

Fra i banchi di... casa.

Il punto di vista dei giovani sulla didattica a distanza nei giorni del lockdown.

Among the school desks... at home.

The point of view of youths on distance learning during the lockdown.

Antonella Mascio*, Università di Bologna, e-mail: antonella.mascio@unibo.it

Cosimo Marco Scarcelli, Università degli Studi di Padova, e-mail: cosimomarco.scarcelli@unipd.it

Martina D'Ariano, Ricercatrice Indipendente, e-mail: martina.dariano3@gmail.com

*Corresponding author

This article has been accepted for publication and undergone full peer review but has not been through the copyediting, typesetting, pagination and proofreading process, which may lead to differences between this version and the Version of Record.

Please cite this article as:

Mascio, A., Scarcelli, C. M., & D'Ariano, M. (2023). Fra i banchi di... casa. Il punto di vista dei giovani sulla didattica a distanza nei giorni del lockdown, *Media Education. Studi Ricerche e buone pratiche*, Just Accepted.

DOI: 10.36253/me-13877

Abstract

La pandemia ha portato alla ridefinizione di alcune modalità tipiche della cultura scolastica, sia da parte degli insegnanti che da parte degli studenti. In questa situazione sono emerse nuove pratiche, nuovi modi di fare didattica e allo stesso tempo nuove forme di sottrazione – o ‘resistenza’ – da parte degli studenti che hanno prodotto forme ‘altre’ di cultura digitale, scolastica e universitaria.

Obiettivo della ricerca che qui presentiamo è quello di indagare quanto – e soprattutto come – sono cambiate, rispetto al periodo precedente alla pandemia generata dal Covid-19, le routine degli studenti e delle studentesse della scuola di secondo grado e dell’università, considerando, in particolar modo, il ruolo dei media digitali all’interno di queste dinamiche.

Il principale strumento utilizzato è stato l’intervista, somministrata a quaranta ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado e dell’università, residenti in differenti regioni d’Italia. Le interviste hanno fatto emergere come, grazie ai media digitali, durante i periodi di pandemia ragazze e ragazzi abbiano usato una serie di tattiche di resistenza e ri-significazione degli spazi domestici, al fine di rispondere a una situazione inedita e inaspettata.

Keywords: DAD, Giovani, Media digitali, Scuola, Università

Abstract

The pandemic brought to the re-definition of some of the typical modalities of the scholar culture, both from the educators’ and the students’ points of view. In this situation emerged some new practices, new ways of teaching, and at the same time new forms of subtraction – or ‘resistance’ – from the students’ side, which created ‘unusual’ forms of digital scholastic and academic culture.

The aim of this research is to investigate how much – and in particular how – the daily routine of the second grade and university students changed, compared to the previous phase of Covid-19, evaluating in particular the role of digital media inside these dynamics.

The main tool used has been the interview, hand out to forty boys and girls from secondary and university degree, leaving in different Italian regions. The interviews arose that thanks to digital media, during the pandemic periods, boys and girls used several strategies such as resistance and re-signification of domestic spaces, aiming at responding to a previously unknown and unexpected situation.

Keywords: Distance learning, Youth, Digital Media, School, University

Introduzione

I recenti periodi di lockdown legati alla pandemia di Covid-19 sono stati accompagnati da una serie di sconvolgimenti che hanno agito su più piani (Boccia Artieri & Farci, 2021). Oltre alla preoccupazione per l’aspetto sanitario, che ha canalizzato l’attenzione generale dei media e delle persone, i timori connessi con la definizione di una quotidianità nuova e inaspettata e, per molti versi, costrittiva, hanno coinvolto diverse fasce della popolazione. In questi frangenti le tecnologie digitali hanno ricoperto un importante ruolo per ciò che riguarda il supporto delle attività connesse agli aspetti educativi (formali e non) (Colombo et al., 2020), relazionali (Chambers, 2013) e ludici: senza

computer, tablet e smartphone sarebbe stato infatti impossibile superare le barriere della costrizione domestica.

Queste prime considerazioni hanno guidato la ricerca che presentiamo nelle pagine seguenti dal titolo “Giovani. Vita quotidiana e media digitali durante il lockdown” condotta in modo congiunto dall’Università di Padova e dall’Università di Bologna, nel periodo del 2020 - 2021. Si tratta di una sezione del più ampio lavoro di indagine sul ruolo dei media digitali nelle attività quotidiane di giovani studenti e studentesse che abbiamo condotto a partire dalla primavera del 2020. Il focus su cui andiamo a concentrarci in questo articolo riguarda i modi in cui ragazze e ragazzi, con un’età compresa tra i 16 e i 25 anni, hanno vissuto i due lockdown nel nostro Paese, in seguito alla pandemia di Covid-19. Nello specifico ci siamo occupati di come le/i giovani hanno utilizzato nei due specifici periodi i media digitali in relazione a differenti attività che vanno dall’informazione, al divertimento, passando per gli impegni scolastici e il mantenimento dei rapporti intimi e amicali.

Sebbene il materiale empirico che abbiamo utilizzato faccia parte di una mole estesa di racconti raccolti durante le interviste (che si sono concentrati su molteplici tematiche quali il rapporto con i familiari e con il gruppo dei pari, la pratica dell’attività fisica, la gestione delle relazioni affettive, la didattica scolastica e universitaria, il rapporto con gli insegnanti/i docenti), l’analisi che qui presentiamo si concentra sulle questioni inerenti al rapporto tra ragazze/i e scuola/università, considerando le diverse forme in cui la didattica è stata presentata loro durante la pandemia. Non abbiamo considerato esclusivamente le attività strettamente scolastiche e universitarie come, ad esempio, la DAD, ma abbiamo deciso di adottare uno sguardo più ampio che considerasse l’attività formativa a distanza, il rapporto con i docenti, quello con le compagne e i compagni e il riflesso che le attività connesse con l’esperienza di studio avevano all’interno della realtà familiare.

La pandemia ha determinato la ridefinizione di alcune modalità tipiche della cultura scolastica, sia da parte degli insegnanti che da parte degli studenti. In molte analisi (Colombo et al., 2020; Di Nunzio et al., 2021; Laneve, 2020; Matteucci et al., 2020) appare chiaro che da parte dei docenti il passaggio all’online non ha significato solo il mero trasferimento di un saper fare da uno spazio fisico a uno digitale, ma ha modificato, almeno in parte, le modalità di auto-preparazione, di insegnamento, di relazione in aula, di verifica. Anche per gli studenti, come vedremo, la nuova situazione ha sollecitato l’attivazione di nuove pratiche, nuovi modi di ‘stare in aula’ e allo stesso tempo nuove forme di sottrazione, o ‘resistenza’ alle richieste proposte dagli insegnanti¹.

