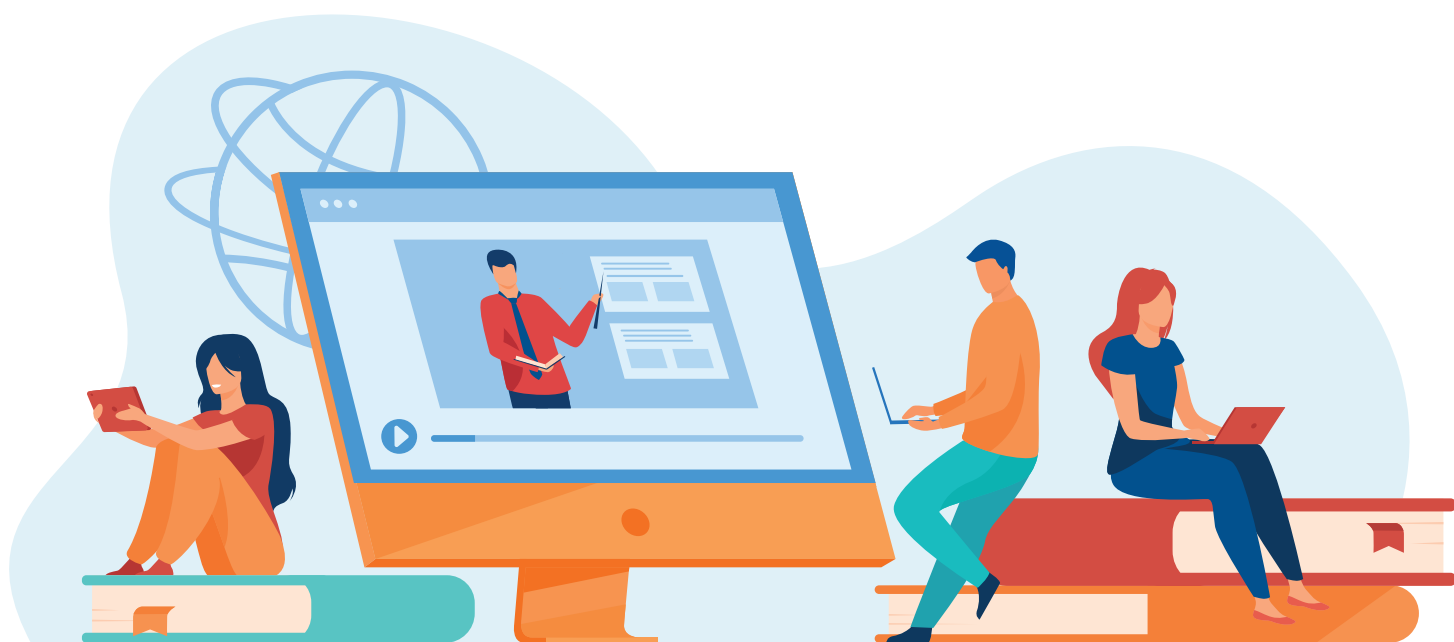


MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

June 2024

Vol. 15 - n. 1



MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

vol. 15 – n. 1 – 2024

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 Valle d'Aosta, Italy

Giovanella Greco, Università della Calabria, Italy

Alton Grizzle, UNESCO, France

Damiano Felini, University of Parma, Italy

Theo Hug, University of Innsbruck, Austria

Yan Li, Zheijian 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 Trincherio, 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

<https://www.fupress.com/me>

Copyright © 2024 **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

GIANNA CAPPELLO, MARIA RANIERI

L'apertura di questo numero affronta, grazie a Gabriella Polizzi, il ruolo che i media rivestono ai fini della prevenzione della violenza contro le donne nell'ambito dei Piani di azione antiviolenza del Governo italiano. A tale scopo, l'articolo illustra obiettivi, metodo e principali risultati di un'analisi testuale qualitativa, condotta sulle campagne di comunicazione sociale antiviolenza che il Governo italiano ha lanciato negli ultimi 15 anni. In chiave preventiva, l'articolo presenta spunti di analisi assai interessanti per la decostruzione di stereotipi di genere che rischiano di ostacolare la promozione di una cultura delle pari opportunità e quindi per l'educazione delle giovani generazioni al rispetto delle differenze di genere.

Andrea Maria Rapisarda Mattarella e Francesca Rizzuto propongono invece una lettura delle connessioni tra la logica del digitale e le criticità contemporanee del giornalismo italiano, focalizzando l'attenzione sulla copertura informativa di un caso di femminicidio (quello di Giulia Cecchettin), che pone rilevanti questioni culturali, politiche e educative. Viene segnalata la persistenza di numerose criticità già rilevate dagli studi sulla narrazione giornalistica del femminicidio in Italia, ed evidenziati circuiti informativi inediti, attivati tra le redazioni e gli utenti dei social, oggi impegnati in pratiche di newsmaking e news searching, che, da un lato, confermano usurati stereotipi narrativi drammatizzanti, dall'altro, aprono spazi nuovi di confronto e partecipazione per i singoli.

Nel loro articolo, Luciano Di Mele e Alice Lo Sardo si focalizzano sulle trasformazioni nelle relazioni affettive determinate dalle *dating app*, insieme un'opportunità ma anche una sfida, tra cui la crescente diffusione del ghosting, una pratica di rifiuto implicito che si manifesta attraverso la cessazione unilaterale della comunicazione online. Questo fenomeno non si limita esclusivamente alle piattaforme di incontri, ma può estendersi a una vasta gamma di contesti caratterizzati dall'aspettativa di reciprocità comunicativa, spingendo a una riflessione etica sulla responsabilità emotiva degli utenti e quindi sul ruolo della media education attraverso la proposta di alcune strategie educative multidisciplinari per contrastare il ghosting e promuovere relazioni online più rispettose, agendo su diversi livelli: tecnologico, utente e comunitario.

Alessandro Romano, Caterina Buzzai e Marinella Muscarà presentano i risultati di un'indagine empirica, realizzata in Sicilia, sulle competenze digitali e gli usi di Internet da parte di un campione esteso di alunni della scuola secondaria di II grado. In particolare, il lavoro ha inteso esplorare il modo in cui gli studenti utilizzano Internet per scopi scolastici per comprendere in profondità l'impatto delle tecnologie digitali sull'apprendimento scolastico. Dalla somministrazione di un questionario adattato *ad hoc*, è emerso un ampio utilizzo di Internet per compiti scolastici, evidenziando differenze significative rispetto agli usi tra i diversi indirizzi di studio: gli alunni dei licei scientifici, classici e linguistici utilizzano Internet più frequentemente degli alunni degli istituti tecnici. Sulla base delle risultanze dello studio, si riporta l'attenzione sull'importanza delle competenze digitali di base nel contesto della scuola.

Il lavoro di Azamjon Dadakhonov indirizza l'attenzione oltre il confine nazionale, focalizzandosi sull'Asia Centrale, che – sottolinea l'autore – si presenta oggi come una regione matura per l'intervento nel campo della Media & Information Literacy (MIL). Attraverso l'analisi della letteratura specialistica e dei documenti politici, da un lato, e una serie di interviste in profondità che hanno visto il coinvolgimento di importanti media educator ed esperti del settore, dall'altro, lo studio esamina le sfide e le strategie per rendere i progetti di MIL nella regione sostenibili, senza trascurare la complessità che tutto ciò comporta. I risultati mettono in evidenza l'importanza dei partenariati locali, della contestualizzazione degli interventi, dell'allocazione delle risorse, dell'integrazione delle tecnologie e dell'*advocacy* politica

nella promozione di pratiche MIL sostenibili. Concludendo, lo studio offre una guida utile per *policymaker*, educatori e stakeholder operanti in Asia Centrale e non solo.

Lo studio di Claudia Hassan approfondisce il tema dell'emergere di differenti forme di antisemitismo in uno sfondo di una sfera pubblica frammentata e sfigurata nel contesto dei *social network* e delle piattaforme. Il pregiudizio anti-ebraico diventa così uno dei poli del circuito disinformazione, post-verità e complottismo che ha conosciuto un'esplosione di contenuti online negli ultimi dieci anni. Dentro questo contesto l'articolo esamina l'antisemitismo online di alcuni siti italiani evidenziandone le matrici tradizionali dell'antisemitismo offline e la difficoltà di combatterlo per le caratteristiche proprie della rete, ed offrendo interessanti spunti di riflessione e possibili interventi media educativi.

Salvatore Messina, Cristina Gaggioli e Chiara Panciroli si confrontano nel loro studio con le nuove frontiere dell'Intelligenza Artificiale (IA) in ambito scolastico, vista oggi come un volano per la personalizzazione e l'ottimizzazione dei processi di apprendimento. Sulla base dell'analisi delle strategie di studio utilizzate da un campione di oltre cento studenti al termine della scuola secondaria superiore, gli autori indagano l'impatto delle tecnologie digitali sui processi d'apprendimento, focalizzandosi sull'impiego di IA. L'analisi delle autobiografie metacognitive e dei risultati delle attività di visualizzazione del sapere ha consentito di esaminare le competenze metacognitive degli studenti e le loro strategie di studio finalizzate all'elaborazione delle informazioni. Iniziative di questa natura consentono di lavorare sulla promozione di consapevolezza critica verso l'elaborazione e la rappresentazione della conoscenza, prospettando nuove piste di sviluppo per la ricerca e la pratica didattica.

Anche il lavoro di Gabriele Biagini riguarda il tema dell'IA in ambito educativo. Lo studio presentato dall'autore consiste in una *scoping review* sugli strumenti disponibili per valutare le percezioni degli individui in termini di IA *literacy*. La pervasività dell'IA nella vita personale e sociale di individui e comunità del nostro tempo richiede una comprensione più approfondita dell'alfabetizzazione all'IA, che – osserva Biagini – non è riducibile a mera competenza tecnica ma include considerazioni etiche, pensiero critico e competenze socio-emozionali. Tale comprensione passa anche attraverso un'adeguata valutazione dei livelli di *literacy* (autopercepiti) associati all'IA da parte dei cittadini. L'articolo riassume i risultati di una serie di studi, soffermandosi sui processi di sviluppo e validazione di una varietà di strumenti progettati per misurare la *literacy* su diverse dimensioni, abbracciando componenti affettive, comportamentali, cognitive

Brunella Fiore propone un confronto tra classi digitali e classi tradizionali, con un'attenzione ai risultati di apprendimento, all'interno del percorso triennale di una scuola secondaria di I grado. Adottando un approccio valutativo basato su dati relativi ad un campione di oltre 200 studenti, l'autrice analizza l'impatto delle classi digitali negli esiti delle prove INVALSI, attraverso modelli descrittivi e di regressione lineare sui risultati dei test di Italiano, Matematica, Inglese *Reading* e Inglese *Listening*. I risultati segnalano elementi diversi a seconda della disciplina: per Matematica, la classe tradizionale risulta più efficace di quella digitale; per Italiano, Inglese *Reading* e Inglese *Listening*, non emergono differenze statisticamente significative. Lo status socio-economico e culturale appare meno impattante per le discipline di Inglese e il trend, anche se non significativo sul piano statistico, evidenzia effetti parzialmente positivi per le classi digitali, specie in situazioni di BES. Se ne ricava che valutazioni generaliste sull'impatto delle tecnologie digitali hanno scarsa utilità, mentre un focus specifico sulle discipline aiuta a discernere maggiormente.

Il numero si chiude con una Buona Pratica dove Maria Rosaria Fiorelli, Francesco Mezzanotte, Floriana Falcinelli, Lisa Baldella e Caterina Lombardi presentano un percorso di formazione rivolto alle scuole primarie, secondarie di I e II grado, corredato da un kit di materiali predisposti da esperti e pensati per ogni singolo grado di scuola: il Patentino per cittadini digitali. L'iniziativa vuole intercettare i più giovani dalla fascia di età in cui sappiamo essere diffuso un uso autonomo della rete (9-15 anni). Promosso e coordinato dall'USR per l'Umbria in collaborazione con l'EFT Umbra e il Corecom Umbria, è implementato e gestito da un Gruppo di lavoro stabile. La logica del progetto mira alla prevenzione attraverso la formazione e la consapevolezza di molteplici attori sociali, piuttosto che intervenire a fronte di emergenze.



Citation: Polizzi, G. (2024). Prevenire la violenza contro le donne attraverso i media: il caso delle campagne di comunicazione sociale del Governo italiano. *Media Education* 15(1): 5-15. doi: 10.36253/me-13302

Received: February, 2024

Accepted: April, 2024

Published: May, 2024

Copyright: © 2024 Polizzi, G. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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.

Prevenire la violenza contro le donne attraverso i media: il caso delle campagne di comunicazione sociale del Governo italiano

Preventing violence against women through the media: the case of the Italian government's social media campaigns

GABRIELLA POLIZZI

Dipartimento di Scienze dell'Uomo e della Società, Università degli Studi di Enna "Kore", Italia

E-mail: gabriella.polizzi@unikore.it

Abstract. This article will explore the media's role in the prevention of violence against women under the framework of the Italian government's anti-violence Action Plans. In order to accomplish this goal, the article will outline the aims, methodology and main results of a qualitative textual analysis, which was conducted on anti-violence public service advertising campaigns launched by the Italian government in the last 15 years. The primary goal of conducting textual analysis is to examine how the Italian government's campaigns portrayed violence against women so as to mitigate the issue.

Keywords: prevention, violence against women, media portrayal, public service advertising campaigns, Italian government.

Riassunto. Questo articolo esplora il ruolo che i media rivestono ai fini della prevenzione della violenza contro le donne nell'ambito dei Piani di azione antiviolenza del Governo italiano. A tale scopo, l'articolo illustra obiettivi, metodo e principali risultati di un'analisi testuale qualitativa, condotta sulle campagne di comunicazione sociale antiviolenza che il Governo italiano ha lanciato negli ultimi 15 anni. Obiettivo primario dell'analisi testuale è quello di analizzare le modalità di rappresentazione della violenza contro le donne adottate dalle campagne del Governo italiano per arginare il fenomeno.

Parole chiave: prevenzione, violenza contro le donne, rappresentazioni mediatiche, campagne di comunicazione sociale, Governo italiano.

1. INTRODUZIONE

I mezzi di comunicazione esercitano effetti ambivalenti sulla percezione collettiva della violenza maschile contro le donne come problema sociale.

Da una parte, è stato evidenziato il rischio che il sistema dei media, attraverso prodotti appartenenti a generi tra loro anche molto differenti – testi dell’informazione giornalistica, della comunicazione pubblicitaria, dell’industria televisiva e cinematografica ecc.) – contribuisca, anche involontariamente, alla legittimazione di stereotipi di mascolinità e femminilità, che, insieme ad altri fattori socio-culturali, sembrano all’origine di fenomeni quali le discriminazioni di genere e le violenze maschili contro le donne (Rizzuto, 2015; Suárez-Villegas, 2020).

In questo ambito, particolare attenzione è stata riservata all’analisi delle modalità di rappresentazione di tale tipo di violenza rintracciabili all’interno dei testi appartenenti al genere ‘informazione giornalistica’, interesse riscontrabile anche in Italia (Cava, 2013; Giomi, 2013, 2015, 2019; Rizzuto, 2016). A livello internazionale, i risultati di studi condotti in questo campo concordano sul fatto che la copertura giornalistica circa gli atti di violenza maschile contro le donne sembra solitamente incorniciare gli eventi all’interno di due *frame* che si rinforzano a vicenda: quello della colpevolizzazione dei comportamenti della vittima (*victim-blaming frame*) e quello della giustificazione dei comportamenti del maltrattatore (*perpetrator-excusing frame*) (Meyers, 1997; Nettleton, 2011).

D’altra parte, com’è stato proposto nell’ambito di fondamentali provvedimenti adottati a livello sovranazionale, i media possono rivelarsi strumenti utili a istituzioni pubbliche, organizzazioni no profit e aziende per decostruire stereotipi di genere e promuovere, al posto di questi ultimi, idee e comportamenti che rispettino la dignità di ogni essere umano, a prescindere dalla sua appartenenza di genere (Council of Europe, 2011; United Nations, 1979, 1993, 1995). E, tuttavia, l’uso prosociale dei media nel campo della prevenzione della violenza contro le donne in Italia appare un tema ancora poco esplorato (sul tema, si vedano Bertolo, 2011; Magaraggia & Cherubini, 2017; Polizzi, 2020a, 2020b; Polizzi & Oliveri, 2015).

A partire da queste considerazioni, questo lavoro intende analizzare il contributo che i media possono offrire nell’ambito dei Piani di azione nazionali volti alla prevenzione della violenza contro le donne e lo fa analizzando le modalità con le quali le campagne di comunicazione sociale del Governo italiano hanno rappresentato il fenomeno in tempi recenti.

Per raggiungere questo obiettivo, la prima parte del lavoro traccia il quadro teorico relativo al ruolo che i Piani di Azione antiviolenza varati dal Governo italiano hanno assegnato ai media e, in particolare, alle campagne di comunicazione sociale.

La seconda parte del lavoro illustra obiettivi, metodo e risultati di una ricerca – condotta da chi scrive – con-

sistente nell’analisi testuale delle campagne di comunicazione sociale contro la violenza sulle donne lanciate dal Governo italiano negli ultimi 15 anni. Scopo ultimo dell’analisi testuale è quello di identificare quali principali modalità comunicative siano state adottate all’interno delle campagne di comunicazione sociale del Governo italiano per rappresentare tipi di violenza contro le donne, destinatari e beneficiari delle campagne, caratteristiche delle vittime, degli autori e dei testimoni della violenza, come pure per decostruire stereotipi di genere e promuovere idee, comportamenti e specifici servizi utili a prevenire il fenomeno.

2. IL RUOLO DEI MEDIA NELLA PREVENZIONE DELLA VIOLENZA CONTRO LE DONNE: UNO SGUARDO AI PIANI DI AZIONE ANTIVIOLENZA DEL GOVERNO ITALIANO

Secondo una definizione oggi consolidata a livello internazionale – quella contenuta nell’articolo 1 della “Dichiarazione sull’eliminazione della violenza contro le donne”, adottata nel 1993 dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite (United Nations, 1993; trad. it. p. 1) – l’espressione “violenza contro le donne” include “ogni atto di violenza fondata sul genere che abbia come risultato, o che possa probabilmente avere come risultato, un danno o una sofferenza fisica, sessuale o psicologica per le donne, incluse le minacce di tali atti, la coercizione o la privazione arbitraria della libertà, che avvenga nella vita pubblica o privata”.

Già nel 1979 l’articolo 5 della “Convenzione sull’eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne” dell’Organizzazione delle Nazioni Unite aveva sancito la necessità che gli Stati firmatari – tra i quali figura l’Italia – implementassero misure volte a “modificare i modelli socio-culturali di comportamento degli uomini e delle donne, al fine di conseguire l’eliminazione dei pregiudizi e delle pratiche consuetudinarie o di ogni altro genere che sono basate sull’idea dell’inferiorità o della superiorità dell’uno o dell’altro sesso o su ruoli stereotipati per gli uomini e per le donne” (United Nations, 1979, trad. it. Ministero della Giustizia del Governo italiano, 2011, p. 5).

Tra le possibili misure volte alla modifica dei suddetti modelli socio-culturali di comportamento, il ricorso ai media nell’ambito di campagne di comunicazione sociale di fonte governativa ha assunto nel tempo un ruolo chiave, nella misura in cui esso si configura come una delle risorse strategiche espressamente previste nell’ambito dei Piani di azione antiviolenza adottati da un numero crescente di governi nazionali (Polizzi, 2020b). Da questo punto di vista, l’Italia non fa eccezio-

ne, in quanto, nei tre Piani nazionali antiviolenza varati, rispettivamente, nel 2015, nel 2017 e nel 2021 (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2015, 2017a, 2021a), il Governo ha assegnato ai media, in generale, e alle campagne di comunicazione, in particolare, un ruolo sempre più esplicito e specifico.

Prima di illustrare tale ruolo, tre precisazioni terminologiche appaiono utili.

In primo luogo, il termine ‘comunicazione sociale’ viene qui utilizzato per riferirsi ad uno degli ambiti specifici di quel campo comunicativo più vasto che è stato definito ‘comunicazione pubblica’, poiché ha per oggetto affari di interesse generale (Mancini, 1996). Caratteristica distintiva della comunicazione sociale è che essa affronta argomenti di interesse generale che rivestono un grado di controversialità relativamente più basso, se confrontati con quelli trattati in altri ambiti della comunicazione pubblica, quali, ad esempio, l’ambito della comunicazione politica (Gadotti, 1992; Grandi, 2001; Mancini, 1996). Al riguardo, richiamando la distinzione tra “temi” e “valori” proposta da Mancini (1996, p. 233), “è possibile che la comunicazione sociale propriamente intesa affronti dei temi che, almeno in parte, presentano un certo livello di controversialità ma sottintende valori a proposito dei quali sono ben poche le posizioni discordanti”.

In secondo luogo, il termine ‘campagne di comunicazione sociale’ viene qui usato nella medesima accezione adottata in letteratura per riferirsi alle ‘campagne di comunicazione pubblica’ (*public campaigns*), delle quali le prime costituiscono un ambito specifico e che sono state definite come

tentativi intenzionali di informare o influenzare il comportamento di un vasto pubblico, entro un determinato periodo di tempo, utilizzando un insieme organizzato di attività di comunicazione e presentando una serie di messaggi mediali su più mezzi, solitamente con l’obiettivo di produrre benefici non commerciali per individui e società [...] (Atkin & Rice, 2013, p. 3).

In terzo luogo, il termine ‘prevenzione’ – riferito ad una delle principali finalità perseguite dalle campagne di comunicazione sociale contro la violenza sulle donne – è qui utilizzato nella duplice declinazione di prevenzione ‘primaria’ e di prevenzione ‘secondaria’, due piani che, assieme a quello della prevenzione ‘terziaria’, rappresentano livelli di intervento differenti ma tra loro correlati, rispetto ai quali i governi nazionali sono chiamati a progettare e implementare specifiche misure di contrasto alla violenza sulle donne (World Health Organization, 2002).

In questo ambito, le misure adottabili sul versante della comunicazione sociale di fonte governativa rive-

stono una funzione strategica soprattutto al livello della prevenzione primaria e secondaria, come è stato indicato da fondamentali provvedimenti adottati in campo internazionale o specificamente europeo, quali, rispettivamente, quelli previsti dalla “Dichiarazione di Pechino” (United Nations, 1995) e dalla “Convenzione di Istanbul” (Council of Europe, 2011), provvedimenti che hanno visto anche l’Italia tra gli Stati firmatari.

In particolare, il livello della prevenzione primaria prevede che le attività di comunicazione sociale – siano esse di fonte governativa o meno – vengano realizzate prima che la violenza abbia origine, al fine di ridurre i fattori di rischio; il livello della prevenzione secondaria, che si attiva, invece, dopo che la violenza si è manifestata, assegna alle attività di comunicazione il compito di fornire una risposta immediata alle persone coinvolte nel problema, affrontando le conseguenze a breve termine che la violenza potrebbe generare, al fine di prevenirne l’escalation.

Con specifico riferimento al campo della prevenzione primaria, l’utilità delle campagne di “informazione” e di “educazione” – esplicitamente affermata all’interno della “Dichiarazione di Pechino” – è stata successivamente ribadita e meglio specificata dalla “Convenzione di Istanbul”. Quest’ultima collega sotto il comune denominatore della “prevenzione” l’ambito della “sensibilizzazione” e quello della “educazione”, il primo dei quali fa esplicito riferimento all’importanza di utilizzare gli strumenti della comunicazione mediata a supporto dei programmi di prevenzione delle violenze.

Il collegamento tra l’ambito della “sensibilizzazione” e quello della “educazione” appare non casuale, se – come ha proposto Cappello (2009) con riferimento al più generale campo della *media education* – consideriamo

la natura reciprocamente costitutiva dei concetti di comunicazione mediata e di educazione: la comunicazione mediata è strutturalmente educativa dal momento che modifica idee, visioni del mondo e dimensioni della sfera pubblica come pure comportamenti e vissuti della sfera privata; allo stesso modo l’educazione è strutturalmente comunicativa poiché fondata su una relazione dialogica (Cappello, 2009, p. 130).

Concentrando l’attenzione sull’Italia, è soprattutto al livello della prevenzione primaria che si collocano molte delle attività di comunicazione previste dai tre Piani di azione antiviolenza finora varati dal Governo italiano. Si tratta di misure che, prima di tutto, sono finalizzate a contrastare quella forma di violenza che, con Bourdieu (1998), potremmo definire “violenza simbolica”, intesa come “violenza dolce, insensibile, invisibile per le stesse vittime, che si esercita essenzialmente attraverso le

vie puramente simboliche della comunicazione e della conoscenza o, più precisamente, della mis-conoscenza” (Bourdieu, 1998, pp. 7-8). A tale scopo, infatti, il primo dei tre suddetti Piani nazionali antiviolenza – il “Piano d’azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere”, relativo agli anni 2015-2017 – ha definito come “prioritario”, l’obiettivo di:

sensibilizzare gli operatori dei settori dei media per la realizzazione di una comunicazione e informazione, anche commerciale, rispettosa della rappresentazione di genere e, in particolare, della figura femminile anche attraverso l’adozione di codici di autoregolamentazione da parte degli operatori medesimi mirati ad evitare la riproduzione di stereotipi di genere e di visioni degradanti del femminile, o di immagini che associno il rapporto sessuale alla violenza (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2015, p. 18).

Il secondo dei tre Piani nazionali antiviolenza – il “Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2017-2020” – presenta un riferimento molto più esplicito e puntuale al ruolo che le campagne di comunicazione dovrebbero svolgere come strumenti di prevenzione primaria delle violenze sulle donne. Al riguardo, infatti, all’interno del primo degli assi nei quali il Piano si articola, l’asse “Prevenzione”, figura come area di intervento quella specificamente denominata “Campagne di comunicazione”, la quale consiste in interventi finalizzati

ad accrescere la consapevolezza e a sensibilizzare l’opinione pubblica e/o uno specifico pubblico di riferimento, rispetto alla violenza maschile sulle donne, anche al fine di promuovere una corretta cultura della relazione uomo-donna in ogni età e nella prospettiva di rafforzare il messaggio che una società libera dalla violenza e dagli stereotipi di genere è una società migliore per donne e uomini (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2017a, p. 15).

Anche all’interno dell’ultimo dei tre Piani nazionali antiviolenza finora promossi dal Governo italiano – il “Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2021-2023” – si fa riferimento specifico al campo della prevenzione primaria, all’interno del quale le campagne definite di “sensibilizzazione” hanno come priorità l’obiettivo di:

aumentare il livello di consapevolezza nella pubblica opinione e nel sistema educativo e formativo sulle radici strutturali, sulle cause e sulle conseguenze della violenza maschile sulle donne e promuovere la destrutturazione degli stereotipi alla base della violenza (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2021a, p. 28).

Per raggiungere questo obiettivo, il Piano antiviolenza 2021-2023 specifica che le campagne di sensibilizzazione comprendono al loro interno sia “campagne di comunicazione sul 1522, per rafforzare la conoscenza e l’istituzionalizzazione dello strumento e a garanzia di una continuità e sistematicità della sua azione” sia “campagne sul fenomeno inclusive e rivolte ai giovani e agli adulti” (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2021a, pp. 29-30).

Il riferimento alla necessità di rafforzare la conoscenza circa l’esistenza del servizio telefonico antiviolenza gratuito 1522 – riferimento contenuto anche nei precedenti due Piani nazionali antiviolenza del Governo italiano – è riconducibile al campo della prevenzione secondaria delle violenze contro le donne. È a questo livello, infatti, che si collocano quelle attività di comunicazione di fonte governativa miranti alla promozione di specifici servizi finalizzati a contrastare il fenomeno della violenza contro le donne, una volta che questo si sia generato. Il primo di tali servizi è, appunto, il servizio telefonico 1522, che – come specificato nel Piano antiviolenza 2021-2023 – ha il compito di offrire “informazioni di primo soccorso in caso di emergenza o indicazioni utili sui servizi e i centri anti violenza attivi a livello territoriale cui le vittime di violenza o altri utenti possono rivolgersi” (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2021a, p. 15).

Ulteriori servizi, indispensabili ai fini della prevenzione secondaria delle violenze, sono quelli offerti da case rifugio e centri antiviolenza, attori ai quali sono assegnate funzioni operative a livello locale, per l’efficacia delle quali i Piani antiviolenza del Governo italiano hanno ribadito la necessità di massima pubblicizzazione, da realizzarsi anche per il tramite del servizio telefonico 1522.

Alla base di tutti i servizi di prevenzione secondaria, infatti, i Piani hanno sancito il dovere per tutti gli enti erogatori nazionali e locali di fornire informazioni sull’esistenza dei servizi stessi a beneficio dei diversi tipi di soggetti coinvolti nel contrasto alla violenza contro le donne, siano essi vittime, testimoni, autori delle violenze, come pure operatori che, a differenti livelli di responsabilità, sono chiamati ad intervenire in tutti i contesti nei quali le violenze hanno o potrebbero avere luogo.

3. LA RICERCA

3.1 *Obiettivi e metodo della ricerca*

Il punto di partenza teorico dal quale la presente ricerca ha preso avvio risiede nella consapevolezza che l’etichetta di ‘problema sociale’ assegnata ad un fenomeno quale la violenza sulle donne è il risultato di un

processo di costruzione simbolica (Hilgartner & Bosk, 1988). All'interno di tale processo, differenti tipi di testi mediali – inclusi quelli che vengono prodotti nei circuiti della comunicazione sociale – possono contribuire, intenzionalmente o meno, a costruire e mettere in circolazione specifici *frame* di rappresentazione del fenomeno, capaci a loro volta di incidere sulla possibilità che quest'ultimo possa essere prevenuto e/o contrastato (Polizzi, 2020a).

In quest'ottica, la funzione di *framing* rintracciabile nei suddetti testi mediali appare centrale, poiché è volta a “selezionare alcuni aspetti di una realtà percepita e a renderli più salienti in un testo di comunicazione, in modo tale da promuovere una particolare definizione del problema, interpretazione delle cause, valutazione morale, e/o raccomandazione per il suo trattamento” (Entman, 1993, p. 52). A loro volta i *frame* che i testi mediali propongono possono influenzare quelli circolanti presso i loro pubblici (*audience frame*), attraverso modalità e intensità che variano lungo un continuum ai due estremi del quale si collocano, rispettivamente, *effetti potenti*, da una parte, ed *effetti limitati*, dall'altra (Paccagnella, 2010).

Alla luce di queste considerazioni, la ricerca qui presentata si è posta l'obiettivo di rilevare le modalità di rappresentazione del fenomeno ‘violenza contro le donne’ rintracciabili all'interno delle campagne di comunicazione sociale che il Governo italiano ha promosso negli ultimi 15 anni per prevenire e contrastare il problema.

Al fine di includere una campagna di comunicazione sociale tra le unità di rilevazione, sono stati stabiliti i seguenti quattro criteri di eleggibilità, intesi come requisiti che ciascuna campagna deve possedere:

1. il fatto che la campagna tratti il fenomeno della violenza contro le donne come unico argomento. Pertanto, sono state escluse dall'analisi campagne non specificamente dedicate alla prevenzione della violenza contro le donne;
2. il fatto che campagna abbia come soggetto committeente il Governo italiano nelle sue differenti articolazioni istituzionali a livello nazionale. Di conseguenza, sono state escluse dall'analisi campagne sociali che, pur trattando esclusivamente di violenza contro le donne, avessero come fonte un soggetto committeente diverso dal Governo italiano;
3. il fatto che la campagna sia stata lanciata nell'arco temporale che va dall'anno 2009 al 2023 (ottobre 2023). Il 2009 è stato scelto come punto di avvio della rilevazione poiché contraddistinto dall'introduzione in Italia di fondamentali provvedimenti normativi, quali quelli contro lo stalking, con un conseguente

incremento delle connesse attività di comunicazione pubblica a livello nazionale da parte delle istituzioni preposte, prime tra tutte quelle governative;

4. il fatto che la campagna sia stata realizzata – anche o esclusivamente – per mezzo di spot televisivi, considerati mezzi in grado di intercettare pubblici più vasti ed eterogenei rispetto a quelli intercettabili attraverso altri mezzi di comunicazione, quali brochure informative, siti Internet o pagine social, che, invece, meglio si prestano a raggiungere segmenti di pubblico – notevolmente più ristretti – costituiti da coloro che hanno già percepito l'esistenza delle violenze contro le donne come ‘problema’ e che, conseguentemente, hanno iniziato a ricercare informazioni circa le sue possibili soluzioni.

Applicando i suddetti criteri di eleggibilità, nel quindicennio 2009-2023 sono state individuate 15 campagne di comunicazione sociale. Al fine di indagare le modalità di rappresentazione della violenza contro le donne rintracciabili all'interno delle campagne, chi scrive ha condotto un'analisi testuale di tipo qualitativo dei rispettivi spot televisivi, il numero complessivo dei quali è pari a 16.

Con l'obiettivo di rendere le campagne del Governo italiano comparabili con quelle già lanciate nel passato o che saranno lanciate in futuro da questo o da altri governi nazionali, l'analisi testuale è stata condotta sulla base dei medesimi indicatori utilizzati nell'ambito di tre precedenti ricerche (Polizzi, 2022; Polizzi & Oliveri, 2015; 2020).

In questa sede, gli indicatori rispetto ai quali vengono presentati i risultati della ricerca sono i seguenti:

1. Tipi di atti di violenza contro le donne trattati dallo spot televisivo;
2. Strategie di rappresentazione degli atti di violenza contro le donne adottate dallo spot televisivo;
3. Tipi di destinatari e tipi di beneficiari finali ai quali lo spot televisivo intende rivolgersi;
4. Caratteristiche delle vittime di violenza contro le donne presentate dallo spot televisivo;
5. Caratteristiche degli autori di violenza contro le donne presentate dallo spot televisivo;
6. Caratteristiche dei testimoni di violenza contro le donne presentate dallo spot televisivo;
7. Luoghi e contesti sociali nei quali lo spot televisivo colloca la violenza contro le donne;
7. Idee e comportamenti che lo spot televisivo intende decostruire;
8. Idee e comportamenti che lo spot televisivo intende promuovere;
9. Obiettivi comunicativi che lo spot televisivo intende raggiungere;

10. Servizi antiviolenza che lo spot televisivo intende promuovere.

Il paragrafo seguente illustra i principali risultati ai quali la ricerca è pervenuta.

3.2 Risultati della ricerca

L'analisi testuale degli spot televisivi contro la violenza sulle donne lanciati dal Governo italiano dal 2009 al 2023 consente di identificare la presenza di interessanti elementi di continuità e di discontinuità nelle modalità di rappresentazione del fenomeno adottate dalle campagne governative di comunicazione sociale.

Il primo elemento di continuità riguarda i tipi di atti di violenza contro le donne trattati dalle campagne e le relative strategie di rappresentazione. Com'è noto, sulla base della consolidata classificazione vigente a livello internazionale e valida anche in Italia (Istat-Istituto nazionale di statistica, 2008), gli atti di violenza contro le donne possono essere ricondotti alla violenza fisica, alla violenza sessuale e alla violenza psicologica. Tuttavia, solo in pochi casi le campagne antiviolenza del Governo italiano tendono a distinguere tra diversi tipi di violenze, preferendo, invece, ricomprendere queste ultime all'interno della generica etichetta verbale di 'violenza contro le donne', declinata al singolare.

L'adozione di tale strategia di rappresentazione della violenza come fenomeno al suo interno 'indifferenziato' sembra coerente con la conseguente scelta di mostrare solo raramente le violenze nel momento stesso in cui esse si consumano e di prediligere una narrazione nella quale, anziché nelle loro concrete manifestazioni, esse vengono 'nominate' tramite voci fuori campo oppure vengono 'mostrate' tramite il riferimento alle conseguenze che hanno provocato. Tra queste conseguenze, le campagne tendono a non mostrare i danni fisici che la violenza provoca sul corpo delle donne, ma i danni psicologici che ne alterano lo stile di vita, quali, in particolare, l'isolamento delle vittime.

Non è un caso che l'abitazione della donna sia l'unico contesto sociale concretamente riconoscibile come 'luogo della violenza' e che venga rappresentato come lo spazio nel quale la relazione con un partner violento tende a 'relegare' la donna o la induce ad un isolamento 'autoimposto' dalla donna stessa, isolamento funzionale a quest'ultima per non mostrare all'esterno la propria condizione di vittima.

Per il resto, invece, sembra prevalere una rappresentazione della violenza sganciata sia da precise coordinate spazio-temporali sia da contesti sociali pubblici – ad esempio, ambienti scolastici, lavorativi o del tempo libe-

ro – nei quali le campagne non sembrano mostrare e neppure nominare la possibilità che si generino relazioni violente.

Tali scelte comunicative – oltre a conferire un senso di 'astrattezza' alla rappresentazione degli atti di violenza – sembrano avere un'implicazione che potrebbe essere rilevante ai fini dell'efficacia delle campagne: non esplicitano quali siano i segnali che possano consentire a vittime, testimoni e autori di atti di violenza di riconoscere l'esistenza di relazioni attualmente o potenzialmente violente.

Una parziale inversione di tendenza sembra scorgersi sia nelle campagne antistalking lanciate nel periodo 2009-2012 e nel 2017 (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2009, 2012 e 2017b), sia in due delle più recenti campagne, lanciate negli anni 2021 e 2022 e intitolate, rispettivamente, "Libera puoi" e "1522. Non sei Sola" (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2021b; 2022). Tali campagne, infatti, hanno previsto la distinzione tra differenti tipi di comportamento violento, com'è emerso, ad esempio, dall'analisi della più recente di esse, nella quale una voce fuori campo pronuncia le seguenti parole: "Mi picchia. Mi insulta. Mi minaccia. Mi perseguita".

Il secondo elemento di continuità rintracciato nelle campagne di comunicazione sociale del Governo italiano nel quindicennio considerato riguarda la rappresentazione dei destinatari e dei beneficiari delle stesse. Con il termine 'destinatari' si fa qui riferimento ai segmenti di popolazione ai quali i messaggi della campagna sono indirizzati; con il termine 'beneficiari' si indicano, invece, quei segmenti di popolazione sui quali ricadrà eventualmente il vantaggio prodotto in loro favore dai destinatari della campagna, se questi ultimi sceglieranno di aderire al messaggio che la campagna ha proposto e, cioè, se sceglieranno di modificare idee e/o comportamenti nella direzione suggerita dalla campagna. In linea teorica, destinatari e beneficiari di una campagna sociale possono tra loro differire oppure coincidere nel medesimo segmento di popolazione, configurando, in tal modo, due diversi tipi di campagna, definiti da Gadotti e Bernocchi (2001), rispettivamente, "campagna di sensibilizzazione" e "campagna di educazione".

A questo proposito, l'analisi testuale ha evidenziato che la quasi totalità delle campagne antiviolenza del Governo italiano è classificabile come campagna di educazione, poiché ha scelto le donne vittime di violenza come destinatarie e, contemporaneamente, beneficiarie dei messaggi, alle quali talvolta si affiancano le figure dei testimoni e dei figli delle vittime, rispettivamente, come destinatari e beneficiari aggiuntivi. Mai bambine o adolescenti, si tratta di vittime giovani adulte, rappresenta-

te il più delle volte senza figli e delle quali le campagne tendono a non mostrare ulteriori caratteristiche socio-demografiche, se non il fatto di essere quasi sempre donne dalla pelle bianca.

Il terzo elemento di continuità, specularmente rispetto a quello appena illustrato, consiste nel fatto che, nella rappresentazione della violenza contro le donne, gli autori della stessa siano quasi del tutto assenti o, qualora presenti, siano rappresentati di spalle o con sagome sfuocate o come uomini la cui figura viene mostrata ad esclusione del volto. Eccezione significativa è rappresentata dalla campagna “1522. Sblocca il coraggio” (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2017b), nella quale vengono mostrati uomini concreti nel momento in cui esercitano contro la propria partner atti di violenza ben identificabili, riconducibili alla categoria delle violenze fisiche e dello stalking.

La tendenza delle campagne sociali del Governo italiano a rivolgersi alle attuali vittime e mai direttamente agli autori delle violenze appare in linea con quanto è stato rilevato da precedenti ricerche, quali quelle condotte da Magaraggia e Cherubini (2017) sui testi di campagne di pubblicità sociale contro la violenza sulle donne diffusi in Italia. In continuità con i risultati emersi da tali studi, anche la presente ricerca evidenzia l'utilità per le campagne di comunicazione sociale – siano esse di fonte governativa e meno – di includere tra i propri destinatari i potenziali e attuali autori delle violenze, al fine di perseguire una strategia mirante al coinvolgimento di questi ultimi come “alleati” nella soluzione del problema (Fabiano et al., 2004; Flood, 2019).

Nonostante l'assenza di riferimenti diretti all'autore delle violenze, le campagne sociali del Governo italiano hanno scelto la casa come sede della violenza contro le donne, elemento che sembra suggerire implicitamente che questo tipo di violenza si configuri quasi sempre come “violenza di prossimità” (Bartholini, 2013), perpetrata sulla vittima principalmente dal suo partner, anziché da uno sconosciuto.

Il quarto elemento di continuità rintracciabile nelle campagne del Governo italiano riguarda il livello di prevenzione al quale esse si collocano e che appare essere quello della prevenzione secondaria, come mostrato dal fatto che le campagne perseguono due principali obiettivi comunicativi finali: fare conoscere l'esistenza del servizio telefonico antiviolenza 1522 e promuoverne l'utilizzo da parte delle attuali vittime e, meno frequentemente, dei testimoni delle violenze. Si tratta di due tipi di obiettivi comunicativi finali che, seguendo la classificazione proposta da Lavidge e Steiner (1961), possono essere definiti, rispettivamente, come “cognitivo”, il primo, e “comportamentale”, il secondo.

Obiettivi comunicativi intermedi perseguiti dalla maggior parte delle campagne si collocano anch'essi sul piano cognitivo e consistono nel decostruire alcuni stereotipi, sostituendoli con nuove rappresentazioni del fenomeno. A questo riguardo, nei primi anni dall'introduzione della legge contro lo stalking (2009), le campagne sembrano caratterizzarsi per il fatto di presentare la violenza contro le donne come “reato” o come fenomeno che “avvelena il mondo”, in entrambi i casi, cioè, come condizione alla quale associare l'etichetta di ‘devianza’, proponendo quest'ultima in sostituzione delle etichette di ‘normalità’ e di ‘inevitabilità’.

Proprio per decostruire l'assunto di inevitabilità della violenza e, ancor di più, quello di ‘dovere di accettazione’ della stessa da parte di tutti i soggetti coinvolti, è significativo il richiamo della campagna “La violenza sulle donne non ha scuse” – lanciata nel 2007 e riproposta nel 2012 – che invita le vittime a riconoscere agli occhi di se stesse e del mondo la propria condizione e a smettere di celarla dietro false giustificazioni quali:

stavo giocando con i bambini, no? Mi sono distratta un attimo e... È arrivata la gomitata. Stanotte mi sono alzata per andare a bere e niente: la porta non l'ho proprio vista. Uno sfogo allergico: mi capita spesso. Sono caduta e ho sbattuto proprio contro gli sci (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2012).

Il quinto elemento di continuità rintracciato nelle campagne del Governo italiano nel quindicennio considerato è identificabile nell'adozione di una rappresentazione della violenza contro le donne come fenomeno che genera attorno alle vittime una vera e propria condizione di ‘prigionia’, dalla quale – nella logica della prevenzione secondaria – è possibile uscire grazie al ricorso a servizi quali il già citato 1522, elemento che costituisce una costante in tutte le campagne. Invece, novità recente consiste nella promozione di una app per chattare con un'operatrice, servizio, quest'ultimo, che il Governo ha comunicato nella primavera dell'anno 2020 tramite la campagna “Libera puoi” (Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano, 2020), lanciata in coincidenza con i provvedimenti che hanno introdotto in Italia il *lockdown* entro i confini nazionali come misura di contrasto alla diffusione della pandemia da Covid-19. Anche in questo caso, la comunicazione governativa ha continuato a rinnovare alle vittime l'appello a liberarsi dalla schiavitù della violenza, persino in deroga alle restrizioni alla mobilità personale, misure che, come riportato dall'Istat-Istituto nazionale di statistica (2020), stavano generando per le vittime di violenza domestica, come effetto perverso, una situazione di isolamento domiciliare forzato e di convivenza senza soluzione di continuità con partner violenti.

4. CONCLUSIONI

I risultati dell'analisi testuale condotta sulle campagne di comunicazione sociale contro la violenza sulle donne lanciate dal Governo italiano nel periodo 2009-2023 hanno messo in luce elementi di continuità e di discontinuità nelle modalità di rappresentazione del fenomeno che aprono la strada ad almeno tre linee di ricerca future.

La prima mira alla comparazione sincronica e diacronica tra le strategie di rappresentazione adottate dal Governo italiano e dai governi nazionali di altri Paesi europei ed extra-europei all'interno delle rispettive campagne di comunicazione sociale. Si tratta di un'attività di ricerca intrapresa in tempi recenti da chi scrive e che, in particolare, ha visto Italia e Spagna a confronto (Polizzi, 2022; Polizzi & Oliveri, 2020). Questo tipo di rilevazione, nella misura in cui mira a rintracciare somiglianze e, soprattutto, differenze nelle modalità di comunicazione governativa del fenomeno 'violenza contro le donne' adottate da Paesi diversi dall'Italia, sta consentendo di evidenziare l'esistenza di buone pratiche che, con gli opportuni adattamenti, potrebbero essere introdotte nel nostro Paese.

Un esempio in questa direzione è costituito dall'assenza di campagne sociali del Governo italiano specificamente volte alla prevenzione della violenza sessuale, un tipo di violenza – questo – rispetto al quale, invece, Paesi quali la Spagna e, ancor più, la Gran Bretagna sembrano mostrare un livello di attenzione e competenza comunicativa decisamente maggiore, avendo già pianificato e lanciato campagne dedicate.

La seconda linea di ricerca mira a confrontare la rappresentazione della violenza contro le donne rintracciata nelle campagne sociali del Governo italiano con quella ricavabile da campagne promosse nello stesso periodo da altri enti territoriali – primi tra tutti le Regioni e i Comuni – e da organizzazioni operanti nel terzo settore. I risultati di queste ulteriori analisi comparative potrebbero suggerire l'opportunità di estendere a livello nazionale nuove modalità comunicative, già sperimentate a livello locale, qualora queste ultime si siano dimostrate efficaci.

La terza linea di ricerca si configura, più precisamente, come ricerca-azione e intende esplorare il contributo che differenti tipi di testi mediali – inclusi quelli prodotti nell'ambito delle campagne sociali del Governo italiano analizzate in questo articolo – hanno offerto o potrebbero offrire all'interno di attività di prevenzione primaria e secondaria rivolte alle scuole italiane.

Sul versante della prevenzione primaria, l'obiettivo ultimo di tale ricerca-azione è quello di indagare le

potenzialità della comunicazione, sia mediata sia interpersonale, come risorsa da attivare, in fase *destruens*, per decostruire stereotipi di genere che rischiano di ostacolare la promozione di una cultura delle pari opportunità; e, in fase *costruens*, per educare le giovani generazioni al rispetto delle differenze di genere.

Sul versante della prevenzione secondaria, l'uso strategico della comunicazione mediata e interpersonale in classe potrebbe supportare la realizzazione di attività finalizzate al rafforzamento della capacità di vittime, autori e testimoni di riconoscere l'esistenza di comportamenti violenti già in atto e di identificarne le dinamiche relazionali tipiche, anche in chiave auto-riflessiva.

Per raggiungere entrambi gli scopi, appare utile testare l'efficacia di attività di *media education* (Buckingham, 2006; Cappello, 2009), consistenti nella realizzazione di attività di analisi e, al tempo stesso, di produzione di contenuti mediali in classe, condotte con la guida e il supporto congiunto di insegnanti, media educator e operatori dei centri antiviolenza, anche in una logica di *peer education* (Rivoltella, 2020).

Com'è stato raccomandato anche nei Piani di azione antiviolenza del Governo italiano, i campi d'intervento appena citati andrebbero attivati nel quadro più ampio dell'educazione alla cittadinanza e, come tali, dovrebbero coinvolgere sia il mondo della scuola che quello dell'extra-scuola, con il quale il primo condivide un patto di corresponsabilità nella prevenzione e nel contrasto della violenza sulle donne, nella prospettiva finale di promuovere l'adozione di un approccio *community-based* al problema.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkin, C.H. & Rice, R.E. (2013). Theory and Principles of Public Communication Campaigns. In R.E. Rice & C.H. Atkin (Eds.), *Public Communication Campaigns*, 4th ed. (pp. 3-19). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781544308449>.
- Bartholini, I. (2013). *Violenza di prossimità. La vittima, il carnefice, lo spettatore, il "grande occhio"*. FrancoAngeli.
- Bertolo, C. (2011). *La rappresentazione della violenza contro le donne dall'Europa all'Italia*. Cleup.
- Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Feltrinelli.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson.
- Cappello, G. (2009). *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*. FrancoAngeli.
- Cava, A. (2013). *Noir tv. La cronaca nera diventa format televisivo*. FrancoAngeli.

- Council of Europe (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. Istanbul, May 11, 2011. <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/text-of-the-convention>. Trad. it. Consiglio d'Europa (2011). *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*. Istanbul, 11 maggio 2011. <https://rm.coe.int/16806b0686>.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>.
- Fabiano, P., Perkins, H.W., Berkowitz, A.B., Linkenbach, J., & Stark, C. (2004). Engaging men as social justice allies in ending violence against women: Evidence for a social norms approach. *Journal of American College Health*, 52(3), 105-112. <https://doi.org/10.1080/07448480309595732>.
- Flood, M. (2019). *Engaging Men and Boys in Violence Prevention*. Palgrave Macmillan. <https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/2019-05/Flood%2C%20Engaging%20Men%20and%20Boys%20in%20Violence%20Prevention%202018.pdf>.
- Gadotti, G. (1992). *Pubblicità sociale. Lineamenti ed esperienze*. FrancoAngeli.
- Gadotti, G. & Bernocchi, R. (2001). La comunicazione di pubblica utilità e la comunicazione sociale. In G. Gadotti (a cura di), *La comunicazione sociale. Soggetti, strumenti e linguaggi* (pp. 15-49). Arcipelago.
- Giomi, E. (2013). Il femminicidio nelle relazioni intime: analisi quantitativa del fenomeno e della sua rappresentazione nei TG italiani. In S. Magaraggia & D. Cherubini (a cura di), *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile* (pp. 131-149). Utet.
- Giomi, E. (2015). Tag femminicidio. La violenza letale contro le donne nella stampa italiana. *Problemi dell'informazione*, 40(3), 549-574. <https://doi.org/10.1445/81458>
- Giomi, E. (2019). La rappresentazione della violenza di genere nei media. Frame, cause e soluzioni del problema nei programmi RAI. *Studi sulla questione criminale*, 14(1-2), 223-248. <https://doi.org/10.7383/94913>.
- Grandi, R. (2001). *La comunicazione pubblica. Teorie, casi, profili normativi*. Carocci.
- Hilgartner, S. & Bosk, C.L. (1988). The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arenas Model. *American Journal of Sociology*, 94(1), 53-78. <https://doi.org/10.1086/228951>.
- Istat-Istituto nazionale di statistica (2008). *La violenza contro le donne. Indagine multiscopo sulle famiglie. "Sicurezza delle donne" - Anno 2006*. Istat. https://www.istat.it/it/files/2018/04/Inf_08_07_violenza_contro_donne_2006.pdf.
- Istat-Istituto nazionale di statistica (2020). *L'allerta internazionale e le evidenze nazionali attraverso i dati del 1522 e delle Forze di Polizia. La violenza di genere al tempo del coronavirus: Marzo-Maggio 2020*. Istat. <https://www.istat.it/it/files/2020/05/Dati-del-1522-e-delle-Forze-di-Polizia.pdf>.
- Lavidge, R.J. & Steiner, G.A. (1961). A model for predictive measurements of advertising effectiveness. *Journal of Marketing*, 25(6), 59-62. <https://doi.org/10.1177/002224296102500611>.
- Magaraggia, S. & Cherubini, D. (2017). Beyond bruised faces and invisible men? Changes in social advertising on male violence against women in Italy. *Feminist Media Studies*, 17(3), 440-456. <https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1234500>.
- Mancini, P. (1996). *Manuale di comunicazione pubblica*. Laterza.
- Meyers, M. (1997). *News coverage of violence against women: Engendering blame*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452243832>.
- Ministero della Giustizia del Governo italiano (2011). *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne (Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women - CEDAW) e altri documenti*. Ministero della Giustizia del Governo italiano. <https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/CEDAW.pdf>.
- Nettleton, P.H. (2011). Domestic violence in men's and women's magazines: Women are guilty of choosing the wrong men, men are not guilty of hitting women. *Women's Studies in Communication*, 34(2): 139-160. <https://doi.org/10.1080/07491409.2011.618240>.
- Paccagnella, L. (2010). *Sociologia della comunicazione*. Il Mulino.
- Polizzi, G. (2020a). La violenza sulle donne è un 'vero problema'! Un'analisi dei frame di rappresentazione audiovisiva del fenomeno nelle campagne governative di comunicazione sociale. In A. Rabbito (a cura di), *La cultura del falso. Inganni, illusioni e fake news* (pp. 481-498). Meltemi.
- Polizzi, G. (2020b). Prevenire le violenze contro le donne attraverso la comunicazione: il contributo delle campagne governative di comunicazione sociale. In: A. Lo Piccolo & G. Polizzi (a cura di), *Prevenire le violenze di genere. Approcci teorici e metodologici* (pp. 193-216). Pensa Editore.
- Polizzi, G. (2022). La comunicazione governativa contro la violenza sulle donne ai tempi della pandemia da Covid-19. Un'analisi comparativa tra l'Italia e la Spagna. In R. Paltrinieri, S. Spillare & G. Tardivo (a cura di), *Orizzonti Medi-terranei: Comunicazione, istituzioni e prospettive mediatiche in un confronto tra Italia e Spagna* (pp. 84-105). FrancoAngeli.

- Polizzi, G. & Oliveri, A.M. (2015). La comunicazione sociale a tutela delle donne. Rappresentazioni della violenza sulle donne e strategie comunicative nelle campagne di comunicazione sociale del Governo italiano. In I. Bartholini (a cura di), *Violenza di genere e percorsi mediterranei. Voci, saperi, uscite* (pp. 177-195). Guerini e Associati.
- Polizzi, G. & Oliveri, A.M. (2020). Preventing Male Violence Against Women Through Communication: A Comparative Analysis of the Television Campaigns of the Italian and Spanish Governments. In S. Marín Conejo (ed.), *El mundo a través de las palabras. Lengua, género y comunicación* (pp. 281-286). Dykinson.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2009). *Stalking: quando le attenzioni diventano persecuzione*. Dipartimento per l'informazione e l'editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. <https://informazioneeditoria.gov.it/it/attivita/comunicazione-e-informazione-istituzionale/le-campagne-di-comunicazione-del-governo/campagne-xvi-legislatura/stalking-quando-le-attenzioni-diventano-persecuzione/>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2012). *Numero di pubblica utilità 1522 a sostegno delle donne vittime di violenza*. Dipartimento per l'informazione e l'editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. <https://www.informazioneeditoria.gov.it/it/attivita/comunicazione-e-informazione-istituzionale/le-campagne-di-comunicazione-del-governo/campagne-xvi-legislatura/numero-di-pubblica-utilita-1522-a-sostegno-delle-donne-vittime-di-violenza/>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2015). *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*. Dipartimento per le pari opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. <http://www.pariopportunita.gov.it/wp-content/uploads/2018/01/Piano-violenza-2015-2017.pdf>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2017a). *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2017-2020*. Dipartimento per le pari opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. <http://www.pariopportunita.gov.it/wp-content/uploads/2018/03/testo-piano-diramato-conferenza.pdf>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2017b). *1522 - Sbocca il coraggio - Campagna antiviolenza e antistalking*. Dipartimento per l'informazione e l'editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. <https://www.informazioneeditoria.gov.it/it/attivita/comunicazione-e-informazione-istituzionale/le-campagne-di-comunicazione-del-governo/campagne-xviii-legislatura/libera-puoi/>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2020). *“Libera puoi”*. Dipartimento per l'informazione e l'editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. <https://www.informazioneeditoria.gov.it/it/attivita/comunicazione-e-informazione-istituzionale/le-campagne-di-comunicazione-del-governo/campagne-xviii-legislatura/libera-puoi/>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2021a). *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2021-2023*. Dipartimento per le pari opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. <http://www.pariopportunita.gov.it/wp-content/uploads/2021/11/PIANO-2021-2023.pdf>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2021b). *Campagna di comunicazione contro la violenza sulle donne 2021: “Libera puoi”*. Dipartimento per l'informazione e l'editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. <https://www.informazioneeditoria.gov.it/it/attivita/comunicazione-e-informazione-istituzionale/le-campagne-di-comunicazione-del-governo/campagne-xviii-legislatura/campagna-di-comunicazione-contro-la-violenza-sulle-donne-2021-libera-puoi/>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano (2022). *Non sei Sola*. Dipartimento per l'informazione e l'editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri del Governo italiano. https://www.informazioneeditoria.gov.it/it/attivita/comunicazione-e-informazione-istituzionale/le-campagne-di-comunicazione-del-governo/campagne-xix-legislatura/violenza-sulle-donne-_2022/.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatica*. Scholé-Editrice Morcelliana.
- Rizzuto, F. (2015). Media e rappresentazione del femminile tra conformismo e cambiamento. In I. Bartholini (a cura di), *Violenza di genere e percorsi mediterranei. Voci, saperi, uscite* (pp.175-184). Guerini e Associati.
- Rizzuto, F. (2016). Donne, delitti e show. La copertura informativa della violenza di genere nei media italiani. In S. Vaccaro (a cura di), *Violenza di genere. Saperi contro* (pp. 155-166). Mimesis.
- Suárez-Villegas, J.-C. (2020). Educazione di genere fuori delle scuole: quali rischi di legittimazione delle violenze maschili contro le donne?. In A. Lo Piccolo & G. Polizzi (a cura di), *Prevenire le violenze di genere*.

Approcci teorici e metodologici (pp. 141-164). Pensa Editore.

- United Nations (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. A/34/180, December 18, 1979. United Nations. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw.pdf>.
- United Nations (1993). *Declaration on the Elimination of Violence against Women*. A/RES/48/104, December 20, 1993. United Nations. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/eliminationvaw.pdf>. Trad. it. *Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne (20/12/1993)*. https://www.esteri.it/mae/approfondimenti/20090827_allegato2_it.pdf.
- United Nations (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action. Fourth World Conference on Women*. 6th plenary meeting, Beijing, September 15, 1995. United Nations. <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf>.
- World Health Organization (2002). *World Report on Violence and Health: Summary*. World Health Organization. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf.



Citation: Rapisarda Mattarella, A.M., & Rizzuto, F. (2024). Il femminicidio in rete: social media e copertura informativa del caso Cecchettin. Nuove sfide per la media education. *Media Education* 15(1): 17-32. doi: 10.36253/me-15839

Received: February, 2024

Accepted: April, 2024

Published: May, 2024

Copyright: ©2024 Rapisarda Mattarella, A.M., & Rizzuto, F. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

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

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

Il femminicidio in rete: social media e copertura informativa del caso Cecchettin. Nuove sfide per la media education¹

Femicide in the newsmaking: social media and news coverage in Cecchettin's case. New challenges for Media Education

ANDREA MARIA RAPISARDA MATTARELLA¹, FRANCESCA RIZZUTO^{2,*}

¹ *Giornalista*

² *Università degli studi di Palermo, Italia*

andreamaria.rapisardamattarella@community.unipa.it; francesca.rizzuto@unipa.it

*Corresponding author

Abstract. The article proposes a reading of the connections between the logic of digital media and the contemporary critical issues of Italian journalism, focusing on the news coverage of a femicide (that of Giulia Cecchettin), which raises important cultural, political and educational questions. It is underlined the persistence of several critical issues, already highlighted by studies on the journalistic narrative of femicide in Italy. In addition, new information circuits have been activated between news professionals and social media users, who are currently engaged in newsmaking and news searching practices. The analysis confirms the presence of dramatizing narrative stereotypes, but also new spaces for discussion and participation for individuals.

Keywords: femicide, coverage, newsmaking, social media, information.

Riassunto. L'articolo propone una lettura delle connessioni tra la logica del digitale e le criticità contemporanee del giornalismo italiano, focalizzando l'attenzione sulla copertura informativa di un caso di femminicidio (quello di Giulia Cecchettin), che pone rilevanti questioni culturali, politiche ed educative. Viene segnalata la persistenza di numerose criticità già rilevate dagli studi sulla narrazione giornalistica del femminicidio in Italia, ed evidenziati circuiti informativi inediti, attivati tra le redazioni e gli utenti dei social, oggi impegnati in pratiche di *newsmaking* e *news searching*, che, da un lato, confermano usurati stereotipi narrativi drammatizzanti, dall'altro, aprono spazi nuovi di confronto e partecipazione per i singoli.

Parole chiave: femminicidio, coverage, newsmaking, social media, informazione.

¹ Il contributo è frutto del lavoro e delle idee di entrambi gli autori; tuttavia, i paragrafi 1, 2, 4 sono da attribuire a Francesca Rizzuto, mentre il paragrafo 3 è da attribuire ad Andrea Maria Rapisarda Mattarella.

1. INTRODUZIONE. IL FEMMINICIDIO TRA VECCHI E NUOVI CIRCUITI INFORMATIVI

Nell'ecosistema mediale contemporaneo il tratto distintivo del giornalismo è un processo di «ibridazione sistemica», in cui convergono non solo le recenti trasformazioni tecnologiche dei processi di newsmaking, ma anche le nuove modalità di interazione con i destinatari, che mettono in discussione alcune questioni basilari della professione informativa (Splendore, 2017; Colombo, 2023; Anderson & Valeriani, 2023). Nel presente lavoro viene proposta una lettura delle connessioni tra la logica del digitale e le criticità contemporanee del giornalismo, anche rispetto ai modelli teorici tradizionali, focalizzando l'attenzione sulla copertura informativa di un femminicidio (quello di Giulia Cecchettin), evento che nel mese di novembre 2023 ha coinvolto emotivamente il paese e si è imposto con enorme visibilità nel dibattito pubblico, anche grazie e attraverso il coverage dei media mainstream e dei social. Ragionando sul tema della rappresentazione mediale della violenza di genere, si intende contribuire alla riflessione su una questione assolutamente rilevante sul piano culturale, politico e con significative ricadute educative per il nostro paese: la domanda di fondo è 'se' l'assassinio di Giulia Cecchettin (con la sua elevata visibilità in differenti canali mediali) possa essere il segno di una svolta nella configurazione del discorso pubblico sul femminicidio in Italia, che ha conosciuto significativi mutamenti e oscillazioni. A nostro avviso, anche sul piano comunicativo, si tratta di un caso emblematico non solo perché si registra la persistenza di numerose criticità, già rilevate dagli studi sulla narrazione giornalistica del femminicidio in Italia (Giomi 2010, 2013, 2015; Magaraggia, 2013; Abis & Orrù, 2016; Capocchi, 2019; Lalli, 2020; Mandolini, 2021; Belluati, 2021), ma anche perché consente di evidenziare circuiti informativi inediti, attivati tra le redazioni e i singoli utenti dei social, segnalando l'affermazione della logica transmediale (Mc Erlean, 2018) nelle pratiche di newsmaking e news searching. La nostra ipotesi è che in questo ultimo decennio nel sistema informativo italiano si siano aperti nuovi spazi di rappresentazione, narrazione e interazione tra producer e consumer di notizie, che lasciano intravedere, accanto alla persistente presenza di logiche di notiziabilità spettacolarizzanti, pervase da forme stereotipate e normative dei rapporti di genere (Berns, 2004; Bartholini, 2015; Gius & Lalli 2014; Giomi & Magaraggia, 2017; Gius & Tirocchi, 2021), anche alcuni significativi segnali di cambiamento, soprattutto per quel che concerne gli attori coinvolti nel circuito informativo nelle piattaforme e nei social (sia news professional che pubblico) e la visibilità di fonti di informa-

zioni alternative. Come sostenuto da De Blasio e Sorice «l'insorgenza dei social media ha favorito e accelerato anche l'emersione di un pubblico diverso da quello rappresentato dai consumatori 'razionali', che sceglievano le fonti in funzione di un'utilità (presunta) o di un'adesione (culturale o ideologica)» (De Blasio & Sorice, 2023, p. 218): il pubblico dell'informazione contemporanea non è più soltanto l'élite colta, che leggeva la carta stampata nel secolo scorso, e la definizione proposta da molti studiosi di pubblico 'emozionale' (Higgins 2008; De Blasio & Selva, 2019) evidenzia il predominio della sfera emotiva, certamente presente nei social media, nei quali la «dimensione privata assume legittimazione pubblica» (De Blasio & Sorice, 2023, idibem). Il contributo si focalizza su alcuni aspetti che incidono significativamente sul modo in cui viene intesa e gestita la copertura informativa sul femminicidio nei media italiani: accanto al ruolo svolto dalle strutture e dai professionisti della comunicazione nel processo di framing dei casi di femminicidio, si ragiona sull'impatto che l'uso multidirezionale dei social media sta producendo nel sistema informativo, non solo in termini di nuove possibilità di selezione, ma anche di produzione di contenuti da parte dei singoli utenti. In particolare, viene scelta una prospettiva di osservazione (Instagram) situata in un panorama mediale in radicale trasformazione, con l'obiettivo di precisare alcuni contorni discorsivi ed evidenziare continuità e mutamenti rispetto alle pratiche mediali tradizionali di narrazione dei fatti. Nella prima parte il lavoro si sviluppa in relazione alle seguenti tre aree tematiche:

- a) partendo dallo stato dell'arte a livello di concettualizzazione del rapporto news media/femminicidio, si propone una revisione della letteratura sul coverage del femminicidio in Italia, evidenziandone alcuni tratti distintivi, come la tensione tra dimensione privata e pubblica, proposta in definizioni e periodi diversi;
- b) successivamente, l'attenzione viene focalizzata sulle nuove modalità di interazione/intersezione tra circuiti informativi differenti, ma in relazione tra loro, alla luce delle nuove abitudini di ricerca e consumo delle news nel sistema mediale ibrido italiano (Rizzuto, 2023). In particolare, ci si concentra sul ruolo strategico dei singoli utenti dei social media (in questo caso di Instagram) nelle pratiche di ricerca e di produzione di informazioni on line e di domesticazione dei social media nella comunicazione tra cittadini e news professional (Riva et al., 2022; Sorrentino & Splendore, 2022; Anderson & Valeriani, 2023);
- c) infine, si propone una riflessione sull'impatto che tali pratiche hanno sulle attività di newsmaking delle redazioni giornalistiche, impegnate ad attrarre

destinatari su più livelli (giornale stampato, versione on line, social).

