

Quaderni di Comunità

Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook

People, Education, and Welfare in society 5.0

n. 3/2025

INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES,
PERSPECTIVES, INNOVATION, PRACTICES

Edited by

Cleto Corposanto, Umberto Pagano



Questo numero è stato realizzato nell'ambito delle attività scientifiche del Progetto PRIN 2022 - *Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all* (Codice Progetto: 2022XYHRRL; CUP: F53D23006450006)

Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2026 Eurilink
Eurilink University Press Srl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 82274 09 8
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, gennaio 2026
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE

<i>Cleto Corposanto, Umberto Pagano</i>	11
---	----

RUBRICA EDUCATION 21

1. Rivoluzione inclusiva: superare la necrodidattica con gli exergames è utopia?	
<i>Alessandro Barca, Giuseppe Liverano, Mariella Tripaldi</i>	23
2. Educare all'accessibilità e all'inclusione attraverso Fortnite: il caso Kimap City	
<i>Ester Macrì, Lapo Cecconi</i>	35
3. Inclusione sociale universitaria per studenti con disabilità: confronto tra Italia e Brasile	
<i>Valentina Ghibellini, Andressa Caetano Mafezoni, Eduardo Augusto Moscon Oliveira</i>	43

RUBRICA EMPOWERMENT 53

1. Il ruolo delle micro-credenziali nella promozione di inclusione e accessibilità	
<i>Laura Evangelista, Concetta Fonzo, Eleonora Zecca</i>	55

SAGGI 63

1. Il paradigma dell'inclusione scolastica e sociale a sostegno della partecipazione democratica	
<i>Jessica Mazzuca</i>	65
2. Inclusività e sviluppo delle competenze relazionali. Analisi della formazione degli insegnanti specializzati	
<i>Francesco Luigi Gallo</i>	95

3. Il tempo continuo della scuola ibrida. Etnografia minima di possibilità e disallineamenti inclusivi nelle ecologie digitali <i>Luigi Giungato</i>	127
4. Il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nell'inclusione scolastica tra aspettative e criticità <i>Beba Molinari</i>	167
5. Inclusive Sport in School Settings: Learning from the Baskin Experience <i>Luciana Taddei, Marta Candussi, Luca Grion, Luca Bianchi</i>	195
APPROFONDIMENTO	223
Inclusività degli studenti internazionali universitari attraverso la ricerca-azione <i>Valentina Ghibellini, Mariantonietta Cocco, Ülker Basak</i>	225

3. IL TEMPO CONTINUO DELLA SCUOLA IBRIDA. ETNOGRAFIA MINIMA DI POSSIBILITÀ E DISALLINEAMENTI INCLUSIVI NELLE ECOLOGIE DIGITALI

di Luigi Giungato*

Abstract: Il contributo indaga le pratiche quotidiane e gli effetti sociali generati dall'utilizzo degli strumenti digitali scolastici nelle relazioni educative di una piccola comunità del Sud-Est italiano, in un contesto ibridato tra dimensione fisica e digitale in cui spazio e tempo della scuola si estendono oltre i confini dell'istituzione, penetrando nella vita domestica. L'obiettivo è comprendere come l'uso di applicazioni istituzionali, piattaforme di comunicazione e strumenti informatici – tra i quali le piattaforme di IA – influenzino le dinamiche di inclusione ed esclusione scolastiche. La cornice teorica combina la prospettiva drammaturgica di Goffman (1959, 1963) e McLaren (1986), l'approccio critico all'inclusione di Slee (2011), il concetto di onlife di Floridi (2014) e il paradigma della networked society di Wellman & Rainie (2012), per leggere la scuola come spazio performativo e relazionale, in cui l'inclusione si costruisce (o si nega) nei rituali quotidiani e nelle pratiche digitali, in cui i confini tra online e offline si dissolvono, generando forme impreviste di inclusione e marginalizzazione. Il disegno metodologico, ispirato alla microanalisi etnografica (Erickson, 1992) e all'approccio narrativo-tematico, combina osservazione non partecipante, analisi dei canali digitali e interviste in profondità a genitori, una docente referente per l'inclusione e una psicologa scolastica. Le evidenze emerse mettono in luce come la digitalizzazione dei processi educativi produca nuove asimmetrie, ampliando il divario tra

* Università della Magna Graecia – Catanzaro. Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Sociologia (DiGES).

famiglie dotate e prive di competenze e disponibilità tecnologiche, incidendo, così, sulla responsabilità, l'autonomia e la partecipazione degli alunni. L'analisi individua nella categoria del tempo continuo ibridato – estensione del tempo scolastico dentro la vita familiare – la chiave interpretativa dei nuovi confini dell'inclusione. Ne deriva la necessità di politiche scolastiche e pratiche formative capaci di accompagnare la transizione digitale senza sacrificare le dimensioni relazionali e comunitarie del patto educativo.

Parole chiave: scuola ibrida, inclusione scolastica, ecologie digitali, etnografia, tecnologie educative, disuguaglianze relazionali.

Abstract: The article investigates the everyday practices and social effects generated by the use of digital school tools in the educational relationships of a small community in South-Eastern Italy. The study focuses on a hybrid context where the spatial and temporal boundaries of schooling extend beyond the physical institution, permeating domestic life. Its aim is to understand how institutional applications, communication platforms and digital tools – including AI – shape dynamics of inclusion and exclusion within education. The theoretical framework combines Goffman's (1959, 1963) and McLaren's (1986) dramaturgical perspectives, Slee's (2011) critical approach to inclusion, Floridi's (2014) concept of the onlife condition, and Wellman and Rainie's (2012) paradigm of the networked society, in order to read the school as a performative and relational space where inclusion is enacted – or denied – through everyday rituals and digital practices. The methodological design, inspired by ethnographic microanalysis (Erickson, 1992) and a narrative-thematic approach, integrates non-participant observation, analysis of digital communication channels, and in-depth interviews with parents, a teacher responsible for inclusion, and a school psychologist. The findings show how the digitalization of educational processes generates new asymmetries, widening the gap between families with and without technological skills and resources, and affecting students' responsibility, autonomy, and participation. The analysis identifies the category of hybrid extended time – the continuous expansion of school activities into family life – as a key to

interpreting the new boundaries of inclusion. The study highlights the need for educational policies and formative practices capable of guiding the digital transition without sacrificing the relational and community dimensions of the educational pact.

Keywords: hybrid school, inclusive education, digital ecologies, ethnography, educational technologies, relational inequalities.

Introduzione

Il presente contributo si inserisce nel solco della ricerca etnografica e della sociologia della vita quotidiana che, com'è noto, da Goffman in poi (1959, 1963) indaga le micro-dinamiche sociali, i rituali e le rappresentazioni che strutturano l'agire ordinario, trovando nell'ascolto delle *small stories* (Bamberg & Georgakopoulou, 2008) una via privilegiata per far emergere criticità sistemiche e zone grigie dell'agire sociale. Negli ultimi due decenni, tale approccio si è progressivamente ibridato con l'osservazione dei contesti e delle pratiche digitali, in risposta all'avvento dei media connettivi e alla crescente pervasività delle piattaforme nelle pratiche istituzionali. In parallelo, l'esigenza di comprendere ambienti di vita intrecciati tra *offline* e *online* ha condotto all'adozione di uno sguardo *onlife* (Floridi, 2014), capace di cogliere le riconfigurazioni relazionali emergenti nei contesti di vita immersi in ecologie ibride tra spazi e tempi virtuali e reali.

Secondo tale prospettiva, così, anche la scuola – e gli istituti scolastici in cui essa si dispiega – non va considerata soltanto nella sua configurazione formale di istituzione educativa, né esclusivamente come luogo *eterotopico* destinato alla formazione dei cittadini, quanto piuttosto come ambiente performativo (McLaren, 1986), palcoscenico di ruoli sociali, negoziazioni identitarie e microesclusioni più o meno normalizzate. È in tale contesto di

sovrapposizione tra spazi e tempi fisici e virtuali che l'inclusione – e, di pari passo, l'esclusione – non possono essere osservate come delle condizioni statiche, ma come processi, drammaturgie del quotidiano, continuamente ricontrattate nel tessuto delle interazioni tra bambini, insegnanti e famiglie (cfr. Slee, 2011).

Adottando tale punto di vista, quindi, la presente ricerca indaga le pratiche quotidiane e gli effetti sociali generati dagli strumenti digitali scolastici – dal registro elettronico alle app, dalle chat ai sistemi di intelligenza artificiale – nella costruzione delle relazioni in ambito educativo, prendendo come caso studio una piccola comunità del Sud-Est italiano. Le domande di ricerca si collocano all'interno di una cornice teorica che combina il paradigma drammaturgico di Goffman (1959) e McLaren (1986) con la riflessione di Floridi (2014) sulla condizione *onlife* delle società contemporanee avanzate. Attraverso tale lente prospettiva, quindi, le interazioni scolastiche ibridate tra dimensioni fisiche e digitali, vengono intese come performance di ruoli e identità, agite in uno spazio-tempo scenico delimitato da confini normativi che incidono sui processi di inclusione ed esclusione.

Coerentemente con le prospettive teoriche fin qui esposte, l'impianto metodologico della ricerca – volutamente snello, ma attento alla densità dei vissuti – si rifà alla *ethnographic microanalysis* (Erickson, 1992) e ha adottato un approccio narrativo-tematico, con particolare attenzione alle dimensioni pragmatiche dell'inclusione. Di conseguenza, è stato adottato un disegno qualitativo-etnografico fondato su tre tecniche complementari: (1) osservazione non partecipante delle interazioni scolastiche e digitali tra famiglie e istituti scolastici; (2) analisi dei canali comunicativi utilizzati (chat dei genitori, piattaforme istituzionali e non-istituzionali); e (3) interviste in profondità ai genitori, nonché a due testimoni privilegiati, impegnati nei plessi scolastici osservati.