1. Giovani e media digitali

Per studiare i modi in cui i giovani hanno affrontato i periodi di lockdown è bene partire da una serie di considerazioni legate al ruolo che i media – e soprattutto i media digitali – hanno acquisito in anni recenti. I ragazzi e le ragazze utilizzano tablet, computer e soprattutto smartphone in modo costante, tanto che questo insieme di strumenti si inserisce a pieno titolo nelle loro abitudini e pratiche quotidiane. L’osservazione di queste dinamiche ha dato luogo a un campo di studio sempre più ricco e in costante evoluzione, dove trovano spazio diverse ricerche e analisi (tra gli altri, Boyd, 2014; Livingstone, 2009; Livingstone & Sefton-Green, 2016; Turkle, 2011; Vissenberg et al., 2022). Recentemente, inoltre, il progetto “Transmedia literacy: Exploiting transmedia skills and informal

¹ Le questioni teoriche connesse alla ‘pratica’ sono complesse e rimandano a diverse tradizioni di studio. De Certeau (1990) ne parla diffusamente, soffermandosi soprattutto sulle azioni che riguardano il quotidiano. Demaria e Neergard, nel loro volume dedicato agli studi culturali, trattano della ‘pratica’ facendo riferimento a una serie di tratti che sono a nostro parere fondamentali per comprendere le innovazioni avvenute nella didattica. Le due autrici affermano che attorno al concetto di pratica «si trovano quelli di tradizione, di conoscenza tacita, di costume, di paradigma e di ideologia. In generale [...] si incontra innanzitutto l’idea di un sapere implicito [...] una disposizione inscritta nelle diverse competenze di cui sono dotati i membri di una specifica comunità» (2008, pp. 20-21).

learning strategies to improve formal education”² ha evidenziato le potenzialità dei media digitali per i giovani, in particolare le dinamiche di formazione che si sviluppano nella sfera informale, lontano dalle aule e dalla scuola.

In questi lavori il contesto dei media va a configurarsi come la cornice entro la quale vengono attivate pratiche di tipo diverso, senza soluzione di continuità fra online e offline, dando luogo a fenomeni di coalescenza:³ la distinzione fra spazio digitale e spazio fisico appare inestricabile, così come quella fra mondi vicini e mondi lontani, fino a raggiungere un vero e proprio collasso fra ambiti un tempo rigidamente separati, come il pubblico e il privato (cfr. Boccia Artieri et al., 2017). Si tratta di quel tipo di interazione che va a posizionarsi entro una cornice di tipo informazionale, «che non è né interamente virtuale né soltanto fisica» (Floridi, 2014; trad. it. 2017, p. 67), capace di dar luogo a un’esperienza *onlife*, capace di ridefinire «limiti e opportunità nello sviluppo delle nostre identità, nella loro presa di consapevolezza e nella loro comprensione sia personale, sia collettiva» (Floridi, 2014, trad. it. 2017, p. 74).

I ragazzi e le ragazze vivono, dunque, gli ambienti digitali utilizzandoli in vari modi (Drusian et al., 2022), poiché sono parte integrante della loro quotidianità. In sostanza attraverso i media i giovani non solo mostrano la loro conoscenza degli strumenti, mettendo alla prova le proprie competenze; in molti casi ne direzionano l’uso tenendo conto dei propri interessi, delle proprie abilità, costruendo percorsi autonomi di conoscenza nei quali rinegoziano costantemente le loro identità, individuali e collettive (Scarcelli, 2015). Come scrivono Tirocchi e Serpieri, «attraverso le loro pratiche comunicative, gli adolescenti producono continuamente nuove forme di conoscenza, che si basano principalmente sullo sviluppo del capitale sociale (Bourdieu, 1979; Coleman, 1988; Putnam, 2000), una risorsa molto importante che è costituita dalla ricchezza delle relazioni sociali, dall’insieme di reti e gruppi, in una fase in cui gli individui sono connessi a una molteplicità di social network, offline e online (Castells, 1996)» (Tirocchi, Serpieri, 2020, p. 209). Inoltre, le pratiche *peer to peer*, tipiche delle culture collaborative e partecipative (Boccia Artieri, 2012; Jenkins, 2006; Jenkins et al., 2013) agevolano l’istituirsi di stili che rendono riconoscibili le dinamiche relazionali che vanno a caratterizzare i diversi ambienti digitali, e che talvolta riguardano idioletti generazionali. Si tratta della creazione di codici linguistici o di modalità comunicative che contraddistinguono le relazioni fra i membri dei singoli gruppi online. Anche la condivisione di saperi sull’uso delle tecnologie è parte fondante del contratto che si stabilisce fra i giovani: i suggerimenti che riguardano le piccole astuzie da adottare nell’utilizzo di specifici software – ad esempio per migliorare i video da pubblicare nelle ‘stories’ – sono costanti dei comportamenti fra ragazzi e ragazze che si incontrano online. L’appropriazione e la diffusione di specifici modi di fare appaiono cioè connaturate al digitale: essi evidenziano modalità di scambio che sono emerse anche durante i periodi di lockdown e che analizzeremo nelle prossime pagine.

1.1. Giovani, media digitali e lockdown

Se è vero, come dimostrano i dati delle ricerche, che i ragazzi e le ragazze ormai da diversi anni fanno un uso abituale dei media digitali, è con la pandemia – e il conseguente riadattamento di molte attività quotidiane – che se ne è registrato un uso estensivo. La Didattica a Distanza (DAD) - definita nella Nota (338 del 17 marzo 2020) a firma del Capo Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione del Ministero dell’Istruzione come «la costruzione del sapere ragionato

² Il progetto ha l’obiettivo di comprendere i modi in cui i ragazzi e le ragazze apprendano nuove competenze attraverso l’uso dei media, dei social e dei videogames, fuori dall’ambito scolastico. Per un approfondimento si rimanda a Scolari (2018), Taddeo e Tirocchi (2021).

³ Per ‘coalescenza’ Boccia Artieri, Gemini, Pasquali, Carlo, Farci e Pedroni fanno riferimento al concetto espresso da Bergson (1896) e ripreso da Deleuze (1985), utilizzato per “descrivere la condizione per la quale ogni termine di una coppia oppositiva si riflette nell’altro, lo avvolge, simmetricamente e simultaneamente, produce un’immagine a due facce” (Boccia Artieri et al., 2017, p. 32). Si intende in questo modo analizzare il legame – inestricabile - fra online e offline, percepiti “come due facce della stessa medaglia” (ibidem).

attraverso un'interazione tra docenti e alunni» e non «mero invio di materiali o assegnazione di compiti senza alcun feedback» (Colombo et al., 2020, p. 3) - ha certamente sopperito alla mancanza della didattica in presenza, arginando quel bisogno di continuità e di costruzione di routine, necessari nell'ambito dell'istruzione. L'eccezionalità della situazione pandemica ha inoltre portato a un'accelerazione nella digitalizzazione sia nel mondo della scuola, sia all'università. La conseguenza è stata la veloce – e imprescindibile – acquisizione di competenze per tutti i gruppi generazionali, per i giovani come per gli adulti, sviluppata soprattutto attraverso modalità informali, o di autoformazione, più che con la gestione e diffusione di protocolli veri e propri. Come vedremo nelle prossime pagine, la questione relativa al possesso delle competenze ha riguardato un tassello importante della relazione fra studente e docente, o fra figlio/figlia e genitore, poiché ha talvolta generato momenti di criticità e relativo mutamento di posizione nel ruolo gerarchico.

