

Maddalena Sottocorno

Il podcast come mediatore pedagogico

Riflessioni ed esperienze a partire da
Sustainability and the city

FrancoAngeli 

Educazione e politiche della bellezza

collana diretta da Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino e Maria Grazia Riva

Comitato scientifico

Jurij Alschitz, *European Association for Theatre Culture, Berlin (Deutschland)*

Maja Antonietti, *Università di Parma*

Maresa Bertolo, *Politecnico di Milano*

Cheryl Charles, *Children & Nature Network, Minnesota (USA)*

César Donizetti Pereira Leite, *Universidade Estadual de São Paulo (Brasil)*

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Nicoletta Ferri, *Università di Milano-Bicocca*

Andrea Galimberti, *Università di Milano-Bicocca*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

Ana Lucia Goulart de Faria, *Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paolo Mottana, *Università di Milano-Bicocca*

Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Silvia Nogueira Chaves, *Universidade Federal do Pará (Brasil)*

Lola Ottolini, *Politecnico di Milano*

Chiara Panciroli, *Università di Bologna*

Núria Rajadell-Puiggrós, *Universitat de Barcelona*

Gilberto Scaramuzzo, *Università degli Studi Roma Tre*

Antonia Chiara Scardicchio, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

Maria Ainoa Zabalza-Cerdeiriña, *Universidad de Vigo (España)*

Franca Zuccoli, *Università di Milano-Bicocca*

L'educazione è espressione di una sensibilità politica capace di trasformare il mondo a partire dalle sue molteplici possibilità. La bellezza è intesa come apertura di responsabilità, non solo teoretica ma soprattutto espressiva, di quelle parti che fuori o dentro al soggetto ancora possono nascere o mutare, producendo cambiamento, senza incorrere in pretese di gradevolezza, completezza o modellizzazione.

Al fine di intercettare e promuovere pensieri e pratiche che testimoniano l'interdipendenza delle dimensioni etica ed estetica, la collana accoglie studi e ricerche che esplorano le questioni e gli eventi educativi come espressioni di quella vitalità creativa e poetica capace di far affiorare nel mondo le connessioni tra i singoli, le comunità e i contesti.

Educazione e politiche della bellezza percorre itinerari metodologici, ermeneutici e teorico-filosofici lungo i quali il pensiero e la prassi possano essere sempre più capaci di progettarsi e progettare trasformazioni sensibili come orizzonti dell'educare.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, formatori, studiosi, professionisti della relazione e a quanti vivano e intendano proporre, per sé e per gli altri, la bellezza come forma vivente dell'apprendimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Maddalena Sottocorno

Il podcast come mediatore pedagogico

**Riflessioni ed esperienze a partire da
*Sustainability and the city***

Educazione e politiche della bellezza

FrancoAngeli

L'opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" ed è finanziata dall'Unione Europea - Progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action – Next GenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S". I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli dell'Autore e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea o della Commissione europea. Né l'Unione europea né la Commissione europea possono essere ritenute responsabili per essi.

Isbn e-book Open Access: 9788835183952

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
HYPERLINK "<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>" <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*Con affetto e riconoscenza,
alle colleghe (e al collega!)
di Open-Air Lab.*

Indice

Introduzione	Pag.	9
---------------------	------	---

Prima parte **Il podcast come occasione di apprendimento**

L'utilizzo del podcast in contesti educativi formali e non formali	»	15
Il podcast nell'ambito universitario e dell'istruzione secondaria	»	15
Il racconto a voce come strumento di emancipazione	»	27
Tra formale e non formale. Potenzialità del podcast come strumento didattico-educativo	»	33
L'esperienza di <i>Sustainability and the city</i> del gruppo di ricerca <i>Open-Air Lab</i>	»	35
Una cultura della sostenibilità nel territorio	»	36
<i>Sustainability and the city</i> . Le metafore di sostenibilità	»	40

Seconda Parte **Ripensare al podcast come mediatore digitale per un'esperienza educativa di qualità**

Povertà educativa e diseguaglianze digitali	»	53
Le dimensioni plurali della povertà educativa	»	54

Le molteplici dimensioni della povertà educativa digitale	»	60
Le opportunità del digitale per contrastare le povertà educative	»	71
Accedere in modo significativo ai media digitali	»	71
I media digitali nei progetti di contrasto della povertà educativa	»	79
Tra competenza e responsabilità educativa diffusa	»	86
Dialogo, azione e riflessione. Il podcast e l'esperienza educativa	»	89
Qualità dell'esperienza educativa	»	90
Una possibile strategia per realizzare un podcast come esperienza educativa	»	102
Conclusioni	»	107
Bibliografia	»	111
Sitografia	»	119

Introduzione

Il termine *podcast* si riferisce ad un file audio compresso che si configura come un programma radiofonico *on-demand*. Il termine “podcasting” combina i termini “iPod” e “broadcasting” (radiodiffusione)¹, definendo uno strumento di semplice produzione, che si diffonde attraverso varie piattaforme di ascolto (*Apple Podcast*, *Spotify*, *Spreaker...*) e che potenzialmente può raggiungere qualsiasi utente in tutto il mondo con un dispositivo connesso a Internet entro poche ore dalla pubblicazione. Esso si configura come un mezzo di comunicazione potenzialmente *duraturo* e *pervasivo*.

Esistono diverse tipologie di podcast e i contenuti proposti sono estremamente variabili. Vi sono podcast ad accesso aperto, liberamente fruibili sulle piattaforme e sviluppati per l'intrattenimento, la diffusione di informazioni e l'approfondimento di argomenti di varia natura. Accanto ad essi, la letteratura restituisce una vasta gamma di podcast specificatamente pensati per l'apprendimento (*educational podcast*; *Content Acquisition Podcast...*), anch'essi di diverso genere e durata.

La caratteristica di questi prodotti è quella di essere fruibili in maniera libera, in termini di spazio e tempo; essi, inoltre, possono essere ascoltati tramite *smartphone*, un *device* estremamente diffuso².

Chi legge molto probabilmente ha esperienza di questo *media*: lo ascolta nel tragitto tra casa e lavoro, nel tempo libero, nei viaggi in auto... Come altri strumenti che si sono via via diffusi

¹ Si veda, Treccani <https://www.treccani.it/enciclopedia/podcast/?search=podcast%2F> (ultima consultazione: 07/2025).

² Secondo Datareportal (<https://datareportal.com/reports/digital-2025-local-country-headlines>), in Italia la percentuale di *smartphone* posseduti per il numero degli abitanti è del 139% (dati di febbraio 2025) (ultima consultazione: 07/2025).

dall'affermazione di Internet nelle vite di tutti, anche i podcast sono tra gli elementi che connotano l'ambiente digitale in cui ciascuno è immerso. Come tali, essi hanno caratteristiche diverse e si prestano ad una molteplicità di intenti.

Alla luce di queste considerazioni, il presente testo, facendo ricorso a ricerche teoriche ed empiriche, prova a capire in che termini il podcast possa essere pensato come un *mediatore pedagogico* all'interno di un'esperienza educativa complessa (Palmieri, 2018). Il lavoro prende le mosse da un'idea nata all'interno del gruppo di ricerca *Open-Air Lab* del progetto MUSA, che ha realizzato la serie *Sustainability and the city* con lo scopo di diffondere gli studi accademici oltre i confini dell'università³.

Il libro si divide in due parti. La prima riguarda una visione complessiva del podcast in vari contesti di apprendimento e richiama l'esperienza progettuale in cui l'autrice è stata coinvolta. Il quadro che emerge mostra le molteplici possibilità connesse alla pubblicazione di questo prodotto. In continuità, la seconda parte del testo ricostruisce la cornice concettuale a partire dalla quale pensare al processo di realizzazione di un *racconto a voce*⁴ come ad un'esperienza educativa, utile per imparare ad abitare consapevolmente nell'attuale ambiente digitale.

Il primo capitolo presenta un lavoro di revisione della letteratura finalizzato a comprendere come il podcast sia utilizzato in ambiti di educazione formale e non formale. Nel primo caso, si restituiscono degli esempi che riguardano l'educazione secondaria e l'università. Per quanto attiene alla formazione oltre la scuola, si rimandano alcune esperienze in cui la narrazione, attraverso strumenti come il podcast o la radio, viene utilizzata per fare esprimere categorie svantaggiate o sottorappresentate.

Il secondo capitolo racconta l'esperienza del gruppo di ricerca *Open-Air Lab* per la realizzazione del podcast *Sustainability and the City*. Esso è stato considerato uno strumento efficace per costruire una *cultura condivisa della sostenibilità* nel territorio attorno all'Università di Milano-Bicocca e più in generale nel capoluogo lombardo. Le

³ Si rimanda al secondo capitolo per approfondimenti.

⁴ Qui e in seguito, l'espressione *racconto a voce* è risultata la più appropriata quale sinonimo di podcast. Essa è stata individuata all'interno del gruppo di ricerca *Open-Air Lab*.

puntate, infatti, attraverso la voce degli studiosi e delle studiose del progetto MUSA, offrono diverse prospettive su come trasformare la città, affinché sia più vivibile e inclusiva.

Alla luce delle molteplici potenzialità del podcast descritte, il terzo capitolo introduce la cornice all'interno della quale leggere questo strumento come un mediatore pedagogico, utile ad imparare ad abitare consapevolmente nell'attuale ambiente digitale. A tal fine, si esplora il fenomeno della *povertà educativa* e della *povertà educativa digitale*, oltre ad evidenziare i rischi connessi ad un uso indiscriminato della rete e delle tecnologie.

Nel quarto capitolo, si propongono delle prospettive interpretative attraverso le quali affrontare le sfide poste dall'attuale contesto socio-culturale, caratterizzato da un'affermazione diffusa del digitale. A questo scopo, viene richiamato in modo critico il costrutto di *competenza digitale*; si citano le esperienze di alcuni professionisti dell'educazione che si sono interrogati su come *abitare il digitale oggi*; si propone un approfondimento su alcuni progetti a contrasto della povertà educativa minorile, che abbiano un'attenzione particolare al tema delle nuove tecnologie.

Il quinto capitolo propone una rilettura del processo di composizione e pubblicazione di un podcast come esperienza educativa complessa. Si mostrerà come la sua realizzazione si componga di un insieme di elementi, di natura materiale e relazionale, che determinano le possibilità e limiti di un ambiente educativo, potenziandone o riducendone gli effetti di apprendimento. A tal fine, si proporrà un modo di intendere questo processo come un intreccio tra *dialogo*, *azione* e *riflessione*. Infine, si darà conto dell'esperienza di chi scrive nella realizzazione di un podcast quale proposta formativa rivolta ad un gruppo di future educatrici professionali socio pedagogiche.

Intrecciando questi piani, il libro mira a rispondere ad una domanda relativa alle condizioni che permettono al processo di progettazione e diffusione di un racconto a voce di configurarsi come un'esperienza educativa complessa, che consenta di comprendere come abitare con consapevolezza nell'attuale ambiente digitale. In questi termini, si pensa che esso possa essere un valido strumento per chi opera in ambito educativo e abbia come intento quello di allargare l'*orizzonte esistenziale* (Bertolini, 1988) di coloro che vivono nella multiformità del presente, con le sue potenzialità e le sue contraddizioni.

Prima parte
Il podcast come occasione di apprendimento

L'utilizzo del podcast in contesti educativi formali e non formali

Le pagine che seguono intendono restituire gli esiti di un lavoro di revisione della letteratura volto a comprendere il potenziale del podcast in ambito educativo formale e non formale. In termini generali, è possibile affermare che quanto emerso ha permesso di indicare come questo *media* possa essere un valido strumento per trasmettere contenuti e per agevolare l'apprendimento cooperativo. Al contempo, il processo di realizzazione di un podcast, inteso come la progettazione e la pubblicazione di un racconto a voce, può essere un'occasione per veicolare contenuti significativi per categorie vulnerabili o poco rappresentate, oltre che un'occasione per agevolare momenti di riflessione individuale e di gruppo.

Il podcast nell'ambito universitario e dell'istruzione secondaria

Il podcast da strumento didattico ad infrastruttura per l'apprendimento

L'utilizzo del podcast in contesti di educazione formale va ricondotto agli studi che approfondiscono le potenzialità e i limiti delle tecnologie nella trasmissione e sedimentazione dei contenuti di apprendimento. Più nello specifico, per quanto riguarda i documenti selezionati, si è scelto di mettere in luce alcune articolazioni peculiari nell'utilizzo del podcast e le riflessioni attorno alle ricadute che il suo utilizzo può avere per lo sviluppo di competenze trasversali tra gli studenti.

Inoltre, si è posta una particolare ma non esclusiva attenzione a quei contributi che rimandassero ad esperienze di realizzazione di podcast e altri contenuti audio da parte degli studenti.

Nell'ambito della formazione universitaria, Borboa *et al.* (2017) esaminano la percezione degli studenti rispetto all'utilizzo delle tecnologie come strumenti per l'organizzazione dell'apprendimento, con particolare riferimento a *Power Point*, ai podcast e ai *Learning Management System* (come *Blackboard*, *Canvas*, *e-College*, *Moodle*). Gli autori descrivono il podcast come un *media* utile per una popolazione di docenti e studenti che si trovano a dover gestire un carico di tipo formativo, di lavoro e familiare in continuo aumento. Ci si riferisce ai podcast come file audio, video, testo e altri file multimediali che possono essere riprodotti su computer o scaricati su lettori MP3. Si parla di *vodcast* (podcast video) o di *enhanced podcast* che comprendono anche dei collegamenti ipertestuali. Gli autori sottolineano come queste tecnologie si caratterizzino per la loro facilità di fruizione e per essere molto versatili.

Anche Makina *et al.* (2020) evidenziano le potenzialità del podcast come strumenti di apprendimento. Essi riguardano: «(a) mettere in contatto studenti e docenti; (b) promuovere la motivazione degli studenti; (c) personalizzare l'ambiente di apprendimento; (d) offrire un approccio alternativo all'insegnamento e all'apprendimento» (p. 31). In generale, si rimanda al fatto che i benefici dell'adozione dei podcast sono considerati superiori agli svantaggi ad essi connessi, che possono riguardare il dispendio di tempo impiegato per la loro realizzazione e il fatto che possono comportare problemi di accessibilità. Più nello specifico, gli autori inquadrano l'utilizzo del podcast nel complesso delle tecnologie utilizzate per favorire un apprendimento a distanza, che abbatta le barriere alla formazione per coloro che vivono in zone remote e ne supporti la partecipazione. In tal senso, realizzare un podcast è innanzitutto un esercizio volto alla comprensione degli obiettivi di apprendimento per la materia di studio e alla considerazione delle esigenze degli studenti e delle studentesse coinvolti.

Nell'ambito dell'istruzione superiore, Freire (2015) rimanda ad un modello di analisi di un podcast prodotto dagli studenti attraverso il concetto freinetiano di *cooperazione educativa*, in cui l'oggetto di lavoro viene inteso come

un caso in cui i soggetti si incontrano per l'azione di apprendimento, rifiutando la ricezione di un'educazione preconcepita nei libri di testo, [percepita come] "scienza fredda" [...], a favore dell'esercizio congiunto, dell'elaborazione collaborativa della conoscenza. In quanto soggetti coinvolti in questo processo, gli individui si appropriano criticamente delle informazioni a loro disposizione in un'atmosfera relazionale produttiva, attraverso la quale possono scandagliare il mondo, esaminandolo, attraverso i suoi oggetti, luoghi e mezzi espressivi (p. 1039).

L'autore delinea le caratteristiche che il lavoro di realizzazione di un podcast dovrebbe avere per essere efficace in termini di apprendimento: esso deve stimolare la motivazione degli studenti e far emergere attitudini inaspettate negli stessi.

Anche Smith (2019) evidenzia come il podcast possa essere una tecnologia didattica che agevola il lavoro cooperativo in piccolo gruppo. Nello svolgimento del compito, infatti, gli studenti devono negoziare tra loro le modalità di realizzazione più adeguate, devono capire quali competenze tecniche hanno a disposizione, oltre a decidere come costruire un progetto efficace sul piano tecnico e dei contenuti. Si tratta di *processi di composizione collaborativa multimodale* che offrono ai partecipanti la possibilità di creare *partnership* tra loro.

Al fine di rispondere alla necessità di comprendere in termini generali che cosa implichi utilizzare un podcast per l'apprendimento, una parte dei contributi hanno evidenziato come esso abbia avuto una sempre maggiore diffusione in conseguenza della didattica a distanza dovuta alla pandemia da Covid-19, iniziata nel 2020. Brehm (2022), ad esempio, illustra come si sia avuta una crescita esponenziale di questi prodotti audio quando le università hanno dovuto chiudere e offrire prevalentemente la didattica a distanza. Questo ha portato non solo ad un ampliamento delle possibilità di conoscenza, ma anche ad un aumento dei profitti per le compagnie di *educational technology* (Ed-Tech), che offrono servizi per la didattica da remoto. L'autore, raccontando la sua esperienza con FreshEd⁵, podcast di cui si occupa dal 2015, si chiede se sia possibile sfruttare il potenziale rivoluzionario dei podcast come tecnologia educativa senza favorire la

⁵ <https://open.spotify.com/show/6Sub6sN4SKArMbZDFHKmjK?si=42494261ee7141c4> (ultima consultazione: 07/2025).

privatizzazione dell'istruzione, facendo riferimento al termine *infrastruttura digitale* per spiegare il suo lavoro.

Un modo [...] di concettualizzare l'istruzione e la tecnologia è [quello di leggerle nei termini di] un'emergente "infrastruttura digitale". Questa idea offre la possibilità di interrogare la costruzione (e la decostruzione) di sistemi di conoscenza e di immaginari sociali [...]. Pertanto, la tecnologia digitale, come il podcast, non è semplicemente una forma contemporanea di comunicazione di massa che renderà il mondo (e l'insegnamento/apprendimento) migliore o peggiore, ma piuttosto un sistema materiale e immateriale che collega (e cambia) persone e istituzioni attraverso lo spazio e il tempo. Inoltre, le infrastrutture digitali costituiscono forme di sapere e di essere che possono riconfigurare le relazioni di potere (p. 786).

Questo costrutto consente di comprendere come le persone interagiscono con la tecnologia e in che modo essa impatta sulle loro cornici di conoscenza esistenti (*existing knowledge frameworks*). Attraverso la lente delle infrastrutture digitali si può esplorare se il digitale modifica il modo di stare, ogni giorno, nei contesti di apprendimento e di lavoro e che impatto l'uso dei dati e degli algoritmi può avere sulle decisioni politiche. Così, il podcast «in quanto tecnologia comune, accessibile dagli *smartphone* sempre disponibili, può essere esplorato come infrastruttura digitale emergente che ha un impatto sulle relazioni di potere all'interno [dei sistemi educativi]» (p. 786).

Già prima della pandemia, l'autore aveva avviato l'esperienza di FreshEd, un'organizzazione no-profit costituita da accademici, studenti, personale universitario appassionato di podcast che si occupa di trasmettere contenuti in merito a temi educativi intesi in senso lato. Non vi sono supporti pubblicitari e gli audio sono liberamente accessibili e riproducibili, secondo la Licenza *Creative Commons*. I contenuti sono tradotti in più lingue, in modo da essere accessibili anche ai non anglofoni; viene, inoltre, favorita la partecipazione di studenti e studiosi all'inizio della loro carriera.

Il podcast per diffondere la conoscenza

In continuità con quanto precedentemente delineato per l'esperienza di FreshEd, Persohn e Branson (2025) esplorano lo strumento del podcast accademico (*scholarly podcast*) quale veicolo per una diffusione delle ricerche oltre il contesto universitario. Esso si inserisce in un quadro più generale di *social scholarship* «una definizione trasversale a tutti i campi del sapere quando si fa riferimento alla ricerca e alla diffusione della conoscenza negli spazi dei *social media*» (p. 11).

Lo scenario nel quale tale strumento si colloca è quello di una ricerca universitaria che mira in modo sempre più diffuso a superare le cornici istituzionali, per aprirsi al territorio e più in generale ad un pubblico vasto, in un'ottica di *open science* (European Commission, 2016). Questo si rende ancora più necessario in un contesto mediatico che espone ad informazioni di varia natura, che non hanno sempre un fondamento scientifico. Analizzare il *podcasting accademico*, dunque, offre degli spunti per una comprensione più generalizzabile dei *social media* per la diffusione di conoscenza.

Persohn e Branson (2025) si riferiscono al modello di Boyer per descrivere la ricerca impegnata (*engaged scholarship*), evidenziando quattro obiettivi che essa persegue: 1) promuovere e ricercare nuova conoscenza; 2) integrare la conoscenza con altre discipline; 3) fare del bene con la conoscenza; 4) insegnare e promuovere la conoscenza. Inoltre, le autrici evidenziano le peculiarità connesse con l'utilizzo del podcast a questo scopo, in parte già richiamate precedentemente: esso è uno strumento flessibile, di facile fruizione in termini di spazio e tempo per gli ascoltatori e di semplice realizzazione per i ricercatori; è un mezzo economico per diffondere le ricerche; potenzialmente può diffondersi oltre le comunità strettamente connesse con la ricerca. In generale, il *podcasting* «è un mezzo efficiente, che crea aggregazione, accessibile e multimodale, per comunicare con una comunità di interesse. [...] I podcast possono essere strumenti efficaci per costruire comunità di apprendimento in campi professionali molteplici e tra professionisti e ricercatori» (Persohn e Branson, 2025, p. 12).

Anche DeMarco (2022) analizza le potenzialità del podcast quale strumento per rendere la ricerca visibile oltre il contesto strettamente accademico, evidenziando come negli ultimi anni il *podcasting* stia attraversando una seconda ondata nella quale si caratterizza per le sue

potenzialità educative. Esso, inoltre, può aiutare i ricercatori o le persone che lavorano nella comunicazione della ricerca a valorizzare gli studi in corso, in un modo unico che permette agli ascoltatori di sentire direttamente da uno studioso il suo lavoro e il suo percorso accademico.

Il podcast per esercitare la riflessività

Dopo aver dato conto di quali possano essere le potenzialità del podcast come strumento a supporto della didattica e di diffusione della conoscenza, di seguito si restituiranno quei contenuti che ne valorizzano le potenzialità come mezzo per agevolare la riflessione tra gli studenti.

Richardson *et al.* (2019) rimandano come il podcast possa essere un tramite con il quale esercitare un apprendimento riflessivo, partecipativo ed esperienziale, nell'ambito della Comunicazione di Impresa. Gli autori, infatti, raccontano dell'esperienza della Brigham Young University – Provo (BYU) in cui questo strumento è stato utilizzato per esplorare nuove modalità comunicative accanto a quelle consolidate che vedevano nel giornale cartaceo *peer reviewed* il canale più diffuso. Il podcast ha rappresentato un'estensione delle potenzialità connesse con la pubblicazione della rivista, sia per diffondere la conoscenza maturata dagli studenti nei loro studi, ma anche per ampliare le loro competenze e *soft skill*.

Eringfeld (2021) illustra la sua esperienza relativa alla creazione del podcast *Cambridge Quaranchats*⁶, realizzato tra aprile e agosto 2020 e pensato per facilitare lo scambio di idee ed esperienze intorno all'impatto del Covid-19 sulla popolazione universitaria dell'Ateneo britannico. Il podcast si compone di 20 episodi accessibili al pubblico. Più in generale, lo strumento podcast in questo caso diventa interessante perché esita in una nuova metodologia di ricerca-azione, utilizzata dall'autrice

⁶ <https://open.spotify.com/show/4uSKKUKsoKHze3UC7TRCC?si=3fe43d79d0c149c4> (ultima consultazione: 07/2025).

per indagare qualitativamente le speranze e le paure per il futuro dell'università, così come sono state espresse e sentite dai membri della Facoltà di Scienze della Formazione di Cambridge. Frammenti di episodi del podcast sono stati utilizzati per interviste [...] di ricerca con studenti e accademici della Facoltà, per suscitare nuove possibilità di immaginazione per il futuro dell'istruzione superiore (p. 147).

In particolare, le interazioni coi partecipanti esitano in una visione dell'università come un contesto in cui diviene sempre più necessario conciliare l'istruzione a distanza con quella in presenza. Inoltre, si sottolinea come l'università post pandemica debba sostenere nuove forme di appartenenza per assicurarsi che l'istruzione rimanga un processo comune e incarnato. Il contributo sottolinea il valore del podcast come strumento per esercitare l'immaginazione.

Il podcasting coinvolge in modo unico l'immaginazione attraverso canali sonori e narrativi: la voce, il linguaggio e il suono diventano connessi a immagini e rappresentazioni visive create dall'immaginazione sonora e dipinte sulla tela interiore della mente dell'ascoltatore stesso [...]. I podcast sono piattaforme per la narrazione orale (p. 149).

Con lo scopo di re-immaginare le università e di comprendere le paure di coloro che le abitano, l'autrice ha utilizzato il podcast come strumento per sollecitare l'immaginazione dei partecipanti alle sue interviste, connettendosi con l'idea di Ricoeur dell'*immaginazione utopica* che prenderebbe le mosse dal linguaggio narrativo e poetico. Il podcast realizzato dall'autrice, dunque, funge da *diario audio archiviabile*:

interviste settimanali con studenti, accademici e personale dell'università hanno documentato lo sviluppo della comprensione del Covid-19 e il suo impatto sull'istruzione. [...] Il podcast può quindi essere visto come un archivio ad accesso aperto che immagazzina dati riflessivi sotto forma di conversazioni audio registrate nel bel mezzo della crisi. [...] I frammenti di podcast [successivamente] sono serviti come dispositivo di elicitazione sonora nelle interviste di ricerca, stimolando l'immaginazione dei partecipanti in risposta all'audio che avevano ascoltato in preparazione dell'intervista (p. 149).

È visibile, dunque, non solo il tentativo di costruire uno strumento che racconti le esperienze dei vari soggetti che abitano le università durante la pandemia, ma un espediente con il quale attivare la riflessione e l'immaginazione di altri sul futuro dell'educazione terziaria.

Dawkins (2023) colloca l'utilizzo del podcast all'interno di un corso universitario di Pedagogia delle emozioni e del disagio. L'autore sostiene che un podcast di saggistica narrativa (*narrative non-fiction podcast*), prodotto dagli studenti, possa costituire un'opportunità per confrontarsi con l'emozione e il disagio, favorendo lo sviluppo e la crescita personale. L'autore si muove da un orientamento epistemologico che fa riferimento alla *ricerca speculativa* di Deleuze, il cui obiettivo non è stabilire la certezza, la verità, raccogliere prove e trovare soluzioni. Essa mira ad aprire i problemi (Deleuze 2004, in Dawkins, 2023), generando nuove forme di conoscenza (Manning, 2015 in Dawkins, 2023). In continuità, l'autore adatta le tecniche della pratica riflessiva per generare, attraverso il podcast, un'occasione in cui chi costruisce questo prodotto è anche ricercatore all'interno del processo stesso di realizzazione.

Nella revisione della letteratura portata avanti dallo stesso autore, che si sofferma in particolare sugli articoli che riguardano i podcast realizzati direttamente dagli studenti, emerge un riferimento interessante al podcast come strumento di *storytelling* digitale: lo *storytelling* permette alle persone di raccontare storie personali su temi importanti per loro (Wall, 2019, in Dawkins, 2023, p. 1042). Il *podcasting* è una forma di *storytelling*, anche se solo audio: ha la capacità di influenzare il pubblico utilizzando tecniche come l'aggancio (*hook*) e dando importanza all'intimità tra chi parla e chi ascolta, creata attraverso l'utilizzo della voce. Inoltre, il podcast è uno strumento con il quale si possono costruire delle interviste a testimoni privilegiati, permettendo agli studenti di andare oltre le discussioni astratte attorno al loro lavoro. Altri aspetti interessanti che emergono dalla revisione portata avanti dall'autore citato riguardano: il fatto che il podcast favorisca l'autoriflessività (Phillips, 2017 in Dawkins, 2023) e promuova competenze di comunicazione, lavoro di gruppo e capacità pratiche di costruzione di un prodotto digitale (Killeen e Summerville, 2020 in Dawkins, 2023). In generale, il podcast viene pensato come un mezzo per favorire l'apprendimento esperienziale (Norsworthy e Herndon, 2020 in Dawkins, 2023).

L'autore, dunque, considerati i riferimenti citati, afferma la necessità di centrare l'attenzione sulla realizzazione di un *podcast narrativo non di finzione* che «prevede l'impiego di convenzioni letterarie di finzione (tra cui il dialogo, la metafora, i *flashback* e i *flashforward*, la presenza dell'autore, il linguaggio colloquiale) per presentare in modo creativo dei contenuti di cronaca, in modo da emozionare l'ascoltatore» (p. 1046).

Nel proporre la realizzazione di un podcast che parlasse di emozioni e disagio, l'autore costruisce innanzitutto un contesto di dialogo con gli studenti, volto a comprendere il loro rapporto coi *media* e il loro ingaggio con i podcast; successivamente dichiara che non tutti devono sentirsi obbligati a realizzare il podcast; infine, realizza una video lezione con alcune domande riflessive attorno alle quali chiede agli studenti di lavorare.

