



A cura di  
**Carmelo Lombardo,  
Sergio Mauceri**

# **La società catastrofica**

Vita e relazioni sociali  
ai tempi dell'emergenza Covid-19



**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

IL RICCIO E LA VOLPE

*Studi, ricerche e percorsi di sociologia*



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:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

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

A cura di  
**Carmelo Lombardo,  
Sergio Mauceri**

**La società catastrofica**  
Vita e relazioni sociali  
ai tempi dell'emergenza Covid-19

**FrancoAngeli**

Questo volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale di Sapienza Università di Roma.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Prefazione</b> , di Alberto Marinelli	pag.	11
<b>Introduzione</b> , di Carmelo Lombardo e Sergio Mauceri	»	15
<b>1. Un'indagine sociologica sull'emergenza Coronavirus.</b>		
<b>Note sul disegno della ricerca</b> , di Isabella Mingo, Sergio Mauceri, Maria Paola Faggiano, Luca Di Censi	»	17
1.1. Una <i>web survey</i> aperta in piena pandemia. Strategia di conduzione della ricerca online	»	17
1.2. Il fabbisogno informativo dell'indagine e la progettazione del questionario	»	23
1.3. L'implementazione del questionario online e la sponsorizzazione su Facebook	»	29
1.4. Chi ha partecipato alla <i>web survey</i> ? Il profilo del campione	»	33
<b>2. Gli italiani sotto l'onda anomala dell'emergenza. Il dominio dell'apprensione tra rischi percepiti e com- portamenti responsabili</b> , di Bruno Mazzara, Sergio Mauceri, Mihaela Gavrila	»	38
2.1. Introduzione	»	38
2.2. La salute come diritto individuale e sociale. La forza centripeta dell'apprensione	»	42
2.3. Gli orizzonti del rischio: le origini dell'ansietà collettiva	»	48
2.4. Il livello di prudenza: i comportamenti responsabili degli italiani	»	50
2.5. Profili tipizzati a confronto: tra apprensione, ritiro sociale e rassicurazione	»	52
2.6. Conclusioni	»	56

### **3. #IoRestoACasa: i mutamenti negli stili di vita e nelle relazioni familiari, di Isabella Mingo, Paola Panarese,**

Stefano Nobile	pag.	58
3.1. Effetto Covid-19: la sacralizzazione del quotidiano	»	58
3.2. Spazi, relazioni e (in)soddisfazioni nel confinamento forzato	»	61
3.3. Le attività <i>outdoor</i> in tempi di emergenza	»	63
3.4. La revisione della quotidianità tra lavoro di cura, ozio e <i>loisir</i>	»	66
3.5. Tra Apatici e Iperattivi: un approccio multidimensionale ai cambiamenti negli stili di vita	»	69
3.6. In conclusione: resistenza e resilienza ai tempi del Covid-19	»	74

### **4. Le conseguenze sull'attività professionale: tra incertezze e opportunità, di Alberto Mattiacci,**

Mariella Nocenzi, Fabiola Sfofera, Cristina Sofia	»	77
4.1. La riconfigurazione delle modalità di svolgimento del lavoro: tra autonomia e flessibilità	»	77
4.2. Welfare aziendale e benessere dei lavoratori	»	79
4.3. La diffusione dello <i>smartworking</i> in Italia prima della pandemia	»	82
4.4. Una tipologia di <i>smartworker</i>	»	85
4.5. La dimensione relazionale nel contesto familiare degli <i>smartworker</i>	»	87
4.6. La percezione di efficienza ed efficacia lavorativa	»	89
4.7. La percezione del futuro	»	92
4.8. Alcune note conclusive	»	93

### **5. L'esperienza della Didattica a Distanza (DaD),**

di Antonio Fasanella, Veronica Lo Presti, Fiorenzo Parziale	»	95
5.1. Obiettivi dell'indagine e percorso analitico	»	95
5.2. La Didattica a Distanza dopo l'emergenza Covid-19: norme, pratiche ed esperienze in Italia	»	96
5.3. L'impatto della DaD sulla partecipazione alle lezioni e sul carico di lavoro degli studenti	»	102
5.4. La valutazione delle attività didattiche online	»	107
5.5. Classificare gli studenti alle prese con la nuova didattica	»	112
5.6. Osservazioni conclusive	»	114

<b>6. L'informazione in emergenza: i canali informativi e l'affidabilità delle fonti istituzionali, di Christian Ruggiero, Patrizia Laurano, Giovanni Brancato</b>	pag.	117
6.1. Un'emergenza diversa dalle precedenti	»	117
6.2. La dieta informativa durante la Fase 1 della pandemia	»	119
6.3. L'affidabilità delle fonti informative istituzionali: la rivincita della scienza	»	124
6.4. Tirando le somme: pratiche di disintermediazione e routinizzazione come risposte all'emergenza	»	130
<b>7. L'uso delle tecnologie digitali, di Felice Addeo, Maria Carmela Catone, Fiorenzo Parziale</b>	»	133
7.1. L'adattamento a una situazione imprevista attraverso il ricorso alle tecnologie digitali: tre tendenze generali	»	133
7.2. Le attività svolte sui social network	»	141
7.3. Il consumo dei social network: tra necessità e diffidenza	»	146
<b>8. La valutazione delle politiche governative, di Stefano Scarcella Prandstraller, Maria Dentale</b>	»	152
8.1. Le politiche governative all'indomani del 9 marzo. Fattori di rischio per la riproduzione delle diseguaglianze	»	152
8.2. Distanziamento e solidarietà nei processi decisionali adottati in tempi di crisi: un binomio difficile, ma possibile	»	157
8.3. Conclusioni: la <i>safetycracy</i> come paradigma del potere	»	163
<b>9. Angoscia e identità di immagine. Differenza fra guerra e pandemia, di Maurizio Bonolis, Giovanna Gianturco, Barbara Sonzogni</b>	»	169
9.1. Due ordini di sconvolgimento	»	169
9.2. Lutto e distacco. Evidenze empiriche	»	172
9.3. Dimensionalità <i>macro</i> e dimensionalità <i>micro</i>	»	178
<b>10. Il silenzio delle sirene. Le strutture della temporalità fra spazio d'esperienza e orizzonte delle possibilità, di Carmelo Lombardo, Maria Paola Faggiano, Lorenzo Sabetta</b>	»	181
10.1. Il futuro come orizzonte culturale	»	181

10.2. Aspettative, avvenire, strutture della temporalità. Il tempo (futuro) ai tempi del Coronavirus	pag.	184
10.3. Vicina o lontana? Le aspettative sociali di durata, la fine dell'emergenza e la struttura della linea dell'orizzonte	»	186
10.4. L'allineamento fra desideri, credenze e opportunità	»	190
10.5. Meccanismi adattivi e processi cumulativi	»	196
<b>11. L'evoluzione dell'emergenza, di Maria Concetta Pitrone, Fabrizio Martire, Sara Pastore</b>	»	202
11.1. Dall'indagine pilota al progetto di ricerca "La vita ai tempi del Coronavirus"	»	202
11.2. Dalla prima rilevazione ai risultati d'indagine	»	203
11.3. La paura del contagio: la percezione del rischio e l'andamento degli stati d'animo	»	204
11.4. Il bisogno di sicurezza: le modalità di controllo individuale e la ricerca di protezione nelle istituzioni	»	207
11.5. La partecipazione all'indagine	»	211
11.6. Oltre l'emergenza: alcune possibili linee di ricerca	»	212
<b>12. Covid-19 e gruppi Facebook: l'universo social dei significati creati attorno all'emergenza, di Pierluigi Cervelli, Sara Pastore</b>	»	216
12.1. Distanti ma uniti dalle <i>community</i> dei social network	»	216
12.2. L'analisi dei gruppi Facebook dell'emergenza Covid-19	»	217
12.3. Gli stati d'animo degli utenti dei social network durante l'emergenza: tra il dato campionario e l'analisi dei gruppi Facebook	»	223
12.4. L'analisi semiotica del contenuto: l'immagine del rischio	»	225
12.5. La semiosi del contagio	»	227
12.6. Conclusioni	»	229
<b>Postfazione. Covid-19 e scienze sociali empiriche: una prospettiva pubblica per la ricerca, di Paolo De Nardis</b>	»	231
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	245
<b>Gli autori</b>	»	261

**Allegato 1 – Il questionario:** *pubblicato online*  
**Appendici ai Capitoli:** *pubblicate online*  
**Appendice statistico-descrittiva, di Luca Di Censi:**  
*pubblicata online*

## 5. *L'esperienza della Didattica a Distanza (DaD)*

di Antonio Fasanella, Veronica Lo Presti, Fiorenzo Parziale\*

### 5.1. Obiettivi dell'indagine e percorso analitico

L'obiettivo di questo capitolo è analizzare l'esperienza della didattica a distanza (DaD) a partire dal 5 marzo 2020, giorno in cui scuole e università hanno di fatto avviato la sospensione delle lezioni tradizionali<sup>1</sup>.

La nostra analisi riguarda il sotto-campione di intervistati costituito da 2.318 studenti, di cui 1.176 risultano frequentare la scuola secondaria di secondo grado, mentre i restanti 1.142 sono iscritti a un corso universitario. Non abbiamo potuto distinguere gli studenti universitari per tipo di corso di laurea (triennale, a ciclo unico, magistrale, corso *post lauream*) perché questa scelta avrebbe implicato una distribuzione dei casi tale da incidere negativamente sull'analisi statistica. Del resto, la mera bipartizione in scuola secondaria di secondo grado e università è risultata euristicamente valida, rivelandosi utile per comprendere, almeno in linea generale, l'impatto che il cambiamento nel modo di fare didattica sta avendo sulla popolazione studentesca.