La mediatizzazione delle attività scolastiche e universitarie ha perciò prodotto una serie di conseguenze sul piano delle routine dei giovani. Per 'mediatizzazione', in accordo con Couldry e Hepp (2017) ci riferiamo ai modi in cui i media, attraverso la loro opera di mediazione comunicativa, sono in grado di penetrare e trasformare un'ampia serie di domini sociali. Come affermano Gemini e Brilli, «la letteratura dedicata alla ricerca su questo tema mette inoltre in evidenza come il mutamento socio-tecnico non vada considerato in chiave deterministica ma debba piuttosto tenere conto, da un lato, delle pratiche che riguardano il modo con cui enti e organizzazioni influiscono nel progettare i media e le tecnologie con le norme di utilizzo e, dall'altro lato, delle agency individuali e collettive che 'piegano' il significato dei media e delle tecnologie nei contesti d'uso quotidiani» (2022, p. 18). La situazione di eccezionalità che si è presentata ha reso, dunque, necessaria l'opera di mediatizzazione dell'ordinario: «il tempo passato a socializzare 'dentro' un ecosistema di piattaforme digitali (Deuze, 2011) ha iniziato a superare il tempo passato a socializzare in forma non mediata, come è avvenuto durante il periodo di confinamento domestico» (Bonini, 2020, p. 17). Lo spazio privato ha subito perciò delle inevitabili trasformazioni durante i lockdown: seppure sul piano fisico i cambiamenti sono forse stati minimi, esso è stato totalmente stravolto nei suoi usi, divenendo un ambiente versatile e multifunzionale.

2. Il disegno della ricerca

Le riflessioni che proponiamo in queste pagine provengono da un lavoro qualitativo svolto da un team composto dalle autrici, dall'autore e da un team di studenti dell'Università di Bologna e dell'Università IUSVE di Venezia. Il lavoro di ricerca si è svolto in due periodi differenti, coincidenti con i lockdown che hanno interessato il territorio italiano: il primo tra marzo e aprile del 2020 e il secondo tra ottobre e dicembre dello stesso anno. In totale nella ricerca sono stati coinvolti 40 individui: 22 ragazze e 18 ragazzi tra i 16 e i 25 anni residenti in differenti regioni di Italia. La conformazione del campione è riassunta nella Tabella 1.

Età	Provenienza	Uomini	Donne	
16-18 (Scuole secondarie di secondo grado)	Nord Est	3	3	
	Nord Ovest	2	3	
	Sud	2	3	
	Centro	1	3	
19-25 (Università)	Nord Est	3	2	
	Nord Ovest	2	3	
	Sud	3	3	
	Centro	2	2	TOT

	TOT	18	22	40
--	------------	----	----	----

Tabella 1. Distribuzione delle/dei partecipanti alla ricerca

Il materiale empirico è stato raccolto mediante l'utilizzo di interviste semi-strutturate che, per le ragioni connesse alla pandemia, sono avvenute online mediante l'utilizzo di differenti piattaforme (Zoom, Skype, Google Meet). La scelta metodologica di prediligere la tecnica delle interviste semi-strutturate è stata fatta al fine di cogliere i differenti aspetti che volevamo indagare con la ricerca, mantenendo un ordine riguardo ai temi da toccare, ma garantendo una certa fluidità per ciò che riguarda le narrazioni delle persone coinvolte (Silverman, 2013). Le interviste hanno avuto una durata media di un'ora.

2.1. Coinvolgere le ragazze e i ragazzi nella ricerca

Una delle peculiarità del nostro lavoro è stata quella di considerare ragazze e ragazzi non solo come partecipanti alla ricerca in qualità di intervistate/i, ma quali agenti sociali riflessivi, produttori di cultura attivi nella complessa negoziazione della vita sociale e contributori della costruzione quotidiana del mondo sociale (Brown, 2000; Corsaro, 1985, 2003; McRobbie, 1991). In altri termini, parliamo di una ricerca ragazza/o centrica in cui le/i giovani non sono state viste/i solo come un problema o come individui a rischio (Raby, 2007); abbiamo anzi cercato di evitare un'analisi che guardasse all'esperienza dei più giovani attraverso il filtro delle preoccupazioni adulte.

Il tentativo è stato perciò quello di avvicinarsi a un tipo di ricerca che tenti di interpretare i fenomeni sociali analizzati utilizzando proprio la prospettiva delle ragazze e dei ragazzi. Abbiamo quindi non uno studio *su* ragazze e ragazzi, ma uno studio *con* ragazze e ragazzi (Delgado, 2006).

A questo si aggiunge un'ulteriore scelta metodologica e cioè quella di coinvolgere in modo attivo soggetti facenti parte del gruppo sociale di riferimento. I motivi per includere ragazze e ragazzi in qualità di ricercatrici/ricercatori sono stati essenzialmente due: conferire più potere alla loro voce e migliorare la comprensione e la conoscenza rispetto alle loro vite (Heath et al., 2009). Queste considerazioni valgono ancora di più all'interno di un contesto, quello della pandemia, che spesso ha dipinto a livello mediatico, le/i giovani come pericolosi, irrispettosi delle regole e vettori del virus.

Vi sono differenti modi di coinvolgere ragazze e ragazzi all'interno della ricerca: dalla partecipazione nella creazione del disegno di ricerca, nell'aiutare l'identificazione delle domande di ricerca; alla raccolta del materiale empirico, alla scrittura come coautori del report finale, etc. Non vi è una maniera giusta o migliore di coinvolgerli e ci sono modalità differenti di partecipazione che però devono sempre evitare quella che Hart (1992) definirebbe la partecipazione simbolica, cioè la «scarsa o assente scelta rispetto il soggetto della ricerca o lo stile di comunicarlo e poca o inesistente opportunità di esplicitare le proprie opinioni» (Hart, 1992, p. 9).

Nel nostro caso non abbiamo optato per una *peer-led research*, in cui i ragazzi sono stati coinvolti in tutte le fasi della ricerca. Abbiamo considerato che un modo proficuo per concettualizzare la ricerca partecipata fosse concepirla come l'associazione tra ciò che le/i giovani portano come expertise in quanto soggetti e l'expertise metodologica ed accademica delle ricercatrici e del ricercatore. Si è preferito, quindi, coinvolgere ragazze e ragazzi fin dalla definizione del disegno della ricerca (Alderson, 2001) e soprattutto nella fase successiva di raccolta del materiale empirico.

A questo scopo abbiamo chiesto la partecipazione volontaria di studentesse e studenti dei corsi di COMPASS (Comunicazione Giornalistica, Pubblica e d'Impresa, Università di Bologna) e di Stili e tendenze di Consumo (IUSVE Venezia) negli a.a. 2019/2020 e 2020/21. Abbiamo reclutato un totale di 8 studentesse/studenti che sono state/i formate/i con dei seminari ad hoc in cui si sono ripresi i principi fondamentali della ricerca qualitativa, sono stati affrontati tutti i temi connessi all'interviste semi-strutturata (dal piano di campionamento la gestione dell'interazione) e, infine, si sono discusse le tracce di intervista. Si è venuto a creare, in tal modo, un team (coordinato dalle autrici e dall'autore di questo articolo) che ha svolto le interviste e che è stato seguito lungo tutta la fase di raccolta dei

dati mediante incontri in cui confrontarsi su eventuali difficoltà nello svolgimento delle interviste e socializzare le esperienze di ciascuna/o nella raccolta del materiale empirico.