Ciascuna tecnica ha contribuito a evidenziare diverse sfaccettature dei processi di esclusione, ovvero le pratiche (osservazione), le tecniche (analisi dei canali) e i vissuti (interviste) dei soggetti coinvolti. In particolare, così, nel corso dell'osservazione, la ricerca si è progressivamente concentrata su alcune questioni dirimenti: come si costruisce l'interazione tra scuola, famiglie e alunni in un contesto ibrido? In che modo le competenze digitali dei genitori incidono sui processi inclusivi/esclusivi? Quali ruoli assegnano le famiglie a strumenti informatici – come ChatGPT – e come questi incidono sui percorsi dei figli, tra supporto, controllo e delega formativa? Quali sono gli effetti dell'estensione dei tempi e degli spazi della didattica, generati dall'utilizzo degli strumenti digitali, nei tempi e negli spazi familiari? Tale permeabilità, infine, ha degli effetti in termini di inclusione ed esclusione degli alunni?

Il periodo di osservazione, durante il quale sono state condotte anche le interviste, è stato da aprile a maggio 2025. I nuclei familiari osservati avevano figli iscritti a quattro plessi scolastici – due primari e due secondari di primo grado – situati in una cittadina di circa 18.000 abitanti della provincia di Lecce, Puglia. Le conversazioni, spesso informali, sono state registrate, trascritte e codificate tematicamente secondo un approccio induttivo. Le tracce d'intervista hanno ricalcato i diversi temi oggetto di ricerca, riguardando in particolare l'uso quotidiano delle app scolastiche e dei gruppi *WhatsApp* dei genitori, il ricorso a strumenti di intelligenza artificiale come ChatGPT per lo svolgimento dei compiti, il grado di fiducia e di difficoltà percepita nell'uso delle piattaforme digitali, nonché la percezione di inclusione, marginalizzazione, collaborazione e possibili tensioni sia con le istituzioni scolastiche, che con le famiglie degli altri alunni, generata da tali strumenti.

Anticipando i risultati della ricerca, come si vedrà, l'analisi dei dati ha evidenziato l'emersione della categoria concettuale del *tempo continuo ibridato*, inteso come dispositivo socio-tecnico che

estende la scena e la performance scolastiche oltre l'orario e lo spazio istituzionali, permeando anche il tempo e gli spazi familiari, normalmente intesi come extra-scolastici, con effetti sui processi di inclusione ed esclusione degli alunni.

1. Cornice teorica

Per evidenziare la complessità e le ambivalenze dei processi inclusivi in un'ecologia educativa ibrida (fisica e digitale), come accennato, si è scelto di combinare alcune prospettive teoriche principali: 1) la visione drammaturgica microsociologica che approfondisce gli studi sulla performance in ambito antropologico, sociologico e scolastico (cfr. Goffman, 1959; Turner, 1982; Schechner, 1985; McLaren, 1986; Alexander, 2004); 2) la concettualizzazione della condizione *onlife* di Luciano Floridi (2014). A queste due prospettive si affiancano ulteriori lenti teoriche, che ne arricchiscono ulteriormente la profondità: 3) l'approccio critico alla disabilità e all'educazione inclusiva di Roger Slee (2011); 4) le ricerche sulle pratiche digitali giovanili ibridate di Danah Boyd (2014) – in dialogo, d'altra parte, con 5) il concetto di “networked individualism” di Wellman e Rainie (2012). Ciascuna di queste prospettive ha fornito gli strumenti concettuali per interpretare diversi aspetti delle relazioni educative nel contesto esaminato.

Senza il bisogno di riassumerne dettagliatamente i contenuti, basti accennare qui come, dal punto di vista microsociologico, sia possibile adottare la metafora teatrale goffmaniana per leggere la quotidianità scolastica. La *classe*, infatti, così come le relative piattaforme virtuali connesse, possono essere intese a tutti gli effetti come degli *spazi scenici codificati*, delimitati sia da confini spazio/temporali, nonché relazionali, normati da regole istituzionali più o meno condivise, anche secondo i canoni classici degli studi

sull'antropologia della performance di Barba & Savarese (1991). Di conseguenza, l'attività scolastica può essere intesa come un agire sociale situato in uno *spazio scenico* delimitato in termini sia *eterotopici* che *eterocronici*, per utilizzare le categorie foucaultiane (1966). In questi spazi, studenti, insegnanti e altri soggetti coinvolti nelle attività educative mettono collettivamente e individualmente in scena ruoli e identità dinanzi ad un pubblico composto da essi stessi. In tale *messa in scena* della realtà, mediante dramaturgie implicite, rituali e regole d'interazione, si realizzano le reciproche posizioni nel gruppo, le declinazioni dell'identità, dei *frame* e, infine, la *costruzione sociale della realtà* stessa (cfr. Berger & Luckmann, 1966). L'approccio dramaturgico, arricchito dai contributi della *performance theory* (Schechner, 1985; Turner, 1982) e dalla sociologia culturale di Alexander (2004), ci aiuta a cogliere la dimensione simbolica e rituale delle interazioni quotidiane a scuola. In quest'ottica, infatti, ogni gesto quotidiano – dall'appello del mattino alla ricreazione – può essere visto come un rituale performativo, regolato da precise liturgie cariche di significati condivisi. In *Schooling as a Ritual Performance*, McLaren (1986) mostra come l'istruzione sia a tutti gli effetti un'azione simbolica che modella i movimenti corporei e i pensieri degli studenti, rispecchiando le strutture di potere ed eventuali marginalizzazioni insite nelle pratiche educative. D'altra parte, lo stesso Goffman, nella descrizione dello *stigma sociale* (1963), aveva analizzato come alcune caratteristiche (disabilità, retroterra etnico o condizioni socio-economiche) possano divenire delle etichette che incidono sulla *maschera scenica* sociale dell'individuo, costringendolo a riadattamenti di ruolo e a riscritture dramaturgiche della propria identità. Tale approccio, in effetti, risulta prezioso per interpretare sia le possibili strategie identitarie adottate dagli studenti con bisogni educativi speciali (come nel caso dei bambini con DSA o ADHD), nonché provenienti da contesti svantaggiati; sia le reazioni

degli altri attori (docenti, compagni, genitori). La prospettiva drammaturgica, soprattutto se coniugata nel contesto educativo (McLaren, 1986), difatti consente di cogliere la dimensione interazionale dell'inclusione. Essa si gioca nei micro-rituali della vita scolastica, nei gesti, nei linguaggi e nelle messe in scena quotidiane che possono favorire o ostacolare la piena partecipazione di tutti gli alunni.

A tale approccio, si è scelto di affiancare la cornice teorico-critica alla disabilità e all'educazione inclusiva elaborata da Roger Slee (2011). A differenza di visioni più tradizionali che concepiscono l'inclusione scolastica come il semplice inserimento di alunni con disabilità nelle classi ordinarie, Slee (2011) invita a uno sguardo più radicale e sistemico. Egli, infatti, denuncia come le pratiche educative e le strutture scolastiche convenzionali spesso perpetuino forme sottili di esclusione anche mentre proclamano l'inclusione. In tal senso, infatti, Slee mette in luce il divario tra le retoriche inclusive e la realtà quotidiana della scuola, evidenziando, ad esempio, come la continua distinzione tra "normale" e "speciale" (insegnanti di sostegno separati, programmi differenziati, etc.) mantenga vivo un modello medico o deficitario della disabilità. Richiamandosi alla giustizia sociale, l'autore infatti sostiene che l'inclusione autentica richieda una trasformazione culturale e organizzativa della scuola, non solo l'adattamento dell'allievo al sistema esistente.

Ulteriori lenti teoriche che ci aiutano a leggere il contesto ibrido relazionale e tecnologico in cui oggi si dispiega la vita scolastica, sono i paradigmi delle reti digitali sociali, primo tra i quali quello di Floridi (2014). La condizione *onlife* dell'individuo contemporaneo delle società avanzate, teorizzata dal filosofo, che descrive la definitiva dissoluzione della separazione tra *online* e *offline* nella vita quotidiana, si pone come condizione preliminare per la vita sociale ibridata attraverso l'*infosfera* integrata, in cui il

digitale e il fisico si compenetrano continuamente. Applicato all'educazione, ciò significa che la scuola odierna diviene uno spazio ibrido per definizione, in cui attività in presenza e attività mediate digitalmente si intrecciano in un *continuum*. Sebbene già prima della pandemia da Covid-19 esistessero in Italia alcune forme di virtualizzazione, è stato con l'esperienza della didattica a distanza (DaD) che l'*onlife* educativo è stato definitivamente istituzionalizzato.