Nella seconda parte del lavoro verrà illustrato il percorso di ricerca, motivandone le scelte e specificandone gli obiettivi; infine, saranno discussi i risultati, connettendoli ad alcuni trend recenti del news system italiano e declinandoli non semplicemente come ulteriori segnali di una crisi ormai irreversibile, ma, piuttosto, come indizi di un 'campo' giornalistico da ridefinire, in cui agiscono e competono nuovi soggetti. L'ambiente digitale è sempre più denso a causa della moltiplicazione di attori sociali e canali, con la conseguenza che la tradizionale gerarchia delle influenze attivata per definire ciò che è notizia, oggi risulta profondamente modificata: lo scenario contemporaneo dell'informazione risulta, pertanto, caratterizzato da una complessità decisamente maggiore, in cui sono messe in campo influenze plurime, connesse alle possibilità di negoziazione interattiva, che danno vita ad un'arena molto diversificata e stratificata, ridisegnando le relazioni tra fonti, giornalisti e pubblico (De Blasio et al., 2020; Solito & Sorrentino, 2023). Inserendoli in questa prospettiva, i risultati emersi nella nostra analisi fanno emergere continuità, ma anche differenze significative rispetto alle pratiche tradizionali di copertura informativa del femminicidio in Italia, che saranno oggetto di riflessione nelle conclusioni: si rilevano sia interessanti segnali di persistenza dei valori notizia legati al successo delle crime news, e si sottolineano alcuni elementi indicativi del modo in cui sta evolvendo la narrazione del femminicidio, osservazioni che costituiscono il primo step di un'attività di ricerca (ancora in corso), nella quale si prevede l'ampliamento dell'analisi a media differenti.

2. LA RAPPRESENTAZIONE OSCURA DEL FEMMINICIDIO. DEFINIZIONI PROBLEMATICHE E NARRAZIONI MEDIALI

Con la ratifica della convenzione di Istanbul (2011) da parte del Consiglio di Europa e la promulgazione di altri interventi legislativi (dal DDL divenuto noto come "legge anti-femminicidio", pubblicato in G.U. il 13 agosto 2013, al *Codice Rosso* del 2019) anche in Italia si è registrato non solo un netto aumento di iniziative e mobilitazioni, ma anche la promozione di interventi formativi e di pubblicazioni, sia scientifiche che divulgative, dedicate al tema: almeno dal 2012, anno considerato come rappresentativo dell'inizio del mainstream del discorso sulla violenza di genere in Italia, numerosi studi hanno contribuito ad evidenziare valori-notizia, bias e conseguenti pratiche di costruzione del frame narrativo

'femminicidio', centrali nel discorso pubblico sul tema (Gius & Lalli, 2014; Gius & Lalli, 2016; Abis & Orrù, 2016; Bandelli & Porcelli, 2016; Giomi, 2015; Giomi & Tonello, 2013; Giomi & Magaraggia, 2017; Gius & Lalli, 2016; Lalli, 2020; Buonanno & Faccioli, 2020; Capecchi, 2020; Dell'Anno, 2021; Capecchi & Gius, 2023).

Tale interesse crescente è stato confermato, nell'ambito della recente campagna di comunicazione #leparolevalgono, volta a promuovere un uso corretto e consapevole della lingua, dall'Istituto della Enciclopedia Italiana, che ha selezionato femminicidio come parola dell'anno 2023, promuovendo la riflessione su un tema che è problematico prima di tutto sul piano culturale, oltre che politico, sociale e giornalistico. Tuttavia, una premessa è d'obbligo: il percorso accidentato di definizione, non solo scientifica, del femminicidio fotografa perfettamente la persistenza di una sfida forse ancora incompiuta (Lalli, 2020), che riguarda sostanzialmente la dimensione simbolica della costituzione del fenomeno come problema sociale; si tratta di un passo difficile perché impone di rovesciare l'assunto che l'esercizio della violenza maschile sulle donne sia quasi

ineluttabile o biologicamente determinato dalla fragilità del corpo femminile, per mostrarne, invece, le connessioni storico-culturali con la legittimazione sociale del potere di controllo maschile sulle donne, fino all'esercizio di possesso estremo del corpo femminile attraverso la violenza diretta e l'annichilimento (Lalli, 2020, p. 7).

Come qualsiasi fenomeno sociale, il femminicidio gode di una sua manifestazione linguistica e discorsiva, che è socialmente determinata e socialmente determinante: di conseguenza, le rappresentazioni medialità di ciò che accade quotidianamente sono fondamentali per la costruzione di un senso comune (Moscovici, 1984; Abis & Orrù, 2016). La definizione di femminicidio cui facciamo riferimento è quella proposta da Diane Russell come alternativa al termine *gender neutral* 'omicidio': «the killing of women by men because they are women» (Radford & Russell, 1992, p.14), sulla base della quale la violenza di genere può essere considerata l'esito più tragico della radicata disparità sociale, culturale, economica, politica tra i due sessi (Richards, Gillespie & Smith, 2011), in un contesto «che alimenta il disprezzo per le donne», e nel quale l'attacco fisico e psicologico ad una donna è stato letto come risposta alla percezione della perdita di potere davanti a soggetti femminili, sempre più indipendenti e autonomi (Corradi, 2008, pp. 13-14), e come tentativo dell'uomo di recuperare una perdita di identità di maschio dominante (Bartholini, 2013).

In tale prospettiva, la domanda di attenzione pubblica (e non solo scientifica) deve essere strettamente con-

nessa al riconoscimento della determinazione politico-sociale del femminicidio, senza relegarlo a quella dimensione privata, in cui prevalgono amori malati o individui patologicamente segnati, emersa come tratto peculiare e ricorrente negli studi sulle modalità narrative adottate dai media italiani. Infatti, la ricerca ha ripetutamente segnalato un forte scollamento tra il paese reale e quello ‘raccontato’ dall’informazione, evidenziando come sia stata sovente confermata una generalizzata difficoltà a concettualizzare la violenza di genere come tale, con la conseguenza che in Italia il discorso del giornalismo sul tema è risultato «spesso contraddittorio, per non dire schizofrenico» (Giomi, 2015, p. 571) e che le ‘aree’ più interessanti da esplorare siano state, soprattutto, la rappresentazione di vittime e carnefici o i frame, ovvero le cornici interpretative impiegate nella cronaca degli eventi violenti narrati, tendenti ad offrire proposte interpretative, che hanno contribuito a giustificare i reati attraverso il riferimento a condizioni patologiche individuali o ad elementi contestuali in grado di condizionare l’assassino (come la depressione o l’uso di droghe). In altri termini, la copertura informativa del fenomeno è stata caratterizzata, per anni, proprio dall’assenza di una esplicitazione dei presupposti sociali (Giomi, 2010 e 2012; Rizzuto, 2013; Gius & Lalli, 2014; Giomi & Magaraglia, 2017; Capecchi, 2018), fotografando attese di ruolo ancora sostanzialmente disuguali per donne e uomini, e dal ricorso a pratiche di narrazione spettacolarizzante della violenza, coerenti con alcuni cambiamenti delle logiche del newsmaking nel contesto dell’infotainment (Thomas, 1990; Thussu, 2007; Santos, 2009; Marinov, 2020). Nella prospettiva di analisi della sociologia del giornalismo, la descrizione dei tratti tipici della copertura informativa del femminicidio, si rivela particolarmente utile, in primo luogo, per comprendere il nuovo significato del rapporto sempre più problematico tra news e realtà (Codeluppi, 2018), all’interno del processo di riorganizzazione produttiva dell’informazione al tempo del digitale (Le Masurier, 2016; Garcia Orosa et al., 2020); in secondo luogo, permette di individuare le strategie narrative e i formati usati per stabilire definizioni condivise della violenza sociale in sé, che hanno alimentato un processo pervasivo e cumulativo di rappresentazioni della violenza letale contro le donne, palesemente connesso a distorsioni e miopie culturali radicate (Berns, 2004; Gili, 2006; Corradi, 2008). Viene, dunque, ancora una volta confermato l’assunto che il giornalismo non sia mai solo mero resoconto, ma messa in forma delle informazioni, cioè produzione culturale (Sorrentino, 2008); l’informazione nel descrivere la realtà la ricostruisce, selezionando gli eventi e presentandoli come “capsule informative”, estrapolate dai contesti reali, che han-

no enormi ricadute cognitive e sociali: in altri termini, attraverso modalità discorsive e scelte lessicali, le news hanno offerto risorse interpretative sui rapporti tra i sessi, delimitando orizzonti di significati condivisi, usati dai lettori/spettatori come calchi cognitivi nel processo di percezione della realtà. Numerosi studi hanno evidenziato che i tratti peculiari della rappresentazione mediale della violenza di genere sono coerenti con la logica infointrattenitiva: in linea con analoghi trend europei e statunitensi, almeno dagli anni Novanta, anche nel sistema informativo italiano si sono affermati ampi processi di patemizzazione e spettacolarizzazione della realtà, che hanno avuto come esito principale la diffusione di resoconti informativi emozionanti, teatralizzanti, ma parziali e banalizzanti dei fatti, frequentemente divenuti superficiali moltiplicatori e solidificatori di stereotipi (Meyers, 1997; Surette, 2007; Santos, 2009; Giomi & Tonello, 2013; Rizzuto, 2012, 2019; Auriemma, 2023). Le narrazioni mediali proposte, costruite con strategie narrative e linguistiche fortemente orientate alla drammatizzazione della cronaca, che ne enfatizzano gli elementi soggettivi e psicologici per attrarre l’attenzione di platee sempre più ampie, hanno favorito un processo di costruzione ‘televisiva’ del fenomeno, connesso agli obblighi produttivi imposti dal mercato delle news. Influenzando significativamente il percorso di costruzione dell’omicidio femminile come problema sociale ‘femminicidio’, «ancora in itinere nel nostro paese» (Lalli, 2020), la violenza agita e soprattutto subita dalle donne nella cronaca italiana è stata raccontata attraverso l’uso di sentimentalismi, stigmatizzazioni, santificazioni (Corradi, 2005), sia nel caso di donne-vittime, che nei casi di donne-carnefici, presentate attraverso il ricorso costante alla strategia dell’allusione e dell’implicito, utile per costruire uno spettacolo quotidiano del dolore (Boltanski, 1993; Bauman, 2015), e dell’orrore (Rizzuto, 2018), in grado di informare e intrattenere.

Tuchman, già alla fine degli anni Settanta (1978), sosteneva che i discorsi mediali sulle donne sono colpevoli di un annichilimento simbolico, in quanto i new media le trivializzano o le condannano, indulgiando sulla loro “naturale” emotività e sul loro essere biologicamente ‘subalterne’ al maschio che deve proteggerle dalle aggressioni e custodirle. Inoltre, è stata rilevata la presenza di significative differenze nel coverage dei fatti di cronaca nera, relative al riferimento a variabili come il gruppo etnico, il luogo geografico in cui il reato ha avuto luogo, l’età e, soprattutto, il genere: negli Usa, ad esempio, nel corso degli anni Ottanta, come evidenziato da Marsh e Melville (2009), è aumentata la copertura dei reati compiuti da donne o da appartenenti a specifiche minoranze. Per il nostro lavoro è interessante sottolineare che,

in generale, le figure femminili, soprattutto se criminali, si sono qualificate come soggetti più 'interessanti' giornalmisticamente perché in grado di suscitare angoscia o ribrezzo, tanto che, spesso, l'attenzione a certi fatti è spiegabile solo perché l'aggressore è di sesso femminile. In questi casi, i valori-notizia usati nella selezione degli eventi, si fondano su pregiudizi e luoghi comuni, che fanno emergere stereotipi legati al genere, sia per le carnefici che per le vittime: le prime, ad esempio, perdono la loro umanità, ridotte a teatrali personificazioni di vizi e debolezze o demonizzate, con descrizioni che le presentano come veri e propri *villain-antieroi*, mostri "contro natura", in quanto assassine di figli o compagne di killer (Meyers, 1997; Surette, 2007; Muraskin & Domash, 2007). Anche in Italia negli ultimi anni i media informativi hanno offerto al pubblico numerose versioni moderne di Lady Macbeth (Rosa Bazzi), di Iago (Sabrina Misseri), o Medee accecate dalla gelosia, lontane dai canoni accettati della femminilità e dai ruoli di moglie o madre: termini gotici come mantide, vampira, stereotipi come la femme fatale, la strega o il diavolo sono usati per raccontare crimini al di là dell'umano, irrazionali e contro la vera natura delle donne. Una visione maschilista e misogina dell'universo femminile emerge anche nei continui riferimenti all'aspetto fisico, che contribuiscono a costruire socialmente, anche in contrapposizione con le criminali, l'immagine femminile diffusa tra i membri del pubblico: sempre giovane, bella, magra, sensuale ed eterosessuale in contrapposizione a donne-colpevoli, di cui si mettono in evidenza obesità, sciattezza nell'abbigliamento, assenza di appeal seduttivo, elementi che sono presentati come segnali, o ancora peggio, come 'cause' dell'isolamento sociale, o della mancanza di autostima che hanno spinto la protagonista a scendere negli inferi del crimine, si pensi ad esempio alle descrizioni dell'aspetto fisico di Sabrina Misseri o Rosa Bazzi (Rizzuto, 2015). Facendo ricorso a forme di responsabilizzazione/stigmatizzazione delle vittime e di giustificazione/legittimazione dei carnefici, il focus mediale, quindi, non è l'attenzione cronachistica oggettiva al crimine, ma alla donna, al suo comportamento, al suo passato: un'informazione eccessiva, drogata, che ha offerto plastici delle case del delitto per suscitare angoscia ed identificazione (Corradi, 2008), anche quando le donne sono vittime di violenza, con il risultato che i media hanno avuto «il potere di costruire l'idea di vittima, esprimendo valutazioni e giudizi etici sulla sua vita» (Marsh, Melville, 2009, p. 104), suscitando empatia o rimproveri, fino ad una vera e propria vittimizzazione secondaria. Adottando la prospettiva di un superficiale psicologismo, gelosia o delusione sono stati, così, i principali fattori presentati per spiegare delitti atroci con un evidente spostamento

alla sfera della responsabilità individuale, all'interno di una relazione malata, in cui il raptus segna una temporanea perdita di controllo, con una tacita deresponsabilizzazione del contesto (Benedict, 1993; Gius & Lalli, 2014; Bartholini, 2015; Corradi & Piacenti, 2016).

La questione della violenza intrafamiliare e del femmicidio è stata collocata, quindi, all'interno di un frame che, non solo non si è preoccupato di analizzarne risvolti e cause, ma, talvolta, ha favorito una lettura 'strategica' utile per creare emergenze da imporre sull'agenda elettorale dei leader e del pubblico (ad esempio, temi come 'l'insicurezza' o 'l'immigrazione'). In questa ottica, uno degli elementi più significativi è che il newscorage non riflette i dati empirici della violenza contro le donne, fotografandone, quindi, l'effettiva realtà: al contrario, privilegiando particolari tipi di carnefici e vittime, il processo di fabbricazione giornalmistica del fenomeno ha proposto letture drammatizzanti, ma non realistiche, delle statistiche sui femmicidi, che hanno avuto conseguenze politiche rilevanti, ad esempio, contribuendo ad alimentare la retorica anti-immigrazione (Giomi, 2015). Tuttavia, come evidenziato da Capecchi & Gius (2023), già a partire dal 2015 alcune ricerche hanno messo in luce un miglioramento nella rappresentazione del femmicidio, pur segnalando il permanere di elementi contraddittori: ad esempio, accanto all'uso più frequente del termine 'femmicidio', indice di una mutata percezione del fenomeno (non più semplicemente 'omicidio'), viene segnalata, tuttavia, la persistenza di descrizioni dei fatti inclini a presentarlo ancora come esito tragico di un problema sostanzialmente 'privato', riservando poco spazio a rappresentazioni, in cui si faccia riferimento ad una più ampia dimensione sociale e culturale. La presenza di tali contraddizioni è stata analizzata anche da un importante lavoro curato da Lalli (2020), nel quale sono stati rilevati i percorsi narrativi con cui, da almeno un decennio, si sta costruendo il femmicidio in Italia come 'problema' sociale e politico, focalizzando l'attenzione sulle strategie retoriche e le routine professionali presenti nella cronaca del femmicidio, con particolare riferimento alla narrazione dell'omicidio 'intimo' operato dal partner. Per analizzare gli schemi interpretativi presenti nel coverage dei delitti con donne vittime, Lalli ha individuato tre tipi di *intimate partner femicide*, nei quali emergono strategie narrative e criteri quali-quantitativi di notiziabilità differenti: a) femmicidi «di alto profilo», casi che attraggono l'attenzione della cronaca nazionale, e che riguardano soprattutto donne giovani o eventi che si prestano a una sorta di racconto giallo; b) le «tragedie della solitudine», con vittime anziane, a cui vengono dedicate notizie brevi; c) infine, il racconto definito «quasi-tipico del femmicidio, che presenta for-

me di routinizzazione del fenomeno» (Lalli, 2020, p. 14), in cui è evidente la persistenza delle costruzioni mistificatorie e stereotipate del frame dell'amore romantico. L'analisi rileva alcune caratteristiche che confermano i trend analizzati dagli studi precedenti, come l'idea che l'atto violento sia il tragico epilogo di una degenerazione dell'amore, soprattutto se è stata la donna a decidere di abbandonare l'uomo, o la tendenza alla sacralizzazione della scena del crimine, nei casi in cui si fa ricorso alle strategie narrative del romanzo giallo e della fiction poliziesca, avviando un percorso tipico dei testi mediatici infointrattenitivi, cioè la serializzazione dell'evento. Infine, emerge nettamente la propensione a caratterizzare psicologicamente gli attori coinvolti: non solo la vittima e l'omicida ma anche, seguendo lo schema del *criminality show* (Polesana, 2010), soggetti terzi (vicini, parenti, testimoni) a cui viene data parola: vengono così create vere e proprie «comunità dell'odio», che inveiscono contro la donna o contro l'assassino, e «comunità dell'amore», che esprimono sentimenti di pietas soprattutto verso di lei (Colonna, Cremonesini & Cristante, 2020). In generale, dunque, resta elevata la notiziabilità del femminicidio tipica del giornalismo-spettacolo, in cui la cronaca nera dei delitti più efferati ed emozionanti ha una posizione centrale e l'uso di ricorrenti formule espressive è indicativo della passività linguistica dei giornalisti. Tuttavia, ci sembra condivisibile la posizione di Lalli quando sostiene che nel panorama mediale italiano contemporaneo vi sia una sorta di contaminazione di rappresentazioni presenti nello spazio pubblico, in cui convivono non solo news values e pratiche di selezione orientati all'inferiorizzazione delle donne e alla spettacolarizzazione dei fatti, ma anche alcune tracce della battaglia simbolica in atto, riguardante la definizione sociale della violenza sulle donne, come nel caso in cui le notizie sui femminicidi vengono raccontate nei social, attraverso la voce di nuovi protagonisti in grado di produrre contenuti informativi.

3. IL CASO DI GIULIA CECCHETTIN TRA PRODUZIONE E RICERCA DI NOTIZIE: IL PERCORSO DELLA RICERCA

Il presente caso di studio vuole mettere in luce le modalità di fruizione di notizie di cronaca nera da parte degli utenti dei social media, focalizzando l'attenzione sulle reazioni del pubblico, sempre più attratto dai social e sempre meno dalla carta stampata o dai telegiornali. In particolare, il campo d'indagine sarà circoscritto a quello che attualmente rappresenta il social medium preferito dal pubblico italiano, ovvero Instagram (a genna-

io 2024 il 51% degli Italiani²), e prenderà in esame uno specifico caso di cronaca e la sua forza mediatica, che si è imposto nel dibattito pubblico: il femminicidio di Giulia Cecchettin. È, d'altronde, ormai acclarato quanto la produzione di contenuti informativi riguardanti crimini violenti, come quello qui preso in esame, sia proficua per l'editoria e nello specifico per quella che si serve del medium televisivo; a conferma di ciò è emblematico il dato relativo allo share registrato durante la diretta televisiva del funerale della stessa Giulia Cecchettin, trasmesso su Rai 1 e su Canale 5, che ha registrato rispettivamente 2.220.00 di spettatori, con uno share del 31,70% e 1.477.00 di spettatori, con uno share del 18,90%³. Si vedrà come la cronaca di crimini violenti, mirando soprattutto a coinvolgere emotivamente il fruitore della notizia, sia un genere ricorrente anche nell'ambito dei social network, all'interno dei quali le redazioni giornalistiche sono in questi anni molto attive al fine di coinvolgere nuovi destinatari. Rileveremo come nel linguaggio social la risposta del pubblico si traduca in termini di followers, like e altre interazioni; ad esempio, l'hashtag #giuliacicchettin ha monopolizzato i feed degli utenti italiani e, a oggi (24 febbraio 2024), compare su oltre 18.000 post presenti sulla piattaforma. Si ricostruirà, dunque, l'evoluzione della vicenda e la sua trasposizione sul social network e, di conseguenza, attraverso il confronto del numero dei follower l'interesse mediatico che questa ha generato. Saranno oggetto di studio i profili Instagram di Giulia Cecchettin e di sua sorella, Elena, protagoniste della vicenda: la prima in quanto vittima, mentre la seconda in quanto, attraverso le sue esternazioni affidate sia ai social sia alla stampa, si è qualificata quale principale attrice dello stage mediatico. Altro oggetto d'indagine saranno i profili di due testate giornalistiche dal differente stampo editoriale: quello del "Corriere della Sera" e quello di "Libero"; ciò al fine di mostrare come l'aumento delle interazioni su questi profili sia fortemente legato e influenzato dalla produzione di contenuti in merito al femminicidio, a prescindere dal taglio ideologico che risulta dalla modalità in cui la notizia viene proposta. L'analisi prende in esame il periodo compreso tra il 10 novembre e il 25 novembre 2023, in quanto all'interno di tale arco di tempo vi sono giorni nevralgici ai fini d'una lettura analitica dei dati: in particolare, il 10 novembre è il giorno antecedente alla scomparsa della ragazza, ovvero quando il nome Giulia Cecchettin era ancora quello di una giovane universitaria come tante altre; il 18 novembre viene ritrovato il suo corpo senza vita, e questo più di tutti si dimostrerà il vero momento centrale dell'analisi. Infine, la data del

² Dato estratto ed elaborato tramite il tool NapoleonCat.

³ Rilevazioni Auditel del 5/12/2023.

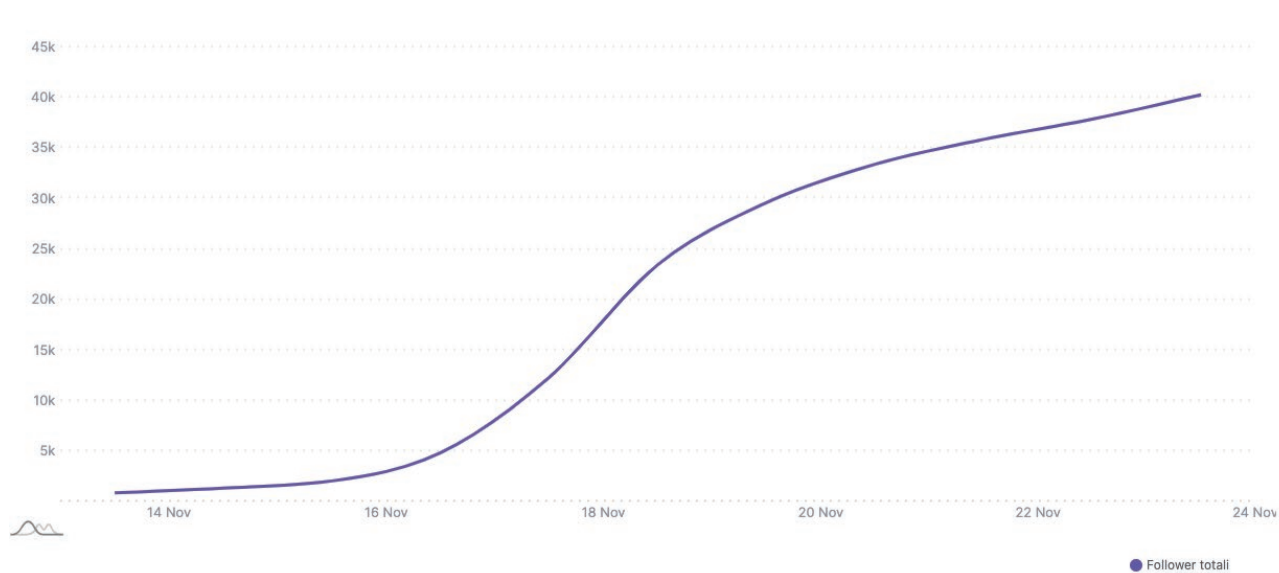


Figura 1. Curva di crescita dei followers totali del profilo Instagram personale di Giulia Cecchettin (@biscottoalcioccolato) tra il 14 novembre¹ e il 25 novembre 2023. Fonte: Not Just Analytics. ¹ Prima di questa data non si rileva alcun incremento del numero dei followers.

25 novembre permette di evidenziare alcuni effetti che il fatto di cronaca ha prodotto sul comportamento degli utenti di Instagram e la conseguente – per una logica di domanda e offerta – proliferazione di notizie in merito. I dati presenti in questo studio sono stati estratti ed elaborati grazie all'utilizzo di due tools: Not Just Analytics e InsTrack; tramite gli stessi sono stati generati i grafici e le tabelle di seguito riportati. Tutti i profili sono stati analizzati utilizzando entrambi i trackers, ad eccezione del profilo di Giulia Cecchettin, analizzato solo tramite Not Just Analytics, in quanto InsTrack non può essere utilizzato per l'elaborazione di dati riguardanti profili Instagram che non siano registrati come account business o creator.

Guardando più da vicino il fatto di cronaca: la sera dell'11 novembre 2023 si perdono le tracce di Giulia Cecchettin e del suo ex fidanzato Filippo Turetta. Il giorno dopo, il padre di Giulia ne denuncia la scomparsa alle autorità e, contestualmente, la sorella di Giulia, Elena, diffonde sui social un appello per ritrovare i due. Quello stesso giorno il fatto comincia a fare le prime apparizioni sulle testate locali. Due giorni dopo la notizia viene diffusa dalle testate nazionali e inizia ad assumere un certo rilievo nel panorama mediatico. La curiosità circa la vicenda ma anche l'apprensione per le sorti della ragazza – in quanto si temeva che l'ex fidanzato potesse farle del male – cominciano a crescere. Il passaggio dalla diffusione della notizia sic et simpliciter alla corsa al consumo di ulteriori notizie, che non si limita a quanto proposto dai giornali, è immediato: al pubblico sem-

bra non bastino più le ricostruzioni giornalistiche e tale fenomeno è registrabile in quanto si concretizza nell'utilizzo di Instagram per entrare in contatto più velocemente con una sfera più privata. I dati rilevano come – ora dopo ora – le interazioni Instagram crescano, così come – ora dopo ora – le speranze di ritrovare Giulia viva diminuiscono. Per quanto le ricostruzioni giornalistiche, nelle ore e nei giorni successivi alla scomparsa dei due ragazzi, si susseguano senza posa, l'universo del social network appare quale luogo ideale per soddisfare la voglia d'informazione, in un gioco spesso perverso di rimandi che alimenta tale richiesta. A riprova di ciò, il 14 novembre il profilo Instagram di Giulia Cecchettin inizia a diventare oggetto di grande interesse da parte degli utenti: ciò si traduce, nel linguaggio di Instagram, in un aumento delle interazioni con quel profilo; il giorno della diffusione a livello nazionale della notizia della sua scomparsa, infatti, il profilo di Giulia registra 295 nuovi followers, numero che quasi raddoppia il giorno successivo e continua a crescere con il passare dei giorni, sino ad assumere una straordinaria dimensione il 18 novembre, come diretta risposta al ritrovamento, avvenuto quella mattina, del corpo senza vita di Giulia, evidente nell'impennata vertiginosa del numero di followers del profilo in questione che, tra il 18 e il 19, ha un incremento di quasi 20mila in soli due giorni. Una settimana dopo, ovvero il 25 novembre, il profilo supera i 40.000 followers.

D'altronde, proprio tra il 18 e il 19 novembre si assiste, su tutti i media, al passaggio della notizia da fatto



Figura 2. Interesse di ricerca su Google su Giulia Cecchettin dal 10 novembre al 25 novembre 2023. Il valore 100 indica la maggiore frequenza di ricerca. Fonte: Google Trends.

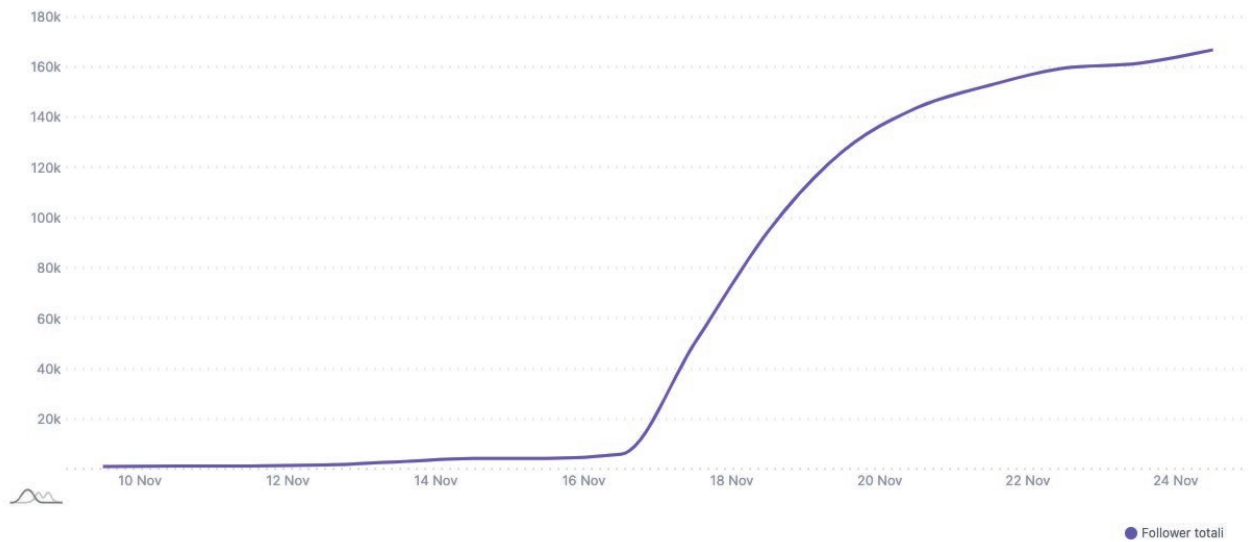


Figura 3. Curva di crescita dei follower totali del profilo Instagram personale di Elena Cecchettin (@siderealfire) tra il 10 novembre e il 25 novembre 2023. Fonte: Not Just Analytics (Va segnalato che tra i due trackers si è rilevata una leggera discordanza nelle numerazioni che non risulta, però, invalidare il loro utilizzo ai fini dell'analisi, in quanto ciò che risulta utile a essa è rilevare quali siano e in che momento abbiano inizio i trends di crescita dei profili social presi in esame).

di cronaca tout court a vero e proprio caso mediatico. A conferma di ciò, si rileva come il picco di ricerche su Google relative al nome di Giulia Cecchettin avvenga proprio il giorno in cui si apprende la notizia della sua morte.

Un'analisi accurata merita anche il profilo della sorella di Giulia, Elena. La ragazza si rivela quale fondamentale presenza mediatica fin dall'inizio della vicenda, configurandosi quale vettore principale attraverso cui la vicenda trova posto nel dibattito pubblico del paese. Basti pensare che, a dicembre 2023, il settimanale "L'Espresso" l'ha nominata 'persona dell'anno'. Grazie a lei il mondo social è entrato per la prima volta in contatto con la vicenda: come sottolineato prima, il suo appello social è precedente alla diffusione nazionale della notizia. Elena, inoltre, ha anche fatto diverse apparizioni su altri media durante la settimana in cui le forze dell'ordine erano alla ricerca dei due giovani. Si può facilmente notare come a partire dal 14 novem-

bre il profilo di Elena acquisti gradualmente notorietà, fino ad avere un picco il giorno della morte di Giulia, lo stesso nel quale ha affidato proprio a Instagram l'ultimo saluto alla sorella, le cui parole sono state subito ribattute dai giornali. L'indomani, il 19 novembre, si registra l'incremento più consistente di followers e viene anche trasmessa l'intervista che la consacrerà – almeno agli occhi del pubblico e degli opinionisti – quale punto di riferimento nel dibattito sulla violenza contro le donne in Italia. Ai microfoni della trasmissione televisiva "Dritto e rovescio" (Rete 4), infatti, Elena, sulla scorta della sua tragica esperienza personale, ha stigmatizzato l'abitudine di definire 'mostro' un femminicida, in quanto tale definizione rimanderebbe l'azione commessa alla sfera dell'eccezionalità. Dal momento in cui Elena definisce l'omicida di sua sorella come 'un figlio sano della società patriarcale' e il femminicidio come 'omicidio di Stato' collega il singolo fatto a una dimensione pubbli-

ca, ponendolo sul piano della sfera simbolica, culturale e politica: si avvia, proprio dopo quell'intervista, un circuito multidirezionale d'informazioni e dichiarazioni che coinvolge politici, attivisti e che rimbalza tra media differenti. È evidente, da questo momento, il motivo per cui il suo profilo sia stato quello maggiormente coinvolto dall'approdo in massa di utenti. Guardando più da vicino la crescita giornaliera dei follower, ci si rende conto ancor più facilmente come questi aumentino in maniera esponenziale tra il 18 e il 19 novembre: in soli due giorni a novembre il profilo di Elena Cecchettin ottiene quasi 80.000 followers. Il 25 novembre il profilo ne conta oltre 165.000, a fronte dei 1278 che il profilo aveva prima dell'inizio della tragedia.

Da quanto emerso finora, è subito evidente come il comportamento degli utenti e la produzione di contenuti giornalistici siano non solo indissolubilmente legati, bensì si influenzino reciprocamente, anzi, nel pieno rispetto della massima 'una cattiva notizia è una buona notizia', si può facilmente vedere come quel trend che vede la cronaca nera come protagonista indiscussa delle vendite dei prodotti giornalistici sia, ancora una volta, confermato anche nel panorama dei social media, dove il metro dell'interesse dei fruitori è il numero di interazioni e di follower attratti da quei specifici contenuti. In particolar modo, tutto ciò si evidenzia prendendo in esame i profili Instagram di due testate giornalistiche di differente stampo editoriale: il Corriere della Sera e Libero. Entrambe, con la produzione di contenuti sul femminicidio Cecchettin, hanno ricevuto grande attenzione da parte degli utenti. Guardando il feed del Corriere della sera, su 17 post pubblicati il 18 novembre, emerge come la testata ne abbia dedicati ben 8 alla vicenda Cecchettin, generando un enorme flusso di interazioni, che si concretizza con un picco di nuovi follower durante la stessa giornata. Nella sola giornata del 18 novembre il profilo in questione ottiene più follower di quanto non aveva fatto nell'intera settimana precedente, a dimostrazione di come i fatti di cronaca violenta siano enorme fonte d'attrazione per i fruitori. E il guadagno di followers non si limita alla sola diffusione della notizia del ritrovamento del corpo della Cecchettin: tra il 20 e il 25 novembre si rileva, infatti, come la media giornaliera dei follower ottenuti sia anch'essa più alta rispetto alla media della settimana che va dal giorno 11 al 18; segnalando dunque, la grande proliferazione di notizie sul femminicidio pubblicate dalla testata in quei giorni.

Diverso appare il caso di Libero. Sul profilo Instagram di questa testata si nota come il giorno del ritrovamento del corpo non venga pubblicato alcun contenuto a riguardo e, contrariamente alla maggioranza delle pagine social, all'argomento non viene data gran-

Tabella 1. Follower e following del profilo di Elena Cecchettin (@siderealfire) dal 10 novembre al 25 novembre 2023. Fonte: InsTrack.

DATE	FOLLOWERS COUNT	FOLLOWING COUNT
Nov 25 2023 Sat	165.391 +4.108	443 -2
Nov 24 2023 Fri	161.283 +2.345	445 -1
Nov 23 2023 Thu	158.938 +8.715	446 -1
Nov 22 2023 Wed	150.223 +10.449	447 +1
Nov 21 2023 Tue	139.774 +20.964	446
Nov 20 2023 Mon	118.810 +36.080	446 -1
Nov 19 2023 Sun	82.730 +49.510	447 +1
Nov 18 2023 Sat	33.220 +27.128	446 +1
Nov 17 2023 Fri	6.092 +2.195	445
Nov 16 2023 Thu	3.897 +933	445 +1
Nov 15 2023 Wed	2.964 +909	444
Nov 14 2023 Tue	2.055 +498	444
Nov 13 2023 Mon	1.557 +252	444
Nov 12 2023 Sun	1.305 +25	444
Nov 11 2023 Sat	1.280 +2	444 +1
Nov 10 2023 Fri	1.278 +2	443 +1

de rilevanza con l'eccezione di due soli brevi reel, nei quali non si parla del fatto in sé ma piuttosto di alcune dichiarazioni rilasciate da alcuni politici dell'opposizione e da un'attivista. La mancanza di attenzione si conferma dal 18 al 22 novembre, giorni in cui non si verificano alterazioni straordinarie nella crescita di follower o interazioni, mentre la situazione muta a partire dal 23 novembre, con una crescita significativa: ciò appare quale diretta conseguenza a 3 post sul tema pubblicati (due lo stesso giorno e uno l'indomani). I post hanno ricevuto un'enorme attenzione da parte degli utenti se confrontati con la media di interazioni della pagina, regi-

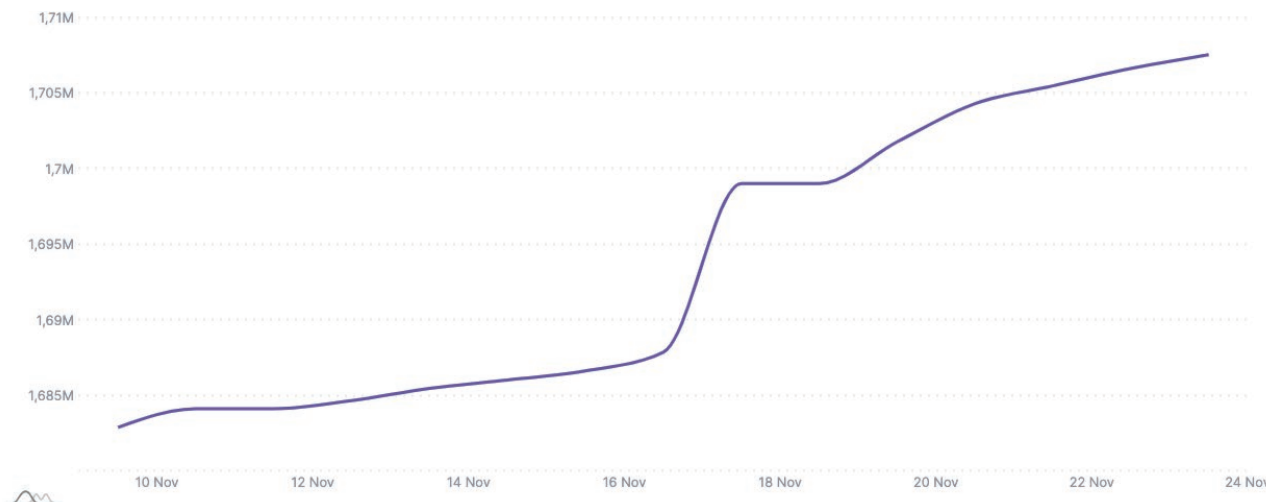


Figura 4. Curva di crescita dei follower totali del profilo Instagram del *Corriere della Sera* (@corriere) tra il 10 novembre e il 25 novembre 2023. Fonte: Not Just Analytics.

strando rispettivamente circa 100.000, 90.000 e 40.000 like (gli altri contenuti che troviamo pubblicati negli stessi giorni faticano a raggiungerne 2.000). Il primo di tali post è d'enorme impatto emotivo: supera, infatti, 3 milioni di visualizzazioni, in quanto si tratta di un file audio in cui la stessa Giulia Cecchettin afferma, con la voce rotta dall'emozione, di non voler più avere contatti con Filippo Turetta ma di non riuscirci in quanto quest'ultimo la ricatta psicologicamente con la minaccia di togliersi la vita, se lo allontanasse definitivamente. Il secondo post raggiunge quasi 2 milioni e mezzo di riproduzioni: in questo reel una giornalista del quotidiano si esprime aspramente contro chi ha ricollegato il femminicidio Cecchettin a una colpa del patriarcato, riconducendolo non a un problema collettivo ma ad una dimensione di eccezionalità, al gesto di un 'mostro'. Il terzo post è del 24 novembre: si tratta del video, che ha superato anche questo la soglia del milione di visualizzazioni, di una dichiarazione che il padre di Giulia, Gino Cecchettin, rilascia alla stampa.

Da quanto emerso, dunque, appare evidente la stretta correlazione esistente tra la produzione di contenuti relativi al femminicidio di Giulia Cecchettin e il comportamento degli utenti Instagram. Nel caso della notizia prima del rapimento e poi dell'omicidio della ragazza, l'eco emotiva che sembra destarsi negli utenti è così forte in quanto alimentata sia dall'enorme massa d'informazioni da parte dei media sia dalla possibilità di partecipare in prima persona alla vicenda, interagendo – ad esempio – col profilo di Giulia e di sua sorella Elena, qualificandosi non più quale mero fruitore di notizie. Assumendo una funzione differente nel con-

testo della vicenda, ogni singolo utente può diventare e sentirsi partecipe della vicenda attraverso le interazioni sui profili social dei protagonisti: è possibile immergersi, con forza, nella dimensione privata della vittima, ricercando, tramite il suo profilo Instagram, particolari che possano soddisfare anche solo una mera curiosità. Parallelamente, le redazioni, adeguandosi alla logica del mezzo e rispondendo alle esigenze del mercato, cercano di rispondere a questa domanda dei fruitori, dando vita a un'enorme produzione di contenuti in merito, così da tener incollati migliaia di utenti davanti agli schermi, in attesa della pubblicazione del prossimo dettaglio della storia. D'altro canto, l'acquisizione di nuovi follower, insieme alle altre interazioni che seguono come diretta risposta alla pubblicazione di certi contenuti, non potrà che incentivare la produzione di nuovi contenuti in merito, in un circuito comunicativo bidirezionale che, oggi più che mai e in percorsi inediti rispetto alle traiettorie dei media mainstream, si autoalimenta della tripla interazione pubblico/giornalisti/attori politici.

4. DALLA STAMPA A INSTAGRAM TRA CONTINUITÀ E CAMBIAMENTI: OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Il caso Cecchettin, analizzato in queste pagine, mostra con evidenza sia i tratti tipici del coverage drammaticizzante e patemico del femminicidio, sia le nuove connessioni tra la logica transmediale e il mondo dell'informazione: la «contaminazione di rappresentazioni» indicata da Lalli (2020) è evidente nel permanere di pratiche narrative, che mirano alla spettacolarizzazione del dolore (Rizzuto, 2018), che continua ad esse-

Tabella 2. Follower e following del profilo Instagram del *Corriere della Sera* (@corriere) dal 10 novembre al 25 novembre 2023. Fonte: InsTrack.

DATE	FOLLOWERS COUNT	FOLLOWING COUNT
Nov 25 2023 Sat	1.708.538 +1.097	22
Nov 24 2023 Fri	1.707.441 +927	22
Nov 23 2023 Thu	1.706.514 +1.148	22
Nov 22 2023 Wed	1.705.368 +1.462	22
Nov 21 2023 Tue	1.703.906 +2.391	22
Nov 20 2023 Mon	1.701.515 +2.770	22
Nov 19 2023 Sun	1.698.745 +4.886	22
Nov 18 2023 Sat	1.694.079 +6.308	22
Nov 17 2023 Fri	1.687.771 +1.205	22
Nov 16 2023 Thu	1.686.566 +594	22
Nov 15 2023 Wed	1.685.972 +583	22
Nov 14 2023 Tue	1.685.389 +787	22
Nov 13 2023 Mon	1.684.602 +534	22
Nov 12 2023 Sun	1.684.068 +675	22
Nov 11 2023 Sat	1.683.393 +530	22
Nov 10 2023 Fri	1.682.863 +373	22

re un paradigma dominante anche nell'era social, così come l'emergere di nuovi circuiti comunicativi e voci nel dibattito pubblico. Nel caso di femminicidio preso in esame, accanto agli imperativi commerciali, evidenti nel ricorso allo *story model* da parte dei giornalisti professionisti, si segnala anche la produzione di contenuti informativi sui fatti, proposti da soggetti terzi, coinvolti in prima persona dalla tragedia, come la sorella della vittima. L'exploit dell'attenzione on line conferma, inoltre, la presenza di pratiche interattive, tipiche della transmedialità, grazie alle quali la notizia viene smontata e rimontata, che si rivelano capaci di offrire al pub-

blico un coinvolgimento più intimo attraverso l'utilizzo di codici differenti (come il testo scritto, la fotografia, il video). Indubbiamente, la pervasività dei social media nella ricerca delle news nell'esperienza quotidiana dell'onlife (Floridi, 2017) e la significatività dei dati nelle pratiche di newsmaking (Antenore & Splendore, 2017) hanno aperto nuove possibilità per l'accesso e per la diffusione delle notizie, dando, anche, spazio a inedite possibilità di produzione di notizie; al tempo stesso, però, hanno anche creato un mix problematico di contenuti fattuali e totalmente (o parzialmente) falsi o errati, prodotti con livelli diversi di intenzionalità da attori diversi, questione che è al centro di un ampio dibattito scientifico sui rischi della disinformazione nell'ambiente digitale (Wardle & Derakhshan, 2017; Lorusso, 2018; De Blasio & Sorice, 2023). Negli ultimi dieci anni, i media italiani hanno subito una trasformazione completa a causa di nuovi modelli di business e innovazioni tecnologiche: sia i notiziari televisivi che i giornali si sono evoluti rapidamente, portando a cambiamenti non solo di natura tecnologica ma anche a livello sociale, culturale ed economico, che obbligano l'intero settore dell'informazione quotidiana, dagli editori ai giornalisti fino alla distribuzione, a ripensare e ridefinire i propri ruoli e modelli di sostenibilità economica. Allo stesso tempo, il pubblico sta modificando le proprie pratiche di consumo delle informazioni: Internet è emerso come il mezzo principale per accedere alle informazioni e tutti i dati confermano la crescente rilevanza dell'informazione online anche in Italia (Rizzuto, 2023). Nel contesto della platform society (Van Dijck, Poell & de Waal, 2018) le nuove logiche di produzione e fruizione delle notizie impongono, quindi, una ridefinizione sia dei news values tradizionali che dei concetti di audience e autorialità: va in questa direzione, e ci sembra perfettamente condivisibile, la proposta di Anderson e Valeriani (2023) di riflettere sulla possibilità di 'riconsiderare' il giornalismo come un ecosistema, alla luce della sua non facile transizione nell'era digitale. L'enorme attenzione del caso Cecchetti e la sua visibilità registrata nel social preso in esame, segnalano proprio un inedito intreccio di logiche, valori-notizia e orientamenti professionali in continua trasformazione, così come la crescente influenza dei motori di ricerca nel processo di fruizione delle notizie, tipici del sistema mediale ibrido (Chadwick, 2013). Il caso analizzato ripropone alcune criticità tipiche del giornalismo contemporaneo diviso tra esigenze contraddittorie: da un lato, la necessità di selezionare gli eventi servendosi dei news values tradizionali, con la conseguente scelta di modalità di narrazione teatralizzanti e incentrate sulle emozioni, in cui il primato della realtà sul verosimile è ormai palesemente incrinato (McIntyre, 2018;

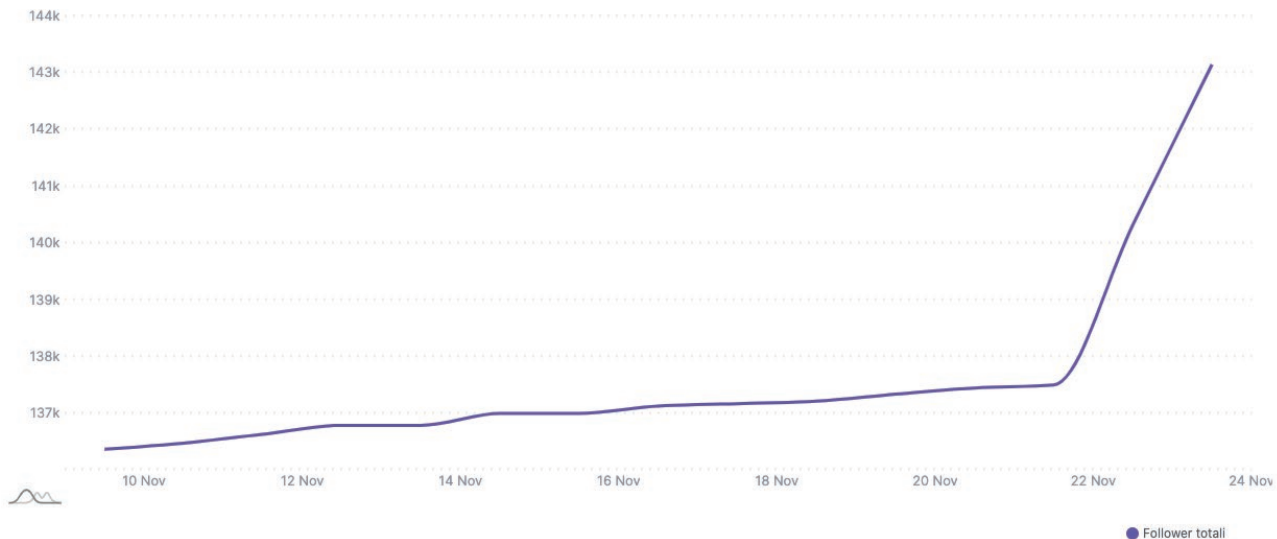


Figura 5. Curva di crescita dei followers totali del profilo Instagram di *Libero* (@liberoquotidiano) tra il 10 novembre e il 25 novembre 2023. Fonte: Not Just Analytics.

Joux, 2023); dall'altro, emerge la compenetrazione tra le vecchie logiche di intrattenimento e le nuove modalità di partecipazione. Nell'informazione contemporanea l'intersezione fluida tra modalità produttive, modelli di business e concezioni differenti della professione giornalistica impone una riflessione sulla qualità delle possibili influenze tra logiche di visibilità e di narrazione, che si manifestano in un contesto caratterizzato dall'emozionizzazione della sfera pubblica (De Blasio & Sorice, 2023), dalla 'rottura' tra singoli fruitori e intermediari informativi tradizionali (Bennett & Pfetsch, 2018) e dall'accentuazione del processo di individualizzazione del consumo di news. In questa cornice, la pratica dello storytelling (Marinov, 2020; Brooks, 2022), ritenuta una strategia utile per attrarre audience, per la sua potenziale capacità di coinvolgere emotivamente i fruitori, oggi rappresenta un fattore di criticità per l'informazione, in quanto mette l'accento sullo iato tra quello che la professione informativa è stata tradizionalmente, e il modo in cui le pratiche di gatekeeping e framing sono condizionate, se non minacciate, dall'engaging users, vale a dire dal coinvolgimento-partecipazione dei nuovi attori-autori dei messaggi informativi (Groot Kormelink & Costera Meijer, 2020) e dal loro background psicologico e culturale. Nell'era dei social, il problema della selezione degli eventi ritenuti significativi e del loro coverage ha assunto, quindi, un'inedita significatività, aprendo la rilevante questione del ruolo che i professionisti dell'informazione possono svolgere, in un tempo in cui la tradizionale funzione di narrazione della quotidianità non è più una loro esclusiva (Colombo, 2023; Anderson & Valeriani,

2023). Occorre, quindi, riflettere sul potenziale collasso della funzione di gatekeeping da parte dei news professional, ma anche sulle possibilità di ridefinizione del campo giornalistico, in cui agiscono nuovi attori: in altri termini, i circuiti informativi attivati sul caso di Giulia Cecchettin impongono come prioritaria la delicata questione dell'autonomia nel controllo dei contenuti, oggi troppo vincolati alla visibilità delle notizie sui motori di ricerca (Le Masurier, 2016; Antenore & Splendore 2017). Al tempo stesso, in tali circuiti si riesce a dare voce e visibilità agli utenti, diventati producer di notizie in un contesto sempre più caratterizzato dalla velocità dei flussi e dalla facilità di accesso alle notizie, nel quale l'adozione di prospettive di media literacy sembra l'approccio più efficace e costruttivo. Nello scenario della comunicazione digitale, l'acquisizione di competenze critiche sulle modalità di produzione e ricezione delle informazioni si conferma, a nostro avviso, come uno dei pilastri indispensabili per una partecipazione attiva e consapevole al discorso pubblico: solo sviluppando negli utenti le capacità di analizzare, valutare e produrre messaggi (Livingstone, 2004), si forniscono strumenti di verifica basilari per favorire piena consapevolezza della responsabilità di ciascuno, soprattutto quando si pongono al centro questioni etiche, culturali e politiche rilevanti (come il femminicidio) il cui processo di ridefinizione è destinato a modellare i percorsi delle generazioni future.

Tabella 3. Follower e following del profilo Instagram di *Libero* (@liberoquotidiano) dal 10 novembre al 25 novembre 2023. Fonte: InsTrack.

DATE	FOLLOWERS COUNT	FOLLOWING COUNT
Nov 25 2023 Sat	141.916 +2.486	82
Nov 24 2023 Fri	139.430 +1.733	82
Nov 23 2023 Thu	137.697 +234	82
Nov 22 2023 Wed	137.463 +78	82
Nov 21 2023 Tue	137.385 +154	82
Nov 20 2023 Mon	137.231 +35	82
Nov 19 2023 Sun	137.196 +49	82
Nov 18 2023 Sat	137.147 +106	82
Nov 17 2023 Fri	137.041 +113	82
Nov 16 2023 Thu	136.928 +119	82
Nov 15 2023 Wed	136.809 +83	82
Nov 14 2023 Tue	136.726 +142	82
Nov 13 2023 Mon	136.584 +76	82
Nov 12 2023 Sun	136.508 +102	82
Nov 11 2023 Sat	136.406 +67	82
Nov 10 2023 Fri	136.339 +62	82

BIBLIOGRAFIA

- Abis, S. & Orrù, P. (2016). Il femminicidio nella stampa italiana: Un'indagine linguistica. *Gender/Sexuality/Italy*, 3, 17-33. <https://doi.org/10.15781/41gr-5p26>
- Anderson, C.W. & Valeriani, A. (2023). Re-considering journalism as an ecosystem. *Problemi dell'informazione*, 1, 3-12. <https://doi.org/10.1445/106767>
- Antenore, M. & Splendore, S. (2017). *Data journalism. Guida essenziale alle notizie fatte con i numeri*, Mondadori.
- Auditel. Dati e database, report palinsesto programmi Martedì 05/Dicembre/2023 (Live + Vosdal).
- Auriemma, V. (2023). Digitization of empathy: Vital subsumption and digitization of the person. *Media Education*, 14(1), 15-25. doi: 10.36253/me-13267
- Bandelli, D. & Porcelli, G. (2016). Femicide in Italy. "Femminicidio", moral panic and progressivist discourse. *Sociologica*, 2, 1-34. doi: 10.2383/85284
- Bartholini, I. (2015) (Ed.). *Violenza di genere e percorsi mediterranei. Voci, saperi, uscite*. Guerini.
- Bartholini, I. (2013). *Violenza di prossimità. La vittima, il carnefice, lo spettatore e il grande occhio*. FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2015). *Il secolo degli spettatori*. EDB.
- Belluati, M. (2021). *Femminicidio. Una lettura tra realtà e immaginazione*. Carocci.
- Benedict, H. (1993). *Virgin or vamp: How the press covers sex crimes*. Oxford University Press.
- Bennett, W.L. & Pfetsch, B. (2018). Rethinking Political Communication in a Time of Disrupted Public Spheres. *Journal of Communication*, 68(2), 243-253. <https://doi.org/10.1093/joc/jqx017>
- Berns, N. (2004). *Framing the victim: Domestic violence, media, and social problem*. Aldine Transaction.
- Boltanski, L. (1993). *La souffrance à distance*. Editions Métailié, (trad. it. *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*, R. Cortina, 2000).
- Brooks, P. (2022). *Sedotti dalle storie. Usi e abusi della narrazione*. Carocci.
- Buonanno, M., Faccioli F. (Eds.) (2020). *Genere e media: Non solo immagini. Soggetti, politiche, rappresentazioni*. FrancoAngeli.
- Capecchi, S. & Gius, C. (2023). Gender-based violence representation in the Italian media: Reviewing changes in public narrations from femicide to 'Revenge pornography'. *Italian Journal of Sociology of Education*, 15(1), 81-100. doi: 10.14658/pupj-ijse-2023-1-4
- Capecchi, S. (2020). Le campagne sociali italiane contro la violenza maschile sulle donne: come uscire dalla rappresentazione della "donna vittimizzata"? In P. Lalli (Ed.), *L'amore non uccide. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche* (pp. 275-290). Il Mulino.
- Capecchi, S. (2018). *La comunicazione di genere. Prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- Capecchi, S. (2019). The numbers of Intimate Partner Violence and femicide in Italy: methodological issues in Italian research. *Qual Quant*, 53, 2635-2645. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00876-8>
- Chadwick, A. (2013). *The hybrid media system. Politics and power*, Oxford University Press.
- Codeluppi, V. (2018). *Il tramonto della realtà*. Carocci.

- Colombo, F. (2023). Definire i media, oggi. *Problemi dell'informazione*, 3, 353-368, doi: 10.1445/109253
- Colonna, I., Cremonesini, V. & Cristante, S. (2020). Anime fragili e storie criminali. Il racconto giornalistico pugliese sui femminicidi, in P. Lalli (Ed.). *L'amore non uccide. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche* (pp 155-184). Il Mulino.
- Corradi, C. (2005). *Il nemico intimo. Una lettura sociologica dei casi di Novi Ligure e Cogne*. Meltemi.
- Corradi, C. (2008). *I modelli sociali della violenza contro le donne. Rileggere la violenza nella modernità*. FrancoAngeli.
- Corradi, C. & Piacenti, F. (2016). Analysing femicide in Italy. Overview of major findings and international comparison. *Romanian Journal of Sociological Studies*, 1, 3-17.
- De Blasio, E., Selva, D., (2019). Emotions in the public sphere: Networked solidarity, technology and social ties. In B. Fox (Ed.), *Emotions and Loneliness in a Networked Society*. Palgrave Macmillan.
- De Blasio, E., Kneuer, M., Schünemann, W.J. & Sorice, M. (2020). The ongoing transformation of the digital public sphere: Basic considerations on a moving target. *Media and Communication* 2020, 8(4), 1-5. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i4.3639>
- De Blasio, E. & Sorice, M. (2023). Il disordine informativo e l'odio in rete. Democrazia a rischio. *H-ermes. Journal of Communication*, 23, 217-244. doi: 10.1285/i22840753n23p217
- Dell'Anno, M. (2021). *Parole e pregiudizi. Il linguaggio dei giornali italiani nei casi di femminicidio*. Luoghi Interiori.
- Floridi, L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. R. Cortina Raffaello.
- García-Orosa, B., López-García, X., & Vázquez-Herrero, J. (2020). Journalism in digital native media: Beyond technological determinism. *Media and Communication*, 8(2), 5-15. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2702>
- Gili, G. (2006), *La violenza televisiva. Logiche, forme, effetti*. Carocci.
- Giomi, E., & Magaraggia, S. (2017). *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. Il Mulino.
- Giomi, E. (2015), Tag femminicidio. La violenza letale contro le donne nella stampa italiana, *Problemi dell'informazione*, 3, 549-574. doi: 10.1445/81458
- Giomi, E. (2013). Il femminicidio nelle relazioni intime: analisi quantitativa del fenomeno e della sua rappresentazione nei TG italiani. In S. Magaraggia & D. Cherubini (Eds.), *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile* (pp 131-151). Utet.
- Giomi, E. & Tonello, F. (2013). Moral panic: The issue of women and crime in italian evening news. *Sociologica. Italian Journal of Sociology On Line*, 3, 3-29. doi: 10.2383/75772
- Giomi, E. (2012), Margini e frontiere del discorso giornalistico italiano. Uomini e donne nella cronaca nera. In R. Francavilla (Ed.), *Voci dal margine. La letteratura di ghetto, favela e frontiera*. Artemide.
- Giomi, E. (2010), Neppure con un fiore? La violenza sulle donne nei media italiani. *Il Mulino*, 6, 1001-1009. doi: 10.1402/32923
- Gius, C. & Tirocchi, S. (2021). Intrecci: culture e pratiche discorsive del femminicidio tra giornalismo e politica. In M. Belluati (ed.), *Femminicidio. Una lettura tra realtà e rappresentazione* (pp 115-141). Carocci.
- Gius, C., & Lalli, P. (2014). I loved her so much, but I killed her. Romantic love as a representational frame for intimate partner femicide in three Italian newspapers. *ESSACHESS*, 7(2), 53-75. Disponibile su SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2543816><https://ssrn.com/abstract=2543816>
- Gius, C., & Lalli, P. (2016). Raccontare il femminicidio: semplice cronaca o nuove responsabilità? *Comunicazionepuntodoc*, 15, 82-100.
- Groot Kormelink, T. & Costera Meijer, I. (2020). A User Perspective on Time Spent: Temporal Experiences of Everyday News Use. *Journalism Studies*, 21(2), 271-286, <https://doi.org/10.1080/1461670X.2019.1639538>
- Higgins, M. (2008). *Media and their Publics*. Open University Press.
- Joux, A. (Ed.) (2023). *Journalisme et post-vérité. Les Essentiels d'Hermès*
- Lalli, P. (2020). *L'amore non uccide. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche*. Il Mulino.
- Le Masurier, P. (2016), Slow journalism. An introduction to a new research paradigm. *Digital Journalism*, 4(4), 405-413. <https://doi.org/10.1080/21670811.2016.1139904>
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3), 18-20. Disponibile su: <http://eprints.lse.ac.uk/1027/>
- Lorusso, A. M. (2018), *Postverità. Fra reality tv, social media e storytelling*. Laterza.
- Magaraggia, S. (2013) (Ed.), *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile*. Utet.
- Mandolini, N. (2021). *Representations of lethal gender-based violence in Italy between journalism and literature*. Routledge.
- Marinov, R. (2020). Mapping the infotainment literature: current trajectories and suggestions for future research. *The Communication Review*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.1080/10714421.2019.1682894>
- Marsh, I. & Melville, G. (2009). *Crime, justice and the media*. Routledge.

- McErlean, K. (2018). *Interactive narratives and transmedia storytelling*, Routledge.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. The MIT Press.
- Meyers, M. (1997). *News coverage of violence against women: Engendering blame*. Sage.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp 3-69). Cambridge University Press.
- Muraskin, S. & Domash, F. (2007). *Crime and the media. Headlines vs reality*. Pearson Prentice Hall
- Polesana, M.A. (2010). *Criminality show. La costruzione mediatica del colpevole*. Carocci.
- Radford, J. & Russell, D.E.H., (Eds.) (1992). *Femicide: The Politics of Woman Killing*. Twayne Publishers.
- Richards, T.N., Gillespie, L.K. & Smith, M.D. (2011). Exploring News Coverage of Femicide: Does Reporting the News Add Insult to Injury? *Feminist criminology*, 6(3), 178-202. <https://doi.org/10.1177/1557085111409919>
- Riva C., Ciofalo G., Degli Esposti P. & Stella R. (2022). *Sociologia dei media*, UTET
- Rizzuto, F. (2023). News consumption in Italy in the digital era. Trust, crisis and disinformation. *Digitalos, Revista de comunicaciòn Digital*. Universitat de Valencia, 9, 109-125. <https://doi.org/10.7203/drdcd.v0i9.270>
- Rizzuto, F. (2019). Reality versus emotions in italian journalism. *SOFT POWER, Revista Euroamericana de teoria, historia de la politica y del derecho*, 6, 229-245. <http://dx.doi.org/10.14718/SoftPower.2019.6.2.13>
- Rizzuto, F. (2018), *La società dell'orrore. Terrorismo e comunicazione nell'era del giornalismo emotivo*. Pisa University Press.
- Rizzuto, F. (2015). Mass media e rappresentazioni del femminile tra conformismo e cambiamenti. In Bartholini, I. (2015) (Ed.). *Violenza di genere e percorsi mediterranei. Voci, saperi, uscite*. Guerini.
- Rizzuto, F. (2013). Visibilità e criteri di notiziabilità della violenza contro le donne nella stampa siciliana. In Bartholini I., *Violenza di prossimità. La vittima, il carnefice, lo spettatore e il grande occhio* (pp 159-171). FrancoAngeli.
- Rizzuto, F. (2012). *Lo spettacolo delle notizie*. Aracne.
- Santos, J. (2009). *Daring to feel. Violence, the newsmedia and their emotions*, Lexington Books.
- Solito, L. & Sorrentino, C. (2023). An interweaving of influences: How the digital environment redefines journalism. In M.C. Negreira-Rey, J. Vázquez-Herrero, J. Sixto-García & J. López-García, *Blurring boundaries of journalism in digital media. New actors, models and practices* (pp 39-52). Springer.
- Sorrentino, C. (2008). *La società densa. Riflessioni intorno alle nuove forme di sfera pubblica*. Le Lettere.
- Sorrentino, C. & Splendore, S. (2022). *Le vie del giornalismo*. Il Mulino.
- Splendore, S. (2017). *Il giornalismo ibrido. Come cambia la cultura giornalistica in Italia*. Carocci.
- Surette, R. (2007). *Media, crime and criminal justice. Images, realities and policies*. Wadsworth.
- Thomas, B. (1990). *Finding truth in the age of infotainment*. Editorial Research Reports.
- Thussu, D.K. (2007). *News as entertainment: The rise of global infotainment*. Sage.
- Tuchman, G. (1978). The symbolic annihilation of women by the mass media. In G. Tuchman, A.K. Daniel & J. Bennet (Eds.). *Hearths and Home* (pp 150-174). Oxford University Press.
- Van Dijck, J., Poell, T. & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Wardle, C. & Derakhshan, H., (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe, Strasbourg.

