking is pervasive thanks to its applicability throughout all the subjects and across them; it's based on project-based and on hands-on learning activities that connect scholastic knowledge with authentic problems outside the school. The design process is not linear but is iterative in each phase: to skip backwards in the process and to make several revisions of a solution has an educational value for learners. In this sense, the concepts of iteration and risk-taking take on a strong relevance to support the learning process (Hsu et al., 2017) and make Design Thinking perfectly fit with Maker Education.

The frustration resulting from having made a mistake is essential to activate that recursive feedback process characterizing maker activities and leading to the solution of the problem. By solving authentic problems, which refer to their daily life, students learn, develop new skills and create new meanings (Vuorikari et al., 2019).

The iteration is understood in an even broader sense by Barton and Tan (2018; 2019), who attribute to this element a crucial role, not only in supporting the learning process in maker activities, but also in challenging traditional visions of knowledge creation. In fact, taking into consideration the cultural aspects of the students' community in order to be able to continuously and recursively inform the decisions concerning the planning of maker initiatives, more inclusive and culturally sustainable practices can be adopted.

Therefore, iteration is not limited to the recursive cycle of making, prototyping and testing necessary for the construction of artifacts and for the solution of problems, but also concerns the iterative and expansive cycles necessary to take into consideration the socio-cultural context of the students. Thanks to Design Thinking, maker environments or maker educational initia-

tives can then be created in areas at risk of marginalization involving the community itself (Repetto, 2020; Leonard et al., 2022), in addition to the students who may also be part of it, in the planning of activities and in the management of the environments themselves. Thus, both learners and audiences of a community are stimulated to imagine and implement new forms of active citizenship, that can contribute to create a new collective identity and to emancipate themselves from the label that place that community on the margins.

For all the reasons listed above, Design Thinking appears certainly one of the most relevant approaches for the design of maker education initiatives, that could represent a learning design approach on which pre-service teacher training should be focused to empower future teachers and educators as innovative learning designers. Moreover, training on this approach, as well as on other methods of human-centred design, help teachers to adopt a design mindset and to develop the skills necessary to address the design challenges they meet in everyday educational life (Garreta-Domingo et al., 2018; Persico et al., 2018).

Nevertheless, Design Thinking needs also to be pedagogically founded in order to maximize the impact of this approach on learning processes and to make these processes effective for all the students, independently from their subjective difficulties and from the disadvantageous situations that are experiencing. Thus, Universal Design for Learning (UDL) and its three underpinning principles applicable to education for a fully inclusive approach could be taken into consideration for the design of maker education initiatives.

3. UDL AS AN INCLUSIVE APPROACH FOR MAKER EDUCATION

It is essential that the teacher's approach is engaging and considers the various ways in which knowledge is achieved. Universal Design for Learning (UDL) offers the possibility of developing educational activities using multimodal strategies. The term UDL was used for the first time in 1995 by CAST (Center for Applied Special Technology) (2021). This term derives from Universal Design, which aims at creating an architectural product that should always consider the differences between users.

The purpose of UDL is to provide multiple modes of activity on a topic, to promote different forms of learning for all students. This purpose is based on the fundamental principle that, a key element of learning, is not only that of transmitting information, but also that of encouraging each student to build their own knowledge,

which can only take place if the topics and activities presented are accessible to all.

UDL is grounded in recent advances of the cognitive neurosciences (Rose & Strangman, 2007). Our brain, plastic and flexible, perceives the information that arrive through the senses in the recognition networks, which are located in the back in the temporal and occipital lobes; here the data are processed and sent to the center of the brain in the form of meanings in the affective networks, to be then organized as responses or actions in the frontal lobes, headquarters of the strategic networks. The brain is not only plastic, it is also different in each person. This awareness makes us understand how important it is, for a teacher and an educator, to consider the fact that each individual has a personal or preferred learning strategy, which is based on the different parts of the brain that work together in a synergistic and complementary way, as well as on the type of environmental context in which it is located. There is no one-size-fits-all way in which the brain perceives and performs the tasks that lead to learning. There is a variety among students learning and also for the same student who learns differently in different contexts.

UDL is a design methodology based on three fundamental didactic principles (Hall et al., 2012) deriving from the above mentioned neurocognitive theory:

- to provide multiple forms of representation of the contents, connected to the recognition networks, the what of learning (What);
- to provide multiple forms of action and expression, connected to strategic learning networks, the how of learning (How);
- to provide multiple forms of involvement connected to affective networks, the why of learning (Why).

The principle of what (García-Campos et al., 2020) takes into consideration that students, in relation to their own characteristics, differ from each other in the way they perceive and understand the information presented to them. Each student brings with him a unique set of knowledge and personal experiences and the educational curriculum must be highly flexible to accommodate the various ways of accessing the content by a plurality of students. For example, different physical or learning disabilities, linguistic or cultural differences require different ways of approaching content such as written text, visual representation or oral narration. The use of multiple representations of the same content allows students to make connections between what they have already learned and the content they are experiencing, making knowledge truly accessible to everyone (Vie, 2018).

The how principle arises from the awareness that students differ in the ways in which they personalize their

learning paths. The action and expression of what has been learned requires a large number of strategies and practical organization; thus, it becomes essential to provide students with a range of tools to use different possibilities of expression to demonstrate what they have learned.

The why principle highlights how awareness of the motivational aspect allows us to positively influence the learning process. In fact, there is no equal motivation mode for all students and it is therefore advisable to provide different options of involvement in school work, which can reflect the different needs of students.

These three fundamental principles are divided into guidelines, check lists and operational controls, which allow to prepare a flexible planning with methods, objectives and tools that take into account the diversity in the learning methods of all students. The application of these three principles is carried out through a critical selection of technologies and learning strategies that allow students to benefit from alternative tools to the classic written text, favoring, for example, technology-enhanced learning; it is not the content that is innovative in itself, but rather the means of presenting it; moreover, thanks to technological-enhanced strategies, content becomes dynamic and transformable.

4. METHODOLOGICAL DESIGN

Design Thinking and UDL were experimented in this study as a reference framework for scaffolding among university students the design of digital learning activities and projects for maker education. Both these approaches stimulate innovative learning practices for student-centered design.

Many scholars argue that the application of UDL principles to learning design process facilitate the design of inclusive activities that address the needs of all the students (Dell et al., 2015; Elias, 2010), who are different under multiple and overlapping dimensions (Sanger, 2020). Thus, in the context of this study, UDL was applied for the development of a learning design approach that was experimented in one of the faculty laboratories of educational technology for future primary school teachers, in which ICT training is carried out according to the TPCCK model (Bruschi, 2017). Moreover, the same learning design model was experimented in a course on maker education of the Degree Course in Education.

This study has used Design-Based Research (DBR) (Anderson and Shattuck, 2012) methodological approach, that combines a theory-driven approach with empirical evaluation. DBR was used to build the learning design model presented in this study, which

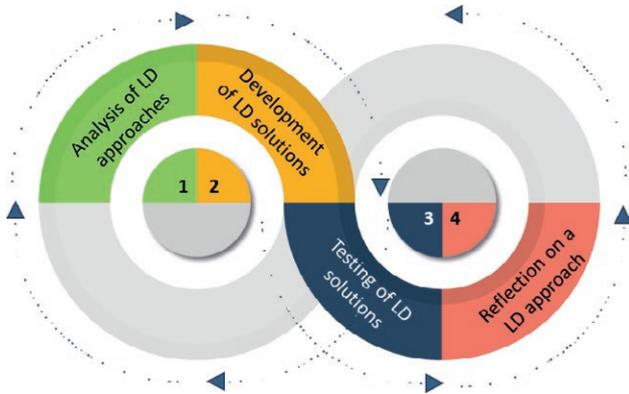


Figure 2. The design-based research approach adopted in the study.

was developed through the four iterative phases underpinning the approach recommended by Reeves (2006), that were adapted for this study: analysis of problems by researchers and practitioners (HE students), development of prototype solutions of learning design pattern and approaches, iterative cycles of testing of learning design approaches and reflection aimed at refine the last version of learning design approach (Figure 2).

The participants of this study were two cohorts of third-year undergraduate students of Primary Education Science ($N = 105$) and three cohorts of third-year undergraduate students of Educational Science of the branch “Experts in learning processes and languages” ($N = 45$). The courses were respectively the “Lab on Educational Technology” and the course of “2D and 3D Technologies for Learning”, that took place in the period between fall semester 2019 and spring semester 2021.

In the following sub-paragraph details on the four phases of research are provided, that were iteratively replicated in each academic semester, for a total of four-round design-based research process.

4.1 Analysis of LD approaches

During this phase, an extensive literature review on learning design approaches and on maker education was performed to identify and narrow down the problem that, as anticipated in the introduction, concerns the necessity to train future teachers and educators on innovative and inclusive approaches to design learning projects during pre-service teacher education. This phase was iteratively replicated after each round of the design-based research process, taking into account the findings of the DBR fourth phase on reflection.

This exploration helped to comprehend all aspects of the identified problem and provided also an under-

standing of the research context, of the objectives to be achieved and of the strategies to adopt in the subsequent phase. The exploration of scholarship on learning design approaches, has allowed to identify the most important ones. Learning design approaches such as R2D2 (Willis, 1995), LAMS (Dalziel, 2015), Learning Designer (Laurillard et al., 2018), or OULDI (Conole, 2012) share some essential characteristics: these are inspired by a constructivist matrix, their teaching approach values learning in meaningful contexts and teachers as well students have a pivotal role in the whole design process. The iterative application of DBR has allowed to progressively refine the selection of these learning design approaches to identify design thinking as the most relevant for the specific context of maker education. Design thinking became the starting point to develop and experiment an effective learning design approach: a comparative review of existing design thinking approaches was performed to develop an approach able to connect all the positive aspects springing from them.

4.2 Development of approaches to LD

During the second phase of the design-based process, various solutions to solve the problem identified in the previous phase – to obtain an effective design approach for maker projects - were ideated, involving also the undergraduate students during learning activities. The ideation of a feasible learning design approach for maker education was carried out also creating planning grids and design outlines and schemes starting from previous attempts of other researchers in this field.

Kilpatrick et al. (2021), for instance, promote the development of a UDL mindset among teachers and educators, that should be fused with design thinking. The structure of their model appears to be a feasible solution for the connection of Design Thinking with UDL and the various phases of Design Thinking are iteratively replicated for continual improvement. Nevertheless, how to integrate each principle of UDL in the various phases of Design Thinking is not specified and projects developed by students according to this approach were rather incomplete.

The learning design approach by Gerstein and Bray (2017) instead, provides a structure that integrates Design Thinking with UDL, accompanied with examples of grids that can be used also to design maker educational projects. Nevertheless, in this approach the Design Thinking process includes also further three phases that make it more complex and detailed. Some examples are provided by the researchers on how to apply UDL in each of the nine stages, but not all the

three UDL principles are explicitated. Moreover, the high number of stages constrains designers to follow that structure with the risk of dampening their creativity. The projects developed by students who embraced this approach were too similar to each other.

The adopted design approaches that were ideated during this phase were iteratively experimented in the subsequent phase of testing.

4.3 Testing of approaches to LD

The limits of each learning design approach and of each solution ideated in the previous phase were identified during the testing stage, occurring during the various editions of university labs and courses. One of the learning units of these courses was centred on the development of a project of maker education that students performed in groups. Each group was in charge of adopting the learning design approach selected by the teacher that should be tested in that edition. Each group had at its disposal a series of learning resources such as articles, planning grids and design outlines that students should discuss and eventually modify according to their needs and on the basis of the context in which they were willing to situate the maker project. The aim of each project was to develop a project adopting a design thinking approach, trying

to integrate UDL principles and strategies in each stage of the process. The students, in addition to the project developed for specific target audiences and on a topic or problem identified by them, were in charge of developing a prototype and documenting the whole design process producing an updated and contextualized version of the grids and design outlines provided by the teacher. As can be seen in the examples of Figure 3, students produced several and original types of schemes for their project, receiving a scaffolding during the design process and a formative assessment at the end of it.

4.4 Reflection on a LD approach

The projects developed by the groups in the third phase of testing were object of discussion among them and with the teacher, who was in charge of evaluating them and to select those design schemes and pedagogical patterns that appeared to be more effective, innovative and of a higher quality. A relevant further criterion to select them was their applicability in a real context.

At the end of this fourth phase of reflection, which marks the end of a round, other three rounds took place involving the same four stages, one round for each edition of the courses involved in the study. The aim of each round was to progressively improve and refine the



Figure 3. Instances of structures and pedagogical patterns developed by university students.

obtained findings, revising literature, developing new learning design solutions, testing them and refining the final learning design approach.

5. A FRAMEWORK FOR THE LEARNING DESIGN OF INCLUSIVE MAKER PROJECTS

As described in the previous paragraph, each subsequent edition of university courses and labs were the context of this study and focused on the design of maker education projects, with a total of 30 projects designed in two years. Starting from the analysis of efficacy and relevance of these projects designed by students, each edition saw the iterative development and refinement of a learning design approach infused by UDL, which future teachers and educators may use as a framework to develop their own inclusive maker projects when they will be practicing teachers or educators.

This framework (see Figure 4) was progressively improved and refined to obtain a tool that scaffolds the design of projects on maker education. It uses as the primary basis and as the main background the Design Thinking classical model with its five phases. For each of these phases, the three main principles of UDL are applied whose focus is, as described in Par.3, providing multiple means of representation, of expression and engagement.

The guidelines accompanying these structure helps to take into account all the main aspects of teaching and learning processes: learning goals, delivery methods, physical and virtual spaces, learning resources and activities, technology, learning strategies and the assessment approach. At the same time, these guidelines explain each phase of Design Thinking and in which ways the three principles of UDL should be integrated in that stage. Each phase could comprehend one or more learning activities, but each activity should contain in

itself all the necessary elements that meet the three UDL principles. The Empathize phase, for instance, could envisage more than an activity: an introduction to the general theme of the project and an enquiry targeted at final users of the educational project. For the introduction to the general theme, university students should design an activity taking into account the three UDL principles:

- students who are the target of the project should be motivated involving them in enquiries on the general theme that could be carried out choosing if working alone or in group (the why of learning);
- teacher could provide multiple resources (articles, videos, conceptual maps) to represent knowledge needed by students to frame the problem (the what of learning);
- students could demonstrate the knowledge acquired through the production of individual or collaborative contributions choosing their preferred format (the how of learning).

The next four activities (define, ideate, prototype and test) are structured in the same manner, to ensure that it is inclusive enough to meet the needs and the interests of each student.

6. CONCLUSION

The framework developed in this study provides future teachers and educators with guidance needed to address complex problems concerning maker education, while enhancing their learning design competencies.

The Design Thinking model included in this framework emphasizes the human-centred perspective throughout the design lifecycle and provides an approach focused on practice (2018). In addition, UDL represents in this framework an essential tool, indicating in which ways each activity and each phase of the Design Think-

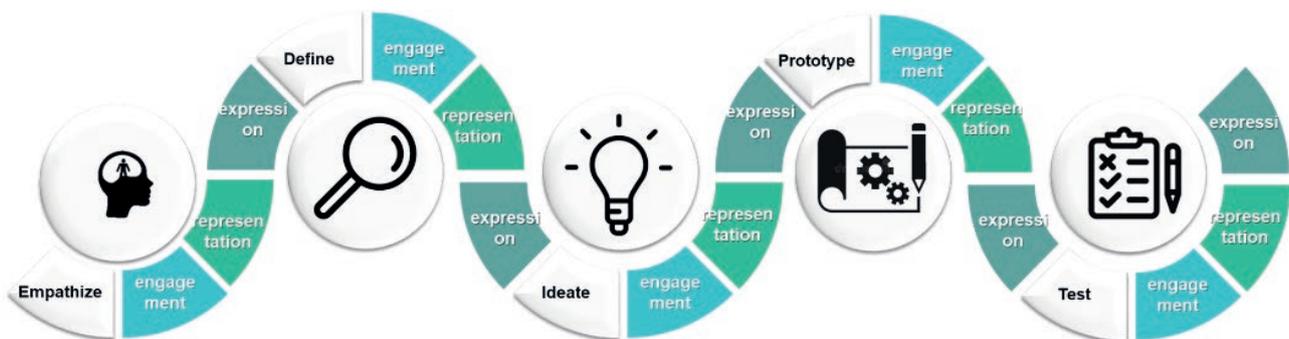


Figure 4. The structure of the framework to design inclusive maker education initiatives.

ing approach can become an inclusive activity for students with an educational value and a direct connection with the relative learning objective. This framework should promote the creation of accessible and engaging digital curricula that meet the needs of each learner; moreover, it should support the design of technology-enhanced learning environments and of digital tools for inclusive teaching design (Armstrong et al., 2018).

Some possible directions for further research include the development of a digital version of this framework to make more agile for university students the design of inclusive maker projects and a comparative study of projects that teachers and educators will implement according to this approach after graduating.

