

SAGGI – ESSAYS

UNA SCUOLA AUTENTICA IN UN MONDO VIRTUALE

di Monica Guerra

L'incontro con i *media* avviene oggi sempre più precocemente e in modo sempre meno mediato. Se ciò da un lato permette di osservare elevate competenze tecniche, dall'altro evidenzia diffuse criticità nella capacità di discernere le informazioni e di comprenderne i significati autentici e profondi. La possibilità di esercitare un utilizzo critico ed etico dei *media* appare quindi sempre più urgente. Tuttavia, tale possibilità si fonda su competenze che precedono l'utilizzo stesso. Prima ancora che accompagnare a individuare potenzialità e insidie celate nella "Rete", appare allora necessario promuovere una prioritaria capacità critica ed etica del proprio abitare il mondo. Il contributo, facendo riferimento al progetto di innovazione scolastica "Una scuola", intende discutere la rilevanza di esperienze formative che mettono al centro della propria proposta i temi della democrazia e della partecipazione, permettendone un esercizio quotidiano capace di preparare ad abitare anche un mondo virtuale.

Facing the media is at an increasingly young age today and less and less mediated. If on the one hand, it allows observing high technical expertise, on the other hand, it shows widespread issues within the capability to distinguish information and to understand deep and authentic meanings. The possibility to use the media in a critical and ethical way is all the more urgent. However, this possibility is based on skills that come first to the use itself. Even before guiding to identify potentialities and pitfalls hidden into the "Web", it comes more necessary to promote first

of all a critical and ethical ability of oneself living the world. The contribution, referring to the scholastic innovation project “Una scuola” (“A school”), would discuss the relevance of formative experiences that put at the center of their proposal themes of democracy and participation in a digital cultural context, allowing a daily exercise able to prepare to live even in a virtual world.

1. Premessa

Le riflessioni raccolte in questo contributo sono nate prima della pandemia da *Covid-19*, sono state sviluppate nella fase uno del *lockdown* e sono state concluse a inizio della fase due mentre venivano discusse le prime possibili riaperture, anche della scuola, in chiave sperimentale. Se ciò non le rende necessariamente organiche, tuttavia può rappresentare un esempio non solo di come le prospettive che abitiamo siano continuamente mutevoli, ma anche di come quello pedagogico non possa che essere uno sguardo interrogante e in dialogo col presente, volutamente piegato a delineare con la maggior cura possibile scenari fluidi e complessi. Anche per questo, il testo si articola in tre parti distinte, sebbene ognuna esito della precedente, che tentano di approfondire lo stesso oggetto vedendolo in tre tempi, e in parte anche in tre forme, differenti.

Le premesse di queste riflessioni poggiano sull'evidenza di un incontro precoce e poco mediato tra bambini e *media* (Bozzola et al., 2018), incontro che oggi si realizza in particolare attraverso un accesso a *device* quali *tablet* e *smartphone*, messi a disposizione fin da molto piccoli e gestiti sovente con ampia autonomia.

Non si riprenderà qui l'ormai ampia letteratura che evidenzia le criticità di tale precoce utilizzo (a titolo esemplificativo, citiamo Chassiakos, Radesky, Christakis, Moreno & Cross, 2016; Kabali et al., 2015), ma se ne assumono alcuni esiti, che portano a riconoscere come i bambini siano oggi digitalmente esposti, sebbene probabilmente non digitalmente, ma anche criticamente ed eticamente, formati in modo adeguato per questa stessa esposizione.

Essere fruitori capaci da un punto di vista tecnico, infatti, non rende necessariamente competenti, se mancano le premesse per un uso critico degli strumenti e ancor più per una comprensione del proprio rapporto con i *media*. Tenere tra le mani, maneggiare, dovrebbe infatti significare anche gestire culturalmente ed emotivamente uno strumento, cosa che invece sovente non accade, con derive talora preoccupanti di dipendenza (Rich, Tsappis & Kavanaugh, 2017). È interessante a questo proposito che in un contesto come quello del *MIT Media Lab* diretto da Resnick (2017) si discuta il sempre più precoce didatticismo, evidenziando di contro la necessità di utilizzare maggiormente saperi generalmente meno valorizzati nella scuola con il progredire degli ordini, quali la creatività e il gioco, e insieme strategie di condivisione e di soluzione di problemi concreti.