SITOGRAFIA

- Bellavia, E. (21 dicembre 2023). *Ecco perché Elena Cecchettin è la persona dell'anno per L'Espresso*. Ultima consultazione 23 febbraio 2024, link: <https://lespresso.it/c/attualita/2023/12/21/ecco-perche-elena-cecchettin-e-la-persona-dellanno-per-lespresso/47611>
- Ferraro, M., & Milano, U. (18 novembre 2023). *Giulia Cecchettin, i post della sorella Elena contro la violenza sulle donne e l'ultimo saluto: «Rest in power, per te brucere tutto»*. Ultima consultazione 18 febbraio 2024, link: <https://www.open.online/2023/11/18/giulia-cecchettin-sorella-elena-violenza-donne-instagram/>
- Furlan, f., & Mion, C. (12 novembre 2023). *Scomparsi due giovani veneti, l'angoscia dei genitori e la doppia denuncia*. Ultima consultazione 20 febbraio 2024, link: https://nuovavenezia.gelocal.it/regione/2023/11/12/news/scomparsi_due_giovani_veneti_giulia_cecchettin_filippo_turetta_nave_devero_appello-13856378/
- Libero. (23 novembre 2023). *Giulia Cecchettin si sfoga con le sue amiche su Filippo Turetta, ormai suo ex fidanzato*. [Post Instagram]. Ultima consultazione 22 febbraio 2024, link: https://www.instagram.com/reel/Cz_JZmKtoS9/?igsh=MWc0dXI3eTdvdGk2dg
- Libero. (23 novembre 2023). *Reel di @liberoquotidiano* [«Mi sento in colpa. Vorrei sparire dalla sua vita

ma non posso, ho paura che si faccia male». Al Tg1 le anticipazioni dell'audio andato in onda a Chi l'ha visto: Giulia Cecchettin si sfoga con le sue amiche su Filippo Turetta, ormai suo ex fidanzato.]. Instagram. Ultima consultazione 22 febbraio 2024, link: https://www.instagram.com/reel/Cz_JZmKtoS9/?igsh=MWc0dXI3eTdvdGk2dg

Libero. (24 novembre 2023). *Reel di @liberoquotidiano* [«I minuti di silenzio finiranno, ognuno di noi si guardi nella propria vita e pensi a cosa potrebbe fare per migliorarla. Dalla morte di Giulia voglio far nascere tante belle iniziative»]. Instagram. Ultima consultazione 23 febbraio 2024, link: https://www.instagram.com/reel/C0CUFiRNj-3/?utm_source=ig_web_copy_link

Libero & Borselli, H. (21 novembre 2023). *Reel di @libero quotidiano & @hoara_borselli* [Hoara Borselli svela l'ultimo orrore del mondo femminista che dopo l'omicidio di Giulia Cecchettin ha perso il controllo delle parole. E in questo caso si tratta di Valeria Fonte: «Tutti gli uomini pensano come un femmicida», ha affermato l'attivista. Ed]. Instagram. Ultima consultazione 23 febbraio 2024, link: https://www.instagram.com/reel/Cz6ZIBDNH7D/?utm_source=ig_web_copy_link

Libero & Borselli, H. (23 novembre 2023). *Reel di @liberoquotidiano & @hoara_borselli* [«Siamo in Italia, viviamo in una società occidentale. La maggior parte degli uomini rispetta le donne, poi ci sono i mostri. Prendetevela con loro, non fate di una colpa individuale una colpa sociale. A chi scrive 'mi vergogno di essere un uomo': smettetela»]. Instagram. Ultima consultazione 23 febbraio 2024, link: https://www.instagram.com/reel/Cz_3jRKthes/?utm_source=ig_web_copy_link

Libero & Senaldi, P. (19 novembre 2023). *Reel di @liberoquotidiano* [«Dopo il ritrovamento del corpo di Giulia Cecchettin, l'opposizione fa speculazione politica. Schlein dice che è colpa della cultura del patriarcato, Zan bacchetta le istituzioni»: il punto di Pietro Senaldi]. Instagram. Ultima consultazione 23 febbraio 2024, link: https://www.instagram.com/reel/Cz0l040tmNx/?utm_source=ig_web_copy_link

L'intervista integrale alla sorella di Giulia Cecchettin, Elena. (19 novembre 2023). Ultima consultazione 22 febbraio 2023, link: https://mediasetinfinity.media-set.it/video/drittoerovescio/l'intervista-integrale-alla-sorella-di-giulia-cecchettin-elena_F312803901021C13

NapoleonCat. "Instagram users in Italy – January 2024." Ultima consultazione 4 aprile 2024, link: <https://napoleoncat.com/stats/instagram-users-in-italy/2024/01/>

Rai. *Elena Cecchettin, la sorella di Giulia: «Voglio sapere dov'è mia sorella»* [Ore 14 del 16/11/2023]. (16 novembre 2023). Ultima consultazione 23 febbraio 2024, link: <https://www.youtube.com/watch?v=jKzfhq0Vw8M&t=58s>

Redazione ANSA. (14 novembre 2023). *Ragazzi scomparsi, appello dei genitori «fatevi sentire»*. Ultima consultazione 23 febbraio 2024, link: https://www.ansa.it/veneto/notizie/2023/11/14/ragazzi-scomparsi-appello-dei-genitori-fatevi-sentire_d18520d6-c7c2-4c00-a5e0-4d3348e7c1fd.html



Citation: Di Mele, L., & Lo Sardo A. (2024). Scomparire nell'era dell'ipervisibilità: opzioni media-educative per il fenomeno del ghosting. *Media Education* 15(1): 33-48. doi: 10.36253/me-15811

Received: February, 2024

Accepted: April, 2024

Published: May, 2024

Copyright: © 2024 Di Mele, L., & Lo Sardo A. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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.

Scomparire nell'era dell'ipervisibilità: opzioni media-educative per il fenomeno del ghosting

Disappearing in the era of hypervisibility: media-educational options for the ghosting phenomenon

LUCIANO DI MELE*, ALICE LO SARDO

Università UNINETTUNO, Italia

luciano.dimele@uninettunouniversity.net; a.losardo3@gmail.com

*Corresponding author.

Abstract. Dating apps have significantly transformed the landscape of relationships, presenting new opportunities but challenges, including the growing prevalence of ghosting, a practice of implicit rejection that manifests through the unilateral cessation of online communication. This phenomenon is not limited exclusively to dating platforms but can extend to a wide range of contexts characterized by the expectation of communicative reciprocity. It pushes for an ethical reflection on users' emotional responsibility, which makes the role of media education relevant. In this study, we examine the role of dating apps in shaping online relational dynamics and promoting the diffusion and normalization of ghosting through a critical perspective inspired by the key concepts of Buckingham's educational media analysis: Language, Representation, Production, and Audience. Therefore, some multidisciplinary educational strategies are proposed to combat ghosting and promote more respectful online relationships, acting on different levels: technological, user, and community. The importance of ethical design of dating apps and media education that encourages reflective and empathetic participation of users and promotes collaboration on a collective and community level emerges.

Keyword: dating app, digital ethic, media education, ghosting, online relationship.

Riassunto. Le dating app hanno notevolmente trasformato il paesaggio delle relazioni, presentando nuove opportunità ma anche sfide, tra cui la crescente diffusione del ghosting, una pratica di rifiuto implicito che si manifesta attraverso la cessazione unilaterale della comunicazione online. Questo fenomeno non si limita esclusivamente alle piattaforme di incontri, ma può estendersi a una vasta gamma di contesti caratterizzati dall'aspettativa di reciprocità comunicativa, spingendo a una riflessione etica sulla responsabilità emotiva degli utenti, il che rende rilevante il ruolo dell'educazione ai media. In questo studio, attraverso una prospettiva critica ispirata ai concetti chiave dell'analisi media educativa di Buckingham, Linguaggio, Rappresentazione, Produzione, Pubblico, esaminiamo il ruolo delle app di incontri nel modellare le dinamiche relazionali online e nel promuovere la diffusione e la normalizzazione del ghosting. Vengono proposte quindi alcune strategie educative multidisciplinari per contrastare

il ghosting e promuovere relazioni online più rispettose, agendo su diversi livelli: tecnologico, utente e comunitario. Emerge l'importanza di una progettazione etica delle app di incontri e di un'educazione ai media che incoraggi una partecipazione riflessiva ed empatica degli utenti, promuovendo la collaborazione a livello collettivo e comunitario.

Parole chiave: app di incontri, educazione ai media, etica digitale, ghosting, relazioni online.

1. INTRODUZIONE

Nell'era digitale, le dating app hanno rivoluzionato le modalità con le quali instauriamo relazioni amorose con individui al di fuori della nostra cerchia sociale, permettendo di stabilire connessioni interpersonali con una facilità e rapidità senza precedenti (Dunlop, 2018; Hobbs et al., 2016). Tuttavia, in questi contesti dinamici e fluidi, caratterizzati da una maggiore facilità di connessione con gli altri, emerge anche la possibilità altrettanto immediata di disconnessione (Bandinelli, 2022; Sisa, 2022). Si diffondono così pratiche di disimpegno morale (Bandura, 2015) come il ghosting, fenomeno che negli ultimi anni ha guadagnato sempre più spazio all'interno dei social media. Il ghosting è caratterizzato dalla cessazione unilaterale, improvvisa e senza spiegazioni della comunicazione online (LeFebvre, 2017) e riflette una sfida culturale e relazionale moderna nell'era tecnologica che è andata oltre le relazioni amorose; infatti, sembra essere un habitus diffuso nelle relazioni dei social media in generale. Così oggi ci troviamo in un paradosso, seppur vivendo nell'era dell'ipervisibilità, non è mai stato così semplice scomparire (Thomas & Dubar, 2021).

Molte relazioni amorose oggi iniziano e terminano online, introducendo una nuova dimensione digitale alle relazioni sentimentali (Floridi, 2017). Il fenomeno del ghosting solleva importanti questioni etiche e morali riguardo alla responsabilità emotiva all'interno dei contesti relazionali online. Analizzare questo fenomeno può rappresentare un punto di partenza per discussioni più ampie, soprattutto sulla necessità di un'educazione ai media attenta a comportamenti emergenti. È fondamentale che le persone, soprattutto i giovani, comprendano le implicazioni emotive delle proprie interazioni online e sviluppino un senso di empatia digitale e responsabilità morale.

L'obiettivo principale di questo articolo è quello di esplorare ghosting e come questo si colloca all'interno del contesto delle relazioni interpersonali e della comunicazione online, con particolare riguardo alle applicazioni di incontri. Inoltre intende definire una cornice teorica necessaria per capire in che modo la Media Education possa essere applicata per contrastare questo fenomeno. Per questo verranno utilizzati i quattro concetti chiave definiti da Buckingham (2006) come strumenti di analisi critica sotto diverse prospettive. A seguito di tale

analisi, verranno proposte iniziali piste di azione media educativa.

Lo studio si propone dunque di esaminare le ragioni individuali e psicologiche che spingono gli utenti a utilizzare il ghosting, analizzando altresì come il design delle piattaforme contribuisce alla sua diffusione. L'articolo analizza le percezioni degli utenti sulle dating app, esaminando come le dinamiche che si sviluppano al loro interno, incluso il ghosting, dipendano dall'intersezione di fattori tecnologici e culturali, dallo scambio continuo tra utente e affordances tecnologiche. Inoltre, esaminerà il processo di normalizzazione del ghosting all'interno delle dating app, dimostrando come tale comportamento sia diventato ormai parte integrante delle dinamiche relazionali online e come la gamification di tali piattaforme ne agevoli la diffusione. Successivamente, verranno approfonditi anche gli impatti psicologici negativi del ghosting sugli utenti. Infine, l'articolo si concentrerà sull'importanza dell'educazione mediatica agendo su più fronti: nel promuovere una cultura digitale fondata sulla consapevolezza e sulla responsabilità emotiva degli utenti, incoraggiando comportamenti online rispettosi ed empatici, praticando azioni di advocacy nei confronti delle piattaforme al fine di contrastare la normalizzazione del ghosting e altre forme di disimpegno morale.

2. DEFINIZIONE

Il termine appare per la prima volta nell'Urban Dictionary nel 2006, tuttavia, acquisisce notorietà soltanto tra il 2014 e il 2015, quando la stampa popolare lo utilizza per definire la strategia di separazione di una celebrità Hollywoodiana (Davis, 2015). In seguito al suo radicamento nel linguaggio comune, la letteratura accademica inizia a interessarsi al fenomeno (LeFebvre, 2017; Freedman, Powell & Williams, 2018; Koessler, Kohut & Campbell, 2019; LeFebvre & Fan, 2020; Navarro, Rubio, Jiménez & Villora, 2020; Timmermans, Hermans & Oprea, 2020; Thomas & Dubar, 2021; Pancani, Mazzoni, Aureli & Riva, 2021). LeFebvre et al. (2019) definiscono il ghosting come una strategia di evitamento o ritiro, facendo riferimento all'interruzione unilaterale e improvvisa di una connessione interpersonale, che prevede la cessazione di ogni forma di comunicazio-

ne, senza dare alcuna spiegazione e rifiutando tentativi di contatto successivi da parte dell'altra persona. Come evidenziato da Weisskirch e Delevi (2013), la dissoluzione delle relazioni, così come l'inizio e il mantenimento, sta integrando sempre più la tecnologia. Anche se oggi è fortemente associato ai digital media (Van de Wiele & Campbell, 2019; LeFebvre et al., 2019), il ghosting presenta somiglianze con le strategie di dissoluzione unilaterale delle relazioni in presenza, individuate da Baxter già nel lontano 1984, in particolare con la strategia auto-centrata e indiretta di dissoluzione delle relazioni, ritenute meno compassionevoli e più dolorose rispetto alle strategie dirette di dissoluzione.

Il ghosting oggi inizia spesso su una piattaforma tecnologica per poi espandersi contemporaneamente o successivamente su altre piattaforme. La tecnologia permette un allontanamento rapido e semplice, non solo a livello fisico, ma anche psicologico, dal proprio partner (Sprecher, Zimmerman & Abraham, 2010; Gershon, 2010). La maggior parte degli studi collega il fenomeno del ghosting principalmente alla dissoluzione delle relazioni amorose (Koessler et al., 2019; LeFebvre, Allen et al., 2019; Manning et al., 2019) o al rifiuto all'interno delle app di incontri (Van de Wiele & Campbell, 2019). Tale fenomeno potrebbe, analogamente ad altri comportamenti di esclusione sociale, verificarsi in più contesti relazionali. La letteratura suggerisce che il ghosting possa verificarsi anche all'interno delle relazioni di tipo amicale (Yap et al., 2021) oltre che lavorativo (Petric, 2023; Wood et al., 2023). È possibile che il tipo di relazione possa influenzare il rilevamento del ghosting, a causa di diversi schemi di interazione (Knapp & Vangelisti, 2009). Le relazioni romantiche, infatti, presentano aspettative più elevate di interazione, vicinanza e convergenza temporale, rispetto a legami strettamente amicali (Koerner, 2018). Le relazioni romantiche sono generalmente caratterizzate da tacite regole di esclusività che conferiscono un senso di unicità ai partner coinvolti, spiegando perché all'interno di tali contesti relazionali il ghosting possa dunque avere un impatto più significativo e doloroso. A tal proposito, Yap et al. (2021) hanno rilevato che fare ghosting a un amico risulta più accettabile socialmente rispetto al ghosting fatto a un partner romantico; inoltre, il ghosting sembra essere più frequente nelle relazioni non romantiche proprio per via dei minori livelli di impegno e aspettative coinvolte nella relazione. Questo fenomeno sembra dunque coinvolgere più in generale ogni tipo di interazione a patto che vi sia un'aspettativa di reciprocità comunicativa. L'elemento cruciale è l'assenza di comunicazione e l'impatto che questa ha sulla natura della relazione stessa (LeFebvre & Fan, 2020). Potenzialmente quindi investe dinami-

che relazionali in tutti i social media, in quanto questi consentirebbero alle persone di disimpegnarsi dagli altri senza alcuno sforzo, nascondendosi semplicemente dietro uno schermo (Thomas & Dubar, 2021; Van de Wiele & Campbell, 2019).

Il ghosting può manifestarsi in modo improvviso o graduale, temporaneo o permanente. Queste diverse modalità dipendono dai "ghosters", ovvero coloro che lo attuano e che detengono il controllo sulla sua durata temporanea o permanente (LeFebvre et al., 2019). In tal senso il ghoster esercita un potere sull'altro, privandolo del diritto di ricevere una spiegazione, o di poter esprimere il suo punto di vista, facendolo così sentire trascurato e impotente (Campaioli et al., 2022). Come afferma Hertz: «...Sentirsi trascurati, invisibili e impotenti in questo modo ci fa sentire soli...» (p. 23, 2021). La solitudine lascia il ghostee nell'oscurità, incapace di affrontare l'incertezza e l'ambiguità che rendono necessario un vero e proprio processo di elaborazione del lutto (LeFebvre, 2017), generando così una serie di conseguenze emotive e psicologiche dolorose.

3. DIFFUSIONE

Con l'avvento delle dating app, il ghosting è diventato una pratica diffusa per porre fine alle relazioni online. Statistiche recenti indicano che circa l'80% degli utenti online ha sperimentato il ghosting su queste piattaforme (Maclean, 2018). Uno studio condotto da Freedman et al. (2022) ha rilevato che il 64,5% dei partecipanti ha ammesso di aver fatto ghosting, mentre il 72% ha dichiarato di essere stato vittima di ghosting almeno una volta. Questi dati evidenziano la pervasività del fenomeno nelle dinamiche relazionali online. Dallo studio di Powell et al. (2022) è emersa una differenza degna di nota tra le esperienze personali di ghosting tra i giovani adulti e gli adulti più anziani. Nei giovani adulti, solo il 4% del campione non ha avuto esperienze passate con questo fenomeno, mentre in studi più ampi condotti su partecipanti adulti, oltre la metà non ha mai sperimentato il ghosting. Questi risultati indicano una variazione generazionale significativa nell'esperienza del ghosting. Suggestiscono inoltre che esso rappresenta un fenomeno più diffuso tra i giovani adulti, evidenziando una nuova tendenza nelle loro modalità di relazione attraverso la tecnologia.

Le dating app hanno trasformato il modo in cui le persone iniziano e terminano le relazioni, diventando così uno dei principali mezzi per esplorare connessioni romantiche tra i giovani adulti. Con oltre 381 milioni di utenti in tutto il mondo nel 2023 (Statista, 2024), queste

piattaforme sono diventate essenziali per molti single nella ricerca dell'amore, con il 70% degli utenti che ha trovato il loro partner attuale tramite queste app (Hobbs et al., 2016). Nel periodo post-pandemia, nonostante la persistente popolarità delle dating app, si osserva un calo significativo dei download di Tinder. Si nota inoltre una diminuzione del 33% rispetto al picco del 2014 e una riduzione dell'8% degli utenti paganti nell'ultimo anno (MatchGroup, 2023). Dunque, nonostante la popolarità delle applicazioni di incontri e la loro larga diffusione, sembrerebbe che negli ultimi anni qualcosa stia cambiando. Un rapporto del 2023 del Pew Research Center (Atske, 2023), mostra che il 46% degli americani ha riportato un'esperienza complessivamente negativa con le dating app, rispetto al 42% nel 2019.

Si parla sempre di più di un fenomeno noto anche come "dating fatigue", derivante dall'eccessivo swipe e dall'uso continuo delle app di incontri, che può portare a un sovraccarico cognitivo; alcuni affermano addirittura che la propria vita amorosa somigli a un lavoro a tempo pieno (Wong, 2022). Questo atteggiamento è alimentato anche dalla sensazione di essere sopraffatti dalle molte opzioni disponibili e dalla difficoltà nel distinguere tra profili genuini e superficiali.

Tuttavia, gli utenti della Generazione Z non sono spauriti dalle dating app; più probabilmente scelgono di gestire gli approcci amorosi all'interno di altre applicazioni dove è possibile instaurare comunque relazioni col gruppo dei pari.

In ogni caso, i social media, sia nella forma dedicata delle dating app che negli ambienti di incontri più tradizionali, costituiscono un passaggio irrinunciabile nelle relazioni amorose. La comunicazione mediata rende più semplice respingere i pretendenti indesiderati cancellando o bloccando l'altra persona o rimanendo semplicemente non responsivi (Tom Tong & Walther, 2011), scaricando sulla tecnologia la responsabilità emotiva e morale di "rompere" con l'altro. Le caratteristiche intrinseche delle app di incontri, insieme alle opzioni di "disconnessione" offerte, contribuiscono spesso a un alto tasso di messaggi non risposti (Freedman et al., 2022). Il ghosting emerge all'interno di tali ambienti online come un comportamento atteso e comune, nonché come la strategia più diffusa per terminare le relazioni romantiche (Koessler et al., 2019). L'aspetto allarmante non riguarda solo le conseguenze emotive e psicologiche a livello individuale, ma anche a livello collettivo. Quando un fenomeno di disimpegno morale come il ghosting diventa normalizzato e accettato su larga scala, c'è il rischio che ci si abitui a trattare ed essere trattati con indifferenza. Ciò porta inevitabilmente a ignorare i sentimenti altrui, contribuendo così a un silenzioso e subdolo processo di disumanizzazione dell'altro.

4. LO STUDIO

Quando una nuova pratica mediale assume proporzioni evidenti all'interno dei comportamenti individuali e sociali, diventa oggetto di attenzione della Media Education, un campo di studi e ricerche che aggiorna costantemente il quadro epistemologico e le pratiche educative (Fastrez & Landry, 2023). Grazie in particolare ai contributi dei Cultural Studies, la Media Education, nel corso degli anni, ha mostrato sempre più attenzione ai fenomeni sociali emergenti che hanno alimentato a loro volta la necessità di ampliare gli alfabeti tradizionali (Kalantzis & Cope, 2008). La teoria sociale delle alfabetizzazioni (Buckingham, 2006) sostiene un paradigma educativo non solo strumentale, volto a rispondere alle nuove tecnologie con nuovi insegnamenti mirati, ma considera i media come fenomeni culturali e sociali, e pertanto con approcci educativi vincolati ai contesti di appartenenza. In sostanza la Media Education elabora proposte educative che includono il formale e l'informale, il reale e il virtuale, approccio bottom-up e top-down. La ricerca media educativa si può inserire utilmente nel "terzo spazio" (Oldenburg, 1999), una dimensione non gerarchica di metodi di analisi che attinge alle teorie come alle applicazioni educative, a spazi digitali e attori reali (Potter, 2023). Questa ricerca si colloca all'interno di questo contesto di studio.

4.1 Metodo di analisi

Per analizzare il fenomeno del ghosting nell'ambito della Media Education, lo studio adotta i quattro pilastri della media literacy delineati da Buckingham (2006), in modo da includere le diverse categorie presenti nei media.

1. *Linguaggio*: le dating app fanno uso di codici e strategie di presentazione che vengono gradualmente acquisiti dagli utenti, come l'uso dello swipe, dei match, degli script di genere. Questi contribuiscono ai meccanismi di rifiuto online, in interazione con fattori individuali e psicologici.
2. *Rappresentazione*: I media plasmano la percezione del mondo, sia a livello individuale che collettivo. Nelle dating app, le persone danno forma al proprio universo di senso, costruendo il significato delle relazioni e esprimendo modi di vedere e bisogni individuali.
3. *Produzione*: le dating app vanno intese e studiate come imprese, che hanno l'obiettivo di massimizzare i proventi derivanti dalle emozioni espresse dagli utenti. Il capitalismo emotivo e l'effetto degli algoritmi sulle dinamiche relazionali online sono l'oggetto di approfondimento di questa categoria.

4. *Pubblico*: il pubblico interagisce con le dating app e sviluppa specifiche pratiche di fruizione, personalizzando percezioni, valori e comportamenti. Nel contesto del ghosting e delle dating app, il paradosso dell'iperconnessione e il rischio dell'oblio sociale sono esempi di conseguenze emotive individuali e collettive legate alla normalizzazione di questo fenomeno.

Attraverso questo approccio critico, lo studio si propone di identificare possibili interventi normativi ed educativi per affrontare il fenomeno del ghosting nelle interazioni online, promuovendo una cultura digitale basata sulla consapevolezza e sulla responsabilità emotiva degli utenti.

4.1.1 Linguaggio

L'uso sempre più diffuso delle dating app riflette una crescente dipendenza da parte degli individui nei confronti della tecnologia, per soddisfare le loro esigenze di connessione e affetto (Hobbs et al., 2016). Le app come Tinder stanno sempre più monopolizzando il panorama delle relazioni amorose, al punto che chiedere di uscire di persona sembra essere diventato un comportamento quasi obsoleto (Van de Wiele & Campbell, 2019).

Il motivo per il quale oggi molti giovani adulti prediligono l'utilizzo delle applicazioni di incontri, a parte la loro innegabile comodità, è che queste conferiscono una sensazione di sicurezza e controllo mai viste prima. Le dating app infatti, promettono di attenuare l'impatto del rigetto romantico, eliminando la paura del rifiuto durante il processo di dating, il che crea una sensazione di controllo e protezione (Šiša, 2022). Tuttavia, come vedremo, nonostante abbiano ampliato le possibilità di incontrare nuove persone in uno spazio apparentemente protetto, le app come Tinder hanno anche contribuito all'aumento di connessioni brevi, superficiali e fragili all'interno di un contesto gamificato e incerto (Dunlop, 2018). Questo contesto sembra trasformare l'esperienza di dating in un gioco, con dinamiche competitive e compulsive tipiche del gaming, contribuendo così alla diffusione di pratiche poco empatiche come il ghosting (Šiša, 2022).

Gamification e lo swipe

Uno dei tratti distintivi delle app di incontri, introdotto per primo da Tinder, è il meccanismo dello swipe, che permette agli utenti di scorrere i profili e decidere se mostrare interesse (swipe verso destra) o rifiutare (swipe verso sinistra) un potenziale partner (Van den Berg, 2018). Se entrambi gli utenti mostrano interesse reciproco, avviene un match o corrispondenza, che sblocca la

possibilità di iniziare una conversazione in app. Il match rappresenta una forma di ricompensa visiva gamificata che si manifesta attraverso l'illuminazione dell'intero schermo con l'espressione "It's a Match", emulando l'esperienza simile a quella di una vincita ottenuta alle slot machine. Se un utente invece, esegue uno swipe verso sinistra, significa che non è interessato al profilo visualizzato e passerà così al profilo successivo. Questa dinamica di swipe ha reso Tinder particolarmente popolare (Maggini, 2021), offrendo un approccio divertente e immediato agli incontri online, concentrato soprattutto sull'aspetto estetico delle persone (Salveti, 2023).

La gamification, vale a dire, l'uso di elementi di game design in contesti di non gioco (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011), viene ampiamente utilizzata nelle applicazioni di incontri con lo scopo di accrescere l'appello e assimilare un impegno personale a un'attività di tipo ludico (Salveti, 2023). L'altro appare come una mera presenza virtuale e si perde, all'interno di tale processo, la percezione di interagire con una persona reale (Bandinelli, 2022).

La dimensione ludica sembra mitigare l'importanza del rigetto romantico, portando gli utenti così a normalizzare e adottare il ghosting all'interno di questi ambienti, generando una graduale desensibilizzazione al rifiuto (Šiša, 2022; Van den Berg, 2018). Il meccanismo dello swipe, cuore pulsante delle dating app, agisce dunque come catalizzatore promuovendo la superficialità e la brevità nelle interazioni. Nonostante l'efficienza offerta dalle piattaforme, vantaggiose in un mondo sempre più frenetico, l'aspetto ludico porta a una graduale disumanizzazione nel processo di interazione con l'altro.

In particolare, emergono i seguenti fattori strutturali.

Gratificazione in-app e compulsività dello swipe

Il design delle app mantiene gli utenti impegnati all'interno delle piattaforme, utilizzando la ricompensa variabile dei match, basata sul principio di Skinner del 1970, che dimostra come l'incertezza legata al non poter prevedere la ricompensa, aumenti l'attenzione, l'impegno e l'eccitazione, provocando così il rilascio di un neurotrasmettitore, chiamato dopamina (Aiken, 2016), un neurotrasmettitore che inibisce le aree associate al giudizio e al ragionamento, mentre attiva quelle legate al desiderio. Non sapere se uno swipe a destra ci condurrà o meno al match, diventa un'esperienza allettante ed eccitante di per sé. Analogamente, nel contesto dei gratta e vinci, il gesto di grattare è stato dimostrato essere più eccitante della vincita in sé (ibidem). Questo comportamento genera una forma di gratificazione "in-app", che distoglie l'attenzione degli utenti dall'obiettivo principale, ovvero quello di instaurare connessioni significative

con altri, indirizzando al contrario, l'attività dell'utente, verso l'accumulo di "match", quest'ultimi percepiti come fossero meri punteggi all'interno di un gioco. Alcuni studiosi, ispirandosi alla prospettiva psicoanalitica lacaniana, suggeriscono che le dating app sfruttano il desiderio degli utenti indirizzandolo verso l'app stessa tramite l'accumulo di "match" (Thomas et al., 2023a). Risultati di ricerca indicano che più della metà degli utenti non partecipa a incontri di persona, rimanendo all'interno dell'ambiente online (Thomas et al., 2023b). Molte persone utilizzano le dating app per ottenere gratificazione sociale istantanea, convalida sociale o per migliorare l'autostima. Lo swipe diventa così un meccanismo coinvolgente, tanto che persino dopo aver trovato un partner stabile, alcune persone faticano a smettere di utilizzare queste app (Orosz et al., 2016), evidenziando l'importanza delle gratificazioni sociali in-app come feedback positivo (Thomas et al., 2023b).

Accelerazione e superficialità nel processo di selezione del partner

Lo swipe semplifica il processo di selezione basandosi principalmente su criteri estetici, riflettendo l'accelerazione dei ritmi della vita moderna. Il meccanismo dello swipe è stato progettato per adattarsi a una generazione mobile con un breve span di attenzione, creando così un ambiente ideale per il proliferare del "fast love" (Malinowska & Peri, 2021). Questo nuovo tipo di amore è caratterizzato dalla ricerca di gratificazione immediata e dall'ossessione per l'efficienza del tempo, riflettendo lo stile di vita frenetico e capitalistico contemporaneo. Questo promuove interazioni superficiali e una cultura "dell'usa e getta", dove è facile passare rapidamente da un'interazione all'altra (Šiša, 2022).

4.1.2 Rappresentazione

Presentazione di sé e self branding

La presentazione del sé sulle piattaforme di incontri riflette una continua negoziazione tra un'immagine idealizzata e una più autentica di sé, con l'obiettivo di massimizzare l'attrattività e la visibilità online (Bandinelli & Gandini, 2022). Questo processo, guidato dalla necessità di bilanciare l'autenticità con l'idealizzazione, coinvolge strategie di autopresentazione selettiva, influenzate dalla natura asincrona dell'interazione mediata dal computer (Walther, 1996) e dalle dinamiche delle dating app. Il concetto di self-branding emerge come una modalità di presentazione del sé, in cui gli individui cercano di proiettare un'immagine attraente e desiderabile utilizzando strategie simili al marketing (Bandinelli & Gandini, 2022). Questo processo, definito di "*brandizzazione del*

sé", implica una continua analisi del contesto e del pubblico, con gli utenti che regolano la propria immagine di conseguenza. Il processo di presentazione del sé online richiede un impegno considerevole a livello cognitivo e un elevato grado di consapevolezza di sé. Questo concetto viene espresso da Floridi (2017), il quale descrive una generazione iperconsapevole di sé, la cui identità è fluida e in costante evoluzione, paragonabile a un vero e proprio *work in progress* continuo. La presentazione del sé implica inoltre, un processo sociale complesso, coinvolgendo la ricerca di conferme esterne e l'apprendimento dalle autopresentazioni degli altri utenti sulla piattaforma (Bandinelli & Gandini, 2022). Si tratta cioè di un processo sociale che accompagna la creazione del profilo, come l'utilizzo di feedback diretti da parte di amici o dei social media (Dunlop, 2018). Gli utenti si basano cioè sull'osservazione e sull'esperienza propria e altrui per comprendere le norme e i codici presenti nel contesto mutevole delle dating app.

Script di genere

Negli incontri online, gli script di genere possono influenzare la presentazione di sé, le interazioni e le aspettative reciproche tra gli utenti della piattaforma. Secondo Eaton & Rose (2011) gli uomini tendono a essere più inclini a fare la prima mossa rispetto alle donne. In modo del tutto coerente con gli script di genere tradizionali (Sharabi & Dykstra-DeVette, 2019), le donne risultano quattro volte meno propense degli uomini a inviare messaggi per prime (Knudson, 2016). A tal proposito, nuove statistiche del 2023, mostrano una distinzione nella percezione tra uomini e donne riguardo all'utilizzo delle app di incontri. Mentre le donne tendono a sentirsi sopraffatte dal numero di messaggi ricevuti, gli uomini possono sperimentare una forte insicurezza a causa della mancanza di messaggi (Zytko et al. 2014; Atske, 2023). Le donne sembrano attrarre un maggior numero di corrispondenze, in parte dovuto alla prevalenza di utenti di sesso maschile sulle piattaforme di incontri (Statista, 2022), fattore che sembrerebbe generare una maggiore competizione tra questi. Dunque mentre le donne tendono a essere più selettive nel mettere 'like' ai profili degli uomini, suggerendo un genuino interesse, gli uomini mostrano al contrario, una tendenza a mettere 'like' alla maggior parte dei profili delle donne senza fare una selezione reale (Comunello et al., 2020; Timmermans & Courtois, 2018).

Entrambi i sessi idealizzano la propria presentazione sui profili di dating, tuttavia si osservano delle differenze. Mentre gli uomini tendono a mostrare prevalentemente attributi di dominanza, successo o fisicità muscolare, esagerando talvolta le loro qualità, le donne

mettono maggiormente in evidenza l'aspetto sociale, gli hobby e gli interessi personali, enfatizzando soprattutto la loro bellezza e il loro fascino attraverso foto ritoccate con filtri (Dunlop, 2018; Abramova et al., 2016). Le donne possono essere più scettiche riguardo alla veridicità dei profili maschili e più restie a incontrarsi di persona (Comunello et al., 2020; Carpenter & McEwan, 2016). A tal proposito, interessanti ricerche mostrano che più della metà delle donne abbia segnalato un'esperienza negativa all'interno di queste piattaforme. Nonostante le opportunità offerte dalle piattaforme online, gli schemi tradizionali di corteggiamento continuano a essere predominanti (Albright & Carte, 2019).

Come suggerito da Comunello et al. (2020), possiamo esaminare la negoziazione degli script di genere e le complesse dinamiche relative alla presentazione del sé all'interno delle app di incontri, trattandole come fossero complessi "assemblaggi socio-tecnici" (Gillespie, 2014). Ciò implica un'analisi congiunta delle caratteristiche sociali e computazionali delle piattaforme, dove gli script di genere online emergono come risultato delle interazioni tra fattori socio-culturali, insieme alle caratteristiche tecniche delle app stesse. Le caratteristiche e le funzionalità delle applicazioni come ad esempio, una limitata opportunità di presentazione di sé, il focus sull'aspetto estetico o una mancanza di segnali non verbali, influenzano a loro volta le modalità con le quali le persone interagiscono e si presentano online. L'insieme di queste funzionalità e affordances, nonché "il range percepito di azioni possibili legate alle caratteristiche della piattaforma" (Bucher & Helmond, 2018, p. 3), includono sia gli attributi materiali specifici dell'ecosistema digitale, che le percezioni degli utenti, insieme alle pratiche che emergono dall'interazione con l'infrastruttura (Pruchniewska, 2020). Infatti, come sostiene la teoria del "Social shaping of technology", la tecnologia e la società si plasmano in modo reciproco, le pratiche di utilizzo influenzano le caratteristiche delle piattaforme e viceversa (Comunello et al., 2017). Le applicazioni di incontri possono così diventare luoghi di negoziazione delle norme e degli script riguardanti il genere.

Autenticità e fiducia

Un altro aspetto importante riguarda la valutazione dell'autenticità degli altri, che in un ambiente tanto incerto come le dating app, rappresenta una vera e propria sfida. Generalmente gli utenti dispongono di informazioni limitate, fornite e attentamente selezionate dagli utenti stessi. La costruzione della fiducia si basa su informazioni preconfezionate e su affordances tecnologiche, generando incertezza nelle interazioni con semi sconosciuti. Il profilo del potenziale match può dunque esse-

re il risultato di un processo di costruzione identitaria che va oltre i tradizionali concetti di falsità, inganno e autenticità, rappresentando piuttosto una promessa, una versione pubblica e ideale del sé (Bandinelli & Gandini, 2022). In questo contesto, il ghosting emerge come una strategia di rifiuto che permette rapidamente di passare da un'interazione all'altra, evitando la scomodità dei confronti diretti, consentendo così all'iniziatore di mantenere l'immagine positiva e desiderabile di sé che con tanta fatica ha costruito (Tom Tong & Walther, 2010).

Self disclosure e ghosting

Secondo uno studio condotto su Bumble (Halversen et al., 2021), le donne che si impegnano in una maggiore self-disclosure (auto-rivelazione) tendono a preferire la strategia del ghosting come modalità di rifiuto. Questo atteggiamento è motivato dal desiderio di evitare il confronto diretto per non suscitare una risposta negativa nell'altro e per mantenere un'immagine positiva di sé. Anche il sentirsi in colpa riguardo alla possibilità di ferire i sentimenti altrui può portare gli utenti a preferire il ghosting, erroneamente percepito come meno doloroso del rifiuto esplicito. Lo studio ha anche evidenziato che quando entrambi i partner hanno condiviso molte informazioni personali, il rifiuto avviene attraverso la cancellazione dell'account, un metodo che mira a limitare ancora di più la percezione del rifiuto a livello personale, in quanto la chat risulterà come "account eliminato". Al contrario, coloro che hanno condiviso un basso livello di informazioni personali tendono a optare per il ghosting improvviso, semplicemente smettendo di rispondere alla conversazione. Livelli più elevati di stress pre-rifiuto sono stati associati a una maggiore prevalenza di ghosting attraverso la cancellazione dell'account (ibidem).

Psicologia del ghosting

Nella diffusione del ghosting, è cruciale considerare il ruolo significativo giocato dai tratti di personalità, dalle caratteristiche psicologiche, dalle teorie relazionali e dagli stili di attaccamento degli utenti. Le credenze implicite sul destino e sulla crescita, insieme agli stili di attaccamento, definiscono come le persone affrontano le relazioni e le strategie di terminazione delle stesse. Chi abbraccia credenze fisse sul destino tende a vedere il ghosting come più accettabile, mentre chi possiede teorie implicite orientate alla crescita lo considera meno appropriato (Freedman et al., 2018). Lo stile di attaccamento influisce anche sulle strategie di dissoluzione: l'attaccamento evitante predispone alla messa in atto del ghosting, al contrario quello ansioso porta a essere maggiormente inclini a subire terminazioni tramite la tecnologia (Freedman et al., 2022).

I tratti della “Triade Oscura” – machiavellismo, psicopatia e narcisismo – sono correlati all’adozione del ghosting nelle relazioni a breve termine. Questi tratti, caratterizzati da egoismo e mancanza di empatia, e preferenza per relazioni occasionali, favoriscono il ghosting per preservare l’immagine di sé e evitare confronti scomodi (Jonason et al., 2021).

4.1.3 Produzione

Mercato dell’amore

L’essere umano è intrinsecamente e biologicamente predisposto ad amare ed essere amato. Esiste dunque un bisogno intrinseco psicologico in ognuno, di appartenenza e di relazione (Petric, 2023). Così, le app di incontri vengono sfruttate per semplificare e accelerare il soddisfacimento di tale bisogno (Eyal, 2015). Come suggeriscono Bandinelli e Gandini (2022), si tratta di una forma di “soluzionismo tecnologico”, il quale si riferisce all’impiego della tecnologia per soddisfare bisogni e desideri umani, introducendo elementi di rapidità, efficienza e controllo all’interno del processo di ricerca dell’amore. Questo processo riflette i principi del neoliberalismo, enfatizzando l’importanza dell’autonomia individuale e del libero mercato promuovendo una mentalità competitiva e individualistica a scapito del bene collettivo (Hertz, 2021). Le dating app trasformano così l’amore in un mercato redditizio (Zhou, 2023), inserendosi in una forma nuova di capitalismo, definita da Illouz (2007) “Capitalismo Emotivo”, che considera le relazioni come fossero merci scambiabili all’interno di un mercato dell’amore. Internet e la comunicazione di massa fungono da intermediari, introducendo i principi del consumo di massa nelle dinamiche degli incontri romantici, trasformando così le app di incontri in un mercato di beni emotivi, simile a un catalogo di shopping online. Emerge così il fenomeno della mercificazione delle relazioni che trasforma l’amore in una transazione economica.

Paradosso della scelta

Seppure l’essere umano sia intrinsecamente ed evolutivamente orientato alla ricerca di novità e alla curiosità (Aiken, 2016), l’elevata abbondanza di opzioni offerte dalle dating app può portare a un fenomeno noto come il “paradosso della scelta”, generando così una forma di sovraccarico cognitivo che rende difficile la presa di una decisione. Questo può contribuire al fenomeno del ghosting, poiché l’eccesso di opzioni di potenziali partner sulla piattaforma, può sopraffare le persone, spingendole a non scegliere nessuno. In questo contesto, la libertà eccessiva di scelta sembra generare una sensazione di onnipotenza, presupponendo che vi sia sempre qualcuno

di migliore dietro l’angolo e finendo per non riuscire più a scegliere nessuno (Spaccarotella, 2020). Questo comportamento riflette una mentalità da shopping, filtrata attraverso un’ottica individualista e consumista (Manning & al. 2019).

Sovraccarico cognitivo e noia

Il sovraccarico cognitivo è accentuato altresì dalla compulsività dello swipe e dall’iperconnessione costante fornita dalle app di incontri. Talvolta gli utenti si rivolgono alle app per sconfiggere il sentimento di noia, tuttavia, trovandosi a dover gestire molteplici conversazioni contemporaneamente, si genera un sovraccarico cognitivo che porta gli utenti a intrattenere una serie di conversazioni noiose e superficiali. Questo innesca un ciclo di feedback negativo alimentato dal funzionamento degli algoritmi i quali sembrano favorire gli utenti attraenti, generando un circolo vizioso, nel quale questi ultimi ricevono sempre visibilità, più attenzioni, likes e match. Trovandosi a intrattenere molteplici conversazioni, quest’ultime sfociano rapidamente nella superficialità e banalità, ostacolando il processo di costruzione di legami intimi e di qualità, e contribuendo al contrario ad alimentare quel senso di noia iniziale (Narr & Luong, 2022). Il ghosting, in questo contesto, consente la gestione di molteplici interazioni contemporaneamente, riducendo gli elementi di attrito. Le interazioni digitali rendono veloce e fluido il processo di connessione e disconnessione, facilitando la creazione e l’interruzione rapida di legami romantici e aumentando il flusso di dati sulla piattaforma. Questo ciclo di sparizioni e ricomparsa dei match incoraggia gli utenti a rimanere nel meccanismo dello swipe, consentendo all’applicazione di generare profitto tramite il continuo flusso di dati.

4.1.4 Pubblico

L’iperconnessione e i suoi paradossi

In una società iperconnessa e ipervisibile come la nostra, l’altro appare sempre accessibile, alimentando il desiderio di gratificazione immediata tipico della modernità. Le soluzioni appaiono sempre a portata di pollice, si consuma rapidamente, cibo, tempo e relazioni, nel tentativo, talvolta infruttuoso, di contrastare la diffusa sensazione di noia e solitudine (Spaccarotella, 2020). Tuttavia nell’Infosfera (Floridi, 2017) l’uso eccessivo di piattaforme social come le dating app, potrebbe aggravare il senso di solitudine iniziale che in primo luogo spinge a farne uso (Thomas & Dubar, 2021). Così, paradossalmente, le motivazioni interne che portano a utilizzare queste applicazioni possono altresì diventare il risultato del loro utilizzo eccessivo. In questa monta-

gna russa emotiva, la rapidità con la quale si instaura l'intimità può essere seguita altrettanto repentinamente dalla scomparsa improvvisa dell'altro utente, suscitando sentimenti di delusione, umiliazione e confusione. Ogni match su queste piattaforme fornisce una gratificante sensazione di convalida e ricompensa, spingendo gli utenti a cercare ulteriori conferme attraverso lo swipe. Tuttavia, in assenza di corrispondenze, fenomeni come il ghosting, possono generare sentimenti di svalutazione e rifiuto, alimentando un ciclo di ricerca di approvazione, nell'alternarsi continuo tra umiliazione e convalida. L'empowerment sperimentato dagli utenti, derivante dalla sensazione di controllo nel valutare gli altri, è pertanto intricatamente legato all'umiliazione di essere oggetto di (s)valutazione da parte degli altri (Bandinelli, 2022).

L'oblio sociale

Il ghosting viene concettualizzato all'interno del paradigma teorico dell'esclusione sociale comune a molti social media, nello specifico risulta sovrapponibile alle caratteristiche intrinseche dell'ostracismo (Campaioli et al. 2022). L'ostracismo si riferisce a una forma di esclusione sociale implicita, attraverso una forma di trattamento del silenzio che implica ignorare il bisogno di inclusione dell'altro (Pancani et al. 2021). Una tattica emotivamente crudele che lascia le vittime in una situazione di incertezza e impotenza. La mancanza di risposte perpetua un senso di ambiguità che alimenta a sua volta un senso profondo di solitudine ed esclusione, minando la fiducia e l'autostima delle vittime. Queste mettono in atto processi di rimuginio che possono sfociare in comportamenti ossessivi nel tentativo di contattare l'ex partner e a processi di autocritica. Questa esperienza lascia le vittime con sentimenti di preoccupazione per le future relazioni (Petric, 2023; Navarro et al. 2022; LeFebvre & Fan, 2020; Alley & Jia, 2023; Pancani et al. 2022).

Normalizzazione

La normalizzazione del ghosting rappresenta un rischio significativo a livello collettivo, con implicazioni che vanno oltre le conseguenze emotive individuali. Secondo Powell et al. (2022), coloro che hanno sperimentato il ghosting tendono a percepirlo come un evento comune e accettabile tra gli adulti, contribuendo alla sua normalizzazione. La diffusione e accettazione di tale fenomeno implica una graduale riduzione della percezione dell'umanità al di là dei profili utenti online. Il rischio è che, come ci spiega Petric (2023), più un comportamento diviene comune all'interno di un contesto specifico, più è probabile che le persone possano diventare insensibili a esso. Così l'abitudine di trattare e essere trattati con indifferenza può portare a considerare tale

comportamento normale, normalizzando altresì l'atto di ignorare i sentimenti altrui, e disumanizzarne la presenza online (Navarro et al. 2020) Questo fenomeno rischia quindi di mettere in crisi l'empatia all'interno dei contesti digitali, contesti all'interno dei quali a oggi avviene gran parte delle interazioni interpersonali.

5. SVILUPPI MEDIA EDUCATIVI

Per contrastare la diffusione del ghosting e promuovere relazioni online più rispettose, si propone un approccio multidisciplinare che agisce su più livelli: tecnologico, utente e comunitario. È tipico della Media Education fin dagli esordi affrontare gli obiettivi educativi operando su più fronti perché i media influenzano diversi aspetti della società, tra cui l'istruzione formale e informale, la cultura popolare, la politica, l'economia e le relazioni interpersonali (Potter, 2020; Buckingham, 2006). Di conseguenza non è pensabile ridurre qualsiasi tema, anche quello del ghosting, a un problema di dipendenza individuale nella pratica tecnologica. In quanto le tecnologie non sono meri strumenti neutrali ma rappresentano vere e proprie forme di cultura e comunicazione, sostenute da interessi economici significativi (Buckingham, 2020). È essenziale promuovere un'alfabetizzazione ai media che stimoli una comprensione critica attraverso un'educazione mirata (Alvermann, Moon, Hagwood, & Hagood, 2018). Come sottolineato da Buckingham (2020), l'educazione da sola, pur potente che sia, non è sufficiente. È necessario un impegno più ampio che promuova riforme istituzionali e normative rigorose per regolamentare l'ambiente mediatico e proteggere gli utenti da potenziali rischi, che coinvolga altresì la comunità nel suo insieme.

Secondo Aiken (2016) ci sono due approcci possibili per contrastare l'impatto negativo delle tecnologie digitali. Da un lato, la tecnologia potrebbe essere progettata in modo più compatibile con il benessere degli utenti. Dall'altro, gli utenti potrebbero imparare ad adattarsi meglio all'interno di questi ambienti digitali attraverso l'educazione, l'informazione e una maggiore consapevolezza delle dinamiche che si generano al loro interno. Entrambi gli approcci sono cruciali in quanto non è possibile delegare completamente la responsabilità agli utenti. A questo va aggiunta la dimensione sociale dei media che si esprime in gruppi di varie dimensioni e localizzazione (Bennett, McDougall & Potter, 2020). La comunità pertanto è un ulteriore fronte di azione per interventi media educativi. Si propone pertanto un approccio macro, olistico, che tenga in considerazione l'importanza della collettività, delle variabili individuali e delle

industrie, stimolando così un approccio globale nel tentativo di mobilitare più figure che possano promuovere collaborazioni, riforme, e cambiamenti.

5.1 Livello della tecnologia

Uno dei modi per affrontare il problema del ghosting è migliorare le caratteristiche delle piattaforme digitali al fine di favorire una comunicazione più trasparente e rispettosa, aspetto che a volte anche i social media cercano di perseguire. Ciò può essere realizzato attraverso l'implementazione di funzionalità educative sulle dinamiche relazionali e sulle conseguenze emotive del ghosting direttamente all'interno delle app di incontri. Sebbene richieste e pressioni nei confronti delle imprese digitali siano di difficile applicazione, l'advocacy resta una strategia possibile che accomuna la Media Education e il Media Activism (Fabbro & Felini, 2012). Le grandi imprese digitali possono essere spinte verso comportamenti più etici quando la massa critica riesce a esprimere le ragioni di un cambiamento (Joyce, 2010).

In questo senso si può fare pressione perché le dating app adottino una progettazione etica del design, concentrandosi sulla creazione di interfacce utente che promuovano comportamenti sani e consapevoli. Per raggiungere questo obiettivo è necessario contrastare quello che viene definito *addictive design* e i suoi aspetti principali come l'exasperazione della gamification, in grado di instillare negli utenti comportamenti compulsivi e di dipendenza (Van Sparrentak, 2023), che possono portare a pratiche di disimpegno morale poco empatiche come il ghosting. Vi è una costante negoziazione tra l'agire individuale, i vincoli e le affordance delle piattaforme, (David & Cambre, 2016), pertanto la logica dello scrolling, insieme a un certo numero di caratteristiche intrinseche del game design, sembrerebbero incoraggiare l'accelerazione dello swipe su tinder, limitando la presa di decisioni a un sì o un no binario. Questo inevitabilmente, plasma le dinamiche sociali e influenza il comportamento degli utenti all'interno della piattaforma, portando alla promozione di certi fenomeni e rendendone meno probabili altri (ibidem). Le interfacce utente, avvalendosi di un *addictive design*, infatti, sfruttano i bisogni psicologici degli utenti, facendo leva su alcune predisposizioni e vulnerabilità psicologiche per prolungare il tempo di permanenza all'interno dell'applicazione e conseguenzialmente massimizzare il profitto (Van Sparrentak, 2023). La progettazione etica mira al contrario, a sviluppare servizi digitali liberi da modelli oscuri e *addictive design*, limitando le caratteristiche come la gamification e le ricompense variabili (ibidem). Questo implica una presa di respon-

sabilità da parte dei fornitori e designer di tali servizi digitali, nei confronti del benessere degli utenti. Nel caso specifico delle dating app, attraverso la limitazione dello swipe, contrastando così il fenomeno definito da Thomas e altri (2023a) "*swipe alcoholics*".

Pertanto, nel tentativo di operare un *ethics washing*, alcune app hanno già implementato lo "slow dating", limitando il numero di match possibili al giorno, per contrastare lo swipe compulsivo che genera talvolta fatica e frustrazione. D'altronde, come mostra il rapporto sulle tendenze degli appuntamenti su Bumble 2024¹, la generazione Z in particolare sembra essere più incline a preferire lo slow dating. Secondo i dati di Bumble, uno su tre degli utenti americani della piattaforma pratica lo slow dating, cercando attivamente di ridurre il numero di incontri per proteggere la propria salute mentale durante il processo di appuntamenti. Anche l'applicazione di incontri Once ha implementato una forma di slow dating, dando la possibilità di eseguire soltanto un match al giorno.

Un'altra azione possibile potrebbe essere invece l'utilizzo di principi di ricompensa variabile per rinforzare comportamenti positivi, a favore di connessioni fisiche reali e genuine, piuttosto che a favore di comportamenti compulsivi e di competizione in-app, ad esempio rinforzando con badge e medaglie quei match virtuali che si trasformano in incontri reali offline.

L'eccesso di enfasi sull'elaborazione artificiale dell'aspetto fisico può essere contrastato consentendo agli utenti delle app di inserire più informazioni personali a scapito dei tratti estetici. Le applicazioni potrebbero altresì, promuovere eventi di gruppo faccia a faccia consentendo alle persone di incontrarsi nella vita reale e condividere interessi comuni, creando maggiore intimità e confidenza. App come Meetic, offrono la possibilità di formare gruppi e partecipare a eventi tematici, rendendo gli incontri di persona più significativi. È interessante notare come quest'ultima applicazione si rivolga principalmente a un pubblico più maturo. In definitiva è essenziale coinvolgere esperti di etica, filosofi, sociologi e policy makers nel processo di progettazione delle app di incontri per garantire l'attenzione sugli effetti etici e sociali dei prodotti sviluppati (Schiaffonati, 2019, citato da Boltin). Van Sparrentak (2023) propone un approccio coordinato tra governi, industria, organizzazioni della società civile, accademici e utenti per regolamentare il design etico delle piattaforme. Inoltre, per offrire supporto alle vittime di ghosting, si propone l'implementazione di chat o forum di mutuo supporto all'interno o all'esterno delle applicazioni stesse, così come avviene su

¹ <https://bumble-buzz.com/bumble-dating-trends-2024/>

Facebook tra utenti che condividono problematiche connesse all'interazione con la piattaforma stessa. Offrire uno spazio in cui le vittime di ghosting possano condividere le proprie esperienze rappresenta un passo fondamentale per riconoscere, comprendere e dare visibilità al loro vissuto emotivo di sofferenza. Questa iniziativa può portare a una maggiore consapevolezza del fenomeno del ghosting e delle sue motivazioni, offrendo alle vittime un riconoscimento del loro dolore riducendo l'ambiguità lasciata dalla scomparsa del ghoster.

Queste azioni si inseriscono in una generale necessità di fare pressione sulle imprese del digitale per rendere più trasparenti gli algoritmi che stanno alla base delle app, al fine di restituire maggiore consapevolezza a coloro che, con le proprie azioni, i dati li producono (Floridi, 2022).

5.2 Livello dell'utente

Un'alfabetizzazione digitale prevede che gli utenti sappiano adattarsi in modo funzionale all'interno degli ambienti virtuali. Il framework europeo DigComp suggerisce aree di competenza di base che possono coprire l'agire digitale secondo diversi aspetti: 1) Alfabetizzazione e informazione sui dati, 2) Comunicazione e collaborazione, 3) Creazione di contenuti digitali, 4) Sicurezza, 5) Risolvere problemi. Nell'ultima versione del 2022 è stata inserita una sezione che riguarda l'Intelligenza Artificiale e prevede competenze utili ad affrontare le sfide dei digital media di nuova generazione. Sapere cos'è l'Intelligenza Artificiale, come agisce, come rapportarsi alle sue sfide etiche sono alcuni degli obiettivi che il framework suggerisce per una nuova consapevolezza digitale.

Il DigComp², così come altri documenti analoghi dell'UNESCO, UNICEF, World Bank, sostengono le ragioni di una necessaria competenza digitale di base, ma non entrano nelle diverse problematiche legate alle dipendenze, come le fake news, il cyberbullismo e il ghosting. L'uso apparentemente funzionale dei media digitali può portare a esiti problematici quando il numero delle interazioni cresce esponenzialmente. Così un semplice rifiuto di una relazione, all'interno di un sistema digitale che ne accelera l'effetto, può avere esiti imprevedibili sulla tenuta psicologica, o anche sulla sicurezza.

Pertanto le aree di competenza del DigComp devono tenere in considerazione la componente emotiva e sociale dei media, integrando programmi media educativi e socio emozionali all'interno delle scuole.

Un esempio concreto è dato dal Progetto Emerge – Gender Media Education (partner italiano Università di

Palermo³) che propone un toolkit didattico con attività da svolgere in aula sul superamento degli stereotipi di genere. Il progetto si basa su scenari di apprendimento che consentono agli studenti di riflettere sulle diversità attribuibili all'altro genere in modo da assumere gradualmente un atteggiamento di conoscenza e comprensione. Unità didattiche strutturate e guidate esplorano diversi temi e ambiti dei media, come la pubblicità, il videogame, i social media, con lo scopo, non solo di coglierne gli stereotipi di genere, ma aiutare gli studenti a capire il personale modo di reagire alle sollecitazioni simboliche dei media. In queste specifiche attività non basta fornire gli elementi di linguaggio tecnologico, l'insegnante deve favorire lo scambio e la discussione, in modo che gli studenti si abituino alla negoziazione dei significati anche in presenza di forte polarizzazione delle posizioni (Van Alstein, 2019).

Lo scopo di una buona educazione ai media dovrebbe essere anche quello di sviluppare empatia, gentilezza e autocontrollo, nonché, dare forma ad abitudini corrette all'interno del mondo digitale (Dacka, 2023). Secondo il documento “*Social-Emotional Learning, Digital Citizenship, and Media Literacy*” pubblicato da Committee for Children nel 2020, le competenze che caratterizzano una buona cittadinanza digitale includono una corretta alfabetizzazione mediatica e un apprendimento socio-emotivo. Queste competenze promuovono comportamenti online sicuri e le capacità necessarie per una partecipazione riflessiva ed empatica, favorendo connessioni più positive tra gli utenti (Committee for Children, 2020).

Il corso online sviluppato dall'UNESCO, MGIEP⁴, rappresenta un programma educativo che integra l'apprendimento sociale ed emotivo con le competenze cognitive nell'ambito dell'alfabetizzazione mediatica. Sottolinea anch'esso l'importanza che gioca l'empatia, la regolazione emotiva e l'azione compassionevole, in quanto componenti essenziali per un'educazione mediatica completa ed efficace. Il corso mira a promuovere un utilizzo consapevole e responsabile dei media, incoraggiando una partecipazione attiva, riflessiva e costruttiva degli utenti all'interno delle piattaforme online.

È necessario dunque contrastare la superficialità e l'automatismo nelle interazioni online per evitare il cronizzarsi di comportamenti dannosi come il ghosting. Inoltre, è necessario educare gli utenti al rispetto reciproco, aiutandoli nel processo di riconoscimento della persona reale che si cela dietro un profilo utente virtuale.

² <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

³ Progetto EMERGE, Università di Palermo <https://project-emerge.eu/resources-emerge/?lang=it>

⁴ <https://mgiep.unesco.org/media-literacy>

5.3 Livello della comunità

Un ulteriore campo di intervento è a livello collettivo dell'intera comunità, creando spazi nuovi di relazione diretta o preservando quelli esistenti, come sottolinea Adam Alter (citato da Bottá, 2022):

Our attitude to addictive experiences is largely cultural, and if our culture makes space for work-free, game-free, screen-free downtime, we and our children will find it easier to resist the lure of behavioral addiction. In its place, we'll communicate with one another directly, rather than through devices, and the glow of these social bonds will leave us richer and happier than the glow of screens ever could.⁵

È essenziale uscire dalle bolle digitali e praticare la comunicazione diretta per evitare l'atrofizzazione delle capacità relazionali empatiche e comunicative (Hertz, 2021).

Hertz (2021) racconta nel suo libro di come la Professoressa Kerry Cronin del College di Boston abbia notato la crescente dipendenza dei giovani dalle app di incontri e le difficoltà che incontrano nel chiedere di uscire di persona. Per affrontare questa problematica, ha organizzato corsi volti a migliorare le competenze sociali degli studenti, affrontando argomenti legati alle relazioni, alla spiritualità e alla crescita personale. Dopo aver tenuto una lezione sul flirt, la Professoressa Cronin ha osservato che gli studenti erano più interessati a imparare come chiedere di uscire piuttosto che ad argomenti più intimi. Di conseguenza, ha deciso di concedere crediti universitari aggiuntivi agli studenti che chiedevano di uscire di persona senza ricorrere alle dating app. Per garantire l'autenticità delle interazioni, la Cronin ha imposto regole che vietano il ghosting durante le richieste di appuntamento. Questo approccio rappresenta un esempio di intervento a livello universitario e comunitario per promuovere incontri faccia a faccia, sviluppare le capacità comunicative ed emotive dei giovani e contrastare il fenomeno del ghosting. Il progetto Base Camp – Presidi Educativi Territoriali⁶ va nella duplice direzione di sostenere in modo organico comunità virtuali e comunità reali. I Base Camp sono comunità locali costituite presso quattro scuole di

Roma, Napoli, Catanzaro e Palermo, composte da 20-25 studenti di 14-17 anni, i loro insegnanti, esperti culturali e esperti digitali. Il programma prevede la formazione alla cittadinanza attiva attraverso l'approfondimento di tematiche giovanili rilevanti come l'identità e la parità di genere, l'intercultura e la valorizzazione delle diversità, la rigenerazione urbana e territoriale, il benessere psicofisico e i consumi consapevoli. Oltre a iniziative di animazione territoriale è stata prevista anche la formazione alla competenza digitale che ha portato i ragazzi alla creazione di un blog comune alimentato dalle produzioni digitali di articoli, podcast, video, ecc. sui temi del progetto. In questo modo le dinamiche locali fatte di relazioni interpersonali e osservazioni critiche sul contesto di appartenenza, si sono integrate nelle forme del linguaggio mediale attraverso la costruzione simbolica di produzioni aperte alla condivisione in rete.

Il passaggio ricorsivo dal reale al virtuale, dall'individuale al collettivo è stata una dinamica utile per i ragazzi e gli adulti del Base Camp.

I Patti Digitali⁷ sono un'azione coordinata di insegnanti, scuola, genitori, e territorio per definire metodi e strumenti per l'educazione ai media digitali di bambini e adolescenti. L'iniziativa, promossa dall'Università Bicocca e un gruppo di associazioni, prevede la negoziazione di regole educative e firma di un patto tra le diverse componenti adulte di una comunità. Il fine è evitare di dare ai minori indicazioni contraddittorie rispetto all'uso dei media digitali, come ad esempio l'età del primo smartphone, i tempi d'uso, la sicurezza in rete.

La costruzione di una comunità richiede impegno da parte di tutti gli individui e un atteggiamento proattivo. Come afferma Hertz (2021), la comunità si basa su ciò che le persone fanno insieme. Questo concetto assume un'importanza cruciale nell'epoca attuale, in cui la facilità e la comodità con la quale possiamo instaurare relazioni con gli altri online, rischiano di trasformarsi in una propensione alla superficialità che spinge rapidamente a passare da un'interazione all'altra quando le cose si complicano. Nell'era digitale, vi è spesso una resistenza ad affrontare le sfide, i confronti, i conflitti e le scomodità, che costruire relazioni autentiche. Il risultato è spesso la formazione di relazioni superficiali e transitorie e talvolta l'emergere di dinamiche comportamentali come il ghosting, che sembrano, in alcuni casi, alimentare un persistente senso di solitudine, anziché soddisfare il bisogno genuino di connessione umana. È cruciale dunque adottare azioni comunitarie che ricordino il significato di essere parte di una comunità, di relazionarci con gli altri con compassione e rispetto, superando schemi com-

⁵ Trad.: "Il nostro atteggiamento nei confronti delle esperienze di dipendenza è in gran parte culturale, e se la nostra cultura lascia spazio a tempi di inattività senza lavoro, senza giochi e senza schermi, noi e i nostri figli troveremo più facile resistere al richiamo della dipendenza comportamentale. Al suo posto, comunicheremo tra noi direttamente, anziché tramite dispositivi, e la luminosità di questi legami sociali ci lascerà più ricchi e felici di quanto potrebbe mai fare la luminosità degli schermi".

⁶ <https://progettobasecamp.it/progetto/>

⁷ <https://pattidigitali.it/>

petitivi e individualistici tipici del capitalismo. Lo Swipe su Tinder non è sufficiente per ridurre la solitudine; è essenziale avvicinarsi agli altri e assumersi responsabilità, impegnandosi in un cambiamento significativo, iniziando dalle azioni più semplici. Questo implica una trasformazione da consumatori a cittadini attivi, da egoisti ad altruisti, da osservatori indifferenti a partecipanti attivi.

6. CONCLUSIONI

La consapevolezza e l'informazione sono gli strumenti più utili per contrastare il ghosting e la solitudine, promuovendo relazioni autentiche e significative sia online che offline.

L'articolo ha esposto le dinamiche e le determinanti sociali, psicologiche, economiche e tecnologiche ai fini di interventi possibili a diversi livelli. Un fenomeno complesso come quello delle relazioni in rete che può sfociare nel ghosting necessita di interventi educativi di pari complessità che devono riguardare l'individuo, la comunità di riferimento e l'industria delle piattaforme.

La soluzione integrata di più approcci media educativi interpella necessariamente una pluralità di stakeholders che devono possibilmente trovare una combinazione di azioni. La scuola resta l'istituzione più importante per condurre questa dinamica educativa, tuttavia sono necessarie agenzie territoriali volte a potenziare le comunità locali. La sfida pertanto è un'azione di sistema favorita dal dialogo tra insegnanti, educatori, media educator, decisori politici, famiglie, operatori sociali.

L'educazione ai media deve essere condotta tenendo sotto controllo le rapide evoluzioni dei media, cercando di interpretarne la portata culturale. Infatti nell'immediato futuro il calo degli utenti delle dating app, spingerà le imprese a cercare nuove strategie attingendo alle possibilità offerte dall'Intelligenza Artificiale (Hoover, 2024). Possiamo immaginare che si affermeranno soluzioni sempre più perfezionate e customizzate di selezione dei profili di maggior interesse, l'uso di chatbot per iniziare e gestire più conversazioni oppure la composizione automatica dei testi nelle conversazioni. Infatti Tinder, Hinge, Volar stanno già integrando l'IA nel sistema d'uso dell'app per diminuire la dating fatigue e personalizzare sempre di più l'esperienza online. I risultati sono ancora incerti, ma è facile intuire lo sviluppo di nuovi comportamenti con ricadute imprevedibili sulle relazioni.

A questo proposito occorre monitorare gli sviluppi senza cadere nell'ansia di risposte non ragionate (Gui, 2019) e mantenere attiva la comunità educativa, con il potenziamento della rete degli individui coinvolti e approcci educativi a più dimensioni.

BIBLIOGRAFIA

- Abramova, O., Baumann, A., Krasnova, H., & Buxmann, P. (2016). Gender differences in online dating: What do we know so far? A Systematic literature review. HICSS. <https://doi.org/10.1109/hicss.2016.481>
- Alley, E., & Jia, M. (2023). Pursue the boo: The moderating role of dating recency between ghosting and unwanted persistent pursuit. *Communication Research Reports*, 40(4), 206–215. <https://doi.org/10.1080/08824096.2023.2235273>
- Alvermann, D. E., Moon, J. S., Hagwood, M. C., & Hagood, M. C. (2018). *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. Routledge.
- Atske, S. (2023, September 22). From looking for love to swiping the field: Online dating in the U.S. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <https://www.pewresearch.org/internet/2023/02/02/from-looking-for-love-to-swiping-the-field-online-dating-in-the-u-s/#:~:text=For%20example%2C%2079%25%20of%20online,those%20in%20other%20age%20groups://www.pewresearch.org>
- Bandinelli, C. (2022). Dating apps: towards post-romantic love in digital societies. *The International Journal of Cultural Policy*, 28(7), 905–919. <https://doi.org/10.1080/10286632.2022.2137157>
- Bandinelli, C., & Gandini, A. (2022). Dating apps: The uncertainty of marketised love. *Cultural Sociology*, 16(3), 423–441. <https://doi.org/10.1177/17499755211051559>
- Bandura, A. (2015). *Moral disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. Worth.
- Bennett, P., McDougall, J., & Potter, J. (2020). *The uses of media literacy*. Routledge.
- Boltin, D. (2019). Etica e progettazione delle tecnologie – Un approccio umanistico alla scienza – L'opinione di Viola Schiaffonati. *Persone&Conoscenze* 35/27-30 (Consultato il 26/04/2024)
- Bottà, D. (2022, January 6). Benessere digitale: alcune regole per il design – UXlab.it – Medium. <https://medium.com/uxlab-it/benessere-digitale-alcune-regole-per-il-design-f6dfb227adf3>
- Bucher, T., & Helmond, A. (2017). The Affordances of Social Media Platforms. In *The SAGE Handbook of Social Media*. SAGE. https://www.researchgate.net/publication/317792421_The_Affordances_of_Social_Media_Platforms (Consultato il 26/04/2024)
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Edizioni Erickson.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori.