REFERENCES

- Anderson, T., Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189x11428813>
- Armstrong, M., Dopp, C., Welsh, J. (2018). Design-Based Research. In R. Kimmons, *The Students' Guide to Learning Design and Research*. EdTech Books.
- Kilpatrick, J. R., Ehrlich, S., Bartlett, M. (2021). Learning from COVID-19: Universal Design for Learning implementation prior to and during a pandemic. *Journal of Applied Instructional Design*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.51869/101jkmbs>
- Barton, A. C., Tan, E. (2018). A longitudinal study of equity-oriented STEM-rich making among youth from historically marginalized communities. *American Educational Research Journal*, 55(4), 761–800. <https://doi.org/10.3102/0002831218758668>
- Barton, A. C., Tan, E. (2019). Twinning iterative design with community cultural wealth: Toward a locally-grounded, expansive maker culture. In *Proceedings of FabLearn 2019*, pp. 168–171. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311918>
- Blikstein, P. (2014). Digital fabrication and 'making' in education. The democratization of invention. In Walter-Herrmann, J., Büching, C. (eds.), *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors*. Transcript Publishers, pp. 203–222. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423820.203>
- Bruschi, B. (2017). *Squared future: ICT workshops for teachers on their way toward future education*. Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete, 17(3), 52–63.
- Campos, F., Soster, T., Blikstein, P. (2019). *Sorry, I Was in Teacher Mode Today: Pivotal Tensions and Contradictory Discourses in Real-World Implementations of School Makerspaces*. In *Proceedings of FabLearn 2019*, pp. 96–103. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311903>
- Conole, G. (2012). *Designing for learning in an open world* (Vol. 4). Springer Science & Business Media. <https://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-8517-0>
- Dalziel, J. (2015). Reflections on the Art and Science of Learning Design and the Larnaca Declaration. In *The Art & Science of Learning Design* (pp. 3–14). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-103-8_1
- Dell, C. A., Dell, T. F., Blackwell, T.L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: Pedagogical and practical considerations. *The Journal of Educators Online*, 13(2), 166–192. <https://doi.org/10.9743/jeo.2015.2.1>
- Dell'Era, C., Magistretti, S., Cautela, C., Verganti, R., Zurlo, F. (2020). Four kinds of design thinking: From ideating to making, engaging, and criticizing. *Creativity and Innovation Management*, 29, 324–344. <https://doi.org/10.1111/caim.12353>
- Elias, T. (2010). Universal instructional design principles for Moodle. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i2.869>
- García-Campos, M. D., Canabal, C., Alba-Pastor, C. (2020). Executive functions in universal design for learning: Moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 660–674.
- Garreta-Domingo, M., Sloep, P. B., Hernández-Leo, D. (2018). Human-centred design to empower “teachers as designers”. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1113–1130. <https://doi.org/10.1111/bjet.12682>
- Gerstein, J., Bray, B. (2017). Design Thinking and Universal Design for Learning for Makerspaces, STEM and STEAM. *The Proceedings of the International Society for Technology in Education (ISTE)*, San Antonio.
- Hall, T. E., Meyer, A., Rose, D. H. (eds.) (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Hsu, Y. C., Baldwin, S., Ching, Y. H. (2017). Learning through making and maker education. *TechTrends*, 61(6), 589–594. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0172-6>
- Laurillard, D., Kennedy, E., Charlton, P., Wild, J., Dimakopoulos, D. (2018). Using technology to develop teachers as designers of TEL: Evaluating the learning designer. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1044–1058. <https://doi.org/10.1111/bjet.12697>

- Leonard, S. N., Repetto, M., Kennedy, J., Tudini, E., Fowler, S. (2022). Designing Maker initiatives for educational inclusion. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09754-1>
- CAST, National Center on Universal Design for Learning, *UDL guidelines version 2.0*, <https://udlguidelines.cast.org/>, last accessed 2021/07/22.
- Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281-306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. BasicBooks, New York.
- Persico, D., Pozzi, F., Goodyear, P. (2018). Teachers as designers of TEL interventions. *British journal of educational technology*, 49(6), 975-980. <https://doi.org/10.1111/bjet.12706>
- Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. In: Akker, J. V., Gravemeijer, K., McKenney, S., Nieveen, N. (eds.), *Educational design research*, pp. 86-109, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088364-13>
- Repetto, M. (2021). La didattica universitaria online nell'era dell'incertezza. Evidenze empiriche e prospettive. Aracne, Roma.
- Repetto, M. (2020). Maker Education as a movement to tackle educational poverty. *QTimes*, XII(4), 204-213.
- Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal access in the information society*, 5(4), 381-391. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8>
- Sanger, C.S. (2020). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. In: Sanger, C., Gleason, N. (eds), *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Vie, S. (2018). Effective social media use in online writing classes through universal design for learning (UDL) principles. *Computers and Composition*, 49, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.05.005>
- Vossoughi, S., Hooper, P. K., Escudé, M (2016). Making through the lens of culture and power: Toward transformative visions for educational equity. *Harvard Educational Review*, 86(2), 206-232. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.86.2.206>
- Vuorikari, R., Ferrari, A., Punie, Y. (2019). Makerspaces for Education and Training: Exploring future implications for Europe. No. JRC117481. Joint Research Centre, Seville.
- Willis, J. (1995). The Recursive, Reflective Instructional Design Models Base on Constructivist/Interpretivist Theory. *Educational Technology*, 35(6), 5-23.
- Wong, S. L., Kong, S. C., Yu, F.-Y. (Eds.) (2010). *Proceedings of the 18th International Conference on Computers in Education: Enhancing and sustaining new knowledge through the use of digital technology in education*, ICCE 2010. Putrajaya: Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia.
- Wu, B., Peng, X., Hu, Y. (2021). How to foster pre-service teachers' STEM learning design expertise through virtual internship: a design-based research. *Educational Technology Research and Development*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10063-y>
- Yao, S., Blikstein, P., Chang, Y. K. (2020). How Are Different Educational Cultures Incorporating Maker Education? The Case of China. In: *ICLS 2020 Proceedings*, pp. 2341-2342.



Citation: S. Cuomo, G. Biagini, M. Ranieri (2022) Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework. *Media Education* 13(2): 161-172. doi: 10.36253/me-13374

Received: July, 2022

Accepted: November, 2022

Published: December, 2022

Copyright: ©2022 S. Cuomo, G. Biagini, M. Ranieri. 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.

Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework

Artificial Intelligence Literacy, what it is and how to promote it. From the analysis of the literature to a Framework proposal

STEFANO CUOMO*, GABRIELE BIAGINI, MARIA RANIERI

Università di Firenze, Firenze, Italia

cuomo.stefano@gmail.com; gabriele.biagini@unifi.it; maria.ranieri@unifi.it

*Corresponding author

Abstract. This work presents a critical reflection on topics related to Artificial Intelligence (AI) and on literacy processes related to the promotion of Artificial Intelligence Literacy (AI Literacy). The study opens with an introductory historical-theoretical survey on the nature, use, and knowledge of AI, then focusing on the literature linked to the AI Literacy skills, particularly on the effective and critical use of AI and educational scenarios aimed at fostering a conceptual awareness of the mechanisms underlying AI and their implications. The work is based on the review of 35 papers relevant to the topic, selected on the basis of explicit criteria of inclusion and exclusion, and with a focus on how the concept of AI Literacy is defined and implemented in the educational practice. The synthesis of the works led to a preliminary proposal of a Framework, laying the foundations for a pedagogically significant reflection for the development of this competence.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), Artificial Intelligence Literacy, educations, ethics.

Abstract. Il presente lavoro propone una riflessione critica sui temi relativi all'Intelligenza Artificiale (IA) e sui processi di alfabetizzazione relativi alla promozione di Artificial Intelligence Literacy (AI Literacy). Lo studio si apre con una ricognizione introduttiva di carattere storico-teorico sulla natura, l'uso e la conoscenza dell'IA, per soffermarsi successivamente sulla letteratura relativa al tema dell'AI Literacy, ovvero alla questione delle competenze relative all'uso efficace, critico e consapevole dell'IA e ai relativi percorsi di formazione volti a favorire la consapevolezza concettuale dei meccanismi che sottostanno alla IA ed alle loro implicazioni. Il lavoro si basa sull'esame di 35 articoli pertinenti al tema, selezionati sulla base di criteri espliciti di inclusione ed esclusione, e con un focus su come il concetto di AI Literacy viene definito e anche articolato nella pratica educativa. La sintesi dei lavori ha condotto alla formulazione di una prima ipotesi di Framework, gettando le basi per una riflessione pedagogicamente significativa per lo sviluppo di questa competenza.

Parole chiave: Intelligenza Artificiale (IA), alfabetizzazione all'Intelligenza Artificiale, educazione, etica.

1. INTRODUZIONE

Nonostante il termine ‘Intelligenza Artificiale’ (IA) sia tra più attualmente citati in ogni contesto, la sua definizione non è univoca né in senso puramente terminologico né in senso concettuale. Una delle definizioni più ampie ed esaustive è quella fornita dall’Associazione Italiana di Intelligenza Artificiale, che nel suo statuto definisce l’IA come «quella disciplina che studia i fondamenti teorici, le metodologie e le tecniche che permettono di concepire, progettare, realizzare, sperimentare ed utilizzare sistemi artificiali (hardware e software) sia con l’obiettivo di ottenere prestazioni ritenute caratteristiche dell’intelligenza (umana) sia con l’obiettivo di fornire modelli computazionali di processi cognitivi» (citato in Lesmo, 1991, p. 421). Questa definizione recepisce gli elementi essenziali di una storia relativamente lunga che ha visto impegnati, dagli anni Sessanta in poi, studiosi e scienziati di ambito disciplinare diverso, nel tentativo di misurare la capacità di simulare, generare, riprodurre l’intelligenza umana per via artificiale. In merito all’invenzione del termine e alla determinazione dell’IA come ‘campo autonomo di ricerca’ ricorre, storicamente, il nome di John McCarthy il quale coniò questa espressione nel 1955, lanciandola in occasione di un seminario da lui organizzato con 10 specialisti sulla teoria degli automi, delle reti neurali e intelligenza, presso il Dartmouth College di Hanover New Hampshire, USA, nel 1956 (Riguzzi, 2006). Sempre in nota preliminare, vale la pena accennare al contrasto che si venne a creare, alla fine degli anni Settanta, tra il paradigma ‘forte’ e quello ‘debole’ dell’IA, dove per IA ‘debole’ si intende una macchina le cui funzioni sono indistinguibili da quelle di un umano ma pur sempre basata su di una programmazione algoritmica, mentre nella IA ‘forte’ la macchina presenta abilità cognitive e, in linea teorica, potrebbe evolversi senza un intervento umano (Searle, 1984). Da un’altra prospettiva, questa divisione accentua, nel primo caso, il carattere interdisciplinare dell’intelligenza artificiale, legando il raggiungimento di risultati ad una base informatica, su cui si sviluppa un’interazione tra scienze quali la psicologia, la linguistica, la filosofia, le scienze cognitive. In sostanza, da questo punto di vista, si tratta di simulare il comportamento umano, riproducendone artificialmente i meccanismi di ragionamento. Nel secondo caso, invece, è l’informatica ad avere la netta prevalenza, non con lo scopo di emulare tale comportamento ma sviluppando meccanismi di ragionamento simili a quelli umani fino a sviluppare capacità coscienti e senzienti (Searle, 1984). In altri termini, non si tratta più di comprendere la mente umana e di riprodurla, ma di costruire dei sistemi di calcolo che producano delle

reazioni analoghe a quelle che ci si aspetterebbe da un essere umano (McCarty, 2007), essendo da queste indistinguibili.

È indubbio che, dal punto di vista delle esigenze applicative, i prodotti di IA che hanno avuto più successo sono stati quelli dell’IA ‘debole’, perché più facilmente valutabili in termini di risposta, di percentuali di successo e di accettabilità pratica. Esistono, però, classi di problemi per i quali la soluzione puramente algoritmica non è nota, i quali possono essere più agevolmente affrontati con un approccio che, con tutte le cautele del caso, si sviluppi nell’ottica di una visione ‘forte’ dell’IA. Si è pervenuti, quindi, gradualmente all’apprendimento automatico (machine learning) che tende a sostituire il classico meccanismo di programmazione, in cui è compito dell’essere umano specificare nel dettaglio come il calcolatore debba reagire in determinate situazioni. Tale approccio si sta dimostrando particolarmente efficace nell’elaborazione del linguaggio naturale (umano), sfruttando sia le teorie degli studiosi di linguistica sia tenendo conto dei risultati ottenuti nell’ambito della filosofia del linguaggio, senza dimenticare le scienze cognitive e dell’apprendimento (Zawaki-Richter, Marin, Bond & Gouverneur, 2019).

Mentre negli anni passati le elevate potenze di calcolo necessarie al funzionamento dell’IA ne limitavano lo sviluppo alle grandi aziende di informatica, la sempre crescente disponibilità del cloud computing permette anche a piccole realtà lo sviluppo autonomo di nuove applicazioni che, negli ultimi tempi, sono diventate sempre più numerose ed efficienti ma anche pervasive. Vivere, o forse convivere, con tale tecnologia sempre più parte integrante delle nostre esistenze implica, quindi, la necessità di sviluppare competenze digitali in misura sempre più ampia per consentire, da una parte, lo sviluppo di solide competenze di base per l’accesso alle professioni (Bawden, 2008), ma anche per poter comprendere appieno le implicazioni sociali, etiche ed economiche, determinate dalla pervasività della tecnologia, basti pensare all’enorme quantità di dati personali che in ogni momento, ed in maniera principalmente inconsapevole, rilasciamo nel cyberspazio (Panciroli et al., 2020). Con queste premesse, appare chiaro come l’Artificial Intelligence literacy (AI Literacy) sia sempre più determinante (Long & Magerko, 2020; Sabouret, 2021) per evitare il ‘divario e l’esclusione digitale’ tra i membri della società ed i problemi di disuguaglianza ad esso legati che possono sollevare a loro volta questioni di ordine ideologico e politico-sociale (Selwyn, 2004). Seguendo la letteratura specialistica, infatti, la richiesta di competenze nel dominio dell’IA è diventata ormai stringente in quanto funzionale allo svolgimento di ruoli critici in varie disci-

pline e settori (Ng et al., 2021; Touretzky et al., 2019), ma anche per quanto concerne la discrezionalità etica ed equilibrata dell'uso di IA (Robinson, 2020; Rodríguez-García et al., 2020).

L'esigenza di una pratica didattica dell'IA (Steinbauer et al., 2021) si colloca in un ambito di grande complessità, in quanto richiede elevate competenze tecnologiche e pedagogiche. Infatti, promuovere l'AI Literacy non consiste solo nell' 'insegnare ad insegnare con l'aiuto della macchina', bensì nell'insegnare a comunicare con la macchina, abilitarne l'uso, ma anche nel comprendere perché e su quali meccanismi tecnologici, la macchina comunica; ovvero si tratta di conoscere "sia le basi teoriche e tecnologiche, sia il volto culturale e sociale dei nuovi media" (Ciotti & Roncaglia, 2008, p. VII). Pur consapevoli della difficoltà del compito, in questo contributo ci proponiamo di avviare una riflessione sui nuovi ambiti della digital literacy, che ormai inevitabilmente tocca anche i temi dell'IA, della datafication e della crescente algoritmizzazione delle nostre società (Rivoltella, 2022).

2. BACKGROUND

Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, le applicazioni di IA si fanno sempre più numerose e pervasive ed il loro carattere, intrinsecamente 'mimetico' del comportamento umano, fa sì che per l'utente medio, ma anche per lo specialista, non sia agevole distinguere il confine fra le proprie abilità cognitive e quelle offerte da una applicazione di IA. Per esemplificare questo concetto si pensi a quante persone utilizzano correntemente i vari 'navigatori' per spostarsi anche nelle città in cui abitano o lavorano oppure, interagendo con un assistente remoto, siano in grado di distinguere se si tratti di una persona o di una applicazione particolarmente evoluta di 'chat-bot'.

Anche senza prospettare scenari futuristici, gli aspetti sopra citati possono facilmente creare problemi di carattere etico (Mockander, 2022). È infatti necessario sottolineare che le applicazioni di IA, e soprattutto quelle legate all'apprendimento automatico, sono tanto più efficaci quanto più ampia è la base di dati di cui possono alimentarsi, dati che, spesso inconsapevolmente, sono forniti dagli utenti stessi delle applicazioni. Anche nel caso ottimale in cui una IA sia progettata in un modo corretto, i dati di cui si alimenta possono essere soggetti ad un bias che può favorire una evoluzione involontaria dell'applicazione verso pregiudizi politici o razziali, un abuso di diritti di accesso a notizie Internet, o una divulgazione di notizie false. D'altro canto, l'utente a

causa di queste polarizzazioni può facilmente sperimentare una confusione percettiva di mondi verso una 'realtà virtuale', ovvero esperienze di contatto con il cosiddetto 'metaverso'.

Queste problematiche rendono particolarmente pressante il tema della alfabetizzazione all'IA e alle necessarie competenze. Definire il concetto di AI Literacy, tuttavia, non è affatto semplice per una pluralità di ragioni. In primo luogo, la difficoltà è generata dalla mancanza di una definizione univocamente condivisa del concetto stesso di IA, ossia dell'oggetto sul quale la literacy andrebbe esercitata: come abbiamo visto nel paragrafo introduttivo, esistono tradizioni di ricerca diverse nell'ambito dell'IA e interpretazioni più o meno forti dell'IA.

In secondo luogo, anche il concetto di literacy ha conosciuto una significativa evoluzione (Cappello, 2017; Ranieri, 2018, 2019), legata in particolare alla 'svolta digitale' ('the digital turn', cfr. Mills, 2010). Più specificamente, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, il dibattito sul concetto di literacy si è sviluppato attorno a due importanti scuole di pensiero che hanno definito tale concetto o come 'insieme di abilità cognitive' o come 'pratica sociale situata' (Street, 2003). Secondo la prima accezione, rientrano nella literacy abilità di carattere psicolinguistico, come ad esempio, la lettura, la scrittura e l'aritmetica (Ong, 1982). Una simile visione della literacy, basandosi su una visione funzionalista della società, presuppone che gli individui, entrando nei contesti istituzionali in cui viene insegnata la literacy, acquisiscano sia le capacità cognitive che un intero insieme di valori, norme e comportamenti in grado di favorire l'inclusione, lo sviluppo e la mobilità sociale (Cappello, 2017). Alla fine degli anni '70, tuttavia, questo modello è entrato in crisi e si è fatta strada una nuova concezione della literacy, indagata dagli studiosi dei New Literacies Studies (NLS): in questa prospettiva, lungi dall'essere un'abilità psicologica indipendente e ideologicamente neutrale, la literacy si configura come 'pratica situata', ossia come incorporata nelle specifiche condizioni contestuali in cui è definita, istituzionalizzata e praticata. In questa prospettiva, la literacy è considerata come un repertorio di pratiche mutevoli per comunicare in una varietà di contesti e come costruzioni di particolari gruppi sociali, piuttosto che come aspetto da ricondurre alla sola capacità cognitiva individuale. A partire dalla fine degli anni '90, il cambiamento più significativo è costituito dalla 'svolta digitale', vale a dire la maggiore attenzione prestata alle nuove pratiche di literacy sviluppatasi negli ambienti digitali in una molteplicità di contesti sociali, come i luoghi di lavoro e la formazione, l'economia e il tempo libero (Gee, 2003; Lankshear & Knobel, 2003; Sefton-Green, 2007; Street, 2003). Siamo

pertanto di fronte ad un ampliamento del concetto di literacy, che ha portato a parlare di new media literacies o anche di multiliteracies per riferirsi alla molteplicità delle forme comunicative contemporanee che richiedono la capacità di leggere e interpretare testi multimodali, basati sulla combinazione del linguaggio audio-visuale, gestuale, spaziale (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2000). In sintesi, dagli anni '70 in poi abbiamo assistito ad un duplice ampliamento del concetto di literacy, il primo in senso socio-culturale teso a interpretare la literacy non più, o non solo, come abilità cognitiva individuale, ma come pratica sociale, il secondo in senso mediale-digitale, volto ad includere nella literacy non solo le pratiche di produzione testuale legate alla carta ma anche quelle prodotte sotto forma di testi multimodali.