Emerge allora un “pre”, dato da ciò che precede la capacità di utilizzo dei *media*, prima del riconoscimento delle loro potenzialità e prima anche del disvelamento delle loro insidie. Un “pre” che non è già cura, se vogliamo, ma è prevenzione e anche previsione rispetto a ciò che verrà poi, affinché possa determinarsi con maggior consapevolezza.

Quel “pre” ci sembra possibile in un’educazione all’esercizio delle proprie competenze partecipative e democratiche, là dove si può nutrire un pensiero etico e critico utile a comprendere e maneggiare anche gli strumenti di comunicazione. In tal senso, non ci si riferirà qui alla letteratura che discute ed evidenzia le potenzialità della didattica online, indagate e promosse ad esempio nei contributi ben noti di Prensky (2010), ma ci si collocherà piuttosto nel solco di una lunga tradizione pedagogica che ha chiaramente evidenziato la relazione tra scuola e società (si citano qui come riferimenti fondamentali in tal senso Dewey, 1950; e Freire, 1968/2011) e che ci pare rappresentare la più fertile premessa per postulare come abitare la scuola in quanto comunità sia il primo passo per abitare anche il mondo virtuale. E che questo abitare debba interessare non solo i bambini e i loro insegnanti, soggetti più immediati di ogni ragionamento intorno alla scuola, ma anche le famiglie e il territorio nel suo insieme.

A questo proposito, in particolare in questa prima parte del discorso, si fa riferimento al progetto di innovazione scolastica “Una scuola”, basato sull’omonimo *Manifesto* (reso disponibile online nel 2014¹ e quindi pubblicato e approfondito negli anni successivi, in particolare in Antonacci & Guerra, 2018), che si colloca tra i contributi, sempre maggiori negli ultimi anni, che discutono la necessità di ripensare la scuola nella sua forma più complessiva (e qui a titolo esemplificativo si vedano Goleman & Senge, 2014; Morin 2014; Robinson & Aronica, 2016).

Nel *Manifesto* “Una scuola”, costruito intorno a cinque assi principali che danno forma a quell’insieme organico che è la scuola, cioè Incontri, Contesti, Stili, Possibilità e Linguaggi, al primo posto si trova l’asse che attiene all’ambito relazionale. Parlare di incontri appare un primo modo per portare l’attenzione alla molteplicità di attori coinvolti nell’esperienza di formazione di un bambino, e poi di un ragazzo, facendo posto e dando valore a ciascuno, e contemporaneamente per sottrarre il bambino a una abusata e sovente ideologica centralità, riservandogli un più auspicabile, e forse anche più credibile, ruolo di interlocutore.

Questo spostamento indica prima di tutto la necessità di dedicarsi pedagogicamente a un esercizio collettivo volto a concepire il benessere della comunità come in dialogo ed equilibrio, e non in opposizione, con quello individuale (Fielding & Moss, 2014), lavorando per porre le condizioni di un modello comunitario, poi anche virtuale, rispettoso di ciascuno e di tutti.

Nella prassi educativa e scolastica questo ha molte implicazioni, anche relativamente a tutti gli altri assi del progetto. Ad esempio, cominciando proprio dalle relazioni, ciò significa offrire le opportunità per transitare continuamente da dimensioni individuali ad altre di piccolo e medio gruppo fino a quella assembleare, che è sfidante nel suo richiedere un’attenzione e una concentrazione protratte e allargate all’ascolto e ad argomentazioni altrui.

¹ Disponibile in: <http://unascuola.blogspot.com/p/manifesto-per-una-scuola.html> [2 maggio 2020].

Rispetto agli ambienti, questo significa immaginare spazi diversificati e con ciò inclusivi, pensati per fare posto a ciascuno nella propria specificità e anche per rispondere a inclinazioni differenti; significa contemplare una piazza interna, che accolga tutti e che sia luogo di ritrovo per la comunità scolastica coinvolta nel suo insieme; significa estendere lo spazio della scuola non solo al suo interno, ma anche all'esterno, e anche qui non solo al cortile e al giardino, ma oltre i cancelli, diffondendosi nel territorio tutto.