- Campaioli, G., Testoni, I., & Zamperini, A. (2022). Double blue ticks: Reframing ghosting as ostracism through an abductive study on affordances. *Cyberpsychology*, 16(5). <https://doi.org/10.5817/cp2022-5-10>
- Carpenter, C. J., & McEwan, B. (2016). The players of micro-dating: Individual and gender differences in goal orientations toward micro-dating apps. *First Monday* 21/05. <https://doi.org/10.5210/fm.v21i5.6187>
- Committee for Children. (2020). Social-Emotional Learning, Digital Citizenship, and Media Literacy | <https://www.cfchildren.org/policy-collateral/one-pagers/social-emotional-learning-digital-citizenship-and-media-literacy/>
- Comunello, F., Parisi, L., & Ieracitano, F. (2). Negotiating gender scripts in mobile dating apps: between affordances, usage norms and practices. *Information, Communication & Society*, 24(8), 1140–1156. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2020.1787485>
- Dacka, M. (2023). Functioning of the Alpha generation – challenges and hazards. The role of media education in the formation of the new generation. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(2), 109–123. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.2.109-123>
- David, G., & Cambre, M. (2016). Screened Intimacies: Tinder and the Swipe logic. *Social Media + Society*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2056305116641976>
- Davis, A. P. (2015, June 19). Charlize Theron gets a black belt in ghosting. *The Cut*. <https://www.thecut.com/2015/06/charlize-theron-gets-a-black-belt-in-ghosting.html> (consultato il 26/04/2024)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011, September 28). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dunlop, J. (2018). App-ily Ever After – Self-Presentation and perception of others on the dating app Tinder. *STARS*. <https://stars.library.ucf.edu/etd/6185>
- Eaton, A. A., & Rose, S. (2011). Has dating become more egalitarian? A 35 year review using sex roles. *Sex Roles*, 64(11–12), 843–862. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9957-9>
- Eyal, N. (2015). Creare prodotti e servizi per catturare i clienti (Hooked). Edizioni LSWR.
- Fabbro, F., & Felini, D. (2012). Media Education e Media Attivismo. *Convergenze, divergenze e questioni aperte Encyclopaideia* 32:39-62
- Fastrez, P., & Landry, N. (2023). Media Literacy and Media Education Research Methods. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781003045366>
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina Editore.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppo, opportunità, sfide*. Raffaello Cortina Editore.
- Freedman, G., Powell, D. N., Le, B., & Williams, K. D. (2018). Ghosting and destiny: Implicit theories of relationships predict beliefs about ghosting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(3), 905–924. <https://doi.org/10.1177/0265407517748791>
- Freedman, G., Powell, D. N., Le, B., & Williams, K. D. (2022). Emotional experiences of ghosting. *The Journal of Social Psychology/Journal of Social Psychology*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00224545.2022.2081528>
- Gershon, I. (2010). *The Breakup 2.0: Disconnecting over New Media*. Cornell University Press.
- Gillespie, T., Boczkowski, P. J., & Foot, K. A. (2014). Media technologies. In *The MIT Press eBooks*. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.001.0001>
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*. Il Mulino.
- Halversen, A., King, J., & Silva, L. (2021). Reciprocal self-disclosure and rejection strategies on bumble. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(5), 1324–1343. <https://doi.org/10.1177/02654075211055759>
- Hertz, N. (2021). *Il secolo della solitudine: L'importanza della comunità nell'economia e nella vita di tutti i giorni*. Il Saggiatore.
- Hobbs, M., Owen, S., & Gerber, L. (2016). Liquid love? Dating apps, sex, relationships and the digital transformation of intimacy. *Journal of Sociology*, 53(2), 271–284. <https://doi.org/10.1177/1440783316662718>
- Hoover A. (2024) We Tried a Dating App That Lets a Chatbot Break the Ice for You. *It Got Weird*. *Wired* <https://www.wired.com/story/volar-dating-app-chatbot-screen-matches/> (consultato il 26/04/2024)
- Illouz, E. (2007). *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*. Feltrinelli.
- Jonason, P. K., Kąźmierczak, I., Campos, A. C., & Davis, M. D. (2021). Leaving without a word: Ghosting and the dark triad traits. *Acta Psychologica*, 220, 103425.
- Joyce, M. C. (2010). *Digital activism decoded: The new mechanics of change*. IDEA.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. In *Springer eBooks* (pp. 195–211). https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_15
- Knapp, M. L., & Vangelisti, A. L. (2009). *Interpersonal communication and human relationships*. Allyn & Bacon.
- Knudson, S. (2016). A good match? Offline matchmaking services and implications for gender relations. *Marriage & Family Review*, 53(7), 641–666. <https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1247764>

- Koerner, A. F. (2018). Relationship typologies. In Cambridge University Press eBooks (pp. 65–76). <https://doi.org/10.1017/9781316417867.007>
- Koessler, R. B., Kohut, T., & Campbell, L. (2019). When your Boo becomes a ghost: The association between breakup strategy and breakup role in experiences of relationship dissolution. *Collabra. Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.1525/collabra.230>
- LeFebvre, L. E. (2017). Phantom Lovers: Ghosting as a Relationship Dissolution Strategy in the Technological Age. In *The impact of social media in modern romantic relationships*. in Narissra Punyanunt-Carter, Jason Wrench (eds) *Swipe right for love: The impact of social media in modern romantic relationships* (pp.219-236) Chapter: Chapter 14. Publisher: Rowman & Littlefield
- LeFebvre, L. E., Allen, M., Rasner, R. D., Garstad, S., Wilms, A., & Parrish, C. (2019). Ghosting in emerging Adults' romantic relationships: The Digital Dissolution Disappearance Strategy. *Imagination, Cognition and Personality*, 39(2), 125–150. <https://doi.org/10.1177/0276236618820519>
- LeFebvre, L. E., & Fan, X. (2020). Ghosted?: Navigating strategies for reducing uncertainty and implications surrounding ambiguous loss. *Personal Relationships*, 27(2), 433–459. <https://doi.org/10.1111/per.12322>
- Maclean, K. (2018, March 22). POF survey reveals 80% of millennials have been ghosted! The Blog. <https://blog.pof.com/2016/03/pof-survey-reveals-80-millennials-ghosted/> (consultato il 26/04/2024)
- Maggini, V. (2021, January 6). User Interfaces: la logica dello “swipe” e l'intimità “schermata” di Tinder. Medium. <https://vittoriagemaggini.medium.com/user-interfaces-la-logica-dello-swipe-e-lintimit%C3%A0-schermata-di-tinder-9b402783578a> (consultato il 26/04/2024)
- Malinowska, A. N. I. A., & Peri, V. (2021). Fast Love. Temporalities of Digitized Togetherness. Malinowska, A. & Peri, V. *Data Dating. Love, Technology, Desire*. Intellect, 42-57.
- Manning, J., Denker, K., & Johnson, R. M. (2019). Justifications for “Ghosting out” of developing or ongoing romantic relationships: Anxieties regarding Digitally-Mediated Romantic Interaction. In Hetsroni A. & Tuncez M. (Eds), *It Happened on Tinder: Reflections and Studies on Internet-Infused Dating*. Institute of Network Cultures, Amsterdam.
- MatchGroup: Letter to Shareholders. (2023). [Dataset]. https://ir.mtch.com/files/doc_financials/2023/q4/Earnings-Letter-Q4-2023-vF.pdf
- Narr, G., & Luong, A. (2022). Bored ghosts in the dating app assemblage: How dating app algorithms couple ghosting behaviors with a mood of boredom. *The Communication Review*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/10714421.2022.2129949>
- Navarro, R., Rubio, E. L., Jiménez, S. Y., & Villora, B. (2020). Psychological Correlates of Ghosting andBreadcrumbing Experiences: A Preliminary Study among Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health/International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031116>
- Navarro, R., Rubio, E. L., Jiménez, S. Y., & Villora, B. (2021). Ghosting and breadcrumbing: prevalence and relations with online dating behaviors among young adults. *Escritos De Psicología*, 13(2), 45–59. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.v13i2.9960>
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Da Capo Press.
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bőthe, B., & Melher, D. (2016). Too many swipes for today: The development of the Problematic Tinder Use Scale (PTUS). *Journal of Behavioral Addictions*, 5(3), 518–523. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.016>
- Pancani, L., Aureli, N., & Riva, P. (2022). Relationship dissolution strategies: Comparing the psychological consequences of ghosting, orbiting, and rejection. *Cyberpsychology*, 16(2). <https://doi.org/10.5817/cp2022-2-9>
- Pancani, L., Mazzoni, D., Aureli, N., & Riva, P. (2021). Ghosting and orbiting: An analysis of victims' experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(7), 1987–2007. <https://doi.org/10.1177/02654075211000417>
- Petrić, D. (2023). Potential detrimental health and social effects of ghosting. Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7755685>
- Potter, J. (2023). Observing literacy practices in the “Third Space”: Research methods. In *Media Literacy and Media Education Research Methods* (pp. 80-96). Routledge.
- Potter, W. J.(2020) *Media Literacy* . Sage.
- Powell, D. N., Freedman, G., Le, B., & Williams, K. D. (2022). Exploring individuals' descriptive and injunctive norms of ghosting. *Cyberpsychology*, 16(3). <https://doi.org/10.5817/cp2022-3-11>
- Pruchniewska, U. (2020, April 13). “I like that It's my choice a couple different times”: Gender, affordances, and user experience on Bumble Dating. Pruchniewska | *International Journal of Communication*. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/12657/3072>
- Salvetti, L. (2023, January 21). Il romanticismo binario dello swipe su Tinder – Linda Salvetti – Medium. Medium.

- https://medium.com/@lindasalveti_83771/il-romantismo-binario-dello-swipe-su-tinder-231d2ebc0a6
- Sharabi, L. L., & Dykstra-DeVette, T. A. (2019). From first email to first date: Strategies for initiating relationships in online dating. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(11–12), 3389–3407. <https://doi.org/10.1177/0265407518822780>
- Šiša, A. (2022). View of Ghosting as a technologically assisted exit strategy on mobile dating apps. *Anthropological Notebooks*, Vol. 28, (Issue 2, pp. 1–22,). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7497811>
- Spaccarotella, M. (2020). Il piacere digitale. *Giunti Psychometrics*
- Sprecher, S., Zimmerman, C., & Abrahams, E. M. (2010). Choosing compassionate strategies to end a relationship. *Social Psychology*, 41(2), 66–75. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000010>
- Statista (2022). Tinder MAU user ratio in the U.S. 2021, by gender. <https://www.statista.com/statistics/975925/us-tinder-user-ratio-gender/>
- Thomas, J. O., & Dubar, R. T. (2021). Disappearing in the age of hypervisibility: Definition, context, and perceived psychological consequences of social media ghosting. *Psychology of Popular Media*, 10(3), 291–302. <https://doi.org/10.1037/ppm0000343>
- Thomas, M. F., Binder, A., & Matthes, J. (2023a). The psychological influence of dating app matches: The more matches the merrier? *New Media & Society*, 146144482311615. <https://doi.org/10.1177/14614448231161598>
- Thomas, M. F., Binder, A., Stević, A., & Matthes, J. (2023b). 99+ matches But a spark ain't one: adverse psychological effects of excessive swiping on young dating app users. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4112926>
- Timmermans, E., & Courtois, C. (2018). From swiping to casual sex and/or committed relationships: Exploring the experiences of Tinder users. *the Information Society/the Information Society*, 34(2), 59–70. <https://doi.org/10.1080/01972243.2017.1414093>
- Timmermans, E., Hermans, A., & Oprea, S. J. (2020). Gone with the wind: Exploring mobile daters' ghosting experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 783–801. <https://doi.org/10.1177/0265407520970287>
- Tong, S. T., & Walther, J. B. (2010). Just say “no thanks”: Romantic rejection in computer-mediated communication. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(4), 488–506. <https://doi.org/10.1177/0265407510384895>
- Van Alstein, M. (2019). Controversy & polarisation in the classroom: Suggestions for pedagogical practice. *Flemish Peace Institute*.
- Van De Wiele, C., & Campbell, J. F. (2019). From Swiping to Ghosting: Conceptualizing rejection in Mobile Dating. *IT HAPPENED*, 13, 158. . In Hetsroni A. & Tuncez M. (Eds), *It Happened on Tinder: Reflections and Studies on Internet-Infused Dating*. Institute of Network Cultures, Amsterdam.
- Van Den Berg, E. A. J. L. (2018). GHOSTING AND COMMITMENT TOWARD TINDER What is the relationship between experiencing ghosting and commitment toward Tinder? [Master Thesis Economic Psychology, Master Thesis Economic Psychology]. <https://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=148484>
- Van Sparrentak, K. (2023). REPORT on addictive design of online services and consumer protection in the EU single market | A9-0340/2023 | European Parliament. © European Union, 2023 – Source: European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0340_EN.html
- Walther, J. B. (1996). Computer-Mediated communication. *Communication Research*, 23(1), 3–43. <https://doi.org/10.1177/009365096023001001>
- Weisskirch, R. S., & Delevi, R. (2013). Attachment style and conflict resolution skills predicting technology use in relationship dissolution. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2530–2534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.027>
- Wong, B. (2022, November 30). The 6 online dating issues people complain about most in therapy. *HuffPost*. https://www.huffpost.com/entry/dating-app-problems_1_5e39bb35c5b6ed0033adad4c (consultato il 26/04/2024)
- Wood, N. R., Leckfor, C. M., Wicks, S. G., & Hales, A. H. (2023). Ghosting from the workplace: The impact of feedback (or lack thereof) on applicants' psychological needs satisfaction. *Routledge Open Research*, 2, 3. <https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.17725.2>
- Yap, M. A., Francisco, A. M., & Gopez, C. (2021). From Best Friends to Silent Ends: Exploring the concepts of ghosting in Non-Romantic relationships. *International Journal of Multidisciplinary*, 2(10), 943–950. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.02.10.12>
- Zhou, Y. (2023). The benefits and Dangers of online dating apps. *Canadian Journal of Family and Youth*, 15(2), 54–62. <https://doi.org/10.29173/cjfy29872>
- Zytka, D., Grandhi, S. A., & Jones, Q. (2014). Impression Management Struggles in Online Dating. *NJIT Connections*. <https://doi.org/10.1145/2660398.2660410>



Citation: Romano, A., Buzzai, C., & Muscarà, M. (2024). *Navigo ergo sum: competenze digitali e uso di Internet tra gli alunni della scuola secondaria di II grado*. *Media Education* 15(1): 49-56. doi: 10.36253/me-15850

Received: February, 2024

Accepted: April, 2024

Published: May, 2024

Copyright: © 2024 Romano, A., Buzzai, C., & Muscarà, M. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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.

Navigo ergo sum: competenze digitali e uso di Internet tra gli alunni della scuola secondaria di II grado

Navigo ergo sum: digital skills and Internet use among high school students

ALESSANDRO ROMANO*, CATERINA BUZZAI, MARINELLA MUSCARÀ

Università degli Studi di Enna "Kore", Italia

alessandro.romano@unikore.it, caterina.buzzai@unikore.it, marinella.muscara@unikore.it

*Corresponding author.

Abstract. The advent of digital technologies has revolutionised communication and learning, profoundly affecting society. This contribution explores the use of the Internet for educational purposes among high school students in Sicily. Using an adapted questionnaire, the behaviours of 470 students were examined, along with potential variations between different fields of study. Exploratory factor analysis revealed a unifactorial structure of the questionnaire, consisting of 10 items. Furthermore, the instrument showed good reliability. The results indicate widespread use of the Internet for academic tasks and revealed significant disparities in the use of the Internet between the various fields of study, with students from science, humanities and foreign language schools using it more frequently than those from technical school. This study provides a valuable tool for understanding the impact of digital technologies on school learning and emphasises the need to promote key digital skills among students.

Keywords: digital technologies, Internet, high school, learning.

Riassunto. L'avvento delle tecnologie digitali ha rivoluzionato la comunicazione e l'apprendimento, influenzando profondamente la società. Il contributo esplora l'uso di Internet per scopi scolastici tra gli studenti delle scuole secondarie di II grado in Sicilia. Utilizzando un questionario adattato, sono stati esaminati i comportamenti di 470 studenti e le eventuali differenze tra i diversi indirizzi di studio. L'analisi fattoriale esplorativa ha indicato una struttura monofattoriale del questionario che risulta essere costituito da 10 item. Inoltre, lo strumento ha mostrato una buona affidabilità. I risultati indicano un ampio utilizzo di Internet per compiti scolastici, mostrando differenze significative nell'uso di Internet tra gli indirizzi di studio, con gli studenti dei licei scientifici, classici e linguistici che lo utilizzano più frequentemente rispetto a quelli degli istituti tecnici. Questo studio fornisce uno strumento utile per comprendere l'impatto delle tecnologie digitali sull'apprendimento scolastico e suggerisce la necessità di promuovere competenze digitali di base tra gli studenti.

Parole chiave: tecnologie digitali, Internet, scuola secondaria di II grado, apprendimento.

1. INTRODUZIONE

Web, Internet, e-mail, url, browser, file, com, net sono solamente alcuni dei termini ed acronimi che, nel giro di poco meno di cinquant'anni e con ineludibile evidenza, hanno modificato la lingua di molte comunità umane. Se è vero che per potere accedere alla realtà, possederla e ridurre il *caos* dell'omogeneità indefinita l'uomo opera simbolicamente un asservimento linguistico attraverso le proprie strutture cognitive, traduce cioè in segni-parole la realtà che gli si presenta dinanzi agli occhi, appare ragionevole ritenere allora che anche il web e l'informatica, in quanto prodotti complessi di articolati sistemi culturali, possono degnamente e opportunamente essere oggetto d'indagine e riflessione tanto dei linguisti quanto degli studiosi delle scienze umane e sociali. D'altra parte, scrivono Rivoltella e Rossi (2019), «Internet rappresenta l'esito ultimo di un percorso di evoluzione della tecnologia in Occidente che era iniziato con l'invenzione della scrittura e che consiste nell'emancipare la possibilità della comunicazione dalla necessità di avvenire in un determinato luogo» (Rivoltella & Rossi, 2019, p. 2).

Dapprima su pergamena poi su carta o digitale, la scrittura si mostra innanzitutto come pratica significativa di un'enunciazione in grado di generare sul piano simbolico un potenziamento delle capacità neuro-funzionali umane. Infatti, essa consente l'archiviazione, la memorizzazione, la catalogazione e la distinzione delle informazioni originate dall'articolato processo di deduzione della realtà. A riguardo, ricordava l'antropologo strutturalista Claude Lévi-Strauss:

Il possesso della scrittura aumenta prodigiosamente la capacità degli uomini di preservare la conoscenza. Si può considerarla facilmente come una memoria artificiale, il cui sviluppo dovrebbe accompagnarsi a una migliore conoscenza del passato, e quindi a una maggiore possibilità di organizzare il presente e l'avvenire (Lévi-Strauss, 2008, p. 251).

È con l'avvento dei computer e successivamente delle reti e di Internet che il bianco indistinto dell'universo cromatico del foglio di carta imbrattato dalla scrittura, diviene il risultato di pixel così come il testo si potenzia diventando ipertesto, nodo cioè di quella trama che costituisce lo stesso web. Le capacità delle donne e degli uomini di operationalizzare il presente per organizzare il futuro subiscono una trasformazione radicale e cambia fortemente rispetto al passato. In questo contesto, la scuola, agenzia educativa flessibile, ancorché stabile nel tempo, non è stata priva negli ultimi anni di importanti trasformazioni introdotte o indotte dalle tecnologie per l'apprendimento che di riflesso hanno modificato la stes-

sa didattica la quale, per dirla con Paolo Ferri e Stefano Moriggi (2018), appare oggi in misura sempre maggiore *digitalmente aumentata* (Ferri & Moriggi, 2018).

«La pervasività dell'informatica di giorno in giorno diviene sempre più irresistibile sia per quanto riguarda le attrezzature fisiche, sia in riferimento alla conoscenza tecnologica, sia nel senso più ampio di cultura» (Di Sparti, 1996, p. 31) e sotto l'effetto di un'esposizione ai *data* così intensa, abbondante e continua cambiano da una parte le modalità di apprendimento e dall'altra gli strumenti utilizzati per attivare o guidare i processi di costruzione del sapere, segnatamente nelle nuove generazioni di *screenagers*.

L'esplorazione degli universi abitati e percorsi dalle tribù della "generazione alpha" e della "generazione z" costituisce un'attività di particolare importanza per gli educatori e gli insegnanti, i quali devono e possono dotarsi di nuovi strumenti conoscitivi per la misurazione e l'analisi dell'impatto delle tecnologie per l'apprendimento. Ne consegue che lo studio condotto e qui presentato intende fornire un'occasione per riflettere sulle modalità d'impiego di Internet per usi scolastici da parte degli studenti della scuola secondaria di II grado, attraverso l'adattamento del questionario "*Use of Internet for academic purposes*" di Ayub et al. (2014).

2. UNA BUSSOLA PER NAVIGANTI COMPETENTI

Lo scenario pandemico degli anni 2020, 2021 e ancora 2022 ha segnato in modo indelebile la vita delle donne e degli uomini di ogni luogo, tanto da avere alterato la percezione stessa del tempo che, spesse volte, ancora oggi è discriminato in un "prima del covid" e in un "dopo il covid". Unitamente alla vita degli individui anche le politiche nazionali e sovranazionali hanno dovuto fare i conti con scenari ed esigenze sociali, economiche e culturali mutati e frammentati, con nuovi bisogni ma anche con nuove sfide globali. È nell'ambito di tale sfondo che la necessità di incontrare l'*altro*, pur rimanendovi a distanza, ma anche di promuovere politiche per il digitale che garantiscano ai cittadini la possibilità di agire in autonomia e con responsabilità, hanno orientato gli interessi mondiali, imprimendo una spinta maggiore nella direzione dello sviluppo di sistemi tecnologici e digitali per la comunicazione e la condivisione. A riguardo, non sorprende che nel marzo 2021, su sollecitazione del Consiglio d'Europa, la Commissione europea abbia presentato un documento programmatico, la *Bussola per il digitale 2030*, che «definisca le ambizioni digitali per il 2030, istituisca un sistema di monitoraggio e delinei le tappe fondamentali e i mezzi per realiz-

zare tali ambizioni» (Commissione Europea, 2021, p. 1). Le traiettorie principali delineate da tale documento riguardano da una parte, la trasformazione digitale delle imprese e dei servizi pubblici e dall'altra il potenziamento delle infrastrutture digitali e la promozione nella popolazione di competenze digitali di base, ma anche la possibilità di acquisire nuove competenze digitali specialistiche. In particolare, i quattro punti cardinali individuati dalla *Bussola per il digitale 2030* sono: 1) Trasformazione digitale delle imprese; 2) Digitalizzazione dei servizi pubblici; 3) Infrastrutture digitali sostenibili, sicure e performanti; 4) Una popolazione dotata di competenze digitali e professionisti altamente qualificati nel settore digitale (Commissione Europea, 2021).

Coerentemente con le finalità di monitoraggio prescritte dalla *Bussola per il digitale 2030*, l'ISTAT propone annualmente un report relativo all'uso di ICT da parte dei cittadini italiani. I dati emersi relativi all'ultimo biennio (anni 2022 e 2023) indicano una certa tendenza in aumento delle occasioni di impiego diversificate di Internet da parte della popolazione italiana. In particolare, gli esiti dell'ultima indagine pubblicata il 20 dicembre 2023, rivela un incremento dell'uso di Internet nella popolazione di età superiore a 6 anni pari a +9,0 punti percentuali sul 2020 e un +2,0 punti percentuali sul 2022, raggiungendo complessivamente il 79,5 % del target "età superiore a 6 anni" (ISTAT, 2023b, p.1; ISTAT, 2023a).

Come emerge da uno studio di Baroni et al. (2019) sull'uso del digitale tra gli alunni della scuola primaria, gli utenti di Internet sono sempre più giovani, tuttavia, l'analisi degli ultimi dati ISTAT consente di fare emergere un uso maggiore del web da parte degli studenti adolescenti. Infatti, il 98,4% dei giovani di almeno 15 anni ha utilizzato Internet nei 3 mesi precedenti alla rilevazione (Baroni et al. 2019; ISTAT, 2023b). Tale dato si mostra coerente con quanto proposto da Affum (2022) il quale, sulla base della revisione della letteratura scientifica, afferma che l'utilizzo di Internet è influenzato dall'utilità percepita dall'utente e dalla disponibilità dei dispositivi per l'accesso alla rete molto più diffusi a partire dalla pre-adolescenza (Affum, 2022).

Tuttavia, utilizzare Internet non significa saperlo usare bene così come la diffusione in una così estesa porzione di popolazione non significa necessariamente che essa possieda un sufficiente livello di competenze digitali. Infatti, è erroneo ritenere che l'utilizzo di tecnologie promuova da solo, sempre e in ogni caso, lo sviluppo di un livello adeguato di competenze tecnologiche. A conferma di ciò, non sorprende che il Report ISTAT 2023 descriva le competenze digitali di base possedute dagli italiani inferiore alla media europea di ben 9,8 punti percentuali, indicando anche per questo anno una marcata differen-

za dei dati al variare dei criteri quali il genere, lo status sociale, il titolo di studi posseduto e la distribuzione geografica e suggerendo un maggior investimento sulle politiche educative per la promozione delle competenze digitali di base almeno nella misura dell'80% dell'intera popolazione entro il 2023 (ISTAT, 2023b).

3. APPRENDIMENTO E COMPETENZE TECNOLOGICHE E DIGITALI

Con una certa continuità nel tempo, a distanza di oltre vent'anni dalle *Conclusioni del Consiglio dei capi di Stato e di governo* di Lisbona del 2000, le quali sottolineavano l'importanza di promuovere nella popolazione competenze in materia di tecnologie dell'informazione, quindici anni dopo la prima formulazione delle *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006 e tre anni dopo dalla loro revisione del 2018, anche nella *Bussola per il digitale 2030* lo sviluppo delle competenze digitali continua a rappresentare una necessità formativa e una *chance* per il futuro tanto del singolo individuo quanto dell'intera società globale (Consiglio d'Europa 2000, 2006, 2018; Commissione Europea, 2021). Al riguardo, particolarmente importante per le implicazioni di ordine educativo-didattico appare l'ultimo "punto cardinale" della *Bussola* che suggerisce azioni per lo sviluppo di *una popolazione dotata di competenze digitali e professionisti altamente qualificati nel settore digitale*. Tale direzione programmatica, infatti, sembra chiamare in causa ancora una volta le agenzie educative, le quali devono sostenere la formazione e l'istruzione in campo digitale durante l'esperienza di apprendimento nei contesti formali ma anche nel suo ininterrotto sviluppo longitudinale, cioè in prospettiva *lifelong learning* (Buckingham, 2020). In proposito, scrive Maria Ranieri (2022): «nell'attuale società della conoscenza, le istituzioni educative non possono esimersi dall'incoraggiare lo sviluppo di competenze legate all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, pena l'impossibilità di prendere parte in modo attivo alla vita sociale, culturale, politica ed economica del mondo contemporaneo» (Ranieri, 2022, p. 7).

Con specifico riferimento alla situazione italiana e coerentemente con quanto affermato da Ranieri, in un recente Rapporto sullo Stato del Decennio Digitale la Commissione europea suggerisce all'Italia di potenziare gli investimenti per la realizzazione di interventi di educazione e formazione nell'ambito dell'ICT. A tale proposito, si legge nel Report:

Italy should step up its efforts on digital skills, in particular in upskilling and reskilling of its labour force.

Moreover, it should introduce skills forecasting to match the needs of its labour market and improve cooperation particularly with industry and civil society. Italy should increase the capacity of the educational systems to train more ICT specialists, leveraging the RRF funding (Commissione Europea, 2023, p. 2).

L'importanza di agire in senso educativo e didattico a partire dai primi anni scolastici diviene dunque oggi non più una scelta ma una necessità non derogabile, al fine di promuovere già nella popolazione più giovane quelle necessarie competenze digitali di base che consentono una coscientizzazione delle insidie e dei benefici recati dalle tecnologie e dal digitale e, conseguentemente, un loro uso consapevole, responsabile e rispondente a un principio di utilità (Bonaiuti et al., 2022; Bonaiuti & Di Pace 2021; Ferri & Moriggi 2018; Rivoltella & Rossi 2019). Infatti, ha indicato l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza in occasione dell'ultima Relazione al Parlamento italiano,

Il digitale rappresenta per i minorenni uno strumento e un ambiente nel quale realizzare una serie di diritti, tra i quali innanzitutto quelli all'informazione e all'espressione. Tale risorsa assume importanza anche per quanto attiene ai diritti di educazione e partecipazione nonché a tutta una serie di implicazioni delineate dal Commento n. 25 del Comitato Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2023, p. 139).

Si consideri a questo punto che non è un ingenuo atteggiamento fideistico nei confronti delle tecnologie e del digitale che può determinare la svolta verso il progresso tanto nel mondo del lavoro quanto in quello della scuola (Calvani, 2023; Bonaiuti et al., 2022; Bonaiuti & Di Pace, 2021; Ferri & Moriggi 2018; Rivoltella & Rossi, 2019). Quest'ultima, in particolare, è stata nel corso del tempo la ribalta di controversie e dibattiti, i quali hanno messo in scena posizioni e giudizi molto diversi nei confronti dell'utilizzo delle tecnologie per insegnare e apprendere, tanto da potere affermare con Antonio Calvani (2023) che «alla scuola non giova affatto la retorica dell'innovazione in sé, secondo cui una maggiore quantità di tecnologia e una strumentazione più “avanzata” sarebbero il fattore trainante del miglioramento degli apprendimenti» (Calvani, 2023, p. 22). Tra gli aspetti maggiormente discussi, quello cioè che correla l'utilizzo di tecnologie e il miglioramento del rendimento scolastico sembra rappresentare uno dei complessi. I contributi presenti in letteratura scientifica suggeriscono che il loro utilizzo migliora i risultati di apprendimento quando consentono una rielaborazione del contenuto da apprendere, permettono di autovalutare l'apprendimen-

to e quando non richiedono un eccessivo carico cognitivo (Bonaiuti & Di Pace, 2021). Grazie ad Internet gli studenti possono svolgere i compiti scolastici, approfondire specifici argomenti, utilizzare traduttori calcolatori e apprendere una lingua straniera (Ayub et al., 2014; Wang et al., 2023). Inoltre, alcune ricerche (es: Ayub et al., 2014; Sam et al., 2005) hanno evidenziato che l'indirizzo di studio può influenzare l'utilizzo di Internet per scopi educativi, suggerendo un maggior impiego del web da parte degli studenti universitari di scienze sociali, di informatica e di agraria rispetto a quello degli studenti di scienze e di ingegneria. Tuttavia, utilizzare il web e le risorse digitali in esso rinvenibili, se da una parte sembrerebbe potere migliorare il rendimento scolastico (Bonaiuti & Di Pace, 2021; Torres et al., 2023), dall'altra potrebbe incrementare l'impegno dello studente (Torres et al., 2023; Wang et al., 2023), la motivazione all'apprendimento (Mädämürk et al., 2021) e l'autoefficacia scolastica (Wang et al., 2023), intercettando, stante l'ampia e diversificata natura delle risorse stesse, specifici e personali bisogni, modalità di processare le informazioni, stili cognitivi e di apprendimento.

4. OBIETTIVI DELLA RICERCA

Con il fine di indagare e riflettere sulle modalità d'impiego di Internet per usi scolastici da parte degli studenti della scuola secondaria di II grado, lo studio ha come primo obiettivo quello di offrire alla comunità scientifica uno strumento conoscitivo per la misurazione e l'analisi dell'impatto di Internet nel processo di apprendimento a scuola attraverso l'adattamento del questionario “*L'uso di Internet per scopi scolastici*” di Ayub et al. (2014). Tale scelta appare legittimata dal momento che nel panorama nazionale sembrerebbe non essere presente uno strumento adatto a questo tipo di valutazione. Più nello specifico, si intende esplorare la struttura fattoriale dello strumento e la sua affidabilità. Tuttavia, non è possibile ipotizzarne la dimensionalità poiché essa non è stata verificata dagli autori del questionario originale. Inoltre, in questa ricerca, il campione di riferimento sarà costituito da studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado diversamente dal campione del questionario originale che era costituito da studenti universitari (Ayub et al., 2014).

Infine, un ulteriore obiettivo è quello di indagare la presenza di eventuali differenze nell'uso di Internet per usi scolastici in funzione dell'indirizzo di studi frequentato dagli studenti. Come sopra menzionato, in letteratura sono presenti studi che hanno indagato tali differenze negli studenti universitari (es. Ayub et al., 2014; Sam et

al., 2005) ma non negli studenti di scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, i corsi di studi universitari non sono del tutto equiparabili agli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado. È plausibile ipotizzare che la specificità dei corsi di studi umanistici possa indurre gli studenti a cercare in rete con più frequenza approfondimenti relativi a particolari materie (es: filosofia, psicologia, arte, etc.) o strumenti di traduzione delle lingue (latino, greco, inglese, francese etc.) rispetto agli studenti frequentanti corsi di studio scientifici o tecnici.

5. METODOLOGIA DELLA RICERCA

5.1 Partecipanti

Un campione di convenienza costituito da 470 studenti frequentanti gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado della Sicilia (40% Siracusa, 37% Catania, 23% Palermo) ha partecipato alla ricerca. Il 37% degli studenti è di sesso maschile e il 63% di sesso femminile (63%), con un'età media di 17.51 ($DS = .90$). Con riferimento all'indirizzo di studi, il 23% frequenta il liceo scientifico tradizionale, il 20.9% l'istituto tecnico nautico, il 16.4% il liceo di scienze umane, il 16.4%, il liceo linguistico, il 9.6% liceo classico, il 6.6% il liceo artistico e il 7.2% il liceo coreutico.

5.2 Strumenti

A tutti i partecipanti sono stati somministrati i seguenti strumenti:

- il questionario socio-demografico, al fine di rilevare le informazioni concernenti l'età, il genere, l'indirizzo di studi, la città di residenza;
- il questionario "*L'uso di Internet per scopi scolastici*" di Ayub et al. (2014) appositamente tradotto per indagare l'utilizzo di Internet per svolgere i compiti scolastici da parte degli studenti di scuola secondaria di secondo grado. La versione italiana del questionario è stata realizzata utilizzando il *back translation method*. Pertanto, due traduttori indipendenti hanno tradotto dall'inglese all'italiano gli 11 item del questionario fornendo due versioni, la cui integrazione ne ha creata una nuova. Infine, per garantire l'equivalenza della versione tradotta con quella originale altri due traduttori hanno tradotto la versione italiana in inglese. Un item è stato eliminato poiché non era rappresentativo dell'attività scolastica svolta dagli studenti italiani ("*Utilizzo spesso il portale Learning Management System (Putera LMS) come parte della mia attività di apprendimento*"). Il

questionario finale tradotto è costituito da 10 item (es. "*Cerco materiali su Internet per completare il compito assegnatomi*") valutati su scala Likert a 5 punti (1= completamente in disaccordo, 5= completamente d'accordo). Un alto punteggio indica un atteggiamento positivo verso l'utilizzo di Internet per scopi scolastici.

5.3 Procedura

Tutte le studentesse e gli studenti sono stati informati sulla finalità della ricerca. La somministrazione dei questionari è avvenuta solo dopo aver ottenuto la sottoscrizione del consenso informato da parte dei genitori degli studenti. La compilazione dei questionari, utilizzando Google Form, ha richiesto circa 15 minuti. La privacy e l'anonimato sono stati garantiti.

5.4 Analisi dei dati

Prima di procedere con l'AFE sono state condotte una serie di analisi preliminari finalizzate a verificare la normalità della distribuzione (simmetria compresa tra -2 e +2 e curtosi tra -7 e +7; West et al., 1995) e la fattorializzabilità della matrice di correlazione attraverso il test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin-KMO (in cui valori di KMO maggiori a .90 sono considerati eccellenti, valori compresi tra .80 e .90 buoni, tra .70 e .80 accettabili, tra .60 e .70 mediocri e inferiori a .60 scarsi) e il test di sfericità di Bartlett. Al fine di verificare la struttura fattoriale del questionario "*L'uso di Internet per scopi scolastici*" è stato scelto come metodo di estrazione dei fattori quello della fattorizzazione dell'asse principale con rotazione promax (normalizzazione di Kaiser) se presente più di un fattore. Relativamente al numero dei fattori da considerare nella soluzione fattoriale sono stati utilizzati il *Minimum Average Partial Correlation Statistic* (MAP) di Velicer (1976), lo *Scree plot* e il criterio di Kaiser (si considerano tutti i fattori il cui autovalore è ≥ 1). Per quanto riguarda, invece, la selezione degli item si è scelto di considerare soltanto quelli con *factor loading* $\geq .30$. In seguito, è stata verificata la coerenza interna del questionario calcolando il coefficiente Alpha di Cronbach. Infine, per indagare le differenze nell'uso di Internet per scopi scolastici in base all'indirizzo di studio è stata condotta un'analisi della varianza univariata (ANOVA) seguita da un'analisi *post hoc* con la correzione di Bonferroni.

Le analisi statistiche sono state eseguite con il software IBM SPSS 26.0 (2019).

6. RISULTATI DELLA RICERCA

6.1 Statistica descrittiva e analisi fattoriale esplorativa

Nella tabella 1 sono indicate le medie, le deviazioni standard, i valori di asimmetria e curtosi dei 10 item del questionario. L'item 8, "Cerco informazioni online per migliorare le mie conoscenze sull'argomento oggetto di studio", ha ottenuto il punteggio medio più alto mentre l'item 6, "Scambio e-mail con i miei compagni per discutere di questioni relative ai compiti in classe", ha ottenuto il punteggio medio più basso. Complessivamente, la media del punteggio totale conseguito al questionario sembrerebbe indicare un uso moderato di Internet per scopi scolastici da parte degli studenti. Inoltre, in accordo con quanto suggerito da West et al. (1995), i valori di asimmetria e curtosi suggeriscono una distribuzione normale dei dati.

L'indice di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza campionaria è di .81, con Chi quadro per il test di sfericità pari a 919.42, $gdl = 45$, $p < .001$. Questi dati suggeriscono l'adeguatezza del campione in termini qualitativi e la fattorializzabilità della matrice di correlazione.

L'analisi fattoriale esplorativa è stata, quindi, condotta su tutti i 10 item del questionario. Il *Minimum Average Partial Correlation Statistic* (MAP) di Velicer (1976) e lo *Scree plot* hanno suggerito un unico fattore che spiega il 25% della varianza. Tutti gli item presentano valori di saturazione $\geq .30$, compresi tra .33 e .58 (tabella 2). Pertanto, tutti e dieci gli item costituiscono la versione italiana del questionario "L'uso di Internet per scopi scolastici". Infine, è stato calcolato il coefficiente alpha di Cronbach che è risultato pari a .76, indicando una buona affidabilità dello strumento.

6.2 Differenze nell'uso di Internet per scopi scolastici in funzione dell'indirizzo di studi.

I risultati dell'ANOVA hanno mostrato un effetto significativo della variabile indirizzo di studi,

$F(6,463) = 4.81$, $p < .001$. Nello specifico, in seguito ai confronti *post hoc* (correzione Bonferroni), è stato indicato che gli studenti che frequentano il liceo scientifico tradizionale ($p < .05$), il liceo di scienze umane ($p = .001$) e il liceo linguistico ($p < .001$) utilizzano maggiormente Internet per scopi scolastici rispetto agli studenti dell'istituto tecnico nautico (tabella 3).

7. DISCUSSIONE

L'obiettivo principale dello studio è stato quello di offrire alla comunità scientifica italiana uno strumento conoscitivo per la misurazione e l'analisi dell'impatto di Internet nel processo di apprendimento a scuola attraverso l'adattamento del questionario "L'uso di Internet per scopi scolastici" di Ayub et al. (2014). Per raggiungere tale scopo è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa che ha suggerito una struttura monofattoriale del questionario. Relativamente alla consistenza interna, il questionario ha mostrato un adeguato coefficiente di affidabilità. Complessivamente i risultati hanno mostrato che i partecipanti del nostro studio fanno un uso moderato di Internet per svolgere le attività scolastiche suggerendo, coerentemente con gli studi precedenti (Ayub et al. 2014; Bonaiuti & Di Pace, 2021; Mallya et al., 2019; Torres et al., 2023) l'utilità di tale strumento nel processo di apprendimento. Pertanto, i risultati ottenuti hanno

Tabella 1. Statistica descrittiva.

	M	DS	Asim	Curt
1. Cerco informazioni su Internet per le attività scolastiche.	3.90	.90	-.44	-.28
2. Cerco materiali su Internet per completare il compito assegnatomi.	3.47	1.07	-.31	-.47
3. Informo i miei amici in merito a siti Web utili relativi al compito da svolgere.	3.33	1.17	-.24	-.75
4. Metto il segnalibro ai siti web relativi alla materia di interesse in modo da potervi accedere facilmente in futuro.	3.18	1.33	-.18	-1.14
5. Uso l'e-mail per comunicare con i docenti della mia classe.	3.15	1.39	-.14	-1.21
6. Scambio e-mail con i miei compagni per discutere di questioni relative ai compiti in classe.	1.88	1.22	1.17	.15
7. Uso Internet come principale fonte di informazioni per i miei compiti.	3.16	1.15	-.03	-.80
8. Cerco informazioni online per migliorare le mie conoscenze sull'argomento oggetto di studio.	3.97	1.01	-.88	.35
9. Uso le chat ed i forum per scambiare opinioni in merito ai compiti da svolgere.	2.99	1.34	.03	-1.12
10. Accedo ai siti web bibliotecari per cercare libri scolastici.	3.03	1.40	-.03	-1.26
Uso di Internet per scopi scolastici	3.21	.68	-1.10	-.08

Nota: Asim = Asimmetria, Curt = Curtosi.

Tabella 2. Matrice fattoriale.

	<i>Factor loading</i>
Item 1	.57
Item 2	.56
Item 3	.58
Item 4	.54
Item 5	.44
Item 6	.33
Item 7	.49
Item 8	.54
Item 9	.38
Item 10	.50
Varianza spiegata	25%
Alpha di Cronbach	.76

Tabella 3. Differenze nell'uso di Internet in base all'indirizzo di studi.

	Uso di Internet per scopi scolastici		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Indirizzo di studio			
Liceo Scientifico	108	3.25	.61
Liceo Classico	45	3.04	.74
Liceo delle Scienze Umane	77	3.36	.64
Liceo Linguistico	77	3.39	.61
Liceo Coreutico	34	3.25	.78
Istituto Tecnico Nautico	98	2.94	.70
Liceo Artistico	31	3.24	.57

fornito un'evidenza dell'applicabilità dello strumento nel contesto italiano.

Un ulteriore obiettivo dello studio è stato quello di indagare la presenza di eventuali differenze nell'uso di Internet per scopi scolastici in funzione dell'indirizzo di studi frequentato dagli studenti. I risultati hanno confermato in parte l'ipotesi di ricerca, suggerendo che non solo gli studenti frequentanti un indirizzo di studio umanistico (nel nostro caso il liceo di scienze umane e il liceo linguistico) ma anche quelli frequentati il liceo scientifico utilizzano maggiormente Internet per scopi scolastici rispetto agli studenti dell'istituto tecnico nautico. Questo risultato può essere giustificato considerando che il liceo scientifico prevede un piano di studi caratterizzato non solo da discipline scientifiche (es. matematica, scienze, fisica) ma anche da quelle umanistiche (latino, letteratura, storia) che potrebbero indurre lo studente a utilizzare Internet per svolgere i compiti. È necessario anche considerare che in rete si trova qualsiasi tipo di approfondimento, anche di contenuto scientifico, che può aiutare gli studenti a svolgere le attività scolastiche indipendentemente

dall'indirizzo di studio frequentato. Inoltre, i nostri risultati sono simili a quelli riscontrati da Ayub et al. (2014) che hanno indicato un utilizzo di Internet più frequente negli studenti universitari di scienze sociali, corso di studio equiparabile ai nostri studenti frequentanti il liceo di scienze umane. Tuttavia, sono necessari ulteriori studi finalizzati a indagare le differenze nell'utilizzo di Internet per scopi scolastici tra gli studenti di secondaria di secondo grado in relazione all'indirizzo di studio.

7.1 Limiti dello studio e ricerche future

Questa ricerca presenta alcuni limiti che potrebbero essere superati attraverso studi futuri. Nello specifico, è necessario rivedere l'item 6 riguardante lo scambio di e-mail con i compagni per discutere di questioni relative ai compiti. Questo item ha ottenuto un punteggio medio molto basso indicando una scarsa rappresentatività del comportamento degli studenti. Infatti, l'ampia diffusione dei servizi di messaggistica istantanea rende molto più rapido lo scambio di informazioni da non dover utilizzare le e-mail. Anche l'item 5 potrebbe essere migliorato poiché gli studenti potrebbero utilizzare mezzi, diversi dalle e-mail, per comunicare con gli insegnanti. Pertanto, la ricerca futura dovrebbe riformulare questi items considerando maggiormente l'esperienza che gli studenti hanno con i servizi di messaggistica. Inoltre, la ricerca futura dovrebbe confermare la struttura fattoriale dello strumento e verificarne la validità concorrente e discriminante includendo anche studenti provenienti dal centro e dal nord Italia. Un ulteriore limite del presente studio riguarda le notevoli differenze in termini percentuali tra gli indirizzi di studio frequentati dai partecipanti che può essere superato ampliando e pareggiando il numero degli studenti per ciascun indirizzo di studio. Infine, potrebbe essere indagata la relazione tra l'impiego di Internet e il rendimento scolastico degli studenti al fine di progettare interventi formativi che consentano di incrementare l'uso funzionale, responsabile e consapevole dello strumento tanto nel processo di apprendimento quanto in quello di insegnamento.

Nonostante le criticità riscontrate, lo studio ha fornito uno strumento per misurare l'uso di Internet per scopi scolastici da parte degli studenti italiani, che può essere ulteriormente migliorato.

BIBLIOGRAFIA

Affum, M. Q. (2022). The effect of Internet on students studies: a review. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 6932,1-21.

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2023). *Relazione al Parlamento dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza 2022*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2023-06/relazione-parlamento-2022-def.pdf>
- Ayub, A. F. M., Hamid, W. H. W., & Nawawi, M. H. (2014). Use of Internet for Academic Purposes among Students in Malaysian Institutions of Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(1), 232-241.
- Baroni, F., Greco, A., & Lazzari, M. (2019). Utenti di Internet sempre più giovani: indagine sull'uso del digitale tra gli alunni della scuola primaria. In M. Lazzari e A. Ponzoni (Eds), *Palcoscenici dell'essere* (pp. 229-240). Sestante.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2022). *Le tecnologie educative: criteri per una scelta basata su evidenze*. Carocci.
- Bonaiuti, G., & Di Pace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete: per una didattica blended efficace*. Carocci.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori.
- Calvani, A. (2023). *Tecnologie per l'inclusione: quando e come avvalersene*. Carocci.
- Commissione Europea (2021). *Bussola per il digitale 2030: il modello europeo per il decennio digitale*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0118&from=en>
- Commissione Europea (2023). Annex Italy. In *Report on the state of the Digital Decade*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/library/2023-report-state-digital-decade>
- Consiglio d'Europa (2000). *Conclusioni della Presidenza al Consiglio Europea di Lisbona 23 e 24 marzo 2000*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
- Consiglio d'Europa (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
- Consiglio d'Europa (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN
- Di Sparti, A. (1996). Multimedia, semiotica e meccanismi cognitivi. In G. D'Agostino (Ed.), *Antropologia e informatica* (pp. 29-39). Lepos società editrice.
- IBM SPSS (2019). *Statistics for Macintosh (Version 26.0) [Computer software]*. IBM Corp.
- Ferri, P., & Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie: manuale di didattica digitalmente aumentata*. Mondadori.
- ISTAT (2023a). *Quasi una persona su due ha fatto acquisti online, +6,5% tra 2020 e 2021*. https://www.istat.it/it/files/2023/03/REPORT_CITTADINIEICT_2022.pdf
- ISTAT (2023b). *Competenze digitali e caratteristiche socio-culturali della popolazione: forti divari*. <https://www.istat.it/it/files/2023/12/Cittadini-e-ICT-2023.pdf>
- Lévi-Strauss, C. (2008). *Tristi tropici*. Il Saggiatore.
- Mädämürk, K., Tuominen, H., Hietajärvi, L., & Salmela-Aro, K. (2021). Adolescent students' digital engagement and achievement goal orientation profiles. *Computers & Education*, 161, 104058. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104058>
- Mallya, J., Lakshminarayanan, S., & Payini, V. (2019). Self-efficacy as an Antecedent to Students' Behavioral Intention to Use the Internet for Academic Purposes: A Structural Equation Modeling Approach. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3055.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: modelli e proposte operative*. Carocci.
- Rivoltella, P.C., & Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson Italia.
- Sam, H. K., Othman, A. E. A., & Nordin, Z. S. (2005). Computer Self-Efficacy, Computer Anxiety, and Attitudes toward the Internet: A Study among Undergraduates in UNIMAS. *Educational Technology & Society*, 8(4), 205-219. <https://www.learntechlib.org/p/75038/>
- Torres Castellanos, M. E., Piraquive Calderón, J. O., & Chiappe Laverde, A. (2023). School engagement and ICT: a systematic review. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 27(1), 471-501. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.24050>
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41(3), 321-327. <https://doi.org/10.1007/BF02293557>
- Wang, Y., Yasmin, F., & Akbar, A. (2023). Impact of the internet on English language learning among university students: mediating role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184185>
- West, S.G., Finch, J.F., & Curran, P.J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: problems and remedies. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Sage Publications, Inc.



Citation: Oltmishevich Dadakhonov, A. (2024). Sustaining foreign aid initiatives in the field of media and information literacy within the central asian context. *Media Education* 15(1): 57-70. doi: 10.36253/me-15703

Received: January, 2024

Accepted: April, 2024

Published: May, 2024

Copyright: ©2024 Oltmishevich Dadakhonov, A. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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.

Sustaining foreign aid initiatives in the field of media and information literacy within the central asian context

Il supporto straniero alle iniziative di alfabetizzazione ai media e all'informazione in Asia Centrale

AZAMJON OLTMISHEVICH DADAKHONOV

University of Mainz, Germany

mr.dadakhonov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9681-2024>

Abstract. In the ever-evolving landscape of global media and information dissemination, the need for literacy and critical understanding has become increasingly paramount. Central Asia, with its unique cultural tapestry and geopolitical challenges, stands as a region ripe for intervention in the realm of media and information literacy (MIL). This research paper examines the endeavours to attain sustainability in international MIL projects within the distinctive context of Central Asia. Through a multi-faceted approach incorporating in-depth interviews with prominent media trainers and MIL experts and research works from Central Asian scholars, the study offers a comprehensive exploration of the sustainability landscape in the region. This study delves into the challenges and strategies associated with sustaining MIL initiatives, shedding light on the intricacies of fostering MIL in Central Asia. Findings highlight the importance of local partnerships, contextualization of interventions, resource allocation, technology integration, and policy advocacy in promoting sustainable MIL practices. Through a comprehensive review of existing literature, policy documents, and empirical data, this paper sheds light on the various dimensions of foreign aid projects in MIL. The paper provides valuable guidance for policymakers, practitioners, and stakeholders involved in advancing MIL efforts in Central Asia and beyond.

Keywords: MIL, sustainability, Central Asia, best practices, policymakers.

Riassunto. Nel panorama in continua evoluzione dei media globali e della diffusione delle informazioni, la necessità di alfabetizzazione e comprensione critica è diventata sempre più importante. L'Asia centrale, con il suo particolare arazzo culturale e le sue sfide geopolitiche, si presenta come una regione matura per l'intervento nel campo dell'alfabetizzazione ai media e all'informazione (MIL). Questo articolo esamina gli sforzi per raggiungere la sostenibilità dei progetti MIL internazionali nel contesto peculiare dell'Asia centrale. Attraverso un approccio sfaccettato che include interviste in profondità con importanti media educator ed esperti di MIL e lavori di ricerca di studiosi dell'Asia centrale, lo studio approfondisce le sfide e le strategie associate al sostegno delle iniziative MIL, facendo luce sulle complessità della loro promozione in

Asia centrale. I risultati evidenziano l'importanza dei partenariati locali, della contestualizzazione degli interventi, dell'allocazione delle risorse, dell'integrazione delle tecnologie e dell'advocacy politica nella promozione di pratiche MIL sostenibili. Attraverso una revisione completa della letteratura esistente, dei documenti politici e dei dati empirici, il presente documento fa luce sulle varie dimensioni dei progetti finanziati su fondi stranieri in materia di MIL. L'articolo fornisce una guida preziosa per i policymaker, gli educatori e gli stakeholder coinvolti nella promozione della MIL in Asia Centrale e non solo.

Parole chiave: MIL (alfabetizzazione ai media e all'informazione), sostenibilità, Asia Centrale, buone pratiche, policymaker.

1. INTRODUCTION

In an era characterized by the rapid proliferation of information and the ubiquity of media platforms, the importance of Media and Information Literacy (MIL) cannot be overstated. MIL equips individuals with the critical skills necessary to navigate the complex media landscape (Wilson et al., 2011; Andersson, 2021; Potter, 2021), discern credible information from misinformation (Singh & Banga, 2022; Lord & Vogt, 2021), and actively engage in democratic processes (Kahne et al., 2021; Ashley et al., 2017).

In the context of Central Asia, where media environments are evolving amidst diverse socio-cultural and political dynamics, the significance of MIL is particularly pronounced by several researchers (Akhmetova et al., 2013a; 2013b; Asanboeva, 2021; Chelysheva, 2019; Ismailova, 2016).

Central Asia, comprising Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, and Uzbekistan, is a region undergoing significant transformations in its media landscape (Freedman & Shafer, 2011; Haerpfer & Kizilova, 2020; Karabchuk et al., 2023).

As governments strive to modernize their media sectors and harness the potential of digital technologies, there is a growing recognition of the need to foster MIL among citizens. International organizations and donor agencies, such as UNESCO, UNISEF, IREX, Internews, DW-Akademie, have been instrumental in supporting MIL projects in the region, aiming to promote media literacy, freedom of expression, and access to information.

The topic of media literacy in Central Asian countries has long remained a subject of discussion exclusively in academic circles. Despite regularly held university conferences and a solid list of scientific publications, its discussion has not come to the fore in socio-political discourse. Trainings and courses on media literacy for residents of remote rural areas, university professors, and teachers began to be conducted approximately five to six years ago by non-profit organizations in the civil sector with the financial support of UNESCO, Internews, IREX, the Deutsche Welle Academy, as well as using grant funds allocated by a number of embassies foreign states within

the framework of cultural cooperation (Asanbayeva, 2021, p. 21).

However, achieving sustainability in international MIL projects in the Central Asian context poses a formidable challenge. As Morfaw (2014) aptly noted:

Project sustainability is now a common approach related to the management of projects, programs, institutions, organizations, people, and other entities requiring effective and efficient production, marketing, distribution, and the delivery products and services... It is a proven truism that most projects are failing because of the lack of an appropriate sustainability plan. It is therefore very necessary for a comprehensive analysis of the social, economic, legal, cultural, educational, and political environments for project implementation (para. 2)

Sustainability encompasses not only financial viability but also the integration of MIL practices into educational systems, media regulations, and community initiatives. It requires a concerted effort from stakeholders across sectors to ensure the enduring impact of MIL interventions.

Against this backdrop, this research paper endeavours to explore the attempts to achieve sustainability of international MIL projects within the Central Asian context. Drawing upon in-depth interview results, observations of MIL projects, and analysis of guidebooks and research works from Central Asian scholars, the study seeks to provide a comprehensive understanding of the sustainability landscape in the region. By synthesizing insights from diverse sources, the paper aims to identify key challenges, strategies, and best practices for sustaining MIL initiatives in Central Asia.

The insights gleaned from this research are expected to contribute to both scholarly discourse, practical policymaking and programming in the field of MIL. As Central Asia navigates the complexities of media development and information dissemination, fostering a culture of MIL becomes imperative for promoting informed citizenship, safeguarding democratic values, and fostering social cohesion. Through collaborative efforts and inno-

vative approaches, the vision of a sustainable and resilient media ecosystem in Central Asia can be realized.

The aim of this research paper is to explore the endeavours to achieve sustainability of international MIL projects within the Central Asian context, drawing upon insights from in-depth interviews with media trainers and MIL experts, observations of MIL projects, and analysis of guidebooks and research works from Central Asian scholars.

Research questions for this research are as follows:

- RQ1. How do MIL trainers and media experts explain the importance of MIL projects in the region?
- RQ2. What are the primary challenges faced in achieving sustainability in international MIL projects within the Central Asian context?
- RQ3. What strategies have been implemented by MIL trainers in Central Asia to ensure the long-term sustainability of their projects?
- RQ4. In what ways do MIL trainers in Central Asia assess the effectiveness of their sustainability efforts and adjust their strategies accordingly?
- RQ5. What are the most effective strategies for ensuring the long-term sustainability of foreign aid projects focused on MIL in Central Asian countries?

2. LITERATURE REVIEW

Numerous scholars have emphasized the significance of MIL in empowering individuals to critically engage with media content and navigate the complexities of the information landscape. According to Nitsche (2020), MIL is essential for fostering critical thinking, promoting civic participation, and mitigating the spread of misinformation and protecting young people from cyberbullying and its traumas.

The following quote can be found on the UNESCO (8 September 2017) website:

In the global, sustainable context, MIL competencies are indispensable to the critical understanding and engagement in development of democratic participation, sustainable societies, building trust in media, good governance and peacebuilding (para. 9)

In Central Asia, where media freedom and access to information vary across countries (Freedman & Shafer, 2011; Karabchuk et al., 2023), MIL serves as a catalyst for promoting transparency, accountability, and pluralism in media systems (Akhmetova et al., 2013b).

Achieving sustainability in MIL projects requires overcoming various challenges, ranging from institutional barriers to socio-cultural constraints. As high-

lighted by Morfaw (2014), 'for projects to be sustained, certain metrics and standards need to be set from project identification through feasibility studies, formulation, design, appraisal, funding, implementation, monitoring, and evaluation'. Moreover, the lack of supportive policies and frameworks for integrating MIL into educational curricula and media regulations poses a significant challenge. Additionally, language barriers and digital divides exacerbate the accessibility of MIL resources and training programs in Central Asian countries.

Despite the challenges, scholars and practitioners have identified several strategies for enhancing the sustainability of MIL projects in the Central Asian context. Localization of MIL initiatives, as advocated by Asanbaeva (2021), Akhmetova (2016), Dadakhonov (2023) involves tailoring interventions to the specific socio-cultural contexts of Central Asian countries. Collaborative partnerships between government agencies, civil society organizations, and educational institutions are also essential for leveraging resources and expertise to sustain MIL efforts. Furthermore, integrating MIL into formal and non-formal education systems, as recommended by UNESCO, can institutionalize media literacy practices and promote lifelong learning.

Research works and guidebooks authored by Central Asian scholars offer valuable insights into the local dynamics of MIL and the challenges unique to the region. For example, studies by several scholars, such as Zadorin et al. (2023), Chelysheva (2019) highlight the importance of addressing promoting MIL skills in Central Asia.

The research by Zadorin et al. (2023) provided results of the cross-country studies, conducted in 2019 and 2021 in the Central Asian countries (Kazakhstan, Tajikistan and Uzbekistan). The authors highlighted the main communicative practices and characteristics of media literacy level of the countries' population. The article also presented the methodology for measuring media literacy, including two models of the media literacy index, that has shown its consistency for cross-country research. Special attention was drawn to the social and economic differences of the countries, that may influence the media literacy level.

Chelysheva (2019) conducted an analysis of media education in Uzbekistan, Kyrgyzstan, and Turkmenistan, examining its goals, structure, content, and development stages. The study also reviewed scientific literature and practical experiences in media literacy education across Central Asian countries. The author concluded that the primary objective of media education in these countries is to enhance the population's media literacy and competence.

Additionally, observations of MIL projects in the region provide practical insights into the effectiveness of various approaches and methodologies in promoting sustainable media literacy practices (Dadakhonov, 2023). In recent times, several surveys and sociological studies have been conducted in order to determine the MIL level of different strata of the population in the region. *Internews Kazakhstan*, conducted with the support of USAID “Media consumption and media literacy in Kazakhstan, Tajikistan and Uzbekistan” (Internews, 2021) and Analytical report based on the sociological study of the Center for the Development of Contemporary Journalism (2021) and “Report on the results of a study of the level of media literacy in the Kyrgyz Republic” published by Library of the Institute of Media Polis (2018) among them. However, in all these surveys, the fact that the knowledge of the population in Central Asian countries is not high on MIL is justified by the results of a special sociological study.

In summary, the literature reviewed underscores the importance of addressing the multifaceted challenges and leveraging contextualized strategies to achieve sustainability in international MIL projects within the Central Asian context. By drawing upon insights from diverse sources, this research paper aims to contribute to the advancement of MIL scholarship and inform practical interventions for promoting media literacy in Central Asia.

3. MATERIALS AND METHODS

Data collection was primarily conducted through in-depth semi-structured interviews, supplemented by observations of MIL projects, and review of research works from MIL scholars.

Semi-structured interviews, as described by Wong et al (2023), allow progressive interview refinements to gain an in-depth understanding of a research question. Regarding the sustainability of MIL projects in Central Asia, semi structured interviews allow for in-depth probing of key themes and issues. In-depth interviews were conducted either in person or via video conferencing platforms, allowing for flexibility and accessibility. A semi-structured interview guide was developed to explore participants’ insights, experiences, and perspectives regarding the sustainability of international MIL projects in Central Asia. The interviews covered topics such as challenges encountered, successful strategies employed, and recommendations for enhancing sustainability.

The study recruited a purposive sample of 19 media trainers and MIL experts with extensive experience

working in Central Asia. As Kelly (2010) notes, purposive sampling is «used to select respondents that are most likely to yield appropriate and useful information» (p. 317). Purposive sampling allows for the selection of participants who possess relevant knowledge and expertise, ensuring the depth and richness of the data collected. Participants were selected based on their involvement in international MIL projects, expertise in media literacy, and familiarity with the socio-cultural context of Central Asian countries. Efforts were made to ensure diversity in terms of gender, nationality, and organizational affiliation among the participants.

Participants were recruited through snowball sampling and respondent-driven sampling, leveraging existing networks and contacts within the field of media literacy in Central Asia. According to Ellard-Gray et al. (2015), snowball sampling is particularly effective for accessing hard-to-reach populations and generating referrals from initial participants, thereby facilitating the recruitment process. Similar to snowball sampling, respondent-driven sampling has been suggested to reduce bias so that those with large, open networks are not oversampled (Heckathorn, 1997). Respondent-driven sampling begins with an initial sample and involves asking that sample to refer or recruit a specified number of peers, resulting in several waves of participants, each wave recruited by the last (Heckathorn, 1997). Initial contacts were identified through professional associations, academic institutions, non-governmental organizations (NGOs), and international agencies involved in media development initiatives in the region.

General information about experts is summarised in the Table 1. Period of the interviewing was from January 2021 till December 2023. Nineteen potential participants were approached, and those who expressed interest were provided with detailed information about the study’s objectives and procedures. Face-to-face interviews lasted 30–40 minutes.

Thematic analysis was employed to analyze interview transcripts, observation notes, and literature review findings. Jnanathapaswi (2021) outline the iterative process of coding, categorizing, and interpreting data to identify recurring themes and patterns across the dataset.

Data analysis followed a thematic analysis approach, involving iterative coding and interpretation of interview transcripts, observation notes, and literature review findings. Transcribed interviews were coded manually or using qualitative data analysis software, allowing for the identification of recurring themes, patterns, and discrepancies. Triangulation of data sources (interviews, observations, literature) facilitated the validation of findings and enriched the depth of analysis.

Table 1. Information about respondents.

Code	Gender	Age	Academic degree	Role in MIL projects	Experience (in years)
Uzbekistan					
R1	Female	53	DSc, professor	Media trainer, MIL expert	16
R2	Female	43	DSc, associate professor	Media trainer, MIL expert	15
R3	Female	50	N/A	Journalist, editor, media trainer, project manager	17
R4	Female	64	DSc, professor	Media trainer	30
R5	Female	52	Candidate of philological sciences, associate professor	Media trainer	6
R6	Female	51	Candidate of philological sciences, professor	Editor and translator (in MIL training courses and books about MIL)	6
R7	Female	47	N/A	Media and MIL expert, trainer	16
R8	Male	50	DSc, professor	Media trainer and MIL expert, project manager	15
R9	Female	50	N/A	Journalist, media trainer, project manager	6
R10	Female	33	PhD, associate professor	Media trainer	7
R11	Female	45	N/A	Reporter, blogger, media trainer, project manager	3
R12	Female	30	PhD	Lawyer, trainer	5
R13	Female	46	Candidate of philological sciences, associate professor	Media trainer	15
R14	Male	41	N/A	Editor, project manager	3
R15	Male	27	N/A	Media trainer	2
Kyrgyzstan					
R16	Female	27	N/A	Program Director, project manager, media trainer	16
R17	Male	32	N/A	Project Coordinator for the Southern Region of Kyrgyzstan	6
R18	Female	28	N/A	MIL Project Coordinator	5
R19	Female	27	N/A	Project Development Manager and media expert	7

Source: Author's own processing.

Ethical considerations were paramount throughout the research process. Informed consent was obtained from all participants, and measures were taken to ensure confidentiality, anonymity, and voluntary participation. The study adhered to ethical guidelines for conducting research with human subjects. Researchers adhered to ethical guidelines for conducting research with human subjects, respecting participants' rights and privacy at all times.

Overall, the combination of in-depth interviews, observations, and literature review facilitated a comprehensive exploration of the sustainability landscape of international MIL projects within the Central Asian context. Drawing upon established methodological frameworks and ethical principles, the study generated valuable insights and recommendations for advancing media literacy efforts in the region.

4. ANALYSIS AND RESULTS

4.1 Importance of MIL projects in the region: insights by the interviewees

The insights gathered from the interviews shed light on the crucial importance of MIL projects in the Central Asian region, particularly in countries like Uzbekistan, Tajikistan, Kazakhstan, and Kyrgyzstan. These projects play a vital role in safeguarding the population against external and internal information threats, as highlighted by one interviewee (R8).

