

La “felicità senza schermi” nella scuola primaria: Progetti di *Media Education* tra attività didattiche, laboratori e indagini quantitative

Gabriele Lugaro

CED – Centro per l'Educazione al Digitale A.P.S.

Jacopo Ferro

CED – Centro per l'Educazione al Digitale A.P.S.

Abstract

L'articolo descrive gli esiti di una ricerca-azione condotta in due classi quinte della scuola primaria per indagare i consumi degli schermi e dei media digitali. Il percorso ha previsto la somministrazione di un questionario al fine di raccogliere dati e promuovere, nell'arco di cinque incontri da due ore ciascuno, riflessioni critiche condivise e attività laboratoriali all'interno delle classi sul funzionamento dei social network e dei dispositivi digitali, sulle proprie modalità e i propri tempi di utilizzo e sull'impatto che questi hanno sulla nostra quotidianità, i nostri gusti e le nostre scelte. I dati raccolti e i temi affrontati sono stati discussi con i docenti, gli studenti e le studentesse delle classi partecipanti ed è stata proposta un'attività di riflessione, da svolgere a casa e a scuola, sui propri momenti felici senza l'uso degli schermi realizzando infine la scrittura condivisa di un regolamento sulle abitudini digitali da proporre in famiglia. Al termine delle attività sono stati raccolti i feedback di studenti e studentesse per verificare l'efficacia del percorso svolto.

The article presents the outcomes of an action-research project carried out in two fifth-grade primary school classes to investigate children's use of screens and digital media. The project included the administration of a questionnaire aimed at collecting data and promoting, over the course of five two-hour sessions, shared critical reflections and workshop activities within the classes. The sessions focused on how social networks and digital devices work, on students' own patterns and timing of use, and on the impact of these technologies on everyday life, personal tastes, and choices. The data collected and the topics addressed were discussed with the teachers and students of the participating classes. A reflective activity was then proposed - both at home and at school - on personal happy moments experienced without screens. This activity culminated in the collaborative writing of a set of digital habit guidelines to be shared within the family. At the end of the project, students' feedback was collected in order to assess the effectiveness of the educational experience.

Gabriele Lugaro, Jacopo Ferro – *La “felicità senza schermi” nella scuola primaria: Progetti di Media Education tra attività didattiche, laboratori e indagini quantitative*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/20338>

Parole chiave: educazione ai media; bambini e social media; New Media Education; social media literacy; scuola primaria

Keywords: media education; digital education; digital well-being; digital literacy; primary school

Gabriele Lugaro, Jacopo Ferro – *La “felicità senza schermi” nella scuola primaria: Progetti di Media Education tra attività didattiche, laboratori e indagini quantitative*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/20338>

1. Introduzione

La ricerca-azione qui presentata si è posta l'obiettivo di analizzare, a seguito di un confronto approfondito con i docenti delle classi coinvolte, i dati dei consumi dei media digitali di bambine e bambini frequentanti due classi quinte di una scuola primaria della città di Savona e di realizzare un'attività didattica, strutturata in cinque differenti incontri, sui temi della *Media Education* e dell'educazione digitale con l'obiettivo di promuovere maggiore consapevolezza critica rispetto all'uso dei dispositivi digitali e degli schermi. Sono stati infine raccolti, durante l'incontro finale, i feedback dei partecipanti rispetto alle attività svolte e alla loro efficacia.

L'attività didattica ha promosso, a seguito di brevi moduli formativi presentati in ciascun incontro, riflessioni condivise all'interno dei gruppi classe sui dati raccolti, sui propri "momenti felici senza schermi", sull'uso e il funzionamento dei social network, delle chat e sul fenomeno del cyberbullismo. Nell'incontro finale è stata inoltre proposta l'attività di scrittura condivisa di un regolamento sull'uso degli schermi e delle abitudini digitali da proporre nei propri contesti familiari, con l'obiettivo di innescare una colonizzazione positiva degli usi dei media digitali (Tisseron, 2016), e un questionario qualitativo in cui è stato chiesto ai partecipanti un feedback sulle attività svolte.

Questa ricerca-azione si iscrive nella mission associativa avviata dal CED - Centro Educazione Digitale sin dal 2020, con lo scopo di fare ricerca, formazione e divulgazione sul rapporto fra bambini, ragazzi e strumenti digitali (Lugaro et al., 2023a).

Dopo aver lavorato sulla formazione docenti e famiglie nella fascia di età da 0 a 6 anni, in dialogo col Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze (Di Bari & Lugaro, 2022), in questa ricerca-azione si è scelto di analizzare i consumi dei media digitali di due classi quinte della scuola primaria e di progettare un intervento didattico che impegnasse ogni classe per dieci ore ciascuna e avesse un diretto impatto sui bambini e le bambine coinvolte, procedendo dalle loro testimonianze e abitudini digitali per proporre attività che mettessero al centro i propri "momenti felici senza gli schermi".

2. Contesto

La presente ricerca è stata condotta in due classi quinte primaria di un Istituto comprensivo del Comune di Savona nell'anno scolastico 2023-2024 all'interno del Piano Scuola 4.0, linea di investimento 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi" del Piano nazionale di ripresa e resilienza che ha, tra gli obiettivi, quello di promuovere l'integrazione, all'interno dei curricula di tutti i cicli scolastici, di attività, metodologie e contenuti volti a sviluppare le competenze STEM.

Sono stati coinvolti 41 bambini e bambine residenti della città di Savona.

Le classi coinvolte hanno utilizzato Google Workspace sin dalla classe prima, facendo esperienza degli strumenti mail, Classroom e Meet anche in autonomia e discutendo con maestre e maestri, sin dai primi utilizzi, dei punti di forza e debolezza di questi strumenti. Il periodo della pandemia da Covid-19, in particolare, ha offerto numerose occasioni di riflessione: durante il periodo di D.A.D. è stata prestata molta attenzione a concedere pause tra una lezione e l'altra, spiegando alle classi i motivi e consigliando di passare meno tempo possibile davanti agli schermi quando non c'era lezione.

Tale confronto con i maestri e le maestre è proseguito, una volta terminata la pandemia, ogni volta che se ne è presentata l'occasione, promuovendo competenze digitali sia da un punto di vista tecnologico (ad esempio mostrando come aprire una finestra in incognito così da mantenere la privacy in caso di dispositivi condivisi), sia da un punto di vista di benessere digitale e psicologico.

3. Cornice teorica

Il rapporto tra infanzia, adolescenza e tecnologia è affrontato in questa ricerca da una prospettiva pedagogica, in particolare la cornice teorica è rappresentata dall'approccio della *Media Education* a partire dalle riflessioni e dalle metodologie proposte da Len Masterman (1985) e Neil Postman (1981). Ne *La scomparsa dell'infanzia*, Postman descriveva il processo di trasformazione e "adulterizzazione" vissuto dai bambini e dalle bambine in seguito alla loro esposizione, fin dai primi anni di vita, allo stesso tipo di media ed informazioni riservate agli adulti. Tali riflessioni risultano preziosissime ancora oggi e fanno emergere, con ancor più urgenza, la necessità di un approccio ecologico che da un lato miri a conservare le forme attuali del sapere e della conoscenza, che rischiano di smarrirsi per effetto della predominanza dei nuovi media, e dall'altro promuovano un approccio omeostatico (Postman, 1981) che stimoli nei bambini/e l'acquisizione di una progressiva consapevolezza e capacità critica nella comprensione delle forme e delle strutture dei nuovi media, valorizzandone le possibilità conoscitive e limitandone i rischi (Tisseron, 2016).