In questo risiedono le premesse per una concezione di sé come parte del mondo, in ogni sua dimensione e dunque poi anche in quella virtuale.

Rispetto ai tempi, si traduce in una loro fluidità, che travalica la più tradizionale divisione oraria in lezioni disciplinari per permettere a ciascuno di determinare la propria e più funzionale organizzazione del tempo, ma anche di riconoscere valore a tutti quei momenti di transizione che permettono relazioni elastiche e diffuse, e di garantire tempi per la ricerca individuale e collettiva, per la sedimentazione e la riflessione, per la discussione comune. Qui sono rintracciabili le premesse per la costruzione di un approccio alla conoscenza non affrettato, che non si accontenta della prima risposta individuata, orientando ad approfondire e a non saltare da un link all'altro.

E ancora, rispetto alle scelte pedagogiche e didattiche, significa riconoscere nella concretezza dei gesti di ogni giorno diritto e dovere di parola a ciascuno, ridiscutendo continuamente gli equilibri e le asimmetrie tra adulti e bambini. Significa rendere quotidianamente visibili parole come "cittadino", "discussione", "scelta", praticando concretamente il diritto di voto nell'espressione delle proprie preferenze, ma anche la responsabilità di posizionarsi per sostenere le proprie scelte. La responsabilità così declinata è quella di abitare la scuola, di assumersi impegni non nel timore di una valutazione, ma per il piacere di portare il proprio contributo. In questo senso, il progetto prevede una forma di valutazione alternativa, in cui ciascun interlocutore coinvolto – dunque insegnanti, bambini e genitori – restituisce la propria ricostruzione dei processi di crescita e apprendimento in atto, mettendoli in dialo-

go con quelli degli altri. Qui, l'esercizio di un diritto si manifesta chiaramente anche come responsabilità, facilmente riportabile anche a una dimensione di dialogo virtuale.

Infine, in qualità di docenti, significa rendere esplicite le scelte educative e didattiche in ogni loro passaggio, assumendosi a propria volta la responsabilità di condividere ogni progettualità con i genitori, non come atto formale, ma come dialogo intorno ai significati. L'esposizione delle proprie intenzionalità pedagogiche alle famiglie che ne deriva è forte, carica anche emotivamente e senza nascondimenti, e apre il fianco al dibattito, alla divergenza, talora anche alla conflittualità, ma contemporaneamente permette a ciascuno, bambini compresi, di potersi posizionare lungo il percorso con la maggior consapevolezza possibile.

In tutti questi modi, democrazia e partecipazione non restano oggetto di momenti circoscritti o soltanto parte di progetti dedicati, e insieme, circoscritti nel tempo, ma elementi vissuti nella quotidianità e nel tempo, tematizzati nelle problematicità che pongono e interiorizzati per il loro valore. Infatti,

il tempo e lo spazio della vita dei bambini e dei ragazzi entrano nella quotidianità della scuola a pieno titolo e con pieno riconoscimento, insieme a quelli delle loro famiglie e della comunità cui appartengono, mentre la comunità e il territorio, come le loro stesse vite, possono finalmente assumere la scuola come parte di una dimensione sociale che riguarda e interessa ciascuno (Antonacci & Guerra, 2020, p. 80).

I temi relativi all'utilizzo dei *media*, del loro potere e del loro strapotere, possono allora essere più o meno esplicitamente affrontati – e accade sovente che lo siano, sia con i bambini che con le famiglie, ma anche tra insegnanti – ma soprattutto sono collocati in un più ampio esercizio critico, che permette di posizionarsi rispetto a essi come uno dei numerosi strumenti di comunicazione disponibili, da leggere dunque nelle sue potenzialità e criticità come ogni altro e da guardare con interesse ma anche con interrogazione. In questa modalità di procedere rintracciamo, dunque, un esercizio quotidiano che ci appare capace di preparare ad abitare anche un mondo virtuale.