2.2. Analisi delle interviste

Tutte le interviste sono state trascritte integralmente ed elaborate utilizzando l'analisi tematica, un modello specifico di analisi delle narrazioni che ha lo scopo di identificare i temi e gli elementi comuni all'interno delle esperienze descritte dalle/dai partecipanti (Braun & Clarke, 2006; Riessman, 2002).

Nonostante ci sia stata una formazione ad hoc rivolta al team di ricerca anche per ciò che riguarda l'analisi tematica, questa è stata svolta integralmente dalle autrici e dall'autore di questo articolo.

3. La didattica a distanza tra strategie e tattiche

Come vedremo nelle prossime pagine, le dinamiche che hanno caratterizzato la didattica a distanza hanno determinato, da parte dei giovani e in particolare per gli alunni delle scuole superiori, l'attivazione di 'pratiche di resistenza digitali' rispetto alle richieste scolastiche. Si tratta di espedienti realizzati attraverso il linguaggio digitale, con l'obiettivo di contrastare i classici impegni richiesti dalla scuola (dalle interrogazioni, alle verifiche, a momenti di partecipazione in aula). Per analizzare queste modalità operative ci è sembrato utile utilizzare i concetti di 'strategia' e 'tattica' proposti da De Certeau (1990), considerando l'attività strategica come quell'insieme di operazioni messe in atto dalle scuole per sopperire la difficile situazione pandemica e riferendoci alle tattiche per indicare quell'insieme di comportamenti di pacata opposizione realizzati dagli studenti.

È noto, infatti, che da alcuni anni molte scuole hanno cominciato a sperimentare in modo strategico modalità didattiche basate sui linguaggi digitali. In accordo con Tirocchi e Taddeo (2019), il cambiamento delle metodologie didattiche ha aperto le porte a nuove modalità di rapporto con la conoscenza e a possibilità inedite di attivazione e cooperazione fra alunni e insegnanti, nel passato spesso relegate ai margini della didattica trasmissiva che caratterizza ancora oggi gran parte dell'esperienza scolastica 'in presenza' nel nostro Paese. Ma è nel periodo pandemico che si è necessariamente passati dalla sperimentazione all'attivazione di nuove modalità di organizzazione dell'esperienza di aula a distanza, con tutte le difficoltà connesse all'urgenza del cambiamento.

Un esempio è quanto evidenzia Giorgia, 18 anni, soffermandosi sul cambiamento nella metodologia di insegnamento – grazie all'utilizzo dei supporti medialti – da parte della sua insegnante di italiano:

un punto a favore è che quella di italiano ci manda degli audio di lei che spiega perché siccome lei spiega tante cose e sono tutte importanti quelle cose che dice e le dice velocemente, per non perderci niente così mettiamo in pausa e sotto questo punto di vista mi trovo anche molto meglio anche perché posso scrivermi degli appunti sul libro e dopo se all'esame di maturità potrò usare il mio libro se ci chiede un testo sarò stra facilitata perché ho tutti i riferimenti che avevo scritto prima.

Cambiamenti che hanno anche interessato i rapporti tra pari, tanto che molti giovani si sono detti stupiti dalla sintonia creatasi con i propri compagni di scuola durante il periodo pandemico. Molte interviste raccontano di un clima di solidarietà e condivisione nate durante l'isolamento, nonostante la distanza fisica e la comunicazione forzosamente mediata. Irene, 17 anni dichiara:

Comunque diciamo che non c'è stata quella cosa di competitività come quando eravamo a scuola, ci siamo più concentrati sulla solidarietà.

Gli intervistati hanno affermato di aver creato diversi gruppi di lavoro e di studio online su piattaforme quali Teams, Google Meet o Zoom, riuscendo in questo modo a cooperare in sintonia con i propri compagni di classe e colleghi dell'università. Le difficoltà comuni, in altri termini, sembrano aver creato anche un certo grado di complicità.

mi è piaciuta la cosa che ci siamo ritrovate con queste mie compagne che oltretutto abbiamo un modo di studiare molto simile. (Giovanna, 16 anni)

perché la DAD ha aumentato la coesione interna alla classe, pertanto i ragazzi tendono ad aiutarsi di più facendo compiti insieme o spiegandosi a vicenda gli argomenti che non comprendono o non seguono. (Paolo, 19 anni)

Dal punto di vista dei ragazzi e delle ragazze, la didattica a distanza ha determinato però anche un carico maggiore di impegno e difficoltà per verifiche e interrogazioni, accompagnato spesso da una condivisa sensazione di noia legata allo stare davanti allo schermo per molte ore.

Le lezioni sono più noiose perché richiedono attenzione e sforzo maggiore di fronte allo schermo che diventa pesante da fissare dopo un po' di ore. (Vittoria, 24 anni)

Le lezioni per molti sono risultate più piatte, più monotone e spesso difficili da seguire, venendo meno una proposta digitale che si configurasse come equivalente all'interazione del rapporto insegnante/allievo nell'aula fisica (Balzola, 2020, p. 207). La conseguente minore efficacia della relazione sociale, basilare nell'esperienza scolastica e universitaria ha prodotto un senso di isolamento per alcuni soggetti (D'Agostini et al., 2022). Riccardo, 21 anni sostiene:

Diciamo che allora facendolo in presenza magari c'era anche molta più possibilità di interazione anche tra professore e studente [...], il professore è come se facesse un monologo a volte, come se parlasse da solo.

Di conseguenza, alcune possibili tattiche sono state create e diffuse attraverso i diversi social network. Si tratta di forme di creatività che riguardano la rielaborazione delle classiche forme di astuzia tipiche del mondo scolastico: una serie di abilità e sotterfugi utilizzati per cercare risposte durante le interrogazioni, o per chiedere aiuto ai compagni nel corso delle verifiche, dunque modalità che chiamano sovente in causa il contatto con l'altro (il gruppo classe, i colleghi di studio dell'università, il gruppo dei pari).

Poi siccome c'è questa cosa... siccome le verifiche le fai da casa ovviamente c'è la tentazione di copiare, guardare dal libro, chiedere ai compagni o farti aiutare da un tuo familiare che è in casa. Non nego che sta cosa l'ho fatta anche io. (Amedeo, 16 anni)

In questo momento non ho nessuna insufficienza perché soprattutto io non vado bene nelle materie scientifiche però utilizzando queste tattiche tipo videocamere spente microfoni spenti posso copiare e quindi i voti sono sicuramente più alti, anche se poi i professori capiscono. (Samuele, 19 anni)

Sono attività fortemente comunitarie, connesse con il mondo online e con la logica del dono, che rievocano il *potlatch* di Mauss (1924): esse consistono in una serie di prestazioni volontarie che vengono fondate sulla reciprocità e vanno a costituire una rete di scambi sociali basati sull'obbligo del donare e, soprattutto, sul mutuo scambio. La caratteristica principale di questi scambi sta proprio nella gratuità degli atti, legati a tempi e spazi non istituzionali.