Come scriveva sempre Postman (1981) "è compito dell'educazione, in ogni tempo, controllare e adattare l'ambiente dell'informazione dovunque è possibile, in modo che le sue influenze e i suoi impulsi non abbiano a monopolizzare l'intelletto ed il carattere della nostra gioventù" (p. 34). In quest'ottica risulta determinante educare a una comprensione dei media così come è stata declinata negli ultimi anni da David Buckingham (2020), Maria Ranieri (2022), Sonia Livingstone e Blum-Ross (2022) e Pier Cesare Rivoltella (2019), senza dimenticare le pionieristiche riflessioni di McLuhan (1967) rispetto alle forme e ai contenuti dei media stessi.

La nostra storia e la pedagogia sono nei media (Maragliano & Pireddu, 2014) e, man mano che bambini/e acquisiscono familiarità con un media, una parte della loro esperienza e del loro sapere riceve la forma del media che lo ha trasmesso.

Osservando le ultime ricerche condotte sulle problematiche connesse all'utilizzo delle tecnologie digitali (Generazioni Connesse, 2018), sulle età di accesso allo smartphone personale (Gui et al., 2020; Szadejko et al., 2022) e le criticità pedagogiche, psicologiche e neuroscientifiche (Haidt, 2024; Riva, 2019; Rivoltella, 2012) emerse, risulta di grande importanza promuovere, fin dall'infanzia e dalla pre-adolescenza, approcci e metodologie didattiche che sviluppino, attraverso curriculum verticale e trasversale ai vari ordini di scuola, percorsi di *Media Education* che mirino a costruire le competenze digitali facendo fronte alle sfide sempre più precoci che la rivoluzione digitale pone a studenti/esse, docenti e famiglie. Parallelamente risulta di grande importanza in questa fase dello sviluppo promuovere riflessioni meta-cognitive, individuali e stimolate da condivisioni collettive, rispetto alle competenze emotive (Goleman, 1996; Bennet Goleman, 2001; Porges, 2014) centrando, nel nostro caso, il focus sulla felicità e sulle attività che la promuovono (Ekman & Friesen, 2007; Dalai Lama & Ekman, 2008).

A partire da queste cornici teoriche, il progetto aspira quindi a promuovere tra studenti e studentesse un rapporto più consapevole, critico, autonomo e creativo nell'uso dei media digitali e dei suoi linguaggi, riconoscendo la competenza digitale come una componente fondamentale della cittadinanza contemporanea, del "benessere" degli individui e delle loro capacità di autonomia e autodeterminazione.

4. Metodologia

La presente ricerca-azione è stata strutturata con un intento idiografico in ottica di una trasferibilità dei risultati in senso orizzontale intesa come "trasferibilità delle conoscenze e delle procedure a contesti diversi, ma che presentino problemi analoghi" (Trinchero, 2015, p.151).

Il disegno metodologico adottato si fonda su un approccio qualitativo e trasformativo, in cui l'intervento educativo si configura come parte integrante del processo conoscitivo, secondo i principi della ricerca-azione. L'obiettivo non è stato solo quello di descrivere un fenomeno – i consumi digitali dei bambini e delle bambine – ma anche di generare consapevolezza e innovazione nelle pratiche educative, attraverso una riflessione continua e situata. In linea con l'impostazione della ricerca-azione intesa come pratica riflessiva e forma di pensiero pedagogico critico (Cambi, 2005; Cambi et al., 2017), il percorso si è articolato secondo una logica ciclica e partecipata, che ha previsto quattro momenti fondamentali:

- una prima fase di progettazione condivisa tra ricercatori e docenti;
- la raccolta dati iniziale per la lettura del contesto;
- la realizzazione di attività didattiche e laboratoriali;
- la valutazione e rielaborazione collettiva degli esiti educativi.

Ogni fase ha costituito l'occasione per mettere in atto processi di riflessione condivisa e di riorientamento delle pratiche, in una prospettiva di apprendimento professionale e miglioramento continuo.

La fase iniziale ha previsto la progettazione condivisa di un questionario strutturato, composto da dodici quesiti a risposta chiusa, finalizzato a rilevare le abitudini e le modalità d'uso degli strumenti digitali da parte degli alunni e delle alunne. I quesiti del questionario sono stati progettati dai ricercatori assieme ai docenti delle classi coinvolte a seguito di vari incontri, realizzati nei mesi precedenti lo svolgimento delle attività, all'interno dei quali sono state condivise le attività di educazione ai media e al digitale realizzate nelle classi negli anni passati. Si è quindi scelto di esplorare vari aspetti legati a modalità e frequenza d'uso degli strumenti digitali, inclusi videogames, smartphone, chat e social media.

La costruzione degli item del questionario è stata sviluppata a partire da una duplice matrice. Una prima matrice è stata sviluppata procedendo dalle ricerche condotte da Common Sense Media (Rideout & Robb, 2020), sull'uso e le attività realizzate con i media da parte di ragazzi e ragazze in fascia 8-18 anni, e dal Pew Research Center, che ha indagato le abitudini d'uso, la percezione e i rapporti educativi rispetto agli schermi che intercorrono fra genitori e figli fra 0 e 11 anni. Una seconda fondamentale matrice è stata sviluppata in continuità con il lavoro di raccolta dati e formazione docenti dei nidi, delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie che il CED ha svolto, in dialogo con il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze, fra il 2020 e il 2024 (Di Bari & Lugaro, 2022; Lugaro et al., 2023b).

Durante la seconda fase il questionario è stato somministrato digitalmente alle classi attraverso il formato di Google Form, la compilazione è avvenuta attraverso i dispositivi informatici presenti nell'aula computer del plesso scolastico. I dati raccolti sulle modalità e la frequenza d'uso dei dispositivi digitali da parte di alunni e alunne all'interno dei contesti familiari sono stati quindi commentati in classe attraverso un processo collettivo e dialogico che ha coinvolto docenti e alunni in un momento di confronto strutturato e partecipativo conseguente alla compilazione. Tale momento ha rappresentato un'occasione per mettere in tensione i dati raccolti con le pratiche quotidiane, attivando una forma di riflessività condivisa. La restituzione dei dati ha inoltre favorito all'interno del gruppo classe una meta-riflessione sui propri comportamenti e vissuti quotidiani, attivando un primo livello di consapevolezza che ha influenzato direttamente la progettazione dei moduli laboratoriali successivi. Successivamente sono state realizzate le attività laboratoriali e i moduli di educazione ai media (che verranno esposti dettagliatamente nel prossimo capitolo) basandosi su una metodologia dialogica e partecipativa. A partire da domande generatrici (Freire, 2012), si è adottato un approccio maieutico reciproco (Dolci, 1996), che ha valorizzato le conoscenze pregresse, le esperienze personali e le riflessioni critiche dei bambini e

delle bambine. L'interazione educativa si è configurata come una forma di comunicazione simmetrica (Habermas, 1986), ispirata ai principi della comunità di ricerca (Lipman, 2005), promuovendo la costruzione collettiva del significato a partire dalle esperienze vissute.