I nostri dati mostrano come scuola superiore e università rappresentino "contesti formativi" differenti sia per il modo in cui è avvenuta la riorganizzazione della didattica in uno scenario di repentino cambiamento, sia per la popolazione studentesca di riferimento. In merito al secondo aspetto, è ragionevole tenere presente le barriere sociali nell'accesso all'università (Fasanella e Lombardo, 2017), un aspetto che rende la popolazione del secondo contesto formativo tendenzialmente meno eterogenea per motivazio-

\* Antonio Fasanella ha redatto i paragrafi 5.4. e 5.6.; Veronica Lo Presti ha redatto i paragrafi 5.1. e 5.2., Fiorenzo Parziale ha redatto i paragrafi 5.3. e 5.5.

<sup>1</sup> Per la precisione, dal punto di vista normativo, sono stati poi il Dpcm dell'8 marzo e il successivo del 9 marzo 2020, recanti misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, a ratificare la sospensione delle attività didattiche in tutte le scuole d'Italia. Rinviamo anche a quanto illustrato nel secondo paragrafo.

ne allo studio, percorso scolastico e ambiente familiare di provenienza. La diversa composizione sociale dei due contesti formativi aiuta a capire perché gli studenti universitari si mostrano più resilienti di quelli medio-superiori rispetto al cambiamento organizzativo nella didattica. Le differenze tra i contesti formativi, peraltro, possono dipendere anche dal modo in cui è organizzata l'offerta formativa.

Prima di addentrarci in questo tipo di analisi, nel prossimo paragrafo analizziamo lo scenario normativo seguito all'emergenza Covid-19, fornendo anche una prima rassegna delle esperienze e delle pratiche di DaD in Italia in modo da inquadrare meglio i nostri dati. Successivamente ci interroghiamo prima (par. 5.3) sull'impatto che la DaD ha avuto sulla partecipazione alle lezioni e sul carico di lavoro degli studenti, e poi (par. 5.4) sul modo in cui gli intervistati valutano la nuova esperienza didattica e si rapportano a essa. Nella parte finale del capitolo, dopo aver ricostruito l'atteggiamento degli studenti rispetto al cambiamento della didattica (par. 5.5), proviamo a formulare alcune possibili linee di policy centrate sulla DaD, sempre più strategica nello scenario futuro.

## **5.2. La Didattica a Distanza dopo l'emergenza Covid-19: norme, pratiche ed esperienze in Italia**

Di fronte all'emergenza nazionale legata alla diffusione del Covid-19 in Italia, le tecnologie digitali hanno consentito di proseguire le attività ordinarie di scuole e università attraverso lo strumento principale della DaD, garantendo così il diritto allo studio<sup>2</sup>.

Inizialmente, le disposizioni emanate in fase di emergenza lasciano un margine di autonomia ai contesti formativi nei tempi e nei modi dell'attuazione della didattica a distanza e nella scelta del tipo di piattaforma da utilizzare. Tuttavia, come si evince chiaramente dalla Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020, contenente le istruzioni operative per la fase di emergenza, si suggerisce ai docenti di abbandonare progressivamente la sola modalità di assegnazione di compiti e di esercizi a casa, in quanto non assimilabile alla didattica a distanza, *a favore di videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo* e privilegiando la modalità della "classe virtuale".

Queste indicazioni confermano, come è stato ampiamente discusso nel dibattito esploso in tema DaD sui media e sui social dopo l'emergenza, lo

<sup>2</sup> Secondo quanto previsto dal Dpcm dell'8 marzo 2020 con la sospensione di tutte le attività didattiche in presenza, scuole e università sono state chiamate ad attivare la modalità DaD, al fine di tutelare il diritto costituzionalmente garantito all'istruzione.

sforzo di adattamento e innovazione richiesto ai docenti, agli studenti e alle loro famiglie, costrette dal *lockdown* a una condivisione coatta degli spazi di vita quotidiana e familiare (Arendt, 2017).

A seguito delle misure urgenti della nota 22 del Dpcm dell'8 aprile 2020, le scuole si sono attrezzate in vario modo, utilizzando piattaforme digitali diverse per la DaD e contando sulle competenze pre-esistenti dei propri docenti. Difatti la nota specifica che il personale docente “assicura comunque le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici *a disposizione*”. Il Ministero ha fornito alle scuole un link<sup>3</sup>, dal quale accedere alle esperienze DaD già esistenti in Italia così da trarre indicazioni per attuare la teledidattica.

Sul fronte delle università la nota MIUR n. 6932 del 5 marzo 2020 invita atenei ed enti di alta formazione a valutare – ove possibile e nelle modalità ritenute più opportune – l'adozione di forme di DaD. Nella logica dell'autonomia degli atenei, nella nota si specifica che *è lasciata alle singole università la scelta di adottare la DaD in base ai contesti territoriali specifici di riferimento*. Solo nel passaggio alla Fase 2 dell'emergenza, il Ministero ha emanato la Nota del 5 maggio 2020 fornendo alcune linee guida sullo svolgimento di attività laboratoriali obbligatorie all'interno di corsi universitari, rispondendo alla richiesta degli Atenei di indicare le modalità più opportune, anche a distanza, per l'espletamento di seminari, di progetti e di ogni altra attività pratica. Esaminando i risultati della ricerca, si nota che gli studenti di entrambi i contesti formativi hanno attestato lo svolgimento, durante l'emergenza Covid-19, sia di lezioni in videoconferenza sia di lezioni registrate (49,3% per le scuole, 45,4% per le università), in linea con le indicazioni ministeriali di mettere in campo tutte le forme possibili di attuazione della DaD.

La DaD non è una pratica del tutto nuova nei contesti formativi italiani. L'evoluzione tecnologica dell'ultimo decennio e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) nei contesti formativi incidono, difatti, su due aspetti alla base di qualsiasi azione didattica, quali l'accesso al sapere e la comunicazione (Rivoltella, 2014). L'uso delle ICT nella didattica consente di porre al centro dell'azione formativa l'alunno che, grazie agli strumenti digitali, può diventare costruttore del proprio percorso di conoscenza, con la guida di un docente adeguatamente formato (Falcinelli, a c. di, 2005). Sulla base di quest'idea, la competenza nelle ICT è stata ritenuta dall'OECD (Martyniuk, 2006) una delle competenze chiave per realizzare nella scuola una formazione in grado di preparare i giovani a integrarsi in modo efficace nell'Europa della conoscenza. I giovani devono

<sup>3</sup> <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>.

essere in grado non solo di utilizzare le nuove tecnologie ma anche di farlo in maniera “competente”, riuscendo a scegliere, analizzare criticamente e valutare le informazioni che esse veicolano.

Nel nostro Paese il Ministero dell’Istruzione ha recepito l’importanza delle ICT e della competenza digitale per la *citizenship*, promuovendo una serie di iniziative che sono sfociate nel PNSD - Piano Nazionale Scuola Digitale all’interno della legge 107/2015 su *La Buona Scuola*.

Il PNSD ha prodotto progetti ed esperimenti nelle scuole, investendo molto sulla infrastrutturazione tecnologica e sulla formazione degli insegnanti, chiamati ad attuare nuovi metodi didattici in grado di valorizzare l’introduzione delle tecnologie nei processi formativi. Sembra dunque interessante capire se e come queste esperienze pregresse abbiano fatto la differenza rispetto alle forme di DaD messe in campo nella situazione di emergenza sanitaria.

Il PNSD segue ad una serie di misure già attuate dal 2008 in Italia<sup>4</sup> con l’obiettivo di fare dell’educazione alle nuove tecnologie una dimensione fondamentale del progetto formativo della scuola, nel quadro anche di un’educazione alla cittadinanza. Tra le iniziative più interessanti: le attività formative destinate agli animatori digitali quali “SocialMedia Education” del 2017; le maratone digitali (*hackathon*) online della scuola italiana, realizzate nel 2019 nelle regioni di tutta Italia e sfociate nella maratona “#Scuola-Futura” del 2020. Un’altra iniziativa è stata quella del “Premio Scuola digitale” del 2018, che ha promosso l’eccellenza delle scuole italiane in una competizione per progetti di apprendimento e insegnamento digitale proposti dai ragazzi.

La sperimentazione digitale non sembra tuttavia aver prodotto la messa a sistema di un modello di didattica ordinaria online nelle classi, fatta eccezione per l’attività formativa condotta nelle aree interne e isolate del Paese, resa possibile nel quadro di una collaborazione tra Indire e il Ministero, sfociata nel Movimento delle Avanguardie Educative, attivo dal 2014, e nel Manifesto delle Piccole Scuole del 2017<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> In primis l’Azione LIM (2008), che prevedeva la diffusione capillare della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) nella didattica in classe. Fondamentale anche nel 2009 la sperimentazione dell’Azione *Cl@ssi 2.0*, nota per lo slogan “non più la classe in laboratorio, ma il laboratorio in classe”, che aveva l’obiettivo di stimolare l’ideazione e la realizzazione di ambienti di apprendimento innovativi. Nel 2011 è seguita l’Azione *Scuol@ 2.0*, che ha consentito la sperimentazione di strategie che coniugassero l’innovazione nella programmazione didattica con nuovi modelli di organizzazione delle risorse umane e infrastrutturali dell’istituzione scolastica.

<sup>5</sup> Il Movimento, che coinvolge ad oggi 1139 scuole (311 del Nord, 267 del Centro e 561 di Sud e isole), intende utilizzare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per cambiare gli ambienti di apprendimento e alimentare una «Galleria delle Idee per l’innova-

Alla base di queste importanti esperienze occorre citare la precedente *Azione Centri Scolastici Digitali* (CSD), nata per soddisfare le esigenze di scuole situate in territori particolarmente disagiati dal punto di vista geografico (decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179), attivando le prime iniziative di sostegno a scuole situate nelle piccole isole o nelle zone montane<sup>6</sup>. Si tratta di un'esperienza che consente di approfondire la riflessione sull'introduzione delle tecnologie digitali nella didattica in una logica di "non occasionalità" e di piena congruenza rispetto al disegno complessivo della scuola, e secondo un principio di condivisione tra le varie agenzie formative e le strutture territoriali. Centrale risulta anche il ruolo dei docenti che dovrebbero considerare le ICT come *nuovi ambienti di apprendimento* (Rossi, 2009) e risorse per l'azione formativa, cogliendo tuttavia gli elementi di diversità che esse introducono nel processo didattico tradizionale.