Abbiamo creato un sito per condividere le mappe concettuali che abbiamo fatto. Quindi ai ragazzi volevamo regalare non solo una mappa concettuale, quello su tutte. Ma anche il

tempo perché noi avevamo utilizzato molto tempo, diciamo sì, sprecato noi il tempo per farle, almeno potevano andare a fare sport, divertirsi, utilizzare il loro tempo in maniera diversa. (Pino, 18 anni)

Accanto agli utilizzi formalizzati dei media digitali da parte delle istituzioni scolastiche e universitarie, i ragazzi e le ragazze hanno anche raccontato delle loro iniziative più personalizzate e autonome nella gestione degli strumenti tecnologici. Per mantenere attivi i contatti con il gruppo dei pari, l'amico/a intimo/a o il partner, insieme agli *house party* sono infatti stati inaugurati altri canali e possibilità di incontro virtuale.

Ci sentiamo su WhatsApp, mentre giochiamo ai videogames e poi su una App che si chiama Houseparty che fai anche i giochi. Oppure anche su Snapchat che è tornato di moda perché praticamente ti mandi una foto al giorno che scompare dopo 5 secondi e raggiungi un punteggio perché non devi mai smettere di mandarti foto e se hai una stricca di foto mandate consecutivamente raggiungi un punteggio, per esempio io con una persona sono 102 giorni che ci mandiamo foto. È tornato di moda. (Alberto, 17 anni)

Durante il lockdown è stato momento in cui ho usato molto di più la tecnologia appunto per comunicare con loro. Anche perché non c'era nessun altro modo. Anche più magari...non solo il solito WhatsApp, poi noi usiamo anche Instagram per scriverci ogni tanto, Snapchat... anche Google Meet abbiamo utilizzato, appunto fare delle chiamate di gruppo più numerose. Però sì, abbiamo sempre usato WhatsApp... anzi mi sa che con il mio migliore amico ci scriviamo quasi una volta al giorno sicuramente lì. Quindi lo utilizzo molto appunto, per comunicare coi miei amici. (Manuel, 17 anni)

L'analisi delle interviste ci ha aiutato a ricostruire una serie di dinamiche che hanno interessato le attività realizzate in autonomia dagli studenti e dagli alunni rispetto alla DAD. Accanto agli utilizzi formalizzati dei media digitali da parte delle istituzioni scolastiche e universitarie, infatti, i ragazzi e le ragazze hanno raccontato delle loro iniziative più personalizzate nella gestione degli strumenti tecnologici. Per mantenere attivi i contatti con il gruppo dei pari, l'amico/a intimo/a o il partner, insieme agli *house party* sono infatti stati inaugurati altri canali e possibilità di incontro virtuale. La creatività di queste sperimentazioni ha riguardato anche la possibilità di attivazione di pratiche di resistenza (Hall & Jefferson, 1976) rispetto alla didattica a distanza. Un esempio sono le creazioni di gruppi Whatsapp per soli alunni, usati talvolta parallelamente alle lezioni, con lo scopo di 'alleggerire' la tensione d'aula, attraverso lo scambio di battute o di gossip, o l'uso di meme.

Si tratta di una serie di attività riconducibili a quella sfera della creatività popolare e simbolica che Burgess (2007) definisce 'vernacolare' (Mascio, 2014), caratterizzata per essere ordinaria e generalizzata, capace di dare luogo a una serie di vere e proprie tattiche di opposizione (de Certeau, 1980), di cui uno degli esempi più diffusi è l'uso dell'immagine 'frizzata', realizzata mediante un uso originale e condiviso del software libero, allo scopo di simulare problemi di connessione per sottrarsi all'interrogazione.

Secondo me su questo aspetto i ragazzi stanno un passo avanti, cioè, mentre a scuola dici OK, più una cosa di copiare fisico no? Quindi l'occhio e il bigliettino e la prospettiva è di essere beccati, ...se un ragazzo è del 2000 è nato con il computer, con i mezzi di comunicazione di adesso, quello apre un programma e gli escono già risultati del compito, senza che..." (Giorgio, 20 anni)

Tra gli aspetti positivi evidenziati nelle interviste troviamo la maggiore libertà nell'organizzazione del tempo, insieme a una maggiore flessibilità e autonomia (Bailey & Card, 2009; Bell & Fedeman, 2013; Cole et al., 2014). Tutto ciò avrebbe avuto conseguenze positive nell'ambito delle performance accademiche e scolastiche, come dichiara Michele (22 anni):

Però è anche vero che avevo mooolto più tempo per potermi dedicare [...] Ho risparmiato tempo e ne ho anche potuto approfittare per dare un esame in più rispetto al mio corso di studi, quindi mi è decisamente convenuto.

La dimensione temporale, particolarmente cara agli studenti pendolari, è stata citata anche per ciò che riguarda l'incremento del tempo da dedicare agli interessi extrascolastici come ad esempio il fitness. È il caso di Edoardo (16 anni) che racconta di aver cominciato ad allenarsi con maggiore regolarità:

Prima lo facevo, ma con meno costanza perché avevo meno tempo a disposizione tra la scuola e il resto... (Edoardo, 16 anni)

Se fosse per me, le lezioni a distanza non dovrebbero mai terminare (ride). Dai, è molto più comodo, non devo viaggiare e ho la libertà di poter gestire il mio tempo come voglio e dedicarlo ai miei hobby e interessi. (Carlotta, 25 anni)

4. Nativi vs. immigrati?

Per ciò che riguarda soprattutto gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, spesso le retoriche utilizzate hanno sottolineato le difficoltà dei docenti nell'utilizzo dei supporti tecnologici (Vaira & Romito, 2020).

il fatto che alcuni professori non fossero molto preparati nell'approccio ai mezzi tecnologici ha fatto sì che, nella prima fase di lockdown, alcune lezioni saltassero completamente. (Antonio, 17 anni)

Alcuni professori non sono assolutamente in grado di spiegare tramite una tecnologia. Ad esempio, qualche giorno fa, durante la lezione di matematica, abbiamo tutti perso la connessione e vedevamo sfocato (problema ricorrente), quindi gli argomenti spiegati quel giorno li abbiamo dovuti studiare a casa da soli. (Valentina, 16 anni)

In generale, diverse sono state le interviste in cui è stato sottolineato il differente rapporto con i device, i social e il mondo digitale fra generazioni. In tanti di questi casi sono stati proprio i più giovani a indirizzare il corpo insegnante verso le 'buone pratiche' d'uso degli strumenti, contribuendo in modo significativo e positivo alla riuscita delle lezioni. Il racconto di episodi relativi alla mancanza di competenze tecnologiche da parte degli insegnanti è stato infatti arricchito da esempi e situazioni in cui l'aiuto degli studenti si è dimostrato fondamentale per risolvere momenti critici, sbilanciando in questo modo la relazione gerarchica a favore degli studenti stessi. In queste dinamiche gli insegnanti hanno dovuto cambiare il passo nella relazione, comportandosi come 'allievi', supportati dalle competenze tecnologiche dei propri studenti. Riccardo, 16 anni, racconta ad esempio la situazione creatasi con la propria docente di matematica, inesperta nell'utilizzo di computer e smartphone:

Quella di matematica ci ha impiegato un po' per capire perché lei non sa niente di tecnologia, ad esempio in WhatsApp lei non sapeva che esistessero le chat private, pensava che esistessero solo i gruppi [ride] quindi io le ho spiegato come fare a scrivere a una persona in chat privata [ride]. Gli altri prof invece se la cavano bene.