Pur mantenendo una cornice didattica strutturata, i moduli si sono evoluti in itinere grazie ai contributi spontanei degli alunni e delle alunne, configurandosi come percorsi educativi a carattere emergente e narrativo (Ward, 2018; Cilento, 2021). Questa incidentalità ha reso possibile una maggiore aderenza ai bisogni reali degli studenti, rafforzando la dimensione partecipativa del progetto.

Infine, al termine del percorso, è stato proposto un questionario a risposta aperta, volto a raccogliere le percezioni e i feedback dei partecipanti sulle attività svolte. L'interpretazione delle risposte aperte ha coinvolto anche i docenti attraverso momenti strutturati di confronto e riflessione, in cui sono emerse letture situate e plurali delle esperienze vissute. Questo processo ha favorito una elaborazione collettiva dei significati, contribuendo ad ancorare le analisi ai contesti reali e a rendere i dati strumenti concreti di trasformazione didattica. Quest'ultima fase interpretativa, coerente con la logica riflessiva della ricerca-azione, ha rappresentato un ulteriore spazio di apprendimento collettivo, contribuendo a consolidare nei partecipanti – adulti e bambini – una postura educativa consapevole e trasformativa.

Il valore attribuito alla riflessività all'interno del progetto si fonda sull'idea che ogni processo educativo, per essere trasformativo, debba prevedere momenti intenzionali di analisi critica dell'esperienza (Schön, 1984; Mortari, 2004). In questo senso, l'approccio adottato ha voluto promuovere una postura riflessiva non solo da parte dei docenti, ma anche degli alunni e delle alunne, soggetti attivi nel processo di costruzione del sapere. Analogamente, la centralità attribuita alla partecipazione si richiama a una visione dialogica e democratica della scuola, in cui la co-costruzione dei significati e il riconoscimento delle esperienze personali costituiscono il fondamento di un'educazione autenticamente formativa (Mortari, 2007).

5. Attività didattiche

Sono stati realizzati due corsi della durata di dieci ore ciascuno, coinvolgendo le singole classi in cinque incontri di due ore con cadenza settimanale/bisettimanale fra aprile e giugno 2024. Le tematiche trattate nei singoli incontri hanno previsto brevi moduli formativi, realizzati dal conduttore della ricerca, caratterizzati da domande generatrici che facilitassero e promuovessero il dibattito all'interno del gruppo classe. Gli incontri sono stati suddivisi nei seguenti moduli:

Incontro 1: Brainstorming uso degli schermi, introduzione alla Media Education, monitoraggio abitudini digitali

Attraverso il supporto di alcune slide si è proceduto a partire dalla domanda generatrice “Che cosa vedi negli schermi?” e dal seguente brainstorming all'interno del quale bambini e bambine hanno raccontato come utilizzano gli schermi digitali nei contesti domestici. Si è successivamente domandato “Che cos'è un media?”, si è esposta, in maniera semplificata, la definizione (“significa stare nel mezzo tra colui che trasmette una comunicazione e colui che la riceve”) e chiesto alla classe qualche esempio di media. Le risposte più frequenti sono state “il telefono, la tv, il tablet, il libro” ma anche “la danza, il teatro, la scultura”, nessun bambino/a ha fatto riferimento a quotidiani cartacei o riviste. Questo modulo iniziale è stato inoltre l'occasione per esporre la differenza fra “media” e “contenuto”, grazie anche al supporto delle maestre e dei maestri che sono intervenuti per proporre collegamenti con altri argomenti trattati nelle settimane precedenti agli incontri del presente progetto. È stato successivamente introdotto il tema dei “Nuovi media e dei Social Media” domandando come la classe utilizzasse smartphone e social network. Ognuno ha raccontato le proprie esperienze con i vari social utilizzati, più della

metà ha raccontato di avere il Parental Control installato sul proprio dispositivo ed è stata quindi introdotta l'attività della compilazione del questionario sulle proprie abitudini digitali (i cui risultati verranno esposti nel capitolo successivo). La compilazione del questionario è avvenuta dividendo la classe in due gruppi da dieci, al termine della compilazione di ciascun gruppo è stato chiesto alle classi quali riflessioni avesse fatto emergere in loro l'attività di autoanalisi sull'uso degli schermi: "Avete mai riflettuto su quanto utilizzate gli schermi ogni giorno e per cosa li utilizzate?", "Vi sentite degli utenti attivi o passivi quando usate smartphone e tablet?". Sono quindi stati visionati e analizzati collettivamente i dati raccolti all'interno della classe e si è concluso il primo incontro.

Incontro 2: Le "regole" per l'ingresso in internet, le nostre attività senza gli schermi, discussione, condivisione e lavoro di gruppo

La seconda lezione è iniziata chiedendo alla classe se, nell'arco della settimana trascorsa, avessero prestato attenzione ai tempi e alle modalità di utilizzo che facevano dei media digitali. Successivamente si è domandato quali fossero, a parer loro, le "regole" fondamentali da sapere prima di entrare in internet. Questa domanda iniziale ha permesso alla classe di introdurre vari temi che sono stati poi sviluppati nel corso della lezione: la differenza fra spazio pubblico e spazio privato, la differenza fra dire le cose "in faccia" e dirle via chat, l'importanza dell'empatia e della relazione "in presenza" per comprendere sentimenti ed emozioni altrui, con brevi flashback sul periodo del Covid e delle difficoltà emotivo relazionali dovute all'uso delle mascherine. Sono quindi state esposte alle classi le tre "regole" principali da conoscere prima di entrare in internet:

- Tutto quello che condividiamo può diventare di dominio pubblico
- Tutto quello che condividiamo resterà per sempre sul web
- Non crediamo subito a tutto ciò che troviamo sul web! Confrontiamolo prima con altre fonti.

Queste "regole" sono state l'occasione per confrontarsi in maniera collettiva sui temi più urgenti per i bambini e le bambine legati ai social network e alle chat di messaggistica istantanea: dal cyberbullismo alla circolazione delle *fake news* fino ad arrivare alla profilazione dei contenuti proposti dai social, ai video consigliati su YouTube e alla riproduzione automatica. La maggior parte dei bambini e delle bambine ha mostrato molto interesse rispetto al funzionamento degli algoritmi che propongono contenuti e pubblicità sui social network, in particolare YouTube e TikTok: sono emersi a riguardo due esempi riguardanti la *skin care* per bambine, diventata un vero e proprio caso nella primavera 2024,¹ e la pubblicità di una borraccia che profuma l'acqua e che, nell'arco di poche settimane è diventata un bisogno all'interno delle classi coinvolte ed è stata acquistata da circa un terzo di alunni e alunne. Dopo questi momenti di confronto è stata proposta la visione del breve video "Like and Follow Animated Short Film" di Brent Forrest e Tobias Schlage che mette in luce il forte rischio di dipendenza e asservimento dei bambini nei confronti degli smartphone.² Dopo aver commentato il video e i significati che i vari bambini avevano individuato è stata proposta una riflessione, a piccoli gruppi di tre o quattro bambini/bambine, a partire dalla domanda "Quali sono i vostri momenti felici senza gli schermi?". Ad ogni gruppo è stato consegnato un cartellone ed è stato chiesto di disegnare, individualmente o in gruppo, dei momenti che rappresentassero i loro momenti felici senza *device* o schermi. La seconda lezione è terminata mentre bambini e bambine iniziavano a disegnare e colorare i loro cartelloni. Per la lezione successiva ai bambini è stato chiesto di portare un contenitore in plastica o cartone che sarebbe stato decorato in classe.