3. OBIETTIVI DELLO STUDIO E DOMANDE DI RICERCA

Nell'universo, ormai plurale, delle literacies, emergono nuovi bisogni formativi: lo sviluppo dell'IA e la sua pervasività generano nuove pratiche di interazione con gli ambienti digitali che sottintendono o richiedono nuove abilità. Come in passato, la difficoltà è proprio quella di circoscrivere l'ambito delle nuove alfabetizzazioni per consentire interventi efficaci. Alla luce di ciò, l'obiettivo generale del presente lavoro, che deve comunque essere considerato come preliminare in un dominio in così rapida evoluzione, è quello di fornire un quadro del dibattito attuale sulle competenze associate al concetto di IA, sia in ottica definitoria che di sviluppo di percorsi curricolari, attraverso l'analisi della letteratura prodotta in questo ambito negli ultimi anni. Più analiticamente, le nostre domande di ricerca (DR) sono riconducibili alle seguenti:

- DR1. Come viene definito in letteratura il concetto di AI Literacy?
- DR2. Quali sono le competenze chiave da sviluppare in un percorso educativo efficace di AI Literacy?

Nel prosieguo, verranno dapprima illustrate le procedure di analisi della letteratura e verranno presentati i risultati individuati. Il lavoro si conclude con una discussione sulle prospettive di sviluppo della ricerca nel settore, con particolare riferimento ad alcune aree critiche che richiedono ancora una approfondita riflessione sia in termini concettuali che etico-sociali.

4. METODI E STRUMENTI

Allo scopo di rispondere alle domande di ricerca sopra illustrate, è stata condotta una scoping review

(Grant & Booth, 2009), secondo il metodo PRISMA (Moher, 2009) in quanto, pur non essendo una revisione sistematica della letteratura, la scoping review ne condivide le caratteristiche di trasparenza, riproducibilità e sistematicità. La revisione è stata condotta nel periodo Gennaio-Maggio 2022, consultando i database Scopus, ERIC (Education Resources Information Center), IEEE e Ebsco.

Le parole chiave definite per la stringa di ricerca hanno incluso i termini 'AI' OR 'Artificial Intelligence' AND 'Literacy' nel titolo, nell'abstract, nel testo principale o nelle parole chiave. La stringa di ricerca ha utilizzato gli operatori di ricerca booleani AND e OR e le parentesi per determinare l'ordine in cui eseguire i comandi. È stato indicato l'arco temporale ed è stato applicato il vincolo linguistico per selezionare solo i contributi degli ultimi 10 anni, con riferimento alla sola lingua inglese. Una sintesi dei criteri di inclusione ed esclusione è riportata in Tabella 1.

Dopo la selezione degli articoli mediante esame di titolo e abstract, sono stati analizzati solamente gli articoli disponibili in forma completa da cui sono state estratte le informazioni utili. Anche le liste bibliografiche degli articoli selezionati sono state esaminate per trovare ulteriori articoli pertinenti, che però non hanno fornito contributi ulteriori alla selezione iniziale. Come illustrato nel PRISMA flowchart (Fig. 1), la ricerca ha prodotto 68 risultati per la fase di screening. Dopo aver escluso i duplicati (7) e gli studi poco rilevanti (26), sono stati individuati in totale 35 articoli pertinenti.

Successivamente, gli articoli selezionati sono stati esaminati e discussi, utilizzando un approccio misto, basato sulla combinazione di analisi bibliometrica (di natura quantitativa) e analisi tematica (di natura qualitativa) con riferimento alla definizione del concetto di

Tabella 1. Criteri di inclusione ed esclusione.

Criteri di Inclusione	Criteri di Esclusione
Articoli sull'AI Literacy	Articoli tecnici (che descrivono lo sviluppo di software senza applicazioni nel campo dell'istruzione)
Lavori pubblicati previa peer-review	Articoli che trattano l'AI Literacy in specifici contesti professionali
Studi in lingua inglese	Articoli con focus esclusivo sull'Intel-ligenza Artificiale
Articoli di taglio empirico e atti di convegno	Articoli focalizzati sul coding
Studi sull'AI Literacy riferiti al contesto dell'istruzione	Articoli particolarmente focalizzati sulla digital literacy o data literacy

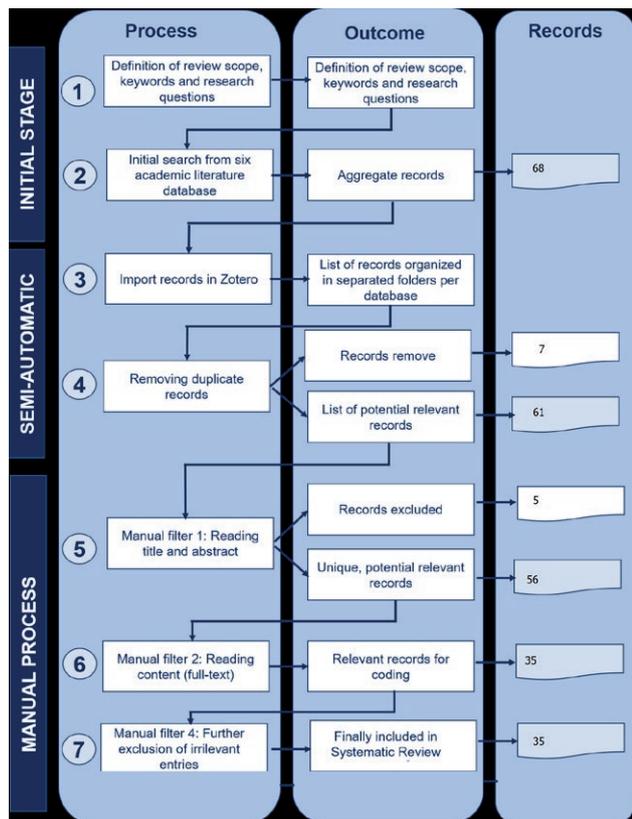


Figura 1. Prisma Flowchart.

AI Literacy e ai percorsi formativi per l'AI Literacy. Per l'aspetto bibliometrico, si è proceduto applicando l'analisi della co-occorrenza (Van Eck & Waltman, 2007) delle 100 parole chiave maggiormente frequenti nei 35 documenti individuati. Questo risultato è stato ottenuto costruendo un dataset contenente l'intero corpus degli articoli selezionati grazie ad uno script realizzato dagli autori. In seguito, attraverso l'uso di tecniche di Natural Language Processing (NLP), appositamente sviluppate dagli autori, il dataset è stato ripulito dalle parole non utili ai fini dell'analisi (pronomi, preposizioni, congiunzioni). Infine, su tale dataset è stata condotta l'analisi bibliometrica. La tabella 2 riporta il dettaglio dei passaggi effettuati. Per evitare cluster non informativi, la soglia di presenza è stata di 60 menzioni. La co-occorrenza delle parole chiave presuppone che le keyword nello stesso contesto abbiano strette relazioni semantiche, consentendo la scoperta di termini chiave e la loro composizione di comunità. Nell'osservazione delle reti complesse, si dice che una rete abbia una struttura di comunità se i nodi della rete possono essere facilmente raggruppati in insiemi di nodi in modo tale che ogni insieme di nodi sia densamente connesso internamente

Tabella 2. Dettaglio dei passaggi di preparazione del dataset.

Step	Descrizione	Parole processate
1	Parole recuperate dall'interno degli articoli	45.745
2	Stemming delle parole per unire termini simili (ad es., AI Literacy e AI Literacies)	43.390
3	Eliminazione delle parole poco significative per l'analisi (es pronomi, congiunzioni, preposizioni)	27.187

(Fortunato, 2010) Abbiamo utilizzato questo approccio per comprendere i concetti chiave e le terminologie nelle definizioni di AI Literacy. I dati sono stati quindi visualizzati in VOSviewer per rilevare le comunità correlate (Fig. 2). VOSviewer è un programma sviluppato per costruire e visualizzare nel dettaglio mappe bibliometriche. VOSviewer può, ad esempio, essere utilizzato per costruire mappe di autori o riviste basate su dati di co-citazione o per costruire mappe di parole chiave basate su dati di co-occorrenza. Nel nostro caso, questo approccio è stato utilizzato per individuare i concetti chiave e le terminologie (nelle definizioni di AI Literacy) degli articoli esaminati (Van Eck & Waltman, 2010). La rete di co-occorrenza contiene ancora informazioni ricche nella sua struttura topologica (come argomenti costituiti da un gruppo di nodi prossimi e relazioni tra questi argomenti). Tali informazioni diventano più significative quando la scala dei dati aumenta.

5. RISULTATI

5.1 Informazioni generali e risultati dell'analisi bibliometrica

Dei 35 studi selezionati per l'analisi, come descritto nella sezione precedente, la stragrande maggioranza, ossia 24, è stata pubblicata nell'arco temporale di soli due anni, ossia dal 2020 al 2022, mentre la parte rimanente, 11 articoli, si concentra nel restante periodo 2016-2019. Si rileva, pertanto, un interesse crescente proprio negli ultimi due anni, segno di una trasformazione che sta investendo in misura sempre più significativa i bisogni formativi in termini di alfabetizzazione. Per quanto riguarda la collocazione geografica, i Paesi che hanno visto il numero maggiore di pubblicazioni sono: Stati Uniti (16), Cina (9), Hong Kong (4), Spagna (3) e Austria (3).

Per quanto riguarda l'analisi bibliometrica delle co-occorrenze, come evidenzia la Fig. 2, emergono 4 quattro aree di interesse (rappresentate rispettivamente dai colori rosso, verde, giallo e blu) riconducibili alla 1) definizione di AI Literacy e dei temi ad essa connessa (rosso) insieme a cluster specifici 2) per gli aspetti tecnici

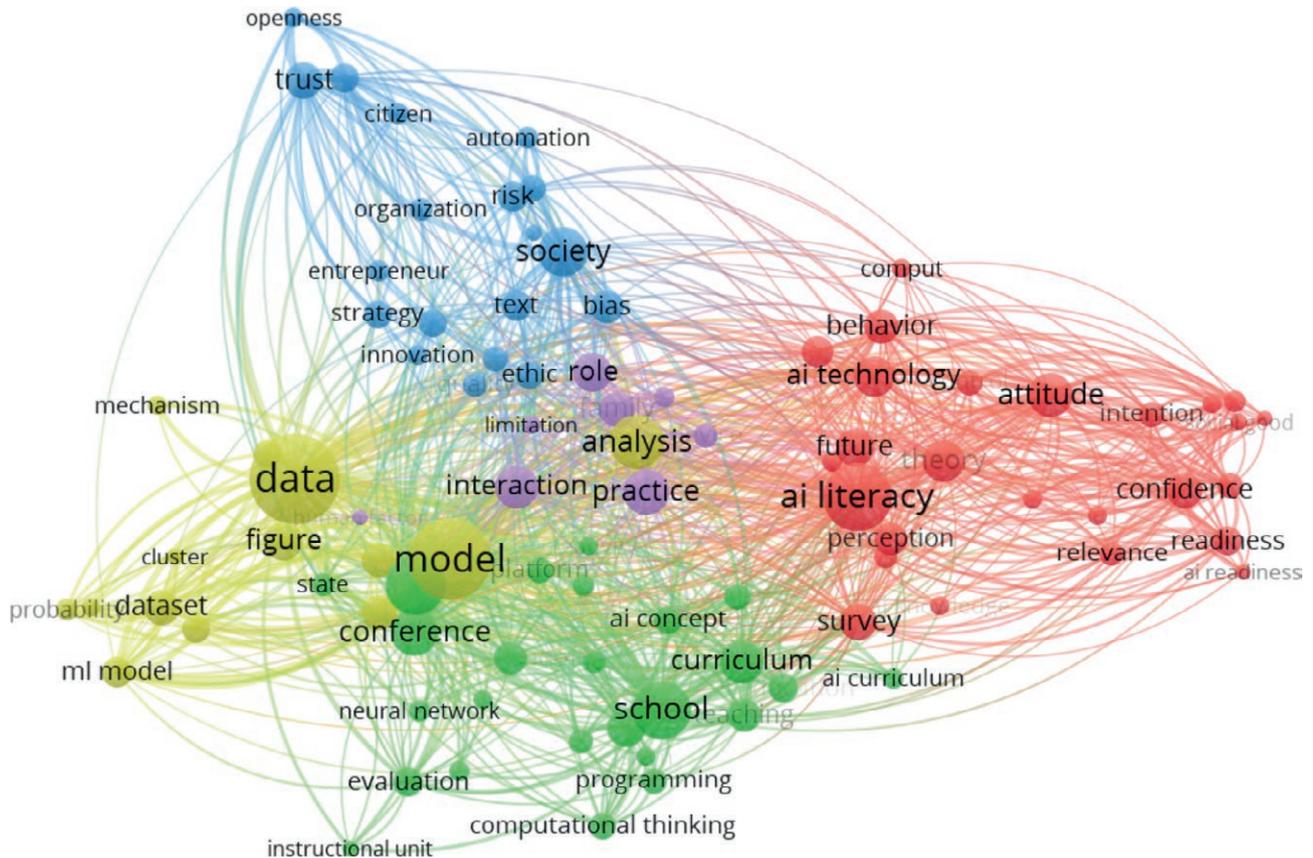


Figura 2. Mappa delle co-occorrenze ottenuta con VOSviewer

relativi ai dati, ai modelli, ai meccanismi ed ai processi di machine learning (giallo), 3) per gli aspetti etici di fiducia, trasparenza, rischi ed implicazioni per la società (blu) e, infine, 4) elementi riferibili alle competenze da includere nei curricula finalizzati alla promozione di AI Literacy (verde). Questa mappatura tematica verrà approfondita nei paragrafi successivi, i quali documentano gli esiti dell'analisi tematica di carattere qualitativo, per rispondere alle domande di ricerca.

5.2 Definizioni associate al concetto di AI Literacy

Negli articoli analizzati, l'espressione AI Literacy viene proposta per la prima volta nel 2016 da Burgsteiner e colleghi (2016) e da Kandlhofer e colleghi (2016), e si trova definita come "la capacità di comprendere le conoscenze e i concetti di fondo delle tecnologie su cui si basa l'intelligenza artificiale" (Kandlhofer et al., 2016). Muovendo da questa definizione, altri autori aggiungono che l'AI Literacy raggruppa un insieme di competenze che consentono di comunicare e collaborare efficacemente e in modo critico con le tecnologie di IA (Long

& Magerko, 2020), sottolineando la natura etica di tali interazioni. Inoltre, Ng e colleghi (2021) hanno aggiunto l'AI Literacy all'elenco delle nuove literacy mediali e digitali necessarie per vivere nel XXI secolo.

La tabella seguente riassume le definizioni di AI Literacy presenti negli articoli consultati (Tabella 3).

Dall'analisi comparativa delle definizioni, emergono alcune dimensioni dominanti, che seguendo e riformulando l'articolazione proposta da Ng e colleghi (2021), possono essere ricondotte a quattro dimensioni: 1) dimensione conoscitiva (Conoscere e comprendere l'IA), 2) dimensione operativa (Usare ed Applicare l'IA), 3) dimensione critica (Valutare e creare IA) e 4) dimensione etica (Comprendere le implicazioni etiche dell'IA). Vediamo più specificamente.

Dimensione conoscitiva, ossia conoscere e comprendere l'intelligenza artificiale

La prima dimensione riguarda la comprensione delle idee fondamentali dell'IA, incentrandosi su concetti, abilità e atteggiamenti di base, che non richiedono conoscenze tecnologiche preliminari (Ng et al., 2021).

Tabella 3. Sintesi di alcuni esempi di definizioni di AI Literacy.

Fonti	Definizioni di <i>AI Literacy</i>	Occorrenze esemplificative di articoli basati sulla definizione riportata
Kandlhofer et al. (2016)	Consente alle persone di comprendere le tecniche e i concetti alla base di prodotti e servizi fondati sull'intelligenza artificiale, piuttosto che di limitarsi semplicemente ad usare determinate tecnologie o applicazioni di intelligenza artificiale.	(Ferrari et al., 2020; How & Hung, 2019; Marques et al., 2020; Tahiru, 2021; Touretzky et al., 2019; Wong & Dillenbourg, 2020; Yang, 2022)
Aoun (2017)	Consiste nella capacità di realizzare e utilizzare l'intelligenza artificiale, comprendendone i concetti e gli usi.	
Druga et al. (2019); Rodríguez-García et al. (2020)	Può essere definita come la conoscenza e la comprensione delle funzioni di base dell'intelligenza artificiale e come la capacità di utilizzare in modo eticamente adeguato le applicazioni dell'intelligenza artificiale nella vita di tutti i giorni.	(Long et al., 2019; Vazhayil et al., 2019; Wan et al., 2020; Yang, 2022)
Long & Magerko (2020)	Corrisponde ad un insieme di capacità che consentono alle persone di valutare criticamente le tecnologie derivate dall'intelligenza artificiale; consiste nella capacità di comunicare e collaborare in modo efficace con l'intelligenza artificiale, e di usare in modo appropriato l'intelligenza artificiale online, a casa e sul posto di lavoro.	(Cetindamar et al., 2022; Lin et al., 2021; Zhang et al., 2022)
(Kim et al., 2021)	Comprende le seguenti tre competenze: AI Knowledge, AI Skill e AI Attitude. Non sono classificabili in ordine di priorità in quanto il pari sviluppo di tutte e tre le competenze è necessario per raggiungere l'AI Literacy	
Kong et al. (2021)	Include tre componenti: 1) concetti di intelligenza artificiale, 2) uso dei concetti di intelligenza artificiale, 3) valutazione e uso dei concetti di intelligenza artificiale per comprendere il mondo reale attraverso un approccio basato sul problem solving. Si aggiunge anche la capacità di proteggere con successo le informazioni personali e la capacità di realizzare socialmente il proprio obiettivo utilizzando in modo appropriato l'IA.	(Yi, 2021)
Ng et al. (2021)	Include, in accordo alla tassonomia di Bloom, i seguenti elementi essenziali: conoscere e comprendere l'intelligenza artificiale, utilizzare l'intelligenza artificiale, valutare e creare l'intelligenza artificiale, a cui si aggiunge, anche se non completamente sviluppato, l'approccio etico all'utilizzo dell'intelligenza artificiale.	(Lee et al., 2021; Su et al., 2022; Su & Zhong, 2022)
Yi (2021)	Riguarda la capacità di un individuo non solo di utilizzare l'intelligenza artificiale, ma anche di progettare la propria vita sulla base delle trasformazioni sociali sollecitate dalle tecnologie digitali. In altre parole, consiste nella capacità di sviluppare la propria soggettività nell'era dell'intelligenza artificiale.	