When it comes to why MIL is needed for the Central Asian region, the following can be emphasized: in the face of challenges such as information attacks from external actors like Russia and China, as well as the proliferation of misinformation within social networks, MIL initiatives serve as a shield, equipping individuals with the necessary skills to discern credible information from falsehoods (R8).

Moreover, foreign aid initiatives hold significant weight in advancing MIL efforts, especially in regions where government prioritization of media literacy is lacking, as noted by another interviewee (R9). This underscores the critical role of international organizations in providing funding and support for media researchers and trainers, who are instrumental in promoting media literacy among diverse segments of the population.

The establishment of “Media Literacy Houses” in Tajikistan, Kazakhstan, and Kyrgyzstan exemplifies the grassroots efforts to impart media literacy skills to individuals of all backgrounds, ranging from homemakers to professionals (R9). Such initiatives not only empower individuals to navigate the media landscape effectively but also contribute to broader societal development by fostering a culture of critical thinking and informed decision-making.

Furthermore, the experiences of other nations, such as Scandinavian countries, highlight the long-term benefits of integrating MIL into education systems and societal frameworks (R7). While Central Asian countries like Uzbekistan are only beginning to mainstream MIL practices within their educational curricula, international collaboration and support can expedite this process, ultimately enhancing the quality of education and media consumption nationwide.

Undoubtedly, international organizations can accelerate the process of introducing MIL in Uzbekistan through the implementation of projects aimed at specific areas where it is difficult for the state system to develop, since non-profit organizations are more flexible in this regard, and they work in this direction in cooperation with government agencies. Well, the comprehensive introduction of MIL, of course, has a beneficial effect on the development of the country, since this is a matter of quality education and quality media consumption. This effects many areas of the development of the state (R7)

In essence, the comprehensive adoption of MIL principles stands to positively impact various facets of national development, ranging from education to governance, thereby underscoring its indispensable role in shaping the future trajectory of Central Asian societies.

4.2 The primary challenges faced in achieving sustainability in international MIL projects within the Central Asian context

These challenges within the Central Asian countries are multifaceted and demand strategic solutions.

Firstly, the lack of comprehensive methodology and competent management within the Ministry of Education impedes the effective integration of MIL into the education system. As highlighted by R3, despite the presence of small-scale projects, the absence of standardized methodologies hampers the widespread adoption of MIL education:

There are small projects for the development of media literacy, however, the Ministry of Education, which is entrusted with the introduction of MIL into education, lacks the methodology and methodology for introducing MIL into education, in general there is no competent management in this direction (R3)

Secondly, inadequate funding allocation, as noted in R6, poses a significant barrier to sustaining MIL initiatives. Insufficient financial resources limit the scope and impact of projects, hindering their ability to address the complex challenges of media literacy comprehensively.

Furthermore, issues of corruption and nepotism, as highlighted by R10 and R12, exacerbate the sustainability challenge. The tendency to favour certain authors or organizations repeatedly undermines the diversity of ideas and expertise necessary for innovative and effective MIL interventions. Addressing these systemic issues is essential for fostering an inclusive and transparent environment conducive to sustainable project development.

Moreover, logistical and bureaucratic hurdles, such as tax regulations, banking systems, and documentation complexities, as mentioned by R9, add layers of difficulty to project implementation. Streamlining administrative processes and enhancing collaboration between international and local stakeholders are imperative for overcoming these obstacles and ensuring efficient project execution.

Additionally, the lack of capacity among domestic MIL activists, as highlighted in R4, further complicates sustainability efforts:

Lack of skills among domestic MIL activists to effectively use the provided funding, they do not always think carefully about attracting participants (often there are random, unmotivated and not promising participants in the group), mental peculiarities are not always taken into account, etc. (R4)

Insufficient skills in project management, participant recruitment, and cultural sensitivity impede the effective utilization of funding and diminish the long-term impact of initiatives. Investing in capacity-building programs and fostering partnerships with experienced organizations can help address these skill gaps and enhance the effectiveness of MIL interventions.

In conclusion, achieving sustainability in international MIL projects within the Central Asian context requires concerted efforts to address systemic challenges related to methodology, funding, corruption, bureaucracy, and capacity building. By implementing strategic reforms and fostering collaboration among stakeholders, it is possible to overcome these obstacles and advance the cause of MIL in the region.

4.3 Strategies implemented by stakeholders and MIL trainers in Central Asia to ensure the long-term sustainability of their projects

The sustainability of foreign aid initiatives in Central Asia, particularly in the realm of MIL, relies heavily on the strategies implemented by stakeholders and MIL trainers. Drawing from insights gathered from in-depth interviews, several key strategies emerge as integral to ensuring the long-term viability of such projects.

One of the interviewees (R3) highlights the effectiveness of Internews's approach, emphasizing their utilization of a classic scheme involving competitive selection for trainings and master classes, coupled with the opportunity for participants to receive grants or scholarships to implement ideas developed during these sessions. This model not only fosters skill development but also provides tangible support for project implementation, enhancing the sustainability of initiatives:

From what I know – Internews. It is effective because they use their classic scheme: competitive selection for trainings and master classes and the opportunity to receive a grant or scholarships to implement the idea developed during the trainings (R3)

Similarly, respondent 4 (R4) identifies organizations such as Internews, USAID, and Deutsche Welle Academy as pivotal in driving MIL efforts in Central Asia. These entities engage in a multifaceted approach that encompasses international conferences, trainings, competitions, and the establishment of networks like the CAMIL network. Through these collaborative endeavours, stakeholders recognize the importance of MIL in addressing contemporary challenges and leverage financial resources to sustain initiatives over time.

Moreover, one of the respondents (R14) underscores the significance of continuous learning and collaboration to enhance project efficiency and longevity. Recommending more offline meetings with colleagues from the Central Asian region and beyond, the respondent emphasizes the value of exchanging experiences, sharing relevant cases, and staying abreast of innovations

in promoting media literacy. Such interactions not only foster knowledge dissemination but also cultivate a sense of community among stakeholders, strengthening the foundation for sustained collaboration and impact:

To further increase the efficiency and sustainability of projects in the future, I recommend holding more offline meetings with colleagues from the Central Asian region and other countries. Constant exchange of experience, learning about new relevant cases and innovations in methods of promoting Media Literacy (R14)

In summary, the sustainability of MIL projects in Central Asia hinges on a combination of factors, including competitive selection processes, strategic partnerships with international organizations, and ongoing knowledge exchange and collaboration. By adopting these strategies and recommendations, stakeholders and MIL trainers can effectively navigate challenges and work towards the long-term advancement of MIL in the region.

4.4 Ways for assess the effectiveness of their sustainability efforts by MIL trainers in Central Asia and adjust their strategies accordingly

The effectiveness and sustainability of MIL initiatives in the Central Asian context are crucial for fostering informed citizenry and combating misinformation. Through in-depth interviews with stakeholders, several key themes emerged regarding the evaluation and long-term viability of MIL projects.

Respondents emphasized the importance of considering multiple factors when evaluating the effectiveness of MIL projects. These factors include aligning project objectives with the expectations of stakeholders and participants, assessing student reactions, measuring the effectiveness of knowledge transfer, and evaluating the practical application of acquired skills. This comprehensive approach ensures that MIL initiatives not only meet immediate goals but also contribute to long-term behavioural change and information literacy enhancement (R4).

Furthermore, respondents highlighted the significance of audience-centric content selection in determining the success of MIL training sessions. Tailoring topics according to the specific demands and interests of the audience enhances engagement and fosters a deeper understanding of media literacy concepts (R9).

A recurring theme among respondents was the necessity of continuous training to sustain the effectiveness of MIL projects. Given the dynamic nature of media and information dissemination, ongoing educa-

tion is essential to keep pace with evolving trends and technologies. Continuous training not only reinforces existing knowledge but also allows participants to adapt to changing media landscapes effectively (R11).

The main criterion of effectiveness is the need to conduct continuous training. The reason is that media literacy should be talked about every minute, not every day. Because the flow of information is increasing every hour, and their genre, format, instrument, distribution audience is expanding. Formation of practical knowledge and skills of the participants also depends on continuous training (R11)

Moreover, the long-term nature of MIL projects emerged as a critical factor in ensuring their effectiveness and sustainability. Short-term interventions may not yield significant results within the complex socio-cultural context of Central Asia. Therefore, investing in long-term initiatives facilitates gradual change and enables the consolidation of media literacy practices within local communities. Additionally, international collaboration and the exchange of expertise play a vital role in broadening perspectives and enriching MIL interventions (R18).

To ensure the effectiveness and sustainability of MIL projects, the long-term nature of the project must be considered first. Since often short-term projects do not give results in such a short time, when it comes to projects aimed at developing and improving media information awareness in Kyrgyzstan. If we talk about international projects, we can note the exchange of experience of experts/trainers, which often helps people to look at things from a different angle» (R18)

In conclusion, sustaining foreign aid initiatives in MIL within the Central Asian context requires a multifaceted approach that prioritizes stakeholder engagement, audience-centric content delivery, continuous training, and long-term planning. By incorporating these insights into project design and evaluation, stakeholders can maximize the impact of MIL initiatives and foster a more informed and resilient society in the region.

5. DISCUSSION

5.1 Sustainability challenges and strategies in international MIL projects

Projects have become increasingly globalized, contributing significantly to growth in the countries in

which they are executed, particularly for the local industry in developing countries (Aarseth et al., 2011; Javernick-Will & Scott, 2010). On the other hand, projects also pose challenges to the local community and government, sustainable development being one of these challenges. The question of how actors like state bodies, corporations, and others can develop and execute projects without compromising the life and prosperity of future generations is fundamentally important (Aarseth et al., 2017).

As Neckel noted (2017):

Sustainability has become a central theme in the public sphere and a key concept in social change. Numerous institutions, businesses, organisations and public entities invoke sustainability as a core value and as a guiding principle for their actions. Today alongside environmental issues, economic and social problems are increasingly being discussed under the heading of sustainability as well (p. 46).

One of the key concepts at the center of this study is the term sustainability, which is a broad concept, and the definition given in the field of Project Sustainability Management is more suitable for the term in this study.

In our changing world, sustainability in projects is more important than ever. Project sustainability involves both individual and organisational responsibility to ensure that outputs, outcomes and benefits are sustainable over life cycles and during their creation, disposal and decommissioning. Building sustainability into the vision at the very start of the project – if sustainability is planned in as a key requirement from the outset, it can't be traded or forgotten. Sustainability is relevant across all areas of project-based working (Association for Project Management, 2024, para. 2).

As one of the respondents admitted, the comprehensive introduction of MIL, has a beneficial effect on the development of the country, since this is a matter of quality education and quality media consumption. This effects many areas of the development of the state. Hence, UNESCO has designated MIL as integral to attaining sustainable development goals. Ensuring the sustainability of projects aimed at promoting the MIL sector becomes paramount, given its significant potential to contribute to the sustainable development of individuals, societies, and states.

MIL projects face numerous sustainability challenges, prompting scholars to delve into strategies for long-term viability. Funding instability can be a major barrier to sustaining MIL initiatives, requiring innovative financial models. In addressing these challenges and foster-

ing the sustainability of MIL initiatives, it is crucial to consider the issues highlighted on the European Commission website (26 May 2023). These include convening media literacy stakeholders into expert groups; identifying, documenting, and expanding best practices in the field of media literacy; promoting networking among diverse stakeholders; and exploring strategies for coordinating policies, support programs, and media literacy initiatives across various countries and organizations. Moreover, Wells et al. (2021) emphasizes the significance of cultivating partnerships with diverse stakeholders to foster sustainable communities.

By synthesizing insights from diverse scholars, this analysis aims to shed light on the complexities of sustaining international MIL projects and offer viable strategies for their longevity and impact. Through a comprehensive examination of sustainability challenges and strategies, the research paper contributes to the ongoing dialogue on fostering MIL initiatives in the dynamic Central Asian landscape.

The governments in many countries are more and more aware of their responsibility to ensure sustainability, at least locally. Empirical studies have demonstrated how governments require that companies executing projects develop strategies, action plans and performance indicators which will contribute to sustainable development in the host country (Aarseth et al., 2017, p. 1072)

5.2 Key factors emerge as critical for assessing effectiveness and adjusting strategies

The effectiveness of sustainability efforts in MIL projects in Central Asia is crucial for ensuring long-term impact and relevance. Drawing from in-depth interviews with MIL trainers in the region, several key factors emerge as critical for assessing effectiveness and adjusting strategies accordingly.

1. *Alignment with Stakeholder Expectations.* Respondents emphasized the importance of aligning MIL initiatives with the expectations of both customers and participants. Understanding their needs and objectives throughout the project lifecycle ensures relevance and engagement.
2. *Participant Reactions and Changes.* Monitoring participant reactions and assessing any observable changes in their knowledge and behaviours are vital indicators of effectiveness. Evaluating whether MIL training leads to tangible outcomes and behavioural shifts underscores the project's impact.
3. *Application of Knowledge and Skills.* Effectiveness extends beyond the training session to practical

application in real-life contexts. Post-training assessments and follow-up mechanisms are essential for gauging the extent to which participants apply MIL knowledge and skills in their daily lives.

4. *Audience Demand and Continuous Training.* Tailoring training topics according to audience demand, as highlighted by respondents, ensures relevance and sustained interest. Moreover, recognizing the evolving nature of media landscapes, continuous training is essential for keeping pace with changing information dynamics and enhancing practical competencies over time.
5. *Long-Term Project Sustainability.* Long-term sustainability is a cornerstone of effective MIL projects. Recognizing the need for continuous engagement and capacity-building efforts, especially in rapidly evolving media environments, is crucial for achieving lasting impact. International collaboration and the exchange of expertise contribute to a broader perspective and enrich the effectiveness of MIL initiatives in the region.

In general, assessing the effectiveness of sustainability efforts in MIL projects requires a multifaceted approach that considers stakeholder expectations, participant reactions, practical application, audience demand, and long-term sustainability. By incorporating these insights into project design and implementation, MIL trainers in Central Asia can enhance the relevance, impact, and longevity of their initiatives, thereby fostering media literacy and information awareness in the region.

5.3 Strategies of providing sustainability of foreign aid projects in the field of MIL in Central Asian countries.

Ensuring the sustainability of foreign aid projects in the field of MIL in Central Asian countries requires a multifaceted approach. With the increasing importance of MIL in today's digital age, there is a growing need for donor organizations, recipient countries, and NGOs to develop sustainability strategies to ensure the long-term impact of foreign aid in this field, particularly in the Central Asian context.

In recent years, experts and researchers in Central Asia have consistently offered valuable suggestions for advancing media literacy in the region. During the expert meeting "How to Improve the Media Literacy of the Population of the Central Asian Countries?" organized by the CABAR.asia analytical platform on March 18, 2022, experts from four countries of the region addressed issues such as community polarization, low media literacy, and a lack of critical thinking. They concluded the discussion by proposing various measures to

enhance media literacy, including more comprehensive efforts by governments to promote critical thinking, support for initiatives to educate diverse segments of the population, and intensified efforts to ensure information security etc (Cabar.asia, 06 April 2022).

The group of researchers who conducted a survey aimed at determining the Media Literacy Level of the Kyrgyz population (Eshenalieva et al., 2013), have offered recommendations to state bodies (p. 15), for civil society (p.16), to the mass media (p. 16), and to donors and international organizations (p. 17) to develop the field in the country at the end of their study.

In this article, based on the recommendations offered by MIL experts in these surveys and respondents views during the interviews, an attempt was made to find out strategies for initiative sustainability in the field of MIL in the region.

One of the key challenges in advancing MIL in Central Asia is the lack of adequate resources and capacity within recipient countries to sustain initiatives beyond the initial funding period. Donor organizations play a crucial role in providing financial support, technical expertise, and networking opportunities to help build the capacity of local stakeholders and institutions. However, without a comprehensive sustainability strategy in place, these efforts may be short-lived and fail to achieve lasting change.

To address this issue, donor organizations should work with recipient countries and local NGOs to develop long-term sustainability plans that outline clear objectives, strategies, and mechanisms for ensuring the continued impact of MIL initiatives. This may include building partnerships with local universities and educational institutions, establishing training programs for educators and media professionals, and investing in the development of curricula and educational materials.

At the same time, recipient countries and local NGOs need to take ownership of these initiatives and demonstrate their commitment to sustaining them beyond the support of external donors. This may involve advocating for policy changes, mobilizing resources from government and private sector sources, and building networks with other organizations and stakeholders in the region.

By developing sustainability strategies that involve collaboration between donor organizations, recipient countries, and NGOs, we can ensure that foreign aid investments in MIL have a lasting impact on the development of a more informed, engaged, and empowered citizenry in Central Asia. This, in turn, can help promote democratic governance, social cohesion, and economic development in the region.

Table 2 summarizes several ways to achieve sustainability in MIL projects by different actors:

By implementing these strategies tailored to the Central Asian context, donor organizations, recipient countries and NGOs can contribute to the sustainability of foreign aid in the field of MIL, ultimately empowering individuals and communities to navigate the digital landscape critically and responsibly.

6. CONCLUSION

In the process of conducting this research, it was admitted that, to ensure the effectiveness of projects in the field of MIL, it is necessary to properly promote the role of MIL in the life of society to people and members of the government. After all, MIL is important in the implementation of the following areas: increasing the level of knowledge and digital literacy of the population in the society; in the establishment of freedom of speech and opinion in society; in the effective course of democratic reforms and the formation of pluralism; in the development of quality journalism; in the establishment of the independent information space of the developing countries.

The theoretical analysis conducted in this paper has shed light on the underlying frameworks and conceptual paradigms that shape MIL interventions in Central Asia. By examining the theoretical underpinnings of foreign aid initiatives, this research has highlighted the importance of understanding the socio-cultural, political, and economic contexts within which these interventions operate. Furthermore, it has emphasized the need for a nuanced approach that accounts for the diverse perspectives and realities of Central Asian societies.

The practical analysis conducted in this paper has provided actionable recommendations for sustaining foreign aid initiatives in the field of MIL within the Central Asian context. By synthesizing insights from the interviews with experts, this research has identified key challenges and proposed strategies to address them effectively.

Based on the results of this research, it is necessary to implement the following recommendations to ensure the sustainability of foreign aid in the field of MIL in Central Asian countries:

- Foster greater collaboration between academics, researchers, and policymakers to refine and contextualize theoretical frameworks for MIL in Central Asia.
- Encourage the development of locally driven theoretical models that reflect the unique socio-cultural dynamics of the region.

Table 2. Sustainability strategies of foreign aid MIL projects in Central Asian countries

Strategies for donor organizations	Strategies for recipient countries/governments	Strategies Recipient NGOs
<p><i>Partnership with Local Institutions.</i></p> <p>Forge partnerships with local governments, educational institutions, media organizations, and civil society groups to integrate MIL into existing structures. Collaborating with local stakeholders fosters ownership and increases the likelihood of sustainability.</p>	<p><i>Local Partnerships.</i></p> <p>Foster partnerships with local governments, educational institutions, civil society organizations, and media outlets to integrate MIL into existing educational and media structures. This ensures buy-in from local stakeholders and increases the chances of sustainability.</p>	<p><i>Partnership Development.</i></p> <p>Forge partnerships with local educational institutions, media organizations, community groups, and government agencies to create a network of stakeholders committed to MIL. Collaborative partnerships can provide resources, expertise, and support for sustainability efforts.</p>
<p><i>Curriculum Integration</i></p> <p>Work with educational authorities to integrate MIL principles into school curricula at various levels. Embedding MIL education into formal education systems ensures its institutionalization and long-term sustainability.</p>	<p><i>Curriculum Integration</i></p> <p>Work with local education authorities to integrate MIL into school curricula at various levels. By embedding MIL principles into formal education systems, the knowledge becomes institutionalized and more likely to be sustained over time.</p>	<p><i>Capacity Sharing and Networking</i></p> <p>Facilitate knowledge exchange and collaboration with other NGOs, both locally and internationally, working on MIL issues. Sharing best practices, lessons learned, and resources strengthens the capacity of recipient NGOs and contributes to sustainability.</p>
<p><i>Capacity Building</i></p> <p>Invest in training local educators, journalists, and community leaders to become MIL advocates and trainers. Building local capacity empowers communities to sustain MIL efforts independently beyond the lifespan of foreign aid projects.</p>	<p><i>Capacity Building</i></p> <p>Invest in training local trainers and educators in MIL techniques and methodologies. This empowers local communities to sustainably continue MIL initiatives beyond the lifespan of the foreign aid project.</p>	<p><i>Local Capacity Building</i></p> <p>Invest in training local staff and volunteers to become MIL trainers, educators, and advocates. Building local capacity ensures that MIL initiatives can be sustained even after the foreign aid ends.</p>
<p><i>Cultural Sensitivity</i></p> <p>Tailor MIL interventions to the cultural and linguistic diversity of Central Asian countries. Recognize local norms, values, and communication preferences to ensure relevance and acceptance of MIL initiatives within the community.</p>	<p><i>Cultural Sensitivity</i></p> <p>Tailor MIL initiatives to the cultural and linguistic contexts of Central Asian countries. Understanding local norms, values, and communication preferences is essential for designing effective and sustainable interventions.</p>	<p><i>Cultural Sensitivity</i></p> <p>Adapt MIL interventions to the cultural context and language preferences of Central Asian communities. Tailoring approaches to local norms, values, and communication styles increases relevance and acceptance, fostering sustainability.</p>
<p><i>Community Engagement</i></p> <p>Empower communities through awareness campaigns, workshops, and community-led initiatives. Engaging local populations in MIL activities fosters grassroots support and ownership, contributing to sustainability.</p>	<p><i>Community Engagement</i></p> <p>Engage local communities through workshops, awareness campaigns, and community-led initiatives. Empowering communities to understand the importance of MIL and enabling them to take ownership of initiatives increases the likelihood of sustainability.</p>	<p><i>Community Engagement</i></p> <p>Empower local communities to take ownership of MIL initiatives through participatory approaches such as community-based workshops, awareness campaigns, and citizen journalism programs. Engaging communities fosters a sense of ownership and commitment to sustaining MIL efforts.</p>
<p><i>Digital Infrastructure Development</i></p> <p>Invest in improving digital infrastructure and access to information technologies, including internet connectivity and digital literacy programs. Enhancing digital access facilitates MIL efforts and supports sustainable information dissemination.</p>	<p><i>Digital Infrastructure</i></p> <p>Invest in digital infrastructure and technological solutions that support MIL efforts. This includes providing access to reliable internet, digital literacy programs, and platforms for sharing MIL resources and information.</p>	<p><i>Technology Integration</i></p> <p>Harness digital technologies and social media platforms to deliver MIL content, resources, and training programs to a wider audience. Leveraging technology increases the scalability and impact of MIL interventions, contributing to sustainability.</p>
<p><i>Advocacy for Policy Integration</i></p> <p>Advocate for the integration of MIL policies and practices into national development agendas and media regulations. Influencing policy ensures that MIL remains a priority beyond the duration of specific projects.</p>	<p><i>Policy Advocacy</i></p> <p>Advocate for the integration of MIL policies into national educational frameworks and media regulations. By enacting supportive policies, recipient countries can institutionalize MIL initiatives and ensure their sustainability beyond the lifespan of foreign aid projects.</p>	<p><i>Advocacy and Policy Influence</i></p> <p>Advocate for the integration of MIL policies and practices into national education curricula, media regulations, and development agendas. By influencing policy and decision-making processes, NGOs can institutionalize MIL initiatives and ensure long-term sustainability.</p>

(Continued)

Table 2. (Continued).

Strategies for donor organizations	Strategies for recipient countries/governments	Strategies Recipient NGOs
<p><i>Support for Media Development:</i> Provide support for independent media outlets and journalists committed to promoting MIL principles. Strengthening media freedom and professionalism contributes to a more informed and critical public discourse, essential for MIL sustainability.</p>	<p><i>Resource Mobilization</i> Strengthen domestic funding mechanisms for MIL initiatives through government budgets, public-private partnerships, and philanthropic support. Diversifying funding sources reduces dependence on foreign aid and increases financial sustainability.</p>	<p><i>Resource Mobilization</i> Diversify funding sources by seeking support from local businesses, philanthropic foundations, and international donors interested in MIL. Developing sustainable funding streams reduces reliance on foreign aid and enhances financial stability.</p>
<p><i>Monitoring and Evaluation</i> Implement robust monitoring and evaluation mechanisms to assess the impact and effectiveness of MIL interventions. Regular assessments help identify areas for improvement and inform future programming, ensuring continuous progress and sustainability.</p>	<p><i>Monitoring and Evaluation</i> Implement robust monitoring and evaluation mechanisms to track the effectiveness and impact of MIL initiatives. Regular assessments help identify areas for improvement and ensure that resources are allocated efficiently to sustain successful programs.</p>	<p><i>Monitoring and Evaluation</i> Establish monitoring and evaluation mechanisms to track the progress, impact, and effectiveness of MIL initiatives. Regular assessments help identify areas for improvement and demonstrate the value of MIL interventions to donors and stakeholders, enhancing sustainability.</p>
<p><i>Long-term Funding Commitment</i> Prioritize long-term funding commitments and multi-year partnerships to support sustained MIL efforts. Stable funding allows for strategic planning, capacity building, and program continuity, essential for achieving lasting impact.</p>	<p><i>Financial Sustainability</i> Explore avenues for financial sustainability beyond initial foreign aid funding. This may include establishing partnerships with private sector entities, philanthropic organizations, or government funding streams dedicated to MIL initiatives.</p>	<p><i>Long-term Planning</i> Develop strategic plans with clear goals, objectives, and timelines for MIL initiatives, emphasizing sustainability and scalability. Long-term planning ensures continuity and guides resource allocation towards sustainable outcomes.</p>

Source: Author's own processing.

- Promote interdisciplinary research that integrates insights from fields such as communication studies, sociology, and cultural studies to enrich theoretical understandings of MIL in Central Asia.
- Enhance capacity-building efforts aimed at local stakeholders, including educators, media professionals, and civil society organizations, to strengthen their ability to promote MIL.
- Foster partnerships between international donors and local institutions to ensure the sustainability and relevance of MIL programs in Central Asia.
- Prioritize the development of context-specific resources and materials that cater to the diverse linguistic and cultural backgrounds of Central Asian populations.

By implementing these recommendations, policy-makers, practitioners, and donors can contribute to the sustainable development of MIL initiatives in Central Asia, thereby empowering individuals and communities to critically engage with media content and navigate the complex information landscape effectively.

Moving forward, future research should delve deeper into several areas to advance our understanding of sustaining MIL initiatives in Central Asia. This includes

exploring the impact of specific interventions on MIL competencies and behaviours, examining the role of media literacy in promoting civic engagement and democratic participation, and investigating the intersectionality of MIL with other fields such as digital literacy, human rights education, and media development. Additionally, longitudinal studies are needed to assess the long-term sustainability and scalability of MIL projects and to identify best practices for adaptation and replication in diverse contexts.

REFERENCES

- Aarseth, W., Ahola, T., Aaltonen, K., Økland A., Andersen B. (2017). Project sustainability strategies: A systematic literature review. *International Journal of Project Management*, 35(6), 1071-1083. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.11.006>.
- Aarseth, W., Rolstadås, A., Andersen, B. (2011). Key factors for management of global projects: a case study. *International Journal of Transitions and Innovation Systems*, 1 (4), 326-345. <https://doi.org/10.1504/IJTIS.2011.044905>

- Akhmetova, L. (2016). Media education in Kazakhstan: Work experience. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 1753-1756. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040802>.
- Akhmetova, L., Verevkin, A., Lifanova, T. & Shorokhov, D. (2013a). *Mediaobrazovanie v Kazahstane [Media Education in Kazakhstan]*. Kazak University. (In Russian)
- Akhmetova, Laila & Verevkin, A & Lifanova, T. (2013b). Media education in the context of development of Kazakhstan journalism. *World Applied Sciences Journal*, 25, 1624-1629. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.25.11.13442>.
- Andersson, L. (2021). It's Critical: The Role of Critical Thinking in Media and Information Literacy. *Media Education Research Journal*, 10(1&2), <https://doi.org/10.5281/zenodo.5763719>
- Asanbaeva, G. (2021). Faktory vlijaniya na uroven' mediagramotnosti v stranah Central'noj Azii [Factors influencing the level of media literacy in central asian countries]. In Y.Y. Chyorny & T.A. Murovana (Eds.). *Media and information literacy in the digital world: How to teach teachers*. Collection of Articles (pp 21-31).
- Ashley, S. Maksl A.& Craft S. (2017). News media literacy and political engagement: What's the connection? *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 79-98. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151035.pdf>
- Association for Project Management (2024). *What is sustainability in project management?* Retrieved 16.02.2024 from <https://www.apm.org.uk/resources/what-is-project-management/what-is-sustainability-in-project-management/>.
- Cabar.asia (06 April 2022). *Low level of media literacy of the central asian countries' population*. Retrieved from <https://cabar.asia/en/low-level-of-media-literacy-of-the-central-asian-countries-population>
- Center for the Development of Contemporary Journalism (2021). *Sostojanie mediagramotnosti sotrudnikov MNO, učitelej srednih škol i učениkov starših klassov g. Taškenta i Taškentskoj oblasti. Analitičeskij otčet Po materialam sociologičeskogo issledovanija*. (The state of media literacy of employees of the Ministry of Education and Science, secondary school teachers and high school students in Tashkent and the Tashkent region. Analytical report based on sociological research materials). Tashkent. Center for the Development of Contemporary Journalism, p. 38 [in Russian]
- Chelysheva, I. (2019). Media Literacy Education in Uzbekistan, Kyrgyzstan and Turkmenistan. *International Journal of Media and Information*. 4(1), 3-10. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2019.1.3>
- Dadakhonov, A. (2023). Theoretical approaches to media and information literacy in foreign aid projects (Model for central asian countries). *Communication Papers. Media literacy and gender studies*, 12(25), 23-46. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v25i12.22855
- Dadakhonov, A. (2024). The effectiveness of foreign aid in the sphere of media and information literacy in central asian countries. *Advances in Journalism and Communication*, 12, 48-72. <https://doi.org/10.4236/ajc.2024.121003>
- Ellard-Gray, A., Jeffrey, N. K., Choubak, M., & Crann, S. E. (2015). Finding the hidden participant: Solutions for recruiting hidden, hard-to-reach, and vulnerable populations. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5). <https://doi.org/10.1177/1609406915621420>
- Eshenalieva, A., Rahimov, R., Usenova, B. & Vorobeva, A. (2013). *Study of media literacy level in Kyrgyzstan* (p. 25). Retrieved from https://www.media.kg/wp-content/uploads/2018/02/Study-of-media-literacy-level-in-Kyrgyzstan_Eng.pdf
- European Commission website (26 May 2023). Shaping Europe's digital future. Media Literacy. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/media-literacy>
- Freedman, E., Shafer, R. (2011). New developments in central asian mass media research. *Central Asia and the Caucasus*, 12(4), 128-143. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/255768278>.
- Haerpfer, C.W., Kizilova, K. (2020). Values and transformation in Central Asia. In A. Mihr (Eds), *Transformation and development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42775-7_2
- Heckathorn, D.D. (1997). Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social problems*, 44(2), 174-199. <https://doi.org/10.2307/3096941>
- Internews (2021). *Media consumption media literacy – UZBEKISTAN*.pdf, p. 89 [Electronic resource. Retrieved 17.12.2023, from <https://prevention.kg/?p=12875>
- Ismailova, K. (2016). Mediaobrazovanie v Uzbekistane: Tendencii, problemy, perspektivy [Media education in Uzbekistan: Trends, problems, prospects]. *Foreign Languages in Uzbekistan*, 6, 121-126. Retrieved from <https://journal.fledu.uz/en/media-education-in-uzbekistan-tendencies-issues-prospects/> (In Russian)
- Javernick-Will, A.N., Scott, W.R. (2010). Who needs to know what? Institutional knowledge and global projects. *Journal of Construction Engineering and Management*, 136(5), 546-557. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)CO.1943-7862.00000](https://doi.org/10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.00000)
- Jnanathapaswi, S. (2021). Thematic analysis & coding: An overview of the qualitative paradigm. In *An intro-*

- duction to social science research* (pp 98-105). APH Publishing Corporation. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.17159249>.
- Kahne, J, Nam-Jin L, Jessica T. F. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*. 6, 1-24. Retrived from <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/999>
- Karabchuk, T., Shomotova, A. & Muschert, G. (2023). The Media landscape in Three Central Asian Countries and Its Impact on Key Social and Behavioral Dimensions in the Region. In E. Turdubaeva & E. Papoutsaki (Eds.), *Mapping the Media and Communication Landscape of Central Asia*. Lexington Books.
- Kelly, S. (2010). Qualitative interviewing techniques and styles. In I. Bourgeault, R. Dingwall, R. de Vries R. (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Methods in Health Research*. Sage Publications.
- Library of the Institute of Media Polis (2018). *Otchet po itogam issledovaniya urovnja mediagramotnosti v Kyrgyzskoj Respublike* (Report on the results of a study of the level of media literacy in the Kyrgyz Republic). Bishkek. Library of the Institute of Media Polis. [Electronic resource]. Retrieved from <https://soros.kg/wp-content/uploads/2018/03/Otchet-po-itogam-issledovaniya-mediagramotnosti-v-KR.pdf> (In Russian)
- Lord, K.M. & Vogt, K. (2021). Strengthen media literacy to win the fight against misinformation. *Stanford Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.48558/PY1B-3G51>
- Marshall, S. (2018). Financial challenges, constraints and consequences of funding higher education. In *Shaping the University of the Future* (pp.103-121). https://doi.org/10.1007/978-981-10-7620-6_5.
- Morfaw, J. (2014). Fundamentals of project sustainability. Paper presented at PMI Global Congress 2014—North America, Phoenix, AZ. Newtown Square, PA: Project Management Institute. Retrived from: <https://www.pmi.org/learning/library/fundamentals-project-sustainability-9369>
- Neckel, S. (2017). The sustainability society: A sociological perspective. *Culture, Practice & Europeanization*, 2(2), 46-52. <https://doi.org/10.5771/2566-7742-2017-2-46>
- Nitsche, L. (2020). *The next generation of Media and Information Literacy*. Deutsche Welle.
- Potter, J. (2021). Critical analysis of critical thinking. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. Retrived from <https://digitalcommons.uri.edu/jmlepreprints/9>
- Singh, N., Banga, G. (2022). Media and information literacy for developing resistance to ‘infodemic’: lessons to be learnt from the binge of misinformation during COVID-19 pandemic. *Media, Culture & Society*, 44(1), 161-171. <https://doi.org/10.1177/01634437211060201>
- UNESCO (8 September 2017). Media and Information Literacy, a critical approach to literacy in the digital world. Last update: 20 April 2023. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literacy-critical-approach-literacy-digital-world>
- Wells, E.C., Lehigh, G.R., Vidmar, A.M. (2021). Stakeholder Engagement for Sustainable Communities. In *The Palgrave Handbook of Global Sustainability*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38948-2_10-1
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, Ch. (2011). Media and information literacy curriculum for teachers. UNESCO. Retrived from <https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literacy-curriculum-teachers>
- Wong, K. C., Trankle, S. A., Quintans, D., Nguyen, T. N., Usherwood, T. & Chow, C. K. (2023). A systematic approach to improving the transparency of interview refinements and data sufficiency in semi-structured interviews: An illustration using the mass atrial fibrillation screening study. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231220773>
- Zadorin, I., Saponova, A., Reshetova, V., Chizhova, D. (2023). Measuring media literacy level: A case of Central Asia. In S. Davydov (Ed.), *Internet in the Post-Soviet Area. Societies and political orders in transition* (pp 203-225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32507-6_10.



Citation: Hassan, C. (2024). Antisemitismo on line in Italia. Elementi di una sfida educativa. *Media Education* 15(1): 71-80. doi: 10.36253/me-15890

Received: March, 2024

Accepted: April, 2024

Published: May, 2024

Copyright: ©2024 Hassan, C. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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.

Antisemitismo on line in Italia. Elementi di una sfida educativa

Online antisemitism in Italy. Elements for an educational challenge

CLAUDIA HASSAN

Università degli Studi di Roma Tor Vergata, Italia
hassan@lettere.uniroma2.it

Abstract. The backdrop of a fragmented and disfigured public sphere in the context of social networks and platforms constitutes the ideal breeding ground for different forms of anti-Semitism. Anti-Jewish prejudice thus becomes one of the poles of the disinformation, post-truth and conspiracy circuit that has undergone an impressive surge of online content in the past decade. Within this context, the article examines the online anti-Semitism of some Italian sites by highlighting the traditional frameworks of offline anti-Semitism and the difficulty of combating it due to the network's own characteristics. The democratic restrictions on the use of anti-Semitic formulas, language and rhetoric fail on the net where anti-Semitism acquires currency and normalization.

Keywords: Antisemitism 2.0, digital public sphere, network society.

Riassunto. Lo sfondo di una sfera pubblica frammentata e sfigurata nel contesto dei social network e delle piattaforme costituisce il terreno ideale per l'emergere di differenti forme di antisemitismo. Il pregiudizio anti-ebraico diventa così uno dei poli del circuito disinformazione, post-verità e complottismo che ha conosciuto un'esplosione di contenuti on line negli ultimi dieci anni. Dentro questo contesto l'articolo esamina l'antisemitismo on line di alcuni siti italiani evidenziandone le matrici tradizionali dell'antisemitismo off line e la difficoltà di combatterlo per le caratteristiche proprie della rete. I freni democratici sull'uso di formule, linguaggi e retoriche antisemite vengono meno sulla rete dove l'antisemitismo acquista cittadinanza e normalizzazione.

Parole chiave: Antisemitismo 2.0, digital public sphere, network society.

INTRODUZIONE

Da quando l'ottimismo tecnoutopico della rete è venuto meno per una più realistica analisi degli ambienti digitali (Castells, 2014), la relazione tra antisemitismo on line e Rete ha avuto uno spazio di attenzione crescente sia da parte di studiosi dei media e del pregiudizio antiebraico (Hübscher & Von

Mering, 2022) sia nella ricerca di pratiche educative in grado di far fronte alla pervasività di diffusione dell'odio in rete che vadano al di là della didattica sulla Shoah (Allwork, 2019). Tuttavia sembrano prevalere rispetto agli studi accademici una serie di rapporti governativi dell'Unione Europea o di enti non governativi. In alcuni casi come il Cdec in Italia oltre alla presentazione del rapporto annuale sull'antisemitismo (Guetta, Gatti, Cambruzzi, 2024) si segnala la collaborazione con l'Osservatorio Medievo del Centro di Ricerca sulle relazioni interculturali che ha prodotto il rapporto per Unar della Presidenza del Consiglio. Le analisi quantitative presentano delle difficoltà dovute proprio alle caratteristiche delle piattaforme ad eccezione di X ex Twitter (Finkelstein et al., 2018, Bossetta, 2022) che fornisce dati sui post. Inoltre molti siti antisemiti oscurati dalla polizia postale italiana, che interviene con efficacia, trasmigrano nel dark web (Topor, 2019) o su siti che hanno sede in luoghi diversi dall'Italia su cui può essere difficile intervenire. Inoltre la ricerca quantitativa basata su software può essere lacunosa per la difficile individuazione di parole chiave utili per la ricerca di forme di antisemitismo non sempre così esplicite. La crescente attenzione dell'accademia sull'antisemitismo on line (Santerini, 2023, Pasta, 2022) si può iscrivere soprattutto in quella decisamente più ampia e capillare sui discorsi di odio, sulla disinformazione, (Hassan, Pinelli, 2022) sul complottismo (Butter & Knight, 2020) e sull'estremismo (Wieviorka, 2018)

Al di là delle complessità metodologiche, possiamo senz'altro affermare che l'urgenza di una nuova attenzione di ricerca sull'antisemitismo on line e sulle pratiche educative ad essa connessa è dovuta al cambiamento profondo della sfera pubblica.

Questa trasformazione è avvenuta dentro un mutamento politico e sociale che ha visto uno svuotamento, un logoramento della memoria, in particolare di quella memoria universale e cosmopolita (Levy & Sznajder, 2006) su cui l'Europa ha costruito sé stessa. Le sfide educative, rispetto ad uno spazio digitale non più portatore di sogni utopici, ma terreno di conquista di estremismo e antisemitismo, avvengono, dunque, dentro uno spazio pubblico italiano e internazionale profondamente mutato.

SFERA PUBBLICA DIGITALE

La trasformazione radicale della sfera pubblica segnata dalla frammentazione della vita politica e del dibattito pubblico ha conseguenze profonde sulle società democratiche, sull'educazione e sulla diffusione dell'antisemitismo. L'idea di sfera pubblica razionale (Habermas, 1962) può rivelarsi inadeguata nel cogliere le trasforma-

zioni radicali dovute al diffondersi dell'intelligenza Artificiale e dei social network.

Persino Habermas, autore del fondamentale testo sulla sfera pubblica, ha sentito il bisogno e l'urgenza di fronte all'irrompere nella scena politica e democratica di questi pervasivi cambiamenti, di ridefinire la riflessione teorica e ripensare il concetto di sfera pubblica (Habermas, 2022) e focalizzarla sul nesso democrazia e platform society (Van Dijck *et al.*, 2018), che potrebbe portare ad una vera e propria ristrutturazione della sfera pubblica caratterizzata dai media tradizionali. Se già nel 1962 teneva in considerazione le contraddizioni e i rischi all'interno della sfera pubblica democratica, Habermas s'interroga oggi sulla profondità strutturale dei cambiamenti in atto e si chiede se i nuovi media stiano cambiando il modello di comunicazione che ha prevalso finora nella sfera pubblica e quindi se il paradigma sia cambiato radicalmente. La sua idea è che la percezione della sfera pubblica politica sia deformata dalla comunicazione sulle piattaforme e quindi sia in pericolo proprio la formazione delle opinioni e della volontà politica. In questo contesto la proliferazione di contenuti d'odio e antisemiti pone delle sfide educative per riportare il discorso sul pregiudizio in quella dimensione critica e autocritica che aveva caratterizzato la pedagogia della memoria e la didattica della Shoah in particolare.

La vera sfida educativa (Santerini, 2005) consiste oggi, dunque nella capacità di rovesciare la banalizzazione dei discorsi on line, ma ancora di più nello scardinare l'equivalenza dei discorsi. L'antisemitismo non è più un tabù, ma diventa sulla rete un'idea come un'altra, in particolare il negazionismo diventa un'idea con lo stesso diritto di cittadinanza di tutte le altre. Con la nascita del web, virale per definizione, i tabù democratici contro l'antisemitismo si sono allentati in questa terra senza controllo e restrizioni. La galassia antisemita sul web assume i tratti di un mondo chiuso e autoreferenziale di gruppi settari. Ma le parole chiave, i luoghi comuni e i soliti cliché del pregiudizio antisemita stanno creando un ambiente dove possono essere potenzialmente rilegittimati e normalizzati al di là delle audience settarie e chiuse. Tutto ciò che una volta era considerato un orrendo pregiudizio viene oggi riconsiderato come una delle tante idee, un'opinione come un'altra, difesa da una malintesa libertà di espressione.

EDUCAZIONE, MEMORIA E POST MEMORIA

Di fronte ad una globalizzazione problematica e ad una situazione internazionale incandescente non sono venuti meno quei riposizionamenti culturali alla ricerca

d'identità perdute. L'antisemitismo on line si colloca pienamente dentro queste battaglie identitarie che utilizzano vecchi stereotipi e allarmismi sociali. Nell'uso di questi stereotipi, la storia, le culture e l'immagine razziale e antisemita offrono un arsenale piuttosto ricco e fertile. Se nel XX secolo l'antisemitismo si è fuso con le ideologie totalitarie, (Arendt, 1999) oggi la leva razzista e antisemita persegue la contestazione contro le società democratiche avanzate e multiculturali, attraverso una sterzata autoritaria dall'esito incerto. Il nostro secolo è in forte debito con quello precedente. Le culture politiche sorte dalle ceneri della Seconda guerra mondiale sono arrivate ai giorni nostri disfatte e incapaci di comprendere i profondi cambiamenti avvenuti con la globalizzazione.

Oggi, in un'epoca di post-ricordo (Hirsch, 2008) il tabù dell'antisemitismo si sta sgretolando, diventando sempre più fluido e incoerente insieme alla stanchezza del "dovere" di ricordare (Di Castro, 2008) e alla mancanza di consapevolezza storica. Le politiche istituzionalizzate del ricordo (Rosati, 2009) forniscono solo una barriera parziale e non sono riuscite a creare una profonda cultura di anticorpi contro il pregiudizio. La memoria delle tragedie del XX secolo è riuscita solo parzialmente a creare una base su cui fondare l'Europa unita. Questo tipo di basi richiede eroi, con le loro storie e le loro imprese (Hassan, 2016). Lo sforzo di fare dell'Olocausto un esempio negativo con cui colmare un vuoto di identità nel quadro della crisi delle ideologie sta cedendo il passo all'accusa che gli ebrei siano portatori di una cultura in cui si ritraggono come vittime. Ai custodi della memoria è stato assegnato il compito di mantenere vivo il ricordo che la società fatica a fare proprio. L'appropriazione del rito, però, comprende anche il suo impoverimento e la società può riappacificarsi senza aver mai elaborato veramente la storia, espellendo il senso di colpa (Meghnagi, 2005) Di fronte e dopo Auschwitz, i tentativi di comprensione dell'antisemitismo faticano a sopravvivere. La rottura del tabù dell'Olocausto mette in discussione lo stesso percorso etico e culturale che ha portato alle varie pratiche educative sulla Shoah (Vaccarelli, 2023). In questo contesto abbiamo assistito negli ultimi mesi ad una forte esplosione di antisemitismo on line e off line.

ANTISEMITISMO ON LINE

L'antisemitismo on line ha conosciuto negli ultimi mesi una forte impennata: nel mese tra ottobre e novembre 2023 l'hashtag #HitlerWasRight, apparso su X, la ex piattaforma di Twitter ha raggiunto in poco più di un mese più di 46.000 post spesso con un linguaggio d'inci-

tamento alla violenza contro gli ebrei. I contenuti antisemiti su X sono aumentati del 919% e del 28% su Facebook. (Frenkel, Myers, 2024).¹

L'hashtag che esisteva già negli anni precedenti (Divon, & Ebbrecht-Hartmann, 2022) compariva, però meno di 5000 volte al mese segnando quindi un incremento di circa 40.000 post. Altri due hashtag – #DeathtotheJews e #DeathtoJews – sono apparsi più di 51.000 volte nel mese di ottobre 2023, rispetto alle 2.000 del mese precedente al 7 ottobre.

Questi pochi e semplici dati sono indicativi di un antisemitismo sia esplicito sia latente che il web enfatizza o rende incandescente.

Se da un lato la rete ha aperto nuove possibilità di partecipazione democratica (Van Dijk & Hacker, 2018), dall'altro ha anche esercitato un'attrazione gravitazionale verso i movimenti antisemiti, xenofobi e neonazisti (Schwarz-Friezel, 2019; Burris & Strahm, 2000; Whine, 2003). Il rapporto tra antisemitismo e media non è nuovo, se solo si pensi ai pamphlet di fine Ottocento e all'uso massiccio di radio e cinema nella propaganda fascista e nazista. Dopo la seconda guerra mondiale, tuttavia, i temi e le parole d'ordine violentemente antisemiti sono stati ostracizzati, avvolti come erano da uno stigma morale e una condanna democratica, che oggi vacilla in molti paesi europei e non solo. Laddove i tabù e i problemi di accesso bloccavano la strada, ora si è aperto un territorio aperto e non controllabile. La caratteristica di viralità e pervasità della rete spiegano bene l'intramontabilità di alcuni siti antisemiti e cospirazionisti che sebbene oscurati trasmigrano in altre nazioni e in altri siti. Esempio da questo punto di vista un episodio avvenuto nel 2008 quando apparve su un sito antisemita una lista nera di professori universitari e un'altra di "ebrei influenti italiani" (Figura 1). La notizia fece un certo scalpore e fu ripresa dalla stampa nazionale e dal Telegiornale, allora diretto da Gianni Riotta. Il sito definiva questi professori come colpevoli di appartenere ad una oscura lobby che voleva dominare il mondo e controllare le giovani menti degli studenti. Questo sito fu oscurato dalla polizia postale, ma ha continuato ad esistere fino al 2020 su un sito con sede in Svezia. Solo quando il sito è stato completamente ristrutturato è sparita la lista nera.

Questo episodio spiega bene la permanenza nel tempo e la trasmigrazione degli stessi contenuti da un sito all'altro dislocati in luoghi lontani. Così, anche se la lista è stata cancellata dal primo sito neonazista italiano, la si è ritrovata su altri siti completamente diversi.

¹ Questi dati si riferiscono all'impennata di antisemitismo dopo il 7 ottobre 2023, giorno dell'attacco di Hamas in Israele. La presente ricerca è antecedente a quella data che ha visto un mutamento nel panorama della rete e non solo.

The screenshot shows the website 'Radio Islam' with a navigation menu including 'Potere Ebraico', 'Razzismo Ebraico', 'Sionismo', 'Terrorismo', 'Revisionismo', 'Protocolli di Sion', 'Islam', and 'Radio Islam'. The main content area is titled 'Il giudaismo in Italia' and 'Lista degli ebrei influenti italiani'. A prominent quote by Fiamma Nirenstein is displayed: "Ogni ebreo nel mondo è un israeliano, anche se non ne è consapevole. Tutti coloro che non lo riconoscono fanno un grande sbaglio." Below this, there are several articles with headlines such as 'Il monopolio ebraico nei mass media in Italia' and 'Uno sguardo sulla potente Lobby Ebraica'. The right sidebar features a search bar, a 'Powered by Google' logo, and several news snippets, including one about 'Israele come stato ebraico' and another about 'Prof. Israel Shahak'. The bottom of the page shows a 'Latest Additions' section with links to interviews and introductions.

Figura 1. Sito Radio Islam. Lista ebrei influenti schedati.

L'esplosione di antisemitismo degli ultimi mesi sia sulla rete sia nel mondo off line è ben annunciata dal rapporto Censis del 2023 (Censis, 2023) che definisce gli italiani come dei sonnambuli, ciechi di fronte ai presagi. Ma soprattutto fa un quadro dello stato emotivo degli italiani caratterizzato e riassumibile in una parola: la paura. Se certo lo scenario internazionale di guerra non aiuta, occorre dire che già nel precedente rapporto del Censis 2021 (Censis, 2021) le credenze fideistiche erano molto forti tra gli italiani. Infatti scetticismo e irrazionalità erano già la cifra emotiva del 56,5% degli italiani che era convinto che esistesse una casta mondiale che concentra e controlla tutto il potere. Il 39,9% era convinto che ci fosse un progetto di sostituzione etnica sotto la grande direzione di élite globaliste e cosmopolite. Sono tutte tematiche che hanno conquistato lo spazio pubblico soprattutto sui social network orientando e influenzando persone e gruppi sociali. In questa atmosfera ogni buon senso e ragione può essere facilmente ribaltata e la ricerca del capro espiatorio (Girard, 1987; Tomelleri, 2023) delle proprie ansie trova come sempre l'ebreo pronto ad essere utilizzato come armamentario mitico di lunga durata (Jesi, 2007).

Le teorie cospirazioniste (Harambam, 2020) si diffondono e quelle antisemite, che ne sono il paradigma, si propagano capillarmente (Schuller, 2021). Le paure

evidenziate dal Rapporto del 2023, da quella per il clima (84,0%) a quella economica (73,4%), dalla guerra (70,6%) ai flussi migratori (73%) amplificate da "spasmi emotivi" si affidano a letture semplificate riconoscendo nello strapotere ebraico la spiegazione semplificata di quella realtà complessa.

In questo contesto, certamente lontano dai tempi in cui la rete, snodo tecnologico delle trasformazioni sociali, poteva essere inserita fra gli strumenti mitici per narrare una storia del futuro, siamo assuefatti al racconto di una sfera pubblica sfigurata (Urbinati, 2017) e disinformata tanto da aver coniato il termine post-sfera pubblica (Schlesinger, 2020). Il potenziale emancipatorio (Allmer, 2015) della comunicazione e dell'educazione in rete si è trasformato nel giro di pochi decenni in una deregolamentazione problematica. Il racconto tecno utopico ha lasciato spazio a quello tecno distopico, con una proliferazione della narrazione complottista e antisemita da più di un decennio. Ma entrambi, questi due approcci non ci aiutano a comprendere la realtà nelle sue problematicità e nella sua articolazione complessa. Questa involuzione della sfera pubblica ha intaccato capillarmente i modelli comunicativi, ma anche la rappresentazione della realtà, i processi educativi, la strutturazione della conoscenza e il materiale simbolico ad essa connesso. L'effetto perverso di questo fenomeno è lo svuotamento e la dequalifi-

cazione dei mediatori, dei corpi intermedi, soprattutto educativi a favore della disintermediazione della comunicazione e dell'informazione.

Proprio questa difficoltà dei mediatori nell'ecosistema digitale ha favorito negli ultimi anni, la visibilità delle teorie cospirative insieme all'antisemitismo. Il periodo pandemico (Pasta et al., 2021) ha visto aumentare gli studi in questo campo del 180%. L'architettura degli ambienti online, come le possibilità tecnologiche delle piattaforme dei social media, ha facilitato la diffusione delle narrazioni cospirazioniste e antisemite, aggirando i gatekeeper tradizionali e istituzionali.

Le elezioni europee già nel 2014 prima e poi nel 2019 avevano visto affermarsi forze antisemite e antieuropeiste. Questi movimenti crescono e hanno successo nel cuore della società civile europea testimone del trauma dell'Olocausto che oggi è ricordato attraverso rituali pubblici ma allo stesso tempo non completamente metabolizzato. (Berger, 2013, pp. 1-27). Certo, si può obiettare che sono una minoranza. Sono pochi e non rappresentano un pericolo. Ma quando i movimenti xenofobi e talvolta anche antisemiti ottengono una rappresentanza elettorale all'interno di istituzioni politiche come i Parlamenti, soprattutto quello europeo, si avvia un lento processo di accettazione dei loro temi e dei loro slogan. Ed è esattamente l'operazione di normalizzazione che avviene sulla rete con i siti e i social network che esprimono la loro "libera opinione".

L'indiscutibile nodo problematico dell'antisemitismo on line consiste nella graduale normalizzazione indifferenza e banalizzazione, attraverso il ritorno di figure retoriche e luoghi comuni che provengono da un passato che sembra drammaticamente e non solo latentemente, presente (Ardeniz, 2009, pp. 35-46).

Un'indagine sul 2022 condotta dall'Agenzia dell'Unione Europea per i Diritti Fondamentali dimostra che ci sono diverse forme di antisemitismo on line e che queste hanno avuto un picco in corrispondenza di due recenti momenti di crisi: la pandemia e l'invasione russa dell'Ucraina. In sostanza gli ebrei sono stati considerati colpevoli di questi eventi costruendo un mito cospirativo di antica memoria. Nei diversi stati membri gli episodi sulla rete raggiungono una percentuale che va dal 30 al 50% rispetto all'insieme (Fra, 2023). Nonostante l'Unione Europea abbia da tempo preso in considerazione il tema dell'odio on line il recente Digital Service Act (2022/ 2065) protegge solo parzialmente da messaggi antisemiti pur introducendo obblighi di trasparenza non fornisce dei criteri di illegittimità di questi stessi messaggi. In ogni caso è in linea con la raccomandazione del Consiglio d'Europa del 20 maggio 2022 (CM/rec-2022-16) che definisce hate speech: "qualsiasi tipo di

espressione che incita, promuove, diffonde o giustifica violenza, odio o discriminazione contro un individuo o un gruppo di persone a causa di caratteristiche come la 'razza', il colore della pelle, la lingua, la religione, la nazionalità, l'origine nazionale o etnica, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere e l'orientamento sessuale". Si lascia, come nelle precedenti direttive agli stati membri il compito di affrontare la questione. Regolamento (UE) 2021/784 e dalla Direttiva (UE) 2017/541). Dunque molti contenuti antisemiti non sono perseguibili perché non rientrano in casi espliciti di violenza. Come è noto gli algoritmi rafforzano i contenuti controversi perché sono quelli che potenziano il tempo trascorso dagli utenti sulla rete. L'autoregolamentazione delle piattaforme si è quindi dimostrata finora inefficace nella lotta all'antisemitismo. Allo stesso modo, anche la regolamentazione governativa ha incontrato difficoltà nel ritenere le piattaforme responsabili dei contenuti antisemiti. La diffusione dell'odio antisemita on line nonostante oggi veda un'esplosione senza precedenti non è però un fenomeno nuovo. Infatti, un'indagine conoscitiva sull'antisemitismo condotta da una Commissione parlamentare paritetica aveva già evidenziato un aumento significativo dei siti razzisti: dagli 836 del 2008 si è passati ai 1.172 del 2009, con un incremento del 40%. Per quanto riguarda i "siti dedicati all'odio contro gli ebrei", il numero è passato da 50 nel 2010 a oltre 100 nel 2012. Questi dati non comprendono le migliaia di forum, profili, pagine e post di natura antisemita pubblicati e condivisi attraverso i social network.

L'analisi comparativa sul fenomeno dell'istigazione on line redatta nel 2022 dalla Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza del Senato non fornisce dei numeri disaggregati, ma evidenzia un aumento geometrico dell'odio on line nei suoi diversi aspetti.

Analizzando i contenuti antisemiti online, appare subito evidente la differenza tra l'antisemitismo tradizionale e quello dell'epoca contemporanea. Mentre in passato si cercava di convertire le persone all'antisemitismo attraverso slogan, discorsi, discussioni, cartoni animati, tesi storiche e scientifiche, oggi i siti Internet, i forum e i blog cercano di rendere l'antisemitismo "socialmente accettabile" per il pubblico online, eliminando l'equazione antisemitismo uguale razzismo. La definizione dell'Ihra² (International Holocaust Remembrance Alliance) recepita dal Governo italiano nel 2020 fornisce un quadro di riferimento sia per l'analisi dell'antisemitismo sia per le pratiche educative. Ma a dare indicazio-

² <https://holocaustremembrance.com/resources/la-definizione-di-antisemitismo-dellalleanza-internazionale-per-la-memoria-dellolocausto>

ni precise sull'antisemitismo digitale è il coordinamento nazionale della lotta all'antisemitismo guidato dalla professoressa Santerini con il documento sulla Strategia nazionale a contrasto dell'antisemitismo del 2021. Ciò che si può osservare è una forma di regolazione sociale con cui gli utenti online vengono convinti a vedere il contenuto antisemita come un punto di vista su cui si può essere d'accordo o meno, ma non come un contenuto la cui diffusione va contrastata. In questo modo, il web sta legittimando l'antisemitismo. Un forte volano all'antisemitismo on line è costituito dalle teorie complottiste che fanno da terzo polo alla coppia disinformazione e post-verità. In comune hanno la sfiducia nelle istituzioni, nell'informazione mainstream e una spiegazione semplificatrice del mondo diffusa in maniera trasversale sia nei ceti politici sia nelle diverse classi sociali. Come la disinformazione, la retorica e i concetti utilizzati sono scivolosi e non sempre ben collocabili in una zona chiara, piuttosto occupano a pieno titolo lo spazio della zona grigia. La disinformazione come le teorie del complotto non sono semplicemente descrittive, ma hanno un valore performativo e hanno una funzione retorica all'interno del discorso pubblico che ha spesso conseguenze che durano nel tempo. Mentre nei decenni passati le teorie cospirazioniste erano ascrivibili a gruppi minoritari situati ai margini della politica ed erano inserite nella categoria della patologia, oggi, invece, sono molto diffuse e molto visibili. Nella mancanza di attesa di verità e plausibilità del discorso pubblico e nel clima d'incertezza epistemica le teorie del complotto rappresentano una vera e propria sottocultura trasversale e diffusa che esercita una certa attrazione. È questo contesto che veicola forme nuove e vecchie di antisemitismo con una capacità trasformativa a seconda dei contesti storici e geografici (Santerini, 2023). Le teorie complottiste rompono definitivamente con il tabù della Shoah e con il rispetto "sacro" che comporta. Mentre in un giornale tradizionale c'è ancora controllo e attenzione nel pubblicare titoli antisemiti, sul web non esiste nessun limite.

Alcuni sostengono che in realtà il genocidio degli ebrei da parte dei nazisti non sia mai avvenuto. Secondo lei una simile ipotesi:



Figura 2. Dati Ipsos 27 gennaio 2023.

Le ripercussioni sul mondo reale, soprattutto per le categorie di persone meno informate culturalmente e per i giovani, sono spaventose. Un'indagine condotta dall'Ipsos a ridosso della giornata della Memoria del 2023 ha evidenziato che il 25% della popolazione non rifiuta nettamente l'ipotesi negazionista.

SITI ANTISEMITI ITALIANI

Il discorso antisemita nelle sue varie forme e articolazioni è aumentato negli ultimi anni (Community Security Trust, Antisemitic incidents, 2023)³ a partire dagli anni epidemici fino all'esplosione di antisemitismo con l'attacco di Hamas del 7 ottobre 2023. Anche i siti italiani (Osservatorio Antisemitismo. CDEC, 2022) non si discostano dalle tendenze europee e internazionali (Anti-Defamation League, On line hate and Harrassment Surged in 2023, Hope Not Hate, 2024). Questa ricerca sulle forme dei siti antisemiti parte dal 2011 e confronta gli stessi siti negli anni 2022 e 2023. In Italia esistono diversi tipi di siti internet antisemiti.

Si possono distinguere cinque diverse tipologie: siti neonazisti, quelli fondamentalisti cattolici, gli antisionisti, quelli negazionisti e infine i complottisti (CDEC, Gatti, 2013).

I siti neonazisti e quelli fondamentalisti cattolici contengono i materiali antisemiti più estremi: testi classici della politica antisemita come citazioni dei protocolli dei Savi di Sion, documenti che accusano gli ebrei di praticare l'omicidio rituale, canzoni che inneggiano alla violenza contro gli ebrei, citazioni e cataloghi di film e documentari antisemiti e negazionisti.

Per quanto riguarda i siti fondamentalisti cattolici, si possono trovare tutti i temi antisemiti della Chiesa cattolica preconiliare, cioè teorie cospirative, accuse di immoralità e perversione rivolte agli ebrei. I siti di questo tipo spesso producono liste di proscrizione, che descrivono dettagliatamente i collaboratori e i "servi" di Israele in ogni settore della vita, dalla politica al giornalismo, all'istruzione. Questi siti sono stati spesso al centro di battaglie giudiziarie o sono stati oscurati dalla polizia postale. I più noti sono Holy War, Stormfront e ElleDiEffe.

Holywar.org è stato uno dei più attivi nelle campagne antisemite. È stato chiuso, ma è sopravvissuto a lungo attraverso alcuni gruppi su Facebook che hanno fatto una battaglia per la riapertura

Stormfront era un forum attivo tra il 2011 e il 2012, chiuso dopo un'azione legale culminata con la condan-

³ https://cst.org.uk/data/file/9/f/Antisemitic_Incidents_Report_2023.1707834969.pdf

na dei quattro fondatori. Si basava sull'ideologia nazionalsocialista di estrema destra e funzionava pubblicando idee sulla superiorità della razza bianca e sull'odio razziale, incitando le persone a commettere atti di discriminazione e violenza. Sia i moderatori che gli utenti davano sfogo alla loro rabbia nei confronti di immigrati, ebrei e zingari.

Come Holywar, anche Stormfront ha stilato delle liste nere di "criminali italiani", "colpevoli di essere ebrei" o di sostenere la comunità ebraica. Dopo essere stato segnalato quotidianamente alla polizia postale, Stormfront è finito sotto la lente dei pubblici ministeri dopo aver postato l'organizzazione di atti di violenza contro campi Rom e immigrati in Italia.

Oltre a essere naturalizzato e legittimato, l'antisemitismo online crea reti che superano le barriere e permettono a organizzazioni potenti e minacciose di operare, se lasciate indisturbate, su un territorio estremamente vasto.

Un altro sito antiebraico attivo al momento in Italia è EffeDiEffe, un quotidiano di informazione della casa editrice EffeDiEffe, diretto dal giornalista Maurizio Blondet. Da una prospettiva chiaramente cattolica tradizionalista, ogni giorno pubblica articoli di stampo complottista e revisionista. Alla base di questi articoli c'è l'idea che dietro i più grandi eventi storici si celi la "lunga mano" degli ebrei.

La tecnica di comunicazione di EffeDiEffe è diametralmente opposta a quella di Holy War e Stormfront: ad un utente non attento può sembrare un sito rispettabile, dove anche le immagini che compaiono insieme agli articoli sono prevalentemente neutre e informative. Solo di tanto in tanto i redattori di EffeDiEffe pubblicano foto e disegni animati da espliciti sentimenti antiebraici. In una schermata recente del 5 marzo 2024⁴ c'è il titolo: Israele alleato dei nazisti, rapisce i bambini e vola sulla Luna. Sotto dice che le notizie sono prese dal New York Times, poi però se si clicca sull'immagine dentro c'è un riferimento a Lercio, il giornale satirico.

Nella categoria dei siti anti-sionisti rientrano quelli legati al rifiuto radicale dello Stato di Israele che producono immagini stereotipate che si riferiscono anche a teorie complottiste.

Questa particolare forma di antisemitismo è quella più completa e legittimata. Tra i siti ci sono Arcipelago, Aginform, Arabcomint, Bocche Scucite, il blog di Claudio Moffa e la Scrittura di Israel Shamir. Questi siti di solito iniziano con argomenti complessi e articolati, ma finiscono per ripetere i cliché tipici dell'antisemitismo tradizionale.

I siti negazionisti, invece, promuovono un'interpretazione negazionista o fortemente riduzionista dell'Olocausto, spesso utilizzando un linguaggio aggressivo e volgare. Tra i più importanti: il blog di Andrea Caracini, il blog di Antonio Caracciolo, Olodogma, Studi di Carlo Mattogno, Aaargh e Codoh.

Tutti questi siti esaltano la libertà di espressione e il diritto di criticare e rivedere le testimonianze dell'Olocausto, che a loro avviso sono parziali, soggettive ed esagerate (Vercelli, 2016, pp. 44-49).

Le loro affermazioni mirano a screditare la storiografia tradizionale come ideologica e politicizzata. Tuttavia, è importante capire che non siamo di fronte a una semplice interpretazione o manipolazione dell'informazione a fini ideologici: in questi casi, la storia viene negata attraverso l'uso deliberato di menzogne, tanto più gravi se si considera l'enormità dell'Olocausto e l'evidenza della sua realtà.

La strategia comunicativa e retorica dei negazionisti mira infatti a distruggere la percezione collettiva dell'Olocausto, il patrimonio umano di solidarietà verso le vittime: una forma di azione che mina profondamente il tessuto democratico della nostra civiltà.

CiviumLibertas è uno dei blog di Caracciolo che riporta nella sua home page le accuse che gli sono state rivolte di negazionismo e in complesse argomentazioni sostiene che il grande studioso Raul Hillberg avrebbe frainteso le parole di Hitler. Sfruttando uno stile sobrio e accademico, Caracciolo si distinguerebbe dai blog gestiti dai neonazisti.