Incontro 3: Online Life, Real Life, Hybrid Life e Creazione barattolo dei momenti felici senza gli schermi

La terza lezione è iniziata domandando a bambini e bambine se avessero riflettuto su quali sono stati i propri momenti felici della settimana senza gli schermi, le risposte sono state molte e la condivisione partecipata da entrambe le classi. Si è anche domandato loro di riflettere su quale fosse stato l'ultimo video che avessero guardato e di raccontarlo a voce. Questa domanda ha generato un po' di spaesamento ("l'ultimo film o l'ultimo video

su TikTok?”, “valgono i videogiochi?”, “cosa vuol dire l’ultimo video che ho visto?”) ed è servita a far riflettere su quanto spesso guardiamo video in maniera passiva sottolineando l’importanza di verbalizzare e riflettere quanto più possibile sulle immagini che vediamo negli schermi (Tisseron, 2016).

Successivamente si è proposta una differenziazione delle attività svolte nelle nostre giornate distinguendo quelle svolte nella Online Life, nella Real Life e nella Hybrid Life.³

Con “Online Life” intendiamo le attività svolte Online quindi visione di video, uso delle chat, dei social network e dei videogames ma anche shopping o ricerche per la scuola.

Con “Real Life” intendiamo le attività svolte senza l’uso di internet e della rete, quindi sport, uscite al parco, teatro, disegno, giochi con amici e amiche, viaggi, scuola e altro.

Con “Hybrid Life” intendiamo le attività nella vita reale che prevedono l’uso della rete e degli schermi: viaggiare utilizzando Google Maps o guidare ascoltando un podcast, fare i compiti utilizzando Google Classroom o il motore di ricerca di Google, il Karaoke e altro.

Questo momento è stato di grande importanza per proporre un’ulteriore riflessione che stimolasse, in una prospettiva auto riflessiva e metacognitiva, la consapevolezza su come trascorriamo le nostre giornate. È stato quindi proposto alle classi di costruire un barattolo o un contenitore all’interno del quale ciascuno di loro, nelle settimane successive, avrebbe dovuto inserire un bigliettino di carta al giorno con scritte le attività felici che ha svolto senza l’uso degli schermi. È stato deciso insieme in quale momento della giornata scrivere il biglietto quotidiano delle loro attività senza schermo (una classe ha scelto “prima di cena” e l’altra “dopo cena”, motivando la scelta e arrivando ad una decisione argomentata e unanime) e il nome da affidare al “contenitore” (una classe ha scelto, con votazione a maggioranza, “Happy box”, l’altra “La felicità senza schermo”). Gli alunni e le alunne hanno quindi decorato a loro piacere, con colori, carta, scotch, colla a caldo e materiali vari, il loro contenitore personale con l’impegno di riflettere e scrivere una volta al giorno, per le settimane successive, quali sono stati i loro momenti felici senza gli schermi.

Incontro 4: Restituzione “Happy box” e “La felicità senza schermo” e scheda relazione individuale

Nella quarta lezione tutte le bambine e i bambini hanno portato in classe il loro contenitore “Happy box” o “La felicità senza schermo” contenente i biglietti scritti durante le settimane trascorse. È stato chiesto loro di leggere individualmente quanto avevano scritto nel corso delle settimane e di scegliere uno o due biglietti con scritti i momenti che avevano piacere a condividere con classe. Successivamente ognuno ha letto al resto della classe i biglietti più significativi e li ha incollati sul cartellone sul quale aveva iniziato il lavoro in gruppi. Come compito finale è stato infine chiesto alle classi di osservare quali sono le abitudini digitali che vivono quotidianamente con genitori, fratelli, sorelle e parenti e di pensare, per la lezione successiva, alcune regole da proporre a casa per un uso più responsabile dei media digitali.

Incontro 5: Regole sull’uso dei Media Digitali a casa e attività sul cyberbullismo

All’inizio della lezione sono state raccolte verbalmente le proposte emerse da tutte le bambine e i bambini sulle regole sull’uso dei media digitali da proporre a casa e sono state riportate in due documenti (il cui titolo è stato votato a maggioranza dalle classi) che, al termine della lezione, sono stati inviati via mail a tutte le famiglie come documentazione delle attività svolte. È stata quindi proposta, con l’ausilio di alcune slide, un’attività sul bullismo e il cyberbullismo, presentando alcune storie ed esempi pratici e citando diverse tipologie di cyberbullismo come il “flaming”, l’“harassment”, l’“impersonation”, il “trickery” e proponendo e commentando la visione del monologo di Paola Cortellesi e Marco Mengoni sul bullismo.⁴

È stato infine chiesto ai bambini e alle bambine di compilare la scheda della relazione individuale per raccogliere i feedback in merito alle attività svolte e al loro impatto (i risultati saranno esposti nelle conclusioni).

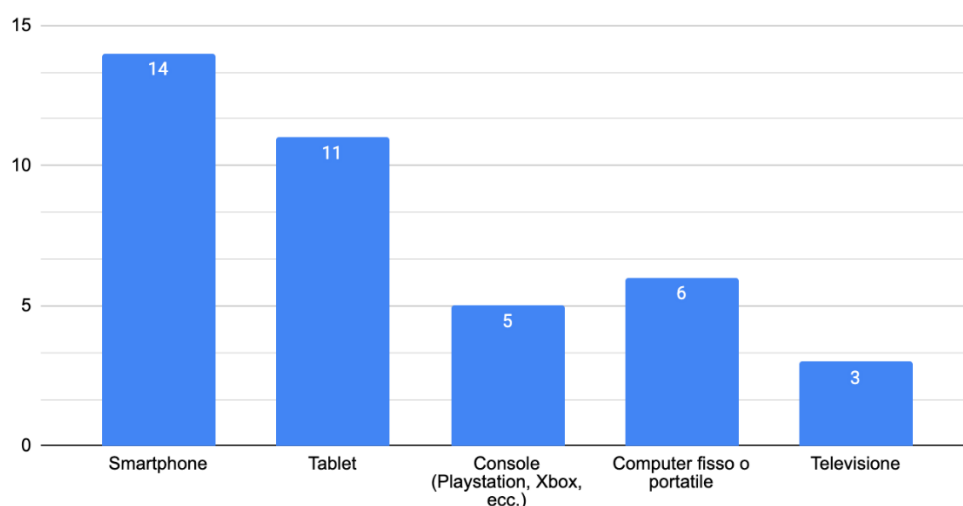
6. Risultati dell'indagine quantitativa

Il questionario compilato da bambini e bambine e somministrato dal conduttore della ricerca era formato da dodici domande a risposta chiusa. Sono state raccolte 39 risposte in totale. Per esigenze di spazio selezioneremo alcuni dei dati più significativi che sono emersi in relazione al presente progetto.