2. Il colpo

Tutto questo fino a fine febbraio 2020. Poi, un *virus*, non virtuale come quelli che a volte si insinuano nei *personal computer* ma reale anche se invisibile, è entrato prepotentemente nella vita del nostro Paese, delle nostre case, dei nostri corpi. Ha sfrattato dai luoghi pubblici, dagli spazi comuni, dai servizi educativi e dalle scuole. Ogni contatto fisico è stato sospeso, i soli rapporti possibili hanno avuto prima la distanza minima di un metro e poi, nella maggior parte dei casi, la forma della virtualità. Scuola compresa.

È stato uno stacco violento, uno strappo netto, una recisione che ha segnato il presente e annunciato da quasi subito strascichi importanti sul futuro.

Le implicazioni che questa cesura ha avuto nel nostro discorso sono evidenti e, anche, ineludibili. Perché improvvisamente, inaspettatamente, la scuola è diventata virtuale in un repentino cambiamento di ogni cornice, ambiente, azione.

Quella che poteva essere considerata esclusivamente la seduzione esercitata dai *media*, ha manifestato d'un tratto tutto il suo potere, esigendo di essere discussa non solo come involuzione, ma anche e necessariamente come rivoluzione. Le premesse a questo contributo, site nell'evidente rilievo attribuito all'investimento in una scuola viva e critica, confidiamo siano sufficienti per ritenere lo spostamento di sguardo come un divenire problematizzante e non come un fugace entusiasmo. Perché, tant'è, nulla è più come prima.

Alcune questioni sono emerse come preponderanti, chiedendo una riflessione a freddo, qui ancora impossibile ma che pure è necessario avviare, relativamente alla questione della didattica a distanza nella scuola quando agita come emergenza e, dunque, senza alternativa.

Una prima questione ci pare essere quella che ci spinge ad avvertire l'urgenza di nominare le esperienze di scuola in corso al tempo del *Coronavirus* come educative prima che didattiche. Le indicazioni istituzionali, le note ministeriali, ogni comunicazione fino all'ingresso in un inedito linguaggio comune, si riferiscono

all'avvio di forme di didattica a distanza. Che cosa essa sia o possa, o ancora debba, essere, tuttavia, chiede qualche cautela interpretativa.

Le “Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza”, uscite a marzo 2020 a sostegno della sperimentazione resa necessaria a causa dell'emergenza sanitaria da nuovo *Coronavirus*, hanno espressamente sollecitato

l'intera comunità educante, nel novero delle responsabilità professionali e, prima ancora, etiche di ciascuno, a continuare a perseguire il compito sociale e formativo del “fare scuola”, ma “non a scuola” e del fare, per l'appunto, “comunità” (Nota prot. 388 del 17/03/2020, p. 2).

L'indicazione è precisa nel qualificare il mandato, che è in primo luogo quello di

[m]antenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, [poiché] combatte il rischio di isolamento e di demotivazione. Le interazioni tra docenti e studenti possono essere il collante che mantiene, e rafforza, la trama di rapporti, la condivisione della sfida che si ha di fronte e la propensione ad affrontare una situazione imprevista (Nota prot. 388 del 17 marzo 2020, p. 2),

e pure di

non interrompere il percorso di apprendimento. La declinazione in modalità telematica degli aspetti che caratterizzano il profilo professionale docente, fa sì che si possa continuare a dare corpo e vita al principio costituzionale del diritto all'istruzione. Ma è anche essenziale fare in modo che ogni studente sia coinvolto in attività significative dal punto di vista dell'apprendimento [...] (Nota prot. 388 del 17/03/2020, p. 2).

Poche righe, che tuttavia hanno delineato un'intenzione chiaramente educativa, etica e in parte anche critica, ma che l'utilizzo del costrutto di didattica a distanza ha piegato verso possibili equivoci: è il rischio insito nel permanere di una distinzione tra educare e istruire (Massa, 1998), che porta a enfatizzare il ruolo dei contenuti rispetto a quello dei saperi co-costruiti, ma anche

nel sentire – e pensare – comune rispetto a cosa la didattica sia, laddove essa venga prontamente interpretata e quindi tradotta in una serie di operazionalità tese a un far fare non sempre coerente e meditato. Ecco allora che lo spostamento della scuola nella virtualità chiede forse di parlare di educazione e di scuola a distanza, prima che di didattica a distanza, per tenere dentro la complessità delle intenzionalità e delle azioni, per non ridurre a processualità e consegne, per approfittare dello spostamento di contesto per richiamare e anzi rivitalizzare la complessità del fare scuola.