Anche Danah Boyd (2014) ha descritto con grande lucidità come le pratiche digitali dei più giovani – ma potremmo dire anche degli adulti che li circondano – non siano separate dalla vita *offline*, ma piuttosto la continuino, la riflettano, talvolta la distorcano, nel solco del paradigma del *network individualism* e della *network society* descritti da Wellman e Rainie (2012). Attraverso lo strumento delle piattaforme digitali, in effetti, lo spazio/tempo rituale della scuola – tradizionalmente localizzato nell'istituto scolastico e nel proverbiale *orario delle lezioni*, si estende e colonizza letteralmente lo spazio/tempo familiare, producendo cortocircuiti forieri di disparità ed esclusioni. Anche le stesse chat dei gruppi *WhatsApp*, estendendo, come vedremo, lo spazio e il tempo delle relazioni tra le famiglie dei bambini coinvolti nelle attività scolastiche oltre il normale spazio/tempo istituzionale, difatti producono una distorsione nelle interazioni tra gli attori, spesso causando processi di stigmatizzazione e conflitti, il più delle volte causati dalle difficoltà comunicative delle famiglie culturalmente o informaticamente svantaggiate. D'altronde è necessario rilevare anche come, coerentemente con le osservazioni di Boyd (ibidem), le dinamiche relazionali che avvengono nella realtà tendono spesso a replicarsi *online* e viceversa, attraverso un processo di contaminazione reciproca. I processi che avvengono nei contesti digitali *online*, infatti, molte volte *riflettono e amplificano* quelli che avvengono nei contesti *offline*. Questa continuità significa, ad esempio, che episodi di esclusione o bullismo nati tra i banchi dell'istituto scolastico

reale, possono proseguire nei gruppi *WhatsApp* (e viceversa); allo stesso modo, forme di sostegno reciproco e amicizia possono oltrepassare le mura scolastiche grazie ai collegamenti in rete. I confini tra scuola, casa e comunità sfumano difatti nelle piattaforme digitali, creando pubblici invisibili e sovrapposizioni di ruoli che gli attori devono imparare a gestire, pena l'esclusione.

È bene specificare anche che, in tali tipi di processi, non è in gioco solo la competenza o la disponibilità nell'utilizzo dei dispositivi o della banda larga, bensì anche la capacità o meno di *esserci nei luoghi, di occupare con continuità lo spazio scenico* in cui oggi si condividono informazioni, si prendono decisioni, si costruisce (o si disgrega) il senso di comunità. Nei messaggi del gruppo dei genitori che escludono qualcuno da iniziative comuni o, al contrario, nel silenzio di tutti dinanzi ad una richiesta pressante da parte di genitori considerati per qualche motivo portatori di *stigma*; nel commento frainteso su *WhatsApp* che genera vere e proprie risse verbali; nell'assenza prolungata di interazioni da parte di uno dei genitori dagli stessi ambienti online nei quali tutti gli altri genitori comunicano abitualmente; è proprio in tali processi che si attivano dinamiche di inclusione o esclusione, anche in assenza di quei fattori che l'istituzione considera maggiormente a rischio – come, per esempio, le disabilità, i disturbi dell'apprendimento o le differenze etniche. Seguire alcune di queste dinamiche disfunzionali di interazione significa, d'altra parte, osservare anche come l'inclusione si giochi ulteriormente nei *fuori scena* digitali o su spazi scenici paralleli, configurati proprio grazie alla domestichezza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici. È anche lì che si costruisce – o si ostacola – l'accesso all'informazione, al riconoscimento, alla partecipazione, dove l'inclusione va pensata anche come capacità di *stare in rete*.

2. Impianto metodologico

Come già accennato in introduzione e coerentemente con l'impianto teorico, la ricerca ha adottato un disegno qualitativo-etnografico orientato a cogliere performance quotidiane, micro-rituali e criticità nelle interazioni scuola-famiglie mediate dalle tecnologie digitali. Il lavoro, quindi, si è fondato su una metodologia che ha privilegiato la prossimità, la relazione e l'ascolto lungo un tempo flessibile, non sempre standardizzato e, tuttavia, immerso nella quotidianità dei soggetti coinvolti. Potremmo definire tale approccio come una sorta di *etnografia minima*, ispirandoci alla definizione di Tummons (2020), che si è concentrata selettivamente su alcuni microcontesti quotidiani, sulla raccolta di gesti, frammenti discorsivi, a cavallo tra reale e virtuale, che rivelano l'intreccio tra pratiche, tecnologie e significati. Definirla "minima" non rappresenta una riduzione, bensì tiene conto di un'attenzione selettiva, immersa nella densità relazionale della vita quotidiana ibridata dei soggetti osservati. Nella costruzione dell'impianto metodologico, infatti, ci si è concentrati maggiormente sull'indagine in profondità di alcuni vissuti *onlife*, più che sulla generale analisi orizzontale dei contesti. Per tale motivo si è rinunciato alla rilevazione statistica, alla comparazione generale, ma ci si è lasciati attraversare dai singoli vissuti di alcuni individui, al fine di rilevarne i temi salienti e, da questi, cogliere le tracce dalle quali poter ricostruire le trame delle drammaturgie sociali del quotidiano.

L'obiettivo della ricerca, focalizzato in generale sull'individuazione di eventuali processi di inclusione e di esclusione che emergono dall'utilizzo delle applicazioni e delle piattaforme digitali in ambito educativo, già durante le prime fasi di osservazione si è articolato in più precise direzioni di indagine, mano a mano che emergevano induttivamente i temi più significativi, dettando in maniera concomitante anche gli itinerari delle interviste ai

respondents.

O1. Come avviene la costruzione dell'accesso alle informazioni scolastiche nei contesti ibridati osservati?

O2. Qual è il ruolo delle competenze digitali dei genitori e degli alunni nei processi di partecipazione, nella elaborazione degli esiti percepiti e nelle micro-inclusioni/esclusioni?

O3. Quali funzioni vengono assegnate dalle famiglie agli strumenti informatici educativi, come le app istituzionali o l'intelligenza artificiale generativa? In che modo questi strumenti incidono sui processi di inclusione ed esclusione?

O4. In un contesto performativo ibridato, quali sono le dinamiche e le conseguenze in termini inclusivi/esclusivi dell'estensione del tempo e dello spazio delle pratiche e dei processi di interazione tra scuola e famiglie, oltre ai confini istituzionalmente delimitati?

La metodologia utilizzata ha visto, così, il sinergico utilizzo di tre strumenti di rilevazione concomitanti: una preliminare fase di osservazione non partecipante delle pratiche familiari durante lo svolgimento del lavoro extra-scolastico da parte dei bambini – ovvero i cosiddetti *compiti a casa*; una serie di interviste in profondità ai genitori focalizzate sui temi della ricerca; un'analisi approfondita delle reti e degli strumenti tecnologici utilizzati dai soggetti osservati. Ciascuna tecnica ha perseguito finalità distinte e complementari: l'osservazione non partecipante ha illuminato soprattutto le pratiche e i tempi/luoghi dell'azione e delle interazioni; l'analisi dei canali digitali ha meglio definito i circuiti informativi, le barriere e le *affordance* – ovvero le possibilità e i vincoli d'azione che tali strumenti rendono percepibili agli utenti; le interviste, infine, hanno chiarito e definito meglio i significati assegnati alle pratiche, nonché ulteriormente approfondito percezioni e vissuti dei soggetti coinvolti.

Per oltre due mesi, quindi, tra aprile e giugno 2025, la ricerca ha previsto incontri regolari – due a settimana della durata

compresa tra 1 o 2 ore – con cinque famiglie residenti in un centro urbano pugliese di medie dimensioni (circa 18.000 abitanti), tutte con figli – dieci in totale, tra i sei e i tredici anni, nessuno dei quali presenta certificazioni di disabilità o segnalazioni di disturbi specifici dell'apprendimento o del comportamento – iscritti a quattro plessi scolastici della stessa località (due scuole primarie e due secondarie di primo grado). Durante lo stesso periodo di osservazione, sono state condotte le interviste in profondità.

Il campione è stato costruito con l'intento di coprire un insieme eterogeneo di background familiari, composto da genitori appartenenti a diversi contesti sociali e professionali nel territorio considerato (impiegati pubblici, liberi professionisti, commercianti e lavoratori dipendenti), così da includere traiettorie e risorse differenti rispetto all'uso delle tecnologie, al rapporto con la scuola e alla percezione dell'inclusione. Con ciascuna famiglia sono stati condivisi momenti di quotidianità ordinaria, conversazioni spontanee e discussioni mirate sui temi oggetto dell'indagine. I dialoghi, spesso nati intorno a una cucina, su un divano o durante brevi passeggiate, si sono svolti in un clima di crescente fiducia e reciprocità, e sono stati a volte registrati – previa autorizzazione – o annotati a caldo su taccuini da campo e appunti vocali. Questo tipo di immersione relazionale, che non si è formalizzato in sessioni fisse ma si è nutrito di continuità e prossimità, si colloca all'interno di quella che Tummons (2020) definisce una etnografia situata e sensibile, capace di accogliere le forme del discorso che emergono nei contesti ordinari, non strutturati, dove si danno i processi reali della socialità. In questo senso, la raccolta dei dati non ha separato artificialmente il tempo della ricerca da quello della vita delle persone, ma ha cercato di farsi attraversare da essa, mettendo al centro l'esperienza vissuta degli attori.

A questa prima fase di interlocuzione con le famiglie, si sono affiancate le interviste, sia nei confronti dei componenti familiari, sia

di una docente e una psicologa scolastica attive negli stessi istituti, anch'esse concepite come momenti di messa a fuoco riflessiva sulle dinamiche educative e relazionali emerse dal lavoro sul campo. Anche in questi casi, il setting è stato mantenuto quanto più possibile informale, con lo scopo di far emergere narrazioni vissute piuttosto che risposte standardizzate. La scelta di coinvolgere queste due figure risponde all'esigenza di integrare il punto di vista familiare con quello istituzionale e professionale, mantenendo però il focus sulle pratiche quotidiane dell'inclusione. La docente intervistata è la referente per l'inclusione di uno dei poli scolastici frequentati dai bambini osservati e la sua prospettiva ha permesso di chiarire come le strategie e gli strumenti digitali vengano interpretati e mediati all'interno dell'istituzione, offrendo un riscontro prezioso alle narrazioni emerse dal campo familiare. La psicologa, invece, collabora con gli stessi plessi scolastici per attività di consulenza, osservazione e diagnosi di disturbi dell'apprendimento o altre difficoltà comportamentali. Il suo contributo è stato fondamentale per mettere a confronto i vissuti dei genitori con la lettura professionale delle dinamiche di esclusione e delle fragilità emerse nei bambini, consentendo una triangolazione riflessiva tra osservazione, narrazioni e pratiche di supporto. Entrambe le interviste sono state condotte in momenti differenti ma paralleli alla fase di osservazione familiare, con l'obiettivo di verificare e approfondire progressivamente i risultati che emergevano dal campo, senza sovrapporre i ruoli ma facendo dialogare i livelli di analisi – familiare, scolastico e psico-educativo – in un quadro coerente.