In questa direzione sembra muoversi il Progetto di Indire "Piccole scuole", che ha messo al centro la formazione dei docenti alle ICT per ovviare a difficoltà ordinarie di attuazione della didattica nelle scuole con pochi alunni, spesso anche con classi miste per età, collocate nelle aree caratterizzate da isolamento territoriale e sociale, sovente costrette a interruzioni della regolare attività didattica per frequenti situazioni di emergenza (basti pensare ai fenomeni atmosferici che in lunghi periodi dell'anno bloccano i collegamenti con le isole e rendono irraggiungibili le aree montane). Il modello derivante da queste specifiche esperienze, e pensato per le scuole secondarie, prevede due metodologie didattiche che consentono di potenziare competenze comunicative e di scrittura degli studenti tramite strumenti di comunicazione asincrona e sincrona: la *didattica condivisa* e *l'ambiente di apprendimento allargato*.

Il primo scenario prevede l'uso quotidiano della videoconferenza tra due o più classi appartenenti a istituzioni scolastiche diverse. Nelle piccole scuole lo scarso numero di studenti fa sì che i ragazzi siano raggruppati in pluriclassi; in questo contesto, la lezione condivisa favorisce lo scambio di esperienze e garantisce tutti gli insegnamenti disciplinari. Le ICT sono l'elemento basilare e la didattica viene ri-strutturata con metodologie innovative e differenti sistemi di valutazione. Le possibilità d'uso contemplano collegamenti in classe tra studenti di altre scuole, con alunni impossibilitati ad essere in aula, incontri a distanza con esperti disciplinari e/o tutor, ecc.

Nel secondo scenario, una o più classi lavorano a un progetto comune in modalità sincrona e organizzano incontri periodici tra docenti, studenti e/o

zione» che nasce dall'esperienza delle scuole (cfr. <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/index.php>).

<sup>6</sup> Al Manifesto hanno aderito scuole delle regioni Sicilia (comprese quelle delle isole di Favignana e Lipari), Lombardia, Abruzzo, Calabria, Emilia-Romagna e Liguria.

esperti che possono fare uso anche di videoconferenze così come di altri setting tecnologici in base al tipo di progetto; in questo caso la didattica a distanza non è destinata a sostituire la prassi consueta, diventa piuttosto una metodologia complementare all'insegnamento 'tradizionale', che offre il vantaggio di ottimizzare risorse e servizi professionali e consente maggiori opportunità d'interazione tra docenti, studenti e loro familiari.

A seguito dell'emergenza Covid-19, Indire, in accordo con il Miur, ha lanciato diverse iniziative di solidarietà tra le scuole per farvi fronte, mettendo a disposizione le esperienze del Movimento delle Avanguardie Educative e del Manifesto delle Piccole Scuole, che potrebbero essere un punto di partenza per capitalizzare e consentire anche nella fase post emergenza un ricorso regolare alla DaD.

Entrando nello specifico dei contesti universitari, qui si presenta un quadro di esperienze diverso, in cui la teledidattica è stata prevalentemente utilizzata per incentivare la domanda di formazione in modo da democratizzare il processo di istruzione superiore.

Nelle Università, la questione del modello didattico e comunicativo è stata affrontata inizialmente da alcuni grandi Atenei (Roma e Milano), con l'obiettivo primario di tarare un'offerta molto ampia di corsi di studio e di facoltà verso una platea più larga di studenti.

La sperimentazione delle ICT nella didattica universitaria ha avuto diffusione principalmente grazie ai MOOC – Massive Open Online Courses – che si sono diffusi a livello internazionale grazie alla piattaforma *Coursera*, alla quale, dal 2012, chiunque può accedere partecipando a corsi online gratuiti su diverse materie, un mezzo innovativo per la formazione a distanza su larga scala internazionale<sup>7</sup>. L'iniziativa ha riscosso negli anni grande successo superando i 45 milioni di iscritti con un bacino di utenti proveniente da tutto il mondo. Dal 2013 anche alcuni grandi Atenei italiani, prima la Sapienza di Roma, poi Milano Bicocca e Milano Politecnico hanno aderito a *Coursera*<sup>8</sup>, proponendo corsi *a latere* di quelli tradizionali e costruiti secondo il modello *x-mooc*<sup>9</sup>, basato, sostanzialmente, sulla trasmissione di contenuti, in maniera semplificata e tradizionale, attraverso brevi

<sup>7</sup> Gli utenti registrati in *Coursera* hanno la possibilità non solo di seguire i corsi, ma anche di mettersi alla prova con esercizi e di partecipare a un forum per confrontarsi con docenti e altri studenti.

<sup>8</sup> Un'altra piattaforma per i Mooc particolarmente nota a livello internazionale è edX.

<sup>9</sup> Esistono due modelli di Mooc. Le università hanno aderito al modello x-Mooc, duplicando uno schema tradizionale, che rappresenta in qualche modo un'estensione dei modelli pedagogici praticati in ambito accademico. Ad esso Ghislandi e Raffaghelli (2013) contrappongono il modello dei c-Mooc, che rappresentano un trend progressista e sono più orientati verso la dimensione sociale dell'apprendimento e *rivolti alla produzione* piuttosto che al consumo di conoscenza.

video e test di verifica finale. Tali esperienze sono ancora lontane da un approccio formativo di “innovative learning”, contrassegnato dall’uso di una pluralità di strumenti digitali e sulla discussione e creazione di contenuti da parte dei partecipanti, tuttavia hanno avuto il merito di diffondere in ambito universitario la modalità della teledidattica.

Anche il Ministero ha sostenuto la diffusione della DaD nelle università attraverso il progetto *Eduopen*, una piattaforma per l’erogazione di Mooc da parte di un network di atenei italiani e di un insieme di partner selezionati<sup>10</sup>.

In particolare, l’Università di Napoli Federico II ha investito fortemente in tale ambito con la piattaforma *Federica Web Learning*, un vero e proprio Centro di Ateneo per la sperimentazione della didattica multimediale, che propone uno spazio digitale di apprendimento continuo, in cui aggiornare liberamente le competenze e specializzare le conoscenze attraverso una didattica innovativa di qualità, accessibile a tutti. La piattaforma offre anche corsi Mooc integrati con i corsi universitari e collabora con una serie di partner tra cui l’Agenzia per la Coesione Territoriale, edX, Tim e altri atenei quali Firenze, Milano Bicocca, Napoli l’Orientale, Padova, Pavia e Siena.

La diffusione dei mooc rappresenta sicuramente un passo importante per la diffusione della *smart education* e si associa all’esperienza delle singole università<sup>11</sup> nell’utilizzo di piattaforme ideate come supporto della didattica tradizionale, in vista della sperimentazione di modelli *learner-centered* nelle università<sup>12</sup>, atti a favorire l’allestimento di ambienti d’apprendimento integrati per lo sviluppo di comunità di “creazione di conoscenza” (Jonassen, Peck e Wilson, 1999; Samuelowicz e Bain, 2001; Pozzi *et al.*, 2007; Kember, 2009). La piattaforma più diffusa è stata *Moodle*, utile a integrare con attività online e materiali aggiuntivi i corsi tradizionali offerti in presenza dagli atenei.

In effetti, gli studenti universitari che hanno preso parte alla presente in-

<sup>10</sup> Attualmente fanno parte di *Eduopen* l’Università di Bari Aldo Moro, il Politecnico di Bari, la Libera Università di Bolzano, le Università di Camerino, Catania, Ferrara, Foggia, Genova, Roma Lumsa, delle Marche, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Padova, Parma, Napoli Parthenope, Pavia, Perugia, Salerno, Salento e Ca’ Foscari di Venezia.

<sup>11</sup> Si rileva anche l’impegno di alcuni atenei italiani nell’investire in progetti di formazione e aggiornamento del personale docente per migliorare e monitorare la qualità dell’offerta didattica. Si segnalano, a questo proposito, le esperienze del progetto Prodid dell’Università degli Studi di Padova, centrato sulla formazione dei docenti ai modelli di e-learning per una didattica blended, e del progetto “Qualità e Innovazione Didattica” (QUID) della Sapienza di Roma.

<sup>12</sup> Secondo l’approccio metodologico dei modelli volti a enfatizzare l’apprendimento, piuttosto che l’insegnamento, lo studente è incoraggiato a “situarsi”, cioè ad assumere una posizione consapevole e responsabile rispetto al proprio apprendimento, armonizzando e facendo convergere tutte le risorse interne ed esterne disponibili, cioè mettendo in campo partecipazione, riflessione e collaborazione.

dagine testimoniano l'attuazione della Dad nella forma di lezioni in videoconferenza e audio registrate, in misura maggiore negli Atenei con più di 40.000 iscritti (48,6%) rispetto agli Atenei più piccoli (41,5%).

### 5.3. L'impatto della DaD sulla partecipazione alle lezioni e sul carico di lavoro degli studenti

Il dibattito scientifico sull'impatto delle tecnologie digitali sul sistema educativo è molto articolato (Giancola *et al.*, 2019), toccando più questioni, da quella inerente al grado di efficacia della DaD a quella più generale riguardante gli scopi finali degli educatori fino a coinvolgere la stessa riflessione sulla natura dell'istruzione (Collins e Halverstone, 2009; Biesta, 2012).