Volevamo [...] sostenere gli studenti che desideravano raccontare storie personali ed esplorare questioni emotive nei loro podcast. Il video invita gli allievi a considerare i loro sentimenti in relazione alle loro storie e agli altri. [...] Alcune domande sono auto-riflessive, altre ricordano agli studenti le leggi sui *media* che possono essere rilevanti per loro (p. 1050).

Infine, gli studenti sono invitati a rispondere a una breve *survey online* per comprendere l'impatto delle domande sul loro lavoro di realizzazione del podcast. Tenendo infine conto di una prospettiva postumanista, che valorizza l'intreccio tra fattori materiali e non materiali per definire i vari elementi che vanno a comporre un processo di apprendimento, l'autore invita i propri studenti a realizzare una mappa mentale della storia che avrebbero voluto raccontare, per evidenziarne gli elementi caratterizzanti.

L'obiettivo di questa proposta era incoraggiare gli studenti a considerare in dettaglio le relazioni tra tutte le parti della loro storia, compresi loro stessi, per vedere gli effetti che altrimenti avrebbero potuto trascurare. Quando gli studenti hanno mappato le parti delle loro storie utilizzando questa tecnica, sono stati in grado di visualizzare, letteralmente, come le emozioni collegano più parti delle loro storie in modi complessi - e potenzialmente ne collegano molte altre. Le emozioni non dipendono solo da loro, ma fluiscono all'interno e intorno al contesto più ampio delle loro storie e nelle più ampie strutture materiali e discorsive delle loro vite (p. 1053).

Alla fine, gli studenti hanno realizzato dei podcast tra i cinque e i sette minuti, nei quali hanno incrociato storie personali con temi più generali relativi alla protezione dei dati, alla *privacy* e quindi alle questioni etiche derivanti dall'uso di un *media* come il podcast.

In un contesto di istruzione secondaria, un esempio interessante di podcast che ha permesso di veicolare dei contenuti relativi alle emozioni degli studenti è quello raccontato da Evans *et al.* (2021). Con *The podcast of our lives* gli autori, riconfigurando la loro pratica alla luce del periodo pandemico, hanno inteso: usare la musica come mezzo di comunicazione tra gli attori coinvolti (docenti e studenti); usare la musica per scrivere una canzone; sviluppare un *podcast riflessivo* sul processo di realizzazione della canzone. L'idea era quella di offrire agli studenti l'opportunità di far sentire la loro voce in modi spontanei e multimodali, attraverso mezzi di comunicazione diversi dalla parola scritta e di imparare ad operare con strumenti nuovi, in conseguenza della pandemia.

Considerato l'impatto traumatico del COVID-19 sul benessere di studenti e insegnanti in tutto il paese, [si è reso] urgente progettare e implementare lezioni che mettessero al centro le emozioni, i sentimenti, i pensieri e le voci degli studenti. Gli allievi [...] si sono spostati da una forma [creativa] all'altra, creando un podcast multimodale e rivelando al contempo le loro profonde emozioni come esseri umani nel mezzo di una pandemia globale (p. 69).

Il progetto, dunque, è stato caratterizzato da più fasi (*multistaged project*) e ha invitato gli studenti a usare e creare musica per raccontare le loro storie personali attraverso la scrittura di canzoni e il *podcasting*. L'invito a realizzare il podcast è stato rivolto a tutti gli studenti e studentesse della scuola di Bentoville (BHS). Non era richiesta una specifica preparazione in campo musicale e il progetto si è avvalso di strumenti *online* gratuitamente disponibili, come la piattaforma *Creator* di Spotify.

Sono stati seguiti alcuni *step*. In prima battuta, è stato proposto l'ascolto di un podcast esemplificativo, in cui l'autrice attinge

a un'ampia gamma di opzioni sonore [per le varie parti della sua storia]: musica introduttiva, inflessioni vocali, musica di transizione, clip della sua voce,

colpi di pianoforte, musica di sottofondo. [...] Selezionando e integrando le varie componenti sonore, [...] crea un significato altrettanto profondo con il suono quanto con la storia raccontata attraverso le parole (p. 71).

Successivamente, gli studenti sono stati invitati a creare una lista di luoghi/persone/eventi in risposta alla domanda: “Chi o cosa ti ha reso la persona che sei?” (*What or who makes you, you?*). Successivamente, gli studenti sono stati sollecitati a scegliere cinque luoghi/eventi/persona e ad associarli ad una canzone. «Infine, gli studenti hanno scelto uno dei loro abbinamenti da approfondire, descrivendo il legame, la storia e la canzone [e scegliendo] un momento di trasformazione da descrivere» (p. 72). Gli autori sottolineano come questo passaggio consenta agli studenti di riflettere non solo sulla loro attuale identità e su come è stata plasmata, ma anche di indicare delle prospettive future di crescita e trasformazione possibili.

A questo punto, a ciascuno studente è stato chiesto di utilizzare l'episodio narrato e le connessioni con la canzone scelta come base per la creazione della propria canzone, attraverso l'utilizzo di lezioni *online* e momenti di lezione sincrona volte a supportare la composizione. Interessante è l'invito che si fa ai partecipanti a registrare i passaggi di composizione della canzone stessa, poiché possono essere materiali interessanti per la realizzazione del podcast: «Si consiglia vivamente di registrarsi mentre si lavora al brano. Questo potrebbe essere materiale prezioso da includere nel vostro podcast» (p. 73). Le lezioni sincrone avvengono alla presenza di un professore universitario nonché cantautore e hanno lo scopo di accompagnare gli studenti nella riflessione.

Tutto il lavoro è supportato dall'utilizzo di un diario riflessivo, che può essere composto con carta e penna o attraverso note audio. Anche questo materiale può essere significativo nella realizzazione del podcast: «Durante tutto il processo di creazione, abbiamo chiesto agli studenti di tenere un diario riflessivo su carta o come messaggi vocali, un esercizio metacognitivo per gli studenti che ha anche fornito loro dati preziosi da integrare nel loro podcast» (p. 72). Al termine di questa fase, viene chiesto ai partecipanti di revisionare il loro lavoro alla luce di alcune domande guida.

Completate una revisione del vostro lavoro per rispondere alle seguenti domande. L'obiettivo finale è quello di raccontare la storia del vostro processo di composizione di una canzone. Questo è ciò che condividerete nel vostro podcast. Le domande hanno lo scopo di stimolare le idee, di fornire una raccolta di citazioni dal vostro lavoro a cui fare riferimento e di fornire l'inizio di una struttura per la vostra storia. [...] Domande da considerare: Cosa deve sapere l'ascoltatore per orientarsi nel vostro podcast? Qual è stato per voi l'inizio del processo di scrittura della storia/canzone? Qual è stato un momento "aha" nel vostro processo di scrittura? Qual è stato un ostacolo che avete incontrato durante il processo? Come l'avete superato? Come è cambiato il vostro lavoro a causa di quell'ostacolo? Qual è una cosa che avete imparato grazie a questo processo di scrittura? Quali nuove conoscenze avete sulla canzone e/o sulla storia che avete scelto? (p. 73).

Infine, gli studenti sono invitati a realizzare, in due settimane, un podcast tra i sette e i quindici minuti nel quale narrare il processo di composizione della propria canzone (si tiene conto della composizione del testo, che non deve necessariamente essere accompagnato dalla musica), attingendo ai materiali riflessivi realizzati e supportando il racconto con l'utilizzo di musiche e suoni per creare un *soundscape* adatto alla narrazione.

L'obiettivo del podcast è condividere la storia della creazione di una canzone. Accompagnare l'ascoltatore attraverso la narrazione del processo, dalla colonna sonora originale fino alla creazione del podcast. Parlate di ciò che avete imparato, di quando avete giocato con il linguaggio, di come sono cambiate le vostre idee e di quali temi sono emersi dal vostro lavoro (p. 74).

Per concludere, gli autori sottolineano come questa esperienza sia stata fondamentale per gli studenti per essere ascoltati in generale e più nello specifico in un momento storico particolarmente difficile come quello legato al COVID-19. Sempre più, evidenziano, sono necessari spazi di espressione di sé e la scuola necessita di accompagnare i propri studenti nel trasmettere anche le proprie emozioni.

Smith *et al.* (2022) riportano uno studio in cui il podcast è stato utilizzato per far esprimere studenti con un *background* migratorio. Le autrici utilizzano un quadro teorico di *semiotica sociale* per comprendere il punto di vista dei partecipanti sulle possibilità e sui vincoli nella composizione di tre progetti digitali multimodali: un'analisi poetica

ipertestuale, un podcast e un'analisi letteraria video. La maggior parte degli allievi ha indicato come la comunicazione attraverso più modalità abbia offerto loro delle opportunità per esprimere la propria identità e per esplorare le dimensioni affettive di alcuni artefatti artistici. Inoltre, gli studenti hanno spiegato come il processo di composizione multimodale abbia favorito la collaborazione tra pari e la creazione di collegamenti significativi con altre opere e con la loro vita. Oltre alle opportunità, gli studenti hanno anche descritto una serie di sfide emerse durante la realizzazione dei loro progetti digitali, tra cui le difficoltà tecniche, l'incertezza rispetto alle aspettative che potevano essere riposte in questo lavoro e la necessità di rappresentare in modo adeguato le loro idee.

Il racconto a voce come strumento di emancipazione

In questo paragrafo, si intende restituire gli spunti derivanti da altri documenti analizzati durante la revisione bibliografica, al fine di iniziare a comprendere come sia possibile utilizzare il podcast come strumento educativo in contesti non formali.

All'interno del loro lavoro di mappatura sistematica della letteratura, Celaya *et al.* (2020) definiscono il podcast come un «mezzo polivalente (*multipurpose medium*), [...] un oggetto educativo-comunicativo (*edukommunicative object*), [che può essere utilizzato] per diffondere conoscenze scientifiche e sociali, per insegnare in contesti istituzionali, nonché per promuovere atteggiamenti critici e riflessivi» (p. 195). Tra i contributi sistematizzati da queste autrici, si rivelano interessanti alcune esperienze che richiamano il valore del racconto a voce nei contesti educativi extra-scolastici. In tal senso, non si fa esplicito riferimento a podcast, ma a delle occasioni attraverso le quali costruire e diffondere contenuti audio liberamente fruibili da altri.

Cortés-Fuentes e Correyero-Ruiz (2017) analizzano il valore educativo che la partecipazione a laboratori radiofonici può avere per le persone con disabilità in termini di *empowerment*, sviluppo di capacità comunicative e sociali, autostima, visibilità e alfabetizzazione mediatica. In particolare, gli autori ricostruiscono il potenziale della radio

come strumento per *rendere visibili le esistenze nascoste*⁷. Inoltre, rimandano alle potenzialità di questo *medium* che si centra sulla parola: «è un ambiente cieco, in cui l'individuo con disabilità si sente accolto e, in una certa misura, protetto, isolato dal grande villaggio del visivo in cui i soggetti sono scrutati e giudicati per il loro aspetto sulla base di alcuni *cliché*» (p. 59). Nell'era di Internet, in cui la produzione di materiali audio è molto semplificata e vi è un accesso più democratico e diffuso ai contenuti creativi, le potenzialità delle radio, delle *webradio* e dei podcast vanno affermandosi in modo costante.

La *webradio*, in quanto ICT accessibile, è una piattaforma ideale per [diffondere] il concetto di partecipazione ed *empowerment* [...]. Permette l'incubazione di reti, lo scambio di esperienze e informazioni e la creazione di luoghi di incontro. [...] In breve, la radio su Internet può essere una leva di intervento sociale in grado di conquistare spazi di espressione, visibilità sociale e comprensione critica della comunicazione per rafforzare la libertà di espressione e il diritto all'informazione, nonché per rafforzare l'etica delle società (p. 60).

Santos *et al.* (2015), invece, delineano l'esperienza del progetto *RadioActive* nel quadro più ampio della *media education* e della *media literacy*. Nell'era digitale, imparare a usare i *media* e comprenderne il funzionamento, nonché essere in grado di sviluppare una comprensione critica delle rappresentazioni prodotte da molteplici fonti di informazione sono competenze essenziali. L'alfabetizzazione mediatica (*media literacy*), in questo contesto, può essere interpretata come la capacità tecnica di ciascuno nell'uso delle tecnologie, ma anche, in modo più complesso, come l'attitudine individuale a sviluppare una comprensione critica delle informazioni attualmente a disposizione. L'educazione ai *media* (*media education*), dunque, può essere intesa come la promozione della capacità degli individui di cercare, valutare e creare conoscenza utilizzando il digitale e orientandolo in base ai propri interessi e ai propri contesti di appartenenza. Altre visioni evidenziano come l'educazione mediale contribuisca a formare una

⁷ A tal proposito, si cita il caso italiano della trasmissione *La terra è blu*, conclusasi nel 2010: «un'ora di salute mentale radiodiffusa dove prendono la parola solo persone che hanno, hanno avuto o avranno un problema di salute mentale. Per raccontare le molte cose innovative, che curano, rompono lo stigma sulla sofferenza, affratellano, mettono in comunicazione»: <https://www.radiofragola.com/la-terra-e-blu/> (ultima consultazione: 07/2025).

cittadinanza attiva e partecipativa, sostenendo lo sviluppo di un pensiero critico che orienta le persone nell'uso consapevole delle tecnologie⁸.

Il progetto *RadioActive* ha inteso costruire un contesto di apprendimento non formale, capace di sviluppare queste attitudini nei giovani. Allo stesso tempo, esso ha voluto proporre uno spostamento concettuale rispetto al concetto di alfabetizzazione digitale: essa non viene intesa esclusivamente come formazione di capacità individuali, ma comprende elementi sociali e relazionali. Questo permette di valorizzare l'utilizzo dei *media* in senso cooperativo:

la rete e la condivisione sono diventati concetti centrali della società dei nuovi *media* e [...] la tecnologia sta diventando sempre più un supporto all'interconnessione e all'individuo. Pertanto, l'alfabetizzazione digitale deve riguardare la conoscenza socialmente distribuita: non deve riguardare solo come fare le cose con gli strumenti, ma anche come fare le cose con gli altri. [...] È imperativo andare oltre l'acquisizione individuale perché la cultura partecipativa sposta l'attenzione dell'alfabetizzazione dall'espressione individuale al coinvolgimento della comunità (p. 113).

Durante l'esperienza, sono stati affrontati temi come la ricerca del lavoro, l'inclusione e la cittadinanza attiva tra i gruppi esclusi o a rischio di esclusione. Inoltre, si sono poste le basi per attivare una riflessione sull'utilizzo dei *media* nelle piccole comunità. *RadioActive*, così, ha voluto indicare come la radio possa essere uno strumento con il quale sostenere il senso di autoefficacia e di *agency* dei giovani coinvolti: «L'identità, le azioni e i pensieri diventano centrali per il partecipante. Per essere veramente coinvolti, è necessario provare un certo senso di appartenenza nei confronti dell'argomento trattato. [...] Questo può avvenire agendo da soli o in gruppo, oppure condividendo i compiti e partecipando collettivamente» (p. 114).

Un altro spunto interessante in tal senso deriva dal contributo di Veloso e Páez (2018) che delineano i modi in cui si siano modificate le modalità di fruizione dei programmi rivolti all'infanzia. I canali che si riferiscono a questa fascia d'età, infatti, si aprono a molteplici opportunità di approfondimento, tramite video, giochi, *link*.

⁸ A tal proposito, si vedano anche: Fabbri, 2020 e Fornasari, 2020.

Si tratta quindi di esperienze che, in misura maggiore o minore a seconda del loro livello di sviluppo, rispondono agli assi su cui si basa l'alfabetizzazione nel XXI secolo, che deve necessariamente essere *mediale* – data l'importanza dei *media* oggi – *digitale* – poiché la maggior parte delle informazioni gestite è digitalizzata – e *multimodale* – grazie alla convergenza di testo, suono, immagine, video, animazione (p. 103).

Erta-Maj e Vaquero (2023) fanno rientrare i podcast tra gli strumenti transmediali che facilitano l'educazione in contesti educativi non formali. Tukur *et al.* (2020) esplorano le possibilità connesse all'utilizzo delle tecnologie informatiche nell'educazione degli adulti.

Guggenheim *et al.* (2021) trovano nel podcast uno strumento con il quale dare voce alle storie di adolescenti fragili⁹. Con il progetto *Story Through Sound* intendono diffondere storie di giovani studentesse e studenti vulnerabili, sfruttando il potenziale derivante dall'utilizzo delle parole e della musica.

Riteniamo che offrire [ai giovani] l'opportunità di raccontare storie attraverso la composizione e l'arrangiamento di suoni (ad esempio, suoni quotidiani, parole pronunciate e musica) possa creare esperienze di scrittura personalmente significative e coinvolgenti [...]. Invitiamo [chi si occupa di giovani] a considerare come costruire dei progetti per dare loro voce e [l'opportunità di] scegliere e agire e a considerare le adeguate mosse pedagogiche che possano permettere [ai ragazzi e alle ragazze] di correre dei rischi attraverso le storie che compongono e che condividono [...] con un pubblico (p. 37).

⁹ Il progetto si ispira alle attività organizzate dal consorzio YR Media (<https://www.yrmedia.org/>), che intende offrire ai creatori emergenti di contenuti, di età compresa tra i 14 e i 24 anni, principalmente BIPOC (Black, Indigenous, and People of Color) delle attività di formazione nel campo delle arti mediatiche, attraverso attività di *mentorship* e impieghi retribuiti nel settore. Un progetto interessante portato avanti da questo consorzio è *Adult ISH*, un podcast di cultura, consigli e racconti prodotto interamente da giovani adulti. Una realtà significativa in tal senso è nominata nel testo è quella di DUSTY (*Digital Underground Storytelling for Youth*) (<https://dustyotec.weebly.com/>) che si impegna a fornire servizi educativi e formativi per garantire che tutti i giovani (ma soprattutto quelli delle comunità a basso reddito, negli Stati Uniti e nel mondo) abbiano accesso a strumenti digitali all'avanguardia e a un supporto sociale e pedagogico efficace per: creare rappresentazioni multimodali di sé e della comunità; condividere queste rappresentazioni con un pubblico più ampio a livello locale e globale; usare gli strumenti dei *media* digitali per riflettere in modo critico su sé stessi, sulla comunità, sulla società e sul mondo.

Anche in questo caso, l'esperienza di realizzazione del podcast si inserisce in una proposta formativa ampia, che vuole offrire ai ragazzi e alle ragazze coinvolti un'occasione per mettersi alla prova e confrontarsi con aspetti critici di sé e della propria storia. Il lavoro si colloca all'interno di una scuola rivolta a giovani a rischio di esclusione sociale, con *background* familiari complessi. L'insegnamento riguarda i linguaggi artistici e il racconto a voce segue un'attività attraverso la quale gli studenti per un anno sono stati invitati a realizzare un prodotto artistico digitale che raccontasse le loro esistenze (*Compose Our World*).

La realizzazione del podcast si apre con un lavoro di familiarizzazione all'interno del gruppo, che usa come espediente una riflessione attorno ai suoni che caratterizzano la vita di ciascuno. Successivamente, si ragiona su come le normative regolino i suoni nelle città.

Gli autori delineano alcune attenzioni da tenere nella realizzazione del podcast: *centrare il progetto* (assicurarsi che tutte le attività siano orientate a sostenere gli studenti nella composizione dei loro podcast); *scelta* (dare agli studenti la possibilità di scegliere le storie che desiderano condividere); *pubblico autentico* (consentire agli studenti di condividere il podcast con un pubblico di loro scelta); *comunità di classe attenta* (creare uno spazio per gli studenti e gli insegnanti per rafforzarsi a vicenda); *scegliere testi guida* (offrire testi di riferimento che espungano gli studenti a diversi modi di raccontare le loro storie).

Il progetto, dunque, si snoda attraverso tre assi principali: la voce, che valorizza la centralità dello studente e dei suoi interessi nel progetto; la scelta, che implica la possibilità per i partecipanti di raccontare storie che li appassionano; l'*agency*, ovvero la possibilità per gli studenti di scegliere come comporre le loro storie.

Anche in questo caso, per avvicinare i partecipanti alla realizzazione del podcast, vengono proposti loro dei momenti di lavoro di gruppo, che utilizzano espedienti grafici per agevolare lo scambio e viene data indicazione sull'opportunità di supportare il processo attraverso delle note riflessive, appuntate su supporti cartacei o digitali, sotto forma di scritti o di note vocali. Infine, i podcast vengono presentati agli altri studenti della scuola, in un momento considerato importante sia per gli studenti che per gli insegnanti coinvolti che hanno lavorato per umanizzare, sostenere e accogliere le storie, le esperienze e le prospettive dei loro allievi.

Cohen (2020) presenta la figura di Jane Wilburn Sapp, musicista, insegnante e attivista, il cui approccio all'educazione musicale e alla trasformazione sociale è radicato nelle tradizioni musicali afroamericane. In particolare, coinvolge attivamente le persone di ogni età in processi culturali creativi, come scrivere canzoni insieme, raccontare le proprie storie personali, organizzare festival e progettare musei di culture comunitarie. In questo modo, Sapp intende favorire l'espressione creativa di giovani e adulti. Anche in questo caso, la composizione agevola la riflessione individuale e condivisa: «Ho usato il mio tipico approccio: cantare un po', parlare un po', prendere tempo per riflettere. Le canzoni sono emerse dalla nostra conversazione. Ho creato opportunità per tutti di contribuire a ogni canzone e di sperimentare il potere, l'energia e la gioia di fare musica insieme...» (p. 112).

Borrero *et al.* (2022) riportano la loro esperienza in una scuola secondaria, durante la quale il podcast è stato utilizzato, accanto ad altri strumenti multimediali, per rappresentare la cultura familiare degli allievi durante la pandemia. Esse delineano una *culturally relevant pedagogy* (CRP) nella quale collocano l'esperienza di produzione del podcast *QuaranTeen*. Esso si configura come un progetto per mostrare le storie degli studenti della classe, così come le storie di altri giovani, per fornire informazioni e conforto agli adolescenti durante la pandemia. Gli studenti hanno potuto usare il podcast per far sentire la propria voce ed essere ascoltati. Gli argomenti degli episodi hanno incluso la salute mentale, l'apprendimento a distanza, il movimento *Black Lives Matter*...

Attraverso *QuaranTeen*, le esperienze e i sentimenti degli studenti vengono riconosciuti. Una piattaforma come il podcast permette ai giovani di esprimere e canalizzare i sentimenti sulla pandemia e di raggiungere un vasto pubblico. Gli studenti hanno la facoltà di decidere quali argomenti trattare, chi sono gli ospiti e quando registrare. Il podcast non è un compito assegnato o un progetto di classe obbligatorio. È più significativo: è nato da un'esigenza della comunità, dalla passione per la voce dei giovani e dalla possibilità di avere voce laddove gli adulti di solito non lasciano spazio. Gli studenti decidono cosa dire e se vogliono dire qualcosa. Come insegnanti, offriamo questa libertà e questo spazio perché crediamo in ciò che i giovani hanno da dire. Le loro voci e le loro esperienze vissute sono un ricco patrimonio culturale. [...] Gli episodi sono arrivati a rappresentare la resistenza [...] che i

giovani sono in grado di mettere in atto grazie alla loro capacità di fare rete, comunicare e mobilitarsi anche quando l'istituzione fisica della scuola è assente. L'apprendimento e l'insegnamento che *QuaranTeen* offre sono innegabili e l'idea di ripensare un'educazione che onori e rifletta veramente la vita familiare degli studenti – o in questo caso, la loro vita al di fuori dell'edificio scolastico – è rafforzata (pp. 335-338).

Tra formale e non formale. Potenzialità del podcast come strumento didattico-educativo

Il lavoro di revisione della letteratura fin qui presentato ha mostrato come il podcast possa declinarsi secondo modalità e obiettivi diversi. Si è detto come esso possa essere uno strumento di *apprendimento* e di *espressione di sé*.

Nei contesti formali, esso è considerato primariamente un mediatore dei contenuti di uno specifico insegnamento. In tal senso, deve essere coerente coi *learning outcome* attesi e completare una proposta complessiva che si avvalga di diverse metodologie didattiche, digitali ed analogiche. In questo ambito se ne apprezzano i vantaggi, tra i quali la flessibilità con la quale può essere realizzato e fruito; l'occasione che fornisce per generare un apprendimento esperienziale e cooperativo; la capacità di colmare vuoti e di ampliare i tempi e gli spazi dell'apprendimento. Se letto in termini di *infrastruttura digitale*, il podcast può essere considerato uno strumento che genera effetti trasformativi, mettendo in discussione le dinamiche di diffusione del sapere, che diviene maggiormente accessibile, modificando così le caratteristiche dei contesti formali di trasmissione della conoscenza. Al contempo, questi elementi sollecitano una riflessione relativa a quanto l'apprendimento, se possibile in qualunque spazio, tempo e condizione, non rischi di perdere quelle cornici che lo rendono realmente trasformativo.

Questo aspetto va considerato anche per quanto riguarda la comprensione dei podcast come strumento di *social scholarship*. Si è visto come sia sempre più diffusa la pratica di trasmettere conoscenza attraverso i *social media* e altri canali digitali. Il podcast *Sustainability and the city*, di cui si darà conto successivamente, è esemplare in tal senso. Da una parte, dunque, il racconto a voce può diventare uno strumento

per *democratizzare il sapere*; dall'altra è utile non limitarsi ad esso e distinguerlo da altre fonti che permettono maggiori approfondimenti.

Sono state, poi, presentati alcuni riferimenti che danno conto di questo *media* digitale come di uno strumento che consente di esercitare la *riflessività*, lavorando in modo intenzionale su quelle suggestioni che possono dare avvio ad una composizione complessa, fatta di suoni, musiche, parole proprie e altrui. Si valorizza in questo senso la capacità del podcast di essere anche un *diario audio archiviabile*, che permette di lasciare una traccia e ritrovarsi, anche successivamente, nel proprio racconto. La potenzialità del podcast come strumento di sollecitazione di ulteriori contenuti ritorna anche nell'esperienza di chi ne fa uso per la propria ricerca.

Infine, un'altra dimensione che si è inteso far emergere riguarda l'uso del podcast e più in particolare del racconto a voce e della parola come strumento di *emancipazione*, che mette al centro le istanze, i desideri e le aspettative di coloro che rischiano di rimanere ai margini della società. Questo aspetto richiama un'attenzione particolare volta a tutelare la sensibilità di chi viene coinvolto in questo tipo di percorsi, affinché quanto realizzato si configuri innanzitutto come strumento di *advocacy* e non si limiti ad una spettacolarizzazione di un modo di essere o di un vissuto.

Alla luce di quanto delineato, si intravedono le prime indicazioni utili a immaginare di utilizzare il podcast in contesti educativi non solo formali ma anche non formali. Si tratta di un'operazione complessa, nella quale gli aspetti pratici e organizzativi divengono ugualmente importanti rispetto alle azioni introdotte per agevolare un apprendimento cooperativo e la predisposizione di momenti di riflessione su di sé e sul percorso che si va strutturando.

L'esperienza di Sustainability and the city del gruppo di ricerca Open-Air Lab

Dato conto di come il podcast e più in generale il racconto a voce possa essere uno strumento utilizzato in ambiti educativi formali e non formali, nel presente capitolo si intende restituire l'esperienza svolta dal gruppo di ricerca *Open-Air Lab*¹ per la progettazione e la pubblicazione del podcast *Sustainability and the city*². In altri contesti si è parlato di questo *media* come di un veicolo per definire l'insieme delle priorità collegate ad una visione sociale della sostenibilità (Berni e Sottocorno, 2024) e come un mezzo per trasformare la ricerca in formazione (Antonacci e Guerra, 2025). Sono in fase di pubblicazione altri contributi a riguardo: uno relativo all'analisi dei contenuti della prima stagione, un altro che ne restituisce l'impianto complessivo e un ultimo dedicato all'approfondimento delle forme di disuguaglianza nel contesto urbano che emergono da alcuni episodi. Come si evince da queste prime righe si tratta di un prodotto versatile che si presta a molteplici interpretazioni.

Nelle pagine che seguono, si vuole restituire in particolare il modo di procedere del gruppo, il processo per l'individuazione di una visione complessa di sostenibilità e le tematiche emerse dall'ultima

¹ Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* è composto da ricercatrici e ricercatori dell'ambito delle Scienze Umane (pedagogia, antropologia, filosofia): Francesca Antonacci, Veronica Berni, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Letizia Luini, Patrizia Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvatore, Giulia Schiavone, Manuela Tassan, Franca Zuccoli. I componenti afferiscono al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. L'autrice ha lavorato nel progetto come assegnista di ricerca.