Si sottolinea, ad esempio, che piuttosto che essere semplicemente utenti passivi delle applicazioni dell'IA, le persone andrebbero sollecitate a capirne i principi di funzionamento, anche in ragione delle tecnologie sottostanti (Burgsteiner et al., 2016; Kandlhofer et al., 2016), nell'ottica di facilitare l'avvicinamento agli strumenti di apprendimento basati sull'IA e con l'obiettivo di consentire un maggiore approfondimento dei problemi ad essa associati. Inoltre, seguendo Su & Zhong (2022), possiamo articolare più analiticamente le conoscenze in questo settore in riferimento ai seguenti aspetti: 'Definizioni e tipi di IA', che si riferisce alla comprensione delle tipologie di intelligenze artificiali (i.e., debole/forte) e delle tecnologie su cui sono basate; 'Dati e machine learning', che indica la comprensione delle basi concettuali del machine learning; 'Applicazioni', che concerne la conoscenza dei vari domini applicativi dell'IA, come l'artificial vision, il riconoscimento vocale e la traduzione automatica.

Dimensione operativa, ossia usare e applicare l'intelligenza artificiale

Si passa quindi alla dimensione operativa che comprende l'applicazione dei concetti e delle applicazioni dell'IA nei diversi contesti (Druga et al., 2019; Lee et al., 2021). A questo riguardo, si sottolinea anche l'importanza della progettazione e realizzazione di algoritmi per supportare la comprensione, da parte dei discenti, di come utilizzare le basi di conoscenza per la risoluzione dei problemi, l'elaborazione della semantica e la gestione dei dati non strutturati (Vazhayil et al., 2019). Sempre a questa dimensione si può ricondurre la capacità di 'Utilizzare gli strumenti di intelligenza artificiale', ossia di risolvere i problemi utilizzando strumenti di intelligenza artificiale, e il 'Pensiero computazionale e la programmazione', ossia la capacità di costruire semplici applicazioni di intelligenza artificiale, con l'obiettivo di sviluppare capacità di astrazione analitica e critica (Kim et al., 2021).

Dimensione critica, ossia valutare e creare intelligenza artificiale

L'intelligenza artificiale può essere un'alleata per coinvolgere gli studenti in attività cognitive, creative e di discernimento critico (Su & Zhong, 2022). Oltre a divulgare la conoscenza e l'uso dell'IA mediante concetti ed esemplificazioni pratiche, si sottolinea che l'AI Literacy include la capacità di comunicare e collaborare efficacemente con le tecnologie dell'IA, di valutarle criticamente e perfino di creare artefatti su questa basati (Long & Magerko, 2020). Inoltre, poiché l'IA svolge un ruolo importante nel processo decisionale quotidiano, la capacità di valutare criticamente l'impatto connesso all'uso di IA riveste un ruolo essenziale per una comprensione più approfondita di questo ambito tecnologico. Infatti, è fondamentale maturare la capacità di riconoscere sia gli effetti positivi che negativi dell'IA sulla società, favorendo quindi un utilizzo critico.

Dimensione etica, ossia usare in modo responsabile e consapevole l'intelligenza artificiale

Questa dimensione riguarda la capacità di porsi in modo consapevole e responsabile verso le tecnologie di intelligenza artificiale, assumendo una visione equilibrata nei riguardi delle delicate questioni etiche sollevate dall'IA quali la possibilità di delegare ad una macchina, in tutto o in parte, le decisioni che impattano fortemente nella sfera personale dell'individuo, ad esempio per l'assegnazione di un posto di lavoro o l'individuazione di un percorso terapeutico. In particolar modo, con l'avanzare della diffusione della IA e della sua pervasività nella vita quotidiana vi è un'attenzione crescente verso quelle che vengono definite 'AI Ethics', ovvero l'insieme delle pratiche volte ad aumentare la consapevolezza dei rischi legati all'IA; nello specifico, viene richiamata l'attenzione sull'importanza di un'IA che sia trasparente nei suoi processi e che tenga conto di equità, responsabilità, privacy e sicurezza.

Tabella 4. Distribuzione delle dimensioni di AI Literacy negli articoli analizzati.

Dimensione	Definizione sintetica	Articoli
<i>Conoscitiva</i>	Conoscenza delle funzioni basilari della IA e delle sue applicazioni.	N=32
<i>Operativa</i>	Capacità di applicare le funzioni basilari della IA ed i suoi concetti in differenti contesti.	N=34
<i>Critica</i>	Abilità di critiche di valutazione della IA (ad es. valutare, prevedere, progettare) e applicazioni pratiche di intelligenza artificiale.	N=22
<i>Etica</i>	Importanza di una IA 'Human centered' che tenga conto di equità, responsabilità, trasparenza, etica, privacy e sicurezza.	N=24

La Tabella 4 documenta in forma sintetica la distribuzione delle dimensioni sopra considerate nei 35 articoli analizzati.

Si può osservare come, mentre tutti (o quasi) gli articoli includono nella definizione di AI Literacy aspetti relativi alla dimensione conoscitiva e operativa, meno presenti sono gli aspetti relativi alla dimensione critica ed etica.

5.3 Promuovere l'AI Literacy: quali competenze considerare?

Per rispondere a questa domanda, abbiamo approfondito le dimensioni illustrate nel paragrafo precedente, operazionalizzando le diverse dimensioni. Il punto di partenza per questa operazione è costituito dal lavoro di Ng e colleghi (2021), a sua volta basato sulla concettualizzazione di Long & Magerko (2020). La struttura proposta è costruita secondo le dimensioni suggerite dal lavoro di Ng e colleghi (2021) esplicitando, per ognuna di esse, quattro competenze (Tabella 5).

6. CONCLUSIONI

Lo sviluppo, la pervasività dell'IA, la sua applicazione sempre più massiccia in ogni campo costituiscono un fiume inarrestabile che porta importanti benefici, ma anche la necessità di attente riflessioni ed un approccio critico sulle sue implicazioni sociali ed etiche. La necessità di una AI Literacy si fa sempre più stringente, laddove questa literacy non dovrebbe limitarsi a ricercare la sola conoscenza tecnica della IA, ma comprendere anche valutazioni su equità, correttezza e responsabilità nell'uso di queste tecnologie (cfr. Hagendorff, 2020; Jobin et al., 2019; Kong et al., 2021). In breve, l'AI Literacy deve articolarsi su dimensioni conoscitive ed operative, ma anche critiche ed etiche. Inoltre, per formare cittadini responsabili in un mondo ad alta densità tecnologica, appare fondamentale progettare e sviluppare progetti di alfabetizzazione all'IA (con le caratteristiche sopra indicate), favorendo la partecipazione del maggior numero di persone. L'ottica è quella proposta da Rivoltella (2017) che suggerisce di fare un uso 'aggregante' delle tecnologie digitali per costruire una futura società 'giusta' ed equilibrata. Per quanto la AI Literacy sia ancora in una fase iniziale, anche in relazione alle difficoltà di definire in maniera univoca non solo l'AI Literacy, ma l'Intelligenza Artificiale stessa, le evidenze della letteratura, soprattutto di quella più recente, forniscono chiare indicazioni per procedere alla costruzione di un framework che definisca le competenze necessarie. La definizione di tale Framework delle competenze costituisce quindi una feconda prospettiva di ricerca per il prossimo futuro.

Tabella 5. Proposta per un Framework delle competenze.

Dimensione conoscitiva, ossia conoscere e comprendere l'IA	Dimensione operativa, ossia usare e applicare l'IA	Dimensione critica, ossia valutare e creare l'IA	Dimensione etica, ossia usare in modo responsabile e consapevole l'IA
<i>Che cosa è l'IA e cosa è in grado di fare?</i>	<i>Come funziona l'intelligenza artificiale? Come applicare le sue funzioni basilari?</i>	<i>Come progetta l'IA e come si può valutare criticamente?</i>	<i>Come dovrebbe essere usata l'IA e come è percepita dalle persone?</i>
Esempi di articoli a supporto: Kandlhofer et al., 2016; Lin et al., 2021; Robinson, 2020; Rodríguez-García et al., 2020	Esempi di articoli a supporto: Druga et al., 2019; Julie et al., 2020; Kandlhofer et al., 2016; Kim et al., 2021; Vazhayil et al., 2019	Esempi di articoli a supporto: Ali et al., 2021; Druga et al., 2019; Han et al., 2018; How & Hung, 2019; Lee et al., 2021; Strauß, 2021b	Esempi di articoli a supporto: Chai et al., 2021; Druga et al., 2022; Gong et al., 2020; Strauß, 2021b; Zhang et al., 2022
<i>Competenza 1</i>			
(Riconoscimento dell'IA) Distinguere tra manufatti tecnologici che utilizzano o meno l'IA.	(Rappresentazione dei dati) Comprendere cos'è una rappresentazione dei dati, come si esegue correttamente, quali sono i vantaggi ed i rischi derivati dagli errori rappresentativi.	(Spiegabilità) Essere in grado di includere visualizzazioni grafiche, simulazioni, spiegazioni dei processi decisionali degli agenti o dimostrazioni interattive per aiutare gli utilizzatori a comprendere l'IA	(Etica) Identificare e descrivere diverse prospettive sulle questioni etiche chiave che circondano l'IA.
<i>Competenza 2</i>			
Competenza 2 (Capire l'intelligenza) Analizzare e discutere criticamente le caratteristiche che rendono un'entità 'intelligente'.	Competenza 2 (Decision-Making) Riconoscere e descrivere esempi di come i computer ragionano e prendono decisioni.	Competenza 2 (Promuovere la trasparenza) Promuovere la trasparenza in tutti gli aspetti della progettazione dell'IA. Ad esempio, migliorando la documentazione di un modello o incorporando del codice che renda l'IA spiegabile.	Competenza 2 (Azione e reazione) Comprendere che alcuni sistemi di intelligenza artificiale hanno la capacità di agire fisicamente sul mondo.
<i>Competenza 3</i>			
(Interdisciplinarietà) Identificare una varietà di tecnologie che utilizzano l'IA, ad esempio sistemi cognitivi, robotica e machine learning e le loro applicazioni in differenti contesti.	(Passaggi ML) Comprendere i passaggi coinvolti nell'apprendimento automatico e le pratiche e le sfide che ogni passaggio comporta.	(Pensiero critico) Incoraggiare gli studenti a essere consumatori critici delle tecnologie di intelligenza artificiale mettendo in discussione la loro affidabilità e comprendendo il ruolo che gli esseri umani svolgono nella programmazione, nella scelta dei modelli e cosa questo comporta in termini di bias.	(Contestualizzazione dei dati) Incoraggiare gli studenti a indagare su chi ha creato il set di dati, come sono stati raccolti i dati e quali sono i limiti del set di dati e le implicazioni in termini di bias.
<i>Competenza 4</i>			
(Tipologie di IA) Classificare e saper riconoscere le tipologie di IA e le relative applicazioni.	(Alfabetizzazione all'uso dei dati) Comprendere i concetti di base della data literacy: quindi leggere, capire, creare ed in generale conferire significato ai dati. Interpretarli correttamente e saper raccontare un fenomeno, selezionando in maniera opportuna le informazioni più rilevanti.	(Applicazioni pratiche) Sviluppare applicazioni (più o meno complesse) di IA.	(Disegnare una IA per il futuro) Immaginare le possibili applicazioni future dell'IA e considerare gli effetti di tali applicazioni sulla società.

Concludiamo con un riferimento al lavoro di Crawford (2021), che nel suo volume *“Né intelligente né artificiale. Il lato oscuro dell’IA”* presenta una prospettiva divergente rispetto all’opinione dominante. Pur non essendo questa la sede opportuna per l’analisi approfondita di un lavoro tanto complesso quanto stimolante un accenno ad un aneddoto in esso contenuto può essere illuminante per la riflessione futura. Come riporta Crawford (2021), nel 1961, ad un congresso del MIT, in cui McCarthy andava affermando la piena analogia del lavoro umano con quello delle macchine, Dreyfus ribatte, sostenendo l’illusorietà di una simile assimilazione e argomentando che «il cervello umano elabora le informazioni in modo diverso da un computer. L’intelligenza e l’esperienza umana si basano in larga misura su numerosi processi inconsci e subconsci, mentre i computer richiedono che tutti i dati siano espliciti e formalizzati». In fondo, possiamo dire che per certi aspetti comprendere cosa sia l’IA e saper interagire in modo critico e consapevole con l’IA significa proprio essere in grado di cogliere queste differenze.

ATTRIBUZIONI

Benché il presente lavoro sia stato congiuntamente ideato e realizzato dagli autori, ai fini delle attribuzioni, S. Cuomo ha redatto i paragrafi 1, 4.3, 5, G. Biagini i paragrafi 3 e 4.1 e M. Ranieri i paragrafi 2 e 4.2.

BIBLIOGRAFIA

Gli articoli con gli asterischi sono da considerarsi risultati di ricerca.

- * Ali, S., DiPaola, D., Lee, I., Sindato, V., Kim, G., Blumofe, R., & Breazeal, C. (2021). Children as creators, thinkers and citizens in an AI-driven future. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100040. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100040>
- Aoun, J. E. (2017). *ROBOT-PROOF: Higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30, 17–32.
- Burgsteiner, H., Kandlhofer, M., & Steinbauer, G. (2016). *IRobot: Teaching the Basics of Artificial Intelligence in High Schools*. 2.
- Cappello, G. (2017). Literacy, media literacy and social change. Where do we go from now?. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1).
- * Cetindamar, D., Kitto, K., Wu, M., Zhang, Y., Abedin, B., & Knight, S. (2022). Explicating AI Literacy of Employees at Digital Workplaces. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 1–14. <https://doi.org/10.1109/TEM.2021.3138503>
- * Chai, C. S., Lin, P.-Y., Jong, M. S.-Y., Dai, Y., Chiu, T. K. F., & Qin, J. (2021). *Perceptions of and Behavioral Intentions towards Learning Artificial Intelligence in Primary School Students*. 14.
- Ciotti, F. Roncaglia, G. (2008). *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*. Roma-Bari Laterza.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra, Victoria, Australia: Macmillan.
- Crawford, K. (2021) *Né intelligente né artificiale. Il lato oscuro dell’IA [Atlas of AI. Powers, Politics, and Planetary Costs of Artificial Intelligence]*, 12-13. Bologna, Il Mulino.
- Druga, S., Christoph, F. L., & Ko, A. J. (2022). Family as a Third Space for AI Literacies: How do children and parents learn about AI together? *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–17. <https://doi.org/10.1145/3491102.3502031>
- Druga, S., Vu, S. T., Likhith, E., & Qiu, T. (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world. *Proceedings of FabLearn 2019*, 104–111. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311904>
- * Ferrari, L., Macaudo, A., Soriani, A., & Russo, V. (2020). Educational robotics and artificial intelligence education: What priorities for schools? *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 68-85 Pages. <https://doi.org/10.13128/FORM-10038>
- Fortunato, S. (2010). Community detection in graphs. *Phys. Rep.* 486, 75–174. <https://doi.org/10.1016/j.physrep.2009.11.002>
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave, Macmillan.
- * Gong, X., Tang, Y., Liu, X., Jing, S., Cui, W., Liang, J., & Wang, F.-Y. (2020). K-9 Artificial Intelligence Education in Qingdao: Issues, Challenges and Suggestions. *2020 IEEE International Conference on Networking, Sensing and Control (ICNSC)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICNSC48988.2020.9238087>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Hagendorff, T. (2020). The Ethics of AI Ethics: An Evaluation of Guidelines. *Minds and Machines*, 30(1), 99–120. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>
- * Han, X., Hu, F., Xiong, G., Liu, X., Gong, X., Niu, X., Shi, W., & Wang, X. (2018). Design of AI + Curricu-