Passando a considerare l'impiego della DaD nell'ambito spazio-temporale di nostro interesse, il cambiamento dell'offerta didattica sembra essersi caratterizzato per un livello di strutturazione ed innovazione non sempre adeguato a mantenere vivo l'interesse degli studenti, rendendo poco agevole il loro lavoro quotidiano. L'assenza di una valida alternativa alla formazione in classe si è probabilmente riverberata in una serie di difficoltà, prima fra tutte quella legata alla possibilità per gli studenti di partecipare alle lezioni con la stessa frequenza del periodo antecedente il 5 marzo. In particolare, in linea con le considerazioni svolte nel paragrafo precedente, tra gli alunni medio-superiori si rileva un tasso di contrazione della frequenza maggiore di quello osservato tra gli studenti universitari: 30,3% vs. 20,3% (tab. 5.1).

Tab. 5.1. – *Cambiamento nella frequenza delle lezioni a partire dal 5 marzo rispetto al periodo precedente. Comparazione per contesto formativo*

Contesto formativo	Valori	È aumentata	Si è ridotta	Si è interrotta	È rimasta invariata	Totale
Scuola secondaria di secondo grado	v.a.	277	356	14	529	1.176
	%	23,6	30,3	1,2	45,0	100
Università	v.a.	242	232	106	562	1.142
	%	21,2	20,3	9,3	49,2	100
Totale	v.a.	519	588	120	1.091	2.318
	%	22,4	25,4	5,2	47,1	100

Si può presumere che la maggiore contrazione della frequenza alle lezioni da parte degli studenti medio-superiori possa risentire anche della più numerosa presenza nella popolazione scolastica secondaria di soggetti poco interessati a costruire percorsi formativi lunghi, in prevalenza provenienti dalle frazioni più svantaggiate dei ceti popolari (Ballarino e Panichella,

2014). Seguendo tale linea di ragionamento, si potrebbe considerare che la DaD è stata mediata dal computer e dalla connessione ad Internet, due risorse meno presenti tra le fasce sociali più svantaggiate: si pensi al caso degli stranieri di seconda generazione e ad una parte non irrisoria di studenti poveri anche italiani, spesso frequentanti gli istituti professionali (Checchi, 2010; Triventi, 2014)<sup>13</sup>. Inoltre, le difficoltà nella partecipazione scolastica potrebbero essere legate non solo alla scarsa qualità dell'accesso alla Rete, ma anche all'assenza di competenze digitali adeguate da parte di una percentuale non trascurabile di studenti.

La nostra base empirica non ha consentito di valutare quanto la riproduzione delle disuguaglianze educative scontate dai ceti popolari persista anche con la DaD, a causa dello scarso capitale culturale familiare (Bourdieu, 1979; tr. it, 2001) e dell'uso di un codice linguistico "ristretto", cioè poco adeguato alle competenze analitiche richieste dalla scuola (Bernstein, 1973). Tuttavia, non è così irragionevole ipotizzare che la DaD, almeno per come è stata realizzata nella fase emergenziale, abbia potuto risentire negativamente del pre-esistente divario digitale tra i gruppi sociali (van Deursen e van Dijk, 2014). Peraltro, come è stato notato di recente (Gui e Gerosa, 2019), gli studenti di modesta estrazione sociale tendono più degli altri a un sovra-consumo del digitale che può distogliere l'attenzione dall'apprendimento formale scolastico.

Sebbene non abbiamo potuto esaminare la condizione sociale degli studenti, i dati a nostra disposizione sembrano segnalare l'associazione tra l'aumento di pratiche come l'uso dei videogames nel corso della quarantena e la riduzione, se non l'interruzione, nella frequenza alle lezioni: tra coloro che hanno ridotto o interrotto la frequenza alle lezioni rispettivamente il 45,4% ed il 43,8% è formato da persone che nello stesso periodo hanno incrementato l'uso dei videogames (tab. 5.2).

Beninteso, non stiamo sostenendo l'esistenza di una chiara relazione causale tra i due fenomeni; piuttosto vogliamo sottolineare la possibilità che le differenze tra il contesto formativo della scuola secondaria di secondo grado e quello tipico dell'università siano riconducibili anche al processo di selettività sociale caratterizzante il percorso scolastico: all'aumentare dell'ordine e grado di istruzione diminuisce l'eterogeneità della platea studentesca, per via della contrazione sia degli studenti di modesta origine sociale, che incontrano maggiori difficoltà nel costruire carriere scolastiche di successo (Schizzerotto e Barone, 2006), sia degli studenti in generale meno motivati.

<sup>13</sup> Purtroppo questa prima indagine esplorativa non ha consentito una corretta ripartizione degli studenti medio-superiori per indirizzo scolastico.

Tab. 5.2. – *Composizione interna ai quattro gruppi di studenti distinti per cambiamento nella frequenza alle lezioni a distanza per modifica nell'uso dei videogames*

Uso dei videogames	Valori	<i>È aumentata</i>	<i>Si è ridotta</i>	<i>Si è interrotta</i>	<i>È rimasta invariata</i>	Totale
È aumentato	v.a.	164	275	60	355	854
	%	30,8	45,4	43,8	31,4	35,5
Si è ridotto	v.a.	26	31	4	50	111
	%	4,9	5,1	2,9	4,4	4,6
È rimasto invariato	v.a.	155	120	40	317	632
	%	29,1	19,8	29,2	28,0	26,2
Non ho mai svolto quest'attività	v.a.	188	180	33	410	811
	%	35,3	29,7	24,1	36,2	33,7
Totale	v.a.	533	606	137	1.132	2.408
	%	100	100	100	100	100

Anche l'analisi del cambiamento nella frequenza delle lezioni DaD a seconda del genere e del contesto formativo restituisce un risultato interessante. Il 24,3% delle studentesse medio-superiori ha ridotto la frequenza alle lezioni, mentre il valore corrispettivo registrato tra i colleghi di genere maschile sale al 33,8%; tale divario, invece, all'università tende ad annullarsi (19,3% vs. 21,7%).

I dati appena riportati confermano la maggiore attitudine allo studio da parte delle donne, una tendenza di lungo periodo (Parziale e Pastori, 2018). Tale fenomeno caratterizza in misura minore il processo di istruzione terziaria, per un evidente processo di auto-selezione che riduce tra la popolazione universitaria la presenza dei soggetti meno motivati allo studio, per lo più uomini provenienti dagli istituti tecnici e professionali, spesso di estrazione popolare.

Dobbiamo aggiungere però che, a differenza della riduzione, la completa interruzione delle lezioni sembra maggiormente imputabile alla personalizzazione della preparazione agli esami universitari, in quanto l'abbandono delle lezioni ha riguardato solo l'1,2% degli studenti medio-superiori, coinvolgendo invece quasi il 10% degli intervistati iscritti a un Ateneo (cfr. tab. 5.1.). Questo dato in realtà attesta la peculiarità dell'esperienza universitaria, in cui, se si eccettuano i corsi a frequenza obbligatoria, lo spazio riservato alle lezioni è tendenzialmente meno vincolante rispetto alla scuola.

Quest'ultima osservazione induce a ipotizzare che sulle differenze tra i due contesti formativi possano giocare un ruolo rilevante anche altri fattori, distinti dal profilo dei fruitori e riconducibili alla diversa organizzazione della didattica da parte della scuola secondaria di secondo grado rispetto all'università. A differenza di quest'ultima, la scuola superiore si basa su una didattica organizzata in classi piuttosto che in corsi, prevede un monte ore

minimo di presenze obbligatorie da parte degli studenti<sup>14</sup> ed è particolarmente orientata al rispetto del programma didattico annuale da parte dei docenti. Tutte queste caratteristiche potrebbero aver reso più accidentato il passaggio della scuola superiore alla DaD, cogliendo forse di sorpresa una parte non così irrilevante di docenti, presumibilmente caratterizzati da una minore preparazione complessiva al lavoro telematico (si pensi alle coorti di età più avanzate) rispetto ai docenti universitari, la cui attività di ricerca è invece da diversi anni basata sull'impiego delle tecnologie informatiche.

Inoltre, l'obbligatorietà della DaD è stata chiarita solo con il decreto legge 22 dell'8 aprile 2020, cioè più di un mese dopo la sospensione delle attività didattiche. Nelle settimane intercorse dal 5 marzo al giorno di emanazione del decreto le organizzazioni sindacali avevano lamentato una sorta di vuoto normativo rispetto al tema delle lezioni telematiche e del rischio di un aumento eccessivo del carico di lavoro indotto dalla DaD. Rischio effettivamente non sottovalutabile, in considerazione dell'impegno dei docenti medio-superiori nella gestione di più classi, portatrici spesso di esigenze differenti e distinte per età degli studenti (l'ultimo aspetto non va trascurato, se si tiene conto della particolare fase del ciclo di vita in cui si trovano gli studenti medio-superiori).

Alla luce di queste osservazioni, non si può escludere allora che il più alto tasso di riduzione nella partecipazione alle lezioni per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado potrebbe essere derivato soprattutto dall'interruzione, o comunque dalla contrazione, dell'offerta didattica erogata da una parte dei docenti medio-superiori. Questa spiegazione sembra mostrare la sua validità euristica soprattutto quando si considerino i cambiamenti intervenuti rispetto alla dimensione del carico di compiti assegnati a casa; qui si registra la più alta differenza tra i due contesti formativi selezionati: la frequenza nello svolgimento dei compiti è aumentata per più del 45% degli alunni medio-superiori, mentre tale valore si dimezza (22,9%) tra gli studenti universitari (tab. 5.3.).

<sup>14</sup> Gli studenti di scuola secondaria di secondo grado devono partecipare ad almeno tre quarti delle ore annuali di lezione.