² <https://www.spreaker.com/podcast/sustainability-and-the-city--5935429> (ultima consultazione: 07/2025).

domanda posta agli intervistati coinvolti nella prima stagione, che chiedeva loro di definire con una metafora la propria ricerca.

Una cultura della sostenibilità nel territorio

Il podcast come strumento per amplificare l'esperienza del progetto MUSA

Il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* si è costituito all'interno del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*)³ e ha delineato la propria azione attorno a due attività prevalenti:

- la creazione di un laboratorio a cielo aperto nel territorio attorno all'Università di Milano-Bicocca;
- la progettazione e l'implementazione di una piattaforma digitale per conservare e rendere accessibili le pratiche di sostenibilità del territorio attorno all'Università di Milano-Bicocca.

Queste azioni hanno previsto l'allestimento di molteplici proposte, attraverso le quali promuovere e generare una *cultura condivisa della sostenibilità*, rafforzando i rapporti tra gli attori istituzionali, gli enti e i cittadini attivi nell'area, valorizzandone il *capitale sociale* (Malavasi, 2018).

Per la realizzazione del laboratorio a cielo aperto, sono stati organizzati incontri, seminari, *workshop* e azioni partecipate (Guerra e Ottolini, 2019), con un'attenzione al coinvolgimento della cittadinanza (Berni *et al.* 2024). La partecipazione, infatti, è vista come vettore fondamentale per generare una cultura della sostenibilità. Afferma Riva (2018) che

³ <https://musascarl.it/> (ultima consultazione: 07/2025). Il progetto MUSA è stato finanziato con i fondi PNRR - Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e ha inteso costruire una comunità di ricerca attraverso la quale promuovere un ripensamento degli spazi, dei modi di stare in relazione, di fare scienza e di abitare i contesti urbani e oltre, considerando la città di Milano quale ambito geografico di riferimento. Esso ha coinvolto quattro atenei (Bicocca, Bocconi, Politecnico e Statale) ed è stato organizzato in sei aree tematiche, denominate *Spoke*. L'azione dell'*Open-Air Lab* si è collocata all'interno dello Spoke 6 *Innovation for Sustainable and Inclusive Societies*, nel WP 1 *Accelerating Participatory Processes Through Digital Technologies and Data Management*, nel Task 1.1 *Cultural District*.

una delle basi fondamentali di questa cultura della sostenibilità, a cui formare i giovani e tutti i cittadini, è costituita da una concezione non individualistica e non privatistica dei saperi, delle azioni sociali, della progettazione di eventi, scuole, servizi educativi. La cultura – necessaria perché la sostenibilità si realizzi – si deve fondare su una idea di “cura” dei beni sociali comuni. Per questo, la sostenibilità si può veramente affermare solo attraverso la “partecipazione” (p. 34).

Sempre nell’ambito di questa prima azione, si è voluto comprendere attraverso quali proposte fosse possibile costruire un patrimonio di conoscenza condivisibile con la cittadinanza, a partire dalla ricchezza delle ricerche realizzate all’interno del progetto MUSA. Con questo intento è nata l’idea di realizzare il podcast *Sustainability and the city*. Inoltre, il gruppo di lavoro ha implementato una piattaforma, che si è tradotta in un sito *web*, nella quale conservare e rendere accessibili gli esiti delle azioni svolte⁴.

Come accennato, nella cornice qui esposta, si colloca anche l’esperienza di *Sustainability and the city*, inteso come strumento attraverso il quale

diffondere alcune delle ricerche promosse e maturate all’interno dell’ampia cornice del progetto MUSA. [Per la sua progettazione sono state condotte specifiche] scelte teoriche e metodologiche [...], che hanno [avuto] come obiettivi la messa in dialogo di prospettive multidisciplinari intorno alla sostenibilità e l’avvicinamento della ricerca scientifica alla cittadinanza, valorizzando la narrazione dei profili di ricercatrici e ricercatori, le loro storie professionali nel contesto del progetto e le prospettive possibili a sostegno di una cultura della sostenibilità accessibile a tutti, nell’intento di promuovere una circolarità virtuosa tra ricerca e formazione, tra accademia e territorio (Antonacci e Guerra, 2024, pp. 434-435).

Tra le molteplici opportunità del podcast evidenziate nel capitolo precedente, quella che emerge chiaramente in questo contesto riguarda la possibilità di superare un modello di trasmissione della conoscenza che vede nell’accademia un ambito privilegiato, in cui il sapere è a portata di pochi. Al contrario, il podcast avvicina i ricercatori e le ricercatrici alla cittadinanza e al territorio, rendendo permeabile il sapere. Esso, inoltre, viene comunicato attraverso un linguaggio

⁴ www.openairlab.it (ultima consultazione: 07/2025). Per approfondire, si veda: Sottocorno, 2023.

divulgativo e comprensibile, che conduce gli studiosi e le studiose a rivedere i propri modelli usuali di trasmissione della conoscenza.

Uno sguardo condiviso sulla sostenibilità

Oltre a rappresentare un veicolo comunicativo ideale per portare il sapere fuori dalle cornici accademiche, il podcast, nello specifico del progetto MUSA, ha permesso di diffondere un modo multidimensionale di intendere la sostenibilità. Questa questione è stata oggetto di approfondimento all'interno del gruppo, che ha attivato una circolarità continua tra *teoria e pratica*, definendo un proprio modo peculiare di agire e di costruire conoscenza. Facendo riferimento a Mortari (2018), si potrebbe indicare in questo movimento un *approccio ecologico alla ricerca*, che costruisce un modo specifico di interpretare il sapere pedagogico, che viene inteso come

un discorso di tipo prassico: non pratico, né operativo, ma un discorso teorico capace di orientare la pratica e impegnato a misurarsi criticamente con questa secondo un andamento dialettico mosso dall'intenzione di pervenire ad una teoria rigorosa dell'educazione. È quindi un sapere complesso che si struttura attraverso il dialogo continuo fra la ricerca teoretica e quella empirica (p. 17).

Si potrebbe ricondurre questo modo di procedere anche alla definizione di *comunità di pratica* (Wenger, 2006), valorizzando la costruzione di un sapere che si alimenta di azioni e pratiche realizzate da un gruppo e permette al gruppo stesso di riconoscersi all'interno di simboli, significati e sistemi di riferimento condivisi e via via formalizzati in modo sempre più specifico. La comunità di pratica, infatti, è intesa come un gruppo di persone coese che svolgono, collaborando e interagendo tra loro, un'attività affine, generando così un *processo sociale di apprendimento reciproco*.

La conoscenza esplicita che si è sviluppata in questo contesto di lavoro riguarda i modelli interpretativi più diffusi del concetto di sostenibilità. In questo senso, si fa riferimento in particolare all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015)⁵, il cui carattere innovativo va

⁵ <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ultima consultazione 07/2025).

rintracciato «nell'avere definitivamente superato l'idea che la sostenibilità sia unicamente un problema ambientale, dichiarando che essa va piuttosto concepita come una visione integrata delle diverse componenti dello sviluppo [ambientale, economico e sociale]» (Riva, 2018, p. 35).

La conoscenza sviluppata all'interno del gruppo è stata spesso rivista e ripensata, sottoposta al vaglio critico dell'interazione continua tra azione e riflessione sull'azione. In generale, il documento delle Nazioni Unite è stato considerato un punto di partenza per un'analisi critica della questione, specialmente dal punto di vista educativo. L'Agenda 2030, infatti dovrebbe promuovere

una comprensione critica e sistemica della realtà, in grado di trascendere il paradigma economico prevalente e di dare priorità ai valori dell'equità e della sostenibilità [...]. La realizzazione dell'Agenda 2030, con i suoi obiettivi di sviluppo sostenibile, dipende dalla capacità dei sistemi educativi di fornire ai discenti gli strumenti necessari per comprendere e affrontare la complessità intrinseca dell'epoca attuale, compresa la crisi climatica (Guerra e Calvano, 2025, p. 1170).

La composizione del gruppo di lavoro ha contribuito a valorizzare una visione inclusiva e prevalentemente sociale della sostenibilità, come auspicato anche dagli obiettivi dello Spoke 6 del progetto MUSA⁶. Il gruppo, in questo senso, si ritrova attorno ad una *visione umana della sostenibilità*, che inquadra la stretta correlazione tra cambiamento climatico e disuguaglianze, in cui la categoria di *giustizia* assume un valore trasversale alle questioni di natura ambientale, sociale ed economica, in quanto sottende un impegno per «l'equità e la sostenibilità, fondat[o] sull'idea che il cambiamento climatico è un fenomeno sociale intrecciato con le disparità economiche, i pregiudizi e la mancata inclusione di tutti i membri della comunità globale nelle decisioni vitali per il loro benessere» (Guerra e Calvano, 2025, p. 1169).

In questo contesto l'educazione può svolgere un ruolo fondamentale, adottando *approcci pedagogici trasformativi*,

⁶ Lo Spoke 6 del Progetto MUSA *Innovazione per società sostenibili e inclusive* prevede il consolidamento di approcci che attraverso l'inclusione sociale, l'educazione e il coinvolgimento della cittadinanza mettano l'innovazione al servizio della comunità per garantire la sostenibilità anche sul piano sociale (<https://musascarl.it/musa-societies/>, ultima consultazione 07/2025).

che promuovano l'impegno etico nelle questioni sociali e civiche. Tali approcci pedagogici devono essere in grado di incoraggiare il pensiero critico, la riflessione e la capacità di riconoscere e sfidare le dinamiche di potere che perpetuano le disuguaglianze. In altre parole, devono essere attuate pratiche educative che incoraggino gli individui ad acquisire una profonda comprensione del mondo e a impegnarsi nella trasformazione sociale [...] Gli approcci pedagogici che includono la riflessione critica sulla giustizia e sulla sostenibilità possono dotare i giovani della resilienza e della competenza necessarie per affrontare le sfide complesse del nostro tempo e diventare agenti di trasformazione sociale (Guerra e Calvano, 2025, p. 1170).

Sustainability and the city. Le metafore di sostenibilità

Sustainability and the city è un podcast che è stato pubblicato sulle principali piattaforme di ascolto in due stagioni: la prima tra settembre e dicembre 2023 e la seconda tra settembre e dicembre 2024. Come evidenziato in altri contributi (Berni e Sottocorno, 2024; Berni e Sottocorno, *in press*), ogni singolo episodio si è snodato attorno ad alcuni nuclei concettuali: la relazione tra la materia di studio dell'intervistato e la sostenibilità; il modo in cui la ricerca dell'intervistato può cambiare la città; la specificità del lavoro dell'intervistato dentro il progetto MUSA; un approfondimento rispetto ai temi trattati durante l'intervista; una metafora per spiegare il lavoro di ricerca dell'intervistato. In particolare, per quanto riguarda quest'ultima domanda, si è trattato di

aiutare l'intervistato a compiere un percorso riflessivo sul proprio lavoro, per attivare una maggiore consapevolezza sulla propria conoscenza implicita, su quel "conosciuto non pensato" che viene utilizzato nella pratica, ma raramente condiviso. Il processo di metaforizzazione, che chiede di trasformare la propria ricerca in un'immagine (stella, pianta, etc.), consente di compiere un processo di codifica e decodifica [...], una traduzione da parola a immagine e ritorno a parola, che invita a potenziare il processo riflessivo, grazie a uno spiazzamento cognitivo, che però traghetta nel mondo concreto, semplice e condiviso delle immagini. In questo modo le interviste concludono, aprendo un pensiero ampio, ambivalente, ricco e complesso, che soddisfa l'ascoltatore, lasciandogli però una sensazione di curiosità per ulteriori approfondimenti (Antonacci e Guerra, 2024, p. 438).

In ambito pedagogico, è condiviso il valore attribuito all’immaginario per restituire contenuti impliciti collegati alla propria storia di formazione. Si pensi a questo proposito alla *deissi fantasmatica*, utilizzata per fare riferimento ad oggetti «il cui livello di esistenza e il cui grado di realtà è interno al tipo e alla forma di rappresentazione cui perviene l’apparato simbolico che usiamo» (Franza, 1993, p. 51). Massa (1992) si riferiva a questo stesso concetto col termine *deissi simbolico-proiettiva*, intesa come un ancoraggio, uno stratagemma, a partire dal quale produrre un materiale che faciliti l’avvio di un percorso riflessivo. In questo senso, le metafore utilizzate all’interno di *Sustainability and the city* risultano significative per rilanciare i contenuti delle singole puntate, per definire nuove traiettorie interpretative a partire dai panorami esplorati dai ricercatori coinvolti. Anche gli approcci di ricerca che prevedono l’impiego dell’arte come strumento per generare significati possono essere considerati coerenti con un’idea di studio che intende valorizzare l’immaginario dei partecipanti (McNiff, 2008).

Le domande che sono state poste, dunque, hanno attinto all’ambito di studio dell’interlocutore. La tabella restituisce i quesiti posti ai quindici intervistati ed intervistate della prima stagione⁷.

Tab. 1 Titoli delle puntate e domande di chiusura

Titolo della puntata	Se la tua ricerca fosse... E perché?
1.La sostenibilità tra graminacee e orchidee	Una pianta
2.Diritti, linguaggi e sostenibilità sociale	Un diritto
3.Il valore della sostenibilità	Un modello economico
4.Osservare il cielo per educare gli scienziati di domani	Un corpo celeste
5.Una moda sostenibile che trasforma le scarpe in giardini	Un capo di abbigliamento
6.Finanza verde e transizione ecologica	Uno schema di interrelazione
7.Sostenibilità della rete tra scuola, famiglia e <i>smartphone</i>	Un concetto della sociologia classica

⁷ Nella puntata 15 che ha come protagonista Giovanna Iannantuoni, rettrice dell’Università di Milano-Bicocca, nonché presidente del progetto MUSA, l’ultima domanda si è declinata in modo peculiare e ha permesso di comprendere l’origine del nome del progetto.

8. Tanti tipi di università, una sola sostenibile	Un modello di istruzione
9. La sostenibilità che tiene su il palazzo	Una costruzione
10. Nuove piattaforme di ricomposizione sociale	Una piattaforma [digitale]
11. Microrganismi e rigenerazione urbana	Un microrganismo
12. Partecipazione, giovani e spazio pubblico	Una mappa geografica
13. La forza della letteratura, tra moda e sostenibilità	Un libro
14. Convergenze di interessi per la sostenibilità	Un luogo di scambio
15. Il mio nome è MUSA	Le Muse...

Sono molteplici i livelli di declinazione della ricerca che emergono da quest'ultima domanda. Di esse si darà conto in termini di *tematiche prevalenti* riscontrate (Braun e Clarke, 2006).

Innanzitutto, chi lavora in ambito biologico immagina una ricerca che possa *superare i confini dell'accademia* e che possa *durare nel tempo*: «una graminacea perché le graminacee, le poacee... [...] si infilano dappertutto. Quindi a me l'idea che noi ci infiliamo ovunque mi piace abbastanza... [...] Dall'altro lato però potrei dirti anche un'orchidea, perché l'orchidea è il classico fiore reciso che si regala e dura per tanto tempo, quindi ha la durezza. Quindi, diciamo, facciamo così, facciamo un ibrido. Una graminacea e un'orchidea: persistente e durevole nel tempo» (E1).

Chi si muove nell'ambito giurisprudenziale, nella sua metafora, fa riferimento ai *diritti fondamentali della Costituzione*: «La nostra ricerca di *Human All* la vedrei proprio come una ricerca un po' che dà linfa a tutti i principi della prima parte della Costituzione, quindi tutti i principi e i doveri fondamentali, ma soprattutto all'articolo 2 che tutela i diritti fondamentali delle persone e la loro dignità e all'articolo 3 che tutela appunto il principio di uguaglianza, non solo un'uguaglianza astratta, cioè sulla carta, cosiddetta formale, ma un'uguaglianza in concreto, quindi, fare in modo che la ricerca sia al servizio dell'inclusione per rendere la società migliore, più sostenibile, più giusta, quindi l'idea è sempre quella della giustizia» (E2).

Chi si rifà al pensiero economico indica in *un modello economico di natura sociale* la propria metafora di ricerca: «Sarebbe un modello sociale. [...] L'aspetto interessante è quello di riuscire ad avere un modello sociale ideale di relazioni tra le persone [...] in cui si riescono a valutare i benefici sociali di certe scelte. Infatti, quello che noi faremo è [...] misurare il valore che le persone danno a certe scelte. [...] Tutta questa parte sicuramente è quella che a me interessa di più e che affianca il lavoro degli altri: è l'integrazione fra le scienze economiche e sociali e le scienze diciamo fisiche naturali» (E3). In continuità, un'altra economista intervistata sottolinea la necessità di *integrazione e coordinamento*, ricorrendo all'immagine del mosaico. In tal senso, la ricerca «deve essere uno schema perfettamente integrato, quasi come fosse un mosaico. Il mosaico è fatto di tanti quadratini, indipendenti tra loro, ma che danno allo spettatore, a chi lo osserva, un quadro che ha un senso, una raffigurazione di qualche cosa. Ecco io credo che in questo contesto – [fatto di soggetti che lavorano in maniera indipendente] – ci devono essere dei metodi di coordinamento che riescono a mettere insieme tutte queste variegate realtà e fare in modo che ci diano un risultato che sia bello da vedere, che sia esattamente come le tessere che vanno a comporre un mosaico» (E5). Anche un altro economista sottolinea il valore dell'*interdisciplinarietà*, ricorrendo all'idea che la ricerca si possa paragonare al Mare Mediterraneo, inteso come luogo di scambio e di incontro: «A me viene in mente quello che è stato storicamente un grande mercato, il mar Mediterraneo, i mercati che si sono formati e sviluppati nell'ambito del Mar Mediterraneo fanno pensare un po' alla ricerca di cui mi occupo. La mia ricerca ha molto a che fare con lo scambio di idee. Noi attraverso la ricerca troviamo dei momenti di scambio di idee, ovvero dei momenti nei quali possiamo mettere le nostre competenze diversificate insieme per realizzare degli obiettivi comuni» (E14).

In continuità con un'idea di studio che permetta di sperimentare delle *contaminazioni tra le discipline*, chi nel progetto MUSA si occupa di approfondire i cambiamenti nei sistemi di istruzione terziaria, fa riferimento alle forme di istruzione sperimentale per spiegare il proprio modo di intendere la ricerca: «le rare forme di co-istruzione che si sono sviluppate in maniera totalmente sperimentale un po' in giro per il mondo. [...] All'interno del nostro gruppo abbiamo una distribuzione dei ruoli abbastanza tranquilla, ci copriamo bene a vicenda, ma

allo stesso tempo ognuno si occupa di un determinato argomento e quando ci incontriamo il fatto di riportare agli altri quello che abbiamo fatto finora ci permette di [...] conoscere impressioni, ma anche tecniche e di fare riflessioni insieme sull'intera prospettiva del nostro argomento di ricerca» (E8). La *pluralità di sguardi* è al centro anche della metafora di chi, operando in ambito biologico, riconduce la propria ricerca non tanto ad un unico microrganismo, ma piuttosto all'idea stessa del microrganismo: «Identificare un microrganismo è complicato se non impossibile, [...] noi abbiamo detto che appunto che ciò che conta è la biodiversità, quindi mantenere quell'equilibrio di interazioni dinamiche che ci sono tra tutti gli esseri viventi, [...] quello che vorremmo è fare un passo indietro, allontanarci e dare uno sguardo complessivo, perché la biodiversità e anche la sostenibilità si declina a multilivello, quindi integrando diciamo un approccio che ha uno sguardo che è multilivello ma anche multidisciplinare. [...] Quindi forse il modo più corretto non sarebbe definirci tanto un batterio, ma dato che siamo in radio è più un'orchestra jazz di batteri senza un conduttore in cui l'improvvisazione li guida in un equilibrio armonico» (E11).

Chi si occupa di astrofisica e in MUSA progetta laboratori nelle scuole e attività di divulgazione scientifica restituisce come la propria ricerca possa essere rappresentata dall'universo intero. Questo mostra come vi sia un *collegamento* tra tutti gli esseri che lo abitano: «La mia ricerca va a capire che cosa ha fatto l'universo [pochi] secondi dopo il Big Bang [...] Una frazione di secondo estremamente piccola. Però l'universo ha fatto qualcosa di fondamentale che spiega tanto di quello che vediamo nel cielo. La mia ricerca è la ricerca di questo attimo infinitesimale subito dopo la nascita dell'universo che dà ragione al fatto che siamo qui a parlarne» (E4). L'altro astrofisico intervistato nella quarta puntata richiama il *fascino* e la *curiosità* che muovono la ricerca, paragonandola ad una galassia: «sceglierò una galassia [...]. Per due motivi: uno è che studiare la fisica delle galassie può essere complicato perché si applicano delle grandezze fisiche che vanno su grandissime scale. Dobbiamo capire cosa succede alla fisica degli atomi che sono estremamente piccoli su scale che sono di carattere cosmologico, molto grandi. Questo lo rende affascinante ed interessante. L'altro aspetto un po' curioso è che le galassie sono molto simili a noi perché sono gli abitanti dell'universo e sono comunità sociali, le galassie non stanno solo tra di loro ma sono parte di un equilibrio, di un ecosistema,

dove il gas è continuamente scambiato, c'è questo respiro cosmico, di scambi tra le galassie che le rende abbastanza divertenti» (E4).

Anche la riflessione della studiosa di letteratura che collega la propria ricerca ad un fumetto rimanda a sentimenti di piacevolezza, veicolando l'idea che lo studio debba tenere insieme *tradizione e innovazione*: «La mia scelta alla fine è andata [...] su un fumetto: “Valentina nel paese della moda” di Guido Crepax, perché intanto è un dialogo tra il testo e l'immagine. Nella natura nella mia ricerca c'è il romanzo, la parola, il racconto e l'immagine, dove la moda fa da regina. E poi una contaminazione, all'interno anche di questa intersezione, di più linguaggi, di più stili, quindi noi ad esempio qui passiamo, come solo questo autore sa fare, dalle suggestioni di Kandinsky a quelle della stilista Krizia, oppure da certe immagini letterarie a quelle più propriamente del nostro vissuto contemporaneo. [...] Mi sembra quindi che quest'opera possa rappresentare un po' lo spirito di MUSA [...] aperto a più suggestioni, interdisciplinare e dall'altra proprio nel particolare della mia ricerca perché c'è la tradizione e anche l'innovazione» (E13).

Venendo a questioni legate alla quotidianità dei cittadini, chi si occupa di sensibilizzare le aziende del tessile rispetto alla sostenibilità della filiera, pensa alla ricerca come ad un'etichetta, che renda *il cittadino consapevole dei vari passaggi che portano a realizzare un prodotto e a renderlo accessibile*: «Sarebbe un'etichetta, [...] che [...] racconterebbe quella che è la storia di un determinato capo d'abbigliamento. Qual è la catena del valore che ha prodotto quella maglietta, quali sono gli impatti ambientali che ha e quali sono anche gli impatti sociali che la maglietta ha avuto, se la maglietta è stata fatta in un paese del sud-est asiatico, del Sud America, dove le condizioni dei lavoratori e delle lavoratrici non sono tutelate. [...] Ci direbbe anche quale sarebbe il modo più opportuno per dismettere, riutilizzare o riciclare il capo di abbigliamento» (E5). In questo senso, può essere letta anche la metafora del ponte, restituita dall'ingegnera edile intervistata nella puntata 9. Essa è intesa come immagine di *una ricerca che risponde alle esigenze della società*: «il ponte crea un collegamento tra due aree che naturalmente sarebbero scollegate. A livello metaforico, a livello filosofico rappresenta la sfida dell'ingegno umano che vuole costruire un collegamento tra qualcosa che naturalmente sarebbe scollegato. Io questa sfida la vedo nella ricerca che faccio, nella sfida a voler dare un

contributo concreto, il poter creare un ponte tra quello che studio in università e le reali necessità della società» (E9).

In questa cornice può essere letta anche l'idea espressa dal geografo intervistato di una ricerca che sia una mappa collettiva, costruita con la cittadinanza, che le permette di *leggere il proprio quartiere e immaginarne il futuro*: «Abbiamo riunito studenti, proprietari di locali, docenti e la componente amministrativa dell'Ateneo in un *workshop* partecipato in cui abbiamo chiesto loro “disegnate la Bicocca” attraverso una tecnica [...] che sono le mappe mentali. Queste mappe sono state poi combinate [...] e ne è venuta fuori una serie di disegni, fotografie, suggestioni che descrivevano graficamente il nostro quartiere non proprio in una mappa ma in qualcosa [...] che abbiamo consegnato a Carlo Stanga e lui ne ha tirato fuori l'immagine che adesso viene usata molto anche nella comunicazione nel nostro Ateneo [...] che non è proprio una mappa, [...] è un'immagine evocativa della planimetria del nostro quartiere, non solo del *campus* che secondo me si presta molto bene con quello che stiamo facendo perché è un po' una proiezione verso il futuro è un po' l'idea di Bicocca *green* e racconta la Bicocca grazie allo sguardo di chi la vive» (E12).

Chi è invitato a descrivere la propria ricerca ricorrendo a un concetto della sociologia sceglie il termine *anomia*, indicando nella propria attività di studio un tentativo di *comprendere quali possano essere delle regole collettive, utili ad orientarsi nelle complessità attuali*, che spesso generano spaesamento nei cittadini: «Il concetto di anomia che Émile Durkheim aveva identificato come una situazione in cui manca una regolazione sociale per qualche evento per qualche situazione, in questo caso sarebbe la crescita veloce della tecnologia, [per cui] manca la capacità della società di darsi delle norme e quindi c'è una sorta di anarchia. [...] Alcuni hanno parlato di *anomia digitale*: per molti aspetti cioè il digitale porta delle esperienze che non hanno ancora delle norme sociali. [...] Si tratta di una questione culturale su cui bisogna trovare una convergenza perché poi chi deve prendere decisioni concrete, famiglie e scuole abbiano dei punti di riferimento» (E7). Nell'ottica di una ricerca che sia utile a *sostenere un tessuto sociale disgregato*, che fatica a trovare delle regole condivise, si può richiamare l'intervento di chi afferma che la ricerca possa essere una piattaforma digitale che aggreghi contenuti a livello comunale: «una grande piattaforma comunale un po' a ombrello dove posso trovare occasioni

di socialità e dove le persone, che vogliono o fare i volontari, o essere come dire frequentatori di questi luoghi, trovano queste occasioni, ma che questo generi una nuova cultura in cui nascono anche altre piattaforme più micro, [la] piattaforma di palazzo, la *social street* [...] Perché personalmente io mi addoloro quando vedo venti ragazzi che giocano a pallavolo e venti macchine che li portano dove giocano, non solo per il disastro ambientale ovviamente e non solo per la fatica che fanno tutti i *caregiver* a quel punto, ma per questa straordinaria esperienza di solitudine che fanno tutte le persone e tutte le famiglie (E10).

L'ultima puntata analizzata sembra racchiudere le diverse metafore fin qui descritte. Il nome MUSA, infatti, evoca le Muse, figure della mitologia classica che «lasciavano, attraverso la poesia, la musica, [...] la scienza, la geometria, l'astrofisica [...] delle orme a cantori, scienziati, poeti. [Questi ultimi], attraverso i loro scritti, [con] la loro musica o le loro scoperte scientifiche [costruivano] una traccia di un miglioramento, quindi un'innovazione tecnologica» (15). Nei modi di intendere metaforicamente la ricerca si coglie questa intenzione trasversale a portare un miglioramento in termini ambientali, economici e sociali nella vita dei cittadini e delle cittadine.

Significati emergenti

Dalle metafore raccolte emerge una visione molto sfaccettata della ricerca, che può essere ricondotta ad alcuni nuclei prevalenti. Prima di restituire in modo riassuntivo questa molteplicità di visioni, è utile una premessa: gli studiosi e le studiose coinvolti appartengono ad orizzonti epistemologici diversi. Da una parte, essi privilegiano modelli di interpretazione della realtà che presuppongono una sua *oggettività, prevedibilità e riproducibilità*. In questo caso, gli approcci di ricerca seguono una logica oggettiva, che contempla interrelazioni di causa/effetto tra i fenomeni. In altri casi, gli studiosi e le studiose coinvolti attingono ad un sapere complesso, che analizza la realtà presupponendo una sua continua *trasformazione*, di fronte alla quale è bene approcciarsi con uno sguardo interpretativo critico, di natura prevalentemente qualitativa. Detto questo, è possibile comunque evidenziare trasversalmente un approccio allo studio che prova ad integrare una

visione della realtà come insieme di accadimenti in parte prevedibili, di fronte ai quali è utile adottare anche una postura critica e interpretativa.