Il ribaltamento delle figure insegnante e allievo non ha riguardato solo l'ambiente scolastico. Giovanni, 16 anni, racconta che alcuni professori hanno chiesto l'ausilio dei propri figli, anche essi nativi digitali, e di conseguenza più pratici nell'utilizzo delle piattaforme di comunicazione:

Una cosa positiva può essere anche il fatto che i prof si sono un po' più resi conto di quanto la tecnologia è utile perché magari prima non se ne rendevano conto, non erano molto capaci di usarla e quindi, in questo modo, sono tutti molto più capaci diciamo, facendosi aiutare magari dai figli...

Ci è sembrato di poter rintracciare nei racconti delle intervistate e degli intervistati una retorica collaudata da tempo la quale, pur senza usare etichette note quali 'nativi' e 'immigrati digitali', ricalca l'opinione comune sul rapporto fra generazioni e media, dunque la supposta esistenza di una netta barriera (tecnologica) tra adulti e giovani. Tale questione, oltre a essere smentita dalle ricerche che si sono occupate del tema (Mascheroni, 2012; Scarcelli, 2017; Tirocchi & Taddeo, 2019; van Deursen & Van Dijk, 2009) viene talvolta contraddetta anche dalle parole delle intervistate e degli intervistati che più volte dichiarano di avere avuto essi stessi una serie di difficoltà nell'impiego delle piattaforme fornite per la DAD. Manuel, 18 anni, spiega:

Sono state molto difficili, perché ho avuto molti problemi nel capire come usare le applicazioni e con le connessioni.

È stata tutta una cosa nuova veloce campata in aria, avevano creato un'applicazione bruttissima Edmodo e la utilizzavamo senza capirla, non si potevano fare video chiamate con questa applicazione e quindi i professori scrivevano i compiti e i messaggi e noi dovevamo rispondere e controllare le presenze e dovevamo mettere i mi piace ai messaggi dei professori.

Ecco, quindi, che la vecchia retorica nativi vs. immigrati, cede il passo, una volta ancora, ad una posizione più complicata che non schiaccia banalmente le differenze che riguardano l'abilità nell'uso dei media digitali sull'età, ma che ci spinge a considerare il rapporto tra tecnologie e differenti generazioni con occhi più critici e attenti.

5. La risignificazione degli spazi domestici

La didattica a distanza ha portato con sé ulteriori mutamenti che riguardano l'esperienza scolastica e universitaria, soprattutto in virtù del necessario adattamento di tutte le attività in un unico spazio.

L'importanza della distinzione dei luoghi e del loro valore simbolico è di fatto un dato che emerge da un'ampia letteratura sociologica, a partire dalla distinzione fra pubblico e privato, per arrivare alle finalità che gli spazi stessi definiscono, dunque al tipo di pratiche che richiamano. I dati raccolti sembrerebbero confermare questo presupposto.

L'utilizzo di un unico ambiente fisico, la casa, ha infatti provocato il collasso fra spazi distinti e loro significati, nonché comportamenti connessi. Se, da un lato, la mediatizzazione dell'esperienza scolastica e universitaria ha costretto all'uso di strumenti tecnologici (computer, tablet, smartphone, ecc.) che hanno permesso l'accesso alle 'aule virtuali', dunque a spazi digitali idealmente separati dal contesto domestico, dall'altro questi stessi strumenti trovavano collocazione in quell'unico contesto nel quale, fino a pochi giorni prima del lockdown, venivano esercitate altri tipi di attività.

La cosa che mi ha fatto un po' riflettere è che fino a qualche giorno fa in camera mia io facevo altro. Cioè (ride)... Magari si studiavo, ma poi guardavo video stupidi su YouTube, o magari dormivo. E poi di punto in bianco ti trovi a far lezione. Dal letto in pratica (ride). Con il prof... È stato strano, direi (Marta, 22 anni)

Riprendendo il pensiero di Goffman (1974), possiamo affermare che al frame della vita domestica è stato in parte sovrapposto quello della vita scolastica e universitaria, e viceversa. Per frame si

intende quella «cornice cognitiva – ma anche quel contesto sociale di comprensione – che rende intelligibile un flusso di eventi ponendovi intorno una cornice, inserendoli in un contesto interpretativo» (Matteucci, 2001, p. 25). Uno schema che ci aiuta nella definizione delle situazioni, nel loro riconoscimento e nella loro distinzione, unitamente alle regole che chiama in causa. Questo insieme di condizioni ha subito delle variazioni durante i lockdown: le situazioni tipiche di un ambiente (come lo stare insieme in un'aula scolastica) sono state – almeno in parte – traslate e trasformate per aderire a un differente territorio, già connotato da altre situazioni e altre norme (la casa).

Per approfondire questo punto, abbiamo considerato sia il contesto di riferimento, sia lo spazio di interazione che ha coinvolto i ragazzi e le ragazze nelle dinamiche generate dalla didattica online. Per contesto di riferimento intendiamo riferirci proprio all'ambito domestico, nel quale gli studenti hanno vissuto il lockdown e da cui si sono connessi per partecipare all'attività didattica. Questo ambiente si presentava già carico di un proprio potenziale semantico, capace di esercitare un orientamento specifico rispetto ai comportamenti legati alle routine pre-pandemia. Si tratta dello spazio proprio, della 'casa' in cui solitamente ci sente 'liberi' dal ruolo di studenti.

L'ambito casalingo ha funzionato perciò da cornice di significato entro la quale il soggetto è stato forzatamente collocato: si era a scuola/università con lo schermo, ma si era fisicamente nella propria stanza. Si era alunni/studenti e allo stesso tempo figli, coinquilini, fidanzati o altro ancora. Questi livelli, cioè, in alcuni momenti sono entrati in tensione, fino talvolta a collassare l'uno sull'altro, aprendo a un ampio ventaglio di possibili comportamenti.

Lo spazio di interazione che ha riprodotto l'ambiente scolastico si è perciò inserito in un frame già connotato. La scuola e l'università sono apparse su uno schermo collocato in un ambiente dedicato solitamente allo svago, o comunque all'allentamento della tensione. La compenetrazione e la resinificazione degli spazi hanno portato alcune/i a trarre qualche vantaggio. Per queste persone l'ambiente familiare da cui si connettevano è risultato confortevole, agendo da 'decompressore' della tensione (Colombo et al., 2020). Margherita e Lucia affermano:

Tra i pro, c'è che i professori possono non vedermi se voglio, cosa che mi terrorizza a scuola. È un momento di stacco, di pausa... e a scuola non posso farlo. Non posso uscire dalla classe quando mi sento stanca. (Margherita, 19 anni)

il pro maggiore è non darmi ansia di alzare la mano in classe. (Lucia, 17 anni)

I ragazzi e le ragazze nelle loro camerette, arredate con poster e oggetti personali, talvolta condivise con fratelli e sorelle, sono stati obbligati ad inserire le regole strumentali delle istituzioni scolastiche e universitarie: l'essere presenti al momento dell'appello, mostrare gli esercizi svolti il pomeriggio precedente, intervenire con domande pertinenti, il tutto talvolta indossando il pigiama e sorseggiando la tazza di caffelatte. Alcune situazioni rituali, come le interrogazioni o le discussioni di laurea, hanno assunto dunque per alcune intervistate e alcuni intervistati significati particolari, proprio perché il setting inusuale favoriva anche il mescolarsi di alcuni segnali come l'abbigliamento. Si andavano a mischiare, in altri termini segni propri di momenti formali (il vestito della laurea per esempio) con altri appartenenti invece alla casa (le pantofole).