Tab. 5.3. – *Cambiamento nella frequenza con cui si svolgono i compiti/progetti assegnati dai docenti a partire dal 5 marzo rispetto al periodo precedente. Comparazione per contesto formativo*

Contesto formativo	Valori	È aumentata	Si è ri- dotta	Si è inter- rotta	È rimasta invariata	Totale
Scuola secondaria di secondo grado	v.a.	539	170	14	453	1.176
	%	45,8	14,5	1,2	38,5	100
Università	v.a.	262	186	102	592	1.142
	%	22,9	16,3	8,9	51,8	100
Totale	v.a.	801	356	116	1.045	2.318
	%	34,6	15,4	5,0	45,1	100

Bisogna aggiungere che oltre la metà (51,8%) degli universitari non ha percepito cambiamenti nello svolgimento di attività di studio o progettuali assegnate dai docenti, mentre lo stesso discorso vale per meno dei quattro decimi (38,5%) degli studenti medio-superiori.

Dalla tabella 5.3. si potrebbe perciò inferire l'adozione di due diverse strategie didattiche nei due contesti formativi: i docenti universitari paiono in buona parte aver mantenuto l'offerta formativa tradizionale, riadattandola alla DaD; quelli di scuola superiore sembrano invece avere aumentato il carico di compiti assegnati agli studenti, forse anche per sopperire alle difficoltà di attuare la DaD in un contesto organizzativo caratterizzato da indubbia complessità, come si menzionava poc'anzi. Tale linea interpretativa sembra essere effettivamente confermata dalla valutazione comparativa longitudinale circa le attività di studio complessivamente richieste dai docenti: quasi i tre quarti (72,7%) degli studenti medio-superiori dichiarano che c'è stato un aumento su questo versante, mentre ciò vale solo per un quarto circa (27,4%) degli universitari; di più, il 61,8% dei secondi non ha percepito un reale cambiamento, contro il 17,2% dei primi (tab. 5.4.).

Tab. 5.4. – *Valutazione complessiva sulle attività di studio richieste dai docenti con la didattica online rispetto a quanto avveniva in modalità tradizionale. Comparazione per contesto formativo*

Contesto formativo	Valori	Diminuite	Invariate	Aumentate	Totale
Scuola secondaria di secondo grado	v.a.	118	203	856	1.177
	%	10,0	17,2	72,7	100
Università	v.a.	124	706	313	1.143
	%	10,8	61,8	27,4	100
Totale	v.a.	242	909	1.169	2.320
	%	10,4	39,2	50,4	100

Tuttavia, le differenze tra i due contesti formativi si attenuano quando

consideriamo la frequenza con la quale gli intervistati si sono dedicati allo studio del materiale didattico: essa è aumentata per il 39,2% degli studenti privi del diploma superiore e per il 32,5% degli intervistati impegnati in un corso universitario (cfr. Appendice al Cap. 5).

#### 5.4. La valutazione delle attività didattiche online

Se considerassimo solo la partecipazione scolastica, potremmo sostenere che il gruppo di studenti in difficoltà sia rappresentato da circa il 25-30% dei casi appartenenti al nostro sotto-campione, un valore che, tenendo conto della maggiore familiarità dei più giovani con le tecnologie digitali, è in linea col quadro generale riguardante la digitalizzazione della società italiana, ricostruito dalla Commissione Europea<sup>15</sup>.

L'area complessiva del disagio risulta però più ampia, quando si passa ad analizzare la valutazione da parte degli studenti di aspetti specifici delle attività didattiche online introdotte dopo il 5 marzo. In particolare, possiamo notare come oltre la metà degli studenti (56,7%) giudichi le lezioni in modalità telematica più impegnative da seguire rispetto a quelle tradizionali, mentre appena il 16,7% esprime parere opposto e solo il 26,6% non rileva reali differenze tra i due tipi di attività (tab. 5.5.a).

Tab. 5.5.a. – Giudizio sull'impegno richiesto dalla frequenza delle lezioni per contesto formativo. Comparazione delle attività didattiche online rispetto a quelle tradizionali

Contesto formativo	Valori	Più impegnative	Invariate	Meno impegnative	Totale
Scuola secondaria	v.a.	754	257	156	1.167
di secondo grado	%	64,6	22,0	13,4	100
Università	v.a.	413	290	188	891
	%	46,4	32,5	21,1	100
Totale	v.a.	1.167	547	344	2.058
	%	56,7	26,6	16,7	100

Su questo stesso aspetto, sono altresì da segnalare differenze rilevanti tra i due contesti formativi. Quasi due studenti su tre (64,6%), tra i più giovani, lamentano un maggiore impegno nel seguire le lezioni a distanza rispetto a quelle tradizionali, mentre, se si considera il segmento degli universitari, il corrispettivo valore si riduce di quasi 20 punti percentuali (46,4%). Inoltre, un terzo

<sup>15</sup> Dal Rapporto DESI 2019, redatto dalla Commissione Europea e relativo al grado di digitalizzazione dell'economia e della società, risulta che tre italiani su dieci non usano ancora Internet abitualmente e più della metà della popolazione non possiede competenze digitali di base. Questo dato si riflette anche in un minore uso dei servizi online: [http://egov.formez.it/sites/all/files/indice\\_desi\\_2019.pdf](http://egov.formez.it/sites/all/files/indice_desi_2019.pdf).

degli universitari (32,5%) ritiene che non vi siano particolari differenze nell'impegno richiesto dalla frequenza delle lezioni online e un quinto (21,1%) pensa addirittura che la DaD, da questo punto di vista, sia meno problematica della didattica in presenza. Come si può osservare dalla tabella 5.5.a, la percentuale di universitari che esprime tali opinioni, se confrontata con quella degli studenti medio-superiori, è più alta di circa 8-10 punti percentuali.

In linea con tali valutazioni, il 55,1% degli universitari ritiene che la DaD consenta una gestione del tempo più semplice, a fronte del 24,4% che assume una posizione di segno opposto; tra gli studenti dell'altro contesto formativo, invece, la valutazione positiva della gestione del tempo si riduce, riguardando il 42,7% dei rispondenti, e quella negativa si incrementa, essendo espressa dal 34,8% degli stessi (tab. 5.5.b.).

*Tab. 5.5.b. – Giudizio sulla possibilità di gestire il tempo offerta dalle attività didattiche per contesto formativo. Comparazione delle attività didattiche online con quelle tradizionali*

Contesto formativo	Valori	Con una gestione del tempo più semplice	Invariata	Con una gestione del tempo più difficile	Totale
Scuola secondaria di secondo grado	v.a.	498	262	406	1.166
	%	42,7	22,5	34,8	100
Università	v.a.	490	183	217	890
	%	55,1	20,6	24,4	100
Totale	v.a.	988	445	623	2.056
	%	48,1	21,6	30,3	100

*Tab. 5.5.c. – Giudizio sui contenuti delle lezioni per contesto formativo. Comparazione delle attività didattiche online con quelle tradizionali*

Contesto formativo	Valori	Più noiose	Invariate	Più stimolanti	Totale
Scuola secondaria di secondo grado	v.a.	649	435	83	1.167
	%	55,6	37,3	7,1	100
Università	v.a.	454	366	71	891
	%	51,0	41,1	8,0	100,0
Totale	v.a.	1.103	801	154	2.058
	%	53,6	38,9	7,5	100

Le differenze tra i due tipi di studente tendono ad attenuarsi con riguardo alla valutazione di specifici aspetti della DaD. Ad esempio, in generale poco più della metà (53,6%) degli intervistati giudica le attività didattiche online più noiose di quelle tradizionali, mentre il 38,9% esprime una valutazione equiparata, senza che si registrino distinzioni di rilievo tra i due contesti formativi (tab. 5.5.c).

Complessivamente è residuale la quota di studenti che dichiarano di trovare più interessanti le attività didattiche online. Di sicuro, tale evidenza non

può essere trascurata, poiché conferma le difficoltà del sistema educativo nel ridefinire l'offerta formativa in poche settimane. Insomma, i dati segnalano come l'innovazione tecnologica non sia riuscita a ristrutturare in maniera funzionale l'ambiente scolastico, determinando un calo di interesse delle lezioni per la maggioranza degli intervistati. Viene qui confermata la reale difficoltà nella costruzione di una pedagogia interattiva, capace di appropriarsi delle potenzialità offerte dalle tecnologie digitali (Pitzalis *et al.*, 2016).

Questo aspetto merita una particolare attenzione. Innanzitutto, va preso atto che il 53,5% degli intervistati dichiara che l'interazione con i docenti si è ridotta con l'avvento della DaD (tab. 5.5.d.). Ancora più condivisa, poi, risulta l'opinione sulla contrazione delle possibilità di interagire con i compagni di classe (69,4%) o con i colleghi universitari (78,8%) (tab. 5.5.e.).

*Tab. 5.5.d. – Giudizio sull'interazione con i docenti per contesto formativo. Comparazione delle attività didattiche online con quelle tradizionali*

Contesto formativo	Valori	Con più possibilità di interazione con i docenti	Invariate	Con meno possibilità di interazione con i docenti	Totale
Scuola secondaria di secondo grado	v.a.	149	377	640	1.166
	%	12,8	32,3	54,9	100
Università	v.a.	182	249	460	891
	%	20,4	27,9	51,6	100
Totale	v.a.	331	626	1.100	2.057
	%	16,1	30,4	53,5	100

*Tab. 5.5.e. – Giudizio sull'interazione con i compagni/colleghi per contesto formativo. Comparazione delle attività didattiche online con quelle tradizionali*

Contesto formativo	Valori	Con più possibilità di interazione con i compagni/colleghi	Invariate	Con meno possibilità di interazione con i compagni/colleghi	Totale
Scuola secondaria di secondo grado	v.a.	110	247	809	1.166
	%	9,4	21,2	69,4	100
Università	v.a.	65	124	701	890
	%	7,3	13,9	78,8	100
Totale	v.a.	175	371	1.510	2.056
	%	8,5	18,0	73,4	100

Abbastanza nettamente emerge la relazione tra la valutazione negativa delle possibilità d'interazione in ambito didattico-digitale e la propensione a ritenere poco interessanti le lezioni online. In particolare, il 60% di quanti indicano una minore interazione con i compagni/colleghi e il 69% di coloro che attestano tale criticità con riferimento alla relazione con i docenti ritengono le lezioni online più noiose di quelle tradizionali (cfr. Appendice al Cap. 5).