- lum for Primary and Secondary Schools in Qingdao. *2018 Chinese Automation Congress (CAC)*, 4135–4140. <https://doi.org/10.1109/CAC.2018.8623310>
- * How, M.-L., & Hung, W. L. D. (2019). Educating AI-Thinking in Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) Education. *Education Sciences*, 9(3), 184. <https://doi.org/10.3390/educsci9030184>
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). *Artificial Intelligence: The global landscape of ethics guidelines*. 42.
- * Julie, H., Alyson, H., & Anne-Sophie, C. (2020). Designing Digital Literacy Activities: An Interdisciplinary and Collaborative Approach. *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–5. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274165>
- Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Hirschmugl-Gaisch, S., & Huber, P. (2016). Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. *2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–9. <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757570>
- * Kim, S., Jang, Y., Kim, W., Choi, S., Jung, H., Kim, S., & Kim, H. (2021). *Why and What to Teach: AI Curriculum for Elementary School*. 8.
- Kong, S.-C., Man-Yin Cheung, W., & Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100026. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100026>
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182–202). *South Yarra, Victoria, Australia: Macmillan*
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.
- * Lee, I., Ali, S., Zhang, H., DiPaola, D., & Breazeal, C. (2021). Developing Middle School Students' AI Literacy. *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 191–197. <https://doi.org/10.1145/3408877.3432513>
- Lesmo, L. (1991). ad vocem IA. *Grande Dizionario, Appendice V*, Torino, UTET.
- * Lin, C.-H., Yu, C.-C., Shih, P.-K., & Wu, L. Y. (2021). *STEM-based Artificial Intelligence Learning in General Education for Non-Engineering Undergraduate Students*. 15.
- * Long, D., Jacob, M., & Magerko, B. (2019). Designing Co-Creative AI for Public Spaces. *Proceedings of the 2019 on Creativity and Cognition*, 271–284. <https://doi.org/10.1145/3325480.3325504>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- * Marques, L. S., Gresse Von Wangenheim, C., & Hauck, J. C. R. (2020). Teaching Machine Learning in School: A Systematic Mapping of the State of the Art. *Informatics in Education*, 283–321. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.14>
- McCarthy J (2007) *What is Artificial Intelligence*. Available from: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html>
- Mills, K. A. (2010). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271.
- Mökander, J., Sheth, M., Watson, D. S. & Floridi, L. (2022). Models for Classifying AI Systems: the Switch, the Ladder, and the Matrix. In *2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT'22)*, June 21–24, 2022, Seoul, Republic of Korea. ACM, New York, NY, USA <https://doi.org/10.1145/3531146.3533162>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Ong, W. (1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Panciroli, C., Rivoltella, P. C., Gabbrielli, M., & Zawacki Richter, O. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(3), 1-12. <https://doi.org/10.13128/form-10210>
- Ranieri, M. (2018). *Competenze digitali*. In C. Tino & D. Frison (a cura di), *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*. Milano-Torino: Pearson Academy.
- Ranieri, Maria (2019). Literacy, Technology, and Media. In: Renee Hobbs and Paul Mihailidis (Editors-in-Chief), Gianna Cappello, Maria Ranieri, and Benjamin Thevenin (Associate Editors). *The International Encyclopedia of Media Literacy*, pp. 1-12, Hoboken, NJ: JohnWiley & Sons, Inc., ISBN:9781118978245.
- Riguzzi, F. (2006). Introduzione all'intelligenza artificiale. «Terre di confine», anno 2, n.1, gennaio.
- * Robinson, S. C. (2020). Trust, transparency, and openness: How inclusion of cultural values shapes Nordic national public policy strategies for artificial intelligence

- gence (AI). *Technology in Society*, 63, 101421. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101421>
- Rodríguez-García, J. D., Moreno-León, J., Román-González, M., & Robles, G. (2020). Introducing Artificial Intelligence Fundamentals with LearningML: Artificial Intelligence made easy. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 18–20. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436705>
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità* (pp. 5-112). ELS La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2022). Critical Thinking in the Data Age. New Challenges. In A. Riva, & A. Marchetti (Eds.), *Humane Robotics. A multidisciplinary Approach toward the Development of Humane-centered Technologies* (pagg. 327-342)
- Sabouret, N. (2020). *Understanding artificial intelligence*. CRC Press.
- Searle, John. R. (1980) Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences* 3 (3).
- Sefton-Green, J. (2007). *Literature review of informal learning with technology outside school*. Bristol, UK: Futurelab.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society - NEW MEDIA SOC.* 6. 341-362. [10.1177/1461444804042519](https://doi.org/10.1177/1461444804042519).
- Steinbauer, G., Kandlhofer, M., Chklovski, T., Heintz, F., & Koenig, S. (2021). A Differentiated Discussion About AI Education K-12. *KI - Künstliche Intelligenz*, 35(2), 131–137. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00724-8>
- Strauß, S. (2021b). “Don’t let me be misunderstood”: Critical AI literacy for the constructive use of AI technology. *TATuP - Zeitschrift Für Technikfolgenabschätzung in Theorie Und Praxis*, 30(3), 44–49. <https://doi.org/10.14512/tatup.30.3.44>
- Street, B. (2003). What’s “new” in *New Literacy Studies?* *Critical approaches to literacy in theory and practice. Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.
- * Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100072. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100072>
- * Su, J., Zhong, Y., & Ng, D. T. K. (2022). A meta-review of literature on educational approaches for teaching AI at the K-12 levels in the Asia-Pacific region. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100065. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100065>
- * Tahiru, F. (2021). AI in Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Cases on Information Technology*, 23, 1–20. <https://doi.org/10.4018/JCIT.2021010101>
- Touretzky, D., Gardner-McCune, C., Martin, F., & Seehorn, D. (2019). Envisioning AI for K-12: What Should Every Child Know about AI? *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33, 9795–9799. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33019795>
- Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2007). VOS: a new method for visualizing similarities between objects. In H.-J. Lenz, & R. Decker (Eds.), *Advances in Data Analysis: Proceedings of the 30th Annual Conference of the German Classification Society* (pp. 299-306). Springer
- * Vazhayil, A., Shetty, R., Bhavani, R. R., & Akshay, N. (2019). Focusing on Teacher Education to Introduce AI in Schools: Perspectives and Illustrative Findings. *2019 IEEE Tenth International Conference on Technology for Education (T4E)*, 71–77. <https://doi.org/10.1109/T4E.2019.00021>
- * Wan, X., Zhou, X., Ye, Z., Mortensen, C. K., & Bai, Z. (2020). SmileyCluster: Supporting accessible machine learning in K-12 scientific discovery. *Proceedings of the Interaction Design and Children Conference*, 23–35. <https://doi.org/10.1145/3392063.3394440>
- L. Waltman and N. J. Van Eck, “A smart local moving algorithm for largescale modularity-based community detection,” *Eur.Phys.J.B*, vol. 86, no. 11, pp. 1–14, 2013.
- * Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100061. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>
- * Yi, Y. (2021). Establishing the concept of AI literacy: Focusing on competence and purpose. *JAHHR*, 12(2), 353–368. <https://doi.org/10.21860/j.12.2.8>
- * Wong, G. K., Ma, X., Dillenbourg, P., & Huan, J. (2020). Broadening artificial intelligence education in K-12: Where to start? *ACM Inroads*, 11(1), 20–29.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gou-verneur, F. (2019). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?* *International of Journal Education Technology Higher Education*, 16, 39.
- * Zhang, H., Lee, I., Ali, S., DiPaola, D., Cheng, Y., & Breazeal, C. (2022). Integrating Ethics and Career Futures with Technical Learning to Promote AI Literacy for Middle School Students: An Exploratory Study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00293-3>



Citation: A. Rosa, G. Taddeo (2022) The art of inclusion: methods to approach interculturality in the Italian National Plan of Arts. *Media Education* 13(2): 173-181. doi: 10.36253/me-13386

Received: July, 2022

Accepted: November, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 A. Rosa, G. Taddeo. 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.

The art of inclusion: methods to approach interculturality in the Italian National Plan of Arts¹

L'arte di includere: metodi per apprezzare l'interculturalità nel programma nazionale italiano "Il Piano delle Arti"

ALESSIA ROSA¹, GABRIELLA TADDEO²

¹ INDIRE, National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research

² Università degli Studi di Torino

a.rosa@indire.it; gabriella.taddeo@unito.it

Abstract. Several scholars have analyzed how the creative processes involve the ability to multi-perspective visions and provide room for intercultural and social comparison, self-awareness, reflection and the ability to bridge across differences. Through the analysis of data coming from a two year research on schools participating in the National Plan of Arts, the paper highlights some of the approaches and methods adopted by teachers to foster inclusion and broaden intercultural exchange at school through art. Multifaceted artistic approaches are outlined: from the prioritizing of the choral dimension, to the connection with handicraft, up to the use of specific collaborative methods. Beyond the different methods and projects, two main general approaches seem to cross the different experiences: a centripetal and a centrifugal approach to the intercultural issues. The paper intends therefore to provide insights about such different approaches and claim for a deeper intertwining between them.

Keywords: art education, creativity, inclusion, interculturality, National Plan of Arts.

Riassunto. Diversi studi hanno analizzato come i processi creativi abbiano importanti ripercussioni sulla capacità di visione multiprospettica e diano spazio al confronto interculturale e sociale, alla consapevolezza di sé, alla riflessione e alla capacità di superare le differenze. Attraverso l'analisi dei dati inerenti le progettazioni biennali realizzate dalle scuole che hanno aderito al Piano Nazionale delle Arti, il presente articolo intende evidenziare alcuni degli approcci e dei metodi adottati dagli insegnanti per favorire l'inclusione e ampliare lo scambio interculturale a scuola attraverso l'arte. Nell'intento di perseguire tale finalità sono stati delineati approcci artistici variegati: dalla priorità della dimensione corale, al collegamento con l'artigianato, fino all'uso di metodi collaborativi specifici. Le diverse metodologie possono essere aggregate all'in-

¹ This article has been realized in collaboration between the two authors, however paragraphs 1 and sub-paragraphs 4.2; 4.3 are attributable to Alessia Rosa and paragraphs 2, 3, 4, 4.1 and Conclusion to Gabriella Taddeo. Taddeo was involved in the research described in the paper as researcher of INDIRE; during the drafting of the article she changed institution.

terno di due macro-approcci alle questioni interculturali: un approccio centripeto e uno centrifugo. L'articolo intende quindi fornire spunti di riflessione su questi diversi approcci prospettando la necessità di un più profondo intreccio tra di essi.

Parole chiave: educazione artistica, creatività, inclusione, intercultura, Piano Nazionale delle Arti.

1. THEORETICAL FRAMEWORK

The value of art in everyone's life is universally recognised, today we are also witnessing a progressive consideration of the social and cultural utility of artistic development, also concerning processes of inclusion (Lähdesmäki & Koistinen, 2019; Gonçalves & Majhanovich, 2016). The term inclusion is broad and covers different meanings. This article is focused on the concept of social inclusion considered about art education, with specific attention on migrant students because migrant and minority groups represent a considerable number of young citizens and young learners in the education system (OECD, 2015a).

More generally, inclusion refers to the promotion of conditions which allow the recognition and the empowerment of everyone as the right to be oneself (OECD, 2015b). Social inclusion is therefore defined as the process of improving the terms of participation in society, particularly for disadvantaged people, through enhancing opportunities, access to resources, voice and respect for rights. Inclusion is a core aspiration of the 2030 Agenda (Dugarova et al., 2017). Schools are central in fostering inclusion also as parts of a big community composed of parents and local realities. The relationship between art and intercultural inclusion is an issue of research gathering increasing interest (McGregor & Ragab, 2016; European Commission, 2015; Glaser & Strauss, 1967; Stern & Seifert, 2010). In the document "Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education" (UNESCO, 2010), produced within the framework of the World Conference on Arts Education, among the main objectives for the artistic development there is the application of the principles and practices of arts education, to contribute to resolving the social and cultural challenges facing today's world. Of course, «ensure that arts education is accessible as a fundamental and sustainable component of a high-quality renewal of education» and «assure that arts education activities and programs are of a high quality» (UNESCO, 2010, p.3) are basic prerequisites. As Ken Robinson and Lou Aronica (2015) state, the arts are about the qualities of human experience. Through music, dance, visual arts, theater and the rest we shape what surrounds us. Learning about the arts and making them one's own is essential for intellectual development. The arts highlight the

diversity of intelligence and provide concrete ways to promote it. They are one of the most intense expressions of human culture. To understand the experiences of other cultures, we need to come into contact with their music, their visual and performing arts, their literature and poetry. Music, images, poems and dramas are manifestations of some of our deepest talents and passions. Getting in touch with other people's arts is the most powerful way to see and perceive the world as they see and perceive it. In line with this premise, artistic education has been the subject of attention in recent years by various international organizations and research (Eurydice, 2019; Del Gobbo & Galeotti 2018). UNESCO, in the "Road map for Arts Education", defines arts and cultural aspects as essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual. This same document emphasizes that «The arts can be taught as individual study subjects, through the teaching of the various arts disciplines, thereby developing students' artistic skills, sensitivity, and appreciation of the arts, and seen as a method of teaching and learning in which artistic and cultural dimensions are included in all curriculum subjects» (UNESCO, 2006, p.8). The role that teaching arts and supporting the development of personal creativity can play in inclusion processes stems from the very concept of creativity in which a personal and a social level can be identified (Kaufman & Sternberg, 2010). At the individual level, creativity is related to a situation in which a person finds diverse or alternative solutions to solve problems in a work context or in everyday life (Seuring & Muller, 2008; Runco, 2007). Artistic expression can be an important tool in paths of personal and social growth since it promotes self-esteem, facilitates the expression of emotions as well as the processing of personal experiences (Rousseau et al., 2005). With this in mind the concepts of ideational fluidity, flexibility and originality are central (Guilford, 1975; Elliot & Nakata, 2013; Kaufman & Beghetto, 2009). While, at the societal level, creativity can lead to new scientific discoveries, artistic movements, inventions and social programs (Sternberg & Lubart, 1999).

Especially nowadays, this exception considers the creative process as a collective and confrontational one (great discoveries are rarely solitary). In this prospective students' collaborative work to achieve a common

goal within their art group, allow learning while they share their thoughts and emotions, and understanding the feelings of others. These processes in art education experiences do not change when students face learning or language difficulties because, as different research has shown, art and culture promote non-verbal communication and support language acquisition (Angelides & Michaelidou, 2009). Collaborative art-making helps students not to simplify human emotions and behavior, but to see their peers as human beings and, as a result, to begin trusting them (Felleman Fattal, 2014). Cooper and Sjostrom, argue that with collaborative art-making «students who normally sit on the sidelines find themselves on equal footing with their peers» (Cooper & Sjostrom, 2006, p.4). Creativity is useful in finding new or appropriate responses to a specific situation (Runco, 2004). Creativity also includes proactive devising (Kaufmann, 2003) and therefore the possibility of glimpsing long-term solutions and projects and the integration of different knowledge areas (Sharp, 2004). It is precisely the multi-perspective view inherent in the creative process that provides effective space for intercultural and social exchange (Dziedziewicz et al., 2014). In addition, different current researches evidence that the spheres of creative thinking and social relations are closely connected: developing creative thinking can simultaneously reduce stereotypes and prejudices, allowing the construction of a more equal society (Gocłowska & Crisp, 2012; Gocłowska et al., 2013). In this regard cultural and artistic productions develop ways of expressing the challenges of young people and raise the voice against discrimination, contributing to community cohesion, structural integration, and social change (Delhaye, 2008; Martiniello & Lafleur, 2008). Another interesting aspect is the fact that art can enable the cultivation of heritage, traditions, customs, and culture of the origin country (Netto, 2008) and at the same time allows people to get to know their destination country. Maintaining a cultural identity of the country of origin can have very positive effects on integration if it is combined with identification with the destination country (Le et al., 2015; Phinney et al., 2001). The main aspects underpinning a system of reciprocity between arts education and inclusion processes have been described. Different educational programs can stimulate creativity as well as build positive social relationships, respect for diversity and intercultural sensitivity (Taddeo, 2021). These educational proposals enable people not only to meet and appreciate cultural diversity but also to exploit the opportunities arising from the merger of different cultures. The main elements of educational paths, focused on the relationship between creativity and social comparison (Sawyer, 2006), are the pos-

sibility of sharing ideas with different cultures by overcoming normally used patterns of thought and action, openness to new experiences, cognitive curiosity, motivation and independence of thought.

In this scenario, the main question is related to how interculturalism in pedagogical art practices is conceived. As outlined in the literature (Burnard et al., 2017), in fact, in many cases host societies require minority groups to adapt and learn their aesthetic and cultural norms, so universalism conceals ethnocentric norms, values and interests. At the same time, starting from emblematic experiences such as the theater of the oppressed (Boal, 2020), many projects and methodologies have been developed to reach, through the arts, an effective merging and integration of points of view, instead of a mere 'assimilation' (Tsai, 2012; Prentice, 2000; Jankowska et al. 2015; NACCCE, 1999). Therefore, it's also interesting to explore how nowadays art pedagogy is conceived as a form of integration, sharing and mutual benefit of differing approaches, or instead as a way for assimilation and adaptation by minority groups. The consideration of art and, more generally, of educational activities supporting pupils' creative development as didactic mediators functional to inclusion processes is widespread among teachers.

Cultural and artistic productions develop ways of expressing the challenges of young people and raise the voice against discrimination, contributing to community cohesion, structural integration, and social change (Tang, 2019). The present work, therefore, starting from an empirical recognition of the Italian schools, intends to explore how the combination of art and inclusion is interpreted in educational proposals.

2. THE CONTEXT: THE NATIONAL PLAN OF ARTS

The research, developed over two years, analyzed projects and reflections of the teachers who participated in the National Plan of Arts².

The Triennial National Plan of Arts, created through the legislative decree of 13 April 2017, n. 60, is a recent tool through which the Italian Ministry of Education intended to guarantee access to Italian culture and artistic heritage to all school pupils of all levels. Through the support of cultural centers for artists (theaters, museums, etc.) and companies (small artisans or large companies), a network of relations has been created to support the schools.

The Plan includes 9 measures aimed to implement both theoretical and practical activities on 4 artistic

² <https://miur.gov.it/web/guest/il-piano-delle-arti>

fields: visual arts, literature, music, theater and performative arts.

In the first year of the Plan, 2018-2019, two measures were financed:

- measure E, related to the promotion of the participation of pupils in the cultural and environmental heritage of Italy and made in Italy artcraft.
- measure F, aimed at the enhancement of practical and historical-critical students skills, relating to music, arts, cultural heritage, cinema, media.

In the first edition, the Plan involved 590 schools.

The second year of the Plan, for the years 2019-2020, was dedicated to two further measures:

- measure C, for the development of teaching practices aimed at encouraging the learning of all pupils, enhancing the different attitudes and talents of each one.
- measure D, for the promotion of school networks aimed at sharing laboratories, instrumental and professional resources.

At the second call of the Plan 308 schools responded.

In support to the Plan, a specific monitoring and evaluation action was defined by the Ministry, for which INDIRE was responsible, and which produced each year an updated overview of the project's outcomes through a report (Chellini et al., 2020) and a website repository³.