Il blog Aaargh adotta un tono completamente diverso, con un linguaggio sgrammaticato, volgare e di strada. Qui ci troviamo di fronte a un mix di tutta la gamma delle posizioni negazioniste italiane e dell'aggressione a chi si oppone pubblicamente a queste posizioni. Se Google è il motore di ricerca che ha il maggior numero di click al mondo, olodogma.com era l'equivalente nel mondo del negazionismo: non è un blog o un sito di informazione, ma un archivio diviso in categorie che fornisce link a tutto ciò che è presente sul web su questo argomento. Il sito vanta anche gadget come magliette indossate dai fan. La notizia sulla scoperta del sito con il titolo la Shoah è una truffa fu riportata da molte testate nazionali⁵.

I siti cospirazionisti hanno avuto una grande diffusione negli ultimi anni soprattutto nel periodo pandemico e dopo l'invasione dell'Ucraina.

La peculiarità di questi siti consiste nel leggere i principali eventi storici e di cronaca attraverso la len-

⁴ https://www.uffedieffe.com/index.php?option=com_jcs&view=jcs&layout=form&Itemid=143&aid=438461

⁵ https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2014/01/27/Minacce-ebrei-scoperto-sito-Olodogma.com_23a12ec7-0117-4768-97ab-05f7e04a2948.html

te della “grande cospirazione ebraica” – perseguita da da una massoneria ebraica – che influenza sottilmente le istituzioni economico-politiche dell’Occidente e che mira al dominio del mondo.

In questa categoria abbiamo: Disinformazione – Oltre la verità ufficiale il sito del Centro Culturale San Giorgio, Come DonChisciotte, Nuovo Ordine Mondiale.

Il sito Disinformazione.it è una sorta di grande archivio di articoli di attualità, suddivisi per macro-categorie: dai complotti sanitari orditi dalle case farmaceutiche a quelli legati alla lobby internazionale dei massoni, fino agli articoli riletti attraverso l’interpretazione della “Israel lobby”, contrassegnati dalla bandiera dello Stato israeliano. Un esempio di qualche anno fa è l’articolo di Maurizio Blondet del 6 settembre 2014 dal titolo “Le atrocità del Califfo Al-Mossad: attenti alle bugie”, dove la grande attenzione mediatica verso l’ISIS e l’eliminazione del Califfato con sede in Iraq nei confronti dei cristiani e delle popolazioni locali viene interpretata come un favore per offuscare la malvagità di Israele. Lo stesso Blondet sulle pagine del suo sito nel 2024 allude al vittimismo degli ebrei dopo la scoperta di atti antisemiti.

Il sito ufficiale del Centro culturale San Giorgio, centrosangiorgio.com, un’associazione cattolica cospirazionista formata da laici nel 1990, si propone di portare alla luce argomenti politicamente scorretti o troppo “caldi” e quindi nascosti dai media. Si occupa di occulto e satanismo e ha una sezione dedicata al “mondialismo” (globalismo), cioè alle cospirazioni globali. In questo contesto, i redattori del sito consigliano di reinterpretare l’11 settembre alla luce delle teorie cospirative che sostengono che la CIA e il Mossad siano stati complici dell’attentato, con l’obiettivo di giustificare una guerra contro il terrorismo islamico. In sostanza, questo sito cerca di “smascherare” le trame dei nemici della Chiesa come i massoni, gli ebrei, i comunisti, i satanisti e gli spiriti di Geova. Lo stesso vale per i siti New World Order e Don chisciotte.org: stessa grafica rudimentale, lo stesso modo di presentare le notizie attraverso la lente di una cospirazione, pubblicando articoli che sembrano raccolti qua e là sul web o che occasionalmente vengono riscritti appositamente per questi siti.

Non c’è pericolo che questi spazi virtuali raggiungano il grande pubblico, perché si rivolgono a un pubblico di nicchia che già tende alle teorie del complotto.

La cospirazione è un topos tipico di molte forme di antisemitismo (Wistrich, 2012 pp.195-200). Anche se è vero che non tutte le versioni complottiste della storia sono antisemite, possiamo comunque affermare che l’antisemitismo è complottista. L’antisemitismo diventa così una concezione complessiva del mondo, un vero e proprio sistema ideologico che permette ai credenti di spie-

gare tutta la storia come frutto di un oscuro piano degli ebrei e di trovare una spiegazione semplice a tutto (Germignano, 2007).

Non è un caso che in tutte le varie forme temporanee di antisemitismo, da quelle di matrice socialista a quelle dei fondamentalisti cattolici, fino agli hitleriani biologici, la visione complottista giochi un ruolo cruciale. La storia non è governata dalla lotta di classe o dal dispiegamento dello Spirito, ma dal piano ebraico per conquistare il mondo e schiavizzare i popoli – il vero potere è sempre nascosto. Gli ebrei sono quindi una razza ingannevole.

Combattere l’antisemitismo online, come abbiamo visto, è molto difficile. Nonostante la polizia postale italiana sia tra le più efficienti al mondo, nel sistema legislativo italiano non esiste una legge ad hoc per l’antisemitismo online. Molto spesso i siti vengono chiusi con l’accusa formale di razzismo e non di antisemitismo.

La legge rilevante in questo caso è la legge Mancino del 1993 che regola i reati di discriminazioni e di odio o violenza per motivi razziali, etnici, nazionali o religiosi.

Ma l’ambiguità intrinseca di molti siti web, la violazione delle clausole antidiscriminatorie è difficile da dimostrare e quindi è difficile chiuderli sulla base della legge. Il digital service act del 2022 segna un passo importante, di cui dobbiamo ancora però verificarne l’efficacia.

Oltre ai numerosi siti presenti in rete, un altro dilatante canale per la diffusione di idee antisemite è costituito dai social network Facebook, Tik Tok, Youtube e Twitter. In Europa il numero stimato di utenti attivi è 368 milioni, di cui circa 50 milioni sono italiani. Circa l’87% della popolazione italiana utilizza attivamente un social network e trascorre tre ore al giorno connesso. Queste cifre mettono in luce un fenomeno importante: uno spazio virtuale onnipervasivo è emerso nella società ed è diventato per molti il principale mezzo di comunicazione e informazione, un cyberspazio in cui le opinioni di professionisti e utenti comuni si confondono in un vasto mare in cui tutto può essere considerato allo stesso livello. Questo spazio virtuale è tutt’altro che esente dal fenomeno dell’antisemitismo. Nemmeno la piattaforma musicale Spotify è esente dall’antisemitismo (FOA report, 2022).

Le difficoltà incontrate per contenere questo fenomeno diffuso rafforzano i gruppi online che (ab)usano il web convinti di essere al di sopra della legge. La strada per una prevenzione efficace dell’antisemitismo 2.0 è lunga e richiede adeguati accordi tra gli Stati su una politica comune e univoca, ma la necessità più urgente è ora quella di muoversi in questa direzione con mezzi adeguati per prevenire attraverso il sistema educativo.

CONCLUSIONI

Se l'antisemitismo on line costituisce una nuova forma di diffusione del pregiudizio e dell'odio contro gli ebrei, la saturazione dell'educazione alla memoria (Meghnagi, 2020; Santerini, 2005) è l'altra faccia di un passato difficile da elaborare.

La congiunzione dell'antisemitismo on line dentro una società frammentata e sfigurata e l'avanzare della memoria illiberale (Rosenfeld, 2023) illumina l'erosione della memoria della Shoah dentro le società democratiche.

L'antisemitismo sulla rete impone un confronto non tanto e non solo con l'insieme di pratiche educative e simboli che la società ha messo in atto, ma con l'attacco che arriva da forze illiberali.

Oggi, a ventiquattro anni dall'istituzionalizzazione del Giorno della Memoria con la legge del 2000, non si può certo parlare di memoria corale, né tantomeno di memoria unitaria. Molto lavoro è stato fatto da allora, ma il vero nodo culturale, però, non si basa sulla conoscenza generale, ma sui cambiamenti che la conoscenza e l'educazione innestano nelle mentalità, nei modi di essere e nelle esperienze collettive.

La rete abitua ad una sterilizzazione dell'aspetto emotivo che corre parallelamente a quello cognitivo mentre l'effetto di surriscaldamento delle informazioni, delle immagini e delle iniziative crea sacralizzazione, ma anche svuotamento e banalizzazione del messaggio. La banalizzazione del discorso sulla rete con paragoni impropri e incursioni occasionali non aiuta certo la comprensione critica della storia. Pertanto, rispetto a questa cacofonia mediatica, i percorsi educativi e pedagogici diventano una priorità assoluta per evitare che la memoria diventi un idolo spettacolare e autoreferenziale.

La rete con la sua miriade di stimoli sembra indebolire il senso storico in una vertiginosa diffusione di frammenti attraverso la narrativa e i romanzi storici, creando un cortocircuito tra verità e narrazione. In questo intreccio perverso tra la creazione di eventi, la mediatizzazione dell'Olocausto e l'educazione, il monito di Adorno continua a essere più che mai attuale: un principio etico fondamentale per ogni intervento educativo (Adorno, 2006, pp. 315-333).

BIBLIOGRAFIA

Adorno T.W., (1969). *Erziehung nach Auschwitz*, in *Stichworte. Kritische Modelle*, Frankfurt am Main; tr.it. *L'educazione dopo Auschwitz*, in A. Kaiser (Ed.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Bompiani, 2006.

- Allmer T. (2015). *Critical theory and social media: Between emancipation and com- modification*. Routledge.
- Allwork, L. (29th November 2019). Holocaust education and contemporary anti-Semitism. *History and Policy*. Retrieved from <https://shorturl.at/cLOUV>
- Ardeniz, Y. (2009). *Racism on The Internet*. Council of Europe Publishing.
- Arendt, H. (1976) *The origin of Totalitarianism*, New York, Harcourt Brace & Company, trad. it. *Le origini del totalitarismo*. Einaudi, 1999.
- Bossetta, M. (2022). Antisemitism on Social Media Platforms: Placing the Problem into Perspective. In M. Hübscher, & S. von Mering (Eds.), *Antisemitism on Social Media* (pp. 227-241). Routledge.
- Boffone, T. (Ed.). (2022). *TikTok cultures in the United States*. Routledge.
- Burris, V., Smith, E., & Strahm, A. (2000). White supremacist networks on the Internet. *Sociological focus*, 33(2), 215-235.
- Butter, M., & Knight, P. (Eds.). (2020). *Routledge handbook of conspiracy theories*. Routledge.
- Castells, M. (2014). *Comunicazione e potere*. EGEA.
- CENSIS (2021). *55° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2021*. Franco Angeli.
- CENSIS (2023). *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023*. Franco Angeli
- Di Castro, R. (2008). *Testimoni del non provato. Ricordare, pensare, immaginare la Shoah nella terza generazione*. Carocci.
- Divon, T., & Ebbrecht-Hartmann, T. (2022). # Jewish-TikTok: The JewToks' Fight against Antisemitism. In *TikTok cultures in the United States* (pp. 47-58). Routledge.
- Finkelstein, J., Zannettou, S., Bradlyn, B., & Blackburn, J. (2018). A quantitative approach to understanding online antisemitism. *arXiv preprint retrieved from <https://arxiv.org/abs/1809.01644>*
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2022). *Antisemitism in 2022. Overview of antisemitic incidents recorded in EU*. Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://shorturl.at/rIZ48>
- Germinario, F. (2007). *Negazionismo, antisemitismo, rimozionismo*. In G. D'Amico (Ed.), *Razzismo, antisemitismo, negazionismo* (pp. 65-77). Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea.
- Girard R. (1987). *Il capro espiatorio*. Adelphi.
- Guetta, B., Gatti, S., & Cambuzzi, M. (2023). *Relazionale annuale sull'antisemitismo in Italia 2022*. CDEC.
- Habermas J. (1962), *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied (trad. it. *Storia e Critica dell'opinione pubblica*, Laterza, 1971).

- Habermas J. (2022), *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*, Suhrkamp.
- Harambam, J. (2020). Contemporary conspiracy culture: Truth and knowledge in an era of epistemic instability. Routledge.
- Hirsch, M. (2008). The generation of postmemory. *Poetics today*, 29(1), 103-128. <https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019>
- Hübscher M., & S. von Mering (Ed.) (2022) *Antisemitism on Social Media*. Routledge.
- Jesi F. (2007). *L'accusa del sangue. La macchina mitologica antisemita*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Levy, D., & Sznajder, N. (2006). *The Holocaust and memory in the global age* (Vol. 67). Temple University Press.
- Meghnagi D. (2005). *Ricomporre l'infranto. L'esperienza dei sopravvissuti alla Shoah*. Marsilio.
- Meghnagi D. (2020). Teaching the Shoah and training educator, *Trauma and Memory*, 8, (3), pp 207-214.
- Pasta, S. (2022). Antisemitismo 2.0. La propagazione dell'odio online nel web sociale. *Cultura Tedesca*, 63(1), 81-99. <http://hdl.handle.net/10807/212912>
- Pasta, S., Santerini, M., Forzinetti, E., & Della Vedova, M. L. (2021). Antisemitismo e Covid-19 in Twitter. La ricerca dell'odio online tra automatismi e valutazione qualitativa. *Form@ re*, 21(3). <https://doi.org/10.36253/form-9990>.
- Rosati, M. (2009). *Rito, trauma e solidarietà europea*, in *Rammemorare la Shoah. 27 gennaio e identità europea*. Rubettino.
- Rosenfeld, G. D. (2023). The rise of illiberal memory. *Memory Studies*, 16(4), 819-836. <https://doi.org/10.1177/1750698020988771>
- Santerini, M. (a cura di) (2023). *L'antisemitismo e le sue metamorfosi. Distorsione della Shoah, odio on line e complottismi*. Giuntina.
- Santerini, M. (2005). *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*. Carocci.
- Schwarz-Friesel, Monika. (2019). 'Antisemitism 2.0'—the spreading of Jew-hatred on the World Wide Web. *Comprehending and confronting antisemitism: A multi-faceted approach* 1, 311-38. <https://doi.org/10.1515/9783110618594-026>
- Schuller, S. (2021). World conspiracy literature and antisemitism. *Transit*, 13(1). <https://doi.org/10.5070/T713153441>
- Schlesinger P. (2020), After the post-public sphere, *Media, Culture & Society*, 42, 7-8, 1545-63.
- Tomelleri, S. (2023). *Il capro espiatorio. L'uso strategico della violenza*. UTET.
- Topor L. (2019). Dark hatred: Antisemitism on the dark web. *Journal of Contemporary Antisemitism*, 2(2), 25-42. <https://doi.org/10.26613/jca/2.2.31>
- Urbinati N. (2017), *Democrazia sfigurata: il popolo fra opinione e verità*. Egea.
- Vaccarelli A. (2023) *Ai limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione*. Franco Angeli.
- Van Dijck j., De Waal M., Poell T. (2018), *The platform society. Public values in a connective world*, Oxford University Press, trad. it. *Platform society. Valori pubblici e società connessa*, Guerini, 2019.
- Van Dijk, J. A., & Hacker, K. L. (2018). *Internet and democracy in the network society*. Routledge.
- Vercelli, C. (2016). *Il negazionismo: Storia di una vergogna*. Laterza.
- Wieviorka, M. (2018). Europe facing evil: Xenophobia, racism, anti-semitism and terrorism , in Castells, M., Bouin, O., Caraça, J., Cardoso, G., Thompson, J., & Wieviorka, M. (Eds.). *Europe's crises* (pp. 205-223). John Wiley & Sons.
- Wistrich, R. S. (Ed.) (2012). *Holocaust Denial: The politics of Perfidy*. Berlin: De Gruyter.
- Whine, M. (2003). The far right on the Internet. In *The governance of cyberspace* (pp. 219-238). Routledge.



Citation: Messina, S., Gaggioli, C., & Pancioli, C. (2024). Apprendere ed insegnare nell'era degli ecosistemi digitali intelligenti: pratiche didattiche e nuove piste di ricerca. *Media Education* 15(1): 81-90. doi: 10.36253/me-15835

Received: February, 2024

Accepted: March, 2024

Published: May, 2024

Copyright: © 2024 Messina, S., Gaggioli, C., & Pancioli, C. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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.

Apprendere ed insegnare nell'era degli ecosistemi digitali intelligenti: pratiche didattiche e nuove piste di ricerca¹

Learning and teaching in the era of intelligent digital ecosystems: teaching practices and new research avenues²

SALVATORE MESSINA^{1,*}, CRISTINA GAGGIOLI², CHIARA PANCIOLO¹

¹ *Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia*

² *Università per Stranieri di Perugia, Italia*

salvatore.messina10@unibo.it; cristina.gaggioli@unistrapg.it; chiara.pancioli@unibo.it

*Corresponding author.

Abstract. The integration of Artificial Intelligence (AI) in the educational context marks an advancement in the transition towards innovative educational paradigms, acting as a catalyst for the personalization and optimization of learning processes. Through the analysis of study strategies adopted by a sample of 118 students at the end of their secondary education cycle, this research investigates the impact of digital technologies (with a specific focus on the application of AI) on learning dynamics. Employing a laboratory approach, the metacognitive skills of students and their information processing study strategies are examined, implemented by the analysis of cognitive autobiographies and activities focused on knowledge visualization with and without the adoption of digital technologies (including AI technologies). The aim of this study is to raise critical awareness towards the processing and representation of knowledge by students to promote the development of innovative teaching methodologies that optimize the effective adoption of digital technologies in the teaching and learning process, outlining new directions for research and teaching practice in a continuously evolving field.

Keywords: learning, knowledge organizers, digital technologies, ecosystems, AI (Artificial Intelligence).

Riassunto. L'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nel contesto scolastico segna un'avanzata nella transizione verso paradigmi educativi innovativi, agendo come catalizzatore per la personalizzazione e l'ottimizzazione dei processi di apprendimento.

¹ Il contributo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori: Salvatore Messina ha scritto i paragrafi §§ 2, 5 e 6, e Cristina Gaggioli ha scritto i paragrafi §§ 3 e 4. Il paragrafo §1 e la revisione scientifica del contributo sono a cura di Chiara Pancioli.

² The contribution is the result of a joint effort among the authors: Salvatore Messina wrote paragraphs §§ 2, 5, and Cristina Gaggioli wrote paragraphs §§ 3 and 4, and 6. Paragraph §1 and the scientific review of the contribution were handled by Chiara Pancioli.

Attraverso l'analisi delle strategie di studio adottate da un campione di 118 studenti al termine del ciclo di istruzione secondaria, si indaga l'impatto delle tecnologie digitali (con un focus specifico sull'applicazione dell'IA) nelle dinamiche di apprendimento. Nello specifico, utilizzando un approccio laboratoriale, esaminiamo le competenze metacognitive degli studenti e le loro strategie di studio per l'elaborazione delle informazioni, che implementiamo attraverso l'analisi di autobiografie cognitive e attività focalizzate sulla visualizzazione del sapere, sia *con* che *senza* l'adozione delle tecnologie digitali (incluse quelle di IA). L'obiettivo del presente studio è quello di elevare la consapevolezza critica verso l'elaborazione e la rappresentazione della conoscenza da parte degli studenti per promuovere lo sviluppo di metodologie didattiche innovative che ottimizzino un'efficace adozione delle tecnologie digitali nel processo di insegnamento e apprendimento, delineando nuove direzioni per la ricerca e la pratica didattica in un campo in continua evoluzione.

Parole chiave: apprendimento, organizzazione della conoscenza, tecnologie digitali, ecosistemi, IA (Intelligenza Artificiale).

1. ECOSISTEMI DI APPRENDIMENTO NELL'ERA POST DIGITALE: INTELLIGENZA ARTIFICIALE E NUOVI PARADIGMI PER LA SCUOLA

Nel quadro degli studi sulla didattica nel contesto del post-digitale, l'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) negli ecosistemi di apprendimento segnala una transizione verso paradigmi educativi avanzati (Panciroli, 2022). Questo processo richiede un'analisi critica e aggiornata della letteratura pedagogica esistente, ponendo particolare enfasi sull'adattamento delle strategie didattiche alle peculiarità cognitive ed emotive degli apprendenti. Difatti, l'adozione dell'IA nell'ambito educativo promuove la personalizzazione del percorso formativo, aumentando l'engagement e l'autonomia degli studenti nel processo di costruzione della conoscenza (Huang et al., 2023). Ciò comporta una ridefinizione del ruolo docente, orientato a fungere da mediatore e facilitatore dell'apprendimento, con un'attenzione particolare verso metodologie basate sull'esplorazione attiva e sull'apprendimento collaborativo. L'utilizzo consapevole dell'IA come strumento didattico riveste un'importanza cruciale per la creazione di ambienti educativi inclusivi, in grado di stimolare lo sviluppo di competenze trasversali rilevanti nell'era digitale (Panciroli & Rivoltella, 2023). La rivoluzione digitale ha, infatti, ampliato notevolmente le possibilità comunicative, ma ha anche posto la ricerca pedagogica di fronte a nuove sfide. In campo pedagogico, l'approccio della Pedagogia algoritmica implica un approccio educativo *con* e *all'*intelligenza artificiale teso a sfruttare questo strumento nell'ambito della didattica e della formazione, applicandola alla promozione della creatività, all'implementazione di sistemi di tutoraggio intelligente, alla valutazione, alla gestione del feedback e all'utilizzo di sistemi assistivi. In questo contesto, che si propone integrare le potenzialità dell'intelligenza artificiale nell'ambito dell'educazione e della formazione per migliorare l'apprendimento e lo sviluppo degli individui, il lavoro si propone di 1) delineare i

risultati preliminari di uno studio investigativo volto a esplorare le preferenze degli studenti nell'affrontare specifici compiti, con particolare attenzione all'impatto potenziale dell'ambiente esterno sulla determinazione delle scelte strategiche individuali; 2) analizzare l'influenza delle piattaforme digitali, della mediatizzazione diffusa e dell'IA sul panorama educativo attuale.

2. INQUADRAMENTO DELLA RICERCA

Attraverso l'organizzazione di un'attività laboratoriale, intendiamo gettare luce su aspetti cruciali del processo di apprendimento nell'era digitale, contribuendo a delineare le ormai attuali direzioni della didattica in contesti formali. La pianificazione della ricerca, che prende avvio presso un liceo di Perugia, è avviata attorno alla proposta di attività di formazione e "*Orientamento attivo nella transizione scuola-università*" finanziata dal D.M. n. 934 del 03-08-2022, preceduta da almeno due questioni principali:

- Quali sono le competenze in possesso degli studenti e delle studentesse frequentanti le classi finali della scuola secondaria di II grado per orientarsi al futuro formativo e professionale?
- Quali sono le opportunità offerte dal contesto territoriale, in termini di opportunità e prospettive?

Tali questioni vengono affrontate recuperando dalla letteratura scientifica strumenti di rilevazione delle (1) *competenze metacognitive* e di *rielaborazione* delle esperienze personali e professionali di studenti e studentesse (De Beni et al., 2014), nonché (2) degli approcci e delle modalità elettive che studenti e studentesse adottano per affrontare lo studio (*metodo di studio*) (De Beni et al., 2014).

Per rispondere alle domande di ricerca, quindi, ci poniamo i seguenti obiettivi:

- 1) Rilevare le strategie adottate dagli studenti al fine di:
 - a. comprendere quali siano gli approcci per studiare e organizzare la conoscenza (*metodo di studio*)

- b. sviluppare metodi didattici che si allineino o potenzino queste strategie elettive.
- 2) Proporre modalità per potenziale e ottimizzare i processi di sistematizzazione e organizzazione delle conoscenze.

Alla luce delle premesse presentate in questo articolo (paragrafo 1) ed i primi risultati emersi, ci chiediamo inoltre se e in che modo i *nuovi ecosistemi di apprendimento, le piattaforme digitali, la mediatizzazione diffusa complice di tecnologie digitali sempre più pervasive (comprese quelle di IA) condizionano il modo in cui gli studenti producono e condividono conoscenza*. Le risposte a questo quesito di ricerca saranno individuate dall'analisi delle *autobiografie cognitive* (Cambi, 2002).

Impianto metodologico

La ricerca si pone in un contesto di frontiera tra quella tipica della *ricerca-azione* (Scurati & Zanniello, 1993), orientata a migliorare la pratica a partire dai fondamenti teorici, e la *ricerca epistemologica* (Montedoro, 2002), quel tipo di ricerca che intende offrire un contributo teorico a partire dalle prassi.

Il contesto teorico nel quale si muove la progettazione dell'attività laboratoriale, si suddivide principalmente in due parti:

- da un lato troviamo gli studi sul campo dell'apprendimento attivo, della valutazione metacognitiva e dell'integrazione delle tecnologie nella didattica, cercando di adottare un approccio equilibrato e multidimensionale (De Beni et al., 2014; D'Mello & Graesser, 2015; Arslan-Ari & Altun, 2019);
- dall'altro, invece, i presupposti teorici che guidano la riflessione sulla complessità degli ecosistemi di apprendimento contemporanei (Faitini, Vedotti & Venuti, 2019; Panciroli, 2022) e sull'organizzazione visiva della conoscenza (Debes, 1969; Novak, 1979; Rezapour-Nasrabad, 2019; Macaudo et al., 2022).

La metodologia della ricerca adottata per esplorare le strategie di apprendimento e l'incidenza delle tecnologie digitali, compresi quelli su Intelligenza Artificiale (IA), si basa su un approccio laboratoriale mirato a comprendere le strategie elettive adottate dagli studenti nel rappresentare le conoscenze quando gli strumenti da adottare non sono indicati-suggeriti dai docenti.

L'uso di un'attività laboratoriale, in cui 118 studenti partecipano attivamente alla creazione di organizzatori visivi, si ispira a ricerche che hanno esplorato l'efficacia di metodi attivi nell'apprendimento. De Beni et al. (2014) hanno sottolineato l'importanza dell'elaborazione *attiva* e delle strategie di *preparazione alla prova* nel processo di apprendimento. Queste dimensioni mirano a racco-

gliere informazioni dettagliate sulle percezioni degli studenti riguardo al proprio metodo di studio. Gli studi di Debes (1969), infatti, hanno costituito un punto di partenza in tal senso, fornendo spazio al campo aperto da Novak (1979); la sua proposta di modello di *mappatura concettuale* ha influenzato significativamente il campo della Visual Literacy. Le mappe (concettuali o cognitive che siano), infatti, sono strumenti visivi che aiutano gli studenti a organizzare e rappresentare le informazioni in modo gerarchico, facilitando la comprensione dei concetti chiave e delle relazioni tra di essi. Ricerche più recenti hanno ampliato ulteriormente l'orizzonte, affrontando la sfida dell'efficacia nella trasmissione delle informazioni attraverso diversi mediatori. Ad esempio, Rezapour-Nasrabad (2019) ha esplorato come l'uso di diverse modalità, come l'audio e le immagini, possa influenzare l'elaborazione cognitiva delle informazioni. Tale approccio si collega strettamente all'evoluzione delle tecnologie educative e alla crescente presenza di media digitali nelle pratiche di apprendimento. La rappresentazione visiva della conoscenza, attraverso mediatori di qualsiasi natura consente agli individui alfabetizzati nella visual literacy di essere non solo consumatori critici, ma anche creatori di contenuti visivi incoraggiando la produzione consapevole di nuove conoscenze attraverso l'uso competente dei media visivi (International Visual Literacy Association Conference, 2015).

3. GLI STRUMENTI DI INDAGINE

Oggi i giovani manifestano modalità di apprendimento molto diverse da quelle delle generazioni precedenti (Gee & Hayes, 2011) e la varietà di domini e applicazioni che ormai caratterizzano gli sviluppi recenti dell'IA richiamano alla necessità di un approccio olistico, capace di guidare studenti e insegnanti attraverso le sue molteplici sfaccettature (Ranieri et al., 2024). Per questo motivo l'attività presentata di seguito si rivolge in primo luogo a studenti e studentesse, ma offre, attraverso la pratica laboratoriale, un'importante occasione di osservazione e formazione anche per i docenti coinvolti. In merito alle attività condotte con gli studenti, lo strumento utilizzato sia per stimolare una riflessione metacognitiva da parte degli studenti sulle attività esperite, sia per la raccolta dei dati, è un questionario composto da 20 item, validato sulle dimensioni di *elaborazione attiva* e *strategie di preparazione* alla prova della batteria AMOS di De Beni et al. (2014). Lo strumento consente infatti di misurare aspetti specifici del processo di apprendimento, in linea con ricerche recenti che enfatizzano la necessità di utilizzare strumenti validati per

comprendere le dinamiche metacognitive degli studenti (De Beni et al., 2014). Lo strumento consente di valutare alcune diverse componenti dell'approccio autoregolato allo studio, con particolare riferimento agli aspetti di tipo metacognitivo. In particolare, le componenti considerate sono la capacità di elaborazione personale, l'abitudine a una riflessione sulle strategie da adottare per prepararsi a una prova e gli stili cognitivi. L'importanza di questi aspetti nel favorire uno studio efficace è dimostrata da varie ricerche che hanno messo a confronto studenti di successo con studenti che incontrano difficoltà nello studio. La dimensione dell'elaborazione personale è legata alla capacità dello studente di prescindere dall'aspetto superficiale del testo, puntando invece agli elementi più significativi e maggiormente collegabili alle proprie conoscenze. Questa elaborazione è aiutata dall'uso di processi e strategie funzionali. Ad esempio, lo studente con buona capacità di elaborazione usa strategie basate sull'inferenza, sulla generazione di aspettative, sulla ricerca di elementi salienti, sulla schematizzazione e sul prendere appunti piuttosto che strategie guidate dal testo e basate sul leggere e ripetere o su una sottolineatura poco selettiva e flessibile. Egli sa affrontare gli argomenti di studio in maniera approfondita e rielabora attivamente i contenuti proposti. Altro elemento cruciale, per distinguere uno studente con buone abilità di studio da uno che non le possiede, è il suo maggiore impegno nelle fasi di ripasso. Tipicamente, lo studente di successo usa le strategie con continuità. Lo studente poco efficace, invece, fa coincidere l'attività di studio con una superficiale lettura e sottolineatura del materiale da apprendere, o con una prima lettura seguita da una fase di ripasso di tutti i contenuti, indipendentemente dalla loro importanza. Anche rispetto alle strategie di comprensione del testo (Gaggioli & Capuano, 2022), lo studente più efficace possiede e utilizza un maggior numero di conoscenze precedenti circa i contenuti da affrontare, adotta una modalità di elaborazione profonda delle informazioni lette e seleziona correttamente le idee principali, distinguendole dai dettagli. Anche la conoscenza e l'utilizzo di strategie di preparazione a una prova e la sensibilità metacognitiva sono componenti che caratterizzano maggiormente gli studenti di successo rispetto a coloro che incontrano difficoltà nello studio. Gli studenti in difficoltà, quando devono affrontare una situazione di apprendimento particolarmente difficile, tendono a preferire una strategia semplice di ripetizione. In realtà essi dichiarano di conoscere anche strategie più efficaci, ma tendono paradossalmente a utilizzarle solo per i compiti più facili. Per predisporre lo strumento sono state considerate le aree D (elaborazione attiva del materiale) e Q (strategie di preparazione a una prova) del Questio-

nario sul Metodo di Studio (QMS) di Cornoldi, De Beni e Gruppo MT (2001). Sono presenti 10 items per ognuno degli aspetti considerati, di cui sono sette positivi e tre negativi, misurati su una scala di valutazione da tre a cinque punti. Un'altra parte dello strumento proposto è invece volta alla misurazione dello stile cognitivo, con un duplice scopo: consentire ai ragazzi di conoscere il proprio stile e farli riflettere sullo stile alternativo, allo scopo di valutarne l'utilità in alcune situazioni di apprendimento. Lo stile cognitivo verbale o visivo si riferisce, principalmente, a situazioni di elaborazione e, soprattutto, di memorizzazione degli stimoli. Anche questo è uno stile tendenzialmente bipolare a carattere continuo. C'è chi tende a elaborare le informazioni prevalentemente attraverso il canale verbale e chi preferisce il canale visivo. Nel primo caso c'è la tendenza a utilizzare soprattutto il codice linguistico, ad esempio a preferire le parole, nel secondo a impiegare un codice iconografico o immaginativo, ad esempio a preferire le immagini. Anche per questo stile, gli studenti tendono a utilizzare principalmente l'uno o l'altro insieme di strategie: verbali o visive. Tuttavia, è importante rimarcare l'importanza di conoscere anche lo stile alternativo. In effetti, ci sono contesti di apprendimento in cui è più vantaggioso utilizzare la codifica verbale, specialmente per contenuti teorici e astratti o per concetti difficili da rappresentare visivamente. Effettivamente, ci sono contenuti in cui l'uso di immagini, che siano personali o suggerite da materiali didattici, si dimostra più efficace; altri, invece, che si prestano maggiormente ad un tipo di elaborazione prevalentemente verbale. L'approccio migliore dipende spesso, non solo dalle preferenze individuali degli studenti, ma anche dalla natura specifica dei contenuti da apprendere.

Per la misura dello stile cognitivo globale o analitico si è utilizzata una figura che includesse una configurazione globale ed elementi di dettaglio. Si tratta di un disegno analizzabile globalmente (un missile o una grossa matita) o nei dettagli (la bandierina, i singoli motivi a punti o a righe). Su una stessa slide sono state mostrate, per un minuto, in prima colonna una lista di figure e in seconda colonna una lista di parole. Sono poi state predisposte alcune domande, riguardanti la preferenza per il codice verbale (4 item) o visivo (5 item). Quando tutti hanno completato questa parte si procede con il conteggio del numero delle immagini e delle parole ricordate. Lo strumento è stato consegnato agli studenti in digitale tramite QR-CODE e la compilazione individuale, avvenuta su Microsoft Forms tramite il proprio dispositivo, è stata preceduta dalla lettura delle istruzioni preliminari. Dopo essersi assicurati che tutti abbiano compreso correttamente il funzionamento della scala Likert a cinque

punti, viene lasciato un tempo per la compilazione di circa 20 minuti. I punteggi sono stati calcolati separatamente per ognuno degli aspetti considerati, ma sono serviti soprattutto per avviare in aula una riflessione condivisa e partecipata degli stili e delle strategie utilizzate. Invece, l'organizzazione di un momento preparatorio con la condivisione di una proposta di risorse basate su tecnologie digitali, anche di IA, seguito da attività individuali di esplorazione e valutazione, si basa sull'approccio di integrazione di tecnologie digitali nella didattica. Ricerche come quelle condotte da D'Mello e Graesser (2015) hanno evidenziato come l'uso di tecnologie intelligenti possa migliorare l'efficacia dell'apprendimento, e questo si riflette nella scelta di esplorare risorse basate su IA per ottimizzare l'organizzazione visiva del materiale di studio. L'approccio centrato sulla lettura individuale di testi in diversi formati, seguita dall'elaborazione del materiale attraverso strumenti analogici e digitali, si allinea con ricerche di recente data che sottolineano l'importanza di un approccio multimodale nell'apprendimento (Arslan-Ari & Altun, 2019). Questo approccio integrato riflette le nuove prospettive sulla comprensione delle informazioni attraverso modalità diverse. Al termine del percorso, per stimolare l'attivazione di riflessione metacognitiva, sono state predisposte delle schede per l'*autobiografia cognitiva* (Cambi, 2002) erogata tramite link per una compilazione in modalità asincrona. L'analisi delle autobiografie funge da strumento di attivazione di successive riflessioni che sono state oggetto di confronto e rilancio con i docenti delle classi coinvolte (cui risultati saranno presentati in future occasioni di ricerca).

4. L'ATTIVITÀ LABORATORIALE

Per quanto concerne l'attività laboratoriale proposta, essa è stata progettata con lo scopo di illustrare, a studenti e docenti. Nel passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado agli studi universitari, l'apprendimento diviene un compito altamente complesso in cui entrano in gioco molteplici variabili che determinano l'efficacia o meno dello studio e dell'impegno profuso. Lo studente efficace è quello che possiede adeguate strategie di organizzazione, che elabora in modo personale il materiale di studio e che ha una buona consapevolezza metacognitiva e capacità autovalutativa (Rizzato & De Beni, 2018). Gli incontri, a carattere laboratoriale, intendono favorire la conoscenza (e l'autoconoscenza) dello studente per meglio orientarlo di fronte alle richieste che la scuola secondaria di secondo grado e l'università gli rivolgono. Il percorso si snoda intorno a tre nuclei tematici di cinque ore ciascuno per un totale di quindici ore, struttura-

te in tre fasi. La prima e la seconda fase hanno lo scopo di introdurre i principali fattori personali che rendono l'apprendimento diverso da studente a studente. Questi includono le modalità individuali preferenziali per l'elaborazione delle informazioni, il percorso di studi progressivo e l'approccio individuale allo studio. Nella terza fase vengono invece approfondite le modalità individuali di organizzazione e assimilazione del materiale letto all'interno di una rete di conoscenze personali. A questo scopo, nella quarta e ultima sezione viene descritta la funzione e gli elementi caratterizzanti delle varie forme di rielaborazione attiva del materiale da apprendere con la presentazione di strumenti utili a far emergere i significati insiti nei materiali (Novak, 2010). Nell'arco degli incontri gli studenti imparano ad interrogarsi sul proprio metodo di studio e a riflettere sull'efficacia delle strategie impiegate per comprendere e memorizzare gli argomenti affrontati nelle varie discipline scolastiche (De Beni et al., 2014). Il laboratorio è specificatamente pensato per essere un invito ad approfondire i temi illustrati, misurandosi con le attività proposte, per farli propri e personalizzarli. Obiettivo dell'iniziativa è offrire occasioni d'incontro tra studenti degli ultimi due anni di corso della scuola secondaria e i docenti dell'Ateneo al fine di promuovere una maggiore consapevolezza non solo delle competenze e delle attitudini possedute, ma anche dei bisogni formativi individuali, per facilitare il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università. Al termine di questi incontri, che si sono svolti nell'arco di due giornate nel mese di aprile (a.s. 2022-2023), in cui gli studenti si sono fisicamente recati presso le aule dell'Università per Stranieri di Perugia, provvisti di carta e penna e di un dispositivo mobile (smartphone, tablet...) per interagire con il docente, è stato somministrato un questionario con la doppia finalità di stimolare una riflessione metacognitiva a partire dalle attività svolte in aula (Flavell, 1979) e di raccogliere dati utili ad avviare una riflessione sulle abitudini di studio dei "nuovi/futuri" studenti universitari. Dopo aver introdotto i concetti di stili cognitivi e di apprendimento, è stato chiesto agli studenti di cimentarsi in una prova di studio. Questa ha rappresentato per loro un'opportunità unica per conoscersi meglio e acquisire maggiore consapevolezza riguardo le loro modalità di apprendimento, attraverso l'esplorazione di differenti strategie di apprendimento in un contesto interattivo e multidimensionale. La sequenza di azioni, pensata per favorire una comprensione approfondita delle dinamiche cognitive degli studenti, come precedentemente detto, si è sviluppata attraverso diverse fasi. La lettura individuale dei testi, proposti in formati diversificati come PDF, mp3 o cartacei, è stata la prima fase. Questa scelta si basa sulla com-

preensione che gli studenti possiedono preferenze individuali riguardo al formato di apprendimento. La diversità di supporti ha consentito loro di selezionare il mezzo più adatto alle proprie esigenze e ha stimolato la riflessione sulla loro modalità di approccio ai diversi formati informativi. Gli studenti sono dunque stati invitati a leggere il testo proposto intitolato “L’AIDS quarant’anni dopo”. Il brano da sottoporre agli studenti è stato appositamente redatto, costruendo un testo di tipo argomentativo suddiviso in tre paragrafi (“La trasmissione della malattia”, “Stereotipi sull’AIDS”, “Personaggi che hanno contribuito alla sensibilizzazione sul tema”) per un totale di due pagine, scritte con un font ad alta leggibilità. In questa fase gli studenti sono stati invitati ad esercitare una lettura sia globale e analitica del testo. La successiva fase, relativa alla selezione ed elaborazione del materiale, effettuata mediante strumenti sia analogici che digitali, ha fornito la possibilità di esplorare l’interazione tra le due modalità. Questo approccio integrato si ispira a ricerche recenti che sostengono l’efficacia dell’approccio multimodale nell’apprendimento (Arslan-Ari & Altun, 2019). Gli studenti hanno avuto la libertà di scegliere gli strumenti più adatti alle proprie preferenze, sottolineando l’importanza di un approccio personalizzato all’apprendimento. In questa fase, infatti, ciascuno studente ha potuto approcciarsi al testo secondo le sue preferenze. Alcuni lo hanno solo letto, altri lo hanno sottolineato con la matita altri hanno colorato le parole chiave. Si è poi chiesto loro di elaborare le informazioni contenute nel testo scegliendo la modalità preferita tra schema,

riassunto, mappa.... A questa prima fase individuale è poi seguito il confronto in piccoli gruppi.

5. RISULTATI PRINCIPALI

L’analisi iniziale dei dati ha rivelato dettagli significativi sulle preferenze e le tendenze degli studenti (N:118) nelle strategie di apprendimento. La maggioranza degli studenti (97,5%) ha mostrato una predilezione per strategie analitico-sequenziali, utilizzando strumenti a bassa tecnologia come documenti cartacei, penne per sottolineare e fogli bianchi per rappresentare concetti. Questa inclinazione riflette l’attaccamento alle pratiche tradizionali di studio, indicando la persistenza di metodologie consolidate. Tuttavia, quando si è trattato di adottare strumenti digitali, è emersa una netta preferenza per l’elaborazione visiva globale. Questo suggerisce una apertura nei confronti delle tecnologie digitali, in particolare quando coinvolgono elementi visivi come audio, immagini e minor quantità di testo scritto. Tale preferenza può essere interpretata come una risposta alle nuove modalità di presentazione delle informazioni resa possibile dalle tecnologie digitali (Rezapour-Nasrabad, 2019). Tra le app suggerite dai formatori, alcune erano basate su IA, tra tutte: *XmindCopilot* per la generazione di mappe e *Canva* per generazione di infografiche, immagini e brevi video con l’IA. Sorprendentemente, 2/3 degli studenti era a conoscenza di diverse risorse basate su IA per l’elaborazione delle informazioni. L’ul-

Tabella 1. Applicativi di IA adottati dagli studenti durante la sperimentazione (ultimo aggiornamento 27.04.2023).

Affordance	Nome applicativo	Descrizione
Creazione e editing di podcast	Descript	Applicazione che utilizza l’IA per facilitare la creazione, l’editing e la trascrizione di podcast, permettendo di modificare file audio come documenti di testo.
Creazione Mappe	XMindCopilot	Risorsa web che consente la realizzazione di mappe a partire da una parola chiave. I nodi, così come le informazioni contenute, possono essere modificati dall’utente.
Design grafico e creazione di contenuti audio-video-immagini	Canva	Strumento di design che integra funzionalità basate sull’IA per la creazione di design complessi e personalizzati, inclusi video e immagini.
Trasformazione di foto in opere d’arte	DeepArt	Utilizza l’IA per trasformare le fotografie in opere d’arte ispirate agli stili di famosi pittori, promuovendo la creatività artistica.
Editing video	Clipchamp	Strumento di editing video fornito da Microsoft che incorpora l’IA per rendere la creazione e l’editing di video più accessibili.
Esperimenti creativi con l’IA	Runway ML	Piattaforma per artisti e sviluppatori per esplorare l’utilizzo dell’intelligenza artificiale nella creazione e manipolazione di immagini, video e altri media.
Assistenza allo studio	Study Squeeze	App che utilizza l’IA per creare set di flashcards personalizzate e giochi di apprendimento, migliorando lo studio e la memorizzazione.
Generazione di testi	GPT-3 (OpenAI)	Potente modello di linguaggio che può essere utilizzato per generare testi, completare compiti di scrittura e facilitare l’apprendimento linguistico.
Creazione di musica	AIVA	Piattaforma che utilizza l’IA per comporre musica originale, utile per gli studenti che desiderano esplorare la composizione musicale o creare colonne sonore per i loro progetti.

tima fase, quindi, è stata arricchita da un processo di elaborazione degli input con applicativi conosciuti e utilizzati dai singoli, generando un bagaglio di risorse che presentiamo in tabella 1. Tra gli applicativi emergono principalmente risorse per la generazione di podcast, video e immagini, che gli studenti hanno utilizzato per sintetizzare in modalità audio-visiva le informazioni contenute nei testi.

I risultati preliminari forniscono uno sguardo approfondito sulle dinamiche di apprendimento degli studenti, evidenziando la coesistenza di pratiche tradizionali e una crescente apertura alle potenzialità delle tecnologie digitali, soprattutto quando queste offrono un approccio *visivo globale* (Flavel, 1979; D'Mello & Graesser, 2015; Rezapour-Nasrabad, 2019) e *intuitivo* (Bruner, 1971). Rileviamo come tali strumenti rientrano nella pratica quotidiana di molti e, con diversi gradi di familiarizzazione, sono adottati per le attività quotidiane. A nostro avviso, risulta particolarmente significativa la conquista della consapevolezza, da parte degli studenti, circa l'importanza di adottare strumenti tecnologici interattivi per ottimizzare il tempo di studio. Tale cognizione può rappresentare una forma di *motivazione intrinseca* degli studenti nello sfruttare le potenzialità delle tecnologie al fine di migliorare l'efficacia del proprio apprendimento.

6. PROSPETTIVE DI RICERCA: QUALI NUOVI PARADIGMI DI APPRENDIMENTO? È POSSIBILE ANCORA OGGI PARLARE DI STILI DI APPRENDIMENTO?

Effettuato un primo tentativo di analisi profonda su aspetti come *stili di apprendimento*, *ambiente*, *ecosistemi*, l'attività laboratoriale e di ricerca ha fatto emergere nuove questioni. Intanto attualmente consideriamo l'apprendimento come un fenomeno complesso che sottende una sinergia di processi *contestuali* (ambienti di apprendimento: informali, formali, non formali), *cognitivi* (Neisser, 2014) e *motivazionali* (Maslow, 2010). Tale sinergia emerge dalla costante interazione tra la natura individuale, intesa come le caratteristiche guidate dallo sviluppo genetico inscritto nel DNA, e l'ambiente circostante, costituito dalle esperienze di vita che plasmano l'individuo nel corso del tempo (Rivoltella, 2012; Vicari & Caselli, 2020; Panciroli, 2022). Ogni studente, in questo intricato contesto, sviluppa un proprio metodo di studio che può essere frutto di un lungo processo di affinamento nel corso degli anni o acquisito come abitudine consolidata (Moè et al., 1999). La prospettiva cambia quando il crescente interesse, sul piano scientifico-educativo rispetto ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento

(DSA), ha preteso nuove considerazioni e specificazioni di cosa si intenda per apprendimento, soprattutto perché si è iniziato ad indagare gli *stili cognitivi*³ degli alunni, gli stili di insegnamento dei docenti e la loro ricaduta sugli apprendimenti. Se il riferimento teorico rimane quello di studi condotti da Kolb e Fry nel 1975, abbiamo tanta strada da fare! Questi studi pionieristici hanno delineato, com'è noto, due dimensioni cruciali dell'apprendimento: la *percezione* e il *processamento* delle informazioni. Essi sostengono che, di fronte a nuovi stimoli, ogni individuo è chiamato ad attivare specifiche strategie che, a loro volta, rivelano modalità preferenziali uniche, note come *stili di apprendimento*, che distinguono ciascuna persona.

Già nel 1983, Gardner offrì spunti di riflessione cruciali, mettendo in discussione la predominante visione unidimensionale dell'intelligenza, ovvero l'idea che esista una singola intelligenza alla base di tutti i processi cognitivi superiori. Questo approccio ha aperto la strada alla valutazione delle diverse intelligenze o abilità individuali, evidenziando come, ancora oggi, molti sostengano erroneamente l'esistenza di un unico tipo di intelligenza dominante.

Nel 1984, sull'onda degli studi di Gardner, Kolb pubblicò *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, dove propose un cambio di prospettiva significativo. Nel suo saggio, non solo riconobbe l'importanza di stili di apprendimento individuali, che riflettono maggiormente le preferenze personali nell'acquisizione delle informazioni, ma integrò anche componenti cognitive ed affettive peculiari di ciascun individuo. Questi elementi così fondamentali hanno stimolato nuove riflessioni a livello teorico e didattico, sottolineando la complessità dell'apprendimento e la necessità di un approccio più personalizzato nell'educazione.

Non ci addentreremo all'analisi di questi studi, in quanto appare già evidente -da Kolb e Gardner in avanti- che *intelligenze multiple* e *stili di apprendimento* hanno cominciato a mettere in crisi i diversi sistemi educativi, e la ricerca in campo educativo ha spesso ampliato la gamma di differenti *stili* presenti nei vari individui, aprendoci a nuove prospettive (basterebbe pensare all'opera di ampliamento delle intelligenze multiple effettuata da Gardner con la pubblicazione di *Five Minds for the future* nel 2007).

³ Far riferimento agli stili cognitivi significa voler considerare il macrocontenitore che ingloba gli stili mentali (Wallach & Kogan, 1965), gli stili di apprendimento (Kolb D. A., 1984), gli stili di azione (Kirton, 1976) e le intelligenze multiple di Gardner (1984), un campo di studi assai complesso che nel presente contributo riusciremo a presentare solo in parte.

Il supporto della ricerca neuroscientifica sull'apprendimento però ha confutato un approccio troppo rigido sul concetto di *stile*, soprattutto se tale riferimento viene adottato per predisporre le attività didattiche. E, purtroppo, non è di fatto difficile individuare in diversi studi di ambito educativo l'idea che vi siano alunni che prediligano una modalità di apprendimento visiva, uditiva, cinestesica, etc. e che il successo scolastico di questi studenti sia attribuibile al loro impegno e alle loro capacità. Anche sul fronte pedagogico abbiamo già una storia di smentite. Le prime confutazioni arrivano da Frank Coffield, docente di pedagogia presso l'Università di Londra, il quale in uno studio effettuato insieme al suo gruppo di ricerca (Coffield, 2004) ha esaminato i più popolari *stili di apprendimento* presi dalle ricerche di Kolb e successive rivisitazioni, concludendo, dopo una lunga analisi anche con l'adozione di strumenti psicometrici, che mancavano le basi scientifiche per incoraggiarne l'uso. In pratica, non esisterebbe alcuna predisposizione naturale o elettiva ad imparare lavorando su testo, schemi, video e immagini (apprendimento *visivo*) oppure ascoltando o ripetendo ad alta voce (apprendimento tramite un canale *uditivo-verbale*) e così via. Tale studio è supportato da una ricerca pionieristica in ambito neuroscientifico, a firma di Newton (2015), ricercatore della Swansea University Medical School, il quale si chiede quali possano essere le motivazioni che conducono insegnanti e ricercatori accademici ad abbracciare questo tipo di orientamento. Lo fa ponendo a setaccio (tra la metà del 2013 e la metà del 2015) grandi banche dati di ricerca – ERIC e PubMed – utilizzando come parola chiave “*learning styles*” e quello che scopre è che la maggior parte dei documenti di ricerca analizzati (94%) inizia con una visione positiva degli stili di apprendimento e, un pieno 89%, implicitamente o direttamente approva l'utilizzo degli stili di apprendimento nei contesti di apprendimento. Così, anche un educatore che si propone di far una ricerca in modo serio, incorre in un'alta probabilità di venire a contatto con una falsa conclusione, un falso mito. La conclusione dell'autore è che, la base del successo del *neuromito* (Rivoltella, 2012) sugli *stili di apprendimento*, viene sostenuto dalla maggior parte degli insegnanti, ma non confermato da evidenze scientifiche. Il gruppo di ricerca del prof. Harold Pashler, professore di psicologia cognitiva dell'Università della California di San Diego, partendo da un disegno di ricerca che aveva come obiettivo quello di confermare l'esistenza e la validità scientifica degli stili di apprendimento, si rese conto che le ricerche a sostegno di questa ipotesi spesso affrontavano la questione con ricerche che dal punto di vista metodologico non avevano alcuna solidità scientifica (Pashler et al., 2008), giungendo

alla conclusione che il contrasto tra l'enorme popolarità dell'approccio degli *stili di apprendimento* nell'ambito dell'istruzione e la mancanza di prove credibili per la loro utilità in campo educativo e didattico fosse, a loro avviso, sorprendente ed inquietante; se la classificazione degli stili di apprendimento degli studenti ha un'utilità pratica, ciò resta da dimostrare (Pashler et al., 2008). A seguire, partendo dal contributo di Pashler e colleghi, Joshua Cuevas, psicologo e ricercatore presso il College of Education dell'University of North Georgia, introduce la sua ricerca (Cuevas, 2015) mettendo in relazione una rassegna di ricerche che cominciano dalla doppia codifica con la quale il nostro cervello elabori le informazioni (Paivio, 1991), per arrivare agli studi di neuroimaging (Welcome & Joannis, 2014) e sostenendo che nonostante vi siano evidenze scientifiche sul fatto che gli esseri umani apprendano in una varietà di modi diversi, è anche una certezza che siamo tutti “studenti visivi”, “siamo tutti studenti uditivi”, “siamo tutti studenti cinestesici”, e queste prove stanno rapidamente crescendo con la dimostrazione che improntare azioni didattiche tenendo conto dei mitologici stili di apprendimento, non solo conduce a prassi didattiche inefficaci, ma si configura come uno spreco prezioso di tempo didattico (Calvani & Trincherò, 2019), spesso accusato di determinismo o riduzionismo (Cuevas, 2015). Tuttavia, nonostante le critiche, la complessità intrinseca del concetto di apprendimento persiste, data la sua posizione centrale nell'interazione complessa tra l'individuo e l'ambiente educativo.

Questa interazione comprende diversi elementi quali:

1. le modalità individuali di percezione, organizzazione e memorizzazione delle informazioni;
2. le dimensioni motivazionali degli apprendenti (Flavel, 1979);
3. gli stili di insegnamento dei docenti;
4. le caratteristiche fisiologiche individuali come il genere, lo stato di salute, e preferenze ambientali quali l'illuminazione, il rumore e la temperatura (Dunn e Dunn, 1979);
5. il setting e l'ecosistema di apprendimento (Pancioli, 2021).

Da questa prospettiva, la tendenza verso determinate modalità di apprendimento è considerata non come un tratto innato o immutabile, ma piuttosto come il risultato dell'esperienza. In particolare, l'esperienza educativa assume un ruolo cruciale nel modellare i diversi profili stilistici sia degli educatori che degli studenti, e la loro interazione dinamica modella l'ambiente educativo e le pratiche didattiche. Gli insegnanti, ad esempio, tendono a conformarsi al modello stilistico prevalente nell'istituzione educativa, *effetto di istituto* (Hadji, 2017; 2023), mentre gli studenti si adattano agli stili dei loro insegnanti.

Questa dinamica ha ripercussioni anche nella valutazione (tra tutti, il cosiddetto *effetto pigmalione*), poiché gli insegnanti sono inclini a valutare più favorevolmente gli studenti che condividono il loro modo di insegnare e di apprendere (Sternberg & Grigorenko, 1995).

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il passaggio dagli studi in ambito psicologico da matrici cognitive (più centrate sul soggetto che apprende) a quelli costruttivisti (maggiormente focalizzate sul contesto e le interazioni che in esso si vengono a creare) hanno prodotto riflessioni importanti anche nell'ambito pedagogico e della didattica in particolare. Nell'ambito educativo, gli stili di apprendimento sono stati esaminati principalmente per arricchire la progettazione didattica e potenziare le competenze specifiche disciplinari, in particolare nel settore linguistico. Ciononostante, i risultati della ricerca indicano che l'approccio agli stili di apprendimento deve essere rivisto alla luce delle evidenze neuroscientifiche e delle critiche metodologiche sollevate da studi recenti. Mentre in passato si è creduto che gli individui possedessero preferenze innate per determinate modalità di apprendimento, le prove attuali suggeriscono che tale concetto sia privo di fondamento scientifico. Al contrario, l'apprendimento è un processo complesso influenzato da una molteplicità di fattori, tra cui le modalità individuali di percezione, le dimensioni motivazionali, gli stili di insegnamento dei docenti e le caratteristiche ambientali. Pertanto, si suggerisce di adottare un approccio più flessibile e contestuale all'insegnamento, che tenga conto della diversità degli apprendenti e delle loro esigenze specifiche. Invece di concentrarsi sui presunti stili di apprendimento, gli educatori sono incoraggiati a adottare strategie didattiche che favoriscano una varietà di modalità di apprendimento e che tengano conto delle differenze individuali. Tuttavia, è indiscutibile l'importanza di considerare le peculiarità individuali (Gardner, 1983; Gardner, 2007) degli studenti per personalizzare il processo di insegnamento-apprendimento e ottimizzare l'efficacia educativa, contribuendo alla creazione di un ambiente di classe positivo e produttivo. Anche in prospettiva inclusiva si parla di *funzionamento* del soggetto strettamente legato ai fattori ambientali e contestuali che incontra (OMS, 2002), avvallando l'idea la didattica non può che essere pensata e implementata, in una parola *progettata* (Laurillard, 2015), per offrire occasioni di apprendimento senza barriere (Cast, 2011) per tutti e per ciascuno (Slavin, 1996; Canevaro, 2013). La sfida che oggi la didattica si pone è quella di generare occasioni di apprendimento sempre più inclusive, modellando contesti, per

fornire feedback più efficaci (Panciroli & Macauda, 2019) che anche grazie alla disponibilità sempre maggiore di strumenti tecnologici intelligenti necessitano dell'acquisizione di specifiche competenze sia da parte degli studenti (Buckingham, 2006; Messina et al., 2023) che degli insegnanti (Panciroli, 2022; Ranieri, 2022).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini scientifica.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Carocci.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Carocci.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Biblioteca Universale Laterza.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Corazza, L., Panciroli, C., Macauda, A., & Marcato, E. (2022). *Teaching with Digital Conceptual Maps for the Development of Inclusive Processes*. In Social Justice, Media and Technology in Teacher Education (pp. 209-218). Springer.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Debes, J. L. (1969). The Loom of Visual Literacy--An Overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), pp. 25-27.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they be matched, in *Educational leadership*.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In Resnick L.B. (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236), Hillsdale.

- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American psychologist*, 34(10), pp. 906-911.
- Gaggioli, C. & Capuano, A. (2022). *Insegnare la comprensione del testo agli studenti con DSA. Strategie inclusive per la scuola secondaria di primo grado*. Erickson.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hadji, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano: Oltre i limiti della società della performance* (D. Aglieri & D. Simeone, Cura). Tradotto da C. Bonetti. Scholé.
- Kolb, D. A., & Fry, R. E. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. MIT Alfred P. Sloan School of Management.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli.
- Maslow, A. H. (2010). *Motivazione e personalità*. Armandò editore.
- Messina, S., Macaudo, A., & Panciroli, C. (2023). *Heritage education and media literacy: Analysis of digitization practices*, in PVBLICA (Ed.), IMG23 4th International and Interdisciplinary Conference on Images and Imagination, pp. 67-74.
- Moè, A., Cacciò, L., Zamperlin, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (1999). *Consapevolezza strategica e abilità di studio in ragazzi che si accingono alla scelta universitaria*. Orientamento precoce alla scelta universitaria. Modelli, strumenti e analisi di un'esperienza pilota, pp. 73-88.
- Neisser, U. (2014). *Cognitive psychology: Classic edition*. Psychology press.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6 (3), pp. 21-30.
- OMS. (2002). *ICF International Classification of Functioning, Disability and Health*. (trad. it., a cura di Matilde Leonardi, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute). Erickson.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status, *Canadian Journal of Psychology*, 45, pp. 255-287.
- Panciroli, C. (Ed.). (2021). *Elementi di didattica post-digitale*. Bologna, Italy: Bologna University Press.
- Panciroli, C. & Macaudo, A. (2019). Feedback images in university teaching. *FORM@RE*, 19, pp. 234-246.
- Panciroli, C. & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia, Italy: Scholé.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles. Concepts and Evidence. *Psychological science in the public interest*, 9 (3), pp. 105-119.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Carocci.
- Ranieri, M., Cuomo, S., & Biagini, G. (2024). *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Carocci.
- Rezapour-Nasrabad, R. (2019). Mind map learning technique: An educational interactive approach. *International Journal of Pharmaceutical Research*, 1.
- Rizzato, R., & De Beni, R. (2018). *Insuccesso universitario: Dai fattori personali all'autoregolazione dell'apprendimento*. In L. Arcangeli (Ed.), *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*, Carocci, pp. 119-133.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), pp. 43-69.
- Scurati, C. & Zanniello, G. (Eds.). (1993). *La ricerca-azione: Contributi per lo sviluppo educativo*. Tecnodid. Meridiani e paralleli.
- Sternberg, R. J. (1995). Styles of thinking and learning. *Language Testing*, 12(3), pp. 265-291.
- Vicari, S. & Caselli, M. C. (Eds.). (2020). *Neuropsicologia dell'età evolutiva: Prospettive teoriche e cliniche*. Bologna. il Mulino.
- Welcome, S. E. & Joanisse, M. F. (2014). Individual differences in white matter anatomy predict dissociable components of reading skill in adults. *NeuroImage*, 96, pp. 261-275.



Citation: Biagini, G. (2024). Assessing the assessments: toward a multidimensional approach to AI literacy. *Media Education* 15(1): 91-101. doi: 10.36253/me-15831

Received: February, 2024

Accepted: April, 2024

Published: May, 2024

Copyright: © 2024 Biagini, G. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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.

Assessing the assessments: toward a multidimensional approach to AI literacy

Valutando la valutazione: verso un approccio multidisciplinare alla literacy dell'intelligenza artificiale

GABRIELE BIAGINI

University of Florence, Florence, Italy
gabriele.biagini@unifi.it

Abstract. This scoping review explores the field of artificial intelligence (AI) literacy, focusing on the tools available for evaluating individuals' self-perception of their AI literacy. In an era where AI technologies increasingly infiltrate various aspects of daily life, from healthcare diagnostics to personalized digital platforms, the need for a comprehensive understanding of AI literacy has never been more critical. This literacy extends beyond mere technical competence to include ethical considerations, critical thinking, and socio-emotional skills, reflecting the complex interplay between AI technologies and societal norms. The review synthesizes findings from diverse studies, highlighting the development and validation processes of several key instruments designed to measure AI literacy across different dimensions. These tools – ranging from the Artificial Intelligence Literacy Questionnaire (AILQ) to the General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GA AIS) – embody the nature of AI literacy, encompassing affective, behavioral, cognitive, and ethical components. Each instrument offers unique insights into how individuals perceive their abilities to understand, engage with, and ethically apply AI technologies. By examining these assessment tools, the review sheds light on the current landscape of AI literacy measurement, underscoring the importance of self-perception in educational strategies, personal growth, and ethical decision-making. The findings suggest a critical need for educational interventions and policy formulations that address the gaps between perceived and actual AI literacy, promoting a more inclusive, critically aware, and competent engagement with AI technologies.

Keywords: AI Literacy, self-perception, scale, questionnaire.

Riassunto. Questa scoping review esplora il campo della *literacy* dell'intelligenza artificiale (IA), concentrandosi sugli strumenti disponibili per valutarne l'autopercezione. In un'epoca in cui le tecnologie di IA si infiltrano sempre più in vari aspetti della vita quotidiana, dalla diagnostica sanitaria alle piattaforme digitali personalizzate, la necessità di una comprensione completa della *literacy* in IA non è mai stata così cruciale. Questa alfabetizzazione va oltre la mera competenza tecnica ed include considerazioni etiche, pensiero critico e competenze socio-emozionali, riflettendo l'interazione complessa tra le tecnologie di IA e le norme sociali. La review sintetizza i risultati di diversi studi, evidenziando i processi di sviluppo e di validazione di diversi strumenti progettati per

misurare la *literacy* su diverse dimensioni. Questi strumenti – che vanno dal Questionario sull’Alfabetizzazione in Intelligenza Artificiale (AILQ) alla Scala delle Attitudini Generali verso l’Intelligenza Artificiale (GAAIS) – incarnano la natura complessa dell’argomento, abbracciando componenti affettive, comportamentali, cognitive ed etiche. Ogni strumento offre spunti su come gli individui percepiscono le loro capacità di comprendere, interagire e applicare eticamente le tecnologie di IA. Esaminando questi strumenti, la revisione analizza il panorama attuale degli strumenti di misurazione della *literacy* in IA, sottolineando l’importanza dell’autopercezione nella crescita personale e nella presa di decisioni etiche. I risultati suggeriscono un bisogno di interventi educativi e di policy che affrontino le lacune tra la *literacy* percepita e quella reale, promuovendo un coinvolgimento più inclusivo, consapevole e competente con le tecnologie di IA.

Parole chiave: AI Literacy, autopercezione, scale di misurazione, questionario.

1. INTRODUCTION

In an era defined by rapid technological advancements, the ability to navigate, understand, and leverage digital tools has become indispensable. The advent of digital technologies and the internet has reshaped how we communicate, work, learn, and interact with the world around us. This digital transformation has not only reshaped the landscape of professional and personal lives but has also raised important questions about the adequacy of our skills and competencies in the face of evolving technological demands. As we move deeper into the 21st century, the assessment of these skills and the self-perception of digital competencies have emerged as critical areas of inquiry. Understanding how individuals assess their own abilities to engage with technology, and the accuracy of these self-assessments, has significant implications for education, workforce development, and societal participation (Saracco, 2020).

Among these transformative technologies, Artificial Intelligence (AI), due to its pervasive presence, is rapidly becoming a constant feature of the 21st century. As AI systems increasingly permeate various aspects of life – from personalized recommendations on streaming platforms to diagnostic assistance in healthcare – (Laupichler et al., 2023; Southworth et al., 2023) understanding the fundamentals of AI is crucial not only for those working in tech-centric roles but also for the general population to make informed decisions (Kandhofer et al., 2016; Ng et al., 2021; Long & Magerko, 2020; UNESCO, 2022).

The competence related to this skill is defined as AI Literacy, yet its concept remains in its infancy. Initially, the term was based on fundamental knowledge of AI and the proper use of this technology. More recently, researchers have proposed adding more depth to the concept than merely being able to use AI-driven devices and software. Instead, AI literacy involves both lower and higher-order thinking skills to comprehend the knowledge and skills behind AI technologies and to

facilitate work tasks (e.g., creation, collaboration, evaluation) (Chiu et al., 2020; Ng et al., 2021). Authors have emphasized the idea that people cannot fully understand this technology if they perceive it merely as a set of knowledge and skills; AI also involves attitudes and moral decision-making, which are crucial for developing AI literacy and its responsible use (Chiu et al., 2020; Ng et al., 2021; Druga et al., 2022). AI literacy can be seen as a multidimensional construct, encompassing a broad set of knowledge, skills, and competencies that enable individuals to engage effectively with AI technologies. This includes technical understanding, such as how algorithms function and how AI systems are trained, as well as a grasp of the societal impacts, such as ethical considerations and the implications of AI on privacy and employment.

2. BACKGROUND

2.1 Defining AI Literacy in the modern context

The concept of literacy has evolved significantly from its traditional association with reading and writing (Carolus et al., 2023). In the context of AI, literacy extends beyond merely the ability to use technology; it implies a deeper comprehension of how AI tools are developed, their limitations, their potential biases, and the contexts in which they are applied. According to the framework proposed by Ng et al. (2021), AI literacy also involves a sense of empowerment to use AI responsibly and a critical mindset for evaluating AI systems’ influence on society and individuals’ lives.