L'equivoco di una didattica a distanza, anziché di una scuola a distanza, rischia allora di mettere in ombra la domanda su cosa sia in primo luogo educare a distanza, premessa a ogni scuola possibile. Tentare una scuola autentica anche dentro a un contesto virtuale diviene così una provocazione evidente a interrogarsi in altro modo in merito a cosa renda autentica ogni esperienza scolastica, qui a distanza ma poi, necessariamente, nel suo ritorno in presenza. Le settimane iniziali di sperimentazione virtuale, quelle che hanno preceduto il decreto che ha reso obbligatoria la didattica a distanza, cioè il Decreto-Legge 8 aprile 2020 n. 22, hanno portato alla luce tutte le contraddizioni della didattica e della scuola stessa: non interrompere il percorso di apprendimento, cioè, si è tradotto in alcuni casi nel trasferimento su piattaforme virtuali di spiegazioni e consegne da eseguire, mostrando la fragilità di una parte di scuola che ancora fatica a interpretarsi come possibilità di esperienza (Dewey, 1938), ma anche riducendo le potenzialità del virtuale laddove non sia sostenuto da un pensiero pedagogico approfondito.

La fase uno, nel suo imporre necessariamente la scuola all'interno di altri *media*, ha indotto un'accelerazione tecnologica che è stata in parte letta come un recupero del deficit tecnologico accusato dalla scuola italiana, imponendo investimenti in termini innanzitutto di strumentazioni e connessioni. L'attenzione si è concentrata, e rischia di rimanere relegata, su un *gap* tecnologico ridotto agli strumenti fisici, rendendo marginale la riflessione sulle forme di utilizzo, che invece hanno duramente messo alla prova il

corpo docente e mostrato talvolta la sola trasposizione di una didattica trasmissiva e valutativa poco capace di farsi comunità.

La dimensione etica e critica data dall'esercizio partecipativo e democratico rischia così di ridursi sensibilmente, per diverse ragioni. Le prime, più evidenti, riguardano l'impossibilità di un accesso diffuso alle piattaforme date dalla mancanza di strumenti, ma le altre, quelle più nascoste, paiono ugualmente d'impatto, come quelle generate da un'assenza di competenza d'uso da parte dei docenti, per cui viene a mancare un utilizzo critico e coerente del mezzo. Laddove infatti la tecnologia non si mostri a servizio, ricompresa tra gli strumenti e utilizzata per le sue potenzialità, la seduzione da essa agita, proprio mentre si offre nella sua apoteosi, appare schiacciata dalla necessità. E ciò nel momento in cui la scuola si presenta al suo massimo grado di visibilità, esposta allo sguardo di tutti, per la prima volta letteralmente nelle case dei bambini e delle loro famiglie.

3. Il contraccolpo

L'inizio della fase due ha capovolto nuovamente le questioni sul tavolo. La scuola a distanza, tecnologica e virtuale, si presenta in questo momento nella sua massima diffusione, possibilità ancora unica e dunque imprescindibile per proseguire e portare a termine l'anno scolastico, ma contemporaneamente mostra tutti i suoi limiti proprio in quanto unica e imprescindibile, caratteristiche che le impediscono di poter stare in dialogo con altre forme e modi e dunque di essere strumento tra gli strumenti: questi mesi ne hanno infatti evidenziato potenzialità e criticità, ma certamente hanno mostrato come quella a distanza non possa in alcun modo essere, in se stessa, una possibilità alternativa di pensare la scuola. Già dalle prime battute, infatti, sono subito stati evidenziati limiti e conseguenze della chiusura delle scuole (Wang, Zhang, Zhao, Zhang & Jiang, 2020), poi manifestatisi con sempre maggior chiarezza.

Contemporaneamente, l'ingresso nella fase due ha visto l'avvio di un dibattito fitto, ancorché allo stato attuale confuso, su

come pensare la riapertura fisica delle scuole a partire dal prossimo anno educativo e scolastico, quando l'emergenza da *Covid-19* non potrà essere ancora completamente superata.