Tutti i materiali raccolti sono stati sottoposti a un'analisi tematica e narrativa secondo un approccio induttivo, ispirato alla *grounded theory* e alle pratiche di microanalisi etnografica (Erickson, 1992). Seguendo le indicazioni di Przybylski (2020), la codifica non ha seguito griglie predefinite, ma ha lasciato affiorare i

nuclei di senso a partire dalla ricorrenza e dalla densità espressiva degli enunciati: frammenti di racconto, posture discorsive, strategie argomentative, metafore ricorrenti. Gli schemi emersi – come le preoccupazioni educative, le rimostranze nei confronti delle pratiche dell’istituzione o degli altri attori in gioco – sono stati poi raggruppati in temi ricorsivi, spesso intrecciati tra loro, in un’ottica coerente con gli interrogativi di ricerca. In questo senso, la metodologia ha voluto non tanto classificare i dati, quanto restituire la complessità dei vissuti familiari, delle aspettative genitoriali, delle tensioni quotidiane che si giocano anche nella relazione con l’istituzione scolastica e con l’ambiente digitale. Si è trattato, in ultima istanza, di un esercizio di ascolto e decifrazione, volto a portare alla luce quelle *storie minime* che troppo spesso restano ai margini del discorso pubblico sull’inclusione.

3. Strumenti e criticità

Per quanto riguarda l’utilizzo delle tecnologie hardware, software e di rete ai fini dell’inclusione scolastica, tali strumenti vanno collocati nel quadro delle politiche nazionali di innovazione educativa promosse dal Ministero dell’Istruzione e del Merito. A partire dal Piano Nazionale Scuola Digitale (2015, aggiornato 2022)¹ e dalle Linee guida per la Didattica Digitale Integrata (2020)², fino alle misure del PNRR “Scuola 4.0”³, la transizione digitale è stata presentata come leva per la modernizzazione e l’inclusione dei processi formativi. Tuttavia, come appare emergere anche nella presente ricerca, la concreta attuazione di tali

¹ <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/>.

² https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_Linee_Guida_DDI_pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027.

³ https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/.

dispositivi evidenzia delle criticità tra gli obiettivi dichiarati dalle policies ministeriali e le pratiche quotidiane vissute dalle famiglie e dagli studenti nei contesti locali.

Come evidenziato dalla rassegna sistematica di tecnologie educative di Navas-Bonilla, sul piano generale e in altri contesti nazionali, gli strumenti basati su IA e AR sembrano potere migliorare la partecipazione di studenti con bisogni diversi (ad esempio, sistemi di riconoscimento vocale per chi ha disabilità sensoriali, tutor intelligenti per il supporto personalizzato, etc.). Un caso concreto è il progetto europeo VRAILEXIA⁴, che sperimenta l'integrazione di realtà virtuale e IA al fine di fornire supporti mirati a studenti con dislessia in contesti universitari, aiutandoli a superare le specifiche difficoltà di lettura e scrittura tramite strumenti di lettura facilitata o di *gamification* intelligente.

Dall'altro lato, tuttavia, va evidenziato come le stesse applicazioni e la disponibilità dei dispositivi possano generare ugualmente delle impreviste forme di disuguaglianza. Nell'ambito della presente ricerca, ad esempio, durante le fasi di osservazione è emerso come alcune famiglie, pur disponendo di dispositivi digitali multipli per i figli, ne consentano loro un uso solo saltuario. Ciò avviene talvolta per la difficoltà, da parte dei genitori, nel configurare i controlli parentali sugli smartphone o sui tablet dei bambini, e quindi per il timore che questi possano accedere liberamente alla Rete; in altri casi, per la semplice scarsità di gigabyte di traffico disponibili. Tuttavia, l'incapacità di predisporre il dispositivo ai soli fini didattici finisce per tradursi, di fatto, in una forma di esclusione dall'accesso alla rete. D'altra parte, concedere al minore un utilizzo illimitato dello smartphone espone a rischi altrettanto significativi, che possono ripercuotersi

⁴ VRAILEXIA - Virtual Reality for Dyslexia (2020-2023), progetto co-finanziato dal programma Erasmus+ (KA203), coordinato dall'Università di Pisa. Maggiori informazioni al link: <https://vrailexia.eu/>.

negativamente anche sul percorso educativo.

Altro nodo critico emerso nel corso della ricerca, in particolare durante le interviste in profondità, d'altronde, riguarda la preoccupazione che l'uso quotidiano degli smartphone tra i giovanissimi possa favorire la diffusione sistemica di fenomeni come il cyberbullismo, spesso invisibili agli adulti e difficili da intercettare nei contesti educativi tradizionali (Mascheroni & Ólafsson, 2014). In effetti il recente Report ESPAD® Italia 2024 – Cyberbullismo del CNR-IFC (2025) evidenzia come una quota significativa di studenti delle medie e superiori abbia subito episodi di prevaricazione online, e che tali episodi possono avere effetti deleteri sul clima relazionale e sui percorsi di inclusione scolastica – gli studenti vittime tendono all'isolamento, al calo di rendimento e in casi estremi all'abbandono⁵. Molte dinamiche di esclusione possono manifestarsi tramite l'utilizzo delle app di messaggistica personale già dalla scuola primaria, attraverso messaggi derisori in chat di classe o l'esclusione dai gruppi online di gioco, anticipando problematiche più note nelle fasce d'età superiori.

Infine, va rilevato come la gestione della didattica digitale si riveli densa di criticità organizzative che possono ostacolare l'inclusione, prima tra tutte, come vedremo, l'assegnazione dei compiti sul diario virtuale o l'upload/download del materiale didattico, per non parlare delle competenze nell'utilizzo di software come *Microsoft Office*, che conducono a ritardi nella consegna degli elaborati da parte di alcuni alunni e a una conseguente forma di discriminazione. Tutto ciò mette in discussione l'efficacia generalizzata delle politiche inclusive progettate o attuate finora,

⁵ Secondo il rapporto del CNR, nel 2024 oltre un milione di studenti di età compresa tra i 15 e i 19 anni (pari al 47% della popolazione studentesca) dichiara di avere subito episodi di cyberbullismo: <https://ifc-test.ifc.cnr.it/i-dati-espad-italia-sul-cyberbullismo-tra-i-giovani/#:~:text=Il%20Laboratorio%20di%20Epidemiologia%20dell%E2%80%99Istituto%20di%20Fisiologia%20Clinica,fenomeno%20in%20continuo%20aumento%20tra%20i%20giovani%20italiani.>

segnalando un bisogno di ripensare strategie e strumenti.

4. Contesto territoriale

Nell'ambito specifico italiano, è noto da tempo come la penisola presenti marcate disparità regionali in termini di risorse, infrastrutture e risultati formativi degli studenti, nonché divari nei test standardizzati e negli indicatori di abbandono scolastico (Bazzoli *et al.*, 2021). Tali diseguaglianze di contesto incidono anche sui percorsi di inclusione. Una scuola collocata in un'area svantaggiata del Sud, infatti, potrebbe trovarsi ad affrontare simultaneamente anche sfide di povertà educativa, carenza di servizi per la disabilità e, ora, anche deficit di connettività o di competenze digitali. La letteratura recente ha documentato, così, come l'adozione della didattica a distanza (DaD) durante la prima ondata da Covid-19 abbia fatto emergere e acuito queste differenze. Gli stessi Bazzoli *et al.* (*ibidem*), ad esempio, hanno evidenziato come, durante il lockdown del 2020, regioni e scuole con maggiori fragilità preesistenti, sia in termini socio-economici, che infrastrutturali, abbiano sperimentato le criticità più gravi nella gestione della DAD. Studi sulle politiche digitali educative nel Mezzogiorno post-pandemico, inoltre, hanno confermato la persistenza di un gap di accesso e di competenze: Salzano, Scognamiglio e Battista (2023) parlano di una necessaria "rispazializzazione digitale" delle aree interne del Sud, notando come, in assenza di investimenti adeguati, l'innovazione tecnologica rischi di concentrarsi nei poli già sviluppati, lasciando indietro intere comunità.

Nonostante alcune iniziative di infrastrutturazione abbiano avuto effetti positivi in certe realtà periferiche – ad es., con l'introduzione della fibra ottica e con progetti di digitalizzazione che hanno migliorato la qualità della vita locale (*ibidem*) – il divario

digitale tra Nord e Sud Italia rimane significativo e stratificato su più livelli. Tutto ciò incide sul tema dell'inclusione scolastica, perché amplifica o crea barriere nell'ecologia *onlife* in cui si svolge il percorso educativo. D'altra parte, come sottolineano Ragnedda, Ruiu e Addeo (2022), l'accesso alla tecnologia di per sé non basta a colmare i divari sociali e, senza opportuni interventi formativi e di inclusione sociale, il rischio è anzi quello di un *inequality loop*, ovvero di un circolo vizioso per cui l'esclusione digitale si somma all'esclusione sociale, auto-rafforzandola.