Moreover, AI literacy aims to democratize understanding and access to AI technology, ensuring that diverse groups have the opportunity to learn about and critically engage with these systems. This concept aligns with the agenda of many educational initiatives that aim to provide students with the necessary tools to become responsible digital citizens in the modern world (Carolus

et al., 2023). Therefore, defining AI literacy encompasses recognizing its importance for an informed citizenship, which is essential for societal participation in the age of digital transformation.

To capture this evolving concept, researchers have highlighted the urgency to develop AI Literacy scales that reflect the multifaceted nature of such expertise (Ng et al., 2023; Laupichler et al., 2023; Carolus et al., 2023; Pinsky, M., & Benlian, A., 2023; Biagini et al., 2023; Wang et al., 2022; Wang & Wang, 2022; Sindermann et al., 2021; Schepman & Rodway, 2020). These scales aim to measure an individual's awareness, knowledge, attitude, and ability related to AI – ranging from a basic understanding of AI concepts to more advanced capacities such as identifying AI biases and understanding the implications of AI applications. Through this comprehensive approach, we can better understand the AI literacy landscape and identify areas where education and policy interventions are most needed. However, there are still limited validated questionnaires that address all its dimensions, hence the need for a review.

2.2 AI literacy self-perception

Self-perception refers to individuals' assessment of their own knowledge, skills, and competencies in a given domain. In the context of AI literacy, it encompasses the evaluation by individuals of their capability to comprehend and engage with AI technologies. Understanding self-perception is crucial for numerous reasons (Bandura, 1997), particularly in informing education strategies, personalizing learning experiences, and fostering a deeper, more reflective engagement with AI. To begin with, self-perception in personal literacies influences motivation and learning outcomes (Bandura, 1997). Beliefs about one's abilities have a direct impact on the effort expended in learning, perseverance when faced with challenges, and, ultimately, success in mastering new content. Individuals who perceive themselves as competent in the AI domain are more likely to seek out challenges, exhibit resilience, and experience efficacy in their learning pursuits, all of which are critical in the fast-evolving field of AI. Another important aspect is the alignment of self-perceived AI literacy with actual competence (Kruger, J., & Dunning, D., 1999). The discrepancies between self-assessment and actual proficiency can lead to overconfidence or a lack of confidence. Both can be detrimental: For example, overconfidence may cause individuals to overlook learning opportunities or to fail to heed ethical implications of AI deployment, while a lack of confidence can result in reluctance to engage with AI tools or technologies, hindering poten-

tial advancements and personal growth. Moreover, self-perception plays a key role in the democratization of AI. It is essential for fostering inclusive participation across different demographics (UNESCO 2021; DiSalvo et al., 2017). A person's background, culture, and experiences shape their interaction with technology, and thus, their self-perception in terms of AI literacy. Acknowledging and understanding this personalized view of AI aptitude enables educators and policymakers to design interventions that are culturally sensitive and effective in reaching a broader audience. Additionally, studies have indicated that self-perception in AI literacy affects ethical decision-making (Druga et al., 2023). Individuals who consider themselves well-versed in AI are more likely to critically evaluate the social and ethical dimensions of AI technologies, contributing to the development of responsible AI practices. In contrast, those with lower self-perceived literacy may lack the confidence to question or understand the implications of AI systems, possibly leading to uncritical acceptance of AI outputs (Biagini et al., 2023). In the pursuit of advancing AI literacy, it is therefore imperative to not only develop tools that assess an individual's conceptual and practical knowledge but also ones that measure their self-perception of AI literacy. This dual focus enables the identification of gaps between perceived and actual understanding. Furthermore, it provides insights into how individuals position themselves in relation to AI, which is integral for crafting effective educational interventions and promoting a critically aware and competent AI literate public.

2.3 AI Literacy assessment tools

In the field of AI literacy, scholars employ a diverse range of quantitative and qualitative methods to assess students' knowledge on the domain, including pre- and post-knowledge tests, self-reported questionnaires (Chiu et al., 2021; Kong et al., 2022; Lin et al., 2021; Ng et al., 2023), surveys (Druga et al., 2022), curriculum guides (Ng et al., 2023), interview tools, and project rubrics (Ng et al., 2022; Zhang et al., 2022).

The development of curricula aimed at enhancing AI literacy has led to the creation of comprehensive assessment/self-assessment tools (e.g., Carolus et al., 2023; Chai et al., 2020; Chiu et al., 2021; Dai et al., 2020; Kong et al., 2023; Laupichler et al., 2023; Ng et al., 2023; Pinski & Benlian, 2023; Wang et al., 2022), focusing on a variety of factors such as confidence, readiness, relevance, behavioral intention, learning perceptions, motivation, attitudes, career aspirations, engagement, hands-on interactivity, futuristic and interdisciplinary thinking, social good, and ethical learning.

However, even if several scales have been developed, mostly are tailored to evaluate specific interventions, therefore, their content often remains closely aligned with the evaluated intervention, limiting their broader applicability (Carolus et al., 2023).

Furthermore, despite the breadth of these assessments, few have undergone validation or retesting for reliability across different settings and the factorial structure of used instruments in educational settings has rarely been examined in large samples, leading to a lack of differentiation among various aspects of AI literacy.

Critically, the predominant focus of these instruments on cognitive and ethical dimensions, with less attention to attitudinal and behavioral aspects essential for AI learning, signifies a gap in the comprehensive assessment of AI literacy, especially considering the diversity of age ranges targeted. This oversight is problematic, as a thorough understanding of AI literacy requires exploring socio-emotional and higher cognitive dimensions beyond mere technical proficiency.

To adequately measure AI literacy across a broader spectrum of use cases it is essential to develop assessment tools that not only cover general criteria but also allow for the modular incorporation of context-specific aspects. Such an approach would address the current limitations by ensuring a more generalized and differentiated assessment of AI literacy, capturing its multifaceted nature.

2.4 *The present study*

Recognizing the importance of assessment in AI literacy, this study seeks to identify and evaluate the tools designed to measure individuals' self-assessment of their AI knowledge and competencies. By exploring the characteristics of these tools, including their purpose, target audience, and validation processes, the research aims to provide a comprehensive overview of the methodologies currently employed in this domain. Furthermore, this study delves into the specific aspects of AI that these instruments aim to measure, seeking to understand the breadth and depth of AI concepts and skills captured by such evaluations. Through an examination of existing evaluation tools, this study aims to highlight the critical dimensions of AI literacy as perceived by individuals themselves. The research questions (RQ) addressed in this study are as follows:

RQ1: Which are the tools for evaluating AI literacy self-perception?

RQ2: Which characteristics (e.g., purpose, target, validation process) and what specific aspects of AI are measured by these questionnaires?

3. METHODS

To answer the research questions regarding the available tools and their characteristic for evaluating AI literacy self-perception, a comprehensive review of academic literature was conducted. This investigation aimed to identify and assess the variety of instruments currently in use for gauging an individual's self-perceived competence and understanding of artificial intelligence concepts and applications. Through this examination, a total of nine distinct tools were identified, encompassing a range of approaches from self-assessment questionnaires to interactive digital platforms. Each tool was evaluated based on its characteristics (e.g., purpose, target, validation process).

The approach utilized for this study was a scoping review (Grant & Booth, 2009), adhering to the framework established by the PRISMA guidelines (Moher et al., 2009). Since, although not a systematic review of the literature, the scoping review shares its characteristics of transparency, reproducibility and systematicity aiming to reduce mistakes and bias and thus, yielding more trustworthy outcomes (Cooper et al., 2019). The subsequent sections provide a concise overview and record the principal procedures applied in this method of research.

The process of the review was divided into five distinct phases: a) defining the problem and the research queries, b) identifying relevant literature, c) evaluating the search outcomes, d) categorizing, decoding, and summarizing the findings, and e) disseminating the review findings. The search encompassed several academic databases, including Web of Science (Clarivate), ERIC (Institute of Education Sciences), IEEE Xplore (IEEE), and SCOPUS (Elsevier), and was conducted in March 2023. It is worth noting that the volume of literature on AI literacy scales is comparatively limited. Hence, this research aims to provide a comprehensive overview of the current literature. The focus was on articles explicitly mentioning "AI literacy scales or questionnaire" or "artificial intelligence literacy scales or questionnaire" in the title, abstract, or text. A subsequent search was conducted in September 2023, filtering out non-conforming articles based on the established exclusion criteria.

Five exclusion criteria were formulated and applied during the abstract and full-text report reviews (refer to Table 1). The criteria were as follows: works that utilized the term AI literacy scale or questionnaire but concentrated on a different subject were omitted (criterion 1). Editorials and books were not included due to their non-peer-reviewed nature (criterion 2). Articles that mentioned "AI literacy scale or questionnaire" but pertained to AI's application in specific fields unrelated to educa-

Table 1. Exclusion criteria for the scoping review.

Criterion number	Criterion Name	Criterion Explanation
1	Missing focus on tools for AI literacy assessment	Works that utilized the term scale but concentrated on a different subject were omitted (e.g., pre-post course evaluation)
2	Peer Review	Editorials and books were not included due to their non-peer-reviewed nature
3	Technical articles/Specific Context	Articles that mentioned “AI literacy” but pertained to AI’s application in specific fields unrelated to education were disregarded
4	Foreign Language	Reports published in languages other than English or Italian

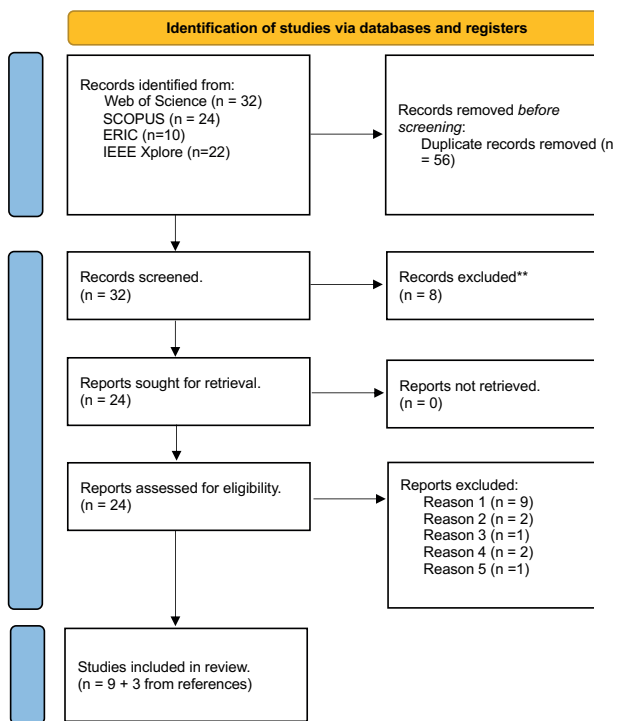


Figure 1. Prisma Flowchart. **All records were excluded manually. No automation tools were used at this stage.

tion were disregarded (criterion 3). Finally, publications not in English or Italian were excluded to prevent misinterpretation due to language barriers, as these were the languages the authors were proficient in (criterion 4).

The journey of study selection begins with the identification of studies from several databases: 32 from Web of Science, 24 from SCOPUS, 10 from ERIC, and 22 from IEEE Xplore, totalling 88 records. From this pool, records are pre-screened, resulting in the removal of 56 duplicate records. This leaves 32 records to be screened. After screening, 8 records are excluded. This results in 24 reports being sought for retrieval. Of the 24 reports that are retrieved and assessed for eligibility, a number are excluded for the exclusion criteria leaving 9 studies

that are included in the review based on this assessment. Figure 1 contains the details of the process.

4. RESULTS

To address the research question regarding the identification of tools for evaluating self-perception of AI literacy, our investigation uncovered a variety of instruments designed to measure individuals’ understanding and competence in artificial intelligence. Here we briefly describe them:

1) The AILQ Survey (Ng et al., 2023): The study introduces the Artificial Intelligence Literacy Questionnaire (AILQ), a comprehensive tool developed to assess the AI literacy of secondary students. It underscores the necessity of evaluating AI literacy across four key dimensions: affective learning (which includes intrinsic motivation and self-efficacy/confidence), behavioural learning (encompassing behavioural commitment and collaboration), cognitive learning (covering knowledge acquisition, application, evaluation, and creation), and ethical learning. These dimensions reflect a holistic approach to understanding AI literacy, incorporating not only technical knowledge and skills but also ethical considerations and socio-emotional aspects such as collaboration and engagement. The AILQ was designed and validated through a multi-step process, including theoretical review, expert judgment, interviews, a pilot study, and confirmatory factor analysis, ensuring its reliability and validity. The validation process involved a pilot study with 363 secondary school students to examine the psychometric properties of the AILQ. This process confirmed a four-factor structure of the AILQ, demonstrating its good reliability and validity as a measurement scale. This tool is distinguished by its comprehensive coverage of the ABCE (Affective, Behavioural, Cognitive, and Ethical) learning framework, making it a novel contribution to the field. The questionnaire is designed to capture a wide range of competencies, from

basic understanding to higher-order thinking skills, and includes items specifically aimed at assessing students' confidence, self-efficacy, motivation, and ethical understanding related to AI.

2) The "Scale for the Assessment of Non-Experts' AI Literacy" (SNAIL) (Laupichler et al., 2023) is a tool designed to measure the AI literacy among non-experts, a demographic defined as individuals lacking formal education in AI or computer science. This tool emerged from the need to provide a valid and reliable assessment of AI competencies. The development process of SNAIL involved distributing an initial set of AI literacy items through an online questionnaire to a diverse group of non-experts. Subsequent analysis, leveraging exploratory factor analysis, unveiled a three-factor structure encapsulating the latent dimensions of AI competencies: Technical Understanding, Critical Appraisal, and Practical Application. The final iteration of the SNAIL questionnaire comprises 31 items, crafted to assess individuals' or groups' AI literacy. It also serves as a tool for evaluating the efficacy of AI literacy instructional courses.

3) Meta AI Literacy Scale (MAILS) (Carolus et al., 2023) was designed to offer a robust and flexible assessment tool for AI literacy that is deeply grounded in the literature. It combines traditional AI literacy facets with psychological competencies, making it applicable across various professional settings. The scale's modularity allows for its facets to be used independently, tailoring the assessment to specific goals and use cases. Its main target are adults, with the potential for broader application given its foundation in universal competencies and psychological constructs. The scale was developed through the analysis of data collected online from 300 participants. It underwent both exploratory and confirmatory factor analyses to confirm its factorial structure. This validation process ensured that MAILS effectively measures AI literacy and psychological competencies related to problem-solving, learning, and emotion regulation in the context of AI. The scale's design is based on Ng and colleagues' (Ng et al., 2021) conceptualization of AI literacy, therefore Use & Apply AI, Understand AI, Detect AI, AI Ethics, with the addition of Create AI and is enriched with psychological competencies to address the pervasive changes brought by AI systems like, AI Self-efficacy in learning and problem solving, AI Self-management, further divided into AI Self-efficacy (covering AI Problem-solving and AI Learning) and AI Self-competency (including AI Persuasion literacy and AI Emotion regulation).

4) Pinsky et al. scale (Pinsky, M., & Benlian, A., 2023): This study embarked on a comprehensive approach, starting with a systematic literature review

and expert interviews to define and conceptualize general AI literacy. This work led to the creation of an initial item set aimed at capturing the essence of individuals' socio-technical competencies in interacting with AI technologies (based on IS research and human-AI collaboration). To refine and validate this item set, the research team engaged in two rounds of card sorting involving a total of eleven judges, followed by a pre-test with 50 participants. This process culminated in a validated measurement instrument comprising five dimensions and 13 items, offering empirical support for the measurement model. The instrument elucidates general AI literacy through seven restructured dimensions, categorized into AI actor knowledge (explicit literacy), AI steps knowledge (explicit literacy), and AI experience (tacit literacy), thus providing a nuanced understanding of the competencies relevant to human-AI interaction. By structuring human-AI competencies in such a detailed manner, the instrument lays the groundwork for future research directions in IS, inviting inquiries into the multifaceted relationships between AI literacy and its effects on organizational and technological outcomes.

5) LTE's Scale (Biagini et al., 2023): The LTE Scale is a tool designed to evaluate users' skills in engaging with artificial intelligence (AI), spanning across knowledge-related, operational, critical, and ethical dimensions. This 40-item assessment scale is crafted to enhance comprehension of self-reported AI literacy, drawing inspiration from the foundational notions of digital literacy outlined by Calvani et al. (2009) and the AI Literacy framework proposed by Cuomo et al. (2022). The development process of this scale was guided by DeVellis' strategic recommendations, initially generating an item pool of 118 potential entries. This pool was refined through expert insights, culminating in a robust set of items that underwent rigorous validation through Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). The theoretical underpinning of the LTE Scale, rooted in four distinct constructs, reflects a comprehensive conceptualization of AI literacy, aligning with the multifaceted nature of this domain. This approach not only attests to the scale's empirical robustness – evidenced by a high reliability score and construct validity – but also recommends its application as an integral tool rather than isolating its constructs, thus embracing the inherent multidimensionality of AI literacy. The LTE Scale distinguishes itself in the scenarios of AI literacy assessment tools by offering a holistic perspective that acknowledges and evaluates the intricate complexity of AI literacy.

6) The AI Literacy Scale (AILS) (Wang et al., 2022): This innovative scale is designed to capture the essence of AI literacy through the core constructs of awareness, use, evaluation, and ethics, distilled into a concise 12-item instrument from an initial pool of 65 items through a rigorous three-step content validation process. By identifying these constructs and validating the scale across two diverse data samples, the study establishes AILS as a reliable and valid tool for quantitatively measuring AI literacy. AILS's development was inspired by the foundational work in digital literacy by Balfe, Sharple, and Wilson, and Calvani et al. (2009), suggesting a parallel framework could be effectively applied to AI literacy. The scale underwent a thorough six-step methodological approach, ensuring its reliability and validity, and confirmed the appropriateness of the four-construct model for conceptualizing AI literacy. Despite some constructs having average variance extracted (AVE) values slightly below the usual threshold, the scale demonstrated sufficient convergent validity, supporting its utility in research and practice. The study's findings underscore the significant relationship between AI literacy, as measured by AILS, and key variables such as digital literacy, attitudes towards robots, and daily AI usage, highlighting the scale's predictive relevance for understanding users' interactions with AI technologies. Notably, the study advocates for the use of AILS as a comprehensive instrument rather than focusing on individual constructs, reflecting the multifaceted nature of AI literacy. This approach aligns with the recognition that AI literacy extends beyond the competence in using specific applications, emphasizing the need to assess users' general AI competence.

7) The AI Anxiety Scale (AIAS) (Wang & Wang, 2022): This paper introduces the AIAS as a standardized tool designed to measure the general public's anxiety towards AI development, a phenomenon increasingly prevalent as AI technologies become more integrated into daily life. The AIAS development process was comprehensive, involving the conceptualization of the AIA construct, item generation, and rigorous validation through data analysis from 301 respondents. This process ensured the AIAS's reliability and validity across various dimensions, including criterion-related, content, discriminant, convergent, and nomological validity. The finalized 21-item scale offers a understanding of AIA, providing a robust metric for comparing individual AIA levels against broader norms. The AIAS's diverse sample basis enhances its applicability for developing related standards and offers a precise tool for assessing AIA more accurately than existing measures. The AIAS's development contributes to theoretical and practical

discussions on AIA, emphasizing the need for multidimensional analysis and targeted interventions to mitigate anxiety. For practitioners, the AIAS underscores the importance of understanding various anxiety dimensions—such as learning, job replacement, sociotechnical blindness, and AI configuration—to tailor corrective measures. For educators, the AIAS can guide the development of teaching strategies that stimulate interest in AI, thereby reducing anxiety and enhancing learning outcomes.

8) The Attitude Towards Artificial Intelligence (ATAI) scale (Sindermann et al., 2021) represents an important advancement in the measurement of public attitudes towards AI, addressing the dichotomy of acceptance and fear associated with the proliferation of AI technologies in daily life. This study introduces the ATAI scale, crafted and validated across three languages: German, Chinese, and English, with participants from Germany, China, and the UK providing a broad cultural perspective on AI attitudes. The ATAI scale's development is a demonstration of the relationship individuals hold with AI, encapsulating both the optimism of embracing technological advancements and the skepticism concerning potential societal implications. Comprising five items, the ATAI scale delineates two distinct but interrelated dimensions: acceptance of AI and fear of AI, revealing a balanced factorial structure that resonates across diverse cultural contexts. This bifurcation allows for a nuanced understanding of attitudes towards AI, reflecting the complexity of human-machine interactions in the digital age. The scale's validation process, involving comparisons of willingness to interact with and use specific AI products like self-driving cars and social robots among others, underscores its practical relevance and applicability. The ATAI scale's cross-cultural validation signifies its robustness and universality, offering a reliable and concise measure of AI attitudes that transcends geographical and linguistic barriers. Notably, the scale's exploration of the fear dimension, particularly concerning AI's impact on employment, provides critical insights into prevailing anxieties and perceptions, despite varying emphases on job loss across different samples. This highlights the scale's sensitivity to contextual nuances and the importance of considering specific sample characteristics in future research applications.

9) The General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS) (Schepman, A., & Rodway, P., 2020) is an instrument designed to measure public sentiment toward artificial intelligence (AI) through both positive and negative lenses. This scale underwent an exploratory factor analysis, unveiling two distinct subscales that encapsulate positive perceptions, reflecting societal and

Table 2. summary of all the tools examined during the review.

Tool Name	Authors	General Purpose	Main Target	Validation Process	Distinctive Features	Number of Items
AILQ	Ng et al., 2023	Assess secondary students' AI literacy across four dimensions.	Secondary students	Pilot study with 363 students in Hong Kong.	Focuses on affective, behavioural, cognitive, and ethical learning; validated in an educational context.	32
SNAIL	Laupichler et al., 2023	Assess non-experts' AI literacy across technical understanding, critical appraisal, and practical application.	Non-experts	Online questionnaire with exploratory factor analysis.	Caters to a broad audience without formal AI education; three-factor model.	31
MAILS	Carolus et al., 2023	Measure AI literacy integrating foundational competencies with psychological skills.	German-speaking adults	Data from 300 individuals analysed with EFA and CFA.	Includes psychological aspects like problem-solving and emotion regulation alongside AI competencies.	72 (60 + 12)
Pinsky&Benlian Scale	Pinsky, M., & Benlian, A., 2023	Measure general AI literacy in human-AI interaction contexts.	Researchers and practitioners in IS and AI	Literature review, expert interviews, card sorting with 11 judges, and pre-test with 50 participants.	Seven dimensions categorizing explicit and tacit AI literacy knowledge.	13
LTE's Scale	Biagini et al., 2023	Evaluate critical skills in AI use, covering knowledge, operation, criticism, and ethics.	Non-experts, Academics	Scoping assessment, expert review, EFA, and CFA with $\alpha=0.95$, AVE=0.53.	Comprehensive approach to AI literacy; high reliability and construct validity.	40
AILS	Wang et al., 2022	Assess AI literacy among ordinary users, focusing on awareness, use, evaluation, and ethics.	ordinary users	Three-step content validation, survey with two data samples leading to a 12-item instrument.	Short, validated measure correlating AI literacy with digital literacy and attitudes towards robots.	12
AIAS	Wang, Y.-Y. & Wang, Y.-S., 2022	Measure anxiety towards AI development.	General public	Data from 301 respondents analyzed for multiple forms of validity.	Introduces the concept of AI anxiety (AIA) and its measurement; extensive validation process.	21
ATAI Scale	Sindermann et al., 2021	Assess attitudes towards AI across acceptance and fear dimensions.	Populations from Germany, China, and the UK	Participants completed the ATAI scale; factorial structure tested across samples.	Multilingual validation; two negatively associated factors.	5
GAAIS	Schepman, A., & Rodway, P., 2020	Develop a General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale with positive and negative subscales.	General public	Exploratory Factor Analysis with cross-validation on attitudes towards specific AI applications.	Positive and negative subscales capturing emotions and utility versus concerns; good psychometric properties.	21

personal utility, and negative perceptions, which highlight concerns surrounding AI. The GAAIS demonstrated strong psychometric properties, including good indices of reliability as well as convergent and discriminant validity when juxtaposed against existing measures. The GAAIS offers insight into the general public's attitudes toward specific AI applications by correlating comfortableness and perceived capability with general attitudes. The findings reveal a dichotomy: individuals are generally positive about AI's use in areas involving big data,

such as astronomy and pharmacology, appreciating its utility and impact. Conversely, applications requiring human judgment, like medical treatment and psychological counseling, elicit more negative reactions, driven by ethical concerns and discomfort. This scale's development and validation process underscores the complexity of public attitudes toward AI, revealing that comfort with AI applications is a more potent predictor of general attitudes than perceived capability. This suggests that while people may recognize the potential benefits of AI, their

comfort level, likely influenced by emotional and ethical considerations, plays a crucial role in shaping their overall attitudes. Next table summarises the results (Table 2).

5. DISCUSSION

The exploration of tools for evaluating AI literacy self-perception revealed a growing interest in understanding and measuring the multidimensional nature of AI literacy. This interest is reflected in the development of diverse assessment tools, each designed with specific constructs to capture the nuances of AI literacy from various perspectives. Notably, the tools offer unique insights into how individuals perceive their AI literacy, highlighting the complexity of this construct.

The AILQ (Ng et al., 2023) and the SNAIL (Laupichler et al., 2023) and LTE's Scale (Biagini et al., 2023) stand out for their comprehensive approaches, addressing not only cognitive and technical skills but also affective, behavioral, or ethical dimensions of AI literacy. Underlying the evolving understanding of AI literacy as not merely technical competency but encompassing critical thinking, ethical reasoning, and socio-emotional engagement with AI technologies. Socio-technical aspects are explored in depth by Pinsky and Benlian (2023) who contributed to the understanding of AI literacy by focusing on this kind of competencies required for human-AI interaction. Their work underlines the significance of both explicit and tacit literacies in navigating the AI technologies. Furthermore, the diversity in target audiences, from secondary students to non-experts and professionals, as seen in the MAIIS (Carolus et al., 2023) suggests a need for tailored approaches in AI literacy education and assessment. This variety reflects the universal relevance of AI literacy across different age groups and professional backgrounds, advocating for inclusive educational strategies that cater to diverse learning needs.

The introduction of tools like the AI Anxiety Scale (Wang, Y.-Y. & Wang, Y.-S., 2022) and the AILS by Wang et al. (2022) further enriches the perception of AI literacy assessment by incorporating the psychological aspects of learning and interaction with AI. These aspects, including anxiety and attitudes towards AI, play a significant role in shaping individuals' engagement with AI technologies. Finally, the ATAI Scale by Sindermann et al. (2021) and GAAIS by Schepman, A., & Rodway, P. (2020) explore public attitudes towards AI, distinguishing between acceptance and fear, as well as positive and negative perceptions. Understanding these psychological dimensions is crucial for designing interventions that not

only enhance AI literacy but also address the emotional and attitudinal barriers to effective AI engagement; the alignment, or lack, between self-perceived and actual AI literacy, as illuminated through these assessment tools, presents significant implications for educational practice and policy. It underscores the need for educational curricula and policies that foster not just the acquisition of AI knowledge and skills but also self-awareness and critical reflection on one's AI competencies. Such initiatives are essential for preparing a populace that is not only technologically proficient but also ethically informed and socially responsible in the age of AI.

6. CONCLUSION

In conclusion, this scoping review has identified and evaluated a range of tools designed to assess AI literacy self-perception, revealing a diverse array of methodologies aimed at capturing the nature of AI literacy. Through the examination of nine significant scales, our study highlights the importance of assessing not only technical knowledge and skills but also ethical understanding and socio-emotional competencies. The diversity of these tools reflects the evolving understanding of AI literacy as a multidimensional construct that encompasses cognitive, technical, affective, behavioral, and ethical dimensions. However, the review also points to a gap in the comprehensive assessment of all facets of AI literacy, indicating a need for further development of instruments that can accurately measure self-perception in this critical area. As AI continues to permeate various aspects of life, fostering a deep and reflective engagement with AI technologies through accurate self-assessment tools becomes imperative for enabling informed decisions and responsible use of AI. This study paves the way for future research to refine and expand the tools available for AI literacy assessment, ensuring that education strategies can effectively address the needs of a diverse and rapidly evolving digital world.

REFERENCES

- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Biagini, G., Cuomo, S., & Ranieri, M. (2023). Developing and validating a multidimensional AI literacy questionnaire: Operationalizing AI literacy for higher education. *Proceedings of the First International Workshop on High-performance Artificial Intelligence Systems in Education Rome, Italy, Novembre 6, 2023*.

- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). Assessing Digital Competence in Secondary Education. Issues, Models and Instruments. *Issues in Information and Media Literacy: Education, Practice and Pedagogy*, 153–172.
- Carolus, A., Koch, M.J., Straka, S., Latoschik, M.C., Wiernich, C. (2023). MAI LS – Meta AI literacy scale: Development and testing of an AI literacy questionnaire based on well-founded competency models and psychological change- and meta-competencies, *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, Volume 1, Issue 2, pp. 1-10.
- Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Dai, Y., Chiu, T. K., & Huang, B. (2020). Factors influencing students' behavioral intention to continue artificial intelligence learning. In *2020 International Symposium on Educational Technology (ISET)*, pp. 147–150.
- Chiu, T. K., & Chai, C. S. (2020). Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: A self-determination theory perspective. *Sustainability*, 12(14), 1-18.
- Chiu, T. K., Meng, H., Chai, C. S., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2021). Creation and evaluation of a pre-tertiary artificial intelligence (AI) curriculum. *IEEE Transactions on Education*, 65(1), 30–39. <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3085878>
- Cuomo, S., Biagini, G., & Ranieri, M. (2022). Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework. *Media Education*. <https://doi.org/10.36253/me-13374>.
- Cooper, H., Hedges, L.V., & Valentine, J.C. (2019). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. (3rd edition. ed.). Russell Sage Foundation.
- Dai, Y., Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Guo, Y., & Qin, J. (2020). Promoting students' well-being by developing their readiness for the artificial intelligence age. *Sustainability*, 12(16). <https://doi.org/10.3390/su12166597>.
- DiSalvo, B., Yip, J., Bonsignore, E., & Carl, D. (2017). Participatory design for learning. In *Participatory design for learning*, pp. 3-6. Routledge.
- Druga, S., Vu, S. T., Likhith, E., & Qiu, T. (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world. *Proceedings of FabLearn 2019*, pp. 104–111. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311904>
- 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*, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1145/3491102.3502031>
- 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)*.
- Kong, S.-C., Cheung, W. M.-Y., & Tsang, O. (2022). Evaluating an artificial intelligence literacy programme for empowering and developing concepts, literacy and ethical awareness in senior secondary students. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11408-7>.
- Kong, S. C., Cheung, W. M. Y., & Zhang, G. (2022). Evaluating artificial intelligence literacy courses for fostering conceptual learning, literacy and empowerment in university students: Refocusing to conceptual building. *Computers in Human Behavior Reports*, 7, 100223. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100026>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121.
- Laupichler, M. C., Aster, A., & Raupach, T. (2023). Delphi study for the development and preliminary validation of an item set for the assessment of non-experts' AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100126. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100126>.
- 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., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>.
- 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>.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, M. J., Yim, I. H. Y., Qiao, M. S., & Chu, S. K. W. (2022). *AI Literacy in K-16 Classrooms*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-18880-0>
- Ng, D. T. K., Wu, W., Leung, J. K. L., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial Intelligence (AI) literacy questionnaire with confirmatory factor analysis. In *2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, pp. 233–235. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT58122.2023.00074>

- Pinski, M., & Benlian, A. (2023). Ai literacy – towards measuring human competency in artificial intelligence. In *Proceedings of the 56th Hawaii international conference on system sciences*, pp. 165–174. Maui, USA: IEEE Computer Society Press.
- Saracco, R. (2020). *Understanding Digital Transformation: The Key Concepts*. IEEE Communications Society.
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>.
- Sindermann, C., Sha, P., Zhou, M., Wernicke, J., Schmitt, H. S., Li, M., & Montag, C. (2021). Assessing the attitude towards artificial intelligence: Introduction of a short measure in German, Chinese, and English Language. *KI – Künstliche Intelligenz*, 35(1), 109–118.
- Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *AI and education: Guidance for policy makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>.
- Wang, B., Rau, P. L. P., & Yuan, T. (2022). In Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour and Information Technology*. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>.
- Wang, Y. Y., & Wang, Y. S. (2022). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 619–634. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674887>.
- 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: Fiore, B. (2024). A ciascuna disciplina il suo risultato. Classi digitali vs. classi a didattica tradizionale: un confronto negli esiti degli apprendimenti. *Media Education* 15(1): 103-114. doi: 10.36253/me-15036

Received: August, 2023

Accepted: March, 2024

Published: May, 2024

Copyright: © 2024 Fiore, B. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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 ciascuna disciplina il suo risultato. Classi digitali vs. classi a didattica tradizionale: un confronto negli esiti degli apprendimenti

To each subject, its outcome. Digital classroom vs traditional classroom: a comparison between learning results

BRUNELLA FIORE

Università di Milano-Bicocca, Italia
brunella.fiore@unimib.it

Abstract. In recent years, Italy has embarked on a transformative journey to embrace technology in education. This article focuses on the adoption of digital technologies, with particular attention to the digital classroom initiative. The digital classroom experience aims to utilize digital tools and resources to facilitate an engaging and innovative mode of learning for students. This contribution examines the effects of student participation in digital classrooms on learning outcomes, comparing them with traditional classrooms within the three-year curriculum of a lower secondary school. Through an evaluative approach based on representative data from a sample of over 200 students, we analyze the impact of digital classrooms on INVALSI test results. The analyses encompass descriptive models and linear regression models applied to the results of tests in Italian, Mathematics, English Reading, and English Listening. The models introduce control variables related to the socio-economic and cultural status of the students' families of origin, as well as their prior performance in INVALSI tests (grades II and V), for students continuing in the same institution through the primary cycle. The results indicate the need for distinct considerations depending on the discipline under analysis: for Mathematics, belonging to a traditionally taught class seems to yield better results. In the case of Italian, English Reading, and English Listening, the effect is neutral. Socio-economic and cultural status appears to have less influence on English-related disciplines, and the trend, though not statistically significant, demonstrates partially positive effects in digital classroom participation, particularly for students with cognitive vulnerabilities. The outcomes underscore the necessity of discipline-specific differentiation and further assessment of outputs to delve into the specifics of innovative didactics implemented in digital classrooms.

Keywords: digital classes, INVALSI assessments, socio-economic and cultural status (ESCS), previous educational path, second foreign language.

Riassunto. Negli ultimi anni, l'Italia ha intrapreso un percorso di trasformazione per accogliere la tecnologia nell'istruzione. Questo articolo si concentra sull'adozione delle tecnologie digitali con particolare attenzione all'iniziativa di classi digitali. L'esperienza delle classi digitali si pone l'obiettivo di utilizzare gli strumenti e le risorse digitali per

favorire una modalità di apprendimento coinvolgente e innovativa per gli studenti. In questo contributo si esaminano gli effetti della partecipazione degli studenti alle classi digitali nei risultati sugli apprendimenti in un confronto con le classi tradizionali all'interno del percorso triennale di una scuola secondaria di I grado. Attraverso un approccio valutativo basato su dati rappresentativi di un campione di più di 200 studenti, analizziamo l'impatto delle classi digitali negli esiti delle prove INVALSI. Le analisi comprendono modelli descrittivi e modelli di regressione lineare sui risultati dei test di Italiano, Matematica, Inglese Reading e Inglese Listening. I modelli introducono le variabili di controllo legate allo status socio-economico e culturale della famiglia di origine e al percorso pregresso di prove INVALSI (II primaria e V primaria) per gli studenti appartenenti allo stesso istituto già nel corso del ciclo primario. I risultati mostrano la necessità fare considerazioni differenti a seconda della disciplina analizzata: per Matematica, l'appartenere ad una classe a didattica tradizionale sembra essere premiante. Nel caso di Italiano Inglese Reading e Inglese Listening l'effetto è neutro. Lo status socio-economico e culturale sembra pesare di meno per le discipline di Inglese e il trend, seppure non statisticamente significativo, mostra effetti parzialmente positivi nella partecipazione alle classi digitali, in particolare per gli studenti più fragili sul piano cognitivo. I risultati indicano la necessità di differenziare per disciplina e fornire ulteriori valutazioni di output che entrino nel merito di cosa effettivamente si fa in termini di didattica innovativa nelle classi digitali.

Parole chiave: classi digitali, prove INVALSI, status socio-economico e culturale (ESCS), percorso scolastico pregresso, seconda lingua straniera.

1. INTRODUZIONE¹

Il Piano nazionale per la scuola digitale (Pnsd) è stato istituito con la legge 107 del 2015, con l'obiettivo di mettere a punto l'istruzione del futuro attraverso il miglioramento del sistema, la valorizzazione delle esperienze positive, la possibilità di incidere sulla vita quotidiana della scuola anche con finalità inclusive di ciascuno studente. Da allora sono passati otto anni, di mezzo una pandemia che ha inciso sull'approccio della scuola al digitale. Il 16 maggio 2023, su ParteciPa (piattaforma del Governo italiano dedicata ai processi di consultazione e partecipazione pubblica) è stata avviata una consultazione promossa dalla Direzione Generale per i fondi strutturali nell'istruzione, nell'edilizia e nella scuola digitale (DGEFID) del MIM con lo scopo di raccogliere pareri, contributi e proposte sui documenti propedeutici l'aggiornamento del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Per stessa dichiarazione dei decisori politici, le modalità di governance intendono sempre più passare da un approccio top-down ad uno bottom-up nella convinzione che coloro che sono più vicini alla realtà operativa e conoscono criticità e opportunità di ogni situazione scolastica possano fornire punti di vista, esperienze, competenze e visioni utili e preziose per costruire il futuro. La complessità del sistema di istruzione, tuttavia, ha necessità anche di competenze specifiche e analisi che non sono di facile accesso e che richiedono una specializzazione molto elevata. I decisori pubblici continuano a nutrire grandi aspettative riguardo alla trasformatio-

ne digitale dell'istruzione in Italia, ciò è evidenziato non solo dai consistenti investimenti degli ultimi decenni, ma anche dalla rinnovata enfasi posta dal governo attuale tramite il Piano Nazionale Scuola Digitale.

In questo articolo affrontiamo il tema della diffusione di tecnologie digitali nell'esperienza delle classi digitali. Questa iniziativa mira a sfruttare strumenti e risorse digitali per favorire un'esperienza di apprendimento più coinvolgente e innovativa per gli studenti. Il progetto si propone di dotare gli studenti e gli insegnanti di supporti tecnologici ai fini dell'attuazione delle più avanzate modalità didattiche. Il contributo si focalizza sugli esiti di una esperienza di partecipazione di classi digitali a confronto con classi a didattica tradizionale all'interno di un istituto di scuola secondaria di I grado dell'hinterland di Milano. Confrontiamo quindi gli apprendimenti degli studenti che possono contare su una didattica in cui sono utilizzati i tablet con quelli che, invece, non li hanno a disposizione nel corso delle lezioni a scuola. Il focus è sugli esiti degli apprendimenti al termine dell'esperienza in una classe digitale che ha coinvolto gli studenti di età compresa tra 10/11 anni ossia in ingresso nella classe prima (grado VI) e 13/14 anni ossia classe terza (grado VIII). Il circoscrivere l'analisi ad un contesto ristretto come quello di una singola scuola presenta un vantaggio: la divisione operata dalla stessa istituzione scolastica oggetto del contributo, in classi digitali (5 sezioni) e in classi tradizionali (4 sezioni) avviene all'interno di un contesto omogeneo per caratteristiche degli studenti, delle relative famiglie e della scuola. Ciò consente di adottare una prospettiva valutativa in grado di operare una interpretazione concreta delle ricadute nella scelta delle famiglie di un tipo specifico di esperienza. In Italia, le esperienze di valutazione rigorosa degli impatti della digitalizzazione del sistema scolastico sugli stu-

¹ Nell'articolo è stata adottata la forma, consolidata nella lingua italiana, del maschile non marcato, senza alcuna intenzione di esclusione nei confronti delle donne e di quanti non si riconoscano in una categorizzazione binaria.

denti sono ancora molto poco diffuse (Argentin & Gerosa, 2016; Abbiati et al., 2022) e solo due, di cui diremo meglio più avanti (Rettore & Checchi, 2014; Giusti et al., 2015) e per le nostre conoscenze, hanno interessato la valutazione delle classi digitali nel contesto della scuola secondaria di primo grado.

Questo contributo intende quindi colmare una lacuna legata alle evidenze empiriche sull'esperienza delle classi digitali a fronte di una tendenza che, come detto sopra, continua a ritenere cruciale e strategico l'investimento in strumenti digitali nelle scuole. Questo contributo non ha la pretesa di offrire risposte definitive su questo tema ma punta ad offrire ulteriori tasselli ai fini di una maggiore consapevolezza e acquisizione di un atteggiamento costruttivamente critico anche verso quei risultati che, inaspettatamente, non sono così positivi come ci si potrebbe aspettare. Numerosi studi, del resto, hanno iniziato ad evidenziare come nonostante l'investimento fatto per l'inserimento delle nuove tecnologie nelle scuole, non sempre si sono realizzati i risultati e i miglioramenti attesi (Delgado et al., 2015; Lawrence & Tar, 2018; Gui, 2019; Zierer, 2019).

L'articolo è strutturato come segue: il prossimo paragrafo presenta una rassegna della letteratura sul tema, focalizzandosi in particolare sull'evidenza valutativa; nel terzo paragrafo si contestualizzeranno le caratteristiche dell'istituzione scolastica e i dati impiegati nel nostro studio; nel quarto paragrafo si presenteranno gli esiti delle analisi descrittive e i risultati raggiunti. In conclusione, si offriranno alcune considerazioni che potrebbero essere prese in esame dai decisori politici e istituzionali.

2. LA DIFFUSIONE DELLE CLASSI DIGITALI IN ITALIA E LE VALUTAZIONI DEGLI ESITI

Nel 2007 si è discusso per la prima volta di un Piano Nazionale per la Scuola Digitale con l'obiettivo principale di modificare gli ambienti di apprendimento e promuovere l'innovazione digitale nella Scuola.

In Italia, le classi digitali trovano una prima diffusione attraverso il progetto Cl@ssi 2.0. Quest'ultimo ha rappresentato una prima iniziativa di riconoscimento per le classi digitali o aule digitali, con lo slogan distintivo 'non più la classe in laboratorio, ma il laboratorio in classe' (Avvisati et al., 2013). L'obiettivo principale di questo programma, avviato nel 2009 per le scuole secondarie di primo grado e nel 2010 per le scuole primarie e le scuole secondarie di secondo grado, è stato quello di promuovere la creazione di ambienti di apprendimento innovativi utilizzando tecnologie dell'informazione e

della comunicazione (ICT). L'intento era di sperimentare nuovi approcci che potessero innovare l'organizzazione tradizionale dell'insegnamento e dell'apprendimento, con particolare attenzione all'integrazione delle TIC nella pedagogia, soprattutto nelle attività svolte a livello di classe intera.

Le scuole, per ottenere finanziamenti ministeriali, hanno presentato progetti pedagogici denominati "idea 2.0" i quali coprivano i tre anni della scuola secondaria di primo grado (dalla sesta all'ottava classe) e prevedevano l'integrazione delle tecnologie ICT nell'insegnamento quotidiano (IRVAPP, 2012).

Nel novembre 2009, il Ministero dell'Istruzione ha coinvolto due fondazioni private (Fondazione per la Scuola San Paolo, Fondazione Giovanni Agnelli) per effettuare un monitoraggio esterno e una valutazione dell'impatto dell'intervento. La ricerca ha adottato un approccio quasi-sperimentale per valutare gli effetti dell'introduzione di diverse tecnologie informatiche sull'apprendimento degli studenti. Sono state selezionate 308 classi di scuola secondaria di primo grado, di cui 156 coinvolte nello studio e 152 classi di controllo abbinate in modo non casuale all'interno della stessa scuola, sparse su tutto il territorio nazionale (Rettore & Checchi, 2014). La ricerca ha esaminato diversi tipi di ICT, come notebook, tablet, attrezzature video e audio, e ha valutato il loro impatto sulle competenze degli studenti attraverso test di matematica e italiano somministrati a distanza di tre anni (2010-2013). I risultati hanno mostrato un moderato effetto positivo delle ICT, sebbene non statisticamente significativo, relativo principalmente ai livelli di apprendimento di italiano e soprattutto tra gli studenti con uno status socio-economico e culturale (ESCS) medio più basso.

Un ulteriore studio è stato realizzato da Giusti e colleghi (2015) all'interno dell'Osservatorio Tecnologico del Ministero dell'Istruzione. Sulla base di dati longitudinali è stata analizzata la ricaduta della presenza di strumenti legati alle ICT all'interno delle scuole (tablet, PC, LIM, connessioni wireless) e gli apprendimenti misurati tramite i test INVALSI. Le analisi sono state effettuate su un campione di plessi rappresentativi: l'associazione tra dotazione di risorse tecnologiche e i punteggi medi nei test di italiano e matematica ha rappresentato il focus dell'analisi. I risultati relativi alla presenza di tecnologie in classe evidenziano un'associazione positiva a livello nazionale; tuttavia, gli esiti appaiono piuttosto controversi e contraddittori a seconda della micro-area analizzata.

Nel 2017 il programma Classe 2.0 si evolve e procede all'interno del progetto Classe 3.0 (nel 2022 diventerà Classe 4.0): di fatto, l'evoluzione terminologica sembra

rebbe voler rimarcare la necessità di abbandonare definitivamente un concetto di aula/classe fisica a favore di una prospettiva più ampia legata all'ambiente di apprendimento. Per ambiente di apprendimento si intende uno spazio nel quale le dotazioni tecnologiche (LIM, tablet) rappresentano solo alcuni tra i tanti elementi che vanno a costituire il complesso setting dell'apprendimento. Allo stato attuale, tuttavia, sembrano mancare evidenze importanti che riescano a evidenziare se, in che misura e con quali effetti si è realizzato un ambiente di apprendimento realmente alternativo a quanto previsto all'interno delle modalità di didattica tradizionale.

Dalla letteratura internazionale si evince come l'impatto delle ICT sulle conoscenze degli studenti, sugli atteggiamenti, sulle competenze siano stati indagati sin dall'inizio del nuovo secolo ossia da quando le tecnologie nelle scuole hanno iniziato ad essere considerate nelle loro potenzialità didattiche (Eng, 2005; Chauhan, 2017; Timotheou et al., 2023). La maggior parte della letteratura internazionale esistente sulle classi digitali si concentra sui potenziali benefici derivanti dall'introduzione delle ICT all'interno delle aule scolastiche, analizzando le percezioni, gli atteggiamenti e i comportamenti degli studenti (Kong, 2014; McNaughton et al., 2022), la formazione e il supporto agli insegnanti (Archer et al., 2014) o, ancora, sulle modalità di integrazione delle tecnologie all'interno delle classi (Bingimlas, 2009). La conclusione più condivisa che emerge da tali studi è che le classi digitali hanno un impatto positivo sulle dimensioni affettive della motivazione, degli atteggiamenti verso lo studio, dell'efficacia personale percepita e della socialità (Decataldo & Fiore, 2022). La possibilità di dotare i ragazzi e le ragazze di tablet da gestire con un certo livello di autonomia, consentirebbe un ambiente di apprendimento più stimolante, fondato su interazioni dirette e ripetute. I risultati suggeriscono che l'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) nelle scuole ha un impatto non solo sul rendimento degli studenti, ma coinvolge anche diversi altri aspetti legati alla scuola e agli attori interessati.

Gli studi sulla relazione tra utilizzo dei tablet e gli esiti negli apprendimenti hanno prodotto risultati contrastanti. La maggior parte degli studi ha mostrato benefici significativi sull'apprendimento degli studenti (Bester & Brand, 2013; Balanskat et al., 2006; Balanskat, 2009). Alcuni studi hanno descritto risultati di apprendimento positivi laddove i tablet hanno supportato attività di apprendimento legate a discipline specifiche quali le scienze (Liu et al., 2012; Furió et al., 2015; Ward et al., 2013; Liu et al., 2014), gli studi sociali (Lin et al., 2012), la matematica (Riconscente, 2013; Pan et al., 2022; Arzmann et al., 2022; Bado, 2022; Villena-Taranilla et al.,

2022; Wang et al., 2022) e l'apprendimento di una lingua straniera (Kao, 2014). Inoltre, risultati positivi sono stati riportati in generale in relazione a tutte le discipline (Ferrer et al., 2011; Goodwin, 2012; Cumming et al., 2014) e rispetto alle possibilità di inclusione degli studenti (Gasparini & Culén, 2012; McClanahan et al., 2012; Fernández-López et al., 2013; Miller et al., 2013).

Un altrettanto ampio numero di studi evidenzia un impatto limitato (Garzón & Acevedo, 2019; Sung et al., 2016; Schmid et al., 2014; Liao et al. 2007) o, in un numero limitato di casi, addirittura negativo (Faber, Luyten & Visscher, 2017; Talan et al., 2020; Kalati & Kim, 2022). Alcuni studi che riportano risultati di apprendimento nulli hanno indagato l'uso dei tablet in attività di alfabetizzazione e lettura (Huang et al., 2012) e matematica (Carr, 2012). Uno studio ha confrontato le prestazioni di lettura di testi digitali degli studenti dotati di tablet PC e libri stampati e non ha trovato differenze significative tra i gruppi in termini di velocità di lettura o livello di comprensione (Dundar & Akcayir, 2012). Un impatto negativo o neutro sulla comprensione della lettura è emerso dall'uso dei tablet tre volte a settimana, per 45-60 minuti alla volta, nel corso di diverse settimane (Sheppard, 2011). Gli insegnanti hanno anche riscontrato risultati di apprendimento inferiori quando i tablet sono stati utilizzati per supportare attività collaborative volte a migliorare la creatività degli studenti e le abilità di scrittura, rispetto a compiti non basati sulla tecnologia completati durante gli anni accademici precedenti (Culén & Gasparini, 2012).

In generale, non c'è una spiegazione univoca per i risultati di apprendimento neutri o negativi. La maggior parte degli studi suggerisce che gli studenti hanno atteggiamenti positivi e apprezzavano l'interazione con i tablet (Dundar & Akcayir, 2012; Huang et al., 2012; Nedungadi et al., 2013), non hanno avuto difficoltà nell'adattarsi all'uso dei tablet (Dundar & Akcayir, 2012) e hanno trovato i tablet comodi e utilizzabili (Huang et al., 2012).

3. LA VOCAZIONE AL DIGITALE, DATI E CARATTERISTICHE DEL CAMPIONE

L'esperienza di classi digitali è introdotta nell'istituto comprensivo oggetto di questa analisi nel corso del 2018, diversi anni dopo, dunque, l'avvio del progetto Classi 2.0. La presenza di alcuni docenti particolarmente motivati e inseriti in una rete attiva nella formazione al digitale ha portato la proposta di esperienza delle classi digitali all'interno dell'istituto; tale proposta è stata recepita con favore dalla Dirigenza di allora e, più in genera-

le, dal Collegio dei Docenti. L'avvio delle classi digitali è stato preceduto da una fase intensiva di formazione dei docenti (in ingresso all'esperienza e in itinere poi).

Le prime classi digitali sono state avviate a partire dall'anno scolastico 2019/20 a seguito, come detto, della formazione dei docenti e degli accordi intercorsi con l'amministrazione comunale per il finanziamento della dotazione digitale necessaria all'avvio del progetto.

La possibilità di iscrivere un proprio figlio in una classe digitale è stata presentata alle famiglie nel corso del 2019 in relazione alle nuove iscrizioni alla scuola secondaria di primo grado. L'esperienza è stata formalmente presentata come attività di didattica innovativa, sottolineando che l'elemento di diversità sarebbe stata la dotazione di tablet che sarebbero andati di fatto a sostituire i volumi cartacei. In questa fase, è stata sottolineata la vocazione inclusiva del progetto verso tutti quegli studenti che presentavano bisogni educativi speciali. Ai fini della piena realizzazione del progetto classi digitali, in accordo con l'istituzione comunale, è stata predisposta la dotazione di iPad dati in comodato d'uso a ciascun alunno delle classi digitali.

La vocazione al digitale dell'istituto comprensivo oggetto di analisi non è circoscrivibile alla sola scelta di aderire all'esperienza di classi digitali. La missione più generale rimanda ad una visione ed ad una progettualità più ampia che include una molteplicità di progetti anche nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia dello stesso Istituto. Al fine di realizzare un curriculum realmente verticale anche rispetto alla dimensione del digitale, l'Istituto ha avviato progetti di coding e robotica nei diversi ordini di scuola: progetti quali TINKERING, CODING e ROBOTICA educativa; il progetto STEM e l'adesione al CODE WEEK sono tutti esempi di progetti che mostrano la forte vocazione al digitale manifestata dall'Istituto. Ad oggi la scuola dispone di 150 iPad su carrelli mobili distribuiti nei cinque plessi per implementare la didattica digitale e rendere gli ambienti di apprendimento più inclusivi.

La forte focalizzazione della missione d'Istituto sulla dimensione del digitale è rinvenibile nella lettura del PTOF: tra gli obiettivi di processo all'interno della macro-area "Curricolo, progettazione e valutazione e l'organizzazione di attività per fasce di livello all'interno delle classi o per classi aperte" si sottolinea la necessità di «revisione curriculum digitale, pensiero computazionale, coding e robotica» mentre nelle scelte strategiche per il miglioramento, all'interno della macroarea "Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane – Azioni volte all'approfondimento e sperimentazione di nuove metodologie Didattiche" è evidenziata la «valorizzazione delle

figure volte all'implementazione della pedagogia digitale"». Nel PTOF è altresì dichiarata la necessità di

riconfigurare funzionalmente gli ambienti per l'apprendimento, affinché diventino 'officine di idee', luoghi di creatività digitale, palestre di innovazione e collaborazione, attraverso l'allestimento di Atelier per coding, robotica educativa, coniugando tradizione e innovazione, al fine di rendere la scuola più attrattiva, 'luogo aperto e aggregante', dove i saperi possano costruirsi in spazi anche virtuali e con modalità e strategie collaborative

e ancora

La continua formazione sul digitale ha aperto una prospettiva sull'uso dei media come ambienti di apprendimento, luoghi di interconnessione di linguaggi, codici ed intelligenze dove gli alunni imparano un'alfabetizzazione su più codici che sarà utile per affrontare le sfide della complessità odierna fatta di molteplici culture, saperi, significati. Strumenti che mediano la conoscenza, attraverso il gioco e la comunicazione, in grado di favorire lo sviluppo della creatività. In termini di risultati attesi. Competenza digitale significa padroneggiare le abilità e le tecniche di utilizzo delle nuove tecnologie, ma soprattutto utilizzarle con autonomia e responsabilità nel rispetto degli altri e sapendone prevenire ed evitare i pericoli.

La scuola è inserita nella rete di Avanguardie educative come 'scuola adottante' per quanto concerne le aree spazio flessibile, le aule laboratorio disciplinari, il debate (argomentazione e dibattito), le TEAL (tecnologie per l'apprendimento attivo), le Flipped Classroom (classe capovolta), lo Spaced Learning (apprendimento intervallato) e la didattica per scenari. L'elenco di queste aree sottolinea la propensione della scuola ad un uso degli strumenti digitali fortemente orientato a quanto indicato dai promotori dei progetti di Classe 3.0 e Classe 4.0 ovvero la considerazione degli strumenti digitali come ausilio alla sperimentazione all'interno dell'ambiente di apprendimento.

Come detto, l'avvio del progetto classi digitali all'interno della scuola secondaria di primo grado è avvenuto a partire dall'anno scolastico 2019/2020 e il primo triennio si è concluso nell'anno scolastico 2021/2022. Al termine di questo primo triennio, alla scuola è stata offerta la possibilità di verificare l'andamento in termini di ricadute sull'apprendimento delle classi digitali nelle quali è stato dato in dotazione un tablet (sezioni A, B, C, G, H) in un confronto con le classi che hanno proseguito con la didattica di stampo più tradizionale (sezioni D, E, F, I) e testi cartacei.

Il database principale² è, dunque, quello sugli alunni delle classi terze della scuola secondaria. I dati sono stati raccolti da INVALSI nell'aprile del 2022 mediante la somministrazione di test standardizzati di Italiano e Matematica, Inglese Reading e Inglese Listening.

Per il gruppo di studenti proveniente dallo stesso Istituto Comprensivo, attraverso il codice SIDI e i relativi dataset INVALSI, è stato possibile ricostruire il percorso pregresso delle prove svolte rispettivamente al grado V nell'anno scolastico 2018/2019 per le stesse discipline (112 casi) e al grado II nell'anno scolastico 2015/2016 per Italiano e Matematica (55 casi).

Le variabili da noi impiegate, come già anticipato, sono i punteggi conseguiti dagli studenti in queste prove. Tali dati contengono anche informazioni addizionali sul genere, sulla cittadinanza e sullo status socio-economico e culturale della famiglia degli studenti, ottenuti dalle segreterie scolastiche in fase di compilazione del questionario studente. I dati utilizzati in questo contributo raccolgono gli esiti delle prove INVALSI di Italiano, Matematica, Inglese Reading e Inglese Listening sostenute dai ragazzi e dalle ragazze al grado 8 nelle classi digitali e nelle classi tradizionali dell'istituto. Il campione consta di 203 studenti e studentesse dei quali 94 (46,3%) di genere maschile e 109 (53,7%) di genere femminile. 114 studenti (56,2%) risultano aver frequentato il percorso di classe digitale e 89 (43,8%) un percorso di classe tradizionale. La presenza di studenti di cittadinanza non italiana è irrisoria, 2 soli casi³. Il livello di status-socio economico e culturale (ESCS)⁴ della scuola è mediamente alto e tutte le singole sezioni sono classificate come appartenenti ad uno status socio-economico e culturale elevato.

Con il supporto della Tabella 1 è possibile osservare la media dell'ESCS riferita agli studenti e i punteggi medi conseguiti in Italiano, Matematica, Inglese Reading e Inglese Listening. Da queste prime analisi di tipo descrittivo possiamo evincere come l'ESCS degli studenti di genere maschile è più elevato per le classi tra-

dizionali, mentre per le ragazze risulta sostanzialmente lo stesso. I punteggi medi in Italiano e in Matematica⁵ sono più elevati nelle classi tradizionali con uno scarto maggiore per i ragazzi nel caso dell'italiano (9 punti vs. 6 punti) e per le ragazze nel caso della matematica (29 punti vs. 8 punti). Se nel caso di Inglese Reading le differenze tra ragazzi e ragazze non sembrano significative, per Inglese Listening i risultati mostrano un modesto scarto a favore delle classi digitali. Lo status socio-economico e culturale medio degli studenti risulta un po' più elevato per le classi tradizionali (3.15) rispetto alle classi digitali (3.05).

La Tabella 2 mostra il dettaglio dei punteggi medi per ciascuna sezione. Una ulteriore variabile di stratificazione delle sezioni all'atto dell'iscrizione è la scelta della seconda lingua opzionabile tra spagnolo e francese. Con il supporto della Tabella 2 è possibile osservare come le sezioni di digitale e/o tradizionale francese conseguono punteggi più elevati rispetto a quelle di spagnolo, mentre le sezioni di spagnolo e digitale sembrano le più penalizzate.

I modelli di regressione

Ai fini di un'analisi più raffinata in grado di isolare l'effetto di ciascuna variabile, coglierne l'effetto e controllare l'influenza reciproca tra le variabili, si è scelto di proseguire l'indagine con alcuni modelli di regressione lineare.

Nella sezione che segue sono presentati i modelli di regressione lineare con variabile dipendente, rispettivamente la prova di Italiano, di Matematica, di Inglese Reading e di Inglese Listening.

Il modello 0 o modello nullo inserisce la variabile dipendente degli esiti nelle prove INVALSI e la variabile relativa all'essere in una classe di tipo tradizionale (vs. digitale). Per tutti i modelli, ad eccezione di Inglese Listening, il trend sembra risultare a vantaggio dell'aver frequentato una classe tradizionale.

Tuttavia, la tendenza più positiva per la classe tradizionale è significativa solo nel caso della Matematica, disciplina che dipende più fortemente dal contesto scolastico e dipende meno dalle risorse familiari (Decataldo e Fiore, 2018). Per contro, i risultati del modello 0 per Inglese Listening rimandano alle numerose indagini che rilevano come gli strumenti digitali possono costituire importanti volani di sviluppo per l'apprendimento della lingua straniera (Kao, 2014). Le macro-aree caratterizzanti il territorio italiano risentono di importanti e significative differenze nelle performance medie degli

² dati sono stati resi gentilmente disponibili dalla Dirigenza dell'Istituto dell'hinterland di Milano. Si ringrazia in particolare la Prof.ssa Chiara Pellegrini per la disponibilità.

³ Attualmente il sistema di istruzione italiano rileva come studenti migranti solo gli studenti di prima e seconda generazione non in possesso di cittadinanza italiana: ciò esclude la possibilità di analisi su quegli studenti che hanno acquisito la cittadinanza pur non essendo italiani e gli studenti con doppia cittadinanza. Non è quindi possibile osservare situazioni più complesse derivanti da genitori che non hanno la cittadinanza italiana o che, in ogni caso, contano su un background migratorio più complesso dove uno dei due genitori non è in possesso della cittadinanza italiana.

⁴ L'indice ESCS è standardizzato in modo da far corrispondere il valore zero alla media italiana e ogni unità sopra o sotto di essa alla deviazione standard della distribuzione dei valori.

⁵ Il punteggio di 200 rappresenta in Invalsi la media nazionale.

Tabella 1. Analisi descrittive classi digitali e classi tradizionali, per genere, ESCS studente e nei risultati delle prove Invalsi 2021/2022.

			ESCS medio	Italiano	Matematica	Inglese Reading	Inglese Listening
Digitale	Ragazzi	Media	3,00	203	217	225	229
		N	36	46	46	46	46
		D.S	0,862	40	36	36	33
	Ragazze	Media	3,09	206	196	222	229
		N	55	68	68	68	68
		D.S	0,967	33	32	37	38
Tradizionale	Ragazzi	Media	3,21	212	225	224	223
		N	43	47	47	48	47
		D.S	0,914	30	36	34	32
	Ragazze	Media	3,08	212	225	223	223
		N	79	87	89	89	88
		D.S	0,935	29	37	33	30

Tabella 2. Analisi descrittive classi digitali e classi tradizionali, per sezione, ESCS e nei risultati delle prove Invalsi 2021/2022.

			ESCS medio	Italiano	Matematica	Inglese Reading	Inglese Listening
A- Digitale francese	Media	3,40	219	213	233	238	
	N	15	22	22	22	22	
	D.S	0,91	37	38	37	33	
B- Digitale spagnolo	Media	3,31	194	200	230	238	
	N	16	21	21	21	21	
	D.S.	0,79	28	32	32	33	
C-Digitale spagnolo	Media	2,90	195	202	208	214	
	N	20	24	24	24	24	
	D.S	0,85	36	35	38	32	
D-Tradizionale francese	Media	3,00	225	233	236	238	
	N	19	21	21	22	21	
	D.S.	0,88	30	41	32	27	
E-Tradizionale spagnolo	Media	2,95	212	215	233	236	
	N	22	22	22	23	23	
	D.S	1,00	29	33	26	28	
F-Tradizionale spagnolo	Media	3,32	207	207	217	210	
	N	19	23	23	23	23	
	D.S.	0,89	28	33	32	31	
G-Digitale francese	Media	2,79	201	207	223	223	
	N	19	22	22	22	22	
	D.S.	1,08	43	42	37	40	
H-Digitale spagnolo	Media	3,00	214	202	224	232	
	N	21	25	25	25	25	
	D.S.	0,89	29	31	36	38	
I-Tradizionale spagnolo	Media	3,37	211	234	217	215	
	N	19	21	21	21	21	
	D.S	0,96	27	38	39	25	

studenti: proprio sull'area dell'Inglese Listening si è verificato un importante recupero negli ultimi anni sia nella crescita dei punteggi in valori assoluti sia nella riduzione

dei gap nelle aree territoriali in difficoltà (INVALSI, 2023; Decataldo & Fiore, 2023).

Tabella 3. Modelli di regressione lineare.

	Modello 0		Modello 1		Modello 2	
	Beta	Sign.	Beta	Sign.	Beta	Sign.
<i>Italiano</i>						
Cost.	204,64	0,010	177,25	0,000	62,07	0,009
Classe tradizionale	8,96	0,680	6,99	0,142	8,68	0,221
ESCS			8,87	0,000	0,21	0,958
Francese			15,05	0,004	8,41	0,258
V primaria esiti					0,52	0,001
II primaria esiti					0,08	0,091
R ²	0,13		0,12		0,59	
<i>Matematica</i>						
Cost.	204,78	0,000	182,37	0,000	26,26	0,265
Classe tradizionale	16,96	0,000	16,71	0,001	18,40	0,010
ESCS			7,37	0,008	6,26	0,086
Francese			15,79	0,008	8,12	0,270
V primaria esiti					0,72	0,000
II primaria esiti					0,07	0,567
R ²	0,04		0,13		0,70	
<i>Inglese reading</i>						
Cost.	223,42	0,000	213,87	0,000	111,34	0,000
Classe tradizionale	2,59	0,602	1,55	0,738	6,97	0,204
ESCS			3,61	0,146	5,74	0,050
Francese			16,44	0,001	15,75	0,008
V primaria esiti					0,48	0,000
R ²	0,001		0,07		0,33	
<i>Inglese listening</i>						
Cost.	228,75	0,000	227,05	0,000	145,14	0,000
Classe tradizionale	-4,07	0,395	-6,34	0,177	5,54	0,313
ESCS			1,39	0,539	-0,47	0,871
Francese			12,482	0,014	21,77	0,000
V primaria esiti					0,387	0,000
R ²	0,04		0,05		0,296	

Il modello 1 introduce la variabile ESCS e l'indicatore della scelta della lingua francese come seconda lingua straniera (vs. spagnolo). L'indicatore di genere è stato escluso dai modelli perché, nonostante sia risultato rilevante nelle analisi descrittive, non è risultato significativo in alcuna analisi e non ha contribuito a migliorare la bontà dei modelli. L'introduzione dell'ESCS sembra andare a confermare l'impatto dell'importanza delle risorse familiari soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento dell'Italiano e della Matematica mentre su Inglese Rea-

ding e Listening non sembra esserci un impatto statisticamente significativo. Nel caso della Matematica, essere in una classe tradizionale continua a risultare 'premiante' anche a parità di status socio-economico e culturale della famiglia di origine. La scelta della lingua francese risulta un predittore di successo statisticamente significativo nei risultati di performance in tutte le discipline analizzate. Il modello 2, infine, introduce una informazione sul percorso pregresso dello studente: l'indicatore di performance dello studente al grado V risulta essere altamente predittivo delle performance complessive dello studente al grado VIII ossia a conclusione del primo ciclo, diversamente dal punteggio del grado II che risulta positivo ma non statisticamente significativo. Dal punto di vista dell'appartenenza a una classe tradizionale vs. classe digitale, la performance pregressa non sembra cambiare di molto quanto già rilevato dal modello 0 e dal modello 1. In sintesi, per la Matematica si conferma il vantaggio delle classi a didattica tradizionale, per l'Italiano si rileva un trend non statisticamente significativo mentre per Inglese la situazione appare più sfumata e complessa, laddove soprattutto per Inglese Listening lo status socio-economico e culturale della famiglia di origine sembra meno influente e l'effetto delle classi digitali sembra essere a tratti positivo. Il modello 2 sembra suggerire che per gli studenti meno performanti, fare inglese Listening in una classe digitale potrebbe essere un vantaggio. I risultati dell'R² evidenziano il salto di bontà nel passaggio dal Modello 1 al Modello 2, sottolineando l'importanza dell'informazione sul percorso pregresso dello studente.