Posta questa premessa, si evidenzia innanzitutto un'idea di ricerca che deve trasformarsi in un bene collettivo, sia uscendo dai confini dell'accademia, sia raggiungendo obiettivi che siano duraturi nel tempo. La ricerca, in questi termini, ha un *presupposto politico*, che si riscontra nel suo valore sociale e nella sua capacità di rispondere a una domanda di senso per la collettività (Mortari, 2007). In continuità, la ricerca dovrebbe diventare un contesto in cui promuovere la tutela dei diritti fondamentali delle persone e l'inclusione delle categorie vulnerabili. Il ricercatore, in questo senso, muove da un *presupposto etico*, per cui diviene responsabile del processo di ricerca che non ha un fine in sé, ma è orientato al miglioramento della qualità della vita (Mortari, 2007)

Inoltre, la ricerca dovrebbe riuscire a valutare in maniera multidimensionale i benefici economici e sociali di scelte di natura ambientale, infrastrutturale e politica, adottando uno approccio interdisciplinare. A tal fine, è utile che ci si avvalga di competenze diversificate, che ibridino approcci quantitativi e qualitativi. La ricerca, dunque, dovrebbe essere contaminazione, dovrebbe riconoscersi nella possibilità di scambiare idee all'interno di un gruppo di lavoro, al fine di trovare una spiegazione ai fenomeni che sia il più possibile frutto di un processo condiviso. In questo senso, ricercare significa riflettere sui fenomeni e comprenderne il carattere situato.

La riflessione è una prospettiva epistemologica che si traduce operativamente come forma di ricerca; quindi, di strumento metodologico con cui si fa fronte alla natura indeterminata e conflittuale dei problemi pratici, che sollecita ad indagare, problematizzare, comprendere, attribuire significati a quadri problematici e contraddittori, rispetto ai quali è necessario aprire processi di costruzione di conoscenze situate (Fabbri e Melacarne, 2022, p. 10).

Questa pluralità di sguardi è essenziale di fronte a un contesto in cui la biodiversità, dell'umano e del mondo che lo circonda, è sempre più sfaccettata.

Inoltre, le interviste restituiscono un'idea di ricerca che sia guidata dalla curiosità, anche di fronte a fenomeni che vengono spiegati innanzitutto attraverso calcoli molto articolati.

Un altro aspetto molto importante riguarda la capacità della ricerca di rendere le persone maggiormente consapevoli, di dare ai cittadini e alle cittadine degli strumenti per comprendere meglio la loro realtà, per esempio per quanto riguarda la filiera del tessile. Questo aspetto è molto significativo in un contesto sociale, culturale e produttivo in cui la tutela degli individui rischia di diventare secondaria rispetto al valore economico degli scambi. In questa direzione si muove anche quella ricerca che tenta di avvicinare la cittadinanza al proprio quartiere, rendendola protagonista di un processo volto ad immaginarne il futuro. In questo senso, essa può essere un modo per *coltivare la speranza*.

La speranza attiva energie, sia cognitive che emotive, che hanno l'effetto di dilatare il campo di esperienza; essa fa trovare le risorse necessarie per impegnarsi attivamente nel costruire col pensiero e con l'azione mondi nuovi di esistenza. [...] Chi è responsabile di processi formativi [e di ricerca] deve saper coltivare la speranza in mondi migliori, perché fra i fattori che impediscono alle persone di migliorare le loro condizioni di vita è la mancanza di speranza che aggrava il senso di debolezza e di *disempowerment* (Mortari, 2003, p. 64).

In questa direzione, vanno anche quei contributi che immaginano che la ricerca possa suggerire delle traiettorie di comprensione all'interno di fenomeni sociali che risultano complessi e contribuire a ricomporre il tessuto sociale.

Seconda Parte
**Ripensare al podcast come mediatore digitale per
un'esperienza educativa di qualità**

Povert  educativa e diseguaglianze digitali

Nei capitoli precedenti si   dato conto delle caratteristiche che valorizzano il podcast come strumento didattico-educativo, oltre a restituire il suo potenziale come dispositivo di ricerca. Tali usi mostrano come il racconto a voce possa essere un oggetto poliedrico, che non solo sedimenta e diffonde sapere, ma che consente di tracciare piste ulteriori di riflessione e scoperta.

A partire da questi ragionamenti, la seconda parte del testo vuole definire la cornice concettuale all'interno della quale pensare il podcast come mediatore pedagogico per un'esperienza educativa complessa. In particolare, essa intende approfondire come la realizzazione di un racconto a voce, se collocata in una prassi pedagogica strutturata, possa essere considerata un'occasione per imparare ad abitare consapevolmente nell'attuale ambiente digitale.

A supporto di questo discorso, il terzo capitolo offre delle chiavi di lettura per capire quali sono le criticit  alle quali questo stesso ambiente espone, con particolare riferimento alle forme di deprivazione educativa e digitale¹.

¹ Nei prossimi paragrafi si intende ampliare i riferimenti teorici utilizzati nel testo del 2022 *Il fenomeno della povert  educativa. Criticit  e sfide per la pedagogia contemporanea*, redatto da chi scrive.

Le dimensioni plurali della povertà educativa

Un quadro multidimensionale

Negli ultimi anni sono stati molteplici gli osservatori che hanno indagato la *povertà educativa*, intesa come mancanza di opportunità per le giovani generazioni. Il dibattito è ormai avviato, grazie anche alla molteplicità di progettazioni che sono nate con lo stanziamento del fondo per il contrasto di questo fenomeno, alla fine del 2015².

Una definizione molto efficace di questo costrutto la si deve all'Organizzazione Internazionale Save the Children, che individua quattro dimensioni, in assenza delle quali si può determinare una condizione di privazione largamente intesa:

apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi; *apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress; *apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione; [...] *apprendere per condurre una vita autonoma e attiva*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni «funzionali» all'educazione (Morabito, 2017, p. 4).

Recentemente, il lavoro della commissione ISTAT sulla povertà educativa ha ribadito l'importanza di una definizione organica della questione: essa viene considerata come

un fenomeno complesso, articolabile in diverse dimensioni. [...] La prima dimensione attiene alle *risorse educative/culturali* rinvenibili nella comunità di riferimento (famiglia, scuola, luoghi di apprendimento e aggregazione,

² Si fa riferimento alla Legge n°208/2015, articolo 1, commi 392 e 393, che ha previsto lo stanziamento del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, volto ad incentivare il rapporto tra scuola e terzo settore attraverso la pubblicazione di bandi per l'erogazione delle risorse disponibili. Nel triennio 2025/2027, il fondo è stato rinnovato con un finanziamento di 3 milioni di euro per ciascun anno (nel primo triennio la copertura prevista era di 100 milioni l'anno e nel 2024 era stata di 25 milioni di euro). Per approfondimenti: <https://www.vita.it/il-milleproroghe-salva-il-fondo-poverta-educativa-ma-non-aumenta-il-tetto-del-5-per-mille/> (ultima consultazione: 06/2025).

eccetera) e nelle *opportunità* che tali risorse offrono in termini di esperienze utili alla crescita personale. La seconda dimensione riguarda l'acquisizione di *competenze cognitive e non cognitive* (emotive, relazionali, interazioni fiduciarie) che consentono all'individuo di crescere e sviluppare le relazioni con gli altri, coltivare i propri talenti, ed esercitare attivamente e con consapevolezza il diritto di cittadinanza (ISTAT, 2024, p. 186, corsivo mio).

Il lavoro della Caritas volto a definire le forme attuali che assume la povertà, nelle sue articolazioni materiali e relazionali, si pone in continuità con queste rappresentazioni del fenomeno. Secondo De Lauso e Nanni (2023), infatti, è possibile rilevare una diversa condizione per coloro che affrontano una povertà prevalentemente materiale, rispetto a coloro che invece sono gravati da *bisogni multipli*, in cui a mancare è soprattutto una rete di tipo familiare e comunitario. La famiglia, infatti, rappresenta un contesto che permette di ammortizzare le conseguenze di una condizione di fragilità economica. In tal senso, i poveri soli sono i più fragili tra i fragili.

Premesso che la povertà materiale è la condizione di fondo della grande maggioranza degli assistiti Caritas, coloro per i quali viene rilevato solo questo tipo di bisogno sono intrinsecamente meno fragili rispetto a chi invece presenta bisogni multipli declinati su più dimensioni. Se poi questa condizione di povertà unidimensionale si innesta in un contesto di appartenenza familiare, ci sono maggiori possibilità di ammortizzare tali difficoltà (De Lauso, Nanni, 2023, p. 30).

In anni più recenti, la stessa organizzazione ha ribadito una visione multidimensionale del bisogno, in cui la povertà costituisce un intreccio tra il *problema abitativo* e la difficoltà di *accesso alle cure sanitarie*.

I problemi di salute si presentano quasi sempre in concomitanza con altri bisogni, che si sommano non in modo lineare, ma si amplificano reciprocamente. Parlare di multidimensionalità del bisogno significa riconoscere quindi che salute, casa, reddito, istruzione e relazioni non sono ambiti separati, ma interdipendenti: ciascuno può incidere negativamente sugli altri, aggravandoli. I dati sulla durata della presa in carico confermano questa dinamica: tra le persone con problemi di salute, più di una su tre è seguita da

lungo tempo. Si diventa così poveri cronici, intrappolati in una rete di bisogni interconnessi, da cui è difficile emanciparsi (De Lauso e Nanni, 2025, p. 9).

Sebbene i legami affettivi e la rete relazionale possano essere un fattore protettivo rispetto al rischio di scivolamento in forme gravi di deprivazione educativa, questi stessi contesti, se non tutelano i propri membri, in particolare i minori e il loro percorso di crescita, si rivelano come i precursori di forme molteplici di povertà, limitando le possibilità di sperimentazione e di scoperta di sé.

Parallelamente, un amore soffocante e iperprotettivo rischia di minare la capacità dei componenti di un nucleo familiare di aprirsi al mondo e fare esperienza. Se, infatti,

un figlio acquisisce la credenza che il mondo sia pericoloso, che nessuno potrà volergli bene come la madre o i genitori, allora non potrà allontanarsi né andare per il mondo e incontrare un amore diverso, non avrà il permesso di vivere un amore generativo. La famiglia manterrà un legame che imprigiona come la tela di un ragno e resterà padrona in senso metaforico della vita del figlio che subirà deprivazioni esperienziali e affettivo emotive (Finetti, 2023, p. 154).

Da una parte, dunque, vi sono minori trascurati, dall'altra minori iperprotetti, incapaci di affrontare ostacoli e difficoltà, privati della possibilità di conoscere, grazie alla sperimentazione di sofferenza e fatica, nuove parti di sé e di sviluppare capacità di resilienza e autodeterminazione. Ne derivano «soggetti fragili nel carattere, incapaci di tollerare la tensione verso l'obiettivo e la frustrazione, [che] cadono spesso nelle trappole della demotivazione, della sfiducia e della rinuncia» (Finetti, 2023, p.157).

Si tratta, dunque, di comprendere quali forme assuma la deprivazione. Come indicato in precedenti pubblicazioni, infatti, la povertà educativa

viene a configurarsi [come] un insieme di nuove povertà, che non sono identificabili con la dimensione economica *tout-court*, ma hanno sempre una componente (spesso preponderante) di disagio affettivo-relazionale, legato anche alle mancate occasioni di apprendimento degli alfabeti della vita emotiva e alla poca consapevolezza di sé [...]. La tonalità emotiva con cui si

affrontano le difficoltà mette in crisi anche la possibilità di partecipare al proprio contesto sociale di riferimento (Sottocorno, 2022, p. 154).

Serve, quindi, definire l'esperienza individuale di vulnerabilità ed esclusione in termini articolati, come l'esito dell'intreccio di fattori individuali, contestuali e relativi alla capacità di stare nella complessità del presente.

Le definizioni e le considerazioni precedentemente esposte convergono, dunque, verso una visione plurale ed esistenziale della deprivazione, che si configura con una mancanza di occasioni, esperienze e possibilità che permettono agli individui di allargare il proprio orizzonte esistenziale in termini generativi. Proprio la Pedagogia Generativa vede nelle povertà educative una sfida per le Comunità Pensanti, a partire da una distinzione tra povertà educative *primarie* e *secondarie*.

Le povertà educative primarie nascono dalla mancata acquisizione dei bisogni primari essenziali: la nutrizione, le cure mediche, l'alfabetizzazione, il cambiamento climatico, tutte quelle condizioni geopolitiche che impediscono all'uomo di abitare con dignità un territorio. Le povertà educative secondarie, collocandosi nell'infosfera [...], sono l'esito dei processi di occidentalizzazione fondati sulla logica pervasiva della globalizzazione, del capitalismo orientati all'ipocrisia consumistica e della perfezione e/o omologazione (Lombardi, 2024, p. 5).

Le povertà educative, dunque, si configurano come «storicamente e socialmente determinat[e], il cui superamento parte innanzitutto dalla costruzione di occasioni pragmatiche attraverso le quali le persone possano imparare ad abitare e affrontare il presente» (Sottocorno, 2022, p. 217). Si tratta di un concetto che «muta a livello di contenuti che ne concretizzano il significato nel tempo e nello spazio, in base a elementi storici e socioculturali dell'area geografica e della comunità a cui si applica» (Finetti, 2023, p. 82).

La povertà del contesto educativo diffuso

In continuità con una visione multidimensionale di povertà educativa, che si associa ad una privazione di carattere relazionale ed esistenziale, un altro modo di guardare alla molteplicità di dimensioni connesse a questa condizione considera le complessità del contesto educativo diffuso. Esso è inteso come l'insieme degli ambiti di esperienza, di appartenenza, di vita, che attualmente sembra sempre meno assumere le forme di un *milieu* educativo, dal quale «trarre valori che consentano un inserimento e anche un raccordo con le generazioni adulte» (Massa, 2000, p. 61).

Seguendo Mancino e Rizzo (2022), infatti, si va diffondendo un immaginario neoliberista, in cui si costruiscono le identità e gli obiettivi di ciascuno. Ci si riferisce alla costruzione di una mentalità volta alla competizione e al profitto, in cui scompaiono le «dimensioni creative, inventive, del pensiero critico, riflessivo, a beneficio di saperi tecnico-scientifici considerati più idonei agli scopi dell'utile contemporaneo» (p. 11).

In questo scenario, si afferma una cultura egemonica che è basata sull'*incitazione*, sul perfezionamento continuo, che modifica le intenzioni con cui sono nati gli spazi educativi: «il rischio è che incitino a una produttività dell'acquisizione di sapere che si trasformi in acquisizione di titoli e stoccaggio di competenze che alimentano non solo un desiderio di miglioramento, ma soprattutto una cultura produttiva che sia il più possibile mostrabile» (p. 13). Il neoliberismo, dunque, si diffonde come *cultura educante*, come apprendimento informale (Tramma, 2009), che struttura le storie private e collettive e più generalmente i modi di porsi in relazione nella contemporaneità.

In questo senso, si può declinare la povertà educativa come effetto di un'umanità che si adatta a questo modello, che si forma in un ambiente culturale, materiale e relazionale che ricorre alla razionalità economica finanziaria per definire il futuro.

Il contesto che si è venuto a definire ha dato vita a un nuovo “ambiente formativo”, che ha a sua volta modellato le soggettività, un’“umanità adatta” al funzionamento dell'economia e del nuovo mondo neoliberista. Ognuno – nel ritirarsi di tutele e progettualità comuni, nel venir meno di un'idea di bene altrettanto tale, condivisa e condivisibile – è stato portato ad autopercepirsi

come “imprenditore di sé stesso”, inevitabilmente responsabile delle proprie azioni, dei personali guadagni, felicità e successi, come pure degli insuccessi e dei fallimenti [...]. Ciò ha stimolato una sensazione di solitudine, in alcuni casi di abbandono, di rassegnazione, ma anche un’idea di un necessario “darsi da fare” in autonomia: un’iper-responsabilizzazione dei singoli e una competizione costante (Mancino e Rizzo, 2022, p. 15).

Questo modello egemonico rischia di condizionare le traiettorie esistenziali dei singoli, esasperando le dimensioni di individualizzazione dei percorsi di vita (Tramma, 2015), la competitività, il prestazionismo, definendo un complesso di *tecniche governamentali* (Foucault, 2005, 2016; Dardot e Laval, 2013 in Baldacci, 2022) e un dispositivo diffuso in grado di formare l’uomo come produttore «che si autopercepisce come l’imprenditore di sé stesso, propenso a una competizione continua per il proprio successo. La competizione diventa quindi il principio fondamentale, subordinando la solidarietà e riducendola a una pia intenzione. Il paradigma del capitale umano appare così pienamente egemone» (Baldacci, 2022, p. 29).

Questo modello determina anche l’articolazione delle istituzioni. La scuola rischia di essere il contesto volto esclusivamente alla formazione del capitale umano, non lasciando spazio all’esercizio del pensiero critico e alla collaborazione; un contesto in cui a valere è il potenziamento di un individuo che possa essere impiegato nello sviluppo economico più generale, un *homo curriculum* (Pippa, 2022). Se si considerano poi le esperienze educative non formali, come per esempio i centri di aggregazione abitati da giovani alle prese con la costruzione della propria identità, emerge come al loro interno sia necessario fare i conti con quelle dimensioni di *disagio* che la cultura neoliberista diffusa determina. A tal proposito, un esempio emblematico lo si ravvisa nelle questioni legate alla dimensione corporea, che «viene sempre più vissuta come un vero e proprio culto del corpo, anch’esso orientato alla ricerca del benessere, della perfezione, della prestazione» (Ferante e Gambacorti-Passerini, 2022, p. 57). Si determinano, in questo clima, anche le forme del lavoro, che si adattano ad un modello quantificabile e oggettivabile, un ordine normativo che si è imposto e che è stato accettato, sebbene comporti degli elevati costi sociali per le persone ad esso sottoposte, nel quale anche la cosa pubblica e il

welfare vengono conteggiati come parte di un modello più generale monetizzabile:

[non è] difficile riconoscere nella mercatizzazione dei beni dello Stato e nella privatizzazione dei servizi pubblici, anche con le riforme del *welfare*, esiti non marginali della parificazione della contabilità dello Stato al formato del bilancio dell'impresa privata, regolato dagli standard internazionali della "normalizzazione" contabile delle imprese, una normalizzazione che allinea lo Stato, la "cosa pubblica", nella posizione di un attore economico tra gli altri (De Leonardis, 2022, p. 66).

Alla luce di quanto delineato, diviene ancora più urgente riaffermare l'importanza di pensare all'educazione come ad un oggetto complesso, che non può e non deve essere asservito ai modi di intendere la società secondo una ragione economica e performativa. In tal senso, può essere significativo accostarsi a quelle visioni che delineano un'idea di competenza e sviluppo dell'individuo realmente multiforme, come attitudini e capacità di abitare un mondo in continua trasformazione. La sfida per chi opera in ambito pedagogico, dunque, riguarda la possibilità di costruire percorsi attraverso i quali le persone possano comprendere come attraversare la realtà secondo le proprie aspirazioni e non secondo modelli egemoni, seguendo un'idea non tanto di *capitale umano*, ma riscoprendo invece il valore dello *sviluppo umano*. Si riaffermerebbe, così, «la priorità della formazione di uomini liberi, di cittadini capaci di pensare con la propria testa e di partecipare attivamente alla vita democratica. [Senza disconoscere] anche la necessità della formazione di produttori capaci, ma tenendo questa istanza subordinata alla prima» (Baldacci, 2022, p. 30).

Le molteplici dimensioni della povertà educativa digitale

Nei paragrafi precedenti si è dato conto delle forme molteplici che assume la povertà educativa: essa riguarda una privazione non solo materiale, ma anche relazionale ed esistenziale. Accanto ad essa, si riscontra una povertà del *milieu* educativo diffuso.

In modo analogo, nelle pagine che seguono, si intende inquadrare il fenomeno del divario digitale (*digital divide*), che consente di esplorare molteplici livelli di comprensione. Si tratta, infatti, di considerare il problema dell'accessibilità alla rete, ma più precisamente significa comprendere il rapporto tra l'accessibilità e gli esiti che essa produce, in termini di comprensione di sé e del mondo.

Ancora una volta, l'organizzazione non governativa Save the Children offre un utile spunto per esplorare questa questione, definendo, nel 2022, la *povertà educativa digitale*. Essa è una condizione che si associa

alla privazione delle opportunità per apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso *l'utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali*. [...] Si rifà al concetto di *possibilità*: possibilità di costruirsi un futuro, pieno di opportunità, che possa spezzare il circolo vizioso della povertà materiale che si autoalimenta appunto con la povertà educativa (corsivo mio)³.

La deprivazione digitale

Un primo focus di attenzione può essere posto a che cosa significhi, per i minori in età scolare, essere *digitalmente deprivati*. Secondo Ayl-lón *et al.* (2023) vuol dire «vivere in una famiglia che non può permettersi di avere un computer e/o [...] con adulti che dichiarano di non potersi permettere di avere una connessione a Internet per uso personale a casa» (p. 1316). Gli autori evidenziano come, in media, il 5,4% dei minori in Europa vive in questa condizione, con notevoli differenze territoriali: in Islanda solo lo 0,4% dei minori è digitalmente deprivato, mentre in Romania e Bulgaria la percentuale sale rispettivamente al 23,1% e al 20,8%. Gli autori si concentrano sul *primo livello del digital divide*, ovvero evidenziando le disparità in termini di accesso. Più in generale, infatti, se ne riconoscono tre livelli:

- *digital divide di primo ordine*: riguarda l'accesso o il mancato accesso ad Internet;

³ Si veda: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/poverta-educativa-digitale-che-cosa-e-come-affrontarla> (ultima consultazione: 07/2025).

- *digital divide di secondo ordine*: riguarda le competenze digitali possedute;
- *digital divide di terzo ordine*: riguarda gli effetti dell'uso di Internet sulla vita della persona.

Questa schematizzazione evidenzia un modo di pensare a questo fenomeno che è stato considerato necessario per «riflettere i cambiamenti della società, dove le competenze digitali stanno diventando sempre più importanti» (Ayllón *et al.*, 2023, p. 1316). Come indicato anche da Scheerder *et al.* (2017), il discorso sul divario digitale si è quindi spostato dall'accesso a Internet, alle competenze e all'uso di Internet, per poi indagare gli effetti dell'uso della rete sulla vita delle persone. È possibile affermare, dunque, che il *digital divide* è sempre più considerato come un fenomeno multidimensionale, caratterizzato da diversi fattori. Esso ha un impatto significativo nel rafforzare le disuguaglianze sociali esistenti.

A tal proposito, secondo l'OECD (2022), costruire una società migliore in termini di dotazione digitale significa lavorare su tre fronti prevalenti: superare il divario digitale; combattere i contenuti dannosi *online*; utilizzare il digitale per rispondere alle sfide ambientali: «se, da un lato, [infatti], le tecnologie digitali hanno rivoluzionato la comunicazione e l'espressione personale, dall'altro la proliferazione di contenuti dannosi indebolisce la coesione sociale e minaccia le democrazie» (p. 5). Per quanto riguarda i divari digitali, l'organizzazione evidenzia che essi, «insieme a dimensioni quali il genere, l'età, il livello di istruzione e il reddito, contribuiscono a limitare l'accesso ai servizi *online* essenziali o alle opportunità di lavoro. Questi divari ostacolano la partecipazione all'economia e alla società e perpetuano e rafforzano le disuguaglianze» (p. 5). La tabella 2 specifica ancora meglio questa correlazione tra divario digitale e disuguaglianze.

La stessa OECD sottolinea come sia necessario un lavoro su più fronti per superare il divario digitale: da una parte, bisognerebbe lavorare sulle competenze in materia di tecnologie informatiche, alfabetizzazione e calcolo; dall'altra si pone la necessità di un lavoro sulle competenze socio-emotive, affinché le persone siano flessibili e capaci di adattarsi al cambiamento.

Tab. 2 – Divario digitale e disuguaglianze secondo l'OECD

Divari di connessione	Riguardano le disparità geografiche e di reddito. Per quanto riguarda le disparità geografiche: le famiglie che abitano in contesti urbani superano in media di quattro punti percentuali quelle rurali per quanto riguarda l'abbonamento a servizi di base a banda larga. Per quanto riguarda le disparità di reddito: vi è una questione legata al costo dei servizi di rete che limita l'accesso alle classi meno abbienti. In tal modo, questi gruppi rischiano un'ulteriore emarginazione se non possono accedere agli strumenti digitali necessari per i servizi essenziali (ad esempio, istruzione, occupazione, sanità, trasporti).
Divari dovuti alle competenze e all'età	Riguarda il mondo del lavoro e dei servizi. I contesti di lavoro cambiano e necessitano di un aggiornamento continuo. Questo rischia di escludere coloro che hanno un'età avanzata o che non riescono a "tenere il passo" con questa trasformazione. Internet è utilizzato soprattutto dalle giovani generazioni. Il rischio è che la popolazione più anziana col tempo non possa usufruire dei servizi che sono sempre più informatizzati, determinando disuguaglianza di accesso ad essi.
Divari di genere ed etnici	Riguarda la segregazione di genere e razziale che caratterizza le professioni legate al mondo digitale. La trasformazione digitale può offrire nuove strade per l'emancipazione di donne e ragazze, nonché per il superamento delle discriminazioni razziali, ma non sempre essa si associa ad un superamento degli stereotipi e dei pregiudizi. Le professioni legate alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, infatti, rimangono in gran parte di dominio maschile, ostacolando l'inclusione digitale delle donne in senso più ampio. Inoltre, le tecnologie sembrano essere pensate per l'uomo occidentale bianco e non tengono conto della multietnicità.

Fonte: OECD, 2022.

Per quanto riguarda l'Italia il tasso di diffusione della rete Internet è in linea con la media europea. Si attesta al 91,9% tra le famiglie con almeno un componente di 16-74 anni (ISTAT, 2023). Se si estende l'analisi a tutte le famiglie, senza tener conto dell'età dei componenti, la quota di quelle che dispongono di un accesso a Internet è pari all'84,1%. Come precedentemente evidenziato, anche in Italia vi è di disparità tra le aree geografiche, perché l'ampiezza demografica del

comune di residenza continua ad essere un fattore discriminante: nei comuni al centro delle aree metropolitane il tasso di connessione supera di 4,2 punti percentuali la media nazionale (88,3%), invece nei comuni fino a 2mila abitanti si ferma al 76,9%. Permane un divario di fruibilità della rete anche tra Nord e Sud del Paese.

Se gli anziani sembrano essere la popolazione meno attrezzata nell'uso di Internet, per le famiglie con minori il mancato utilizzo si associa soprattutto a questioni di ordine economico dovute all'alto costo dei collegamenti e degli strumenti necessari per accedervi (29,8% dei casi).

Secondo il rapporto *EUKids online 2020* (Smahel *et al.*, 2020), i ragazzi italiani di età compresa tra i 9 e i 17 anni navigano *online* principalmente dai loro *smartphone* – l'84% lo fa quotidianamente. Sebbene Internet sia parte integrante della vita quotidiana dei minori, le differenze persistono nelle attività *online* e, più significativamente, nelle competenze *online*. Solo il 42% dei minori italiani, per esempio, dichiara di trovare facile verificare la veridicità delle informazioni *online*. Il numero di minori che si sono sentiti infastiditi (turbati, a disagio o impauriti) da qualcosa che hanno sperimentato su Internet è più che raddoppiato, dal 6% nel 2013 al 13% nel 2017 (e dal 3% al 13% tra i bambini di 9-10 anni). Il rischio più comune è quello di essere esposti a contenuti dannosi generati dagli utenti (UGC): il 51% dei ragazzi tra gli 11 e i 17 anni è stato esposto ad almeno una forma di UGC negativo nell'ultimo anno, compresi i messaggi di odio (31%). La maggior parte si sente triste, arrabbiata e piena di odio per ciò che ha visto. Tuttavia, il 58% di coloro che hanno assistito a discorsi di odio nell'ultimo anno non ha fatto nulla al riguardo. Allo stesso modo, il 50% dei bambini che hanno visto qualcun altro essere vittima di bullismo su Internet non ha fatto nulla al riguardo.

Queste prime indicazioni confermano una declinazione multiprospettica del divario digitale, che riguarda non solo l'accesso alla rete, ma anche gli esiti in termini esistenziali che la sua fruizione determina. Di seguito, si intende chiarire meglio quali siano le caratteristiche dell'ambiente digitale con il quale le giovani generazioni si rapportano e iniziare ad indicarne gli effetti in termini di apprendimento diffuso.

Pervasività dei media e nuove generazioni

Quale impatto hanno le nuove tecnologie nella definizione del percorso esistenziale delle giovani generazioni, in un ecosistema mediatico sfaccettato e in continua trasformazione? Per provare ad orientarsi in questa domanda, in questo paragrafo, innanzitutto si intende comprendere il digitale come ambiente (*digital environment*). Successivamente, si farà riferimento a come i giovani vengono avvicinati ad esso e che conseguenze questo ha sulle loro esistenze. In questa sezione verranno messi in luce i rischi del digitale, per poi aprire, nel capitolo successivo, alle opportunità ad esso connesse.