Nel contesto pugliese, in particolare salentino, le dinamiche dell'inclusione scolastica si intrecciano strettamente con i caratteri di un tessuto sociale segnato da fragilità strutturali, ma anche da una fitta rete di pratiche solidali e comunitarie. Come evidenziato da Perla *et al.* (2021), l'inclusione nel Salento si confronta con condizioni socio-economiche spesso marginali, che acuiscono le disuguaglianze educative, ma si alimenta al contempo di una forte spinta dal basso, ovvero di una sorta di *capitale sociale di prossimità* che si manifesta attraverso esperienze di collaborazione tra famiglie, insegnanti e territorio. Tuttavia, proprio questa flessibilità relazionale, se non supportata da adeguate politiche diffuse di potenziamento formativo, rischia di produrre forme di inclusione diseguale, legate al caso, alle singole sensibilità o alle competenze eterogenee degli attori coinvolti. Il caso salentino diventa così emblematico di una tensione più ampia, quella tra una scuola che tenta di essere prossima e comunitaria, e le sfide sistemiche legate all'ibridazione tecnologica, alla standardizzazione valutativa e alla scarsità cronica di risorse.

5. Il contesto scolastico

Come già accennato, accanto ai racconti delle famiglie, la

ricerca ha raccolto – tramite due interviste in profondità, condotte in più sessioni, da una a tre – i punti di vista di due figure adulte centrali nel vissuto scolastico dei bambini, ovvero una docente referente per l’inclusione di uno dei poli frequentati dai figli delle famiglie prese in esame, nonché di una psicologa che collabora con uno degli stessi plessi per consulenza e diagnosi. Le loro riflessioni offrono una prospettiva preziosa su come le pratiche inclusive mediate dalla tecnologia siano percepite, attuate o, talvolta, disattese, fungendo da riscontro ai materiali raccolti presso genitori e alunni.

La docente intervistata, si è dimostrata molto favorevole all’uso di strumenti digitali a fini didattici e inclusivi, come tablet, app educative o intelligenza artificiale (in particolare ChatGPT), sottolineando come questi possano effettivamente favorire percorsi personalizzati, soprattutto in presenza di difficoltà specifiche. L’impiego di software vocali, immagini o video a supporto della lettura da lei utilizzati ne sono un esempio concreto. Tuttavia, la stessa *respondent* si è dimostrata anche consapevole di come le disuguaglianze permangano, amplificate dalle differenze nell’accesso a strumenti e competenze, tanto dei genitori, quanto degli insegnanti stessi, talvolta resistenti o impreparati. “Essere nativi digitali o boomer non significa saper usare la tecnologia per imparare”, ha affermato durante l’intervista. “La tecnologia, se non è guidata, rischia di moltiplicare le disuguaglianze che vorrebbe correggere”. La stessa insegnante, inoltre, ha anche richiamato l’attenzione su un fenomeno percepito come sempre più evidente nel contesto scolastico, ovvero l’aumento costante delle diagnosi di disturbi dell’apprendimento e del comportamento, che rende progressivamente più complessa la gestione quotidiana della classe e delle pratiche inclusive. Tale incremento, ha osservato, non è sempre accompagnato da un corrispondente potenziamento delle risorse umane disponibili, in particolare degli insegnanti di

sostegno, né da un coordinamento sistematico tra scuola e servizi territoriali. Ne deriva un quadro disomogeneo, in cui la responsabilità educativa e compensativa ricade spesso interamente sui docenti ordinari, costretti a fronteggiare da soli situazioni complesse, anche sul piano digitale. In questo scenario, le disuguaglianze nella disponibilità dei mezzi tecnici e delle competenze da parte delle famiglie finiscono per intrecciarsi con le disuguaglianze educative, generando un effetto moltiplicatore, per il quale la mancanza di strumenti, di connessione o di competenze informatiche adeguate da parte dei genitori può aggravare la condizione dei figli con bisogni specifici, rendendo più difficile l'attuazione dei piani individualizzati e vanificando, in parte, le potenzialità inclusive delle tecnologie.

In linea con quanto riportato finora, anche la psicologa intervistata ha messo a fuoco alcune contraddizioni strutturali dei percorsi inclusivi. Ad esempio, l'idea che i bambini con disturbi dell'apprendimento possano godere di "facilitazioni" o "privilegi" rispetto agli altri – tematica emersa talvolta durante le interviste ai genitori – è, secondo lei, una narrazione pregiudiziale distorta, spesso alimentata dalla scarsa conoscenza del fenomeno. "È come se un bambino portasse gli occhiali perché è miope", ha osservato, sottolineando come gli strumenti compensativi – quali la calcolatrice, le mappe concettuali, i compiti facilitati o i lettori vocali – non garantiscano vantaggi, ma semplicemente ristabiliscano, in parte, un equilibrio. Come sottolineato, tuttavia, il problema è rappresentato dal fatto che spesso molti dei bambini con DSA o ADHD finiscono per portarsi dietro un ritardo crescente nelle competenze di base, dalla lettura al calcolo, dalla memoria alla comprensione dei testi. I percorsi individualizzati, infatti, rischiano di trasformarsi in tracciati paralleli che, tuttavia, non conducono a un'effettiva equiparazione delle opportunità, ma a una separazione silenziosa, in cui le distanze non si colmano, bensì si allargano, in

linea anche con quanto documentato da Slee (2011).

Come emerso nel corso della conversazione, ancora più insidiosa, perché meno visibile, è la disuguaglianza che si produce tra bambini accomunati dalla stessa diagnosi. A fare la differenza, come sottolineato dalla *respondent*, non è tanto l'intervento scolastico in sé, quanto la possibilità di accesso o meno a risorse e a competenze esterne, in primis quelle familiari. I bambini che padroneggiano le tecnologie o che vivono in contesti digitalmente alfabetizzati risultano generalmente più autonomi e performanti rispetto agli altri. Ancora più marcato, inoltre, è il vantaggio per coloro che possono accedere a risorse umane ed economiche aggiuntive – come i doposcuola privati – o ad abbonamenti a strumenti evoluti come ChatGPT. “Non tutti sanno costruire mappe concettuali per il ripasso”, osserva la psicologa, “ma per molti studenti con DSA sono fondamentali”. In questo scenario, l'intelligenza artificiale si configura come una nuova frontiera della disuguaglianza, più sottile e meno visibile, perché si manifesta proprio là dove ci si attenderebbe un intervento riequilibrante.

Infine, anche in questo caso, uno dei temi affrontati ha riguardato la percezione di un aumento costante delle diagnosi di disturbi dell'apprendimento e del comportamento da parte delle istituzioni scolastiche, che starebbe generando un sovraccarico sistemico non adeguatamente compensato né dalle risorse scolastiche, ritenute insufficienti, né da un effettivo potenziamento delle competenze nell'uso degli strumenti di compensazione, sia da parte delle famiglie che del corpo docente. Durante la conversazione, così, è emersa la possibilità che tale tendenza possa essere sintomatica di un malfunzionamento dei meccanismi con cui la scuola attribuisce e gestisce la devianza educativa. In effetti, l'incremento delle certificazioni è percepito come non sempre correlato ad un rafforzamento delle figure professionali di supporto. L'impressione, anche da parte dell'intervistata, appare essere quella

di un'assenza o di un'intermittenza delle figure di psicologi scolastici e docenti specializzati in tecnologie compensative. Ciò relegherebbe il carico della responsabilità educativa quasi interamente sui docenti di sostegno, producendo un sovraccarico. Il rischio, di conseguenza, appare essere quello che i bambini a rischio faticino a costruire un'immagine di sé coerente e positiva – in termini di autostima, competenze percepite e possibilità di successo – trovandosi invece inchiodati a un'etichetta standardizzata o a uno *stigma*. In assenza di un accompagnamento strutturato, infatti, la diagnosi potrebbe divenire una categoria vuota, un dispositivo che irrigidisce ruoli, traiettorie e possibilità di inclusione.

Nel complesso, entrambe le testimonianze hanno restituito un quadro coerente con le evidenze emerse dal lavoro di osservazione e dalle interviste presso le famiglie, rivelando la percezione di una distanza tra le intenzioni delle politiche per la digitalizzazione scolastica e la loro effettiva traduzione nelle pratiche quotidiane di insegnanti, genitori e studenti. Sia la docente che la psicologa hanno convenuto entrambe sull'idea che l'inclusione digitale non possa ridursi a un semplice accesso agli strumenti, ma debba essere accompagnata da una formazione diffusa e continua di tutte le diverse componenti della comunità educativa, famiglie comprese, pena l'amplificazione dei fattori di esclusione. Sul piano organizzativo, le interlocutrici hanno sottolineato l'importanza di introdurre regole chiare di comunicazione scuola-famiglia, così da ridurre la dispersione informativa e l'invadenza del tempo scolastico nelle rispettive sfere familiari. Infine, è stato evidenziato in entrambe le interviste come l'intelligenza artificiale non vada intesa come soluzione, ma come nuovo campo di possibilità e, nello stesso tempo, di responsabilità educativa, che richiede strategie di accompagnamento, governance etica e progettualità didattica da parte delle istituzioni scolastiche e dei decisori pubblici.