Figura 1

Dispositivi utilizzati dai bambini

Qual è il dispositivo che utilizzi di più quando navighi su internet, giochi o utilizzi i social media?

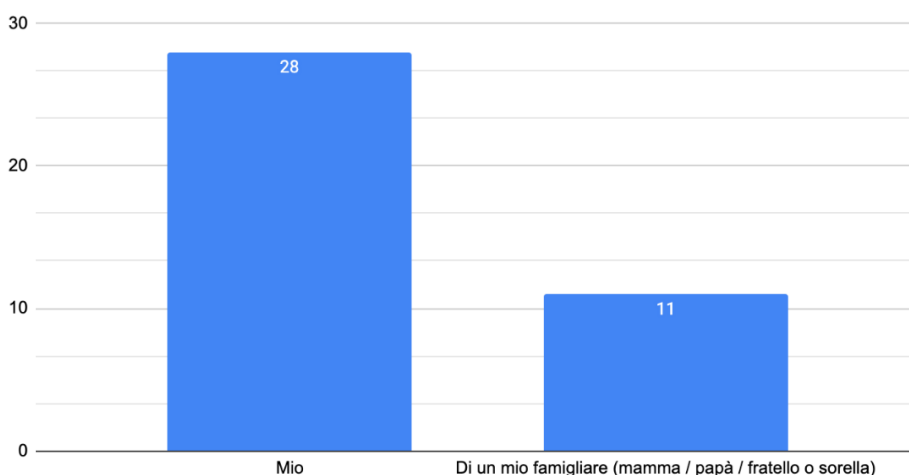


Dai dati emersi osserviamo come, nelle due classi quinte primaria in cui è stato realizzato il progetto, la maggior parte dei bambini e delle bambine utilizza, per navigare su Internet, dispositivi “mobile”: 14 fra loro usano lo smartphone, 11 il tablet, 5 la console, 6 il computer fisso o portatile e 3 la televisione.

Figura 2

Proprietà dei dispositivi

Di chi è il dispositivo che utilizzi di più per messaggiare, giocare o navigare su internet?

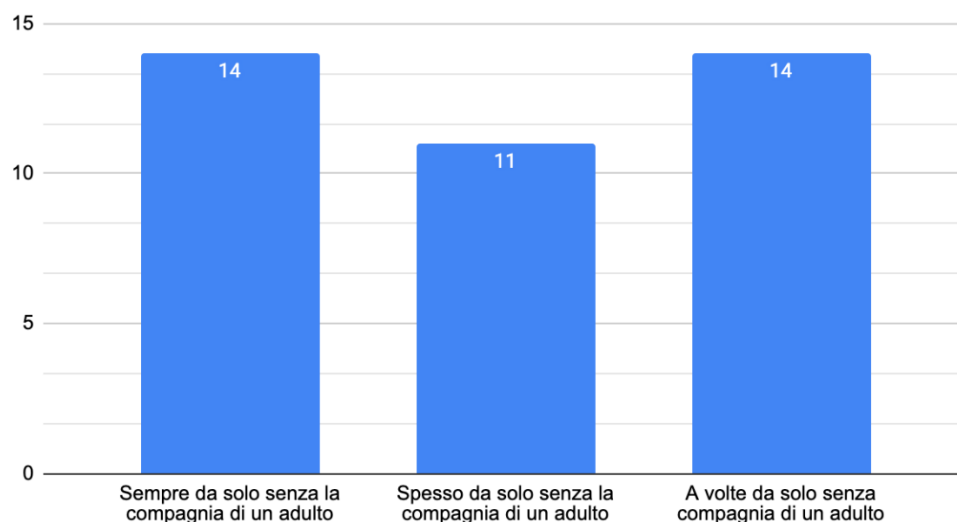


Da questo grafico si evince come 28 bambini e bambine utilizzino un dispositivo digitale personale per messaggiare, giocare o navigare su internet mentre 11 fra i rispondenti utilizzano il dispositivo di un familiare.

Figura 3

Utilizzo con o senza adulti

Usi i social network o navighi su internet:

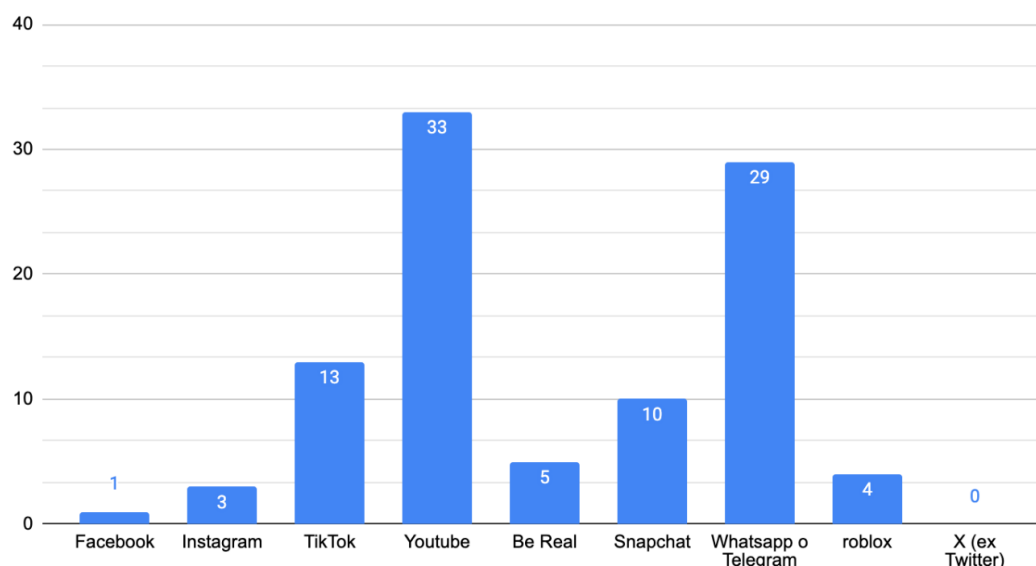


In questo grafico osserviamo come 14 bambini e bambine usano i social network o navigano su internet sempre da soli senza la compagnia di un adulto, 11 spesso da soli senza la compagnia di un adulto e 14 fra loro navigano a volte da soli senza la compagnia di un adulto.

Figura 4

App più utilizzate dai bambini

Quali social network o app di messaggistica utilizzi?