è stato strano perché io ho molti amici che si sono laureati, uno in primis dei miei migliori amici. Indossava una giacca, una camicia e sotto degli shorts e le infradito.... è strano perché boh da casa tua è particolare (Giovanna, 22 anni)

In altre occasioni, per mezzo della webcam, la propria casa, cioè quel luogo così confortante in cui solitamente ci si rilassa e si smette di recitare il ruolo 'pubblico', per parafrasare Goffman (1959), è apparso senza filtri nello spazio della ribalta, con tutte le sue sfaccettature, soprattutto durante il primo lockdown, quando la rottura con le routine precedenti è stata talmente inaspettata da lasciare tutti spiazzati e con pochi strumenti 'di protezione' a disposizione. Già nel secondo periodo di isolamento,

i più abili hanno adoperato sfondi digitali capaci di oscurare l'ambiente da cui si connettevano, consapevoli ormai di partecipare a una nuova forma di realtà normalizzata.

6. Conclusioni

A fronte di una situazione inattesa, come quella prodotta dai lockdown, la scuola e l'università hanno adottato nuove pratiche di gestione per le diverse attività: dalle lezioni, alle verifiche, agli incontri con i genitori, ai momenti di condivisione di esperienze.

La didattica in parte è stata erogata secondo un orientamento tradizionale, in parte vi è stata la possibilità di definire modalità autonome e innovative di costruzione dei momenti d'aula. Come abbiamo potuto osservare, l'emergenza ha dato luogo a forme di *ri-creazione* dell'apprendimento non canoniche, né per le/gli insegnanti, né per gli studenti e le studentesse, nelle quali sono state messe alla prova anche abilità tecniche e pratiche che nulla avevano a che fare con le materie di insegnamento. Sono esempi l'uso di piattaforme più o meno dedicate (da Microsoft Teams a Google Meet), i software per la gestione degli esami, le chat per le eventuali domande e altro ancora (Zannoni, 2020). Dalle interviste realizzate emerge quanto lo scarto che si è creato fra la lezione tradizione e quella in DAD abbia determinato molte e diverse possibilità di partecipazione da parte degli studenti e delle studentesse. Si tratta di un passaggio importante: da comunità (scolastica o universitaria) che si incontra in uno spazio fisico, a vere e proprie 'community' online (Stramaglia, 2020, p. 76), che devono necessariamente adottare nuovi strumenti e affordances tipiche delle piattaforme, determinando nuovi modi di vivere le gerarchie e i ruoli. Tornando ai modi attraverso i quali gli studenti hanno risposto alle regole dettate dall'emergenza, ci sembra importante riprendere i due concetti già citati nell'analisi delle interviste e centrali nell'opera di De Certeau (1990), quelli di 'strategia' e di 'tattica'. Alla luce di quanto è emerso nelle interviste, considerando in particolare le questioni connesse con il nuovo ambiente a disposizione, la 'strategia' nella nostra analisi va considerata come quell'insieme di modalità messe in campo dalle istituzioni scolastiche e universitarie, in quanto soggetti dotati di una propria volontà e di un proprio potere, capaci di postulare un luogo suscettibile di essere circoscritto come spazio proprio, nel quale gestire i rapporti e le dinamiche educative. Ci riferiamo in particolare alla creazione dell'aula 'virtuale' quale sostituzione dell'ambiente fisico, all'interno della quale – come abbiamo visto - si è cercato di ricreare l'atmosfera della scuola e dell'università, mediante l'attivazione di tutte le norme di comportamento che riguardano questo tipo di spazio. Ciò significa che – proprio come nell'aula fisica – la lezione è stata per lo più predisposta in modo 'frontale', e la voce dell'insegnante ha guidato l'organizzazione degli incontri.

A loro volta, come ci hanno raccontato nelle interviste, gli studenti e le studentesse sono stati invitati ad intervenire rispettando le modalità classiche dell'aula, utilizzando però anche altri canali come la chat o l'icona della mano alzata. La condizione ottimale per ottenere il massimo dell'esperienza d'aula sarebbe stata quella di mantenere accesi webcam e microfoni di tutti i partecipanti, situazione non sempre raggiunta per via di problemi tecnici, legati ai device e alle connessioni. Queste difficoltà, reali o presupposte, hanno lasciato ampio spazio ad attività che talvolta si sono allontanate dalla didattica vera e propria, andando a costituire momenti di *dispendio* (Bataille, 1967) rispetto ai contenuti della lezione in corso. Si tratta dello sfruttamento, da parte dei ragazzi e delle ragazze, di quei margini di possibilità che la DAD ha determinato.

A differenza della strategia, la 'tattica' si configura per De Certeau come l'azione calcolata che determina l'assenza di un luogo proprio. La tattica, cioè, viene attivata su un terreno che le è imposto: è un movimento che va a realizzarsi all'interno dello spazio controllato, come può essere l'aula.

In sostanza, in una situazione come quella determinata dal lockdown le distinzioni fra tempo lavorativo e tempo libero, le sfere di attività che prevedono e le regole comprese negli spazi che le delimitano non possono che essere solo apparentemente rigide, contemplando regimi di autonomia da parte dei soggetti. Negli spazi interstiziali, fra gli opposti di queste dicotomie, si è talvolta inserito

un certo modo di fare, tipico della cultura popolare che riguarda quel ‘lavoro di straforo’ di cui parla De Certeau, capace di reintrodurre anche nell’universo digitale «tattiche ‘popolari’ di un tempo o di un altro mondo» (De Certeau, 1990; trad. it. 2001, p. 59). Tutto ciò pone in evidenza una serie di questioni: innanzi tutto il riconoscimento del fatto che i giovani, grazie alle conoscenze pregresse e le competenze apprese fuori dalla scuola, sono stati capaci di attivarsi in modo spontaneo e immediato rispetto alla proposta della DAD, in molti casi dimostrando una capacità di adattamento superiore ad altre coorti generazionali. Hanno esibito ottime abilità creative, anche per mezzo della realizzazione di modalità tattiche, denotando attitudini che forse non avevano avuto la possibilità di esprimere in contesti istituzionali, prima dei lockdown. A tutto ciò vanno aggiunte altre considerazioni, che emergono ancora dalle nostre interviste: la mancanza della condivisione di spazi fisici, l’impossibilità di incontro con il gruppo dei pari nella quotidianità, se non tramite schermo, ha creato non poche difficoltà per i ragazzi e le ragazze. Sebbene i giovani da noi incontrati rappresentino un campione di quella generazione che attualmente appare più vicina al digitale, la generazione Z, la necessità dello scambio in ambienti reali e concreti è stata rivendicata in più interviste. E la scuola e l’università sono state comprese in questa mancanza.