6. Le famiglie e la vita quotidiana digitale

Passiamo ora ad analizzare quanto emerso nel corso dell'osservazione e delle interviste con i genitori durante la ricerca. In tale snodo si concentrano i racconti della quotidianità, le strategie di adattamento e le criticità che si generano nell'incontro – spesso stridente – tra le tecnologie scolastiche e le ecologie domestiche. L'attenzione si sofferma in particolare: sull'uso dell'app istituzionale *DidUP Famiglie*⁶; di *Google Classroom* per il caricamento del materiale condiviso; dell'app di messaggistica personale *WhatsApp*; di *Microsoft Office* per la produzione e trasmissione dei materiali scolastici; infine, delle piattaforme di IA come *ChatGPT* per l'ausilio alla didattica. I temi rilevati vertono principalmente sulla gestione dello spazio/tempo, sull'assegnazione e sullo svolgimento dei compiti, sull'uso domestico dell'intelligenza artificiale o di altri software – come nel caso, appunto, di *Microsoft Office* – quale supporto didattico, sui conflitti generati a cavallo tra le reti social e la classe, nonché sulle disparità (materiali, cognitive, relazionali) che plasmano l'esperienza educativa vissuta da genitori e figli. Le voci raccolte restituiscono una narrazione plurale, a tratti ironica, a tratti amara. In coerenza con l'impianto metodologico, nei sottoparagrafi seguenti si distinguono esplicitamente i risultati derivanti dall'osservazione etnografica da quelli emersi attraverso le interviste, benché va notato come i dati siano la restituzione di un'immersione, nella quale le risposte alle domande dirette si coniugano spesso con quanto evinto dai comportamenti e dagli sfoghi spontanei.

⁶ <https://www.argofamiglia.it/accesso/>.

6.1 Ecologie familiari e piattaforme digitali

Nel corso dell'osservazione è emersa una forte diffomità tra le famiglie nelle modalità di accesso ai dispositivi e nelle competenze digitali. Alcune di esse, infatti, possiedono smartphone, PC, stampanti e buone competenze informatiche, mentre altre si affidano a un solo cellulare per tutta la famiglia e hanno una scarsa alfabetizzazione digitale. I bambini con genitori più "smanettoni" risultano avvantaggiati. A conferma di ciò, nel corso delle interviste è emerso lo stesso dato: "il papà che sa usare GPT, risolve problemi, mentre gli altri rimangono indietro", racconta una madre. "Se il papà di quel bambino non sa fare assolutamente niente", allora vi è una "disparità incredibile con gli altri bambini", conclude. Questa asimmetria non riguarda solo l'hardware, ma anche la familiarità con le piattaforme: registri elettronici, ambienti cloud, applicazioni di IA o per la scrittura e la creazione di presentazioni, fino all'uso delle stesse piattaforme ministeriali. Chi le padroneggia gestisce con maggiore efficienza compiti e scadenze, mentre chi non le conosce accumula ritardi e frustrazioni. La preferenza per l'uso dello smartphone, percepito come più intuitivo del PC, è diffusa, ma limita la possibilità di stampare, salvare e rielaborare i materiali, contribuendo così a nuove inefficienze operative.

Parallelamente, l'uso del registro elettronico e delle app di comunicazione scuola-famiglia da parte dell'ente educativo ha introdotto rilevanti problemi organizzativi e comunicativi nelle famiglie, come evinto durante le sessioni di osservazione diretta. Da regolamento, infatti, i docenti sono tenuti a inserire compiti, voti e note sull'app ministeriale *DidUP Famiglie*, riservandosi poi, in maniera opzionale, di caricare ulteriore ed eventuale materiale didattico supplementare sulla piattaforma *Google Classroom*. Ciò significa che, se un avviso o una comunicazione non vengono caricati ufficialmente sull'app, è come se "non esistono", così come

affermato durante una delle interviste da parte di uno dei genitori. In pratica, un compito assegnato a voce in classe ma non trascritto sull'app può essere ignorato dalle famiglie, generando confusione e conflitti. Di converso, un compito assegnato, una nota o del materiale caricati sull'app ministeriale ma non visualizzati dalle famiglie, generano una mancanza da parte dell'alunno nei confronti della scuola. Anche nel corso delle interviste, è emerso lo stesso tema, evidenziando una forma di contestazione nei confronti della didattica. "Non lo sapevo", riferito al fatto che i genitori non fossero a conoscenza dei compiti assegnati, è stata una delle frasi più ricorrenti. Sempre durante le interviste, è emerso anche il paragone con il proprio vissuto, riferendosi alle memorie pre-digitali. In passato, "i compiti si scrivevano sul quaderno e i bambini erano più attenti a quello che la maestra diceva [...] c'era più comunicazione tra alunno e insegnante", afferma una delle madri. In effetti, durante l'osservazione è emerso come le informazioni sui compiti, i materiali da portare a scuola e gli avvisi vari venissero inseriti nell'app dell'istituto, che funge, quindi, da vero e proprio *mediatore digitale*, con il risultato di trasformare il contatto diretto insegnante-alunno in una triangolazione insegnante-app-genitore, con la progressiva scomparsa del dialogo diretto tra docente e alunno.

Spesso, inoltre, gli insegnanti inseriscono i compiti in ritardo o fuori orario. Durante le interviste, tutte le famiglie hanno segnalato di essersi visti arrivare nel pomeriggio inoltrato o "a mezzanotte" la notifica di un compito assegnato durante il giorno precedente. Ancora peggio, in certi casi, durante le vacanze scolastiche sono comparsi nuovi esercizi sull'app istituzionale a ferie già iniziate, con le famiglie a volte anche ubicate in località di villeggiatura lontane dall'abitazione domestica e, quindi, anche dalla possibilità materiale di accedere agli strumenti didattici – quaderni e libri, etc. – costringendo, così, genitori e figli a una riconfigurazione generale dei propri programmi, fino al rientro anticipato forzato dalle

vacanze. Spesso, la conseguenza è che tra i bambini c'è chi "rimane stravolto e si mette a piangere" sentendosi tradito da questo "barare" da parte dell'istituzione scolastica. Più di una volta, in effetti, i genitori hanno affermato proprio di aver dovuto stravolgere la programmazione familiare delle vacanze pur di far svolgere ai figli i compiti apparsi dal nulla a metà agosto. Tali disfunzioni hanno portato a lamentele formali e scontri con i docenti. In effetti va rimarcato come la questione sia apparsa talmente tanto dirimente anche su scala nazionale, che recentemente il Ministero dell'Istruzione ha emanato una circolare invitando i docenti a evitare l'assegnazione serale di compiti per il giorno successivo o durante i periodi di vacanza al fine di salvaguardare i tempi di riposo (weekend e vacanze)⁷.

Ulteriore e rilevante elemento di criticità emerso dall'osservazione delle attività familiari è senza dubbio l'estensione del tempo – e, come vedremo, anche dello spazio – scolastico dentro le dimensioni spazio/temporali familiari. Lo stesso dato, d'altra parte, è confermato anche nelle sessioni di interviste, ovvero la constatazione da parte di alcune famiglie di non riuscire "a stare dietro alla scuola h24". I genitori impegnati in professioni a tempo pieno, in particolare, hanno lamentato difficoltà a essere costantemente disponibili. Come riferisce una delle madri durante un'intervista, impiegata full time, "per un genitore che lavora è impossibile essere h24 disponibile a stare dietro a suo figlio", con la conseguenza di dover "chiedere aiuto ad altri o farlo lavorare da solo".

Anche dall'osservazione, appare evidente come alcuni genitori, impegnati sul lavoro o per poca dimestichezza informatica, non controllino quotidianamente le app. Una madre, in particolare, impiegata a tempo pieno e quindi presente in casa solo nelle ore

⁷ https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOODPIT.REGISTRO%2BUFFICIALI%28U%29.0002443.28-04-2025.pdf/.

serali, manifestava la difficoltà nel non avere parenti che l'aiutassero. Di conseguenza, per lei seguire in tempo reale il registro elettronico risulta impossibile, con la conseguenza che il figlio rischia di “restare indietro”. Durante le interviste, alcuni genitori affermano di consultare solo ed esclusivamente il diario cartaceo dei propri figli, confidando sulla loro capacità di aggiornarlo. “Se non sta sul diario, io non ne voglio sapere niente”, afferma una madre. Alcuni lo fanno per principio, rifiutandosi di utilizzare il mezzo tecnologico, come evinto in altre occasioni.

Da rilevare, infine, un riscontro positivo nei confronti della dimensione disciplinare e della trasparenza garantite dalla piattaforma istituzionale, come emerso chiaramente dalle interviste, che garantisce un maggiore coinvolgimento dei genitori nell'andamento scolastico dei propri figli, dal momento che voti, assenze e note disciplinari sono immediatamente visibili: “non ti può nascondere i voti, non ti può nascondere le note, come poteva accadere un tempo”.

Durante le fasi di osservazione, è apparso inoltre evidente come alcuni genitori abbiano iniziato a utilizzare l'Intelligenza Artificiale, oltre alle più comuni applicazioni come *Microsoft Office* per aiutare i rispettivi figli. Un caso emblematico è quello di una delle madri, che ha ingegnosamente configurato ChatGPT in modo che *sappia* di avere tre bambini (dalla terza elementare, fino alla terza media) e produca loro ogni giorno esercizi e giochi educativi su materie scelte da lei, in linea con i compiti assegnati giorno per giorno, una vera e propria maestra di doposcuola virtuale o una “GPTata”, come è stata da lei ribattezzata scherzando. Tale stratagemma, secondo le intenzioni, si è rivelato particolarmente utile anche per il periodo estivo, durante il quale la madre stessa è spesso assente per lavoro e l'IA funge da istitutrice digitale autonoma, in sostituzione dei tradizionali libri delle vacanze.