Pensare al digitale come *ambiente* significa che esso è considerato sia come contesto di vita, di relazioni, di crescita, sia come strumento, facendo riferimento alla vasta gamma di *device* a disposizione. In questi termini, il digitale costituisce un elemento imprescindibile all'interno di un percorso esistenziale complessivo, che riguarda la vita dei minori, degli adulti e degli anziani che vivono nella contemporaneità. La sua pervasività e il suo dinamismo si accostano ad un contesto socioculturale come quello occidentale in cui l'apprendimento è sempre più descritto come una forma dell'esistenza, necessaria ad affrontare i cambiamenti e le transizioni nei percorsi di vita (Erstad e Sefton-Green, 2012). Al contempo, esso è inteso come uno strumento con il quale si mantengono le strutture sociali attuali in termini di potere e rapporti gerarchici, in un processo di *learnification*, che adegua a modelli prevedibili e rendicontabili anche i processi educativi (Biesta, 2022; 2023; Bruzzone, 2023).

Secondo Livingstone (2024) affrontare il tema delle vite digitali dei minori richiede l'utilizzo di una *lente interdisciplinare* che comprenda il digitale come strumenti o dispositivi, come spazio o ambiente e come infrastruttura sociale. Citando Third *et al*, la ricercatrice ricorda che vi sono

tre approcci per concettualizzare il “digitale”: (i) come le persone utilizzano i *media* o le tecnologie digitali, ossia concentrandosi sul digitale inteso come strumenti, dispositivi, contenuti e servizi; (ii) come le persone si impegnano all'interno di spazi o ambienti digitali, concentrandosi su se e come questi estendono o trasformano o reinventano le possibilità di azione e interazione; (iii) come la società stessa viene rimodellata dall'adozione sempre più

massiccia di infrastrutture digitali per l'informazione, l'istruzione, il lavoro, il commercio, l'intrattenimento, la comunicazione e altro ancora, la salute, la politica, il benessere (p. 889).

A che cosa si fa riferimento, quindi, quando si parla del digitale? In particolare, è bene che esso sia osservato tenendo conto delle sue molteplici sfaccettature:

il riferimento alle tecnologie digitali nella vita dei giovani comprende molti livelli di significato, tra cui il dispositivo stesso come oggetto e marchio, le applicazioni installate su di esso e le loro varie impostazioni, le reti a cui i giovani sono così connessi tecnologicamente e socialmente, i generi di contenuti che caratterizzano i loro gusti e preferenze, i modelli di business commerciali e guidati dai dati a cui diventano soggetti, i regimi normativi *soft* e *hard* che inquadrano o limitano le loro possibilità e le norme culturali e morali in base alle quali i giovani prendono le loro decisioni digitali (p. 886).

L'*ambiente digitale*, in quest'ottica, è in continua evoluzione ed espansione e comprende le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, comprese le reti, i contenuti, i servizi e le applicazioni digitali, i dispositivi e gli ambienti connessi, la realtà virtuale e aumentata, l'intelligenza artificiale, la robotica, i sistemi automatizzati, gli algoritmi e l'analisi dei dati, la biometria e la tecnologia degli impianti (United Nations, 2021).

Alla luce di queste definizioni, un ulteriore passaggio conduce verso una comprensione dei modi in cui le giovani generazioni entrano in contatto con l'ambiente digitale e quali conseguenze esso ha sulle loro traiettorie esistenziali. Attraverso quali norme, rappresentazioni e consuetudini di tipo familiare e sociale si approcciano al vasto mondo delle tecnologie⁴?

La *teoria della domesticazione* afferma che l'accesso al digitale avviene attraverso la convergenza di fattori simbolici e materiali che si intrecciano nel proprio contesto di riferimento (famiglia, scuola, gruppo dei pari...). In tal senso si possono distinguere alcuni passaggi che determinano questo processo:

⁴ Per la breve disamina delle cornici teoriche richiamate, si è fatto riferimento alla piattaforma CORE: <https://core-evidence.eu/posts/digital-access-theoretical-approaches> (ultima consultazione: 07/2025).

- appropriazione: acquisto del dispositivo;
- oggettivazione: attribuzione di uno specifico spazio fisico e psicologico nella casa;
- implementazione/incorporazione: utilizzo e integrazione della tecnologia nelle *routine* quotidiane;
- conversione: modalità in cui il nuovo dispositivo va oltre l'ambiente domestico e inizia a definire le proprie relazioni con il mondo.

Questa teoria mette in luce i modi in cui le tecnologie vengono rese significative nella vita quotidiana, attraverso i loro usi spaziali, temporali e pratici. Questi utilizzi si intrecciano con la propria cultura di riferimento, intesa come espressione di valori e stili di vita.

La teoria del *capitale digitale* deriva dal pensiero di Bourdieu, il quale esamina la vita dei minori e delle loro famiglie in termini di interazione tra struttura e *agency*. L'autore descrive la posizione di ciascuno nel suo contesto di riferimento a partire da tre risorse disponibili: il *capitale economico*, *sociale* e *culturale*. Ad essi è possibile affiancare il *capitale digitale*, inteso come una serie di risorse materiali (ad esempio, tecnologie, dispositivi digitali) e non materiali (ad esempio, competenze digitali) a disposizione di qualcuno che le utilizza per raggiungere obiettivi specifici. L'insieme di queste forme di capitale determina i modi di stare al mondo di ciascuno e le sue aspettative. Inoltre, l'accumulazione di queste forme di capitale o la privazione di una o più forme dello stesso determinano le possibilità di azione nel proprio contesto di riferimento (*agency*).

Queste teorie mostrano come ciascuna famiglia rappresenti un universo di consuetudini, norme e rappresentazioni che determina anche i modi in cui i minori vengono avvicinati alla tecnologia. In tal senso, la tecnologia *plasma* la vita delle famiglie, in modo peculiari.

Livingstone e Blum Ross (2022), nella loro ricerca volta a comprendere gli usi, le rappresentazioni e i modelli relativi all'uso delle tecnologie tra le famiglie londinesi evidenziano come sia possibile riconoscere l'influsso delle risorse finanziarie sia guadagnate che ereditate, nonché del grado di istruzione, delle conoscenze e delle pratiche culturali sull'integrazione delle tecnologie digitali nella vita familiare e sulla riproduzione sociale della disegualianza. Allo stesso tempo, riscontrano dei punti in comune fra le classi, oltre agli sforzi che alcuni genitori compiono per costruire degli stili di vita alternativi, che

delineano un equilibrio tra l'assimilazione totale della tecnologia e il rifiuto della stessa. Tra le famiglie, quindi, si coglie un'attenzione trasversale alla necessità di rendere i minori capaci di utilizzare gli strumenti tecnologici, poiché si ravvisa in essi uno strumento essenziale per il loro futuro. Tuttavia, non è detto che esso sia un futuro di emancipazione per tutti:

è plausibile che la conoscenza della programmazione sarà utile ad alcuni giovani per costruire una carriera nei nuovi mercati digitali che ricompensano la produzione, la creazione e la sperimentazione, mentre solo pochi diventeranno dirigenti aziendali di alto livello. Ma anche se emergeranno delle distinzioni sostanziali tra futuri imprenditori, creativi e programmatori a vari livelli, per molti la programmazione potrebbe condurre agli equivalenti digitali di lavori da tute blu. [...] Così, malgrado l'ottimismo pubblico e le previsioni ufficiali sulla necessità di competenze digitali, è possibile che i "lavori digitali", compresi quelli che non sono stati ancora inventati, saranno tanto eterogenei quanto i lavori di classe che andranno a sostituire (p. 127).

Dunque, se la tecnologia *definisce gli immaginari presenti e futuri dei giovani* (Livingstone, 2024), il modo in cui ciò avviene varia molto a partire dai contesti di provenienza: *l'affordance dei social media* è determinata dalle persone che lo utilizzano, dalle risorse culturali, affettive, emotive, relazionali e amicali a disposizione di ciascuno.

L'ambiente digitale e i suoi rischi

Accanto alle pratiche di trasmissione dei modi e delle consuetudini con i quali avere a che fare con il digitale, le famiglie e più in generale coloro che si occupano della crescita dei minori, sono chiamati a comprendere i rischi ai quali essi sono esposti nell'attuale *digital environment*. A tal proposito, nel Commento Generale n. 25 delle Nazioni Unite relativo alla tutela dei diritti dei minori nell'era digitale si elenca quanto segue:

i rischi relativi al contenuto, al contatto, comprendono [...] contenuti violenti e sessuali, molestie e aggressioni informatiche, gioco d'azzardo, sfruttamento e abuso, compresi lo sfruttamento e l'abuso sessuale, la promozione o l'istigazione al suicidio o al pericolo di vita, anche da parte di criminali o

gruppi armati designati come terroristi o estremisti violenti. Gli Stati parti devono identificare e affrontare i rischi emergenti che [i minori] affrontano in contesti diversi, anche ascoltando i loro bisogni (UN, 2021, p. 3 point 14).

Si evidenzia anche un rischio connesso con la *datificazione* delle vite dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, che avviene molto prima che siano capaci di esprimersi. Con questo termine ci si riferisce al «processo tecnologico che trasforma vari aspetti della vita sociale o della vita individuale in dati che vengono successivamente trasformati in informazioni dotate di nuove forme di valore anche economico»⁵.

Inoltre, il fatto che la rete sia un contesto dal quale aziende private traggono profitto impone un monitoraggio attento delle politiche che integrino il rispetto dei diritti dei minori con un'attenzione al tipo di contenuti di cui sono destinatari. I *media*, infatti, possono diventare contesti in cui vengono strumentalizzati come soggetti di consumo in modi anche indiretti (*persuasive design*) (5Rights Foundation, 2023; Livingstone *et al.* 2024).

Alla luce di questa consapevolezza sempre più diffusa sui rischi della rete, ma anche per definire le opportunità connesse al suo utilizzo, nel 2022, la Commissione Europea definisce la nuova strategia per un Internet migliore per bambini e ragazzi. Essa attualizza i contenuti dell'Agenda Digitale del 2012 e sottolinea la necessità di «integrare e sostenere l'attuazione pratica delle misure esistenti al fine di proteggere i minori *online*, sviluppare le loro capacità e conferire loro maggiore autonomia e responsabilità affinché possano costruire la loro vita *online* e beneficiarne in sicurezza» (Commissione Europea, 2022, p. 2). Questo documento attesta la pervasività del digitale nelle vite dei minori europei,

la maggioranza [dei quali] dichiara di usare il proprio *smartphone* “ogni giorno” o “quasi sempre”; in molti paesi il tempo trascorso *online* dai minori è quasi raddoppiato rispetto al 2010. I minori iniziano a usare dispositivi digitali a un'età sempre più precoce. [...] Se da una parte si promuove un equilibrio sano tra vita *online* e vita *offline*, l'astinenza digitale non rappresenta oggi un'opzione realistica per i minori in quanto l'accesso a informazioni,

⁵ https://www.treccani.it/vocabolario/datificazione_%28Neologismi%29/ (ultima consultazione: 07/2025). Si veda anche Cino (2022) sul tema dello *sharenting*.

alcuni elementi dell'istruzione formale, i contatti sociali e l'intrattenimento avvengono sempre più spesso *online* (Commissione Europea, 2022, p. 5).

Scopo della comunicazione è rafforzare il principio della sicurezza come elemento fondamentale per proteggere i minori *online*, sia relativamente a contenuti dannosi che per quello che riguarda i loro dati personali. Inoltre, si evidenzia l'importanza di garantire il rispetto dei diritti dei minori nello sviluppo di contenuti in rete. Ciò significa che le piattaforme devono «adottare misure adeguate e proporzionate per garantire la tutela della vita privata, la sicurezza e la protezione dei minori sui loro servizi» (Commissione Europea, 2022, p. 4). Viene inoltre introdotta una legge sull'intelligenza artificiale, oltre che per la protezione di categorie vulnerabili quali giovani migranti, di genere femminile, soggetti sottoposti alla tratta di esseri umani.

Le opportunità del digitale per contrastare le povertà educative

Che cosa significa abitare con consapevolezza nell'ambiente digitale descritto nel terzo capitolo? Per rispondere a questo quesito, di seguito si ricorrerà ad alcuni quadri di riferimento internazionale che delineano degli elementi utili a definire la *competenza digitale*. Al fine di non limitare a questo costrutto il superamento delle criticità precedentemente evidenziate, successivamente, si proporranno delle traiettorie di senso provenienti dal mondo pedagogico ed educativo.

Accedere in modo significativo ai *media* digitali

Competenza digitale

Nel “Quadro europeo delle competenze digitali per i cittadini” (DigComp 2.2), la Commissione Europea definisce la *competenza digitale*. Essa riguarda

l'uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali e il loro impiego nell'apprendimento, nel lavoro e nella partecipazione alla società. Comprende l'alfabetizzazione all'informazione e ai dati, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione ai *media*, la creazione di contenuti digitali (compresa la programmazione), la sicurezza (compreso il benessere digitale

e le competenze relative alla sicurezza informatica), le questioni relative alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico¹.

La tabella 3 riassume le aree di competenza previste dal DigiComp 2.2.

Tab. 3 – La competenza digitale secondo DigiComp 2.2

Alfabetizzazione su informazione e dati	Articolare le esigenze informative, individuare e recuperare dati, informazioni e contenuti digitali. Giudicare la rilevanza della fonte e del suo contenuto. Archiviare, gestire e organizzare dati, informazioni e contenuti digitali.
Comunicazione e collaborazione	Interagire, comunicare e collaborare tramite le tecnologie digitali, tenendo conto della diversità culturale e generazionale. Partecipare alla società attraverso i servizi digitali pubblici e privati e la cittadinanza attiva. Gestire la propria presenza, identità e reputazione digitale.
Creazione di contenuti digitali	Creare e modificare contenuti digitali. Migliorare e integrare le informazioni e i contenuti in un <i>corpus</i> di conoscenze esistenti, comprendendo come applicare il <i>copyright</i> e le licenze. Saper dare istruzioni comprensibili ad un sistema informatico.
Sicurezza	Proteggere i dispositivi, i contenuti, i dati personali e la <i>privacy</i> negli ambienti digitali. Proteggere la salute fisica e psicologica ed essere competenti in materia di tecnologie digitali per il benessere e l'inclusione sociale. Essere consapevoli dell'impatto ambientale delle tecnologie digitali e del loro utilizzo.
Risolvere problemi	Identificare esigenze e problemi e risolvere difficoltà concettuali e situazioni problematiche in ambienti digitali. Utilizzare gli strumenti digitali per innovare processi e prodotti. Mantenersi aggiornati sull'evoluzione del digitale.

Fonte: Vuorikari *et al.*, 2022

Avere un quadro di riferimento relativo al concetto di *competenza digitale* diviene significativo per aiutare i cittadini e i professionisti ad orientarsi nelle sfide poste dal contesto contemporaneo e in particolare

¹ Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione: 06/2025).

per comprendere quali sono le richieste del mondo del lavoro attuale. In termini educativi, è interessante capire come appropriarsi in modo critico di questo quadro di riferimento per declinare delle esperienze che non si attengano esclusivamente ad esso, ma lo mettano in dialogo con i bisogni, le possibilità e le esigenze delle persone alle quali ci si rivolge. La stessa Commissione Europea non concepisce la competenza digitale in modo isolato, ma nell'intreccio con le altre competenze chiave per l'apprendimento permanente, intese come quelle attitudini indispensabili ai cittadini per la propria realizzazione, per uno stile di vita sano e sostenibile, per l'occupabilità, per la cittadinanza attiva e per l'inclusione sociale.

Nel report dell'UNICEF sull'infanzia nel mondo digitale (Unicef, 2025), lo stesso concetto viene descritto come segue: «[La] capacità di utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modi che aiutano gli individui a raggiungere risultati vantaggiosi e di alta qualità nella vita quotidiana per sé stessi e per gli altri e che riducono i potenziali danni associati agli aspetti più negativi dell'impegno digitale» (p. 10).

Di fronte alle disparità precedentemente descritte, appare urgente costruire occasioni in cui esercitarsi a una *competenza digitale* che sia *trasformativa* per gli individui, che prevenga forme di abuso sul *web* e un suo utilizzo inappropriato, sviluppando invece occasioni che permettono l'appropriazione di sé e dei propri modi di essere nell'attuale *digital environment*.

Come visto, infatti, vi sono numerosi rischi collegati all'utilizzo di Internet. Al contempo, tutelare la sicurezza dei minori *online* non esclude che essi possano accedere in maniera significativa a questo stesso ambiente. Esso «può sostenere i minori a realizzare l'intera gamma dei loro diritti civili, politici, culturali, economici e sociali» (UN, 2021, p. 1, point 4). Si ravvisano, dunque, molteplici opportunità connesse ad un uso consapevole dei *media*:

l'ambiente digitale offre [a bambini, bambine, ragazzi e ragazze] opportunità cruciali per far sentire la propria voce nelle questioni che li riguardano. L'uso delle tecnologie digitali può aiutare a realizzare la partecipazione dei minori a livello locale, nazionale e internazionale. Gli Stati dovrebbero promuovere la consapevolezza e l'accesso ai mezzi digitali per i minori per esprimere le loro opinioni e offrire formazione e sostegno affinché [...] possano

partecipare su base paritaria con gli adulti [...] in modo da poter essere efficaci difensori dei loro diritti, individuali e di gruppo (UN, 2021, p. 3, point 14).

Al fine di costruire un *ambiente digitale tutelante*, in cui i minori possano esprimersi e prendere posizione, è necessario moltiplicare gli ambiti in cui esercitare un utilizzo intenzionale dei *media*, a casa, a scuola e nel contesto comunitario più allargato.

Il diritto alla non discriminazione richiede che gli Stati garantiscano a tutti i minori un accesso uguale ed effettivo all'ambiente digitale in modi che siano significativi per loro. Devono adottare tutte le misure necessarie per superare l'esclusione digitale. Questo prevede l'accesso gratuito e sicuro per i minori in luoghi pubblici dedicati e investire in politiche e programmi che sostengano l'accesso [alla rete] a prezzi giusti e l'uso consapevole delle tecnologie digitali da parte di tutti i minori in ambienti educativi, comunità e case. [...] Gli Stati dovrebbero coinvolgere sistematicamente la società civile [...] nello sviluppo, nell'implementazione, nel monitoraggio e nell'applicazione delle norme. Dovrebbero garantire che le organizzazioni della società civile siano in grado di implementare le loro attività di promozione e protezione dei diritti dei minori in relazione all'ambiente digitale (UN, 2021, pp. 6-34).

In tal senso un altro aspetto significativo diviene la formazione dei *caregiver* (familiari, insegnanti, operatori sociali, altri professionisti), in termini di consapevolezza e di sostegno (*training and advice*), rispetto ad un appropriato uso del digitale.

Gli Stati dovrebbero promuovere la consapevolezza tra i genitori e i *caregiver* relativamente alla necessità di rispettare l'evoluzione dell'autonomia, delle capacità e della *privacy* dei minori. Dovrebbero sostenere [le figure di riferimento] nell'acquisire alfabetizzazione digitale e consapevolezza dei rischi [della rete], al fine di aiutarli ad assistere [i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze] nella realizzazione dei loro diritti, compreso quello alla protezione, in relazione all'ambiente digitale (UN, 2021, p. 4, point 21).

La Strategia Europea BIK+ per un'esperienza digitale significativa dei giovani evidenzia alcuni assi che i professionisti dovrebbero avere in mente per presidiare un'appropriazione consapevole dei *media* digitali: costruire *esperienze digitali sicure*, in cui i minori siano tutelati rispetto ai rischi del digitale e abbiano invece accesso a contenuti adeguati alla

loro età; dare *spazi di autonomia e responsabilità* ai minori nell'esplorazione dell'ambiente digitale, al fine di far loro acquisire le competenze e le abilità necessarie per compiere scelte consapevoli; garantire la *partecipazione attiva* attraverso esperienze digitali innovative e creative.

Nel senso descritto, sembrerebbe configurarsi una tecnologia che possa essere messa a disposizione dello sviluppo di una comunità. Col termine *tecnologia di comunità*, Rivoltella (2020) identifica quei *media* e quelle tecnologie, utilizzate in contesti associativi di tipo ricreativo, educativo e culturale, che si caratterizzano come dispositivi attraverso i quali individuare i problemi della comunità e risolverli con la predisposizione di strumenti che funzionino allo stesso tempo da *dispositivi di cittadinanza* e da *catalizzatori di socialità e reti relazionali* a diversi livelli (famiglia, scuola, gruppi, territorio). L'autore afferma che «non è la tecnologia a costituire la comunità, almeno non senza un intervento di *capacity building* che metta in condizione operatori e utenti di costruire relazioni e organizzare pratiche grazie alla tecnologia» (Rivoltella, 2020, p. 83). Egli inoltre prospetta che ci vogliano delle competenze specifiche per presidiare la possibilità che dalla tecnologia nascano delle opportunità di sviluppo di una comunità. Infatti, «in un contesto in cui chiunque può accedere senza controllo allo spazio pubblico, una mediazione è d'obbligo e questa mediazione il *tutor di comunità* la può garantire, tanto sul versante dell'abilitazione nei confronti dell'accesso [...] sia nei confronti del presidio educativo»² (Rivoltella, 2020, pp. 94-95).

Il mondo sociale e educativo a confronto con la sfida del digitale

Alla luce di quanto delineato, in che modo, chi si occupa di educazione, può assumere una postura professionale che consenta di allestire dei contesti in cui l'utilizzo dei *media* permetta di sviluppare una competenza digitale intesa in termini complessi? Quali sono le questioni che si pongono a chi intende *abitare il digitale* nei contesti educativi, fuori e dentro la scuola? Di seguito si proveranno a tracciare delle

² Questo compito potrebbe essere svolto da figure professionali come gli educatori socio-pedagogici e i pedagogisti.

riflessioni attorno a queste domande, facendo riferimento alle considerazioni di alcuni professionisti del settore³.

Fontana (2019) evidenzia come la tecnologia stia modificando le relazioni interpersonali, *in primis* quelle familiari, che si ibridano con l'esperienza digitale⁴. Questo si associa ad una diffusa deregolamentazione di ciò che avviene nei contesti virtuali, di cui non si comprendono del tutto le logiche⁵. Ciò si riflette anche sugli operatori sociali che sono sia attori che spettatori in questo scenario, con conseguenze sugli individui, i gruppi e le comunità di cui si occupano.

Allo stesso tempo, quelle che tradizionalmente erano le spinte del lavoro sociale, come la valorizzazione dell'individuo e la costruzione di reti di supporto tra pari, rischiano di essere rimpiazzate da un *web* che, da una parte, può dare forza alle singole identità, dall'altra può portare al conformismo, all'accettazione incondizionata di copioni e al narcisismo. Anche la gruppaltà nel mondo virtuale può essere letta come un nuovo spazio di aiuto reciproco, ma, al contempo, rischia di essere un contesto che enfatizza la solitudine.

Si tratta, quindi, secondo l'autrice, di estendere nella rete le azioni educative, attraverso un lavoro individuale e gruppale, perché «la novità di queste pratiche consiste nel fatto che, tramite le tecnologie, si mettono in [contatto] persone mai conosciute prima, creando forme comunitarie sganciate dalla base territoriale, sebbene capaci di aggregarsi su bisogni ed esigenze specifiche» (Fontana, 2019, p. 35). Si pongono allora cinque grandi sfide a chi intende lavorare nel sociale, affiancando digitale e analogico.

1. *Democratizzare l'accesso*: significa rafforzare la cittadinanza digitale, superando il *digital divide* e rendendo la rete accessibile anche a persone svantaggiate e anziani.
2. *Concorrere a una corretta informazione*: si tratta di scardinare gli effetti dovuti all'aggregazione di individui simili per formazione e

³ Per realizzare questo paragrafo si è attinto ad approfondimenti presentati su alcuni numeri della rivista *Animazione sociale*, che coniuga riflessioni teoriche e riferimenti alla pratica professionale degli operatori dell'ambito socioeducativo.

⁴ A tal proposito, l'autrice parla dello *smartphone* come di una *protesi identitaria*, che favorisce una connessione alla rete praticamente costante, che si riverbera sui momenti di interazione quotidiana di una famiglia, come i pasti, le uscite, le occasioni di convivialità.

⁵ Si fa riferimento, per esempio, a quelle innovazioni tecnologiche che spesso i figli conoscono meglio dei propri genitori, i quali si trovano sprovvisti degli strumenti utili a comprendere rischi e potenzialità del digitale.

livello culturale che la rete agevola, agendo nelle piazze virtuali per un'informazione corretta e per il contrasto dei discorsi di odio.

3. *Fronteggiare le nuove dipendenze da connessione*: bisogna offrire alternative all'onnipresenza dello *smartphone*, che può determinare delle alterazioni degli stati di coscienza individuale e un'iper-esposizione virtuale che soffoca gli spazi di connessione con sé stessi e la propria interiorità.
4. *Fare prevenzione sugli usi incauti della rete*: indica la necessità di proteggere i minori dai rischi connessi all'abuso, all'adescamento e a condotte lesive in cui possono incorrere sul *web*.
5. *Difendere l'umano*: esprime la necessità di contrastare l'egemonia degli algoritmi e dell'intelligenza artificiale per recuperare la centralità dell'essere umano.

L'autrice conclude affermando che sia necessario attrezzarsi sul piano etico, culturale e delle competenze sociali, per esercitare delle nuove forme di aiuto ad individui, gruppi e comunità, per abitare «con una postura consapevole e competenze i nuovi ambienti *social*, sapendo che spetta anche agli operatori sociali evitare che [in essi] si producano le derive [collegate ai *media* digitali]» (Fontana, 2019, p. 41).

In un contesto che già vedeva il diffondersi progressivo di una consapevolezza rispetto ai modi con i quali pensare all'utilizzo del digitale nelle pratiche educative, la pandemia ha costretto gli operatori a *(re)inventare l'educazione* nello spazio virtuale.

Fant (2020) racconta l'esperienza del progetto *Anno Unico*⁶ che ha fronteggiato la chiusura delle scuole costruendo un *setting virtuale aperto e flessibile* che potesse accompagnare un gruppo di adolescenti durante il periodo di chiusura e isolamento. La progettazione di questo spazio rispondeva all'esigenza di contrastare il fatto che la scuola si stesse concentrando prevalentemente sulle dimensioni contenutistiche, relative ai programmi di studio e meno sugli aspetti relazionali e connessi alla salute mentale degli studenti e delle studentesse. In questo quadro, è stato indispensabile trovare delle strategie con le quali i giovani potessero *abitare il caos con competenza*. Ciò ha significato:

- allestire un *setting digitale* accogliente;
- dare senso ai vissuti e costruire pensiero;
- pensare a dei riti per dare valore al presente;

⁶ <https://www.announico.it/> (ultima consultazione: 07/2025).

- costruire una struttura sempre aperta.

L'autore rimanda anche dell'esperienza di *Radio Anno Unico* – canale di scambio e podcast – che ha rappresentato uno spazio in cui potessero convergere le riflessioni e i vissuti dei ragazzi in merito alla pandemia.

Nello stesso periodo pandemico, altre realtà si sono poste delle domande su come stabilire una connessione reale e virtuale tra le comunità. È il caso del progetto *Skim*⁷, che ha avuto l'ambizione di condurre una comunità cittadina (gli abitanti di Bassano del Grappa - Vi) al passaggio dal *mostro* digitale al *nostro* digitale (Carli *et al.*, 2022). Si è lavorato sul rapporto tra il digitale, le nuove generazioni, le famiglie e i contesti di socializzazione e educazione più allargati. Focus prevalenti sono stati:

- la costruzione di un gruppo di lavoro multidisciplinare;
- il coinvolgimento della cittadinanza;
- la definizione di un obiettivo progettuale comune, volto a raccontare una storia condivisa, che delineasse il *nostro digitale*, attraverso attività, eventi, iniziative, percorsi nelle scuole di ogni ordine e grado, nel territorio e nella comunità locale.

La descrizione filosofico-poetica del progetto proposta dai professionisti che vi hanno lavorato indica delle questioni urgenti, in forma di domanda: gli adulti sono preparati alle sfide del digitale? E poi: il digitale è solo un problema? Il digitale si può ormai dare per scontato? Che cos'è il digitale? Uno strumento, un ambiente, un pezzo di vita? A fronte di questi quesiti, emergono alcune questioni:

- il digitale rischia di aumentare la frattura generazionale;
- il digitale non è solo tecnologia: il confronto con il digitale non si riduce a una dicotomia tra sapere/non sapere usare un dispositivo;
- il collasso del contesto dell'informazione: ciò che si legge sul *web* viene decontestualizzato e viene a mancare una reale comprensione di ciò a cui si ha accesso attraverso i *media*;
- una stupidità intergenerazionale: non vi è una reale conoscenza del digitale, lo si conosce con l'uso e questo porta anche ad errori molto grossolani;
- l'educazione digitale sembra essere di tutti e di nessuno;

⁷ <https://skim.adelanteonlus.it/> (ultima consultazione: 06/2025).

- la carenza di sapere educativo comune: non vi sono più dei riferimenti educativi condivisi e questo lascia molto spazio al digitale come spazio di scambio e di riconoscimento reciproco.