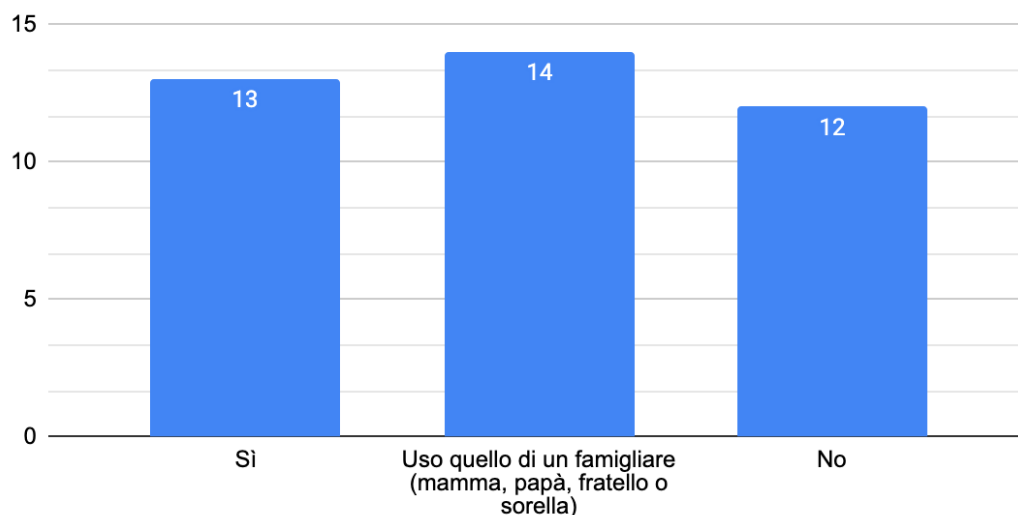


In questa domanda osserviamo come i bambini e le bambine delle classi intervistate utilizzino diverse app. Tra queste l'app più utilizzata fra i rispondenti è YouTube, utilizzata da 33 bambini/e, seguita da Whatsapp o Telegram, 29 bambini/e, Tik Tok, utilizzata da 13 bambini/e, Snapchat, utilizzata da 10 bambini/e.

Figura 5

Profili personali dei bambini

**Hai un tuo profilo personale su qualche social network?
(TikTok / Instagram / YouTube / ecc.)**



Da questo grafico osserviamo come 13 bambini/e dichiarano di avere un profilo personale su un social network, 14 dichiarano di utilizzare quello di un familiare mentre 12 fra loro dichiarano di non averlo.

7. Attività finale di laboratorio

Durante la quinta lezione è stato chiesto ai bambini e alle bambine delle classi coinvolte di proporre un insieme di regole e raccomandazioni in merito a buone pratiche sull'uso dei media digitali da adottare a casa. Ciascuna classe ha esposto le proprie proposte e votato, a maggioranza, un nome da assegnare al documento che sarebbe poi stato inviato via mail alle famiglie.

Tale attività finale è stata pensata sia in ottica di restituzione e documentazione alle famiglie del percorso svolto sia in ottica di colonizzazione positiva degli usi dei media digitali (Tisseron, 2016) che bambini e bambine coinvolte potranno portare nei contesti familiari.

Classe 5A:

“Buone abitudini sull'uso degli schermi”:

1. Quando una persona parla va ascoltata senza usare il telefono;
2. Quando si mangia non si usano gli schermi;
3. Quando si sta in compagnia “concentrarsi” sullo stare insieme e non distrarsi con il telefono;
4. Quando mi annoio NON uso subito gli schermi;
5. Se è una bella giornata esco invece di usare gli schermi;
6. Imparo a gestire e limitare il tempo che passo davanti agli schermi (anche quando gioco ai videogames);
7. Parlare con i genitori di quello che si vede sugli schermi e di come ci fa sentire.

Classe 5B:

“TECNO-REGOLE”:

1. Quando si è a tavola niente telefono;
2. Non usare gli schermi quando cammini all’aria aperta;
3. Non usare gli schermi quando ci sono momenti di famiglia;
4. Quando parli con qualcuno non farti distrarre dagli schermi;
5. Appena ti svegli non utilizzare gli schermi;
6. Non usare gli schermi quando sei in macchina;
7. Regoliamo e controlliamo il tempo in cui usiamo gli schermi;
8. Se è una bella giornata stai all’aria aperta e non ti chiudere negli schermi;
9. Non usare gli schermi prima di andare a dormire, prenditi del tempo per te!;
10. Quando ti annoi cerca sempre un’attività alternativa agli schermi;
11. Non scorriamo video a caso sui social ma scegliamo sempre cosa vogliamo guardare;
12. Prima di guardare gli schermi pensiamo sempre a cosa vogliamo cercare, non usiamoli in automatico, ma solo per necessità;
13. Prima di guardare tv o serie tv controlliamo che siano adatti alla nostra età;
14. Non perdere di vista sé stessi e il mondo reale quando si usano gli schermi;
15. Non condividere dati personali sugli schermi;
16. Pensare sempre che le nostre azioni online hanno conseguenze reali;
17. Parliamo con i genitori di quello che vediamo online o che riceviamo via chat;
18. Non accettare amicizie online da parte di sconosciuti;
19. Non comprare cose online senza l’autorizzazione dei genitori.

8. Discussione

Il presente progetto mette in evidenza alcuni elementi significativi al fine di costruire una riflessione più ampia attorno al tema della *Media Education*:

- 1) La forte presenza di media e dispositivi digitali sin dalla scuola primaria. Con il passare degli anni si osserva su scala nazionale la tendenza ad anticipare sempre più l’età in cui bambini e bambine ricevono il loro primo dispositivo digitale di proprietà. La maggioranza degli alunni coinvolti ha un dispositivo personale che utilizza sempre o spesso in autonomia e, per quanto buona parte di loro dichiara di avere dei vincoli da parte dei genitori attraverso il parental control, le possibilità di aggirarli sono spesso concrete e trasformano il rapporto educativo in un rapporto di sorveglianza rispetto a quello di accompagnamento per la costruzione di competenze e autonomie. L’adulto dovrebbe assumersi la responsabilità educativa di accompagnare il bambino e la bambina nella scoperta dei dispositivi digitali anche attraverso il proprio comportamento e il proprio esempio senza delegare l’educazione allo strumento stesso.
- 2) Il disorientamento rispetto a funzionamenti e contenuti proposti dai media digitali. I confronti in classe con bambine e bambini hanno mostrato come, da un lato, sia già presente una certa “esperienza” maturata negli anni rispetto all’uso di questi dispositivi mentre, dall’altro, manchino le competenze digitali necessarie a comprenderne i funzionamenti e ad utilizzare tali dispositivi con consapevolezza orientandosi all’interno dei linguaggi da essi prodotti. L’arrivo precoce di un dispositivo digitale e la grande quantità di contenuti proposti non si accompagna ad un’acquisizione delle competenze digitali necessarie che rimangono invece concentrate su poche funzioni praticabili con facilità. È possibile che la portabilità dello smartphone e le capacità attrattive di questo, in

Gabriele Lugaro, Jacopo Ferro – *La “felicità senza schermi” nella scuola primaria: Progetti di Media Education tra attività didattiche, laboratori e indagini quantitative*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/20338>

termini di stimoli audio-visivi e di interazione sociale, favoriscano il consolidamento di abitudini legate ad un controllo frequente e attività poco complesse (Gui et al., 2020).