Considerazioni analoghe riguardano le valutazioni sull'efficacia della DaD ai fini dell'apprendimento: il 51,2% del campione la ritiene poco efficace (tab. 5.5.f); inoltre, tale percentuale sale al 59% entro il segmento di quanti lamentano la riduzione dell'interazione con i compagni/colleghi e tocca il 67% tra coloro che sottolineano la minore possibilità di relazionarsi con i docenti (cfr. Appendice al Cap. 5).

Più in generale, la tabella 5.5.f. fa emergere come l'insoddisfazione circa l'efficacia della didattica online sia più diffusa tra gli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

*Tab. 5.5.f. – Giudizio sul grado di efficacia ai fini dell'apprendimento per contesto formativo. Comparazione delle attività didattiche online con quelle tradizionali*

Contesto formativo	Valori	Più efficaci	Invariate	Meno efficaci	Totale
Scuola secondaria di secondo grado	v.a.	96	417	653	1.166
	%	8,2	35,8	56,0	100
Università	v.a.	121	369	401	891
	%	13,6	41,4	45,0	100
Totale	v.a.	217	786	1.054	2.057
	%	10,5	38,2	51,2	100

In riferimento ad alcuni aspetti valutati, va precisato che i giudizi degli studenti medio-superiori risentono in una certa misura anche dell'appartenenza di genere. In sintesi, le studentesse tendono, più dei loro coetanei, a valutare la didattica online come maggiormente impegnativa in generale e più difficile di quella tradizionale per quanto concerne la gestione del tempo. Quest'ultimo aspetto va considerato anche alla luce del fatto che le donne segnalano più degli uomini l'aumento del carico di studio con il passaggio alla DaD, mentre i secondi sono un po' più portati a ritenere meno efficace questo tipo di didattica rispetto a quella tradizionale (cfr. Appendice al Cap. 5).

Le differenze di genere qui evidenziate, pur risultando meno importanti di quelle legate al contesto formativo, confermano quanto emerso nel terzo paragrafo, rappresentando la cartina tornasole della maggiore propensione delle donne a costruire percorsi formativi di successo (Ballarino e Schadee, 2010; Parziale, 2016).

Al fine di costruire un quadro d'insieme sull'esperienza DaD condotta dagli studenti nel periodo analizzato, abbiamo applicato ai dati disponibili due tecniche di analisi multivariata: l'ACM<sup>16</sup>, seguita dalla cluster analysis

<sup>16</sup> L'ACM (Analisi delle Corrispondenze Multiple) è una tecnica impiegata per esplorare e sintetizzare i dati sulla base delle relazioni esistenti tra molteplici variabili di natura non cardinale.

mista<sup>17</sup>. In particolare, abbiamo considerato non solo il contesto formativo, ma anche le 6 proprietà analizzate in questo paragrafo (cfr. tabb. 5.5a-5.5f) insieme alle altre 3 proprietà relative alle opinioni circa il cambiamento intervenuto nella frequenza delle lezioni, nello svolgimento dei compiti assegnati e nello studio del materiale didattico (cfr. par. 5.3).

La nostra analisi si è soffermata sui primi due fattori estrapolati con il supporto dell'ACM<sup>18</sup>, i quali riproducono rispettivamente l'11% ed il 9% dell'inerzia totale<sup>19</sup> delle dieci variabili analizzate: in sintesi, la variabilità delle risposte alle domande corrispondenti alle proprietà indagate è ben rappresentata dai fattori identificati (cfr. nota 18).

Il primo fattore fa riferimento alla contrapposizione tra *resilienza* verso le nuove modalità di insegnamento e *soggezione* al cambiamento. La resilienza sottende una valutazione di aumento della frequenza delle lezioni dopo il 5 marzo, associata a un'esperienza scolastica ritenuta più efficace, stimolante ed interattiva, comunque non diversa da quella precedente condotta in presenza. Il versante opposto si caratterizza per la prevalenza di giudizi negativi sulle attività didattiche online e per la riduzione sia della partecipazione alle lezioni sia del carico didattico, fino al caso estremo di interruzione dello studio.

Il secondo fattore è altrettanto importante, in quanto riproduce l'opposizione tra *apatia* e *attivismo* quali risposte adattive alla nuova condizione. La prima reazione si è tradotta concretamente nell'interruzione di lezioni e compiti, oppure in un impegno scolastico invariato rispetto al passato; la seconda assume la forma di un orientamento molto interessante, perché caratterizzato da una valutazione di aumento del carico di lavoro, non dissociata dall'attestazione di difficoltà, ad esempio nella gestione del tempo, a cui peraltro si accompagna un incremento dell'impegno nello studio. Dunque al lassismo di alcuni studenti, che hanno abbandonato o ridotto lo studio, si contrappone l'attivismo di altri, che segnalano un impegno "aggiuntivo" per far fronte alla trasformazione della didattica; ne deriva, per questi ultimi, un'esperienza tutto sommato positiva, come rivela il giudizio sull'efficacia delle lezioni online, ritenute anche migliori di quelle tradizionali

<sup>17</sup> Questa tecnica viene in genere impiegata sui risultati ottenuti con l'analisi delle corrispondenze multiple (cfr. nota precedente) allo scopo di classificare gli intervistati secondo gruppi distinti ma dotati di una buona omogeneità interna (Di Franco, 2005).

<sup>18</sup> L'ACM sintetizza i dati sulla base dell'individuazione di fattori, concepibili come dimensioni latenti rispetto alle opinioni e agli atteggiamenti manifestati dai soggetti (Benzécri, 1973; Di Franco, 2006).

<sup>19</sup> L'inerzia è rappresentata da un coefficiente che, variando da 0 a 100, segnala la percentuale di riproduzione delle variabili esaminate attraverso la loro sintesi in fattori (cfr. nota 18). Nel nostro caso la riproduzione del 20% dell'inerzia sui primi due fattori può essere valutata come un valore soddisfacente (Di Franco, 2005, *op.cit.*).

sotto l'aspetto dell'interazione sia con i compagni/colleghi sia con i docenti (cfr. Appendice al Cap. 5).

## 5.5. Classificare gli studenti alle prese con la nuova didattica

I due fattori appena descritti (cfr. Appendice al Cap. 5) ci danno modo di proporre una classificazione degli studenti alle prese con le nuove modalità di svolgimento delle lezioni, in base a 4 diversi tipi (tab. 5.6).

Tab. 5.6. – La distribuzione degli intervistati in quattro gruppi: risultati della Cluster Analysis applicata ai risultati dell'ACM

<i>Resilienti attivi (18,5%)</i>				<i>Resilienti passivi (32,2%)</i>			
Cla/ Mod	Mod/ Cla	Global	Modalità	Cla/ Mod	Mod/ Cla	Global	Modalità
39,9	79,6	36,7	Compiti (+)	56,8	80,6	45,7	Compiti (/)
40,1	75,6	34,7	Studio (+)	54,9	69,9	41,1	Studio (/)
48,3	62	23,6	Freq. lezioni (+)	52,9	66,5	40,5	Attività complessive (/)
78,9	31,7	7,4	Lez. più stimolanti	49	75,1	49,4	Freq. lezioni (/)
66,1	33,4	9,3	Efficacia (+)	51,4	58,2	36,4	Efficacia (/)
53,2	42	14,5	Interazione con i docenti (+)	52,2	55,7	34,4	Contenuti (/)
57,2	22,1	7,1	Interazione con i colleghi (+)	54,7	43,1	25,4	Impegno (/)
28,3	65,6	42,7	Gestione tempo migliore	50,2	43,9	28,2	Interazione con i docenti (/)
				40,5	69,8	55,5	Università
<i>Inseguitori (30,2%)</i>				<i>Dispersi (29,5%)</i>			
Cla/ Mod	Mod/ Cla	Global	Modalità	Cla/ Mod	Mod/ Cla	Global	Modalità
45,0	83,3	36,7	Compiti (+)	49,3	80,7	48,3	Lez. più noiose
34,5	87,2	50,2	Attività complessive (+)	50,5	75,9	44,4	Efficacia (-)
33,9	87	50,9	Impegno (+)	77,1	35,9	13,7	Compiti (-)
39,8	69,6	34,7	Studio (+)	63,1	44,4	20,7	Studio (-)
41,9	57,8	27,4	Gestione tempo peggiore	45,6	73,2	47,3	Interazione con i docenti (-)
34	76,0	44,4	Efficacia (-)	53,1	41,2	22,9	Freq. lezioni (-)
31,9	77,8	48,3	Lez. più noiose	37,6	84,8	66,5	Interazione con i colleghi (-)

Tab. 5.6. – La distribuzione degli intervistati in quattro gruppi: risultati della Cluster Analysis applicata ai risultati dell'ACM (segue)

Inseguitori (30,2%)				Dispersi (29,5%)			
Cla/ Mod	Mod/ Cla	Global	Modalità	Cla/ Mod	Mod/ Cla	Global	Modalità
31,9	76,2	47,3	Interazione con i docenti (-)	38,9	67,2	50,9	Impegno (-)
30,2	67,6	44,5	Scuola superiore				
25,2	84,7	66,5	Interazione con i colleghi (-)				

Legenda: (/) = assenza di cambiamento nel passaggio dalla didattica tradizionale a quella online; (+) = incremento rispetto all'attività didattica tradizionale; (-) = riduzione rispetto all'attività didattica tradizionale

Il primo gruppo, che racchiude quasi un quinto dei casi (18,5%), è rappresentato dai *Resilienti attivi*, cioè da coloro che si sono adattati alla nuova offerta formativa, superando allo stesso tempo una serie di ostacoli dovuti all'aumento del carico di studio. Una parte di costoro giudica le lezioni online più stimolanti (si tratta del 31,7% dei soggetti di questo gruppo), più efficaci per l'apprendimento (33,4%) e con una maggiore possibilità di interazione con i docenti (42%); addirittura i due terzi dei *Resilienti attivi* ritengono che la DaD comporti una gestione del tempo più semplice di quanto riscontrato con la didattica tradizionale<sup>20</sup>. Questo gruppo è formato sia da studenti medio-superiori sia da universitari.