Gli autori delineano, poi, dei modi possibili attraverso i quali stare in questo contesto in trasformazione:

- proporre un modello educativo centrato sulla *negoiazione* e non sul *controllo*, che porti a comprendere quali possano essere dei punti di riferimento contestualizzati per integrare le tecnologie nella vita delle nuove generazioni;
- costruire un *avvicinamento condiviso* alle tecnologie, attraverso il quale adulti e giovani imparino insieme a convivere con esse;
- sensibilizzare gli adulti rispetto alla necessità di una *responsabilità diffusa* che accompagni i giovani all'utilizzo del digitale.

Gli autori, infine, sottolineano come la rete sia uno spazio potenzialmente infinito, in cui tutti e tutte possono trovare voce. Questo aspetto va presidiato, affinché non prevalgano solo le voci di coloro che hanno maggior potere economico e mediatico.

I media digitali nei progetti di contrasto della povertà educativa

Per comprendere in che modo la sfida del digitale e il suo impatto sulla vita delle nuove generazioni in termini di sviluppo dell'identità e di consolidamento o indebolimento delle disuguaglianze vengono concepiti da chi si occupa di educazione in contesti educativi non formali, si è proceduto all'analisi di alcuni materiali reperibili sul sito dell'ente *Con i Bambini*, soggetto attuatore del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.

A partire dal portale <https://percorsiconibambini.it/> e in particolare nella sezione “Progetti” è stata inserita la parola chiave “digital”, al fine di ricavare le proposte che contenessero nel titolo un riferimento al digitale. La ricerca ha portato in evidenza 10 progetti attivi e conclusi, sul territorio italiano⁸. Si riporta una tabella che schematizza i progetti analizzati.

⁸ La ricerca è stata effettuata nel febbraio 2025.

Tab. 4 – Alcuni progetti di contrasto della povertà educativa, con un’attenzione al digitale

Titolo del progetto e anno di avvio	Azioni principali
Competenze digitali e giovani protagonisti per una scuola per tutti (2018)	Inclusione scolastica: superare la frammentazione delle risorse, costruendo una visione condivisa sui problemi della povertà educativa e strategie più efficaci per affrontarla, insieme ai ragazzi stessi. Promuovere il tema della cittadinanza digitale.
Or.Co. Digitsys. Orientamento Consapevole e sistemico al tempo digitale (2019)	Attività dentro e fuori la scuola per potenziare il benessere dei minori, con attenzione anche alle competenze digitali.
Felici digitali (2019)	Diminuire la dispersione scolastica tramite il potenziamento della comunità educante. Realizzazione di laboratori di robotica e sul <i>web 2.0</i> per il rafforzamento delle competenze STEM in orario extra-scolastico e laboratori per lo sviluppo delle competenze emotivo-relazionali durante l'orario scolastico.
Impronte digitali (2021)	Potenziare e qualificare il variegato sistema di azioni ad oggi già intraprese, all'interno del territorio provinciale di Reggio Emilia, per contrastare situazioni di emarginazione sociale e impoverimento di opportunità educative e relazionali, attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali multimediali.
Im-Patto Digitale (2021)	Sensibilizzazione e recupero del materiale digitale nel territorio da destinare a famiglie in situazione di disagio socio-economico. Percorsi di intervento personalizzato relativi alle competenze digitali e non solo. Momenti di formazione e aggiornamento per minori, genitori, insegnanti. Creazione di poli digitali (hub).
DIGITAL MINDS? Disagio Giovanile (e) TALenti: MINori Digitalizzati (o) Socializzazione? (2023)	Ascolto; costruzione di comunità; laboratori; attività ludiche di attivazione della comunità; disseminazione.
Open Science. Scienza aperta e digitale per le scuole e i territori (2023)	Tema della Scienza Aperta e dell'educazione alle materie STEAM. Formazione insegnanti. Monitoraggio civico e ambientale; realizzazione di un blog. Educazione civica attraverso il monitoraggio ambientale.

ONDA-HUB06. Outdoor Natura Digitalizzazione Accoglienza (2024)	Realizzazione di un nuovo asilo nido, basato sull'approccio innovativo ONDA (Outdoor-Natura-Digitalizzazione-Accoglienza), caratterizzato dall'utilizzo dell'ambiente quale palcoscenico privilegiato delle attività pedagogiche, dall'introduzione della digitalizzazione per stimolare le abilità psicomotorie e cognitive e dall'apertura alla comunità educante.
FUTURAMA. Nuovi modelli per l'educazione digitale e creativa (2024)	Sviluppo di competenze di base e tecniche nell'ambito delle discipline STEAM. Sviluppo di soft skills. Formazione insegnanti. Introduzione al linguaggio della programmazione e alla robotica. Introduzione alla Cyber Security. Sviluppo di competenze per la transizione digitale ed ecologica. Applicazione delle nuove tecnologie ad attività creative. Orientamento e accompagnamento al lavoro.
DigitalMenti (2024)	Competenze digitali e materie STEAM. Proposta di strumenti didattici e di attività extra-curricolari. Costruzione di un centro di aggregazione sociale per la promozione della cultura digitale. Attività di educazione digitale; percorsi personalizzati per soggetti fragili; percorsi per <i>caregiver</i> ; eventi che coinvolgono la cittadinanza.

Fonte: <https://percorsiconibambini.it/>

Le proposte possono essere inserite in alcune categorie temporali. Vi sono i progetti nati *prima* del COVID che hanno riconfigurato le proprie attività, previste prevalentemente sul territorio, attraverso l'utilizzo della tecnologia. Vi sono i progetti nati *dopo* il 2020 che sembrano aver acquisito, in seguito alla pandemia, le possibilità connesse con l'incrocio tra un'attività educativa territoriale in presenza e l'utilizzo delle tecnologie per avvicinare la cittadinanza, creare contenuti, educare le nuove generazioni ai linguaggi del futuro. Vi sono poi i progetti che sono nati all'interno di finanziamenti *specificatamente orientati* al tema del potenziamento della didattica delle materie STEAM⁹

⁹ STEAM è l'acronimo per *Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics* (Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arti e Matematica). Si tratta di progetti finanziati nell'ambito del bando *Strumenti per crescere*, che ha inteso destinare fondi a percorsi di potenziamento delle competenze di base tramite le STEAM, con particolare riferimento ai minori tra gli 11 e i 17 anni e alle regioni del Mezzogiorno (Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia): <https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/strumenti-per-crescere/> (ultima consultazione: 07/2025).

che quindi hanno una forte propensione all'educazione ai linguaggi dei nuovi *media*.

Successivamente, la ricerca ha fatto riferimento alle prime tre notizie presenti sul blog di ciascun progetto per individuare le tipologie di attività più recenti portate avanti dagli enti coinvolti. In questo quadro, nelle proposte analizzate si identificano alcune categorie di attività prevalenti che riguardano anche l'utilizzo dei *media* digitali.

- Vi sono le attività rivolte agli enti, ai genitori, alla cittadinanza. All'interno di esse può essere individuata la categoria dei *momenti di incontro*, distinti tra: momenti organizzativi tra gli enti; momenti formativi per i professionisti; incontri di sostegno alla genitorialità. Seguono attività di *creazione di contenuti* relativi alla prevenzione di comportamenti lesivi per i minori nell'utilizzo delle tecnologie e di promozione di comportamenti sostenibili dal punto di vista ambientale, nonché rispetto alla tutela dell'ingresso delle donne nelle professioni STEAM.
- Una fetta prevalente delle proposte riguarda le attività inserite nella *proposta curriculare*. Si fa riferimento ad attività *outdoor*, di accompagnamento linguistico e di natura interculturale, ma soprattutto ad attività di potenziamento delle competenze digitali intese come laboratori da inserirsi nella didattica. Questi laboratori si affiancano alle attività di orientamento verso le professioni future. Alcuni progetti hanno incentrato il proprio operato sulla realizzazione di contenuti digitali.
- Seguono poi i progetti che hanno permesso di aprire *nuovi servizi*: un'unità di offerta per la prima infanzia in un caso e un servizio per l'aiuto allo svolgimento dei compiti attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie, nell'altro.
- Il doposcuola si attesta come un servizio di riferimento per alcuni progetti, da potenziare con l'inserimento di computer e altri strumenti.
- In alcuni casi sono state realizzate delle attività nel periodo estivo e degli sportelli di sostegno psicologico.

Nel terzo livello di analisi si è scelto di osservare da vicino quei progetti che in maniera esplicita fanno del digitale e della tecnologia un oggetto di lavoro perché:

- propongono percorsi legati al *coding*¹⁰, alla programmazione e all'animazione;
- realizzano contenuti digitali con i minori coinvolti;
- realizzano contenuti digitali per informare sui rischi connessi all'utilizzo della rete e delle nuove tecnologie;
- propongono attività di informazione e orientamento per le famiglie in merito ai temi del digitale;
- potenziano servizi già esistenti attraverso l'utilizzo del digitale;
- orientano all'utilizzo consapevole della tecnologia fin dalla prima infanzia.

Uno sguardo comprensivo è stato posto ai progetti finanziati dal bando *Strumenti per crescere*, perché hanno avuto una forte centratura sul contesto della scuola. In questo caso, si è indagato quali professionisti si sia deciso di impiegare per la realizzazione delle attività.

Impronte Digitali

È stato proposto un laboratorio in orario scolastico in cui si è affrontato il tema degli imprenditori digitali. Ai ragazzi coinvolti è stato chiesto di calarsi nei panni di un'agenzia di comunicazione e preparare il lancio sul *web* e sui social del profilo di un *influencer*. L'attività aveva l'obiettivo di incrementare le abilità digitali in *media* e comunicazione, per potenziare, stimolare e accompagnare i ragazzi verso lo sviluppo di molteplici competenze e verso una comprensione delle dinamiche dei *social*, superando il ruolo di semplici consumatori passivi. Il laboratorio è stato rivolto ad alunni della terza classe della scuola secondaria di secondo grado ed è stato condotto da esperti di comunicazione digitale.

In orario extra-scolastico, sono stati realizzati dei laboratori di *digital storytelling*. Le attività dei laboratori hanno favorito contesti di

¹⁰ L'obiettivo del *coding* è educare e sviluppare il pensiero computazionale, ovvero quell'approccio alla soluzione logica dei problemi attraverso il gioco e il divertimento. I ragazzi che si avvicinano al *coding* [possono diventare] soggetti attivi della tecnologia, non più soltanto utilizzatori passivi di applicazioni, in grado di apprendere le basi della programmazione. Durante i laboratori è stato chiesto ai ragazzi di immaginare una fiaba, argomento didattico della classe prime; l'intento era arrivare alla realizzazione delle diverse scene della fiaba tramite il coding e la piattaforma "Scratch", un ambiente di programmazione grafica che permette di creare animazioni senza conoscere i linguaggi di programmazione e di capirne i meccanismi divertendosi: <https://percorsiconibambini.it/improntedigitali/2022/01/30/una-fiaba-animata-con-coding-e-scratch/> (ultima consultazione: 07/2025).

socializzazione attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie, incrementato le competenze sociali e digitali e promosso maggior consapevolezza delle potenzialità e dei rischi degli strumenti informatici. La tecnica del *digital storytelling* prevede la narrazione di una storia realizzata con supporti di vario formato, per ottenere un racconto costituito da molteplici elementi (audio, video, immagini, testi). I ragazzi, di scuola primaria e secondaria di primo grado, si sono occupati di scrivere il copione, fare le riprese e il montaggio.

Or.Co. Digitsys. Orientamento Consapevole e sistemico al tempo digitale

È stata creata la *webradio* OrCoRadio, che parla ai genitori, ai ragazzi e alle ragazze dell'esperienza della crescita, di scelte, di genitorialità e di orientamento al lavoro. Essa affronta in maniera informale i temi della ricerca del proprio talento e delle proprie passioni, alternando interviste, brani musicali, quiz e momenti di interazione con il pubblico. L'attività è stata condotta dagli operatori della Biblioteca di comunità "Agorateca" di Altamura, sita all'interno di un istituto comprensivo.

È stato realizzato il podcast "Inneschi" opera dei ragazzi e delle ragazze insieme agli educatori e alle educatrici¹¹.

È stato organizzato uno sportello virtuale di sostegno alla genitorialità, alla crescita e all'educazione dei figli. Il servizio è stato offerto in modo gratuito, garantendo la riservatezza degli utenti. Vi si è potuto accedere tramite la pagina Facebook del progetto.

È stato pubblicato un *Vademecum per genitori di figli preadolescenti*, una piccola guida per famiglie con ragazzi e ragazze tra i 10 e 14 anni, nata dalla collaborazione con esperti di adolescenza e creata per dare delle possibili risposte alle incertezze di giovani e adulti¹².

Felici digitali

Questo progetto si è riconfigurato alla luce degli effetti della pandemia sulle condizioni di minori e famiglie. Nel 2021 sono stati proposti due contenuti video: uno relativo ai fenomeni del bullismo e del

¹¹ <https://www.spreaker.com/podcast/orcoradio-inneschi-di-storie-e-futuro--5587767> (ultima consultazione: 07/2025).

¹² <https://www.orcodigitsys.it/wp-content/uploads/2021/10/vademecum-or-co.pdf> (ultima consultazione: 07/2025).

cyberbullismo, con indicazioni su come affrontarli; l'altro relativo alla promozione di comportamenti volti alla tutela dell'ambiente.

Impatto digitale

Il progetto ha avuto una forte centratura sulle tecnologie, a partire dalla rigenerazione di computer aziendali e dalla donazione degli stessi alle famiglie del territorio in condizioni di vulnerabilità economica.

Sono stati realizzati dei *webinar* rivolti ai *caregiver* su varie questioni relative alla tecnologia. Si è affrontato il tema del *divario digitale*, inteso come accesso alle tecnologie, ma anche ad un loro corretto utilizzo. Un'avvocata ha costruito un quadro che chiarisce che attualmente «il minore da tutelare è un soggetto dotato di strumenti tecnologici complessi, costituiti da PC, *smartphone*, tablet, che gli vengono messi a disposizione molto precocemente e che autogestisce spesso senza alcuna specifica indicazione in merito all'uso corretto. [...] Il modo migliore per proteggere i propri ragazzi dai rischi della navigazione *online* va ricercato nel rafforzare la propria competenza mediale, conoscere il mondo digitale, essere in grado di individuare e sfruttare le opportunità che questa offre, sapendo valutare anche i potenziali pericoli che vi si nascondono»¹³.

Sono stati realizzati dei *Poli di Comunità*, intesi come spazi condivisi e accessibili dove bambini e ragazzi hanno a disposizione dei computer e la connessione ad Internet, da usare con il supporto degli educatori che lavorano nel servizio. Questa idea nasce dalla consapevolezza che sia importante dare ai minori «un'educazione 'cyber' per fornire [loro] le competenze necessarie per un uso sicuro e responsabile del *web*»¹⁴. I poli sono nati presso servizi educativi territoriali, oratori, ospedali, biblioteche.

Sono stati svolti dei corsi di formazione per genitori, per capire meglio come funzionano i computer e gli *smartphone*.

Sono stati organizzati dei corsi pomeridiani dedicati alle nuove tecnologie, alla grafica e alle scienze integrate, rivolti ai ragazzi e alle ragazze in età scolare. Essi hanno avuto i seguenti intenti: aiutare i

¹³ <https://percorsiconibambini.it/impattodigitale/2022/01/18/il-25-gennaio-un-incontro-con-stefania-crema/> (ultima consultazione: 07/2025, corsivo mio).

¹⁴ <https://percorsiconibambini.it/impattodigitale/2022/02/09/arrivano-i-poli-di-comunita-tra-pochi-giorni-i-primi-quattro/> (ultima consultazione: 07/2025).

partecipanti a raggiungere gli obiettivi didattici; potenziare apprendimenti, competenze, autonomia personale e professionale.

Onda-Hub06

Il Progetto Onda-Hub06 è in fase di avvio e nel momento in cui si scrive è possibile rilevare soprattutto l'enfasi sull'educazione all'aperto e sul coinvolgimento del territorio.

Progetti finanziati dal bando Strumenti per crescere

I progetti di questo gruppo prevedono la partecipazione di diversi soggetti che, nei territori considerati, collaborano per costruire delle occasioni con cui i cittadini e le cittadine, minori e adulti, possano sperimentare come abitare con consapevolezza l'ambiente digitale attuale. In questo senso, essi riuniscono delle realtà che hanno una preparazione tecnica nell'ambito delle tecnologie informatiche con degli enti che portano una competenza pedagogico-educativa e di sviluppo di comunità.

Il progetto *Futurama* si avvale dei professionisti del centro ELIS¹⁵ e di Beehive Valore Sud¹⁶ per le attività connesse alla formazione professionale attraverso l'utilizzo del digitale. Il progetto *Open Science* è supportato dai professionisti dell'associazione Asud¹⁷. La *partnership* del progetto *DigitalMenti* è composita: APS ARCA (attività di educazione ed inclusione sociale per la fragilità), APS Taranto Makers (percorsi di Making, stampa 3D, elettronica), ABCDigital (coding per giovani e ragazzi), APS Macchià (coinvolgimento della comunità educante e della integrazione con la comunità cittadina).

Tra competenza e responsabilità educativa diffusa

Il capitolo si è aperto con una definizione del termine *competenza digitale*, quale spunto per iniziare a comprendere come abitare con consapevolezza nell'attuale contesto socioculturale. La competenza è stata intesa in modo critico. Sebbene sia utile trovare dei quadri di

¹⁵ <https://www.elis.org/> (ultima consultazione: 07/2025).

¹⁶ <https://www.instagram.com/beehivesud/> (ultima consultazione: 07/2025).

¹⁷ <https://asud.net/> (ultima consultazione: 07/2025).

riferimento con i quali descriverla, essi vanno coniugati con le peculiarità dei percorsi dei singoli individui, per non incorrere nel rischio di omologazione e performatività che è stato descritto nel quadro delle povertà del mondo contemporaneo. Pedagogicamente parlando, infatti, comprendere che cosa significhi essere competenti digitalmente nel proprio ambiente di vita e in che senso questo può generare degli esiti significativi in termini esistenziali diventa prioritario. Questa necessità si affianca ai temi della *protezione* e della *sicurezza*. Avere una bussola rispetto alle insidie e ai rischi del digitale è un altro aspetto da considerare per attraversare in modo significativo il presente. In questa direzione, diviene importante investire in luoghi sicuri, che tutelano i minori e che formino i *caregiver* sulle varie dimensioni considerate.

In che modo queste riflessioni si intrecciano con l'esperienza dei professionisti dell'ambito socioeducativo che, quotidianamente, provano ad *abitare il digitale*? Gli autori citati sembrano convergere sulla necessità di presidiare le possibilità delle tecnologie, affinché rafforzino la pratica usuale nei territori. Questo può significare sostenere nuove forme di comunicazione a distanza che amplifichino le possibilità generate dai momenti di incontro in presenza, ma anche costruire una *responsabilità educativa diffusa*, relativa al digitale ma non solo, che si allarghi a tutta la cittadinanza e non esclusivamente a coloro che direttamente si occupano della crescita delle nuove generazioni. Sembrano essere questi alcuni dei presupposti per *difendere l'umano*, in una fase in cui la tecnologia rischia di prendere il sopravvento rispetto alle possibilità di comprensione di sé e di incontro con l'altro.

La rilettura di alcuni progetti finanziati dal fondo per il contrasto della povertà educativa minorile ha permesso di comprendere in che modo, concretamente, si possano raccogliere queste sfide, costruendo delle azioni per farvi fronte. Molte realtà considerate intendono sostenere la comunità scolastica e territoriale, sensibilizzando i giovani e i *caregiver* rispetto ad un uso consapevole delle tecnologie, prevedendo momenti in cui comprenderne le logiche, limitando così un uso passivo delle stesse. Vanno in questa direzione i laboratori nelle scuole e gli incontri rivolti ai genitori e ai professionisti. Altre attività enfatizzano l'acquisizione di competenze per l'occupabilità futura. Affinché questo non riguardi solo delle conoscenze tecniche, si progettano delle occasioni orientate all'espressione di sé, come la partecipazione a *webradio*, la pubblicazione di podcast, l'utilizzo dello *storytelling*

digitale. Vi è poi il tentativo di ripensare i servizi tradizionali, per esempio il dopo-scuola, introducendo le nuove tecnologie per attività didattiche, ma anche per sperimentare degli strumenti innovativi, come il *coding*.

Si evince, nella rilettura dei progetti considerati, la volontà di architettare esperienze complesse, volte ad arricchire il percorso esistenziale di ciascuno, fornendo strumenti con i quali codificare in modo sempre più consapevole l'attuale ambiente digitale, al fine di giungere ad abitarlo con dimestichezza. Non è sufficiente, però, realizzare un buon prodotto digitale o fornire delle buone informazioni, per trasformare queste attività in nuova conoscenza. Perché questo sia possibile, come si mostrerà nel capitolo successivo, servono delle attenzioni specificatamente pedagogiche, che consentano, effettivamente, di apprendere dell'esperienza attraversata.

Dialogo, azione e riflessione. Il podcast e l'esperienza educativa

In questo capitolo si intende comprendere perché il podcast possa essere considerato uno strumento significativo nel contesto dell'ambiente digitale precedentemente delineato. Esso, più precisamente, verrà descritto come un *mediatore educativo*¹ all'interno di una prassi pedagogica complessa. Gli orientamenti teorici prevalenti ai quali si farà riferimento nelle prossime pagine sono la filosofia dell'educazione di John Dewey, che intende la conoscenza come l'esito di un'azione di riflessione sull'azione; la proposta pedagogica di Paulo Freire, che sostiene il carattere profondamente trasformativo del dialogo tra educatore e educando; il materialismo clinico di Riccardo Massa, con particolare riguardo alla nozione di dispositivo. Questi riferimenti possono essere pensati come la base di un'attività di progettazione e pubblicazione di un podcast che si voglia strutturare come un'esperienza educativa complessa e ricorreranno attraverso tre snodi ritenuti chiave e tra loro interconnessi: il *dialogo*, l'*azione* e la *riflessione*.

In questo senso è necessaria una premessa: di seguito non verranno date indicazioni tecniche su come realizzare un podcast. Piuttosto, ci si chiederà in che senso esso possa essere considerato come parte di un *dispositivo strutturale* che delinea degli effetti educativi. Che cosa

¹ Parlando di *mediatori*, si intende fare riferimento a quegli elementi che definiscono dei «contesti competenti, accoglienti ed inclusivi che permett[ono] a tutti, e a ciascuno, di migliorare la qualità di vita e di riorganizzare gli apprendimenti tenendo conto delle differenze individuali» (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 101). Si veda anche: Canevaro, 2008. Palmieri (2011) riprende questo concetto tra gli elementi di cui *aver cura* per allestire un'esperienza educativa. In questa accezione, essi sono intesi come dei ponti o delle facilitazioni che permettono di attraversare l'esperienza e che la rendono possibile.

accade quando ci si propone di progettare e pubblicare un podcast? Quali elementi bisogna considerare, in termini di significati che si vogliono veicolare, di tonalità affettive che circolano nella sua realizzazione, di persone che è bene coinvolgere? Più in generale, quali attenzioni di tipo pedagogico il professionista deve avere in mente, affinché la realizzazione di un podcast esiti in nuovi apprendimenti per il singolo e per il gruppo, aprendo a nuove curiosità e più in generale al desiderio di apprendere ancora? Ciò che interessa indagare in questo frangente, infatti, è il *processo* che contribuisce a pensare al podcast come parte di un'occasione educativa complessa. In questo modo esso potrebbe rientrare a pieno titolo nelle proposte progettuali delineate nel capitolo precedente, non solo come uno strumento di divulgazione, ma come mediatore nella molteplicità degli elementi che costituiscono l'esperienza educativa, attraverso i quali appropriarsi di sé e comprendere il mondo contemporaneo.

Qualità dell'esperienza educativa

Criteri dell'esperienza

Prima di definire in che senso la realizzazione di un podcast determini l'articolazione di un'esperienza in cui dialogo, azione e riflessione si intrecciano tra loro, è bene indicare quali possano essere i *criteri* per definire un'esperienza educativa. Assumere un posizionamento rispetto a questo tema, infatti, è indispensabile, affinché gli educatori socio-pedagogici e i pedagogisti sappiano spiegare perché un tale progetto può essere significativo nel contrasto delle molteplici forme di povertà educativa e di povertà educativa digitale esposte nei capitoli precedenti.

Secondo Dewey (2014), un'esperienza determina un apprendimento significativo se si colloca in *continuità* con il *background* formativo di chi la attraversa e se vi è *interazione* con il suo ambiente di vita: «un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transizione che si stabilisce fra un individuo e il suo ambiente. [...] L'ambiente, in altre parole, sono le condizioni, quali esse siano, che interagiscono con

i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie» (p. 31).

In questi termini, realizzare un podcast può significare, per esempio, suggerire ad un gruppo di giovani di lavorare su tematiche di loro interesse o ampliare le possibilità di un momento significativo da loro vissuto, rendendolo un patrimonio narrativo condivisibile. L'ambiente nel quale giovani e adulti vivono, in cui gli strumenti digitali spesso sono dati per scontati o utilizzati per attività di svago, può divenire una risorsa laddove si scoprono le potenzialità comunicative di questi stessi strumenti. Al contempo, se ci si limita ad utilizzare la tecnologia per costruire una narrazione accattivante, senza presidiare il processo che porta alla sua composizione, si rischia di replicare una visione dell'esperienza contemporanea che vede nella produttività la sua marca fondamentale.

Le esperienze possono essere così sconnesse tra di loro che, per quanto ognuna sia gradevole o anche stimolante in sé, esse non costituiscono un tutto bene saldo. L'energia allora si dissipa e l'attenzione si disperde. Le singole esperienze possono essere vive e "interessanti" e tuttavia la sconnessione tra le parti può generare artificialmente abiti dispersivi, disintegrati, centrifughi. La conseguenza della formazione di tali abiti è l'incapacità di controllare le esperienze future (Dewey, 2014, pp. 11-12).

Seguendo sempre il filosofo pragmatista statunitense, un'esperienza diseducativa è tale se provoca *incallimento*, se aumenta le abilità automatiche di una persona in una particolare direzione, restringendo il campo della crescita futura. Venendo nuovamente al podcast, se ne vedono le potenzialità se esso permette la collaborazione, se nella sua realizzazione ciascuno può cimentarsi in forme nuove di esperienza: chi è molto abile nella parte tecnica potrebbe aiutare gli altri ad occuparsene e provare a realizzare delle brevi interviste; chi ha una buona conoscenza musicale potrebbe contribuire al *paesaggio sonoro* del podcast o aiutare gli altri a capire come renderlo appropriato agli obiettivi della narrazione.

Ciò che si intende esplicitare in queste pagine è il fatto che il podcast possa divenire significativo se viene iscritto in un più ampio *setting pedagogico* (Salomone, 1997), ovvero in quell'insieme di condizioni e vincoli che rendono un percorso effettivamente educativo. Più

in generale, la sua realizzazione dovrebbe essere inserita all'interno di un *dispositivo strutturale* (Massa, 1987). Con questo termine si vuole indicare la necessità di presidiare i diversi elementi che determinano l'esperienza: la dimensione temporale, spaziale, corporale e simbolica. L'architettura di queste quattro dimensioni sostiene l'accadere educativo nel suo darsi; soltanto un'interrelazione dell'una con l'altra può garantire l'istituirsi di una progettazione intenzionale e sistematica.

Prada (2018) utilizza il termine *partitura educativa* per indicare l'articolazione di contesti, significati, affetti, attrezzi, che determinano una più ampia *strategia educativa*.

Possiamo imparare ad approcciare la complessità educativa usando [la partitura educativa] come una guida, un righello pedagogico. [...] [Essa] consente di "trattenere" la complessità che regge le molteplici dimensioni della scena educativa; tuttavia, ciò che dobbiamo ricavare o che possiamo tracciare si svolge, muta, e l'attrezzo deve allora assecondare le necessità di tracciare traendo le dimensioni della scena educativa così come si sono svolte o si svolgeranno (p. 53).

Questa definizione evidenzia la possibilità di dotarsi di una chiave di lettura dell'esperienza che ne contempli le molteplici dimensioni, mettendone in luce l'irriducibile imprevedibilità. L'esperienza, infatti, va ridefinita, ripensata a seconda degli effetti via via visibili sulle persone coinvolte. Inoltre, essa è tale se vi sono dei rituali di inizio e di fine che la supportano, a presidiare la *finzionalità* di ciò che in essa accade.

La partitura educativa è allora sempre di più quella tecnologia che occorre padroneggiare affinché la messa in scena avvenga entro i confini della finzionalità educativa, quella stessa finzionalità di cui occorre avere la necessaria consapevolezza per mediare i passaggi tra mondo della vita e mondo della formazione attraverso la ritualità, in un tempo dato, creando un sistema di segni intellegibile, un effetto complessivo portato da una specifica ritmicità (Palmieri e Prada, 2008, p. 223).