The INDIRE portal aims to disseminate the results of the monitoring of the actions implemented with the Plan, playing the important role of documentation and networking. Through the portal the processes of dissemination of good practices are supported, not only in an educational but also, and above all, from a cultural perspective. For this reason, the projects are deeply related to the territories, their traditions, and their possibilities for development. At the same time, the digital portal seeks to encourage connection and comparison between teachers. This is not just a showcase of experiences, but an attempt to support schools towards a broader openness and confrontation, renouncing those attitudes of institutional closure that are antithetical to the principles of inclusion.

3. METHODOLOGICAL DESIGN

The research was developed by INDIRE through a multi-method approach.

In the first year of the Plan (2018-2019), schools that received funding were asked to respond to two surveys:

- one addressed to the school, concerning overall information on the project;

- one addressed to the teachers participating in the project concerning teaching.

The data from the surveys were collected between September 2019 and February 2020.

The first survey collected a number of 318 responding schools, with a response rate of 87% with respect to the participants.

A total of 1,244 teachers responded to the second questionnaire, representing 73% of the teachers involved.

For the second year of the Plan, due to the emergency restrictions caused by the SARS-COVID 19 pandemic, in accordance with the Ministry, the INDIRE monitoring of the activities was promoted as not mandatory and designed more as a qualitative moment of reflection than as a performance analysis.

A synthetic online survey, aimed at gathering a general overview about the projects, was addressed to all the participants at the beginning of 2021: 84 schools answered to this first quantitative survey; 67% of the respondents adhered to measure C and 28% to measure D.

Starting from this auto-selected sampling, in addition to the quantitative data coming from the survey, 5 focus groups were set up in order to create a more dialogic and depth analysis.

The focus groups involved 49 teachers, and were organized, online, in May-June 2021 grouping participants in relation to their previous survey responses:

- 1 focus group was dedicated to participants that declared to work on improving specifically artistic skills in the primary school;
- 1 focus group addressed participants that declared to work on improving artistic skills in the secondary school;
- 1 focus group was dedicated to participants that declared to work on improving soft skills on primary school;
- 1 focus was dedicated to participants that declared to work on improving soft skills on secondary school;
- The last focus was dedicated to participants that worked on inclusion both in primary and secondary schools.

Based on such data gathering, several aspects related to the practices and cultural interpretation of art in the school have been collected. Among them, the main research questions that the paper addresses are:

- How can civic and intercultural skills be conveyed through creative processes and in the teaching of the arts?
- What are the cultural approaches through which teachers interpret intercultural work?

³ <https://www.indire.it/progetto/monitoraggio-nazionale-del-piano-delle-arti/>

4. FINDINGS: THE METHODS FOR INTERCULTURALITY

Data collected both from the open answers and from the focus groups were gathered and analyzed using the qualitative analysis tool NVIVO for teams.

The analysis followed a bottom-up categorization approach, typical of the Grounded Theory. The interpretation followed an iterative approach that refined the categories as the work continued with the identification, comparison and selection of key issues (Glaser & Strauss, 1967).

The analysis initially made use of some general categories (pedagogical methods, intercultural methods, stakeholders involvement, artists involvement, difficulties, evaluation systems), and then vertically deepened each category by exploring the different interpretations and creating subcategories. Using the Nvivo for teams version, it was possible for the researchers to work at distance to the same document, analyzing, producing categories and comparing them in a collaborative way.

From such interpretative work, we could highlight different approaches to the art education for intercultural purposes and three main categories of interpretation:

- the prioritizing of the choral dimensions of arts, respect to individual ones, to create involvement, participation and physical (not only cognitive) exchange among students.
- the use of specific methods, such as cooperative learning and role-playing, to favor the creation and the growing of intercultural groups among students and to stimulate an open minded and collaborative approach.
- the use of artcraft, grounded with traditional works, as means to connect art (also) to professional visions and possible work perspectives for students.

Specific examples of such approaches are presented in the further paragraphs.

4.1 Chorality

In the analysis of school projects in which inclusion was considered among the primary objectives and interculturality was mentioned, a predominance of 'collective' arts over individual ones emerges. Artistic disciplines such as theater, choral music, marching bands, musicals and performances are privileged, compared to artistic forms focused on individual performance (painting, writing and poetry, musical soloist). In fact, as declared by a teacher involved in the Plan:

The practice as a whole, understood as a collective activity of making music and theater, is undoubtedly a

fundamental methodology to favor the formative process of the pupil. Through the practice of the ensemble, it is possible to stimulate in children the search for very important expressive elements at a musical and theatrical level, such as intonation, rhythmic sense, dynamics and expressiveness, aspects of artistic language that would not be fully developed through an individual path".

It's also the case of the Liceo Properzio, in Assisi, that created a "multi-ethnic orchestra". Its project was described as follow by the teacher:

the project we propose provides for the possibility of creating the foundations for an orchestra, or choir or vocal and instrumental ensemble, capable of collecting the previous 'ingredients', starting from the history of each individual protagonist (culture, origin, music from their own traditions), with the intention of merging the own cultural heritage with that of the other members.

In the above mentioned projects, the collective and collaborative dimension of making art is, at the same time, an artistic issue but also a means to develop soft skills. Performing together is, in fact, a way to create different strategies for dialogue, based not only on cognitive and academic performances typical of the traditional school but, moreover, on an 'embodiment of the collective' that pushes toward integration and coordination of bodies before that of minds, thus on universal channels of communication.

4.2 Arts and crafts to get to know the territory and its traditions

Handcrafts represent a possible working context for students in the artistic field. The different educational projects proposed aim to know the neighboring territory, local traditions and the "indigenous" background. Such knowledge can stimulate empathy and a sense of belonging but also show how art can find different contexts of development in the workplace. Indigenous students can get to know and appreciate better the territory they belong to, sometimes undervalued or misunderstood, and non-indigenous students can better understand the local culture. Several teachers emphasized that craftwork is also functional for the recalibration of slow times by students who are often used to the speed of technology. Fashion, craftsmanship and technology were the cornerstones of the activity carried out by the students at the "V. Bonifazi" Institute in Civitanova Marche. Tigamaro is a company from Le Marche, in which the manufacturing processes have been partly digitized to improve the daily life of craftsmen and their overall productivity. A "smart training" concept is firmly applied in Tigamaro which believes that the dictates of

Industry 4.0 help to preserve the craftsmanship of Made in Italy. For this reason, a “Tigamaro Academy” has been realized: an internal training system that prepares the master craftsmen of the future, leading to a local production network. The company hosted the entire class group (enhancing the internal relational dynamics) that participated in the Academy as part of a project that led to the creation of clutch bags inspired by the 1930s. Making the area known through craftsmanship is also a way to give it a historical depth, capable of nourishing the identities of young people who do not have a family background in the area. As the teacher states: « [through the project] we wanted to introduce the children to the craftsmanship of the territory which is still our origins. The historical aspect precedes the executive part». These experiences allow a reappraisal of the relationship between the local and the global (small realities and large industries) and at the same time enable young people to become aware of the continuity between past, present and future in artistic contexts. The focus on handicrafts is not only limited to local products. A school in Valenza (a city famous for its goldsmith production) involved and studied Abruzzo’s goldsmith production of traditional engagement rings. A real exchange of craftsmanship experiences between the two territories took place. As the school manager describes:

The experts, designers from Abruzzo jewelry, worked with our pupils, while a designer from Valenza worked with the children of a fifth grade of the Abruzzo primary school and collected the children’s design ideas. From such two creative situations, a representation has emerged that merges the traditions of the two realities. But we didn’t stop here! I put the jewel into production by producing 200 pieces (...) The jewels were put up for auction to raise funds to be donated to hospitals during the covid period.

These educational proposals are also a way of showing young people how these paths evolve through continuous cultural contaminations and mutual inclusions. Intercultural dialogue finds its highest expression in art.

4.3 The methods of collaborative work and identification

The objectives of inclusion were pursued through the use of different teaching methodologies. The methodologies most often mentioned are those linked to group work, peer education and immersion. Art in all the paths was conceived at every step, or only in some, as a necessary moment of encounter and comparison between the students. At the I.C. Ungaretti di Sesto Calende (VA) the peer education activities were carried out in the civic museum where the older students not

only prepared visit routes for the younger ones but also designed and created special art workshops. A peer education system is able, according to teachers, to involve and put in interaction different generations, creating an ‘artistic chain’, as described below by a teacher from Fabrizio De André institute in San Frediano a Settimo Cascina (PI):

Starting from the drama of a serious fire in the hills near Pisa, the children from lower secondary school went to the place, in nature, to make studies and live drawings of nature, animals, flowers and so on. They then passed the drawings to the students from the art school, who transformed them into decorative motifs. These motifs then became objects of textile models, thanks to the work of the students of Modartec (a tertiary school) and finally such models were transformed into prototypes of clothes by students from University of Pontedera.

Art as a collective work and the co-design of the routes was a widely considered aspect, stimulating those processes of trust towards the other. The activity carried out at the Fabrizio De André institute in San Frediano a Settimo Cascina (PI) falls within this framework. Following a serious fire, the pre-adolescents carried out life drawing workshops related to vegetation, which were then reworked by the older children to become prints on fabrics and an art installation with videos and images. Among the educational projects analyzed, in many cases, interesting proposals were made for role-playing and immersion activities. Some activities also allowed the children to learn about the oldest processing techniques, which often unite geographically but not historically distant cultures. The project carried out at the Enrico Fermi School in Piave di Cadore is certainly original in this perspective. The project is characterized by great transversality, since it integrated chemistry and art. The pupils were involved in the production of mineral and vegetable pigments for restoration using ancient techniques. The students also carved raw pens, made ferrogallic ink, learned about medieval writing methods and understood what it means to make a medieval illuminated codex. These methodologies, aimed at empathy and involvement of the greatest number of students, were integrated with the methodologies specific to the arts disciplines.

CONCLUSIONS

As we have seen, different pedagogical approaches have been implemented in the schools, each one aimed at achieving inclusion and intercultural goals. Based on our findings, artistic and cultural practices for intercul-

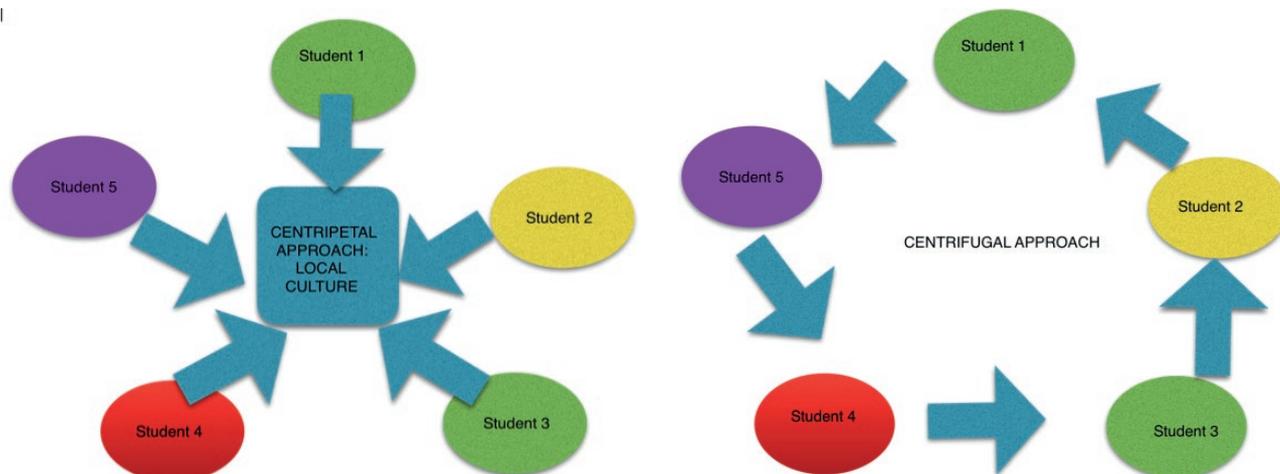


Figure 1. Schemes of the centripetal and centrifugal approaches to interculturality.

turality and inclusion reside, for teachers involved in the National Plan of Arts, both in a location -whether geographical, spatial or corporeal- and also in-between spaces, among individuals, social contexts, generations, geographical origins and backgrounds. We can, simplifying, define these two different approaches as a centripetal approach and a centrifugal one. According to the centripetal approach, interculturality is intended as a convergent process of deepening a common culture and 'assimilation'. By improving knowledge and empathy for the territory, the local traditions, the 'indigenous' background, students from different backgrounds are stimulated to find a common aesthetic way to live and emphatically feel the beauty. Through the artistic practices, a deeper knowledge of the place, empathy and a sense of belonging are stimulated, also for non native students. This approach is particularly focused on valorizing local traditions, artistic background of the territory, historical knowledge, in order to empower the students by giving them tools for attachment to place, living and interpreting the beauty around them. The second approach intends interculturality as a 'centrifugal' approach aimed to achieve for students' cosmopolitan vision and multiculturalism (Rizvi, 2009): artistic projects based on such approach found successful ways for youngsters to express their culture, highlight the differences and the peculiarities of different cultures and foster a better understanding between indigenous and not indigenous students.

For example, especially in the music field, the sharing of music tastes and experiences, often coming from the pop culture, is used as a means to create (or, in many cases, just underline) a 'global ground' among students and favor practices of integration, sharing, curiosity and

dialogue, leading to an embrace of difference at the level of the whole word. These are examples of 'aesthetic cosmopolitanism' in the sense defined by Regev (2013) as a tool to shape world culture as an interconnected entity in which social groups, from many parts of the world, share music's similarities, despite their different cultural backgrounds.

Throughout this contribution we have tried to highlight the creativity that emerges through both such centripetal and centrifugal approaches. However, having underlined the existence of two distinct intercultural approaches also highlights a certain inhomogeneity of visions with respect to intercultural pedagogy and the need to move toward a complementary approach, able to intertwine several means, goals and visions. Observing the types of projects implemented in the Plan of Arts, based on the testimonies of teachers, we can identify some lines of improvement aimed at integrating, for example, educational actions that enhance understanding and sense of belonging to the territory, with other actions aimed at valorizing the different cultures and crossings them in a specific place and context. Such integration between a "centripetal" and "centrifugal" approach can be also intended as the possibility to access to an artistic experience that preserves both the social and individual sphere of creativity, both a normative and an exploratory vision of art, thus giving the new generation the widest access to its meanings.

REFERENCES

- Angelides, P., & Michaelidou, A. (2009). The deafening silence: discussing children's drawings for under-

- standing and addressing marginalization. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 27-45.
- Boal, A. (2020). *Giochi per attori e non attori. Introduzione al Teatro degli Oppressi*. Dino Audino.
- Burnard, B., Mackinlay, E., & Powell, K. (eds) (2017). *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*. Routledge.
- Chellini C., Pizzigoni F.D., Rosa A. & Taddeo G. (2020). *Piano delle Arti - Misure e ed f). Rapporto di monitoraggio*, Firenze: INDIRE. <https://pianodellearti.indire.it/monitoraggio/rapporto-di-monitoraggio>, last accessed 15th Nov 2022.
- Cooper, M. K, & Sjostrom, L. (2006). *Making Art Together: How Collaborative Art-Making Can Transform Kids, Classrooms, and Communities*. Beacon Press.
- Del Gobbo G., & Galeotti G. (2018). Education through Art for intercultural dialogue: Towards an Inclusive Learning Ecosystem. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2013-229.
- Delhay, D. C. (2008). Immigrants' Artistic Practices in Amsterdam, 1970-2007: A Political Issue of Inclusion and Exclusion. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(8), 1301-1321.
- Dugarova, E., Slay, B., Papa J., & Marnie S. (2017). *Leaving No One Behind in Implementing the 2030 Agenda for Sustainable Development: Roma Inclusion in Europe*. <https://ec.europa.eu/research-roma-children/?publications/271/>, last accessed 29th Nov 2021.
- Dziedziewicz, D., Gajda A., & Karwowski M. (2014). Developing children's intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32-42,
- Elliot, E. A., & Nakata, C. (2013). Cross-cultural creativity: conceptualization and propositions for global new product development. *J. Prod. Innov. Manag.*, 30, 110-125.
- European Commission (2015). *Selected publications on the inclusion/integration of refugees and migrants in European societies through culture and arts*. http://ec.europa.eu/libraries/doc/inclusion_refugees_and_immigrants_by_culture_arts.pdf, last accessed 29th Nov 2021.
- Eurydice (2019). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. EACEA.
- Felleman Fattal, L. (2014). Focus on Teacher Education: Assessing Multidisciplinary Learning Through the Arts. *Childhood Education*, 90(5), 382-385.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gocłowska, M. A., & Crisp, R. J. (2012). On counter-stereotypes and creativity cognition: When interventions for reducing prejudice can boost divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 72-79.
- Gocłowska, M. A., Crisp, R. J., & Labuschagne, K. (2013). Can counter-stereotypes prime flexible thinking? *Group Processes & Intergroup Relations*, 7, 1-15.
- Gonçalves, S., & S. Majhanovich (2016). *Art and intercultural dialogue*. Leiden.
- Guilford, J.P. (1975). Varieties of Creative Giftedness, Their Measurement and Development. *Gifted Child Quarterly*, 19(2), 107-121.
- Jankowska, D. M., Gajda, A., & Karwowski, M. (2015). How to develop children's creativity and intercultural sensitivity: Around creativity compass program. In A.-G. Tan & C. Perleth (Eds.), *Creativity in the twenty first century. Creativity, culture, and development* (p. 133-146). Springer.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: the four C model of creativity. *Rev. Gen. Psychol.*, 13, 1-12.
- Kaufman, J.C., & Sternberg, R.J. (2010). *Creativity*. Cambridge University Press.
- Kaufmann, G. (2003). What to measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 235-252.
- Lähdesmäki, T., & Koistinen A. (2019). Explorations of Linkages Between Intercultural Dialogue, Art, and Empathy. In F. Maine & M. Vrikkki (Ed.), *Dialogue for Intercultural Understanding*, Springer (p. 45-58).
- Le, H., Polonsky, M., & Arambewela, R. (2015). Social Inclusion through Cultural Engagement among Ethnic Communities. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 24(4), 375-400.
- Martiniello, P. M., & Lafleur, D. J.-M (2008). Ethnic Minorities' Cultural and Artistic Practices as Forms of Political Expression: A Review of the Literature and a Theoretical Discussion on Music. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(8), 1191-1215.
- McGregor, E., & Ragab, N. (2016). *The Role of Culture and the Arts in the Integration of Refugees and Migrants*. European Expert Network on Culture and Audio-visual, EENCA. <https://eenca.com/eenca/assets/File/EENCA%20publications/request%207%20how%20can%20culture%20and%20the%20arts%20help%20to%20integrate%20refugees%20and%20migrants%20follow%20up.pdf>, last accessed 15th Nov 2022.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: HMSO. <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>, last accessed 29th Nov 2021.
- Netto, G. (2008). Multiculturalism in the Devolved Context: Minority Ethnic Negotiation of Identity through

- Engagement in the Arts in Scotland. *Sociology*, 42(1), 47–64.
- OECD (2015a). European Union, Indicators of Immigrant Integration. Paris: OECD.
- OECD (2015b). *Immigrant Students in School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493–510.
- Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *Curriculum Journal*, 11, 145–158.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Penguin Putnam.
- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 180–185.
- Runco, M.A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity: Theories, themes, and issues*. San Diego: Academic Press.
- Sawyer, K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Seuring, S., & Muller, M. (2008) From a literature review to a conceptual framework for sustainable supply chain management. *Journal of Cleaner Production*, 16, 1699–1710.
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: what can we learn from research? *Readership: Primary*, 32, 5–12.
- Stern, M. J., & Seifert S. C. (2010). *Arts-based social inclusion: An investigation of existing assets and innovative strategies to engage immigrant communities in Philadelphia*. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=siap_social_inclusion, last accessed 29th Nov 2021.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. Cambridge University Press.
- Taddeo, G. (2021). Art and Creativity for Disadvantaged Students: Data and Reflections from the Italian National Plan of Arts. *Italian Journal of Sociology of Education*, 13 (3).
- Tang, M. (2019). Fostering Creativity in Intercultural and Interdisciplinary Teams: The VICTORY Model. *Front. Psychol*, 2-12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02020/full>, last accessed 29th Nov 2021.
- Tsai, K. C. (2012). Play, imagination, and creativity: A brief literature review. *Journal of Education and Learning*, 1, 15–20.
- UNESCO (2006). *Road map for Arts Education*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf, last accessed 29th Nov 2021.
- UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf, last accessed 29th Nov 2021.