3) L'importanza del confronto aperto rispetto ai contenuti proposti dai media digitali. È importante prendere atto che, laddove si creino le condizioni didattiche e il contesto pedagogico adeguato a stimolare il dibattito, i bambini e le bambine coinvolte dimostrano grande interesse nel condividere verbalmente le loro esperienze online con gli adulti. L'aspetto centrale risiede nell'importanza di tradurre in linguaggio verbale ciò che bambine e bambini vedono sugli schermi (Académie des Sciences, 2016; Tisseron, 2006) permettendo quindi un piano di comprensione ulteriore che permetta lo sviluppo di un tempo e di un pensiero critico. Tale aspetto permette lo sviluppo di una molteplicità di linguaggi che attraversa i vari piani della conoscenza, della comprensione e della produzione di significati restituendo dignità a tutti i linguaggi e le intelligenze dell'essere umano (Edwards et al., 2017; Gardner, 2013; Gardner & Davis, 2013)

4) L'urgenza di condividere e di essere attori e attrici attivi nel digitale. Le attività realizzate nei moduli hanno mostrato la forte propensione delle classi ad allargare il perimetro del programma didattico inizialmente progettato stimolando il dibattito su tematiche affini ai temi proposti. Una volta recepita la possibilità di problematizzare i linguaggi e i contenuti digitali le classi coinvolte hanno promosso riflessioni attorno alle loro esperienze personali introducendo elementi di analisi propositivi e creativi. Dall'analisi delle pubblicità, alle diversità nella conversazione online o nella vita reale, fino ad arrivare al cyberbullismo, ai rapporti sociali nei videogames e alla creazione dei regolamenti condivisi da proporre in famiglia. Questi ultimi nello specifico, realizzati nell'ultima lezione, hanno condensato l'insieme di idee e pensieri che bambini e bambine hanno avuto la possibilità di formulare nel corso delle settimane rappresentando l'urgenza di essere attori e piloti attivi (Tisseron, 2006) nell'uso dei dispositivi digitali.

9. Conclusioni

Con il trascorrere degli anni stiamo assistendo ad un paradosso in costante evoluzione: da un lato riscontriamo un aumento su scala nazionale dell'uso dei dispositivi digitali, in particolare degli smartphone, e dei social media, in età sempre più precoce (Gui et al., 2020; Generazioni Connesse, 2018), dall'altra assistiamo a risposte da parte del legislatore che optano per il divieto totale degli smartphone dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado (Ministero dell'Istruzione e del Merito, Nota 5274 M.I.M. del 11/7/2024) e che lasciano libertà d'uso di tablet e pc sotto la guida dei docenti. In questa costante dinamica in cui gli stati nazione rincorrono, provando a normare, l'evoluzione digitale e del mondo dei consumi c'è un anello di congiunzione mancante, una grande assente: la *Media Education*.

All'interno di questa ricerca è emerso, in continuità con altre ricerche condotte sul territorio, come Smartphone e Tablet risultino i dispositivi più utilizzati e come quasi tre bambini su quattro possiedano un dispositivo personale che utilizzano per messaggiare giocare o navigare su internet. Due terzi degli intervistati navigano sempre o spesso da soli su un social network o su internet e i social e le app più utilizzate sono YouTube, Whatsapp o Telegram, TikTok e Snapchat. Uno su tre ha un profilo personale su un social e uno su tre usa quello di un genitore. Stiamo parlando di classi quinte di scuola primaria.

La quantità di contenuti digitali non filtrati e proposti dagli algoritmi dei social network espone bambini e bambine alle dirette esigenze del mercato (Zuboff, 2019) senza alcuna preoccupazione per il loro benessere psicologico presente e futuro. Alla luce delle ricerche e degli impatti che stanno emergendo negli ultimi anni (Haidt, 2024; Szadejko et al., 2022) risulta centrale interrogarsi su come costruire competenze di *Media Education* a partire dalla scuola dell'infanzia, progettando e strutturando curricoli scolastici di formazione per docenti e studenti che permettano di sviluppare capacità consapevoli e critiche rispetto ai linguaggi e ai condizionamenti

prodotti dai nuovi media digitali. Occorre che la scuola e la società si facciano carico di una delle sfide educative più urgenti della nostra epoca, costruendo e sviluppando percorsi formativi che coinvolgano tutti gli attori e le attrici coinvolte nel sistema educativo, non solo docenti e studenti ma anche famiglie e amministratori, affinché nella nostra società possa svilupparsi un'etica nell'uso dei dispositivi digitali che abbia come stella polare lo sviluppo del bambino, dei suoi linguaggi e del suo benessere fisico e psicologico. Alla luce del presente progetto, e di altri analoghi sviluppati dal CED e non solo in vari ordini di scuola, emerge come la *Media Education* offra un campo di esperienza interdisciplinare senza precedenti, prestandosi a collegamenti e stimoli che i bambini e le bambine del nuovo millennio riescono a cogliere e a connettere con grande interesse, come si evince anche dai regolamenti prodotti nel presente progetto. Risulta pertanto fondamentale, al fine di promuovere un'educazione di qualità per il nostro tempo, cogliere gli aspetti più propositivi di questa sfida rilanciandola in tutti gli ordini di scuola e permettendo a bambini, bambine ed adolescenti, attraverso programmi e curricoli didattici strutturati, di costruire competenze digitali che permettano loro di leggere gli strumenti e i contenuti prodotti dalle innovazioni tecnologiche con un pensiero critico, volto alla costruzione e alla promozione di conoscenze, in un'ottica creativa, etica e problematizzante. Questo progetto vuole essere una goccia nel mare dei curricoli possibili della *Media Education* nei vari ordini di scuola. Al termine delle attività abbiamo raccolto i feedback scritti degli studenti, che non pubblichiamo interamente per questioni di spazio, che sono stati per la grande maggioranza positivi. Delle dieci domande proposte riportiamo alcune delle risposte alla domanda "Cos'hai imparato da questo progetto didattico?"

"Di usare i media in questo caso digital media meno"

"Che devo sempre pensare a volte cosa faccio e che impatto avranno"

"Che si possono fare tante cose senza schermi"

"Che la vita non è fatta solo di schermi/internet, ma che intorno c'è un vero e proprio mondo che ti aspetta"

"Che bisogna stare molto attenti se usi i social"

"Che la vita non è solo tecnologia"

"Che è molto meglio usare l'immaginazione al posto dei media"

"Che ci si può divertire anche senza schermi"

"Non fidarsi di tutto quello che è online"

"A riuscire a controllarmi con il tempo davanti agli schermi"

"Che la felicità è anche senza schermi"

Da queste risposte si può evincere una graduale problematizzazione e acquisizione di consapevolezza rispetto ai media digitali e al loro utilizzo. Smartphone e social media rappresentano un'importante sfida educativa, presente e futura, che la comunità educativa dovrà cogliere e sviluppare, accompagnando le nuove generazioni nella scoperta dei nuovi media e stimolando ragionamenti intergenerazionali condivisi. Il mondo dell'educazione e della formazione ha di fronte a sé la grande opportunità di poter costruire, e co-costruire, le competenze digitali, affinché le nuove generazioni possano dotarsi di strumenti interpretativi e di comprensione critica necessari ad affrontare ulteriori sfide che lo sviluppo tecnologico imporrà nel futuro prossimo. Rispetto ai rischi di demonizzazione *tout court* del digitale e dei social media la risposta pedagogica più situata continua ad essere quella di un lavoro educativo e di progettazione didattica costante e paziente finalizzato alla comprensione e alla riflessione sugli usi del digitale nella quotidianità. Lo sviluppo di un curriculum di *Media Education* che attraversa i vari ordini di scuola risulta fondamentale in un'ottica di costruzione graduale delle competenze digitali e di promozione di un utilizzo consapevole, creativo e critico di smartphone e social media.