I rituali permettono alla scena di aprirsi e chiudersi e di dare spazio agli *attrezzi* scelti dall'educatore per far fare esperienza agli educandi. Essi si intrecciano agli altri elementi di *contesto* e ai *codici affettivi*, generando *significati*.

Sempre cercando di esemplificare, quindi, un podcast necessita di essere inserito in una progettazione più ampia. Sarà, allora, importante chiedersi come avviare la sua realizzazione; quale spazio dare alla negoziazione dei contenuti da trattare; quali strumenti si hanno a disposizione. Ma anche: è utile coinvolgere dei tecnici nella sua redazione o per quella specifica situazione è più interessante che le persone coinvolte utilizzino i propri *device*? È significativo dare al podcast un'eco che vada oltre l'esperienza della sua composizione o piuttosto esso viene pensato come un diario per chi lo realizza? Quali emozioni genera la sua preparazione e come viene presidiata la loro circolazione?

Attraverso l'articolazione degli elementi che compongono la partitura si può configurare un'esperienza educativa complessa, il cui esito è la libertà di *osservazione* e di *giudizio*, la possibilità di vivere *fecondamente* e *creativamente* nelle esperienze che seguiranno, in connessione con esperienze precedenti e future (Dewey, 2014). Fare educazione, infatti,

significa porre al centro l'esperienza che un soggetto – o un gruppo di soggetti – vive, chiedendosi se e come questa esperienza permetta a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità di crescita, ovvero il desiderio di continuare a imparare. L'attenzione non è dunque sul soggetto, e sulla necessità di portarlo a un cambiamento in qualche modo predefinito, magari “normale”, ma sul contesto con cui egli interagisce, in modo che questo possa stimolarne la curiosità, consentendogli di sperimentarsi e di scoprire così come poter imparare a imparare (Palmieri, 2020, p. 114).

Il dialogo come forza liberatrice

Tra gli elementi che possono contribuire a realizzare un'esperienza educativa complessa, che si snodi attorno alla realizzazione di un podcast, un ruolo significativo è rivestito dal *dialogo*, inteso non solo come scambio tra due persone, ma in un'accezione ampia e trasformativa, che può portare all'emersione di significati da veicolare all'interno del racconto a voce.

Per comprendere il valore del dialogo nel processo educativo e la sua potenza liberatrice è possibile fare riferimento al pensiero di Paulo Freire. Il suo lavoro prende avvio negli anni '50 e '60 del Novecento,

nel nord-est brasiliano, un contesto caratterizzato da forti disegualianze socioeconomiche, ma anche da alcune prime spinte di emancipazione. Secondo l'autore, la parola è generatrice di mondi possibili, radicalmente diversi da quelli di coloro che la originano (Freire, 2011). Questa visione pedagogica diviene interessante per comprendere quali mosse sia possibile articolare per prendere coscienza della propria condizione e trovare strumenti, nell'azione, per trasformarla. L'idea di una pedagogia liberatrice si snoda attorno a due assi fondamentali: *l'umanizzazione* come vocazione dell'uomo, affermata nell'aspirazione alla libertà, alla giustizia; il grande compito umanista e storico degli oppressi che consiste nel *liberare sé stessi e i loro oppressori*. Ciò è possibile, perché «solo il potere che nascerà dalla debolezza degli oppressi sarà sufficientemente forte per liberare gli uni e gli altri» (Freire, 2011, p. 49).

Per un gruppo che si cimenti nella realizzazione di un podcast può essere significativo orientare l'oggetto del proprio racconto su quelle che vengono ritenute le forme di oppressione del proprio contesto. Si pensi a quanto precedentemente delineato rispetto ad una visione ampia della povertà educativa, che riguarda una privazione relazionale, ma anche le forme di assoggettamento alle quali oggi si è esposti, definendo forme molteplici di disagio esistenziale. È possibile che un podcast porti a riflettere su queste condizioni? Quali possono essere degli strumenti per generare significato in questo senso²?

Un altro aspetto importante per Freire riguarda la necessità di presidiare la *paura della libertà*. Per chi opera in ambito educativo, questo significa saper supportare le persone in un percorso progressivo di appropriazione critica delle forme di oppressione in cui sono immerse. Ciò previene il professionista dal dare soluzioni che possono apparire eterodirette e non corrispondenti al sentire di coloro ai quali si rivolge. Il comportamento degli oppressi e più in generale di coloro che sono immersi nelle infrastrutture governamentali precedentemente indicate, infatti, si basa sulla *prescrizione* dei comportamenti da parte di altri, da cui non è facile emanciparsi per la loro natura latente e non visibile.

² Come indicato anche nella revisione della letteratura, il dialogo su questi temi potrebbe essere avviato attraverso la scrittura di episodi significativi o scegliendo delle parole chiave nel testo di una canzone.

Gli oppressi, infatti, temono la libertà perché non si sentono capaci di correre il rischio di assumerla.

[Essi] introiettano l'ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l'espulsione di quest'ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato fosse riempito con un altro "contenuto", quello della loro autonomia o della loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi. La libertà, che è una conquista e non un'elargizione, esige una ricerca permanente (Freire, 2011, p. 52).

Il dialogo di cui si è inteso parlare in queste righe riguarda, dunque, un'azione intenzionale che porta, attraverso l'emersione di questioni significative per le persone, a costruire un rapporto nuovo con la realtà, ad appropriarsene criticamente. L'autore brasiliano definisce queste urgenze "temi generatori" e ne precisa le declinazioni. Si parla di *temi sommersi*, che sono tali perché ci si trova in condizioni di oppressione materiale, psicologica o culturale, che impediscono al soggetto di vedersi come distinto dalla realtà nella quale vive. In queste condizioni, il mondo è considerato immutabile: «i temi sommersi sono tali perché le credenze e i valori dominanti, la sensibilità sociale impediscono di riconoscerli e, quindi, affrontarli. In questi casi le situazioni critiche e contraddittorie esistono ma non vengono pubblicamente riconosciute come tali; la società non è pronta ad affrontare e neanche nominare quella situazione» (Reggio, 2006, p. 59).

Risulta evidente come vi siano delle questioni che è bene trattare con cautela laddove si lavori con gruppi eterogenei di persone, se non si vuole correre il rischio di generare situazioni conflittuali, che chiudano al dialogo invece che renderlo possibile. Sono questioni che è bene approcciare in modo progressivo.

Alcuni temi generatori, infatti, possono mutare nel tempo e passare da una condizione di immersione totale ad una di progressiva emersione. Si tratta dei *temi emergenti*. In questa condizione essi sono oggetto di indagine scientifica, di confronto culturale, sociale o politico. Su di essi, però, non vi sono analisi, visioni, teorie interpretative e strategie di intervento univoche, per cui «il lavoro sociale ed educativo che affronta questo genere di temi è chiamato [...] a confrontarsi con situazioni, spesso, di elevata incertezza e conflittualità» (Reggio, 2006, p. 59). In questo senso, si potrebbe pensare di realizzare un

racconto a voce che permetta a gruppi di persone informate o direttamente toccate da alcune questioni di prendere posizione e inserirsi nel dibattito in corso.

Sempre seguendo Reggio (2006), infatti, è possibile affermare che uno degli scopi dell'intervento educativo è di contribuire a condurre i temi ad una condizione di effettiva *emersione*: «i temi che appartengono a questa ultima tipologia sono gli oggetti usuali del lavoro sociale, educativo e culturale. Sono le questioni riconosciute come problematiche [...]. Gli interventi su di essi sono spesso regolati a livello legislativo e normativo e sono presenti investimenti pubblici e/o privati per affrontarli» (p. 59).

Si è visto, dunque, come il dialogo possa essere il contesto nel quale definire i *temi generatori* per coloro che vi partecipano e che si incontrano nell'esperienza educativa. Questo punto di partenza è fondamentale per costruire delle proposte di senso per uno specifico gruppo di bambini, giovani, adulti, con i quali, per esempio, si intenda realizzare un podcast.

L'autore brasiliano suggerisce di articolare una *prassi metodologica*, che porta ad una prima *raccolta* delle parole significative per un'epoca, per un gruppo; successivamente si procede a una *selezione delle parole generatrici* che determinano la condizione esistenziale di coloro che si trovano nel dialogo; segue quindi la *codifica* e la *destrutturazione* delle parole oggetto di confronto; infine si delineano dei *temi generatori* che determinano delle situazioni-problema e che richiedono un'azione di emancipazione. Continua Reggio (2006):

l'educazione dialogica fa confrontare i soggetti coinvolti a proposito del mondo; di esso si parlano, di sé stessi, del loro rapporto col mondo. In base a questo principio fondante, le attività di alfabetizzazione [...] cominciano raccogliendo le parole utilizzate dalle persone per nominare il mondo nel quale vivono (p. 48).

L'azione come presa di coscienza della realtà

Quanto precedentemente delineato non deve far presupporre che sia sufficiente il dialogo, inteso come scambio tra un gruppo di soggetti, a generare un'occasione di apprendimento. Come indicato, infatti, il

dialogo non è solo un momento di analisi di una condizione ma è uno spazio di codifica e decodifica delle urgenze di un momento storico-sociale per un gruppo. Il dialogo, lo scambio e la ricerca dei temi generatori, sempre seguendo Freire, devono avvenire nell'azione. La parola stessa si genera nell'azione, altrimenti si ricade nel puro *attivismo*. Solo in questo modo può avvenire l'appropriazione critica della realtà e di quelle tematiche ritenute indispensabili per la sua trasformazione.

Gli oppressi, nei vari momenti della loro liberazione, hanno bisogno di riconoscersi come uomini, nella vocazione ontologica e storica a *essere di più*. La riflessione e, insieme, l'azione sono indispensabili se non si vuole fare lo sbaglio di scindere il contenuto dalla forma storica, propria dell'essere umano. [...] Se ci troviamo già nel momento dell'azione, questa diventerà un'autentica prassi se il sapere che ne deriva si fa oggetto di riflessione critica. In questo senso la prassi costituisce la nuova ragione della coscienza oppressa, e la rivoluzione, come momento storico iniziale di questa ragione, non è realizzabile al di fuori dei livelli della coscienza oppressa (Freire, 2011, p. 72).

Anche l'approccio deweyano all'apprendimento attraverso l'esperienza evidenzia come l'educazione debba essere incentrata su forme di attività pratica, sociale e culturale che consentano di immaginare delle trasformazioni della propria realtà.

In che modo questi presupposti possono essere associati al discorso qui condotto relativo alla realizzazione di un podcast come veicolo per costruire un'esperienza educativa complessa? Muoversi nel territorio, per esempio, esplorarlo, scoprirne gli aspetti che funzionano e scontrarsi con quelli problematici può portare ad individuare delle urgenze che potrebbe essere utile approfondire in un racconto a voce. Che sguardo può essere posto su quell'area geografica? Come può essere raccontata utilizzando degli audio, interagendo con le persone? Che posizione si intende assumere rispetto ad essa? Si tratta di realizzare un podcast che sia uno strumento per comprendere la complessità della contemporaneità, *prendendo coscienza* di essa.

La coscienza per Freire è relativa essenzialmente al rapporto intenzionale dell'uomo col mondo. Essa, infatti, è sempre coscienza di sé che si sviluppa quando l'uomo non accetta unicamente di essere nel mondo ma cerca di essere col mondo, di stabilire con gli oggetti, l'ambiente, gli altri... una relazione orientata alla conoscenza, al cambiamento. Il mondo è la realtà concreta, esistenziale con la quale l'uomo convive. Il termine rimanda alla concretezza delle condizioni di vita che

vedono l'uomo compiere atti (abitare, lavorare, allevare figli, curare e curarsi, costruire, amare...) definiti da specifici fattori materiali sociali, economici... La centralità attribuita alla realtà, al mondo costituisce uno dei contributi più originali della prospettiva freiriana in pedagogia (Reggio, 2006, p. 48).

In questo senso, il podcast viene a configurarsi come un *reticolo complesso* di elementi umani e non umani che vanno a comporre l'esperienza educativa stessa (Ferrante, 2016). Progettare e realizzare un racconto a voce, infatti, prevede la predisposizione di una molteplicità di materiali che *delimitano* l'ambiente educativo (i *device* che si utilizzano per il montaggio e le registrazioni); che *mediano i rapporti* tra educatori ed educandi e quelli interni al gruppo (gli espedienti utilizzati per veicolare il dialogo e far emergere i temi-generatori, la distribuzione dei compiti, la definizione delle competenze all'interno del gruppo); che *fanno emergere conoscenze e apprendimenti* specifici (in che modo ci si è documentati per la realizzazione stessa del podcast? Che cosa si è capito di sé e del mondo circostante nella sua realizzazione?).

L'apprendimento generato dal podcast, dunque, può essere letto come un *evento collettivo ed ibrido*, performante in reti socio-materiali che possono essere tracciate e descritte: la progettazione del podcast; la conduzione di ricerche e interviste; il montaggio della traccia audio attraverso strumenti digitali; la diffusione su canali largamente accessibili; l'interazione di gruppo. In ottica socio-materiale, dunque, il podcast genera conoscenza e desiderio di scoprire ulteriori orizzonti, grazie all'*assemblaggio immanente* di oggetti, tecnologie, spazi, tempi, corpi e individui³. Gli effetti che si danno sono frutto di un'*agency dislocata*, «dispersa in una complessa rete di elementi di diversa natura in connessione tra loro, che rendono possibile e modificano in ogni passo la pratica. [...] Dal punto di vista pedagogico, ciò significa che l'esperienza educativa è il prodotto di un sistema di attività caratterizzato da una materialità ibrida e mutevole» (Ferrante, 2016, p. 55).

³ Gli effetti educativi di questi elementi non trascendono la realtà in cui si danno, poiché non esistono separatamente e indipendentemente da essa. In questi termini si parla di *assemblaggio immanente*.

La materialità del podcast si configura come un *campo attivo di forze*, l'insieme dei processi relazionali in atto, che continuamente ri-configurano l'esperienza stessa e gli attori in essa coinvolti.

In continuità, come precedentemente accennato, il podcast può essere ricondotto alla nozione di *dispositivo* che

consiste [...] in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento. L'educazione richiede pertanto di essere considerata come un dispositivo complesso la cui efficacia risulta presente nell'ambito di ciascuno di tali livelli e delle loro dimensioni fondamentali, nell'ambito della interdipendenza di essi, e nell'ambito della propria struttura specifica e peculiare. È in questo senso che l'educazione si qualifica, inoltre, di per sé, come una dimensione fondamentale della realtà (Massa, 1987, p. 17).

Ciò significa considerare il podcast come occasione per far interagire tra loro molteplici livelli. Non solo come occasione per generare apprendimenti relativi alla tecnologia utilizzata o alla tematica trattata, ma come l'insieme degli apprendimenti incidentali e imprevisti che dalla sua composizione, dialogica e in azione, derivano.

La riflessione come snodo per comprendere la realtà

Si è detto di come il dialogo e l'azione siano strettamente legati tra loro. Un altro elemento che li rende significativi è l'intreccio con la *riflessione*. In prospettiva freiriana, infatti, non si dà azione educativa nel dialogo senza la possibilità di riflettere su quanto si sta facendo. In questo senso, alcuni dei contributi analizzati nel primo capitolo hanno evidenziato come si renda necessario, nella costruzione di una traccia audio, alternare momenti di composizione ad altri di riflessione. In generale, è possibile affermare che riflessione e azione sono strettamente connesse e l'una dà senso all'altra. Questo rende l'educando e l'educatore dei *ricercatori critici* (Freire, 2011), consapevoli di quanto progressivamente apprendono.

La parola ha due dimensioni: azione e riflessione, talmente solidali, strette da un'interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente. Non esiste parola autentica che

non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo. [...] Se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini ma diritto di tutti gli uomini (ivi, pp. 97-98).

Nel fare riferimento a questa questione, si deve risalire ad autori che, tradizionalmente, hanno permesso di comprendere l'intreccio tra l'azione e la riflessione, come elementi fondamentali per rendere significativa l'esperienza di apprendimento. Schön (1993; 2006) mette in luce la differenza tra una *razionalità tecnica* e una *razionalità riflessiva*. La prima racchiude l'insieme degli strumenti che permettono di risolvere problemi ricorrendo ad un sapere strumentale, attraverso l'applicazione di teorie e tecniche su base scientifica. La razionalità riflessiva, invece, consente di riconoscersi e ripensarsi come *artefici attivi e creativi* del proprio agire, delle proprie scelte e delle proprie mosse nei contesti di pratica visti come campi di esperienza problematica da esplorare, indagare, trasformare attraverso corsi di azione razionalmente orientati. In questo senso, il podcast può essere pensato come contesto nel quale mettere in pratica conoscenze tecniche, scoprendo in che modo la tecnologia può esser utilizzata per veicolare messaggi, idee e tematiche significative. Allo stesso tempo, la sua realizzazione necessita di momenti di sosta, in cui si cerchi di capire che cosa si va componendo, in cui si provi a tematizzare gli effetti di quel percorso su di sé e sulle proprie capacità di interagire col mondo e con gli altri.

Mezirow (2003) propone una *teoria trasformativa dell'apprendimento*. Esso è tale se modifica le cornici di significato del proprio agire. Ciò che si conosce, infatti, è l'effetto del senso che viene attribuito alle esperienze di interazione col proprio contesto. Il rapporto che si ha con il mondo, dunque, è sempre in funzione delle esperienze pregresse che si hanno con esso. L'apprendimento «si può definire come l'utilizzo di un'interpretazione preesistente per costruire un'interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esperienza, che guiderà l'azione futura» (p. 19). Questo tipo di conoscenza si genera nell'interazione sociale, nello scambio. Questi elementi confermano quanto precedentemente indicato rispetto al valore del podcast come esito di un processo che porta gli individui coinvolti a

rivedere le proprie cornici di significato, confrontandosi con gli altri e con l'ambiente socio-materiale determinato dall'esperienza stessa.

Anche per questi autori è fondamentale il richiamo a Dewey e all'intreccio tra azione e riflessione: ogni esperienza educativa deve prevedere una riflessione sulle prospettive di significato che la connotano e che la guidano, per cui l'agire educativo si struttura in un processo in cui si alternano *investigazione* ed *esplorazione*, *riflessione* e *azione*.

In questo contesto, il ruolo dell'educatore come regista diviene fondamentale. Freire, a tal proposito, parla di *co-intenzionalità*. Questo significa che il professionista dell'educazione deve sentirsi parte del dispositivo architettato per la realizzazione del podcast: assumersi la responsabilità di toccare tematiche sensibili, supportare il gruppo di fronte alle difficoltà create dagli strumenti tecnologici, istituire occasioni di riflessione sull'azione intrapresa.

L'educazione che [gli educatori] dovrebbero realizzare viene ad essere una "co-intenzionalità". Educatore e educandi [...], nella "co-intenzionalità" di fronte a ciò che è reale, si ritrovano in un compito in cui ambedue sono soggetti; essi lo rivelano e lo conoscono criticamente, ma soprattutto lo ricreano. Quando giungono, nell'azione e nella riflessione comuni, a legare questo sapere alla realtà, se ne scoprono ri-creatori permanenti. In questo modo la presenza degli oppressi nella ricerca della loro liberazione, più che una pseudo-partecipazione, arriva ad essere ciò che deve realmente essere: un impegno (Freire, 2011, p. 76).

In questo processo, l'educatore diviene un *ricercatore critico*, perché anche egli apprende nel processo di coscientizzazione.

Nel dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: non più educatore dell'educando, non più educando dell'educatore; ma educatore/educando con educando/educatore. In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. [...] L'educatore che problematizza, ri-fa costantemente il suo atto di conoscenza nella capacità che gli educandi hanno di fare atti gnoseologici. Costoro, invece di essere recipienti vuoti di depositi, sono adesso ricercatori critici, in dialogo con l'educatore, che è pure lui un ricercatore critico (Freire, 2011, pp. 88-90).

Una possibile strategia per realizzare un podcast come esperienza educativa

Una proposta metodologica

In questo paragrafo, si è scelto di restituire brevemente il lavoro svolto con un gruppo di studentesse per la realizzazione di un podcast durante il laboratorio collegato all'insegnamento di Pedagogia Generale (A/L) all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Milano-Bicocca⁴. Obiettivo formativo generale del laboratorio è stato quello di costruire uno spazio sicuro in cui le persone coinvolte potessero fare emergere aspettative e motivazioni rispetto al corso di studi scelto e relativamente alla professione di educatrice professionale socio-pedagogica.

Nell'anno accademico 2024/25, mentre la ricerca presentata in questo testo andava definendosi, si è scelto di articolare le 16 ore previste per il laboratorio attorno ad un compito per sottogruppi finalizzato alla costruzione di brevi racconti a voce sul tema: "Chi è e cosa fa l'educatore professionale socio-pedagogico. Rappresentazioni, aspettative, possibilità". Il percorso ha previsto dei momenti di dialogo e confronto in piccolo gruppo, una raccolta di materiali sul tema e la loro composizione, oltre ad un'attività trasversale di riflessione sulle azioni svolte. Sono stati realizzate sei tracce. Di seguito si riporta schematicamente la scansione dei singoli incontri.

Primo incontro

Oltre a prevedere un momento di conoscenza tra le partecipanti, l'incontro ha inteso approfondire le molteplici dimensioni dell'educazione. Con questo intento, è stato suggerito l'ascolto di una puntata di un podcast che tratta il tema della salute mentale e il modo in cui viene affrontata nel contesto scolastico⁵. Successivamente, si è svolta una riflessione in piccolo gruppo attraverso quattro domande guida, così presentate: "Relativamente all'episodio ascoltato, cosa potete dire rispetto ai seguenti elementi: *i contesti dell'educazione*: le persone, gli

⁴ Qui e in seguito si userà prevalentemente il femminile, poiché le partecipanti al laboratorio erano esclusivamente di genere femminile.

⁵ Degli spunti interessanti su questo e altri temi si possono trovare sulla piattaforma di streaming audio Rai Play Sound.

spazi, i movimenti, i tempi; *i significati dell'educazione*: i valori, le regole, i simboli; *le tonalità affettive dell'educazione*: emozioni, incontri/scontri, modalità di accogliere/respingere; *gli oggetti*: che cosa materialmente educa, (oggetti, arredi...)”.

In chiusura, è stato chiesto alle partecipanti di indicare con una *parola chiave* come fosse andato l'incontro⁶.

Secondo incontro

Durante il secondo incontro si è chiesto al gruppo di analizzare la struttura dell'episodio ascoltato, considerando la sua organizzazione e gli elementi che lo compongono (racconto in prima persona alternato ad interviste, musiche e altri suoni...). Successivamente, è stata presentata la proposta di lavoro: “Divisi in piccoli gruppi, realizzate una traccia audio (5/8 minuti) attorno al tema ‘Chi è e cosa fa l’educatore professionale socio-pedagogico. Rappresentazioni, aspettative, possibilità’. La traccia dovrà essere accompagnata da: un titolo, una copertina, una descrizione sintetica dei contenuti”.

È stato proposto di organizzare il lavoro in due fasi: 1) redazione (confronto tra le componenti del gruppo finalizzato a identificare in che modo si intende costruire la traccia audio e divisione dei compiti); 2) realizzazione (creazione dei contenuti attraverso brevi interviste, consultazione di fonti accademiche o *web*, scelta delle musiche; preparazione della copertina e della descrizione; montaggio).

In chiusura, è stato chiesto alle partecipanti di rispondere alla domanda “Da questo incontro ho imparato che...”

Terzo incontro

Il terzo incontro si è aperto con una domanda volta a comprendere lo stato d'animo delle partecipanti. Successivamente, i gruppi hanno potuto proseguire nel lavoro di realizzazione del podcast.

Per chiudere è stato chiesto alle partecipanti di *descrivere con un colore* l'incontro e di motivare la propria scelta.

Quarto incontro

Durante il quarto incontro, ciascun gruppo ha potuto presentare la propria traccia audio, contestualizzando i motivi che hanno portato alla

⁶ A tal fine, è stata utilizzata la piattaforma di condivisione *Wooclap*.

scelta del titolo, della copertina e dei contenuti. Al termine di ciascun ascolto, è stato lasciato spazio al confronto tra le partecipanti.

Infine, è stata proposta una riflessione individuale, attraverso le seguenti domande: “Com’è andata all’interno del gruppo? Cosa abbiamo scoperto/capito rispetto alla figura dell’educatore professionale socio-pedagogico? Cosa avete capito di voi stesse facendo questo lavoro?”

Per chiudere e raccordarsi con gli obiettivi di lavoro previsti dal laboratorio, l’attenzione si è spostata su un altro tipo di consegna, questa volta a coppie, durante la quale le studentesse hanno provato ad immaginarsi tra dieci anni e a raccontarsi alla propria compagna.

La riflessione conclusiva ha chiesto di *descrivere con una metafora* l’intera proposta laboratoriale.

Esiti dell’esperienza

Tale struttura laboratoriale è stata l’esito del processo di riflessione di chi scrive attorno al podcast come mediatore pedagogico. La proposta ha quindi provato ad intrecciare *dialogo, azione e riflessione*.

Il lavoro in piccolo gruppo ha inteso favorire un dialogo generativo tra le studentesse. Questo modo di procedere ha condotto ad una progettazione condivisa della traccia audio, che rispondesse al compito assegnato e potesse rappresentare le curiosità, i dubbi e le domande delle partecipanti rispetto alla loro futura professione. Al termine del secondo appuntamento, le risposte alla domanda: “Da questo incontro ho imparato che...” evidenziano la fatica, ma anche la soddisfazione derivante dal confronto con le compagne. Si è trattato, dunque, di iniziare ad esercitare una *postura flessibile*, che sarà una caratteristica fondamentale per il lavoro che queste studentesse svolgeranno in futuro.

Con quali azioni si è dato conto di chi è e cosa fa l’educatore professionale socio-pedagogico? Molti gruppi hanno scelto di realizzare delle interviste estemporanee agli studenti dell’ateneo e ad altre persone incontrate nel *campus*, chiedendo loro cosa sapessero di questo profilo. Alcuni intervistati, provenienti prevalentemente da percorsi di tipo umanistico (Scienze della Formazione Primaria, Scienze Pedagogiche, Psicologia, Sociologia...) hanno fornito delle definizioni

puntuali⁷. In altri casi, sono emerse delle conoscenze superficiali, che collocano questa figura nell'ambito della scuola o esclusivamente nel supporto a bambini e anziani, sovrapponendola in parte a quella dell'insegnante e dello psicologo⁸.

Le studentesse, in questo modo, hanno potuto prendere coscienza di come vi sia una conoscenza poco diffusa di questa professione. Il vissuto derivante da ciò è stato, da una parte, di frustrazione e di incertezza rispetto al proprio percorso universitario e lavorativo; dall'altra, questi rimandi hanno posto le basi per una maggiore consapevolezza rispetto alla necessità di valorizzare queste figure⁹.

Anche a partire da questa presa di coscienza, il podcast è stata l'occasione per comporre delle definizioni puntuali delle competenze dell'educatore professionale socio-pedagogico e degli ambiti in cui opera, attingendo a materiale bibliografico, a fonti *web* e alla voce di professionisti esperti¹⁰.

⁷ Audio 1: «Sai cos'è l'educatore? [...] Sì. L'educatore è una figura professionale che lavora in diversi contesti educativi, appunto, occupandosi di educazione e quindi il problema sta nel definire cosa sia l'educazione. [...] L'educazione ha a che fare con la costruzione di contesti e di esperienze che permettano alle persone che le attraversano di formarsi e di crescere. [...] L'educatore è una figura che ha maturato un sapere». Audio 4: «Credo che l'educatore possa lavorare a scuola, coi giovani, nelle comunità».

⁸ Audio 1: «Secondo te chi è e cosa fa l'educatore professionale socio-pedagogico, in che ambiti lavora? [...] Penso che lavori in ambiti riguardanti l'età dell'infanzia, dei bambini, quindi mi immagino tipo una maestra di asilo nido o, in generale, quell'ambiente lì». Audio 2: «Qual è la prima cosa che ti viene in mente quando pensi al ruolo dell'educatore socio-pedagogico? [...] Mi immagino una persona molto più sensibile, molto più altruista, soprattutto nei confronti dei bambini piccoli». Audio 3: «Vi siete mai interrogati su chi è l'educatore professionale socio-pedagogico e come viene percepito? [...] Vediamo cosa ne pensano gli studenti universitari. [...] È colui che aiuta, penso nell'ambito scolastico i bambini e le persone che hanno difficoltà a relazionarsi con gli altri».

⁹ Audio 4: «Dopo aver ascoltato le parole dei nostri colleghi universitari abbiamo riflettuto su cosa sia per noi la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico. [...] Credo che l'educatore socio-pedagogico sia una figura che debba avere un ruolo molto rilevante all'interno della società di oggi. [...] Questo lavoro condiziona la società perché dà alle persone l'opportunità di migliorarsi».