Citation: A. Soriani, E. Pacetti (2022)
Digital contexts mediated communication between teachers and parents: a transversal research in a multicultural school. *Media Education* 13(2): 183-191.
doi: 10.36253/me-13355

Received: July, 2022

Accepted: November, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 A. Soriani, E. Pacetti.
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.

Digital contexts mediated communication between teachers and parents: a transversal research in a multicultural school¹

La comunicazione scuola-famiglia mediata da contesti digitali: una ricerca trasversale in un istituto comprensivo con forte connotazione multiculturale

ALESSANDRO SORIANI*, ELENA PACETTI

Department of Education Sciences, University of Bologna, Bologna, Italy
alessandro.soriani@unibo.it; elena.pacetti@unibo.it

*Corresponding author

Abstract. Mailing lists, social networks and group chats have become the stage of a very wide spectrum of formal and informal relationship dynamics where conflicts, discussions and misunderstandings are very common. Parents, school administrators and teachers experience situations which are often difficult to manage and where the boundaries between the private and the professional sphere are shady and often crossed. These complex dynamics, even more, complicated if one considers that schools are benefitted from families from different cultural backgrounds, are extremely difficult to investigate because they take place in border-lined spaces which often escape from the gaze of the school policies of the regulations and scientific debate. The research hereby presented, which has been in development for 18 months in a school institute in the metropolitan city of Bologna connoted by a very high degree of multicultural presence, aims to investigate how communicative exchanges mediated by digital contexts are able to influence the relational dynamics between teachers-teachers and parents-teachers.

Keyword: communication, family, professional development, school, technology.

Riassunto. Mailing list, social network e chat di gruppo sono diventati il palcoscenico di un amplissimo spettro di dinamiche relazionali formali e informali in cui conflitti, discussioni e incomprensioni sono molto comuni. Genitori, dirigenti scolastici e insegnanti vivono sovente situazioni molto difficili da gestire e in cui i confini tra la sfera privata e quella professionale sono sfumati e oltrepassati. Queste dinamiche complesse, ancor più complicate se si considera che nelle scuole sono presenti famiglie di diversa estrazione culturale, sono estremamente difficili da indagare perché avvengono in spazi di confine che spesso sfuggono allo sguardo delle politiche scolastiche, delle normative

¹ This contribution has been co-authored by Elena Pacetti and Alessandro Soriani. About the attribution of the paragraphs: Elena Pacetti authored paragraphs 1; Alessandro Soriani authored paragraphs 2 and 3. Paragraph 4, was authored by both contributors.

e del dibattito scientifico. La ricerca qui presentata, che si è sviluppata per 18 mesi in un istituto scolastico della città metropolitana di Bologna connotato da un altissimo grado di presenza multiculturale, si propone di indagare come gli scambi comunicativi mediati dai contesti digitali siano in grado di influenzare le dinamiche relazionali tra insegnanti-docenti e genitori-docenti.

Parole chiave: comunicazione, famiglia, formazione professionale, scuola, tecnologie.

1. SCHOOL-FAMILY COMMUNICATION DYNAMICS

The widespread use of digital technologies has become one of the greatest concerns for the school system: teachers, parents and students experience the pervasiveness of technology on many levels of their lives, not always with serenity. Although technology has lots of potential, this pervasion comes with a long list of elements which could represent some risks that deserve reflection and attention. A particular aspect which has been little explored by literature is the influence that technologies have on social and relational levels. Whilst it is undeniable that many studies in the field of Computer Mediated Communication (CMC) have traced pathways for an investigation in educational environments regarding the communication dynamics through digital tools, we must emphasise that most of these researches are focused on ‘traditional’ digital media such as IM, mailing lists, e-mails, wikis or forums (Bouhnik & Deshen, 2014; Cifuentes & Lents, 2011; Doering, Cynthia, George, & Nichols-Besel, 2008; Smit & Goede, 2012; Sweeny, 2010). This partiality is mainly caused by the period in which the first CMC studies started, that is before the advent of smartphones and social networks and also by methodological difficulties that these new digital contexts entail.

Moreover, lots of research that is focused on the new forms of communication offered by social networks is often conducted in other contexts rather than in school (Jenkins, Ito, & boyd, 2016; Turkle, 2012, 2016). When one considers the school system, it is possible to isolate elements that previously represented factors of complexity and that, with the introduction of technologies, have gradually enriched the world of education in terms of horizons, opportunities and challenges. Reference is made to all the relationship dynamics between teachers, parents and students. These exchanges have increased in complexity and one of the main causes can be identified in the multiplication of the channels where it is possible to communicate with others (messages, telephone calls, e-mail, audio messages, images, videos and other methods made possible by today’s social networks). The mentioned channels range from digital tools that can be considered ‘official’, to ‘unofficial’. Whilst the first category contains all those platforms created and made available

officially by the school for solely educational purposes, the second comprises all those channels spontaneously used by the actors involved to communicate (Soriani, 2019). Communicational exchanges mediated by technology – reference is made to the exchanges between students-students, students-teachers, teachers-teachers and teachers-families – not only never cease to occur, but also often shatter all the time/space boundaries of the school and end up strongly influencing the social climate of learning environments.

While research has already explored, albeit partially (Pacetti, 2019) these dynamics, there are others that still remain uncharted and that could contribute to improving the professional development of teachers, especially in how they cultivate the relationship with the students and their families.

‘Unofficial’ digital channels play an important role in schools’ communication dynamics. They not only cause conflicts and concerns and are perceived as an unnecessary burden and an additional load for teachers and parents, but they also facilitate communication and the sense of connection between the actors involved in the exchanges.

In this sense, a reflection must be made to address the following elements:

- The lack of research (especially in the Italian territory) which addresses the social-relational implication of the use of technologies in schools;
- The indefiniteness typical of the phenomenon, often difficult to identify, to investigate, and even more difficult to manage, which ends up being a source of concern for teachers and parents;
- The relational and logistical potentialities linked to this kind of exchange.

These problems affect all levels of the educational system, from kindergarten to higher education (Blau, Hameiri, 2017; Bordalba, Bochaca, 2019; Macia, Garreta, 2018; Soriani, 2019). Nowadays, due to the pandemic, during which computers have forcibly mediated all communication, this reflection has become even more urgent and important.

2. THE RESEARCH

2.1 Context and aim

The research presented in these pages has been in development since January 2019 in a school institute in the Metropolitan City of Bologna (Italy). The school institute comprises one kindergarten, two primary schools and one lower secondary school (pupils from 3 to 14 years old). The institute is in an area of Bologna which is home to an extreme mixture of different social-economical situations and is fully reflected in the complexity and in the diversification of the students and the families who benefit from the school's services.

The study aims to investigate how teachers and parents consider the issue of school-family communication (SFC). The research questions that guided the whole research are hereby listed:

- Are teachers' digital competencies enough to guarantee a good level of technology-mediated school-family communication?
- What is the teachers' perception, in terms of usefulness, of ICTs as a tool for communication between school and family and between colleagues?
- Are the communication protocols used by the schools effective?
- How can school-family communication processes be improved?

2.2 Methodological design

The research is designed on the Professional Development Research (PDR) methodology (Asquini, 2018). The term is translated from the Italian concept of "Ricerca-Formazione" developed by CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante), the Centre for Educational Research on Teachers as Professionals (CERTP), who defined it as «a political and a methodological choice to do research together with teachers and caretakers in order to promote professional learning for all involved and produce an effective impact on and gain for schools and teacher education».

There are five guiding principles in this research approach, namely a clear explanation of the research's purpose in terms of professional development of the teachers directly involved and an attention to document and analyse the effects in terms of change; the creation of a PDR group in which the researcher(s) and teachers are part and in which the different roles, research objectives, values and methodological choices are clarified and negotiated; the centre of all the research phases on the contexts' specificities - institutional and non-institutional - in which the PDR takes place, by considering carefully the limits and the resources; a continuous and systematic confrontation between the research group about the documentation and the processes of the research; attention to the outcomes' effective impact on the school, both for educational and didactic innovation and for teacher training.

The presented research, which took two years to complete, was structured as follows:

First-year:

- building of the research group and setting up of the research tools;
- planning of the teachers' and parents' surveys in collaboration with the research-group participants;
- data collection from teachers and parents of the comprehensive school. Online surveys collected: 51 teachers and 123 parents;
- sharing of the surveys' results to the research group;
- focus group co-planning and realisation. 6 focus groups were held: 3 with teachers and 3 with parents;
- first training initiative open to all the teachers and the parents of the school in collaboration with CERTP centre;
- establishment of a permanent and sustainable working committee that will help the school develop future training and future decisions concerning technology.

Second-year:

- identification of the aspects concerning school-family communication to focus on during the second year of research;
- setting up of the research tools: planning of the teachers and parents' surveys in collaboration with the research-group participants;
- data collection and analysis. Online surveys collected: 58 teachers, 11 educators and 566 parents of 639 pupils;
- first training initiative open to all the teachers with the objective being to point out the outcomes of the research;
- planning of a wider training initiative for parents regarding school-family communication;
- establishing a working committee for improving the school's communication strategies.

2.3 Partial results from the first year of research

Whilst the contribution focuses mainly on the results of the second year of the study, it is important to mention the main outcomes of the first year:

- although there are formal communication protocols that foresee the use of official digital channels, there

is an ‘underground world’ of communication situations that rely on unofficial channels and that involve both parents and teachers;

- the school regulations do not cover the above-mentioned cases and this causes some parents and teachers to be very wary of forms of communication through unofficial channels;
- communication through unofficial channels (e.g.: WhatsApp groups) is seen by many families as a powerful aggregative factor: it makes parents feel closer, more supported and better informed;
- some families remain excluded from the communication dynamics and struggle to communicate regularly with both other parents and teachers. The reasons for this exclusion are to be found not so much in the lack of devices on the part of some families (a phenomenon that exists, albeit to a limited extent, in families experiencing the greatest socio-economic difficulties) but, rather, in the management of family time (which during the COVID-19 situation has become even more difficult) and in the language barrier (present in some non-Italian-speaking families);
- presence of a large gap in perceptions regarding the issues addressed between parents with children in pre-school and parents with children in primary and secondary school. Whilst the latter group (parents with children at secondary school) is the one that has been less affected by the difficulties

of the lockdown, the second group (parents with children at primary school) experienced difficulties, especially in the first phase, and then found a stable balance. The first group (parents with children in kindergarten) suffered more from the transition to a forced communication dimension to the digital dimension only. The main reason for this gap is to be found mainly in the degree of use of digital communication dynamics already in place before the Covid viral emergency.

3. DATA ANALYSIS

3.1 Levels of digital competencies and of confidence in the use of ICTs for school-family

The teachers’ and parents’ section of the research shows, in general, a good consideration of their personal digital competency. By looking at Fig.1, we can highlight that parents and teachers from primary and secondary schools are those who have higher values when compared to those from kindergarten.

The same trend is observable in the table below that presents the level of confidence in using ICTs for school-family communications; in this case we can notice that the values are higher than those of the perceptions of one’s own level of digital competence.

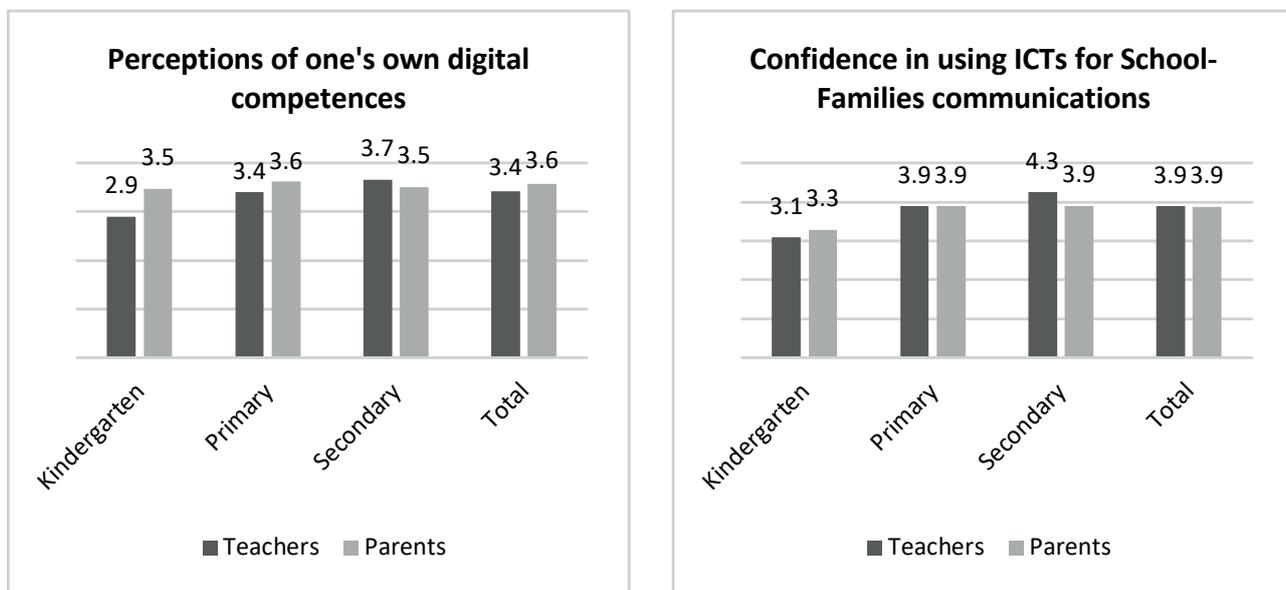


Figure 1. Teachers’ and parents’ levels of digital competencies and confidence in the use of ICTs for school-family – Likert scale: 1(min)-5(max).

3.2 Teachers and educators' data

Communication dynamics during lockdown

We will now present the results of the first two questions dealing with the practical aspects of technology-mediated communication with parents – which teachers appreciated the most and found to be more critical.

Among the aspects that teachers appreciated the most, we can list: the rapidity of communication exchanges (40,5%); the efficacy of online meetings (13%); the quality of parents' participation (11,6%). Among the aspects more criticised by the teacher we find: the lack of human contact (24,6%); the parents' lack of digital skills (20,3%); some families' lack of technological equipment (11,6%); the struggle in respecting timing with the increase of online meetings (8,7%).

The second part of the questionnaire focused on the practical aspects of technology-mediated communication with the other teachers which teachers appreciated the most and found to be more critical.

Among the aspects that teachers appreciated the most we can identify: the clarity and the immediacy of the communication exchanges (31,8%); the increase in the frequency of the relationships with colleagues (18,8%); the official digital channels' efficacy (15,9%); the easier participation in school's dynamics (14,5%).

Among the aspects more criticised by the teacher emerged: the lack of human contact (21,7%); the difficulty in communicating through digital tools which makes some institutional tasks even more complicated (20,2%); too much time spent online (8,7%); an overwhelming sense due to the feeling of being always available (8,7%).

Perceptions about school's rules concerning school-family communication

In Fig. 2 one can see the teachers' perceptions about the efficacy of school rules concerning SFC. By looking at the table it is possible to note that, in general, teachers find these rules quite adequate (average Likert value: 3,75).

To the open-ended question 'Which proposal would you have to supplement the regulation?' 26 teachers out of 69 teachers replied.

The most relevant categories of proposals that emerged are the following: putting effort into making clearer communications (8,7%); communicating in more appropriate moments (7,2%); using exclusively official channels (5,8%); communicating also in foreign languages (5,8%); better online meetings' management (5,8%); include educators in the use of e-registry (4,4%); provide more training for teachers and parents about SFC (4,4%).