Il secondo gruppo, corrispondente a un terzo del nostro campione (32,2%), può essere definito dei *Resilienti passivi*. Buona parte di essi non ha modificato la partecipazione alle lezioni (75,1%) o la frequenza con cui sono svolti i compiti (80,6%), così come invariati risultano tutti gli altri aspetti indagati in questo capitolo e oggetto di comparazione longitudinale. Si noti che ben il 69,8% dei *Resilienti passivi* è iscritto all'università.

In sintesi, è possibile affermare che i primi due gruppi sono accomunati da un buon adattamento al nuovo assetto didattico, con la differenza che i primi mostrano un atteggiamento più positivo verso il cambiamento, pur avendo dovuto far fronte a difficoltà delle quali i secondi sembrano non avere consapevolezza.

I *Resilienti attivi* sembrano orientati a trarre un profitto dalla DaD, in misura maggiore degli studenti del secondo gruppo, forse meno investiti dall'innovazione didattica in quanto tale, trattandosi prevalentemente di

<sup>20</sup> Per la lettura della tabella è necessario conoscere il significato dei coefficienti Cla/Mod, Mod/Cla e Global: il primo indica la percentuale di intervistati con una data caratteristica che rientrano nel gruppo analizzato; il secondo indica la composizione interna al gruppo, ossia quanti casi di quel gruppo presentano una data caratteristica; infine, il terzo coefficiente segnala quanti casi complessivamente nel campione si contraddistinguono per la caratteristica analizzata.

studenti universitari, per i quali – come detto (cfr. par. 5.3) – la partecipazione alle lezioni occupa uno spazio meno rilevante nel confronto con gli alunni della scuola superiore.

Gli altri due gruppi rappresentano l'area del disagio che, complessivamente, come già evidenziato, interessa all'incirca il 50% dei rispondenti.

Il terzo gruppo (19,8%) è formato dagli *Inseguitori*, cioè da studenti che si muovono entro una prospettiva di metabolizzazione della didattica in versione digitale, alla stregua dei primi due gruppi, mostrando tuttavia un certo affanno. Ben il 76% degli *Inseguitori* giudica le lezioni online meno efficaci di quelle tradizionali; inoltre, questo tipo di intervistati si caratterizza per una valutazione di aumento del carico di lavoro attribuito dai docenti (87,2%), lamentando un incremento della frequenza nello svolgimento dei compiti (83,3%) e nello studio del materiale didattico (69,6%). La fatica nel tenere il passo con la nuova didattica si riflette anche nell'idea diffusa (77,8%) che le lezioni online siano più noiose di quelle tradizionali; questa valutazione è accompagnata dall'esperienza di una contrazione dell'interazione con i compagni/colleghi (66,5%) e ancor più con i docenti (76,2%). È utile notare come questo gruppo, da un lato, sia composto per il 67,6% da studenti medio-superiori, dall'altro, costituisca il 30,2% del totale degli studenti appartenenti a questo ordine e grado di istruzione.

Il quarto gruppo (29,5%) è composto invece dai *Dispersi*, cioè da coloro che mostrano le maggiori difficoltà di adattamento al nuovo regime, rischiando, se non l'uscita dal, un marcato rallentamento del percorso formativo, a disegnare appunto una forma di “dispersione implicita” (Ricci 2019; Benvenuto *et al.* 2012). Questi studenti, sia medio-superiori sia universitari, si caratterizzano per un atteggiamento di segno negativo verso il cambiamento, che si sostanzia in una diffusa attestazione di riduzione della partecipazione alle lezioni e più in generale dell'impegno nello studio. Gran parte di essi ritiene noiose le lezioni online (80,7%) e carente l'interazione digitale con i docenti (84,8%); più dei tre quarti (75,9%) giudicano la didattica online meno efficace delle lezioni in presenza.

## 5.6. Osservazioni conclusive

Il nostro percorso analitico ci porta a concludere che l'introduzione della DaD nel contesto emergenziale si è rivelata problematica sotto una serie di aspetti, soprattutto con riferimento agli studenti medio-superiori.

L'aumento del carico didattico da parte degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado non sembra aver sopperito alla contrazione della partecipazione alle lezioni, né si è associato sempre a un aumento del tem-

po dedicato allo studio del materiale didattico da parte degli studenti. Piuttosto la scelta dei docenti di assegnare più compiti a casa, che gli studenti sono stati chiamati a svolgere individualmente (o con l'aiuto dei genitori), riflette un tipo di organizzazione della didattica che sembra essersi rivelata in diversi casi poco efficace, inducendo una parte degli intervistati, anche quando motivati a proseguire la formazione a distanza, a testimoniare un'esperienza negativa, poco proficua ai fini della preparazione personale, come emerge dai dati sulla valutazione delle attività didattiche online.

Il ricorso all'analisi multivariata ha portato all'individuazione di quattro differenti tipi di studenti, ordinabili in base alla capacità di ridefinizione della situazione nel nuovo assetto didattico. Bisogna peraltro considerare che l'orientamento al cambiamento non è esclusivamente ascrivibile alle caratteristiche degli studenti ma rinvia, ovviamente, anche agli aspetti contestuali, organizzativi, concernenti l'offerta formativa specifica da parte di scuole ed università. Uno degli aspetti più critici da segnalare riguarda il dato secondo il quale una parte degli studenti medio-superiori, nonostante gli sforzi profusi, ha subito probabilmente un rallentamento nella propria preparazione; al contrario, diversi studenti universitari sono riusciti ad adattarsi alle novità senza compiere particolari sforzi.

L'analisi qui condotta suggerisce così la necessità per il sistema educativo di riformulare l'offerta formativa erogabile in modalità digitale, anche al fine di contrastare il possibile rischio che le disuguaglianze educative dovute all'origine sociale possano ampliarsi in situazioni di obbligato ricorso alla didattica a distanza. L'esperienza della DaD nel difficile contesto pandemico ha mostrato l'importanza irrinunciabile della dimensione dell'interazione tra docenti e studenti e tra questi ultimi. In altri termini, più di quanto non sia stato fatto, è fondamentale sfruttare tutto il potenziale innovativo delle tecnologie digitali, indirizzandolo verso lo sviluppo di soluzioni che valorizzino al massimo il lavoro cooperativo mantenendo al centro dell'attenzione formativa il gruppo-classe piuttosto che il singolo studente, come sembra peraltro essersi verificato nella recente esperienza. Una scelta del genere implica un investimento ingente nella progettazione e produzione di infrastrutture e di piattaforme digitali adeguate a tale scopo, nella dotazione informatica delle scuole, nella formazione dei docenti (Gui, 2019). Un'azione efficace in tale direzione non può non prevedere forme sistematiche di collaborazione multidisciplinare, capaci di integrare la conoscenza degli algoritmi che governano le piattaforme digitali (van Dijck *et al.*, 2018; tr. it, 2019), prerogativa di informatici e matematici, con lo studio dei fabbisogni di studenti e docenti, di cui sono competenti, prima di tutti, pedagogisti, psicologi, sociologi.

Se si segue questa strada, la tecnologia digitale potrà essere disegnata a

misura delle esigenze educative, evitando sia l'impatto negativo derivante dalla mera traslazione della lezione frontale tradizionale in un ambiente digitale poco sviluppato, come sembra sia perlopiù accaduto nella presente esperienza, sia la riduzione dell'istruzione a mero addestramento individuale, a cui un uso meccanico della mediazione digitale rischia facilmente di condurre (Head, 2014).

Si tratta, in conclusione, di abbandonare prima possibile la prospettiva della video-riunione o della tele-conferenza per avvicinarsi gradualmente ma a passo fermo all'orizzonte della *SchoolStation*.

## Riferimenti bibliografici

- Agcom, 2018, *Rapporto sul consumo di informazione*, Servizio Economico-Statistico, febbraio, Roma, <https://www.agcom.it/documents/10179/9629936/Studio-Ricerca+19-02-2018/72cf58fc-77fc-44ae-b0a6-1d174ac2054f?version=1.0>
- Agcom, 2020a, *Report on Online Disinformation. Special Issue on Coronavirus, n. 01/2020*, <https://www.agcom.it/documents/10179/4514383/Allegato+14-4-2020/080f9ab1-df4d-481a-ad10-d4a89237bd01?version=1.0>
- Agcom, 2020b, *Report on Online Disinformation. Special Issue on Coronavirus, n. 02/2020*, <https://www.agcom.it/documents/10179/18281277/Allegato+18-5-2020/e43e11d2-ac9d-4d39-834a-5eb49e397656?version=1.0>
- Aa.Vv., 2011, *Mister Media. L'immagine delle minoranze nelle reti televisive e radiofoniche nazionali italiane. Rapporto 2011*, Roma-Ascoli Piceno, Arti Grafiche Picene.
- F. Addeo, 2015, *The Walking Dead, epitome della Zombi Renaissance*, in L. Frezza (ed.), *Endoapocalisse. The Walking Dead, l'immaginario digitale, il post umano*, Cava de' Tirreni, AreaBlu Edizioni.
- G. Agamben, 2003, *Lo stato di eccezione*, Torino, Bollati Borlinghieri.
- G. Agamben, 2020, *L'invenzione di un'epidemia*, Quodlibet, <https://www.quodlibet.it/>
- AGI Agenzia Italia, 2020, *Come funziona il lockdown nei vari Paesi europei*, <https://www.agi.it/estero/news/2020-04-18/>
- A. Appadurai, 2006, *Fear of Small Numbers: An Essay on the Geography of Anger*, Duke University Press, Durham; tr. it., *Sicuri da morire*, Roma, Meltemi 2017.
- A. Appadurai, 2013, *The Future as Cultural Fact. Essays in Global Condition*, London, Verso; tr. it., *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- A. Appadurai, 2013, *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*, London, Verso; tr. it., *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- P. Arabie, L.J. Hubert, 1994, *Cluster Analysis in marketing research*, in R.P. Bagozzi (ed.), *Handbook of marketing research*, Oxford, Blackwell.