¹⁰ Audio 2 (domanda rivolta ad una pedagoga): «Possiamo chiederle se c'è stato un momento preciso in cui ha realizzato l'importanza della sua responsabilità professionale? [...] Io credo che un momento molto importante sia stato quando Vanna Iori e il suo gruppo hanno avviato [...] il lavoro per il riconoscimento del titolo di studio utile a svolgere la professione di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagoga. [...] È come se fosse stata resa esplicita l'importanza dell'educatore professionale socio-pedagogico al di là di chi gli educatori li incontra tutti i giorni o perché li forma o perché ci lavora insieme. [...] Lì si è iniziato a vedere l'importanza di una figura che opera nel quotidiano con le persone». Audio 3: «Per

Il confronto all'interno del gruppo, i brevi scambi con persone che non appartengono all'ambito socioeducativo e la ricerca di fonti attendibili per definire il lavoro dell'educatore hanno posto le basi per una riflessione attorno alle motivazioni che hanno portato le partecipanti a scegliere questo corso di studi. Esse sono state richiamate in alcuni audio e riguardano la volontà di fornire aiuto agli altri e di migliorare la società¹¹. Le studentesse, inoltre, hanno rimandato come per loro sia fondamentale che l'educatore professionale socio-pedagogico lavori in équipe e sia adeguatamente formato a livello universitario e durante il proprio percorso lavorativo.

Nel mostrare l'intreccio di dialogo, azione e riflessione è bene richiamare alcuni aspetti critici che hanno caratterizzato questa proposta, rilevati anche dalle partecipanti. La realizzazione e l'ascolto degli audio hanno richiesto molto tempo e hanno comportato alcuni problemi tecnici. In futuro, sarà utile organizzare i gruppi in modo da assicurarsi che all'interno di essi vi sia almeno una studentessa che abbia una buona familiarità con i programmi di montaggio disponibili *online*. Inoltre, potrebbe essere sensato prevedere dei passaggi intermedi di lavoro, volti a realizzare degli audio brevi da comporre successivamente in una traccia più lunga.

In conclusione, si ritiene che la proposta di lavoro sia stata coerente con gli obiettivi del laboratorio volti a costruire un contesto sicuro in cui le studentesse potessero iniziare a ragionare attorno alle proprie aspettative e motivazioni relative alla professionalità educativa. Quanto realizzato le ha messe nelle condizioni di confrontarsi tra loro, ma anche con persone non appartenenti all'ambito della formazione, maturando alcune prime consapevolezze e sfide per il proprio futuro universitario e lavorativo.

iniziare, vediamo cosa ci propone il *web*. L'educatore professionale che opera nei servizi socioeducativi progetta, organizza e gestisce progetti e servizi [...] rivolti a persone in difficoltà».

¹¹ Audio 2: «Credo che l'educatrice abbia un ruolo fondamentale a stretto contatto con la società e con le persone e quindi anche una grande responsabilità nei loro confronti». Audio 4: «Chi vuole percorrere la strada di questa professione credo abbia un forte desiderio di rendersi utile. [...] Nonostante ciò educare non è una competenza innata. [...] Il lavoro dell'educatore è complesso e necessita di preparazione ed esperienza».

Conclusioni

Il testo ha utilizzato diversi linguaggi e prospettive per costruire un quadro all'interno del quale il processo di realizzazione di un podcast possa essere pensato come un'esperienza educativa complessa, all'altezza delle sfide poste dalla multiformità dell'ambiente digitale attuale. La revisione della letteratura sull'uso di questo *media* in contesti educativi formali e non formali ha fatto da sfondo alla presentazione del lavoro svolto all'interno del progetto MUSA. Successivamente, la visione si è allargata ai limiti e alle opportunità posti al lavoro educativo dalla pervasività delle tecnologie che connota il presente, attraverso una ricerca teorica e degli spunti provenienti da alcuni progetti territoriali. Questi elementi hanno permesso di indicare, attraverso una chiave di lettura teorica e una proposta operativa, un modo per realizzare un podcast come esperienza educativa intrecciando *dialogo, azione e riflessione*.

Si tratta di un insieme di elementi che provano a indicare delle possibilità per chi opera in ambito socioeducativo ed è chiamato a costruire occasioni significative per minori, giovani e adulti che si muovono nella complessità della contemporaneità (Tramma, 2015). Per fare i conti con essa e contrastare i vissuti di disagio che ne possono derivare (Gambacorti-Passerini e Palmieri, 2021), infatti, si rendono sempre più necessarie occasioni per imparare a comprendere il mondo, intrecciando condizioni date e possibilità ulteriori (Palmieri e Prada, 2008).

In questa cornice, il testo evidenzia almeno due sfide particolarmente urgenti: la sfida della sostenibilità e quella delle forme molteplici di povertà educativa e digitale. La prima mette in luce la necessità

di ripensare agli attuali modelli di sviluppo volti allo sfruttamento delle risorse naturali ed esistenziali per il solo fine del profitto (Ferrante *et al.*, 2022). La seconda invita a comprendere la povertà considerando non solo gli aspetti materiali, ma anche tutte le privazioni derivanti da un contesto socioculturale che chiede agli individui di essere costantemente performanti, mettendo a rischio la salute mentale di minori e adulti (Palmieri e Gambacorti-Passerini, 2019; Sottocorno, 2022).

Dinnanzi a queste sfide, l'attuale ambiente digitale diffuso può essere, al contempo, un ostacolo o un'opportunità. Capire in che modo la tecnologia, oggi, può influenzare il lavoro socioeducativo è essenziale, per comprendere come si possa continuare ad *aver cura* in modo significativo, anche attraverso l'utilizzo consapevole degli strumenti tecnologici. Già nel 2017, la statunitense National Association of Social Workers provava a stilare una serie di regole per definire come utilizzare le tecnologie nel lavoro assistenziale¹. Sono diversi, infatti, gli usi che se ne fanno in questo ambito: «[si] possono fornire servizi [...] [si creano] nuovi modi di interagire e comunicare [...]» (p. 7). Inoltre, la stessa tecnologia può contribuire a soddisfare i bisogni di formazione continua di chi opera in ambito sociale e educativo. Considerata questa sempre più larga diffusione, si è affermata la necessità di stabilire degli *standard* «per guidare l'uso [della tecnologia] da parte degli operatori sociali [e] per migliorare la [loro] consapevolezza [...] sulla loro responsabilità etica nell'uso [di essa]» (NASW, 2017, p. 8).

Un insieme di punti di riferimento codificati può essere un modo per capire come svolgere il lavoro sociale e educativo in un contesto socioculturale in continua trasformazione, dal punto di vista tecnologico ma non solo. Tuttavia, è necessario continuare a riflettere su questa questione in termini complessi. Si tratta di allargare lo sguardo, comprendendo in che modo cambiano i contesti di esperienza delle persone e, di conseguenza, come possono modificarsi le professioni di aiuto, senza perdere la loro identità.

Nell'alveo di queste riflessioni, in questo testo, si è inteso proporre una cornice che supporti l'utilizzo del podcast all'interno di esperienze educative complesse, in cui siano valorizzati elementi molteplici: gli

¹ <https://www.socialworkers.org/Practice/NASW-Practice-Standards-Guidelines/Standards-for-Technology-in-Social-Work-Practice> (ultima consultazione: 07/2025).

aspetti materiali, emotivi, organizzativi, interpretativi. In questo modo, infatti, si può pensare che questo *media* contribuisca a delineare un'*esperienza viva*, con la quale educare ad una visione critica della realtà e guidare ad un'appropriazione consapevole della tecnologia da parte di minori, giovani e adulti, ma anche da parte degli educatori stessi.

Alla luce di quanto prospettato, non è obiettivo di scrivere pensare al podcast come ad una soluzione, anche laddove esso venga iscritto all'interno di una cornice complessa. Esso non si configura come una risposta *tout court*, soprattutto di fronte alle sfide della sostenibilità e della povertà educativa precedentemente delineate. Farne un utilizzo complesso, però, può rappresentare una traiettoria possibile per continuare a cercare il senso di una *creatività pedagogica* all'altezza della multiformità del presente, per continuare a *educare all'imprevedibile* (Calaprice, 2020), per accrescere il senso critico e mettere le persone nelle condizioni di continuare a farsi domande, aprendo ad ulteriori esperienze e possibilità di immaginazione per il futuro.

Bibliografia

- Ayllón S., Holmarsdottir, H. and Lado S. (2023), “Digitally deprived children in Europe”, *Child Indicators Research*, 16(3): 1315-1339.
- Antonacci F. e Guerra M. (2025), *Dar voce alla ricerca per farne formazione. Il podcast Sustainability and the City*, in Malavasi P., a cura di, *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative*, Pensa Multimedia, Lecce (pp. 434-440).
- Baldacci M. (2022), *Neoliberismi e pedagogia*, in Mancino E e Rizzo M., a cura di, *Educazione e neoliberismi: idee, critiche e pratiche per una comune umanità*, Progedit, Bari (pp. 23-32).
- Berni V. e Sottocorno M. (2024), “Sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale”, *Attualità pedagogiche*, Vol. 6, n. 2, 2024: 14-23.
- Berni V. e Sottocorno M. (in press), *Sustainability and the city. La sostenibilità in un podcast*, in Antonacci F., Guerra M., Tassan M. e Zuccoli F., a cura di, *Open-Air Lab. Un laboratorio partecipato per la sostenibilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Berni V., Rota F. e Schiavone G. (2024), *Diffondere buone pratiche di sostenibilità. Alcune testimonianze dall’Open-Air Lab del progetto MUSA*, in Bornatici S. e Calvano G., a cura di, *Progettare la sostenibilità. Educazione, Cura, Partecipazione*, Zeroseiup, Città di Castello (Pg) (pp. 93-101).
- Bertolini P. (1988), *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Biesta G.J.J. (2022), *Riscoprire l’insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano (2017).
- Biesta G.J.J. (2023), *Oltre l’apprendimento*, FrancoAngeli, Milano (2006).
- Borboa D., Joseph M., Spake D. and Yazdanparast A. (2017), “Perceptions and Use of Learning Management System Tools and Other Technologies in Higher Education: A Preliminary Analysis”, *Journal of Learning in Higher Education*, 10(2): 17-23.

- Borrero N., Yeh C.J., Dela Cruz G. and Collins T. (2022), “The COVID-19 Pandemic and Emerging Cultural Assets”, *Equity & Excellence in Education* 55(4): 328–341. <https://doi.org/unimib.idm.oclc.org/10.1080/10665684.2021.1992603>.
- Braun V., Clarke V. (2006), “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101.
- Brehm, W. (2022), “Podcasting and Education: Reflections on the Case of FreshEd ECNU”, *Review of Education*, 5(4): 784-791. <https://doi.org/10.1177/20965311221094860>
- Bruzzone D. (2023), “Rediscovering the Meaning of Education: The Aims of Teaching in an Era of ‘Learnification’”, *Encyclopaideia*, 27(1S): 1–8. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16680>
- Calaprice S. (2020), *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), “Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2: 97-108.
- Carli F., Lo Giudice M., Zambon T. e Zorzi T. (2022), “Abitare il digitale, il futuro, la vita con le giovani generazioni. Educarsi insieme dentro la quarta rivoluzione”, *Animazione Sociale*, 352: 66-96
- Celaya I., Ramírez-Montoya M. S., Naval C. and Arbués E. (2020), “Uses of the podcast for educational purposes. Systematic mapping of the literature in WoS and Scopus (2014-2019)”, *Revista Latina de Comunicacion Social*, 2020(77): 179–201. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>
- Cino D. (2022), *Sharenting. I dilemmi della condivisione e la costruzione sociale della “buona genitorialità digitale”*, Milano: FrancoAngeli.
- Cohen C.E. (2020), “Let’s make a better world: policy implications of the cultural work practice of Jane Wilburn Sapp”, *Arts Education Policy Review*, 121(3): 111–114. <https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1682093>
- Commissione europea (2022), *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Un decennio digitale per bambini e giovani: la nuova strategia europea per un Internet migliore per i ragazzi (BIK+)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:52022DC0212>.
- Cortés-Fuentes J. and Corretero-Ruiz B. (2017), “Radio y empoderamiento social. Usos y gratificaciones del taller de radio para las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo/Radio and social empowerment.

- Uses and the rewards gained of radio workshops for individuals with intellectual or developmental disabilities”, *El Profesional De La Información*, 26(1): 55-66. doi:<https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.06>
- Dawkins R. (2023), “Reflecting on the ethical terrain of university students’ narrative non-fiction podcasts and exploring the value of emotion and discomfort in higher education”, *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5): 1039–1058. <https://doi-org.unimib.idm.oclc.org/10.1080/14681366.2021.1990987>
- De Lauso F. e Nanni W., a cura di (2023), *La povertà in Italia secondo i dati della rete Caritas. Report statistico nazionale 2023*, Caritas italiana, Roma.
- De Lauso F. e Nanni W., a cura di (2025), *La povertà in Italia secondo i dati della rete Caritas. Report statistico nazionale 2025*, Edizioni Palumbi, Teramo.
- De Leonardis O. (2022), *Pedagogie del conformismo*, in Mancino E. e Rizzo M., a cura di, *Educazione e neoliberalismi: idee, critiche e pratiche per una comune umanità*, Progedit, Bari (pp. 63-75).
- DeMarco C. (2022), “Hear Here! The Case for Podcasting in Research”, *Journal of Research Administration*, 53(1): 30-61. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/hear-here-case-podcasting-research/docview/2722649306/se-2>
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano (1938).
- Eringfeld S. (2021), “Higher education and its post-coronial future: utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during Covid-19”, *Studies in Higher Education*, 46(1): 146–157. <https://doi-org.unimib.idm.oclc.org/10.1080/03075079.2020.1859681>
- Erstad O. and Sefton-Green J. (2012), “Identity, community, and learning lives in the digital age”, *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139026239>
- Erta-Maj A. and Vaquero E. (2023), “Transmedia Education in Non-formal Context: A Systematic Literature Review”, *Revista Fuentes*, 25(1): 59–70. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21695>
- European Commission (2016), *Open Innovation Open Science Open to the World - A vision for Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1>
- Evans R.A., Goering C.Z. and French S.D. (2021), “Soundtracks, Songwriting, and Soundscapes: Producing the Podcast of Our Lives”, *English Journal*, 110(4): 69-76. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/soundtracks-songwriting-soundscapes-producing/docview/2595764216/se-2>

- Fabbri, M. (2020), “Preadolescenti onlife. Educare alla cittadinanza digitale”, *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 10(1): 139-161.
- Fabbri L. e Melacarne C. (2023), “Una epistemologia post-umanista della riflessività?”, *Educational Reflective Practices*, (1): 5-21. <https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa16224> 5-21
- Fant D. (2020), “Inventare l’educazione nel digitale”, *Animazione Sociale*, 335: 50-63.
- Ferrante A. (2016), *Materialità e azione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrante A., Galimberti A. e Gambacorti-Passerini M.B. (2022), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrante A. e Gambacorti-Passerini M.B. (2022), *Il neoliberismo come pratica di governo dei soggetti: implicazioni formative e disagio socioeducativo*, in Mancino E. e Rizzo M., a cura di, *Educazione e neoliberismi: idee, critiche e pratiche per una comune umanità*, Progedit, Bari (pp. 50-62).
- Finetti S. (2023), *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Fontana, M.P. (2019), “Il lavoro sociale nell’era digitale. Come cambia l’aiuto professionale a individui, gruppi e comunità”, *Animazione Sociale*, 328: 29-41.
- Fornasari, A. (2020), “Education in the web 4.0 age. How media education can contribute to active citizenship”, *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 10(1): 179-196.
- Franza A.M. (1993), *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Unicopli, Milano.
- Freire E.P.A. (2015), “Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana”, *Revista Brasileira de Educacao*, 20(63): 1033–1056. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206312>
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino (1968).
- Gambacorti-Passerini M.B. e Palmieri, C., a cura di (2021), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell’esperienza della contemporaneità*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. e Calvano G. (2025), *Climate change, education, social justice: Main characters, processes, educational implications*, in Scuola democratica, a cura di, *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice, Vol. 2: Cultures, Practices, and Change*, Associazione “Per Scuola Democratica” (pp. 1168-1171).

- Guerra M. e Ottolini L. (2019), *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*, Corraini, Mantova.
- Guggenheim A., Glover D. and Mejia A.G.A. (2021), “Voices and sounds heard: Composing through narrative podcasting”, *English Journal*, 110(4): 37-44.
- ISTAT (2023), *Cittadini e ICT - Anno 2023. Testo integrale e nota metodologica*. <https://www.istat.it/it/files/2023/12/Cittadini-e-ICT-2023.pdf>
- ISTAT (2024), *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*, PressUP, Roma.
- Livingstone S., Blum-Ross A. (2022), *Figli connessi: come la tecnologia plasma la vita dei bambini*, Erickson, Trento.
- Livingstone S. (2024), “Reflections on the meaning of ‘digital’ in research on adolescents’ digital lives”, *Journal of Adolescence*, Volume 96, Issue 4: 886-891. <https://doi.org/10.1002/jad.12322>
- Livingstone, S., Cantwell, N., Özkul, D., Shekhawat, G., & Kidron B. (2024), *The best interests of the child in the digital environment*. <https://www.digital-futures-for-children.net/digitalfutures-assets/digital-futures-documents/Best-Interests-of-the-Child-FINAL.pdf>
- Lombardi M.G. (2024), “Editoriale”, *Attualità Pedagogiche*, 6, 1: 4-5.
- Makina A. (2020), “Investigating the use of podcasts in an open, distance and e-learning environment”, *Perspectives in Education*, 38(1): 30–42. <https://doi.org/10.38140/pie.v38i1.4312>
- Malavasi P. (2018), “Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale”, *Pedagogia Oggi*, 16(1): 11-13.
- Mancino E. e Rizzo M. (2022), *Domini attraenti e scenari critici nell’incontro tra educazione e neoliberismi*, in Mancino E. e Rizzo M., a cura di, *Educazione e neoliberismi: idee, critiche e pratiche per una comune umanità*, Progedit, Bari (pp. 1-22).
- Massa R. (1992), *La Clinica della Formazione. Un’esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (2000), “Tre piste per lavorare entro la crisi educativa”, *Animazione sociale*, 2: 60-66.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- McNiff S. (2008), *Art-based research*, in J.G. Knowles and A.L. Cole, eds., *Art-based research*, SAGE Publications (pp. 29-41). <https://doi.org/10.4135/9781452226545.n3>
- Morabito C. (2017), *Futuro in partenza? L’impatto delle povertà educative sull’infanzia in Italia*, Save the Children Italia, Roma.

- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2018), "Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile/Ecological education, education for sustainable living", *Pedagogia Oggi*, anno XVI – n. 1: 17-18.
- OECD (2022), *Building better societies. Background paper for the CDEP Ministerial meeting*. [https://one.oecd.org/document/DSTI/CDEP\(2022\)12/FINAL/en/pdf](https://one.oecd.org/document/DSTI/CDEP(2022)12/FINAL/en/pdf)
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2020), *Pensare l'inclusione sociale come esperienza educativa: modelli antropologici e pedagogici*, in Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B. e Palmieri C., a cura di, *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini, Milano (pp. 108-124).
- Palmieri C. e Gambacorti-Passerini M.B. (2019), *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*, Guerini, Milano.
- Palmieri C. e Prada G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano.
- Persohn L. and Branson S. (2025), "Scholarly Podcasting for Research Dissemination: A Scoping Review", *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241311694>
- Pippa S. (2022), *L'interpellazione neoliberale e la nuova forma dell'educazione*, in Mancino E. e Rizzo M., a cura di, *Educazione e neoliberalismi: idee, critiche e pratiche per una comune umanità*, Progedit, Bari (pp. 33-49).
- Prada G. (2018), *Con Metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Reggio P. (2006), *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano.
- Richardson M., Stenquist R. and Stenquist J. (2019), "Experiential Learning in Business Communication: Starting a Peer-Reviewed Student Journal and Podcast", *International Dialogues on Education: Past and Present*,

- 6(2): 112-123. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/experiential-learning-business-communication/docview/2396847888/se-2>
- Riva M.G. (2018), “Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa/Sustainability and participation: an educational challenge”, *Pedagogia Oggi*, anno XVI, n. 1: 34-50.
- Rivoltella P.C. (2020), *Tecnologie di comunità*, Editrice Morcelliana, Brescia.
- Salomone I. (1997), *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma.
- Santos S., Brites M.J., Jorge A., Catalão D. and Navio C. (2015), “Learning for life: A case study on the development of online community radio” *Cuadernos.Info*, 36: 111–123. <https://doi.org/10.7764/cdi.36.610>
- Scheerder A., van Deursen, A. and van Dijk J. (2017), “Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide”, *Telematics and Informatics*, 34(8): 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S. and Hasebrink, U. (2020), *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online*. Doi: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo
- Smith B.E. (2019), “Collaborative multimodal composing: tracing the unique partnerships of three pairs of adolescents composing across three digital projects”, *Literacy*, 53(1): 14–21. <https://doi.org/10.1111/lit.12153>
- Smith B.E., Amgott N. and Malova I. (2022) “‘It Made Me Think in a Different Way’: Bilingual Students’ Perspectives on Multimodal Composing in the English Language Arts Classroom”, *TESOL Quarterly*, 56(2): 525–551. <https://doi.org/10.1002/tesq.3064>
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini, Milano.
- Sottocorno M. (2023), “Prospettive progettuali e pedagogiche per un Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche di sostenibilità/Pedagogical and planning perspectives for a Data Documentation Center on sustainability practices”, *Education Sciences & Society*, 2/2023: 179-188.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.

- Tukur M., Bebeji, G.U. and Suleiman M.M. (2020), “The Impact of ICT in Adult and Non-Formal Education in Nigeria: A Review”, *International Journal of Business*, 1(2): 77–86.
- United Nations (2021), *General comment No. 25 on children’s rights in relation to the digital environment*. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation>
- Unicef (2025), *Childhood in a Digital World: Screen time, skills and mental health*, Unicef Innocenti, Firenze. <https://www.unicef.org/innocenti/media/11296/file/UNICEF-Innocenti-Childhood-in-a-Digital%20World-report-2025.pdf>
- Veloso M.L.B. and Páez J.J.P. (2020), “Radio stations for children on the Internet. Analysis of an alternative offer for the child-listener”, *Icono14*, 16(2): 100–120. <https://doi.org/10.7195/RI14.V16I2.1180>
- Vuorikari R., Kluzer S. and Punie Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/115376
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- 5Rights Foundation (2023), *Disrupted Childhood. The cost of persuasive design*, https://5rightsfoundation.com/wp-content/uploads/2024/08/5rights_DisruptedChildhood_G.pdf

Sitografia

<https://percorsiconibambini.it/giovaniprotagonisti/scheda-progetto/>
<https://percorsiconibambini.it/orco/scheda-progetto/>
<https://percorsiconibambini.it/feligidigitali/scheda-progetto/>
<https://percorsiconibambini.it/impattodigitale/scheda-progetto/>
<https://percorsiconibambini.it/ondahub06/>
<https://percorsiconibambini.it/digital-minds/>
<https://percorsiconibambini.it/futur-ama/scheda-progetto/>
<https://percorsiconibambini.it/openscience/scheda-progetto/>
<https://percorsiconibambini.it/digitalmenti/abstract-di-progetto/>

Educazione e politiche della bellezza
diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva

Ultimi volumi pubblicati:

FRANCESCA ANTONACCI, *Puer ludens*. Poetica e politica del gioco.

MONICA GUERRA, *Le più piccole cose*. L'esplorazione come esperienza educativa.

MONICA GUERRA (a cura di), *Fuori*. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA, EMANUELA MANCINO (a cura di), *Dietro le quinte*. Pratiche e teorie tra educazione e teatro (disponibile anche in e-book).

LAURA FORMENTI (a cura di), *Le regole della bellezza*. Pedagogia sistemica in azione.

DANIELE BRUZZONE, ROBERTO DIODATO (a cura di), *Quale bellezza?*. Idee per un'educazione estetica (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, VERONICA BERNI (a cura di), *Le arti dell'educare* (disponibile anche in e-book).

GIULIA SCHIAVONE (a cura di), *Praticare l'Aperto*. Per una progettualità scolastica condivisa possibile e sostenibile (disponibile anche in e-book).

ANDREA MARAGLIANO (a cura di), *Edu-larp*. Game Design per giochi di ruolo educativi (disponibile anche in e-book).

ALBA G.A. NACCARI, *Crescere danzando*. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamovimentoterapia.

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una Scuola Condivisa*. Per una cultura della felicità! (E-book).

CARLO RIVA, ELISA ROSSONI (a cura di), *La ludotecnica inclusiva*. Giocare con i bambini con disabilità come metodologia educativa.

EMANUELA MANCINO, *Il filo nascosto*. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo.

FRANCESCA ANTONACCI, GIULIA SCHIAVONE (a cura di), *Poetiche del gioco*. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici.

FRANCA ZUCCOLI, *Didattica dell'arte*. Riflessioni e percorsi.

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Metabolè*. Speranza, resilienza, complessità.

MICHELE CAPUTO, GIORGIA PINELLI (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*.

COSIMO DI BARI (a cura di), *Cartoon educativi e immaginario infantile*. Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia.

ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA, *Coltivare l'Arte*. Educazione Natura Agricoltura (disponibile anche in e-book).

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Curare, guardare*. Espistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina (disponibile anche in e-book).

MICHELE CAPUTO (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*.

GIULIA SCHIAVONE, *Le radici nel cielo*. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore.

GIANNI NUTI, *Vorrei una scuola con i suoni del mare*. Due giorni a Stigliano, a colloquio con Luigi Berlinguer (disponibile anche in e-book).

MARIA TOMARCHIO, GABRIELLA D'APRILE, VIVIANA LA ROSA, *Natura Cultura*. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una scuola possibile*. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola (disponibile anche in e-book).

ALIX ZORRILLO, GIULIANO PALLAVICINO, *Relazione educativa e contesto sonoro*. Un approccio epistemologico all'estetica dell'ascolto.

FRANCESCA ANTONACCI, MASSIMO DELLA MISERICORDIA (a cura di), *Il cielo e i violenti*. Simboli del sacro e dell'iniziazione.

FRANCESCA ANTONACCI, ELISA ROSSONI (a cura di), *Intrecci d'infanzia*.

ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA (a cura di), *Keywords*. Decalogo per una formazione all'arte contemporanea (disponibile anche in e-book).

Open Access

diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva - Open Access

GRETA PERSICO, MONICA GUERRA, ANDREA GALIMBERTI (a cura di), *Educare per la biodiversità*. Approcci, ricerche e proposte.

NICOLETTA FERRI, GIULIA SCHIAVONE, *Danza e innovazione scolastica*. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo.

MAJA ANTONIETTI, FABRIZIO BERTOLINO, MONICA GUERRA, MICHELA SCHENETTI, *Educazione e Natura*. Fondamenti, prospettive, possibilità.

EMANUELA MANCINO (a cura di), *Trame sottili*. Voci diverse per un vestiario sentimentale.

BEATE WEYLAND, ULRIKE STADLER-ALTMAN, ALESSANDRA GALLETTI, KUNO PREY, *Scuole in movimento*. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

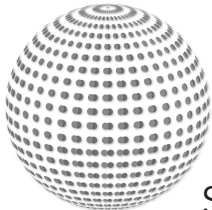
SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835183952



FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

 **torrossa**
Online Digital Library

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835183952

Muovendo dall'esperienza della pubblicazione del podcast *Sustainability and the City*, realizzato dal gruppo di ricerca *Open-Air Lab* del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*) con l'intento di avvicinare il sapere accademico alla cittadinanza, questo libro ricorre a diverse prospettive teoriche ed empiriche per delineare una cornice pedagogica tramite la quale pensare al podcast come un mediatore pedagogico.

A tal fine, esplora i contesti di educazione formale e non formale nei quali il racconto a voce viene utilizzato per la trasmissione di contenuti, per diffondere conoscenza e per fare esprimere persone vulnerabili. Alla luce di queste conoscenze, suggerisce in che termini la costruzione di un podcast possa essere un'attività con la quale imparare ad abitare con consapevolezza nell'attuale ambiente digitale, con i suoi limiti e le sue possibilità, intrecciando dialogo, azione e riflessione.

Il libro si rivolge prevalentemente ai professionisti dell'educazione (insegnanti, educatori professionali, pedagogisti) e mira a sollecitare la loro creatività pedagogica, affinché trovi nel podcast uno spunto utile ad accompagnare i minori, i giovani e gli adulti con i quali operano.

Maddalena Sottocorno, dottoressa di ricerca in Educazione nella società contemporanea, è attualmente è assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. Presso lo stesso Dipartimento, collabora all'insegnamento di Pedagogia generale, come tutor e conduttrice di laboratorio. Nel suo lavoro di ricerca si occupa di povertà educativa e della formazione degli educatori professionali socio-pedagogici.