E qui, di nuovo, un cambio di marcia, un'inversione, a riportare lo sguardo da dentro a fuori, dove lo scarto tra digitale e naturale rischia di tornare in opposizione. In questa fase iniziale, infatti, tra tutte le proposte, due sembrano raccogliere particolare credito: una che vede il perdurare della scuola a distanza, anche se in forma progressivamente a diminuire, come ancoraggio sicuro e su cui investire, dal punto di vista sia strumentale che formativo; l'altra che, avvertendo forte i limiti della prima, individua in modalità alternative di fare scuola, in particolare in una declinazione di educazione all'aperto (Farné, Bortolotti & Terrusi, 2018) – sebbene sia importante evidenziare come in questo frangente ogni modello precedente, anche storicamente fondato come questo (Bertolino, Guerra, Schenetti & Antonietti, 2017), subisca interpretazioni e curvature dovute alla contingenza – una opportunità di riapertura a minor rischio contagio, aprendo le scuole agli spazi esterni e, con essi, ai territori.

Per il ragionamento condotto fin qui, questi ultimi sviluppi permettono di intravedere una nuova prospettiva, che rappresenterebbe una autentica rivoluzione non soltanto in merito al ruolo che i *media* potrebbero assumere nella scuola, ma anche all'idea stessa di scuola, declinando la possibilità di un mondo autentico per una scuola organica: in questa, di nuovo a contatto con la matericità dell'esperienza formativa e con le sollecitazioni del mondo, le dimensioni etiche e critiche tornerebbero prepotentemente sulla scena educativa, permettendo una ricollocazione dei *media* e una loro lettura più integrata.

I colpi e i contraccolpi di questo tempo chiedono in questo senso di essere letti non solo come urgenza, ma anche come opportunità, uscendo da logiche di contrapposizione per permettere a ogni strumento e contesto di manifestarsi al suo meglio e offrire il suo contributo a una partenza che, in qualche modo, sta assumendo anche la forma di una rifondazione, almeno potenziale. Tuttavia, perché ciò possa accadere, occorre continuare ad appro-

fondire, innanzitutto pedagogicamente, sia il potere che la seduzione di ciascuno strumento e contesto, a maggior ragione ora che questa situazione inedita ha reso manifesti punti di forza e limiti di ognuno, ponendo come imperativa una loro declinazione non ideologica, ma continuamente posizionata nel tempo e nello spazio. E nelle loro continue evoluzioni.

Bibliografia

- Antonacci F., & Guerra M. (2018) (a cura di). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., & Guerra M. (2020). Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione. *CQLA RIVISTA*, 30, 76-86.
- Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., & Antonietti M. (2017). Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In A. Bondioli & D. Savio (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 61-77). Parma: Junior.
- Bozzola E., Spina G., Ruggiero M., Memo L., Agostiniani R., Bozzola M., Corsello G., & Villani A. (2018). Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian Journal of Pediatrics*, 44, 69.
- Chassiakos Y.L.R., Radesky J., Christakis D., Moreno M.A., & Cross C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593.
- Dewey J. (1938). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1950). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farné R., Bortolotti A., & Terrusi M. (2018) (a cura di). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fielding M., & Moss P. (2014). *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*. Parma: Junior Spaggiari.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Original work published 1968).
- Goleman D., & Senge P. (2014). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli.
- Guerra M., & Antonacci F. (2019). Cambiare, ancora, la scuola. In A. Califano (a cura di), *Ecosistemi digitali. Trasformazioni sociali e rivoluzione tecnologica* (pp. 36-44). Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.

- Kabali H.K., Irigoyen M.M., Nunez-Davis R., Budacki J.G., Mohanty S.H., Leister K.P., & Bonner R.L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Massa R. (1998). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.
- Prensky M.R. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Resnick M. (2017). *Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Rich M., Tsappis M., & Kavanaugh J.R. (2017). Problematic Interactive Media Use Among Children and Adolescents: Addiction, Compulsion, or Syndrome? In K.S. Young & C.N. de Abreu (Eds.), *Internet addiction in children and adolescents: Risk factors, assessment, and treatment* (pp. 3-28). New York: Springer Publishing Company.
- Robinson K., & Aronica L. (2016). *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.
- Wang G., Zhang Y., Zhao J., Zhang J., & Jiang F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.