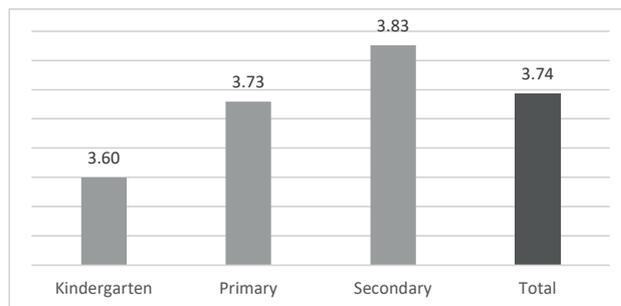


Figure 2. Teachers' perceptions about the school's rules concerning SCF – Likert scale: 1(min level of adequateness)-5(max level of adequateness).

3.3 Parents' data

Communication exchanges mediated by technology during lockdown

This paragraph presents parents' answers to the survey's questions aimed at collecting their perceptions about SFC dynamics during the lockdown.

Fig. 3. displays the answers to the question 'Do you feel you need a closer relationship with the teachers and the other parents?' What emerges is that 41.2% of the parents wish to have more occasions to communicate and to get to know the teachers as opposed to 26.2% of the other parents. We must remark that 47,1% of the parents whose children are in kindergarten showed a stronger need for more contact with the teachers. Contextually, only 17.6% of these parents showed the lowest interest in having more contact with other parents

A rather interesting scenario emerged from the open-ended questions that explored the reasons behind these answers.

With regard to the exchanges with the teachers, the 163 parents who did not feel the need for a closer rela-

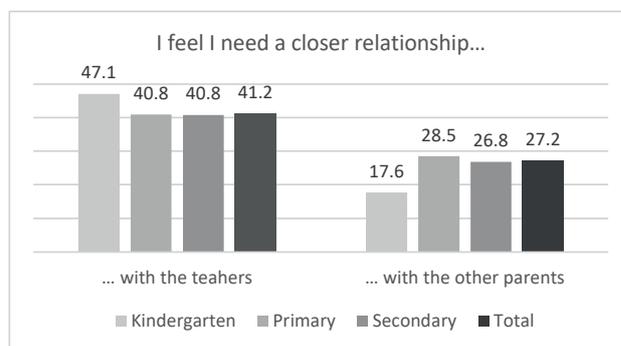


Figure 3. Parents' answers to the question "Do you feel you need a closer relationship with the teachers and the other parents?" (Results in percentage).

tionship with them, provided the following responses: teachers are already enough available (9,2%); the presence of enough tools to communicate with them (5,3%); the presence of enough information (5,1%); complete trust in teachers' work (4,9%).

Moving on, we find that 51 parents reported that they feel the need for a closer relationship with teachers, giving the following responses: need for more occasions to discuss their children's situation (10,4%); wish for more face-to-face relationships (8,5%); wish longer discussions (7,4%); wish to meet the teachers and better getting to know them (5,5%). With regards to the exchanges with the other parents, 217 respondents reported that they would not feel the need for a closer relationship and substantiated their replies by stating that: the group chats are enough and are effective (10,6%); the presence of a good relationship before the lockdown (8,8%); no need for confrontation (6,9%); seen the pandemic the situation is already enough satisfying (2,7%).

There were 29 parents who reported that they would have preferred a closer relationship with other parents, stating that: the need for confrontation with other parents (9,2%); missing human informal relationships with

other parents (4,4%); wish of meeting other parents and better getting to know them (3%).

Among the most appreciated aspects regarding the school's communication modalities, parents listed the following: rapidity (50,2%); e-platform's effectiveness (36,5%); clarity of the communications (21,8%); frequency of the exchanges (11,4%).

Another element presented in the research was the causes that may hinder parents to follow regularly all the communications that the school sends. By observing Fig. 6, we can identify the main causes: lack of time (39%); the presence of too many channels (14,4%); the presence of too many communications (11,4%); lack of digital skills (6,7%).

Finally, we present parents' preferred communication channels (Fig. 7). The two preferred channels are the website and the official emails from teachers and school-principal (respectively 50,7% and 39,6%), followed by emails from parents' representatives (27,1%) and e-register (23%). Another observation was that using the smartphone to access official channels does not represent a habit for the parents part of the research.

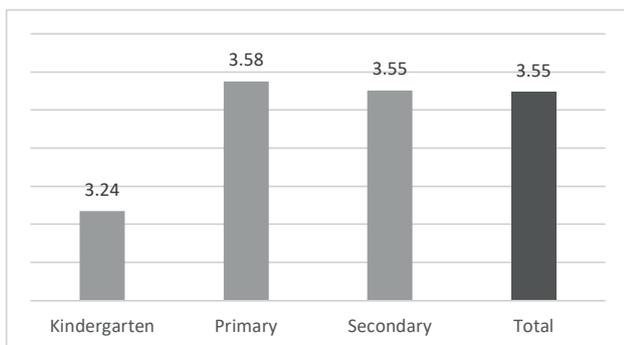


Figure 4. Parents' answers to the question "Can you read all the communications that the school sends?" – Likert scale: 1(I lose all of them)-4(I manage to read all of them).

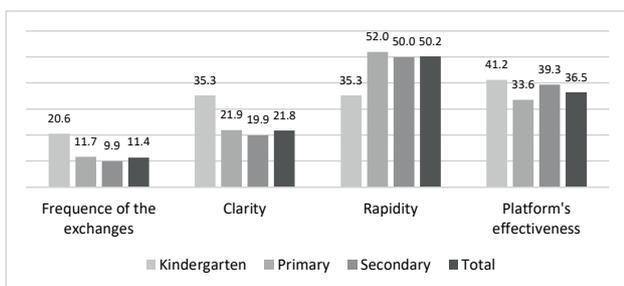


Figure 5. Aspects more appreciated by parents in school's communication modes (Results in percentage).

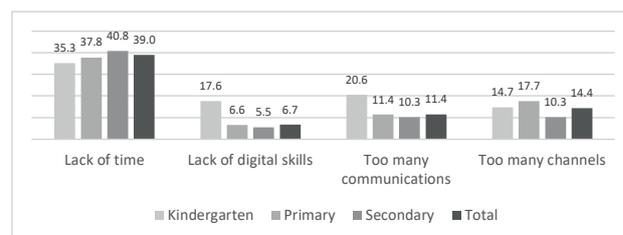


Figure 6. Causes that hinder parents from regularly reading all the communication from school (Results in percentage).

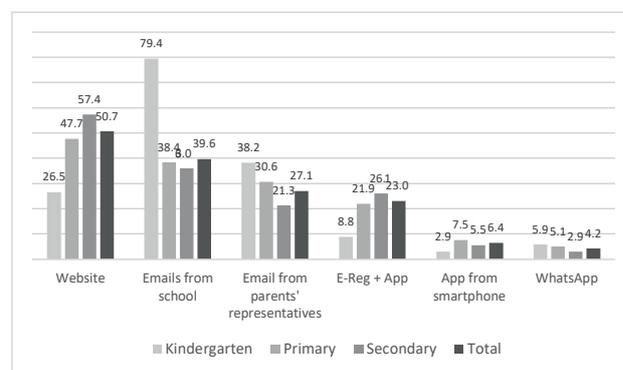


Figure 7. Preferred communication channels by parents (Results in percentage).

4. DISCUSSION

Studies in the field of parental engagement showed that supporting young students' learning requires open communication between school staff and children's families (Goodall, 2016; Goodall & Vorhaus, 2011; McDermott & Rothenberg, 2000). Just like other education systems around the world (Selwyn, 2015), data management become a major concern of educational practices and SFC in Italy. The ability to share information and to communicate through digital channels represented a re-source that, especially during the lockdown, allowed a certain degree of continuity in the SFC (Blau & Hameiri, 2017).

The research explored how teachers and parents consider the issue of school-family communication, answering the following questions: are teachers' and parents' digital competencies enough to guarantee a good level of technology-mediated school-family communication? What is teachers' perception, in terms of usefulness, of ICT as a tool for communication between school and family and between colleagues? Are the communication protocols used by schools effective? How can school-family communication processes be improved?

Despite all the positive elements emphasised by teachers and parents, namely creating a new digital space for building 'community connections' between school and family and enhancing the relationship of the actors involved (Rivoltella, 2017), results highlight at least three significant elements upon which reflection is needed in order to improve SFC: parents' cognitive overload, organisation among parents and problems in organising communication.

4.1 Parents' cognitive overload

Lockdown, smart working, and the lack of separation between professional and private life forced many people to use digital devices for longer periods and to practice multi-tasking. This caused considerable cognitive overload issues.

During focus groups, numerous parents reported losing track of notifications, especially if made only once and when sent too much of advance of the actual date. More timely and repeated notifications a few days before and on the day of the meeting would help to not lose track of the many school appointments. Including the meeting links in the notifications could also be a strategy to facilitate the participation of everyone.

Another problem reported by some parents regarded the file attachments with in-accessible formats in school's communications. Parents who open notifications from their smartphones run the risk of forgetting

about them if they are not able to open the attachments immediately. Sending attachments in accessible formats or not sending attachments but only links to webpages could represent a good solution to this problem.

What we find interesting is that the parents who struggle the most in following SFC mediated by digital tools are the kindergarten ones, who also reported the lowest values in digital competencies. Among the causes of this trend, we can identify the fact that in the school where the research was held, the only section where technology was not used for SFC before the pandemic was precisely the kindergarten. In fact, during the lockdown, all the meetings where parents were meant to be present were suspended.

However, the lack of parental digital competencies appears as a shared problem. Whilst the majority of parents perceived themselves as quite competent in both the use of ICTs for SFC and in their level of digital competence, teachers are more pessimistic with regard to the parents' digital competencies. Not only is the parents' low level of digital competences a concern, but also the fact that many families still do not have the appropriate devices: «[...] there are still too many families who are not provided with suitable technology or who are not used to and unwilling to use technology to communicate with the school» (teacher A, lower secondary school); «[...] one critical issue I have found is that unfortunately not all parents have appropriate technological literacy» (teacher B, kindergarten).

The latter sentence is a reflection of the current Italian situation regarding the digital divide and digital education poverty. Despite the fact that 95.1% (Istat, 2019, p. 7; Eurostat, 2019) of Italian households with at least one minor have a broadband connection and ICTs such as smartphones, PCs, laptops and tablets (IPSOS, 2017), only 29.1% of Internet users aged 25-59 (assumed to be the age range of parents who responded to the questionnaire) declared to have a high level of digital competences.

Among the factors that contribute to enhancing digital education poverty (Save the Children, 2021; Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021) we find: 1) parents' social-economic conditions, 2) gender and 3) presence of digital devices at home. All factors which present strong connections with what emerged in our research.

Furthermore, the absence of the act of bringing their children to school, obliterating a 'ritual' which made possible a 'moment set aside for school' (parent A, kindergarten) has certainly contributed to parents' difficulty in focusing on just that one thing.

In fact, if on one hand, teachers find online communication with families more functional in terms of effi-

cacy, timing optimisation, meetings management, parents' participation in interviews, and coordination with colleagues, on the other hand, they identify some problematic factors, such as the stress, the time spent in front of the screen and the lack of human contact. The latter represents quite a problematic factor, especially among families with histories of immigration: «[...] the lack of face-to-face relationships does not allow us to grasp non-verbal messages, and this is particularly critical in communication with foreign families, where the risk of mutual misunderstanding is high» (teacher C, lower secondary school).

4.2 Organisation among parents

With regards to the organisation of online exchanges between parents, class representatives are the most important. These parents play a fundamental role in facilitating school-family interactions, yet it must be remarked that every class works in a different manner. The role of the class representative is performed differently by different parents in different classes and there are no set school rules that govern the role of the class representative, nor does the school provide guidelines about it. Everything is left to the common sense of the parents.

Despite the lockdown, class representatives worked hard by inventing very efficient and original systems which helped to maintain an open and constant communication with teachers and with parents. These class representatives were available in case of need and they acted as reminders for online meetings with teachers or school matters deadlines. It would make a great difference if parents were provided with support, communication guidelines given to class representatives to disseminate information among parents, training on the use of shared calendars, and training on the use of communication tools officially recognised by the school (e-registry, school's website, email from teachers...). These are just a few examples that can be implemented.

4.3 Organisational problems in SFC

Finally, the third emerging element that needs to be considered by schools is represented by the organisational problems in SFC.

The relevance of the act of "curating" (Potter & McDougall, 2017) the SFC processes can also be recognised in the words of the parents: the need for receiving clear and unambiguous information from the school (e.g., updating the class register in a timely and systematic way,

paying attention to the attachments, etc.). These small improvements would greatly simplify class representatives' role. Moreover, among the causes that may hinder parents from regularly read school's communications we can identify the presence of too many channels to monitor and the presence of too many communications. Therefore, it is important that the school adopts an overarching approach (Goodall & Vorhaus, 2011) with the aim to optimise SFC (quantitatively and qualitatively) by keeping at the centre the official communication channels and opting for a multichannel information strategy.

When writing on multichannel information strategy we mean, for example, providing notifications, alerts and reminders for upcoming events and providing "press-kits-like" packages that parents can disseminate without any risks of misunderstandings or misinformation.

One further suggestion is to integrate Spaggiari's *ClasseViva* electronic register (the platform currently in use in the schools part of the research) to permit the creation of Google Meet's appointments automatically, not only for meetings but also for individual conversations.

In conclusion, the main aim of implementing SFC through technology is not simply to inform parents and to provide updates about the homework, but rather to involve parents in school's decision-making processes and foster their engagement in co-participating in their children's education. For this reason, training initiatives and workshops about the use of ICTs dedicated to teachers and parents must be considered a pivotal part of school's proposals.

REFERENCES

- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: does technology change school-family communication and parental involvement? *Educ Inf Technol*, 22, 1231–1247.
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44–62.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217–231.
- Cifuentes, O. E., & Lents, N. H. (2011). Increasing student-teacher interactions at an urban commuter campus through instant messaging and online office hours. *Electronic Journal of Science Education*, 14(1).

- Doering, A., Cynthia, L., George, V., & Nichols-Besel, K. (2008). Preservice teachers' perceptions of instant messaging in two educational contexts. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 5–12.
- Eurostat (2019). *ICT usage in households and by individuals*. Eurostat Database, <http://ec.europa.eu/Eurostat>, last accessed 7th Jul 2022.
- Goodall, J.S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118–131.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. Department of Education, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182508/DFE-RR156.pdf, last accessed 7th Jul 2022.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press.
- IPSOS (2017). *Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza*. Safer Internet Day.
- ISTAT (2019). *Cittadini e ICT*. <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf> -, last accessed 7th Jul 2022.
- Macia, M., & Garreta, J. (2018). Access and digital literacy: barriers of the integration of ICT in family/school communication. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239–257.
- McDermott, P., & Rothenberg, J. J. (2000). Why Urban Parents Resist Involvement in Their Children's Elementary Education. *The Qualitative Report*, 5(3), 1–16.
- Pacetti, E. (2019). Social teachers, social families: le tecnologie nelle comunità di docenti e nel rapporto con le famiglie. In: Rivoltella P.C. & Rossi P.G. (eds) *Tecnologie per l'educazione*. (pp.197-210). Milano-Torino: Pearson.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P. C. (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", vol. 1, Citizenship, Work and The Global Age, (Associazione "Per Scuola Democratica", 02-05 June 2021)*, Associazione "Per Scuola Democratica", Roma, 697-709.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture & education. Theorising third space literacies*. London: Pallgrave MacMillan.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Scholé.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro: una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf, last accessed 7th Jul 2022.
- Selwyn, N. (2015). Data entry: towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 64–82.
- Smit, I., & Goede, R. (2012). WhatsApp with BlackBerry; can Messengers be MXit? A philosophical approach to evaluate social networking sites. *14th Annual Conference on World Wide Web applications (WWW)*. Cape Peninsula University of Technology.
- Soriani, A. (2019). *Sottobanco: l'influenza delle tecnologie sul clima di classe*. Milano: Franco Angeli.
- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121–130.
- Turkle, S. (2012). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
- Turkle, S. (2016). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Table of contents

Roberta T. Di Rosa, Antonio Lopez Pelaez I servizi socio-educativi nell'era del digitale. Sfide e opportunità	3
Sofia Theodosiadou, Argyris Kyridis Greek preschoolers drawing the TV of their dreams	9
Cinzia Runchina, Juan Gonzalez-Martinez L'apprendimento transmediale: oltre le mura della scuola?	21
Paula Méndez-Domínguez, Joaquín Castillo de Mesa, Antonio López Peláez The conditioning of social networking sites in the formation of migratory chains of unaccompanied foreign minors	33
Anna Sánchez-Aragón Tecnología digital y nuevas formas de evaluar el apoyo social en la mentoría de menores	43
Julio-César Mateus, Tessa Jolls, Daniel Chappell, Sara Guzman Media Literacy in Peru: reflections and comparisons on a 10-year journey	55
Lorenzo Giuseppe Zaffaroni, Davide Cino, Kira Thiel, Claudia Lampert Drivers of cyberbullying and cybervictimization during the COVID-19 pandemic. Findings from an online survey during the first lockdown	65
Sara Nanetti Gli operatori di pastorale alla prova del digitale prima e durante la pandemia	79
Alessandra Coppola, Nadia Crescenzo Youth work e trasformazione digitale: policy di intervento prima e dopo la pandemia	91
Matteo Moscatelli, Francesco Belletti² Adattamento e innovazione digitale nei servizi per e con le famiglie durante la pandemia Covid19. Dati sulla Regione Lombardia e dai rapporti CISF 2017-2022	101
Andrea Nardi, Elisabetta Mughini, Francesca Pestellini "Formarsi e Confrontarsi con le <i>Avanguardie educative</i> ": un'iniziativa per l'accompagnamento e lo sviluppo professionale della comunità educante durante il periodo pandemico	115
Martina Albanese, Silvia Nicolosi Una metodologia innovativa per le famiglie al nido	131
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Antonio Marzano La mediazione didattica evidence informed: dai bisogni formativi ad una progettazione efficace	141
Manuela Repetto, Barbara Bruschi, Melania Talarico A learning design framework based on UDL principles to develop maker projects for pre-service teacher and educator training	151
Stefano Cuomo, Gabriele Biagini, Maria Ranieri Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework	161
Alessia Rosa, Gabriella Taddeo The art of inclusion: methods to approach interculturality in the Italian National Plan of Arts	173
Alessandro Soriani, Elena Pacetti Digital contexts mediated communication between teachers and parents: a transversal research in a multicultural school	183