Come emerso dalle interviste, infine, non tutti guardano

all'IA con lo stesso favore. Alcuni la evitano per diffidenza o ignoranza: "Mia moglie si rifiuta proprio di usarla", afferma un padre. Alcune scuole, d'altra parte, reagiscono alla diffusione dell'IA in maniera eterogenea, per esempio chiedendo esplicitamente elaborati "scritti a mano", ovvero con inchiostro e penna, e senza supporto dell'IA, così che l'apprendimento avvenga comunque attraverso un'interazione attiva: "anche se copi, se scrivi a mano qualcosa ti entra", dichiara uno dei genitori.

6.2 Dinamiche sociali nei gruppi WhatsApp

L'utilizzo dei gruppi *WhatsApp* da parte dei genitori, come emerso sia durante le fasi di osservazione, sia dalle conseguenti interviste, mostrano come uno strumento nato per favorire la comunicazione interpersonale, possa trasformarsi in un terreno ambivalente di negoziazioni identitarie, conflitti latenti e nuove esclusioni. Teoricamente inclusivo e accessibile a tutti, il gruppo *WhatsApp* prolunga la scuola dentro lo spazio/tempo domestico, configurandosi come una sorta di *assemblea di classe virtuale permanente*. Tuttavia, l'assenza di filtri comunicativi, la differente alfabetizzazione digitale ed emotiva dei partecipanti, l'asimmetria dei rispettivi contesti d'uso, e la mancanza di regole condivise portano facilmente a fraintendimenti, tensioni e veri e propri scontri. Banali messaggi possono innescare reazioni aggressive, come nel caso dell'invito a una festa di compleanno che ha dato origine a un'accesa lite tra madri, mettendo in luce quanto i diversi stili comunicativi e le aspettative contrastanti possano generare attriti. Il gruppo, così, si trasforma spesso in un'arena in cui dimensione pubblica e privata, spazi scenici paralleli e paradossali collidono, si sovrappongono, si stratificano, amplificando le diseguaglianze espressive e culturali, come nel caso di un genitore con scarsa scolarizzazione che viene ridicolizzato per i propri errori di scrittura,

perdendo credibilità, proprio nel momento in cui cercava di denunciare un episodio grave di bullismo – vero o presunto – nei confronti del figlio. Le conversazioni, spesso, tendono a degenerare in processi collettivi nei quali ogni segnalazione genera difese preventive, in un'escalation di dichiarazioni di innocenza, di timore del giudizio, e di una corsa a salvare la propria immagine dallo *stigma*. Chi prova a problematizzare viene attaccato, chi tace viene visto con sospetto. Il gruppo, anziché unire, segmenta, facendo emergere fazioni ed esclusioni silenziose. Alcuni genitori, poco alfabetizzati digitalmente o culturalmente, si sentono inadeguati, altri dominano la conversazione, dettandone tempi e codici. Le conseguenze si riflettono anche sui figli, che assorbono e replicano nei loro spazi digitali dinamiche analoghe: gruppi chat paralleli dove si esclude o si deride, meme e stickers usati come strumenti di umiliazione, episodi di cyberbullismo che sfociano in veri e propri “scandali pubblici”, con genitori coinvolti in catene di screenshot e accuse incrociate. Il caso emblematico di un bambino *trasformato* nel suo stesso sticker, così come riportato da un padre durante l'intervista, mostra quanto anche un gesto percepito come innocente possa trasformarsi in uno stigma amplificato digitalmente. Il *WhatsApp* genitoriale, nato per facilitare l'organizzazione scolastica, diventa così un nuovo spazio scenico performativo dove si giocano potere, legittimità, appartenenza e – non da ultimo – esclusione.

6.3 Competenze digitali di docenti e genitori

In continuità con quanto osservato a proposito di accesso ai dispositivi e gestione delle piattaforme, un ulteriore nodo critico riguarda la qualità delle competenze digitali di adulti e scuola – non solo la loro disponibilità. L'osservazione ha evidenziato molto chiaramente come le competenze digitali di genitori e insegnanti si rivelino un nodo cruciale nell'ecologia scolastica ibrida,

contribuendo a generare nuovi divari e a ostacolare, talvolta, i percorsi di inclusione. Come già osservato in Bazzoli *et al.* (2021), durante la didattica a distanza dovuta all'emergenza da Covid-19, molti adulti – specialmente genitori – hanno mostrato gravi difficoltà nell'uso di strumenti informatici anche basilari, come PC, stampanti o piattaforme educative. Sin da allora, infatti, è emerso un panorama disomogeneo in cui la scuola ha spesso demandato l'assistenza tecnica alla buona volontà di altri genitori più esperti. Ciò ha fatto affiorare disuguaglianze legate non solo alla disponibilità economica, ma anche all'assenza di un'alfabetizzazione tecnologica di base, che ha lasciato alcuni genitori esclusi o dipendenti da altri. Analogamente, anche tra i docenti si sono reiterate significative differenze di competenza. Se durante l'emergenza sanitaria molti si sono adattati rapidamente all'uso di strumenti come *Google Classroom*, registri online o app per la creazione dei contenuti, al termine della crisi, alcuni insegnanti hanno faticato ad aggiornarsi alle nuove tecnologie, non solo da un punto di vista tecnico ma anche nella gestione comunicativa e organizzativa delle piattaforme social. A tutto ciò, inoltre, si aggiunge un livello ulteriormente più sottile, ma non meno importante, ovvero la capacità di comunicare in forma scritta o tramite immagini con chiarezza ed efficacia. Tutte queste evidenze sono emerse anche durante le differenti sessioni di osservazione, durante le quali è risultato quanto le differenti competenze nell'uso dei supporti digitali e delle piattaforme finisca con il modificare le rispettive routine nello svolgimento degli esercizi, nella preparazione dei compiti, nel reperimento di materiale didattico ed extrascolastico. Inoltre, va evidenziato come l'eterogenea alfabetizzazione digitale vada anche a incidere sulla competenza relazionale e, di conseguenza, sui processi di inclusione/esclusione sociale. Per tale motivo, l'utilizzo dell'IA, di *WhatsApp* e di altri strumenti utili all'attività didattica risulta disomogeneo, sia nelle disponibilità, sia

nelle competenze, andando, quindi, ad agire come *amplificatore*. Nonostante, infatti, attraverso piattaforme e software si possano sostenere partecipazione e personalizzazione, in assenza di cornici chiare di utilizzo e alfabetizzazione diffusa, è possibile che gli stessi strumenti possano anche rafforzare stigmi, disallineamenti comunicativi e nuove linee di esclusione.

Va, infine, rimarcato come dalle interviste sia emerso un dato interessante relativo alla percezione da parte dei genitori degli effetti sui bambini dell'uso delle applicazioni a fini didattici o relazionali. Come evidenziato da parte della maggior parte dei genitori coinvolti nella ricerca, l'aumento dell'uso di dispositivi digitali da parte dei bambini è percepito da molti genitori come causa di criticità comportamentali, in particolare una maggiore irritabilità e una ridotta propensione alla cooperazione. “Secondo me prima c'era più inclusione e i bambini sapevano gestire da soli le situazioni tra di loro; invece adesso, per via dei dispositivi, sono sempre nervosi e poco collaborativi nel curare le relazioni”, afferma uno dei genitori, riflettendo sulle dinamiche ibride tra coetanei.

6.4 Responsabilità, autonomia, apprendimento autentico

I materiali esaminati pongono un'ultima questione trasversale, emersa durante l'osservazione ma evidenziata più nel dettaglio a seguito delle interviste, ovvero il cambiamento percepito da parte dei genitori dell'equilibrio tra controllo e autonomia in conseguenza dell'utilizzo degli strumenti digitali a fini didattici da parte dei figli. La tracciabilità totale degli alunni, offerta dagli strumenti digitali – come nel caso del registro elettronico – di fatto riduce gli spazi di autonomia per gli studenti, alterando la possibilità di esercitare una propria responsabilità personale. Se ogni voto, nota o assenza viene immediatamente notificata ai genitori, lo studente non ha più la possibilità di gestire i propri errori, di

scegliere come reagire, se e come comunicarlo alla propria famiglia, o persino di sbagliare e apprendere dall'errore. Molti genitori così, hanno sollevato la riflessione su tale paradosso: l'ipercontrollo può generare comportamenti scorretti, eterodiretti e, infine, deresponsabilizzanti? In tale prospettiva, si chiedono, le tecnologie rischiano di sostituire – anziché accompagnare – lo sviluppo dell'autonomia? “Prima potevano scegliere di sbagliare o stare attenti a non sbagliare. Ora, se hanno un genitore che li segue e controlla, eseguono e basta. Non hanno scelta”, osserva uno dei genitori. A quanto pare, tale esigenza è stata colta anche dai docenti. Per contrastare dinamiche deresponsabilizzanti, infatti, alcune misure adottate dagli insegnanti, come riferito, hanno provato a restituire margini di responsabilità agli studenti, ad esempio reintroducendo l'uso del diario cartaceo accanto agli strumenti digitali, l'obbligo di eseguire i compiti scrivendo *a mano*, l'assegnazione di esercizi di gruppo o la predisposizione di attività che richiedono elaborazione critica e condivisa anche quando si usano strumenti come *ChatGPT*. In queste pratiche, evidentemente, si tenta un cambio di paradigma che, lungi dal negare la tecnologia, tenta di incanalarla in percorsi di responsabilità che stimolino la riflessione, l'auto-verifica e lo studio collettivo. Resta centrale per molti dei genitori intervistati, tuttavia, il nodo dell'equilibrio: fino a che punto è lecito “costringere” allo studio tramite applicazioni, algoritmi e controlli i bambini? E dove, invece, occorre lasciare libertà per favorire una responsabilizzazione genuina? I genitori interpellati hanno dimostrato sensibilità rispetto a tale dilemma, oscillando tra il desiderio di monitoraggio e la consapevolezza che la crescita richiede spazi di autonomia e confronto con la realtà, anche nelle sue imperfezioni.