Note

1. Fra gli altri <https://www.rainews.it/articoli/2024/04/cosmeticoressia-lultima-follia-social-le-bam-bine-creator-che-usano-le-creme-anti-age-delle-mamme-e1707922-b372-434f-8796-617bac971dab.html> e https://www.huffingtonpost.it/blog/2024/04/12/news/sephora_kids_lossessione_delle_bambine_per_la_skin_care_sui_social_e_non_solo-15620293/
2. <https://www.youtube.com/watch?v=ioaY1z2trx4&t=1s>
3. Per correttezza metodologica citiamo anche la definizione “Onlife” che L. Floridi ha coniato. Per approfondimenti, Floridi, L. (2013).
4. https://www.youtube.com/watch?v=Ia2uT8n6_II

Bibliografia

- Académie des Sciences. (2016). *Il bambino e gli schermi: Raccomandazioni per genitori e insegnanti*. Guerini Scientifica.
- Bennett Goleman, T. (2016). *Alchimia emotiva*. BUR Rizzoli.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Laterza.
- Cambi, F., Mariani, A., Sarsini, D., & Giosi, M. (2017). *Pedagogia generale: Identità, percorsi, funzione*. Carrocci.
- Cilento, A. (2021). *La caffetteria di carta*. Giunti Editore.
- Dalai Lama, & Ekman, P. (2014). *Felicità emotiva*. Sperling & Kupfer.
- Di Bari, C., & Lugaro, G. (2022). *L'educazione al digitale nel sistema educativo 0–6*. CRSS&S Editore.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolgerci*. La Nuova Italia.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini*. Junior.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2017). *Giù la maschera: Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Giunti.
- Floridi, L. (2013). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Cham.
- Freire, P. (2012). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *Generazione app: La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva: Che cos'è, perché può renderci felici*. Rizzoli.
- Gui, M., Gerosa, T., Vitullo, A., & Losi, L. (2020). *L'età dello smartphone: Un'analisi dei predittori sociali dell'età di accesso al primo smartphone personale e delle sue possibili conseguenze nel tempo*. Centro di ricerca Benessere Digitale, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo (Vol. 2: Critica della ragione funzionalistica)*. Il Mulino.
- Haidt, J. (2024). *La generazione ansiosa*. Rizzoli.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita & Pensiero.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2022). *Figli connessi*. Erickson.
- Lugaro, G., Di Bari, C., & Ferro, J. (2023a). Orientarsi nel digitale e comprendere i social media, tra percezioni e uso reale: Una ricerca-azione nel savonese per l'educazione digitale nelle scuole secondarie di secondo grado. *Media Education*, 14(2), 71–84.
- Lugaro, G., Di Bari, C., & Ferro, J. (2023b). Ricerche e percorsi di educazione digitale nello 0–6: Il compito di coinvolgere servizi educativi e famiglie. *Vita dell'Infanzia*, (9–10), 22–28.

Gabriele Lugaro, Jacopo Ferro – *La “felicità senza schermi” nella scuola primaria: Progetti di Media Education tra attività didattiche, laboratori e indagini quantitative*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/20338>

- Maragliano, R., & Pireddu, M. (2014). *Storia e pedagogia nei media*. Narcissus.me.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Il Saggiatore.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia*. Carocci.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Nota 5274 dell'11 luglio 2024*.
- Porges, S. W. (2014). *La teoria polivagale: Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell'attaccamento, della comunicazione e dell'autoregolazione*. Giovanni Fioriti Editore.
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media*. Armando.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: Modelli e proposte operative*. Carocci.
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*. Common Sense Media.
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali*. Il Mulino.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica*. Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P. C. (2019). *Media education*. Morcelliana.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Szadejko, K., Garavini, E., Cantoni, L., Franchini, M., Casolari, G., Gualmini, M., & Zacchi, G. (2022). Impatto dell'astinenza da cellulare sull'ansia e sui bisogni psicologici dei giovani tra i 14 e i 18 anni: Ricerca quali-quantitativa "Challenge4Me". *Teoria e Prassi*, 4, 30-43.
- Tisseron, S. (2006). *Guarda un po'! Immaginazione del bambino e civiltà dell'immagine*. Feltrinelli.
- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12: Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola.
- Trinchero, R. (2015). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Ward, C. (2018). *L'educazione incidentale*. Elèuthera.
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza*. Luiss University Press.

Sitografia:

- Center for Humane Technology. (s.d.). *Home page*. <https://www.humanetech.com>
- Center for Humane Technology. (s.d.). *Ledger*. <https://ledger.humanetech.com>
- Common Sense Media. (s.d.). *Home page*. <https://www.commonsensemedia.org>
- Centro Educazione Digitale. (s.d.). *Home page*. <https://www.centroeducazionedigitale.org>
- Generazioni Connesse. (s.d.). *Home page*. <https://www.generazioniconnesse.it>
- Haidt, J. (s.d.). *The anxious generation*. <https://www.anxiousgeneration.com>
- Istituto Nazionale di Statistica. (s.d.). *Banca dati Istat*. <http://dati.istat.it/index.aspx?queryid=18541>
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>
- Reggio Children. (s.d.). *I cento linguaggi del digitale nel Reggio Emilia Approach*. <https://www.reggiochildren.it/i-cento-linguaggi-del-digitale-nel-reggio-emilia-approach/>
- The Wall Street Journal. (2021). *The Facebook files*. https://www.wsj.com/articles/the-facebook-files-11631713039?mod=article_inline

Gabriele Lugaro. Specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di secondo grado. Dottore in Pedagogia, Progettazione e Ricerca Educativa e in Scienze Politiche e dell'Amministrazione. Pedagogista, docente di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado, Presidente e Formatore CED - Centro per l'Educazione al Digitale A.P.S. Autore dei testi "L'educazione al digitale nel sistema educativo 0-6" con C. Di Bari e di "Non c'è smartphone che tenga. Per un'educazione a smartphone e social nella scuola italiana".

Contatto: gabriele.lugaro@centroeducazionedigitale.org

Jacopo Ferro. Laurea triennale in Scienze e tecniche di psicologia cognitiva presso l'Università di Trento. Doppia Laurea magistrale in International Management presso la Fudan University di Shanghai e l'Università Bocconi. Lavora dal 2017 nel settore hi-tech, con focus su tecnologie dedicate alla sostenibilità e all'economia circolare. Co-fondatore del CED - Centro Educazione Digitale A.P.S.

Contatto: jacopo.ferro@centroeducazionedigitale.org