4. CONCLUSIONI

A conclusione di questo excursus è possibile trarre alcune considerazioni in merito agli esiti delle analisi, anche alla luce delle evidenze emerse dalla letteratura. Questo contributo analizza le ricadute in termini di apprendimenti successivamente al percorso triennale, sulle classi digitali confrontate con classi a didattica tradizionale all'interno di una stessa istituzione scolastica. I principali risultati evidenziano come per Matematica le classi a didattica tradizionale siano avvantaggiate in modo statisticamente significativo. Per Italiano e, in misura minore, per Inglese Reading si evidenzia un effetto neutro, mentre per Inglese Listening l'effetto è statisticamente neutro ma il trend pare evidenziare una tendenza a tratti positiva delle classi digitali, soprattutto per quegli studenti più fragili nel percorso di performance scolastica (Haßler et al., 2016; Timotheou et al., 2023).

È necessario sottolineare alcuni limiti di questo studio al fine di consentire una maggiore contestua-

lizzazione dei principali risultati emersi. Innanzitutto, nonostante nel PTOF sia esplicitata la forte vocazione al digitale e la volontà dell'Istituto di sviluppare ambienti di apprendimento articolati e complessi, non abbiamo una misura di quanto, effettivamente, i docenti utilizzino i tablet al di là della funzione di traslazione dei libri cartacei a libri digitali. La semplice traslazione dei volumi da cartaceo a schermo, accompagnata in misura limitata da tutti gli elementi di didattica innovativa ampiamente promessi dagli studi sulle potenzialità della didattica digitale (Falcinelli & Gaggioli, 2017), potrebbero per contro portare a tutte quelle problematiche sottolineate dalla letteratura sull'uso degli schermi e sulle ricadute sulla salute fisica e mentale quali il mantenimento dell'attenzione, l'iperstimolazione data dallo scorrimento veloce delle immagini, i problemi di vista etc. (Pluhar et al., 2019; Grollo et al., 2022). È necessario, altresì, sottolineare come molti studi sui risultati neutri non escludano la possibilità dei tablet in classe, ma incoraggino invece educatori, dirigenti scolastici e funzionari scolastici a indagare ulteriormente sul potenziale di tali dispositivi (ad esempio, Carr, 2012). Tuttavia, problemi legati alla distrazione degli studenti causata dai tablet (Sheppard, 2011) e all'impatto negativo sulla qualità del lavoro prodotto (Culén & Gasparini, 2012) sono aree che richiedono ulteriori approfondimenti. Un primo problema riguarda dunque cosa e in che misura effettivamente si fa in classe di innovativo, oltre a dotare i ragazzi dei tablet. Un secondo limite legato alle caratteristiche dell'analisi è non aver potuto identificare gli studenti con bisogni educativi speciali e in che misura gli strumenti digitali possono aver aiutato tali studenti dal momento che una parte rilevante di letteratura evidenzia elementi positivi in tal senso (Gasparini & Culén, 2012; McClanahan et al., 2012; Fernández-López et al., 2013; Miller et al., 2013). Un terzo limite, come già evidenziato in molti studi di questo tipo, è lo svantaggio di focalizzare le analisi su variabili disciplinari di stampo cognitivo e su tre discipline specifiche, che ricoprono comunque gran parte del monte orario nella scuola secondaria di primo grado ma che escludono tutte quelle competenze definite di tipo 'soft' più difficili da rilevare. Infine, non abbiamo informazioni sulle caratteristiche degli insegnanti. La variabilità tra classi di una stessa tipologia (Tabella 2) potrebbe essere riconducibile a caratteristiche intrinseche difficilmente rilevabili.

Un ulteriore elemento che non pare essere particolarmente considerato in letteratura è l'atteggiamento degli attori familiari verso le iniziative di digitalizzazione nelle scuole. Si è visto come lo status socio-economico e culturale sia leggermente più elevato per le famiglie che optano per le modalità tradizionali. Non possedia-

mo dati per comprendere sulla base di quali elementi di attrattività le famiglie abbiano scelto l'opzione digitale o quella tradizionale. È però possibile ipotizzare che le famiglie con una scolarizzazione più elevata (ESCS più elevato) abbiano scelto modalità di studio più tradizionali perché già più ampiamente sperimentate su se stessi (Fiore, 2021). Inoltre, gli studi sulla concessione degli strumenti digitali agli adolescenti oltre il tempo scuola, evidenziano una maggiore diffidenza delle famiglie rispetto alle scuole (Gui et al., 2023; Gui et al., 2024)⁶.

Allo stesso tempo, tra coloro che hanno invece scelto la modalità digitale, oltre al sentirsi più al passo con i tempi, è possibile che l'idea di una scuola senza zaino sia risultata attrattiva. Effettivamente, il peso materiale del trasporto dei libri cartacei è un problema preso in esame dalla comunità scientifica medica, percepito dalle famiglie e da alcune delle istituzioni scolastiche più attente (Sheir-Neiss et al., 2003; Van Gent C et al., 2003).

Infine, si vuole sottolineare come i differenti esiti conseguiti in relazione alle differenti discipline devono fare interrogare su quanto l'integrazione delle tecnologie digitali sia un processo complesso anche rispetto alle modalità di tipo didattico-disciplinare adottate. Vi è la necessità di dimostrare come gli impatti tra le diverse discipline e i diversi attori siano interconnessi e identificare i fattori che possono favorire un cambiamento efficace ed efficiente negli ambienti scolastici (Haßler et al., 2016; John & Wheeler, 2015).

BIBLIOGRAFIA

- Abbiati, G., Argentin, G., Azzolini, D., Ballarino, G. & Vergolini, L. (2022). Experimental research in education: An appraisal of the Italian experience. *Schweizerische Zeitschrift fuer Soziologie*, 48(1), 21-46. <https://doi.org/10.2478/sjs-2022-0004>
- Archer, K., Savage, R., Sanghera-Sidhu, S., Wood, E., Gottardo, A. & Chen, V. (2014). Examining the effectiveness of technology use in classrooms: A tertiary meta-analysis. *Computers & Education*, 7, 140-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.001>
- Argentin, G. & Gerosa, T. (2016). ICT e livelli di apprendimento nella scuola primaria: Un'analisi sull'impatto della LIM in classe. *Media Education*, 2, 216-241. Consultato su <https://www.rivistadistoria-delleducazione.it/index.php/med/article/view/8761>
- Arztmann, M., Hornstra, L., Jeuring, J. & Kester, L. (2022). Effects of games in STEM education: A meta-analysis on the moderating role of student back-

⁶ Per ulteriori informazioni sui Patti Digitali si rimanda a www.pattidigitali.it.

- ground characteristics. *Studies in Science Education*, 1-37. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2057732>
- Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R.B. & Vincent-Lancrin, S. (2013). Review of the Italian strategy for digital schools. OECD working paper series. Retrived from http://www.oecd-ilibrary.org/education/review-of-the-italian-strategy-for-digitalschools_5k487ntd-br44-en
- Bado, N. (2022). Game-based learning pedagogy: A review of the literature. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 936-948. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1683587>
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala S. (2006). The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet. Retrived from <https://en.unesco.org/icted/content/ict-impact-report-review-studies-ict-impact-schools-europe>
- Balanskat, A. (2009). Study of the impact of technology in primary schools – Synthesis report. Empirica and European Schoolnet. Retrived from https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/synthesis_report_steps_en.pdf
- Bester, G. & Brand, L. (2013). The effect of technology on learner attention and achievement in the classroom. *South african journal of education*, 33(2), 1-15. doi: 10.15700/saje.v33n2a405
- Bingimlas, KA. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3) 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
- Carr, J. M. (2012). Does math achievement hAPP'en when iPads and game-based learning are incorporated into fifthgrade mathematics instruction? *Journal of Information Technology Education*, 11(1), 269-286. Retrived from <https://www.jite.org/documents/Vol11/JITEv11p269-286Carr1181.pdf>
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>
- Culén, A., & Gasparini, A. (2012). Tweens with the iPad classroom – Cool but not really helpful? *International Conference on e-Learning and e Technologies in Education (ICEEE)*, 1-6, doi: 10.1109/ICeLeTE.2012.6333771
- Cumming, T. M., Strnadová, I. & Singh, S. (2014). iPads as instructional tools to enhance learning opportunities for students with developmental disabilities: An action research project. *Action Research*, 12, 151-176. <https://doi.org/10.1177/1476750314525480>
- Decataldo, A. & Fiore, B. (2018). *Valutare l'istruzione. Dalla scuola all'università*. Carocci.
- Decataldo, A. & Fiore, B. (2022). Digital-insecurity and overload: The role of technostress in lecturers' work-family balance. *Italian Journal Of Sociology Of Education*, 14(3), 75-102. doi: 10.14658/PUPJ-IJSE-2022-3-4
- Dacataldo A., Fiore B. (2023). Non alla stessa velocità: la polarizzazione dei risultati delle scuole nelle regioni del Sud Italia. *Città in controluce*, 41/42, 87-105. Retrived from <https://www.unisg.it/assets/Citta-in-controluce-Fontefrancesco-1.pdf>
- Delgado, A., Wardlow, L., O'Malley, K., & McKnight, K. (2015). Educational technology: A review of the integration, resources, and effectiveness of technology in K-12 classrooms. *Journal of Information Technology Education Research*, 14, 397-416. Retrieved from <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP397-416Delgado1829.pdf>
- Dundar, H., & Akcayir, M. (2012). Tablet vs. paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 441-450. Retrived from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068592>
- Eng, T.S. (2005). The impact of ICT on learning: A review of research. *International Education Journal*, 6(5), 635-650. Retrived from <https://eric.ed.gov/?id=EJ855017>
- Falcinelli, F. & Gaggioli, C. (2017). Insegnare ed apprendere nelle classi digitali. *Studi E Ricerche Sull'educazione Mediale*, 198-209.
- Faber, J. M., Luyten, H., & Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers & education*, 106, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.001>
- Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez- Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.014>
- Ferrer, F., Belvís, E., & Pàmies, J. (2011). Tablet PCs, academic results and educational inequalities. *Computers & Education*, 56(1), 280-288. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.018>
- Fiore B. (2021), *La relazione tra famiglie e scuola. Modelli organizzativi e politiche sociali*. Carocci.
- Furió, D., Juan, M.-C., Seguí, I. & Vivó, R. (2015). Mobile learning vs. traditional classroom lessons: A comparative study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 189-201. <https://doi.org/10.1111/jcal.12071>
- Garzón, J., Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning

- gains. *Educational Research Review*, 27, 244–260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001>
- Gasparini, A.A., & Culén, A. L. (2012). Tablet PCs—An Assistive technology for students with reading difficulties? In ACHI 2012, The Fifth International Conference on Advances in Computer–Human Interactions, pp. 28–34.
- Goodwin, K. (2012). *Use of tablet technology in the classroom*. State of New South Wales: NSW Department of Education and Communities.
- Grollo, M., Gui, M., Pellai, A. & Oretti, C. (2022). Educazione digitale familiare dalla nascita. *Medico E Bambino*, 41(9), 569–580. <https://doi.org/10.53126/MEB41569>
- Giusti, S., Gui, M., Micheli, M., & Parma, A. (2015). Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del mezzogiorno. *Materiali UVAL Analisi e studi Documenti Metodi*, 33. Retrieved from https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/92732/136211/MUVAL33_Digitale_scuola.pdf
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola*. Il Mulino.
- Gui, M., Fiore, B., Garassini, S., Grollo, M., Lanza, S. (2023). I Patti Digitali: un approccio comunitario all'educazione mediale. *Comunicazionepuntodoc*, 28, 81–104.
- Gui, M., Respi, C., Sironi, G., Ercolanoni, S. & Fiore, B. (2024). *Report dell'indagine su genitori e figli. Patto Educativo Digitale della Città di Milano* [Rapporto tecnico]. Retrieved from <https://www.partecipami.it/infodiscs/getfile/19343>
- Haßler, B., Major, L. & Hennessy, S. (2016). Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(2), 139–156. <https://doi.org/10.1111/jcal.12123>
- Huang, Y.-M., Liang, T.-H., Su, Y.-N., & Chen, N.-S. (2012). Empowering personalized learning with an interactive e-book learning system for elementary school students. *Educational Technology Research and Development*, 60, 703–722. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9237-6>
- INVALSI (2023). *Rapporto Prove Invalsi 2023*. Consultato su https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf
- IRVAPP (2012), *Progetto Cl@ssi 2.0: Primo rapporto intermedio*. Consultato su http://irvapp.fbk.eu/sites/irvapp.fbk.eu/files/IRVAPP-PR2012-01_0.pdf
- John, P. & Wheeler, S. (2015). *The digital classroom: Harnessing technology for the future of learning and teaching*. Routledge.
- Kao, C.W. (2014). The effects of digital game-based learning task in English as a foreign language contexts: A meta-analysis. *Education Journal*, 42(2), 113–141. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102373>
- Kalati, A.T. & Kim, M. S. (2022). What is the effect of touchscreen technology on young children's learning?: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 27, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10816-5>
- Kong, S.C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & education*, 78, 160–173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- Lawrence, J.E. & Tar, U.A. (2018). Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, 55(1), 79–105. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439712>
- Liao, Y.K.C., Chang, H.W., Chen, Y.W. (2007). Effects of computer application on elementary school student's achievement: A meta-analysis of students in Taiwan. *Computers in the Schools*, 24(3–4), 43–64. https://doi.org/10.1300/J025v24n03_04
- Lin, C.-P., Wong, L.-H. & Shao, Y.-J. (2012). Comparison of 1:1 and 1:m CSCL environment for collaborative concept mapping. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 99–113. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00421.x>
- Liu, T.-C., Lin, Y.-C., & Paas, F. (2012). Effects of cues and real objects on learning in amobile device supported environment. *British Journal of Educational Technology*, 44, 38–399. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01331.x>
- Liu, T.-C., Lin, Y.-C. & Paas, F. (2014). Effects of prior knowledge on learning from different compositions of representations in a mobile learning environment. *Computers & Education*, 72, 328–338. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.019>
- McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E. & Tate, S. (2012). A breakthrough for Josh: How use of an iPad facilitated reading improvement. *TechTrends*, 56, 20–28. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0572-6>
- McNaughton, S., Rosedale, N., Zhu, T., Siryj, J., Oldehaver, J., Teng, S. L. & Jesson, R. (2022). Relationships between self-regulation, social skills and writing achievement in digital schools. *Reading and Writing*, 1–19. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-021-10232-8>
- Miller, B. T., Krockover, G. H., & Doughty, T. (2013). Using iPads to teach inquiry science to students with a moderate to severe intellectual disability: A pilot study. *Journal of Research in Science Teaching*, 50, 887–911. <https://doi.org/10.1002/tea.21091>

- Pan, Y., Ke, F. & Xu, X. (2022). A systematic review of the role of learning games in fostering mathematics education in K-12 settings. *Educational Research Review*, 36, article 100448. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100448>
- Pluhar, E., Kavanaugh, J.R., Levinson, J.A., Rich, M. (2019). Problematic interactive media use in teens: comorbidities, assessment, and treatment. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 447-455. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S208968>
- Rettore, E. & Checchi, D. (2014). La valutazione degli esiti sugli apprendimenti degli alunni. In S. Girardi & V. Pandolfini (Ed.), *Rapporto finale del progetto classi 2.0*. Fondazione Agnelli. Consultato su https://irvapp.fbk.eu/wp-content/uploads/2017/09/progress_report_2014_01.pdf
- Riconscente, M.M. (2013). Results from a controlled study of the iPad fractions game Motion Math. *Games and Culture*, 8, 186-214. <https://doi.org/10.1177/1555412013496894>
- Schmid, R.F., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Tamim, R.M., Abrami, P.C., Surkes, M.A., Wade, C.A. & Woods, J. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 72, 271-291. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.002>
- Sheir-Neiss G.I., Kruse, R.W., Rahman T., Jacobson L.P., Pelli J.A. (2003). The association of backpack use and back pain in adolescents. *Spine*, 28 (9), 922-930. <https://doi.org/10.1097/00007632-200305010-00015>
- Sheppard, D. (2011). Reading with iPads – The difference makes a difference. *Education Today*, 11, 12–15. Retrieved from [http://sttechnology.pbworks.com/w/file/attach/55436694/Sheppard_\(2011\)_Reading%20with%20IPads.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/w/file/attach/55436694/Sheppard_(2011)_Reading%20with%20IPads.pdf)
- Sung, Y.T., Chang, K.E. & Liu, T.C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Talan, T., Doğan, Y. & Batdı, V. (2020). Efficiency of digital and non-digital educational games: A comparative meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(4), 474-514. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1743798>
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S.V., Giannoutsou, N., Cachia, R., Monés, A.M. & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education Information Technology*, 28(6), 6695-6726. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- Van Gent, C., Dols J.J, de Rover C.M., Hira Sing R.A. & de Vet H.C. (2003). The weight of schoolbags and the occurrence of neck, shoulder, and back pain in young adolescents, *Spine*, 28(9), 916-921. <https://doi.org/10.1097/01.brs.0000058721.69053.ec>
- Villena-Taranilla, R., Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J.A. (2022). Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 35(100434). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100434>
- Wang, L.H., Chen, B., Hwang, G.J., Guan, J.Q. & Wang, Y.Q. (2022). Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: A meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 9(26), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00344-0>
- Ward, N.D., Finley, R.J., Keil, R.G. & Clay, T. G. (2013). Benefits and limitations of iPads in the high school science classroom and a trophic cascade lesson plan. *Journal of Geoscience Education*, 61, 378–384. <https://doi.org/10.5408/13-008.1>
- Zierer, K. (2019). *Putting learning before technology! The possibilities and limits of digitalization*. Routledge.



Citation: M.Fiorelli, R., Mezzanotte, F., Falcinelli, F., Baldella, L., & Lombardi, C. (2024). Un progetto per promuovere la competenza digitale nella scuola: Patentino per cittadini digitali. *Media Education* 15(1): 115-125. doi: 10.36253/me-15838

Received: February, 2024

Accepted: April, 2024

Published: May, 2024

Copyright: ©2024 Author This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://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.

Un progetto per promuovere la competenza digitale nella scuola: Patentino per cittadini digitali

A project to promote digital competence in schools: License for digital citizens

MARIA ROSARIA FIORELLI¹, FRANCESCO MEZZANOTTE², FLORIANA FALCINELLI³, LISA BALDELLA¹, CATERINA LOMBARDI⁴

¹ *Docente USR Umbria*

² *Dirigente Tecnico USR Umbria*

³ *P.O. di M-PED 03*

⁴ *Docente EFT Umbria*

mariaosaria.fiorelli@scuola.istruzione.it; francesco.mezzanotte@istruzione.it; floriana-falcinelli@gmail.com; lisa.baldella@scuola.istruzione.it; caterina.lombardi@scuola.istruzione.it

Abstract. This article presents the training course aimed at primary, first and second level secondary schools, carried out by teachers using a kit of materials prepared by experts and designed for each individual school level entitled: License for digital citizens. The initiative aims to attract younger people from the age group in which we know independent use of the internet is widespread (9-15 years). Promoted and coordinated by the USR for Umbria in collaboration with EFT Umbria and Corecom Umbria, it is implemented and managed by a stable working group. The logic of the project aims at prevention through the training and awareness of multiple social actors, rather than intervening in the face of emergencies.

Keywords: digital competence, driving licence, school project, digital citizenship, ICT.

Riassunto. In questo contributo viene presentato il percorso di formazione rivolto alle scuole primarie, secondarie di I e II grado, portato avanti dai docenti avvalendosi di un kit di materiali predisposti da esperti e pensati per ogni singolo grado di scuola dal titolo: Patentino per cittadini digitale. L'iniziativa vuole intercettare i più giovani dalla fascia di età in cui sappiamo essere diffuso un uso autonomo della rete (9-15 anni). Promosso e coordinato dall'USR per l'Umbria in collaborazione con l'EFT Umbria e il Corecom Umbria, è implementato e gestito da un Gruppo di lavoro stabile. La logica del progetto mira alla prevenzione attraverso la formazione e la consapevolezza di molteplici attori sociali, piuttosto che intervenire a fronte di emergenze.

Parole chiave: competenza digitale, patentino, progetto scolastico, cittadinanza digitale, ICT.

INTRODUZIONE

L'esperienza con i dispositivi digitali è ormai diffusa e generalizzata soprattutto tra i ragazzi e oggi sappiamo anche tra i bambini: siamo in presenza di quella che viene definita "mobile generation" che sperimenta in modo continuo una sorta di intermedialità, per cui contemporaneamente si possono utilizzare più media, integrati tra loro, nella modalità *multitasking*. (Garavaglia, 2015)

Negli ultimi anni, poi, la rapida diffusione dei dispositivi mobili e di nuove app ha permesso ogni tipo di attività mediale in una prospettiva di connessione *anywhere, anytime*, secondo bisogni molto personalizzati. Inoltre stiamo assistendo allo sviluppo dei *big data analytics* che rendono possibile attivare il processo di raccogliere, organizzare e analizzare una grande quantità di dati, da una varietà di fonti differenti, per scoprire e ricavare elementi di valutazione da modelli o altre informazioni utili, fino ai più recenti sviluppi di software per l'IA generativa (Panciroli, Rivoltella, 2023) che ha fatto emergere nuove problematiche su cui si sta molto dibattendo (Floridi, 2022).

Siamo dunque immersi in un universo tecnologico, orizzonte di un mondo virtuale vivo, dinamico, in continuo divenire, aperto, eterogeneo, alla cui costruzione ciascun soggetto può contribuire tanto da parlare di un'esperienza in cui esiste una sorta di continuità tra *online* e *offline* e vengono continuamente sperimentate forme di vita *onlife* (Floridi, 2014)

In questo contesto un progetto di *media education* si pone oggi lo scopo di offrire ai ragazzi un corpo di concetti scientifici che li renda in grado di pensare e di usare i dispositivi digitali in un modo più consapevole e intenzionale. Gli obiettivi sono non solo di conoscenza dei diversi strumenti tecnologici ma anche di comprensione della loro natura complessa e di una lettura critica del sistema delle ICT, per promuovere strategie di partecipazione attiva e di cittadinanza; inoltre le strategie metodologiche adottate, di natura prevalentemente laboratoriale, centrate sul cooperative learning e sulla centralità dell'esperienza mediale, l'importanza data alla creatività e alla produzione autoriale dei messaggi si muovono nel solco delle esperienze più innovative di *active learning* (Rivoltella, 2017).

La diffusione del linguaggio digitale a tutti i dispositivi medialità e l'avvento del WEB ha fatto sì che si parlasse di *Media Literacy* come l'espressione che descrive le abilità e le competenze necessarie per promuovere uno sviluppo autonomo e consapevole del nuovo ambiente comunicativo-digitale, globale e multimediale della società dell'informazione. (Study on the Current Tren-

ds and Approach in Media Literacy in Europe (http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies).

L'attenta lettura di Jenkins sulla cultura partecipativa caratteristica del Web 2.0, spazio sempre più socialmente condiviso, lo porta a definire l'idea di *new media literacy*, nella quale "c'è maggiore enfasi sulla literacy in quanto pratica sociale e collettiva piuttosto che individuale; sull'imparare a collaborare e a scambiare conoscenza con gli altri" (Marinelli, Ferri, p. 24) "le competenze relative ai nuovi media dovrebbero essere viste come abilità sociali, modalità di interazione all'interno di una comunità più ampia e non semplicemente come abilità individualizzate da utilizzare per l'espressione personale" (Jenkins, 2010 p.94).

Negli ultimi anni si è affermato inoltre il concetto di *digital competence* che ha trovato una definizione specifica nella Raccomandazione espressa dal Consiglio di Europa rispetto alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Sia nella versione del 2006 sia in quella del 2018, la competenza digitale è, infatti, una delle 8 competenze chiave ritenute necessarie per la formazione dei cittadini europei.

Nel documento del 2018 si afferma che la *competenza digitale* presuppone "l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società". Raccomandazione CE del 22/05/2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) .

La Raccomandazione europea insiste sulla necessità che tutte le persone, in una logica di *lifelong learning*, non siano semplicemente addestrate all'uso dello strumento, ma imparino ad approcciarsi in modo competente alle ICT, sappiano scegliere, analizzare e valutare le informazioni che esse veicolano, sappiano con il loro uso risolvere i problemi e assumere decisioni, esprimere la propria creatività, comunicare e collaborare per costruire prodotti significativi e originali, in modo da diventare cittadini informati , responsabili e partecipi.

Si vuole quindi uscire da una logica di puro addestramento tecnico all'uso dei diversi strumenti per puntare piuttosto ad una formazione integrata di tutte le dimensioni della persona vista anche nelle sue molteplici funzioni sociali. Si propone quindi l'adozione di percorsi formativi che , fuggendo da una logica squisitamente tecnica o negazionista rispetto all'uso delle tecnologie digitali per promuovere percorsi che favoriscano una conoscenza e consapevolezza critica nell'uso delle ICT considerate importanti per la realizzazione di una cittadinanza europea

Per questo in Europa è stato identificato un framework, il DigComp (<https://ec.europa.eu>) attualmen-

te DigComp 2.2, che identifica gli elementi chiave della competenza digitale in 5 aree: *Information and data literacy, Communication and collaboration, Digital content creation, Safety, Problem Solving*. Ciascuna di queste è articolata in sottodimensioni con individuazione di una vera e propria rubrica valutativa in cui sono descritti otto livelli di padronanza con relativi esempi di utilizzo che possono essere testati con strumenti idonei (Clifford, Kluzer, Troia, Jakobsone, Zandbergs, 2020).

Il framework ha avuto un report nel 2016 (Vuorikari, Punie, Carretero, Van den Brande, 2016) e si è diffuso in molti paesi dell'Unione Europea (Kluzer, S., Centeno, C. and Okeeffe, W., 2020) che lo hanno anche adattato ai diversi contesti, come risulta dal caso emblematico dell'Austria (Federal Ministry Republic for Austria, 2018).

La competenza digitale, dunque, concorre a quella che Prensky chiama "saggezza digitale" definita come "concetto duplice, che si riferisce sia a quella che deriva dall'uso della tecnologia digitale ai fini di accedere a una potenza cognitiva che va oltre la nostra capacità innata, sia a quella che consiste nell'uso prudente della tecnologia per incrementare le nostre capacità. Ritengo che, per certi versi, sia simile al concetto di saggezza pratica introdotto da Aristotele...la saggezza digitale è simile alla saggezza pratica anche in quanto entrambe sono abilità morali, cioè coinvolgenti decisioni in merito a ciò che è giusto e non solo abilità tecniche o artistiche, entrambe prevedono l'esercizio del buon giudizio da parte dei loro praticanti" (Prensky, 2013, p.77).

Tutto ciò impone la necessità di un costante e consapevole lavoro educativo che veda impegnati, oltre la famiglia, la scuola e l'extrascuola, in un patto pedagogico sempre più esplicito e condiviso (Rivoltella, 2017).

Questo vuol dire che la scuola deve costruire dei percorsi di apprendimento specifici rivolti a sviluppare negli allievi tali competenze caratterizzate dalla comprensione e dall'uso di nuovi linguaggi, dalla capacità di utilizzare i media in modo produttivo per organizzare, codificare ed esprimere in modo creativo i dati dell'esperienza, per promuovere l'interpretazione, la valutazione critica e la rielaborazione personale dei messaggi, per la costruzione condivisa della cultura.

"Sul piano educativo, occorre direzionare l'attenzione dei giovani su pratiche digitali più avanzate dal punto di vista critico e cognitivo e su aspetti di natura etica e sociale, solitamente trascurati mettendo al centro temi quali: la valutazione dell'affidabilità dell'informazione, i problemi legati alla privacy e alla gestione dei dati personali, la capacità di avvalersi delle tecnologie per costruire conoscenza e così via. In termini didattici si tratta di allestire situazioni di insegnamento/apprendimento in grado di coniugare o alternare azione e riflessione, pro-

duzione ed analisi, creatività ed attenzione critica, esperienza ed analisi metacognitiva" (Ranieri, 2019, p. 236).

Inoltre nella recente normativa per l'introduzione dell'educazione civica nella scuola, Legge 20 agosto 2019 n.92) in particolare nell'Allegato A delle Linee guida (Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica ai sensi dell'art. 3 della Legge 20 agosto 2019 n.92 D.M. n.35 del 22 giugno 2020) si richiamano i tre nuclei concettuali dell'insegnamento: costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale. In particolare per quest'ultima si intende la "capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali. Sviluppare questa capacità a scuola, con studenti che sono già immersi nel web e che quotidianamente si imbattono nelle tematiche proposte, significa da una parte consentire l'acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare questo nuovo e così radicato modo di stare nel mondo, dall'altra mettere i giovani al corrente dei rischi e delle insidie che l'ambiente digitale comporta, considerando anche le conseguenze sul piano concreto" (p.2).

Su questo sfondo si colloca il progetto Patentino per cittadini digitali.

1. IL PROGETTO "PATENTINO PER CITTADINI DIGITALI"

Il Patentino per cittadini digitali è un percorso di formazione rivolto alle scuole primarie, secondarie di I e II grado, portato avanti dai docenti avvalendosi di un kit di materiali predisposti da esperti e pensati per ogni singolo grado di scuola dal titolo: Patentino per cittadini digitali (patentinocittadinidigitali.it).

Il percorso rappresenta l'evoluzione di un progetto iniziale, circoscritto alla scuola secondaria di I grado, nato nell'anno scolastico 2021/2022 e portato avanti anche nell'anno scolastico 2022/23. Il progetto nato da una buona pratica, centrato sull'uso dello smartphone, è stato modificato, poi, nel tempo, per rispondere alla realtà che ci riconsegna l'esperienza dell'*onlife* e la necessità di consapevolezza e competenza fin dalla giovanissima età.

L'iniziativa vuole intercettare i più giovani dalla fascia di età in cui sappiamo essere diffuso un uso autonomo della rete (9-15 anni). Promosso e coordinato dall'USR per l'Umbria in collaborazione con l'EFT Umbra e il Corecom Umbria, è implementato e gestito da un Gruppo di lavoro stabile. La logica del progetto mira alla prevenzione attraverso la formazione e la consapevolezza di molteplici attori sociali, piuttosto che intervenire a fronte di emergenze, secondo la logica defi-

nita a livello europeo dal DigComp 2.2 come indicato nell'introduzione..

La scelta del titolo nasce dalla metafora della patente: un percorso di formazione, una prova, un segno delle acquisite conoscenze e competenze.

Patentino non come certificazione rispetto a standard condivisi, ma come attestazione di un percorso di base e di consapevolezza; *cittadini digitali*, invece, pone al centro lo scopo, il diventare cittadini, parte di una comunità, capaci di partecipazione attiva e inclusione sociale, capaci di usufruire e contribuire, di azioni e relazioni anche nel mondo digitale.

Il progetto è finalizzato all'uso consapevole del digitale, all'acquisizione di comportamenti corretti e funzionali nel navigare, nell'essere fruitori e protagonisti attivi nella circolazione delle informazioni e nella relazione online. È fortemente innovativo in quanto risulta accattivante per i più giovani, si sviluppa in verticale per tutti gli ordini di scuola, valorizza la specificità e il contesto di ogni istituzione scolastica, coinvolge diverse componenti sociali attivandone la responsabilità in base al proprio ruolo (docenti, famiglie, studenti), forma un numero sempre più elevato di giovani e adulti. Ulteriori punti di forza sono l'essere gratuito, replicabile, capillare sul territorio, sempre aggiornato e ricco nei contenuti, la varietà e ricchezza delle risorse fornite, la qualità delle fonti, la flessibilità delle attività, la piena aderenza degli argomenti a quanto previsto dalla L.92/19, dalla L.71/17 e dal framework DigComp 2.2.

Il Gruppo di lavoro è sempre stato caratterizzato da docenti esperti provenienti dal mondo della scuola. Inizialmente selezionati inUSR per l'Umbria, comprendenti un Dirigente Tecnico e integrati con l'Equipe Formativa Territoriale Umbra, nei tre anni di vita del progetto il loro numero è passato da sette membri a sedici, attraverso procedure di selezione rivolte ai docenti delle scuole dell'Umbria e l'ingresso della prof.ssa Falcinelli dell'Università degli studi di Perugia. Il lavoro, coordinato fin dall'inizio dalla prof.ssa Fiorelli, ha riguardato sia lo sviluppo del progetto in Moduli strutturati e revisionati costantemente, concordato insieme e portato avanti in base alle singole competenze, ma anche la gestione degli incontri online, la produzione di strumenti (syllabus, locandine, video, scheda sulle competenze digitali ecc.), l'assistenza e l'accompagnamento delle scuole, l'organizzazione dell'evento finale, la strutturazione dei test e del questionario di monitoraggio finale. Il Gruppo di lavoro è stato affiancato da ulteriori esperti retribuiti con i fondi pervenuti nell'ultimo anno, non solo per gli incontri di formazione rivolti ai docenti, ai genitori coinvolti nel progetto e agli studenti, ma anche per l'acquisizione di competenze

specifiche come la strutturazione del sito e della piattaforma per la gestione del test. Il Gruppo di lavoro si caratterizza per la varietà e ricchezza delle competenze, per la comune passione per l'ambito trattato e per la capacità di lavorare anche in sottogruppi tematici. Il Gruppo di lavoro ha deciso di adottare una prospettiva ecologica di sostenibilità ambientale: per limitare l'impatto tutte le risorse fornite, le locandine e la pubblicizzazione sono online, dematerializzate. Inoltre gli incontri di presentazione del progetto si sono tenuti online, sia con i docenti che con i genitori evitando spostamenti.

Il progetto non arreca in nessun modo danno significativo all'ambiente rispettando i criteri previsti dall'UE contribuendo a realizzare gli obiettivi del *Green Deal* in accordo con l'*Agenda 2030*. Il progetto si inserisce pienamente negli obiettivi del piano *RiGenerazione Scuola* del Ministero dell'Istruzione e del Merito che intende affrontare il tema della sostenibilità in chiave sistemica e che riguarda non solo i saperi e le conoscenze, ma anche i comportamenti che si acquisiscono all'interno degli ambienti scolastici.

Realizza un percorso di autoformazione per gli insegnanti, di lavoro con gli studenti, di verifica tramite il test, di consegna del patentino e monitoraggio finale. Tutto ciò mediante un kit che l'USR Umbria ha reso disponibile gratuitamente alle scuole partecipanti all'interno del quale, per ogni argomento affrontato, vengono fornite risorse per i docenti, gli studenti, ma anche per i genitori coinvolti dalle scuole. Alla fine del percorso gli studenti che hanno superato il test, rilasciato da una piattaforma dedicata, partecipano in presenza o online a un evento regionale o locale per la consegna del patentino. Ai genitori viene proposta la firma di un Patto genitori-figli nella logica che diventino custodi e sostegno per questi, piuttosto che guardiani delle regole o censori.

2. MOTIVAZIONI E FINALITÀ DEL PROGETTO.

Scopo del progetto è la formazione alla cittadinanza digitale, la crescita delle competenze digitali, la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo, coinvolgendo i docenti e gli studenti, ma anche le famiglie. Il progetto non vuole procedere nella logica dell'emergenza, come intervento a fronte di situazioni difficili, ma è finalizzato alla prevenzione tramite la consapevolezza, quindi, pone al centro la formazione dei docenti e, attraverso di loro, degli studenti e delle famiglie, non solo la loro informazione (che comunque è curata).

Il progetto mira a supportare le scuole nel rispondere al dettato normativo di compiti irrinunciabili come

l'educazione civica digitale (L. 92/19), la prevenzione e il contrasto al cyberbullismo (L.71/17), le competenze digitali (Raccomandazione Europea 2018, 2.2.2, Raccomandazione Europea 23 novembre 2023 Anno europeo delle competenze). Non vuole, tuttavia, sostituire il lavoro disciplinare, essenziale nell'ambito di un curriculum per l'acquisizione di competenze digitali, ma mira a proporre strumenti e risorse per un percorso dedicato a una riflessione specifica finalizzata all'acquisizione di informazioni per una navigazione sicura e proficua online e per una formazione rispetto ai rischi e alle opportunità della rete.

Le tematiche proposte, potenzialmente infinite, sono state scelte tenendo conto della L. 92/19, della L. 71/17 e del DigComp 2.2.

Il progetto è rivolto ai tre ordini di scuola e costituisce, nel complesso, un percorso in verticale. Ogni segmento prevede argomenti specifici adeguati alla fascia di età dei destinatari, organizzati in moduli ciascuno dei quali risulta autonomo e compiuto.

La scelta di organizzare l'intero progetto in moduli è stata dettata dalla volontà di garantire la massima flessibilità: ogni docente può decidere quando svolgere ciascun modulo scegliendo l'ordine in cui proporli secondo le esigenze didattiche della classe o della sua progettazione. All'interno di ciascuno è possibile selezionare i materiali che si ritengono più idonei ai propri alunni strutturando, in totale libertà, le proprie unità di apprendimento o i propri compiti di realtà.

Le risorse all'interno di ciascun modulo sono predisposte per agevolare studenti, docenti e famiglie nella fruizione. In particolare per i docenti sono inserite delle risorse che promuovono maggiormente in aula una didattica laboratoriale.

3. ARTICOLAZIONE DEI MODULI PER I DIVERSI ORDINI DI SCUOLA

Nello specifico nella *Scuola Primaria* sono organizzati 2 moduli pensati per introdurre i ragazzi degli ultimi anni di scuola primaria (4 e 5 anno) alla Rete, al suo ambiente, alle regole di base secondo una visione positiva che li renda consapevoli della molteplicità di attività possibili online: ricreativa, ricerca, informazione, condivisione, contatti, relazioni, hobby, e suggerisce modi corretti e funzionali di agire e di relazionarsi online, con particolare attenzione al linguaggio utilizzato, e alla tutela della propria e altrui privacy. A questo scopo si forniscono alcuni elementi strutturati in due moduli che permettano un uso funzionale delle numerose informazioni disponibili online per studiare, per trovare e utiliz-

zare i contenuti utili alle proprie esigenze senza perdere tempo e disperdere l'attenzione.

I temi del primo modulo, intitolato "*Conosciamo il web*" includono i seguenti argomenti: il web, qualche regola, lasciamo tracce, le parole che usiamo. Questi suggeriscono come muoversi in sicurezza, conoscere le opportunità e le regole della navigazione in rete e acquisire sempre più consapevolezza delle potenzialità e dei rischi della rete al fine di prevenire comportamenti che possano danneggiare se stessi e gli altri ed evitare forme di cyberbullismo.

Gli argomenti del secondo modulo intitolato "*Risorse digitali per studiare*" sono i seguenti: libro digitale, ricerca nel web, email, motori di ricerca, copyright, riuso delle risorse. Questi moduli forniscono spunti e suggerimenti su come utilizzare i libri digitali e guidare gli studenti nel primo approccio alla ricerca in rete e alle prime forme di comunicazione tramite email.

Viene anche proposto un **Vademecum** contenente un insieme di suggerimenti per la gestione e l'uso del digitale in famiglia nell'ambito di un'alleanza educativa genitori - figli e la costruzione di buone pratiche di comportamento nell'esperienza nel web e con i dispositivi digitali.

Il percorso proposto nella *Scuola secondaria di I grado* si sviluppa in quattro moduli e affronta argomenti che spaziano dall'importanza di una corretta gestione dei propri dati, alla corretta gestione del proprio tempo e della propria presenza in rete, sia quando si tratta di relazioni, della reputazione digitale, della corretta informazione in rete. Rimane la scelta di fondo di non dare spazio all'esperienza dei social, in quanto il percorso è rivolto a tutti gli anni e molti studenti non hanno ancora l'età per accedere a molti di questi.

Il modulo dal titolo: "*Come uso il mio device*" presenta i seguenti argomenti: dati forniti, tutela privacy, App scaricate, autorizzazioni concesse, e pone l'accento sulle informazioni che vengono condivise attraverso lo smartphone. Tratta, inoltre, nello specifico, quali sia bene diffondere, qual è il valore dei dati personali e quando dare il proprio consenso.

Quello intitolato "*Benessere digitale*" affronta i seguenti argomenti: tempo trascorso online, reputazione digitale, netiquette, usare Instant Messaging Apps. Nello specifico si sofferma sui comportamenti ed il linguaggio che è bene utilizzare online, considerato come momento in cui si instaurano relazioni che sono in continuità con il reale. Poiché tutto ciò che scrivo, posto, condivido, creo, mi caratterizza in maniera duratura, è importante che io mi fermi a pensare prima di farlo. Tutto ciò è valido anche nelle App di messaggistica in cui potrei avere l'impressione di essere in privato.

Il modulo dal titolo “*Mi proteggero*” affronta problematiche legate ai rischi della rete quali adescamento, challenge, cyberbullismo, disinformazione/Fake News, invitando gli studenti a riflettere sul fatto che quando ci si relaziona in rete, non si sa con certezza chi è al di là e spesso la situazione non è come sembra. Pertanto occorre essere consapevoli e sapere come tutelarsi.

Il modulo “*I miei device*” tratta come sono fatti e come funzionano i diversi device, nella consapevolezza che oggi è indispensabile abituarsi a lavorare con una molteplicità di strumenti tra cui smartphone, tablet, pc e notebook. Le risorse forniscono, inoltre, una panoramica su come sono fatti, come funzionano e quali sono le parti più importanti da conoscere per poterli usare e scegliere con consapevolezza. Risponde a domande quali quante cose si possono fare con questi dispositivi? Quali possibili applicazioni si possono utilizzare per esserci utili? Quali materiali preziosi contengono? Quanto è importante riciclare correttamente una volta che non sono più funzionanti?

Il percorso si chiude con la proposta di un Patto tra genitori e figli, un documento “bidirezionale” che suggerisce buone pratiche e l’assunzione di responsabilità da entrambe le parti, che propone ai genitori di porsi come “custodi” dei propri figli, piuttosto che come “guardiani delle regole”, di affiancarli, piuttosto che censurare, consapevolmente o meno, questa parte della vita e delle relazioni dei propri figli.

Per il primo biennio della *Scuola secondaria di II grado* il percorso propone 4 moduli. Nei primi due vengono ripresi alcuni argomenti già affrontati nel segmento precedente, ma approfonditi con nuovi aspetti es. hate speech, deep fake e con risorse adeguate alla diversa fascia d’età degli studenti. Successivamente si entra nel merito di ulteriori rischi spesso correlati a reati. Data l’età degli studenti, si approfondiscono anche le responsabilità legali e si forniscono le conoscenze di base per accedere in maniera corretta all’esperienza social.

Completano il quadro due proposte: la stesura di un vademecum per l’utilizzo dei device a scuola, e quella di diventare protagonisti della rete e della diffusione di modi corretti di abitarla attraverso la produzione di contenuti da condividere sul profilo Instagram del progetto https://bit.ly/Patentinocittadinidigitali_Instagram.

Nel primo modulo, “*Scrivo, posto, condivido e creo per stare bene: come uso il mio device*”, vengono affrontati i seguenti argomenti: privacy e dati, benessere digitale, gestione del tempo, web reputation, hate speech, netiquette”. Il modulo pone l’attenzione sui comportamenti ed il linguaggio che vanno utilizzati nelle relazioni online. Poiché tutto ciò che scrivo, posto, condivido, creo, mi caratterizza in maniera duratura, è importante che

io mi fermi a pensare prima di farlo. Devo anche riflettere sul valore dei dati personali, sulle conseguenze del consenso che do per muovermi con consapevolezza e in sicurezza.

Nel secondo modulo, “*Mi proteggero nella rete*”, vengono trattati gli argomenti dell’adescamento, delle challenge, il cyberbullismo, la disinformazione: si approfondiscono le tematiche sui rischi della rete e si rimarca il fatto che quando ci si relaziona in rete, non si sa con certezza chi è al di là e spesso non è come sembra. Pertanto occorre essere consapevoli e sapere come tutelarsi.

Nel terzo, “*Vigilo*”, si trattano argomenti quali Hikikomori, gioco d’azzardo, pornografia, phishing, truffe online, sexting e revenge porn, pedofilia, e si affrontano ulteriori rischi legati alla navigazione in rete così da rendere gli studenti sempre più consapevoli della necessità di vigilare sul proprio interlocutore in rete ed interagire in modo da tutelarsi sia dai contatti non sicuri, che dalle informazioni non verificate.

Nel quarto modulo, “*Scrivo, posto, condivido, creo: divento protagonista!*”, vengono trattati argomenti quali il copyright, i social (lessico, aspetti legali, prodotti, relazioni, responsabilità legali) e si forniscono suggerimenti ed indicazioni agli studenti. Ora che sono diventati consapevoli e sanno tutelarsi sia dai contatti non sicuri, che dalle informazioni non verificate, possono diventare loro stessi protagonisti, oltre che fruitori, e creatori di contenuti rispettosi degli altri e della normativa esistente.

4. STRUTTURA DEI MODULI

I moduli rappresentano una suddivisione per macroaree, e all’interno raccolgono diversi argomenti. Sono strutturati in funzione del lavoro didattico, esplicitano, pertanto, gli obiettivi didattici e educativi, suggeriscono domande, propongono attività ludiche, slide pronte/modificabili per strutturare le lezioni, e, poi, forniscono le risorse per la formazione dei docenti, per lavorare con gli studenti, per coinvolgere i genitori.

Nel rispetto dell’autonomia didattica dei docenti, vengono fornite molteplici risorse per ogni argomento, alcune funzionali ai fini del test finale, altre facoltative finalizzate all’approfondimento, lasciando a ogni docente l’organizzazione delle singole attività in una logica inclusiva e di sussidiarietà che permette a ogni istituzione scolastica di adeguare il lavoro al proprio contesto, di decidere il livello di approfondimento da raggiungere e le note da toccare.

Le risorse proposte sono organizzate per destinatari (docenti/studenti/genitori), per livello (base/approfondimenti), per finalità (test/approfondimento).

Sono tutte gratuite (in qualche caso è richiesto login), disponibili in piattaforma, organizzate e propongono alcune tipologie quali video, infografiche, slide, attività ludiche, per gli adulti anche documenti.

Le risorse non costituiscono attività organizzata, ma permettono la strutturazione di percorsi semplici, ad esempio lezioni con l'utilizzo delle slide pronte, ma anche maggiormente articolati con l'uso di domande, materiali e giochi.

La scelta delle risorse inserite, sia per quanto riguarda la ricchezza, la varietà e la tipologia, risponde non solo all'esigenza di fornire informazioni, ma anche alla volontà di attivare gli studenti attraverso stimoli. Pertanto è possibile trovare narrazioni di storie dalla realtà (es. Carolina Picchio) o situazioni possibili, testimoni che si raccontano (es. Daniel Zaccaro), dati, articoli di cronaca, decaloghi e domande volte ad accendere riflessioni, dibattiti, confronti, cambiamenti.

Le fonti delle risorse sono specializzate: Telefono Azzurro, Save the children, Generazioni connesse, Polizia postale, Google, Facebook, Benessere Digitale ed altri siti dedicati. Alcune risorse sono originali, prodotte con esperti o da parte del Gruppo di lavoro.

Le risorse online sono selezionate e/o create dal Gruppo di Lavoro, facilmente accessibili in una piattaforma dedicata. Sono strutturate per una consultazione agevole sia da parte degli studenti, dei genitori, che dei docenti. Vengono proposte risorse audiovisive motivanti, giochi stimolanti che promuovono la partecipazione diretta dello studente, la discussione in classe, in cui ciascuno diventa attore non più spettatore passivo della lezione a scuola.

Questo approccio permette di attuare la metodologia della gamification, raggiungere livelli più elevati di coinvolgimento e stimolare la collaborazione e l'innovazione.

Le risorse didattiche sono state rilasciate con una licenza Creative Commons che ne permette la distribuzione e la modifica, ma non a scopi commerciali.

Al centro dell'attuazione del progetto c'è il rispetto dell'autonomia didattica del docente, sia nello scegliere quali risorse usare, sia nel tempo da dedicare, sia nella gestione del lavoro in classe tra docenti e nella programmazione. Il progetto viene annunciato alle scuole fin dalla fine di agosto, e presentato ai primi di ottobre, in modo da favorire la riflessione, la condivisione e il coinvolgimento dell'intero consiglio di classe e l'inserimento nel PTOF. I feedback dalle scuole ci riconsegnano una miglior riuscita laddove il Consiglio di classe abbia inserito il progetto nella propria programmazione, distribuendo il carico di lavoro, affrontando in maniera organizzata il percorso.

Al monitoraggio 2022/23 hanno risposto il 100% delle scuole partecipanti, attestando il coinvolgimento dei docenti di tutte le discipline: prevalentemente docenti di discipline umanistiche, e tecnologia, seguiti da docenti di materie scientifiche e, in misura minore di religione, educazione fisica, storia dell'arte o l'intero Consiglio di classe.

5. COINVOLGIMENTO DEI GENITORI: MESSA A DISPOSIZIONE DI RISORSE SPECIFICHE, DI UN VADEMECUM O DI UN CONTRATTO PER RESPONSABILIZZARE I GENITORI E PER CONDIVIDERE CON LORO PERCORSI DI EDUCAZIONE ALLA COMPETENZA DIGITALE

Questo percorso di formazione sarebbe parziale se rivolto soltanto agli studenti, in quanto chi dà a casa le regole, i device, e, soprattutto, l'esempio, sono i genitori. Pertanto per ogni argomento sono state sviluppate nel kit delle risorse rivolte ai genitori, per supportarli in questo accompagnare i figli per queste strade nuove e affollatissime di presenze, incontri, servizi, opportunità e rischi. La sfida è suggerire ai genitori di divenire consapevoli per non rischiare di censurare la vita dei figli online, di disertare la propria presenza vigile. La proposta è di evitare di porsi come "guardiani delle regole", per diventare "custodi" di quella vita *onlife* che loro stessi sperimentano, ma che, osservata nei figli, preoccupa. Completano le risorse il *Vademecum per l'uso del digitale in famiglia* per quanto riguarda il percorso della scuola primaria, il *Patto genitori-figli* per la scuola secondaria di I grado già menzionati.

Le scuole non sempre riescono a coinvolgere le famiglie, l'USR organizza un incontro con esperti in cui, oltre ad approfondire un tema specifico si dà la possibilità di condividere problemi, pareri su comportamenti da adottare in alleanza educativa con le scuole.

6. TEST FINALE ON LINE

Nella logica del supporto al lavoro dei docenti, coniugato con il rispetto dell'autonomia didattica, si fornisce alle scuole un Syllabus che, nell'ampiezza delle tematiche e nella ricchezza delle risorse, circoscrive il lavoro e indichi gli argomenti essenziali per il superamento del test finale. Vengono anche fornite, per ogni modulo, delle parole chiave che rimettono al centro gli elementi irrinunciabili e delle domande come spunto affinché gli argomenti diventino occasione per la riflessione personale, per il confronto, per un dibattito, per un'apertura al cambiamento.

Il test (un questionario a risposta multipla e somministrato online attraverso una piattaforma dedicata) è predisposto dal Gruppo di lavoro, revisionato dalla prof.ssa Falcinelli dell'Università degli studi di Perugia e proposto in molteplici versioni. Innanzitutto una standard e una per studenti con BES. Quest'ultima viene fornita alle scuole in anticipo e permette la personalizzazione in base alle esigenze di ogni singolo studente. Su richiesta delle scuole sono state fornite versioni in ucraino e in inglese.

Il progetto non si pone come certificazione rispetto a standard condivisi, ma come attestazione di acquisizione di consapevolezza a fine di un percorso di base.

Il test per gli studenti rappresenta spesso una delle prime esperienze di "esame" nel loro percorso scolastico e di vita, pertanto riveste grande importanza. Viene somministrato online dai singoli docenti ai propri studenti in giornate fissate dalla scuola nell'ambito di una finestra di tre settimane. In questo spazio temporale è permesso ripetere il test per gli studenti che non lo abbiano superato e per quelli assenti in quanto è pensato in una logica di valutazione formativa, non selettivo, ma allo scopo di rinforzare i processi di apprendimento.

La metafora della patente rappresenta il superamento di una prova che conclude un percorso e riconosce pubblicamente il raggiungimento di una meta fatta di conoscenze e competenze.

In questo senso risulta per gli studenti un importante feedback che motiva all'apprendimento e stimola la responsabilizzazione e l'autoregolazione nei comportamenti.

7. CONSEGNA DEI PATENTINI: RICONOSCIMENTO PUBBLICO DELL'IMPEGNO MESSO DAGLI STUDENTI NEL LAVORO

L'evento finale del percorso è pubblico: vede la partecipazione in presenza di rappresentanti degli studenti, dei docenti e dei genitori, coinvolti attivamente in brevi interviste che restituiscano al territorio l'esperienza e le riflessioni delle diverse componenti. Tutte le altre classi partecipano attivamente in collegamento attraverso attività interattive.

La presenza di testimoni (nel 2023 Flavia Rizza, vittima di bullismo e testimonial della Polizia di stato, nel 2024 è previsto Daniel Zaccaro, già bullo oggi educatore, al cui storia è narrata nel libro "Ero un bullo", di A. Franzoso) permette agli studenti un incontro con esperienze significative.

La presenza delle istituzioni (nel 2023 oltre al Dirigente Tecnico F. Mezzanotte e il Dirigente Titolare

dell'USR Umbria S. Repetto, la prof.ssa F. Falcinelli dell'Università degli studi di Perugia, il vicesindaco di Perugia G. Tuteri, la Garante per l'infanzia e adolescenza M. Rita Castellani, il Dirigente Tecnico Peccenini dell'USR LA Spezia e il Dirigente scolastico A. Fini partecipanti al progetto, T. Nicolai Comandante dei carabinieri, la dott.ssa Silvestri del Corecom, il dott. M. Belardinelli già Dirigente scolastico Ambassador Indire) rende il momento significativo anche per il territorio.

Conclude l'evento la consegna dei patentini alla presenza della comunità educante ad alcuni ragazzi, segno ufficiale del percorso concluso con successo.



Figura 1. Patentino per cittadini digitali

8. FORMAZIONE DEI DOCENTI A QUESTE TEMATICHE CON L'INTEGRAZIONE DEL CORSO SU SOFIA

I docenti sono lo snodo fondamentale per l'attuazione del progetto: sono loro a formarsi, proporlo ai ragazzi, somministrare il test, consegnare i patentini. A loro, pertanto, è dedicata una parte delle risorse, per una autoformazione di base relativa a ogni argomento da affrontare. A loro sono rivolti gli incontri (tutti online) di presentazione del progetto, di presentazione delle risorse, di supporto. I docenti manifestano, nel monitoraggio e nei contatti costanti che intercorrono, grande soddisfazione per il sostegno e l'affiancamento ricevuto.

Per poter coinvolgere tutti i docenti e non solo i referenti, e per poter riconoscere loro il proprio lavoro di autoformazione, è stato aperto nell'anno scolastico 2023/24 sulla piattaforma SOFIA un corso, facoltativo, di 25 ore che prevede la partecipazione agli incontri formativi e informativi, l'autoformazione, il lavoro con i ragazzi, la compilazione di un monitoraggio finale e la compilazione di una scheda finale su uno dei seguenti argomenti: coinvolgimento famiglie, organizzazione del progetto nella scuola, condivisione di eventuali prodotti creati con gli studenti, frutti riscontrati nella classe.

9. ESTENSIONE IN VERTICALE NEI I TRE ORDINI E NELLE ALTRE REGIONI

Il progetto, avviato nell'a.s. 2021/22 con una fase pilota rivolta alle scuole secondarie di I grado, cui hanno partecipato 28 scuole in Umbria (2900 studenti), è cresciuto ed ha visto nell'a.s. 2022/23 la partecipazione di 50 scuole umbre e una rete di 26 scuole della provincia di La Spezia (6700 studenti totali). Nell'a.s. 2023/24 si è esteso alla scuola Primaria, Secondaria di I e II grado vedendo la partecipazione di 29 scuole della Liguria (Secondaria di I e II grado) e 125 (44 primarie, 58 sec. I grado, 23 sec. II grado) dall'Umbria (con partecipazione da scuole del Lazio, Sicilia, Veneto, Marche e dalla Toscana partecipa l'intera scuola parentale della comunità di Nomadelfia).

10. SUGGERIMENTI DAI DOCENTI PARTECIPANTI AL PROGETTO.

Il monitoraggio periodico del Progetto consente di analizzare nel dettaglio le diverse osservazioni e/o opinioni espresse e permette di garantire un costante miglioramento, un passaggio obbligato nell'ottica di un percorso performante il cui obiettivo finale resta quello di garantire un progetto di alto valore educativo in continuo aggiornamento. Dai monitoraggi, periodicamente svolti anche durante gli incontri previsti in presenza e/o on line, dalle osservazioni e opinioni personali dei docenti pervenute anche tramite mail nel corso dell'anno scolastico 2022-2023, si evince che le risorse digitali selezionate per i vari moduli risultano facili da consultare e da utilizzare per i docenti, ma soprattutto coinvolgenti, accattivanti ed estremamente motivanti per gli studenti, risorse vicine alle corde delle ragazze e dei ragazzi, principali fruitori di Progetto.

Inoltre, dall'analisi relativa all'anno scolastico 2023-2024, il Progetto risulta a tutti gli effetti perfettamente inquadrabile, come già sottolineato nell'introduzione, all'interno di percorsi costruiti e avviati nelle varie classi dalle scuole, soprattutto in relazione alla cittadinanza digitale, contribuendo alla formazione e all'acquisizione da parte degli studenti di competenze molto significative, utili e sin da subito spendibili.

Si riportano di seguito alcuni commenti pervenuti dai docenti tramite la compilazione della domanda aperta presente nei monitoraggi dell'a.s. 2021/22 e 2022/23, nonché via email:

Colgo l'occasione per fare i complimenti a Lei, e a tutto lo staff del Progetto, per la grande professionalità e competenza e per la possibilità che date alle scuole e agli studen-

ti di poter svolgere attività formative di alto valore educativo (A.F. Frezzi, Foligno).

Primo feedback: ho iniziato il primo modulo con i ragazzi, materiale fatto molto bene e ben strutturato, è veramente un gran lavorone! Ovviamente i ragazzi si fanno prendere a mille dalle proposte, bisogna "contenerli" nelle discussioni, sono proprio contenta (E.D. Caldogn, Verona).

Buongiorno professoressa, ho apprezzato le risorse essenzialmente digitali e pertanto facili da fruire e molto coinvolgenti (Monitoraggio 2022/23).

L'uso di video di fumetti e di giochi interattivi per trasmettere i contenuti più importanti sono molto utili e attirano molto l'attenzione, gli argomenti sono molto vicini ai ragazzi e alle loro esperienze e questo è motivante (Monitoraggio 2022/23).

Si inserisce perfettamente nel percorso della cittadinanza digitale avviato dallo scorso anno con alunni di classe quarta primaria (a.s. 2023/24).

11. CONCLUSIONI DALLA COORDINATRICE DEL PROGETTO

Il progetto rappresenta una proposta che valorizza il ruolo dell'USR come punto di riferimento per le scuole del territorio (e non solo), un ruolo che, andando al di là dell'irrinunciabile compito amministrativo, intercetta il bisogno ormai attuale di un'educazione alla cittadinanza digitale non estemporanea e non occasionale, e, al riguardo, sostiene e affianca le scuole nel proprio compito educativo, pur nel rispetto dell'autonomia didattica e organizzativa.

Inoltre la collaborazione, intervenuta nel tempo, di molteplici istituzioni come due USR (Umbria e Liguria), l'Università degli studi di Perugia, un soggetto come il Corecom, l'Equipe Formativa Territoriale Umbra, nata dal riconoscere nel progetto il perseguimento di un bene comune quale la formazione prioritaria degli studenti, ma anche dei docenti e delle famiglie, è una buona notizia nel panorama del mondo della scuola e della Pubblica Amministrazione. Questa sinergia ha dato nuove opportunità di sviluppo al progetto che si è aperto a un numero sempre maggiore di scuole, ha portato disponibilità economica e, quindi, un ulteriore miglioramento della qualità con apporti da esperti, lo sviluppo di una piattaforma professionale e la possibilità di partecipare a eventi come Didacta.

In un ambiente online che già offre tantissime opportunità di formazione e risorse qualificate, il progetto si sta rivelando funzionale e coinvolgente. Tra le motivazioni del suo gradimento, i docenti ci stanno

restituendo l'apprezzamento per la qualità data dalla sua impostazione, dallo spazio di autonomia nella gestione in classe coniugato a una struttura chiara e definita, dal ritmo fatto di tappe precise e sostenibili. I docenti apprezzano molto la varietà e la ricchezza delle risorse, ma anche la chiarezza della comunicazione e del supporto .

Significativi sono, inoltre, i feedback dei docenti che ci riconsegnano lo stupore e l'entusiasmo degli studenti di fronte alla possibilità di portare dentro il lavoro scolastico le proprie esperienze e riflessioni, attingendo a quella parte della propria vita che spesso gli adulti sembrano censurare, ponendola in antagonismo con la concentrazione, lo studio, l'apprendimento, la crescita, l'educazione.

Due ingredienti, allora, che distinguono il progetto credo siano il custodire le relazioni con i docenti (molte scuole mi contattano nelle diverse fasi del progetto, a volte per dubbi, spesso semplicemente per condividere come procede il proprio percorso con gli studenti), e il fatto che i componenti del Gruppo di lavoro che lo hanno strutturato e, nel tempo, implementato, nascono come docenti, consapevoli e appassionati del mondo della scuola e delle sue sfide, capaci di vedere in ogni studente il cittadino di domani, protagonista della propria crescita e del futuro.

RINGRAZIAMENTI

Si ringraziano i tanti professionisti che hanno creduto sin da subito nel Progetto e che, in modo spontaneo e completamente gratuito, hanno partecipato e collaborato attivamente, offrendo la propria professionalità, agli incontri pubblici.

Prof. Pellai A. Università Statale, Milano
 Prof.ssa Falcinelli F. Università degli studi di Perugia
 Dott. Benedetti M., AslI, Perugia
 Prof. Tuteri G., Università degli studi di Perugia
 Flavia Rizza, Testimonial della Polizia di Stato contro il bullismo e il cyberbullismo
 Prof. A. Iaderosa, docente
 Prof.ssa E. Ferrara, docente
 M. Belardinelli, già Dirigente Scolastico, Ambassador Indire

Si ringrazia la rete di 21 scuole dell'Umbria con capofila l'I. C. "F. Petrucci" di Montecastrilli. Si ringrazia il Gruppo di lavoro che ha dato e dà costantemente forma al progetto revisionandone e rinnovando continuamente i contenuti, implementando le risorse, ripensando la curvatura, affinché il progetto rimanga attuale in un mondo in continua evoluzione.

Dott. Francesco Mezzanotte – Dirigente Tecnico USR Umbria – supervisore del progetto

Prof.ssa M. Rosaria Fiorelli – Docente – USR Umbria – coordinatrice del progetto

Prof.ssa Floriana Falcinelli – Università degli studi di Perugia

Antonella Di Cato – Docente – USR Umbria

Federico Picchiarelli – Coordinatore EFT Umbria

Simonetta Leonardi – EFT Umbria

Caterina Lombardi – EFT Umbria

Lisa Baldella – Docente Referente PNRR – USR Umbria

Paolo Chitarrari – Docente Secondaria I grado

Marco Mirti – Docente Secondaria I grado

Simone Raus – Docente Secondaria I grado

Claudio Ferrari – Docente Secondaria I grado

Simonetta Mosca – Docente Primaria

Yessenia Barros – Docente Secondaria II grado

Giulia Ribelli – Docente Secondaria II grado

Francesca Farinelli – Docente Secondaria II grado

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Clifford I., Kluzer S., Troia S., Jakobsone M., Zandbergs U. (2020). *DigCompSat*, Vuorikari, R., Punie, Y., Castaño Muñoz, J., Centeno Mediavilla, I.C., O'keeffe, W., Cabrera Giraldez, M. (a cura di), Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, JRC123226.

Federal Ministry Republic of Austria, Digital and Economic affairs, (2018). *Digital Competence Framework for Austria. DigComp 2.2 At*, : BMDW Vienna.

Floridi L. (2014), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, tr. it Raffaello Cortina Milano 2017.

Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppo, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Garavaglia A.,(2015) *Transmedia Education*, Unicopli, Milano.

Kluzer S., Centeno C., Okeeffe W. (2020). *DigComp at Work, The EU's digital competence framework in action on the labour market: a selection of case studies* Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Marinelli A., Ferri P. (2010). *New media literacy e processi di apprendimento*, Introduzione a H. Jenkins H , *Culture partecipative e competenze digitali*, Media education per il XXI secolo, Guerini Studio, Milano.

Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza artificiale*, Scholé, Brescia.

- Parmigiani D. (2019). *Progettazione di percorsi di Media Education*, in Rivoltella P.C. , Rossi P.G., a cura di, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano, pp. 167-180.
- Prensky M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento.
- Ranieri M. (2019). *Le competenze digitali per la formazione dei cittadini* in Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano, pp. 227-238.
- Rivoltella P.C. (2017). *Media Education. Idea , metodo e ricerca*, La Scuola Brescia.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for citizens. with new examples, of knowledge, skills and attitude*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Vuorikari R., Punie Y., Cabrera Giraldez M. (2020). *Emerging technologies and the teaching profession*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Table of contents

Gianna Cappello, Maria Ranieri Editoriale	3
Gabriella Polizzi Prevenire la violenza contro le donne attraverso i media: il caso delle campagne di comunicazione sociale del Governo italiano	5
Andrea Maria Rapisarda Mattarella, Francesca Rizzuto Il femminicidio in rete: social media e copertura informativa del caso Cecchettin. Nuove sfide per la media education	17
Luciano Di Mele, Alice Lo Sardo Scompare nell'era dell'ipervisibilità: opzioni media-educative per il fenomeno del ghosting	33
Alessandro Romano, Caterina Buzzai, Marinella Muscarà <i>Navigo ergo sum</i> : competenze digitali e uso di Internet tra gli alunni della scuola secondaria di II grado	49
Azamjon Oltmishevich Dadakhonov Sustaining foreign aid initiatives in the field of media and information literacy within the central asian context	57
Claudia Hassan Antisemitismo on line in Italia. Elementi di una sfida educativa	71
Salvatore Messina, Cristina Gaggioli, Chiara Panciroli Apprendere ed insegnare nell'era degli ecosistemi digitali intelligenti: pratiche didattiche e nuove piste di ricerca	81
Gabriele Biagini Assessing the assessments: toward a multidimensional approach to AI literacy	91
Brunella Fiore A ciascuna disciplina il suo risultato. Classi digitali vs. classi a didattica tradizionale: un confronto negli esiti degli apprendimenti	103
Maria Rosaria Fiorelli, Francesco Mezzanotte, Floriana Falcinelli, Lisa Baldella, Caterina Lombardi Un progetto per promuovere la competenza digitale nella scuola: Patentino per cittadini digitali	115