Conclusioni

I risultati emersi dall'integrazione tra osservazione etnografica, interviste e analisi dei canali digitali, consentono di rispondere complessivamente agli obiettivi di ricerca delineati – in particolare a quelli relativi all'accesso alle informazioni scolastiche (O1), alle competenze digitali familiari (O2), al ruolo degli strumenti tecnologici (O3) e all'estensione spazio-temporale della scuola (O4). Alla luce della prospettiva drammaturgica di Goffman (1959, 1963) e McLaren (1986), la *scena* scolastica appare oggi estesa nelle ecologie *onlife* descritte da Floridi (2014), dove i ruoli e le interazioni performative si riconfigurano entro un *continuum* fisico-digitale. Tale trasformazione, osservata nei micro-rituali quotidiani, conferma anche la critica di Slee (2011) che evidenzia la persistenza di disuguaglianze strutturali sotto la retorica inclusiva, e riflette quanto Boyd (2014) descrive in merito alla continuità tra spazi *online* e *offline*.

Ciò che emerge, con dolorosa chiarezza, da questa etnografia minima, in effetti, è la trasformazione radicale del tempo e dello spazio educativi, investiti da un processo di colonizzazione, da parte degli strumenti digitali, nei confronti degli spazi e dei tempi sociali della famiglia – ma anche di quelli del gioco e del tempo libero dei bambini – che ne alterano profondamente le logiche e i processi. La scuola dell'obbligo, all'interno del patto democratico, aveva preteso, almeno in linea teorica, di offrire a ogni bambino un uguale punto di partenza – attraverso la costruzione di uno spazio-tempo straordinario – *eterotopico* ed *eterocronico* – separato dalla vita ordinaria, regolato da principi di equità e deputato all'apprendimento, a prescindere dalle differenti condizioni socio-economiche di partenza degli alunni. Con l'istituzionalizzazione delle ecologie *onlife*, tuttavia, è proprio il principio stesso di equità, che rischia di essere messo in discussione.

Lo *spazio scenico* della scuola nella sua estensione digitale, infatti, almeno nei casi e nel contesto osservati, non sembra più chiudersi ritualisticamente al “suono della campanella”, inteso proprio come l’attraversamento della soglia simbolica tra lo spazio-tempo familiare e quello scolastico. Al contrario, esso abbatte quella soglia, penetra le mura domestiche, riconfigura le agende familiari, contamina, i luoghi e le pratiche della vita sociale quotidiana e, nello stesso tempo, a sua volta, ne è contaminato. Prolungato indefinitamente, il tempo scolastico sembra divenire continuo, onnipresente, come un’assemblea di classe permanente nella quale ogni famiglia è chiamata obbligatoriamente a partecipare. Ne derivano conseguenze profonde che incidono su entrambi i piani – scolastico e familiare – e che hanno ripercussioni profonde sui fattori di inclusione. Una volta abbattuta quella soglia, infatti, le differenze strutturali tra gli alunni e i propri nuclei di origine – in termini di deficit cognitivi, disponibilità economiche e tecnologiche, di capitale culturale, di densità relazionale, etc. – non solo non sono più adeguatamente compensate ma, al contrario, risultano esaltate, finendo a loro volta con l’incidere sul cuore del dispositivo educativo.

In tal modo, l’uguaglianza e l’equità promesse dall’utilizzo dello strumento tecnico ai fini didattici si rivelano illusorie. Un figlio unico, come emerso dalla ricerca, seguito da due genitori alfabetizzati digitalmente, potrà beneficiare di un sostegno quotidiano all’apprendimento. Un bambino con tre fratelli, privo di accesso a una connessione stabile o di un adulto presente nel pomeriggio e in grado di utilizzare le piattaforme didattiche, sarà fatalmente svantaggiato. Un alunno senza nonni o figure ausiliarie e digitalmente alfabetizzate disponibili si troverà esposto alla solitudine pedagogica; un altro, con una rete familiare più ampia e coinvolta, godrà di risorse supplementari. Se questi divari appaiono già critici nei percorsi scolastici ordinari, essi potrebbero diventare drammatici nei casi di studenti con disabilità, disturbi

dell'apprendimento o del comportamento, per i quali la mediazione educativa richiede competenze, attenzioni e strategie che né la scuola, né la famiglia, da sole, possono garantire nel nuovo ecosistema ibrido.

In questa riconfigurazione spazio-temporale, il tempo della scuola – o meglio, il suo prolungamento infinito – entra in collisione con il tempo della famiglia, generando cortocircuiti *drammaturgici*: il ruolo del genitore si confonde con quello del docente, quello dell'alunno si frantuma tra posture scolastiche e domestiche, quello del docente si estende fino a dissolversi nell'assillo di una presenza continua. Il dettaglio apparentemente banale dell'assegnazione dei compiti fuori dallo spazio/tempo scolastico, caricato di implicazioni performative, diviene allora una spia potente di tali dinamiche. L'esercizio assegnato fuori orario, il materiale che appare nel mezzo di una vacanza, non sono semplici sviste organizzative, ma indizi di una sovrapposizione deregolamentata tra sfere che dovrebbero invece dialogare da posizioni codificate, normate, distinte e complementari.

All'interno di tale scenario, l'uso pervasivo delle tecnologie digitali rischia inoltre di compromettere una delle dimensioni fondative del percorso educativo: la responsabilità personale. Monitorati in tempo reale, seguiti passo passo, notificati per ogni mancanza, i bambini rischiano infatti di perdere occasioni preziose di auto-organizzazione, di gestione dell'errore, di apprendimento autonomo. La cultura dell'ipercontrollo digitale, pur animata dalle migliori intenzioni, rischia di ridurre l'esperienza scolastica a un'esecuzione eterodiretta, dove ogni margine di esplorazione, di fallibilità e quindi di crescita viene anestetizzato. La scuola, da spazio generativo di esperienze, rischia di tramutarsi in luogo di prestazione permanente, dove l'identità dell'alunno è sempre sotto osservazione, costretta a performare se stessa anche *fuori scena*.

Ecco allora che l'inclusione – intesa non come semplice

accesso, ma come *non esclusione*, come partecipazione piena, riconoscimento reciproco, legittimità di esistenza e di espressione – non può che essere ripensata alla luce di queste mutazioni. Non bastano strumenti compensativi né buone intenzioni. Occorre una consapevolezza sistemica, capace di interrogare criticamente i nuovi assetti temporali e spaziali dell’educazione, e di riconoscere nei dettagli del quotidiano – un compito assegnato, una chat dei genitori, una notifica sul registro – i sintomi di una scuola che, per essere pienamente inclusiva, deve prima di tutto riscoprirsi comunità riflessiva. È anche qui, nel tempo continuo della scuola ibrida e nelle frizioni che esso genera, che si gioca il futuro dell’inclusione – o, appunto, della non esclusione – scolastica.

Bibliografia

Alexander, J. C. (2004). Cultural pragmatics: Social performance between ritual and strategy. *Sociological theory*, 22(4), 527–573.

Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. Text & talk, 28(3).

Barba, E., & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology. The secret art of the performer*. London: Routledge.

Bazzoli, N., Dagnes, J., Carbone, D., & Barberis, E. (2021). La didattica a distanza nell’Italia diseguale: criticità e differenze territoriali durante la prima ondata Covid-19. *Rivista geografica italiana*, 128(3), 36–58. DOI: 10.3280/rgioa3-2021oa12531.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.

CNR-IFC. (2025). Report ESPAD® Italia 2024 – Cyberbullismo. Pisa: Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Fisiologia Clinica.

Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201–225). San Diego: Academic Press.

Floridi, L. (2014). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-04093-6.

Foucault, M. (2006). *Utopie, eterotopie*. Napoli: Cronopio. (Opera originale pubblicata 1966).

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Risks and opportunities (2a ed.)*. Milano: Educatt.

McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.

Navas-Bonilla, C. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., &

Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in education*, 10, Articolo 1527851. DOI: 10.3389/feduc.2025.1527851.

Perla, L., Vinci, V., & Soleti, P. (2021). The impact of educational and organisational variables on the INVALSI School Effect: Findings from Puglia. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 14(26), 67–87.

Przybylski, L. (2020). *Hybrid ethnography: Online, offline, and in between*. London: SAGE Publications.

Ragnedda, M., Ruiiu, M. L., & Addeo, F. (2022). The self-reinforcing effect of digital and social exclusion: The inequality loop. *Telematics and informatics*, 72, Articolo 101852. DOI: 10.1016/j.tele.2022.101852.

Salzano, D., Scognamiglio, I., & Battista, D. (2023). La rispazializzazione digitale nelle aree interne del Sud Italia. *H-ermes. Journal of communication*, 24, 51–72. DOI: 10.1285/i22840753n24p51.

Schechner, R. (1985). *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203831564.

Tummons, J. (2020). Online, offline, hybrid, or blended? Doing ethnographies of education in a digitally-mediated world. In M. Ward & S. Delamont (Eds.), *Handbook of qualitative research in education*

(2nd ed., pp. 178–189). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Turner, V. (1982). *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.

Wellman, B., & Rainie, L. (2012). *Networked: The new social operating system*. Cambridge, MA: MIT Press.