Riferimenti bibliografici

- Alderson, P. (2001). Research by children. *International journal of social research methodology*, 4(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/13645570120003>
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *Internet and Higher Education*, 12, 152-155. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.08.002>
- Balzola, A. (2020). L’educazione a distanza alla luce e all’ombra della pandemia. *Mediascapes journal*, 15, 203-210, <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/17126>
- Bataille, G. (1976). *La notion de dépense*. Les Éditions de Minuit.
- Bell, B. S., & Fedeman, J. E. (2013). E-learning in postsecondary education. *The Future of Children*, 23(1), 165-185. <https://doi.org/10.1353/foc.2013.0007>
- Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione: pubblici, cittadini e consumatori nella (social) network society*. FrancoAngeli.
- Boccia Artieri, G., & Farci, M. (Eds.). (2021). *Shockdown: media, cultura, comunicazione e ricerca nella pandemia*. Mimesis.
- Boccia Artieri, G., Gemini, L., Pasquali, F., Carlo, S., Farci, M., & Pedroni, M. (2017). *Fenomenologia dei social network: presenza, relazioni e consumi mediali degli italiani online*. Guerini.
- Bonini, T. (2020). L’immaginazione sociologica e le conseguenze sociali del Covid-19. *Mediascapes Journal*, 15, 13-23. <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/16762>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Editions de Minuit.
- boyd, d. (2014). *It’s Complicated. The Social Lives of Networked Teens*. Yale University.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, J. D. (2000). Adolescents’ sexual media diets. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 35-40. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(00\)00141-5](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(00)00141-5)
- Burgess, J. (2007). *Vernacular Creativity and New Media*, PhD Dissertation, Queensland University of Technology.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell.
- Chambers, D. (2013). *Social media and personal relationships: Online intimacies and networked friendship*. Palgrave Macmillan.

- Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, E-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(6), 111-131. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Colombo, M., Poliandri, D., & Rinaldi, E. (2020). Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia, *Scuola Democratica*, Early access, 1-11. <https://doi.org/10.12828/97098>
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends Right? Inside Kids' Culture*. Joseph Henry Press.
- Couldry N., & Hepp A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity Press.
- D'Agostini, M., Cantone, D., Pascut, S., Paschetto, A., & Feruglio, S. (2022). The effects of distance learning on adolescents' relationships and emotional well-being. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(2), 111-122. <https://doi.org/10.36253/form-13122>
- de Certeau, M. (1980), *L'invention du quotidien. I Arts de faire*, Éditions Gallimard, Paris.
- Delgado, M. (2006). *Method for Youth-led research*. Sage.
- Demaria, C., & Neergard, S. (2008) (a cura di). *Studi Culturali. Temi e prospettive a confronto*. McGraw-Hill.
- Deuze, M. (2011). Media life. *Media, Culture & Society*, 33(1), 137-148. <https://doi.org/10.1177/0163443710386518>
- Di Nunzio, D., Toscano E., Pirro, F., & Pedaci, M. (2021). La didattica a distanza durante la pandemia di covid-19: il lavoro dei docenti e la diversità dei contesti scolastici. *Economia e società regionale*. 1, Franco Angeli. <http://digital.casalini.it/10.3280/ES2021-001008>
- Drusian, M., Magaouda, P., & Scarcelli, C. M. (2022). *Young people and the smartphone. Everyday life on the small screen*. Palgrave.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press (trad. it. *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Cortina. 2017).
- Gemini, L., & Brilli, S. (2022). Gradienti di liveness. Lo shaping socio-tecnico delle arti performative tra online e offline. *Connessioni remote. Artivismo_Arti_Tecnologia*, 3(12), 17-29. <https://riviste.unimi.it/index.php/connessioniremote/article/view/17286>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino. 1975).
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An essay on the organization of experience*. Harvard University Press (trad. it. *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Armando Editore).
- Hall, S., & Jefferson, T. (Eds.) (1976). *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. Hutchinson.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Earthscan-Unicef.
- Heath S., Brooks R., Cleaver E., & Ireland E. (2009). *Researching Young People's Lives*. Sage.
- Jenkins H. (2006). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York University Press.
- Jenkins H., Ford S., & Green J. (2013). *Spreadable Media. Creating value and meaning in a networked culture*. New York University Press.
- Laneve, G. (2020) (a cura di). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. EUM Edizioni Università di Macerata.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet. Great Expectations, Challenging Realities*. Polity Press Ltd.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press.

- Mascio, A. (2014). Cultura convergente e creatività come 'motore' per la promozione dei contenuti. Uno sguardo alle serie tv. *Sociologia della Comunicazione*, 15(47), 101-115. <https://doi.org/10.3280/SC2014-047009>
- Mascheroni, G. (2012). *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, LaScuola.
- Matteucci, I. (2001). Introduzione. Il problema della realtà. In E. Goffman. *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza* (pp. 23-46). Armando Editore.
- Matteucci, M.C., Soncini, A., & Floris, F. (2020). *Insegnanti e pandemia*. Report di ricerca. AMSActa Institutional Research Repository, <http://amsacta.unibo.it/6576/>
- Mauss, M. (1924). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année sociologique*. Seconde série, 1923-1924, 143-280 (trad. it. Saggio sul dono: forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche. Einaudi. 2002).
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and Youth Culture. From Jackie to Just Seventeen*. Unwin Hyman.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Raby, R. (2007). "Across a Great Gulf? Conducting Research with Adolescents". In A. L. Best (Ed.), *Representing Youth*, 39-59, New York University Press.
- Riessman, C. (2002). Analysis of Personal Narratives. In J. F. Gubrium, A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (pp. 695-710). Sage.
- Scarcelli, C. M. (2015). *Intimità digitali. Adolescenti, amore e sessualità ai tempi di internet*. FrancoAngeli.
- Scarcelli, C. M. (2017). Telling, Doing, (Media)Educating. Adolescents' Experiences, Expectations, Suggestions Concerning Media Education. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 93-121. <http://doi/10.14658/pupj-ijse-2017-1-6>
- Scolari, C. A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Universitat Pompeu Fabra.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Sage.
- Stramaglia, M. (2020). Insegnare ai tempi del coronavirus. Per una breve fenomenologia della figura docente. In G. Laneve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare* (pp. 75-84). EUM Edizioni Università di Macerata.
- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2021). Transmedia teens: the creative transmedia skills of Italian students. *Information, communication & society*, 24(2), 241-257. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193>
- Tirocchi, S., & Taddeo, G. (2019). Come le pratiche digitali degli adolescenti possono cambiare la scuola. Il progetto 'Transmedia Literacy'. *Scuola democratica*, 3, 551-74. <https://doi.org/10.12828/95948>
- Tirocchi, S., & Serpieri, R. (2020). Piattaforme, adolescenti e forme di soggettivazione. Una lettura foucaultiana del progetto Transmedia Literacy. *Mediascapes Journal*. 16, 208-222. <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/17217>
- Turkle, S. (2011). *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
- Vaira, M., & Romito, M. (2020). L'emergenza Covid-19 e la scuola. *Scuola democratica*, 1-9. <https://doi.org/10.12828/97099>
- van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26(2), 333-340. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2008.11.002>
- Vissenberg, J., d'Haenens, L., & Livingstone, S. (2022). Digital Literacy and Online Resilience as Facilitators of Young People's Well-Being?, *European Psychologist*, 27(2), 76-85. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000478>
- Zannoni, F. (2020). La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale, *Media Education* 11(2), 75-84. <https://doi.org/10.36253/me-8979>

Accepted Manuscript