- H. Arendt, 1963, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* New York, Viking Press; tr. it., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano, Feltrinelli, 1964.
- H. Arendt, 1971-1978, *The Life of the Mind*, New York, Harcourt, Brace, 164 Jovanovich, 2 voll.; tr. it. *La vita della mente* (a cura di A. Dal Lago), Bologna, il Mulino, 1987-2009.
- H. Arendt, 2017, *Vita Activa. La condizione umana*, Roma, Bompiani.
- I. Artiaco, 2020, *Il Coronavirus arricchisce i miliardari, da Bezos a Zuckerberg in 2 mesi guadagni per 434 miliardi*, fanpage.it, Esteri, <https://www.fanpage.it/esteri/>
- F. Avallone, M. Bonaretti (a c. di), 2003, *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- L. Baldassar, 2008, «Missing Kin and Longing to Be Together: Emotions and the Construction of Co-Presence in Transnational Relationships», *Journal of Intercultural Studies*, 29, 3, pp. 247-266.
- G. Ballarino, N. Panichella, 2014, «Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani», 1995-2007, *Scuola democratica*, 2, pp. 365-392.
- G. Ballarino, H. Schadee, 2010, «Genere, origine sociale e disuguaglianza di istruzione nell'Italia contemporanea», *Sociologia del lavoro*, 120, pp. 170-193.
- A. Bandura, 2001, «Social Cognitive Theory of Mass Communication», *Mediapsychology*, 3, pp. 265-299.
- A. Barbano, 2012, *Manuale di giornalismo*, Roma-Bari, Laterza.
- J. Baudrillard, 1976, *L'échange symbolique et la morte*, Paris, Éditions Gallimard; tr. it., *Lo scambio simbolico e la morte*, Feltrinelli, Milano, 1976.
- Z. Bauman, 2008, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Bologna, il Mulino.
- E. Beauoyer, S. Dupéré, M.J. Guitton, 2020, «COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies», *Computers in Human Behavior*, doi:10.1016/j.chb.2020.106424;
- U. Beck, 1986, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M., Suhrkamp; tr. it., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000.
- U. Beck, 1987, «The Anthropological Shock: Chernobyl And the Contours Of The Risk Society», *Berkeley Journal of Sociology*, 32, pp. 153-165.
- U. Beck, 1997, *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antwort auf Globalisierung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag; tr. it., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma, Carocci, 2009.
- U. Beck, 2012, *Das deutsche Europa: neue Machtlandschaften im Zeichen der Krise*, Edition Suhrkamp; tr. it., *Europa tedesca. La nuova geografia del potere*, Bari, Anticorpi – Laterza, 2013.
- U. Beck, E. Beck-Gernsheim, 2008, *Il normale caos dell'amore*. Torino, Bollati Boringhieri.

- V. Belotti, 2016, (a. c. di), *I bambini tra cittadinanza e investimento*, Padova, CLEUP.
- M. Benasayag, G. Schmit, 2003, *Les passions tristes: Souffrance psychique et crise sociale*, Paris, La Découverte; tr. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- G. Benvenuto, A. Decataldo, A. Fasanella, 2012, *C'era una volta l'università? Analisi longitudinale delle carriere degli studenti prima e dopo la "grande riforma*, Acireale, Bonanno editore.
- P. Benzécri, 1973, *Analyse des Données*, Paris, Dunod.
- B. Bernstein, 1973, *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, vol. I, Paladin Park Street, St. Albans, Hertz.
- J. Berthelot, 2005, *La construction de la sociologie*, Paris, Puf; tr. it., *La costruzione della sociologia*, Bologna, il Mulino, 2008.
- P. Bevitori (a. c. di), 2004, *La comunicazione dei rischi ambientali e per la salute*, Milano, FrancoAngeli.
- G.J.J., Biesta, 2012, «Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher», *Phenomenology & Practice*, 6, 2, 2012, pp. 35-49.
- F. Biolcati, F. Martire, 2018, «La survey tra crisi e innovazione», *Sociologia e ricerca sociale*, 39, 116, pp. 8-19.
- G. Boccia Artieri, 2012, *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Milano, FrancoAngeli.
- G. Boccia Artieri, 2017, «The Italian Sense of the Web: a Social History of the Culture of Connectivity: A Mediatization Approach», *Comunicazioni sociali*, 2, pp. 215-226.
- R. Boudon, 1968, *A quoi sert la notion de 'Structure'?*, Paris, Gallimard; tr. it., *Strutturalismo e scienze umane*, Torino, Einaudi, 1970 (1979).
- P. Bourdieu, 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979; tr. it., *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, il Mulino, 2001.
- P. Bourdieu, 1974, «Avenir de classe et causalité du probable», *Revue Française de Sociologie*, 15, pp. 3-42.
- P. Bourdieu, 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil; tr. it., *Meditazioni pascaliane*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- S. Bowlby, 2011, «Friendship, Co-Presence and Care: Neglected Spaces», *Social and Cultural Geography*, 12, 6, pp. 605-622.
- M. Bucchi, 2004, *La democrazia alla prova della scienza*, in N. Petrelli e G. Sturloni (a. c. di), *La comunicazione della scienza. Atti del I e II convegno internazionale*, Roma, ZadigRoma.
- M. Bucchi, 2010, *Scienziasti e antiscentisti. Perché scienza e società non si capiscono*, Bologna, il Mulino.
- P. C. Rivoltella (a. c. di), 2014, *Smart Future. Didattica, media e inclusion*, Milano, FrancoAngeli.
- E. Caccese, 2003, *La divulgazione e l'istruzione scientifiche nelle società future*, in M. Mamone Capria (a. c. di), *Scienza e democrazia*, Napoli, Liguori.
- R.B. Calinski, J. Harabasz, 1974, «A dendrite method for cluster analysis», *Commun. in Stat*, 3, pp. 1-27.

- A. Camus, 1942, *Le Mythe de Sisyphe*. Essai sur l'absurde, Paris, Éditions Gallimard; tr. it., *Il mito di Sisifo. Saggio sull'assurdo*, Milano, Bompiani, 1947.
- E. Canetti, 1960, *Masse und Macht*, tr. it., *Massa e potere*, Milano, Adelphi, 1981.
- J. Cantor, 2002, *Fright reactions to mass media*, in J. Bryant e D. Zillmann (eds.), *Media effects. Advances in theory and research* (pp. 287-306), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- F. Capeci, 2014, *Generazione 2.0. Chi sono, cosa vogliono, come dialogare con loro: Chi sono, cosa vogliono, come dialogare con loro*, Milano, FrancoAngeli.
- B. Cattarinussi, C. Pelanda, 1981, *Disastro e azione umana. Introduzione multidisciplinare allo studio del comportamento umano in ambienti estremi*, Milano, FrancoAngeli.
- A. Cerase, 2017, *Rischio e comunicazione*, Milano, Egea.
- U. Cerroni, 1989, «La rete ambiente. Natura, interdipendenza, dinamica», *Scienza società*, gen.-apr. 1989, n. 37-38 e mag-ago. 1989, n. 39-40.
- D. Checchi, 2010, «Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana», *Politica economica*, 26, 3, pp. 359-388.
- H. Cho, T. Reimer, K.A. McComas, 2015, *The SAGE Handbook of Risk Communication*, London, Sage.
- M. Cinelli, W. Quattrociochi, A. Galeazzi, C.M. Valensise, E. Brugnoli, A.L. Schmidt, A.A. Scala, 2020, «The covid-19 social media infodemic», *arXiv Preprint arXiv*, 2003.05004.
- S. Clarke, P. Hoggett P., S. Thompson (eds.), 2006, *Emotion, Politics and Society*, New York, Palgrave.
- A. Collins, R. Halverson, 2009, *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*, New York, Teachers College Press.
- Commissione Europea, 2019, *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI). Relazione nazionale per il 2019. Italia*, [http://egov.formez.it/sites/all/files/indice\\_desi\\_2019.pdf](http://egov.formez.it/sites/all/files/indice_desi_2019.pdf).
- Confcommercio–Censis, 2020, *Outlook Italia 2020. Dopo la pandemia: attese e paure*, Ufficio Studi Confcommercio, maggio, <https://www.confcommercio.it/documents/20126/2678762/Dopo+la+pandemia+-+attese+e+paure+%282020%29.pdf/f7636c56-31bd-83f3-7a48-806886c919c4?version=1.3&t=1590484288772>
- P. Corbetta, 1999, *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 2° ed., 2014.
- W. Corsaro, 1997, *The sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Press; tr. it., *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino, 2003.
- M.P. Couper, 2011, «The Future of Modes of Data Collection», *The Public Opinion Quarterly*, LXXV, 5, pp. 889-908.
- V. Covello, 2009, *Strategies for overcoming challenges to effective risk communication*, in R. L. Heath, H. D. O'Hair (eds.), *Handbook of risk and crisis communication*, New York, Routledge.
- A.W. Crosby, 1989, *American's Forgotten Pandemic: The Influenza of 1918*, Cambridge, Cambridge University Press.
- R. Dahrendorf, 1984, *Reisen nach innen und aussen. Aspekte der Zeit*, DVA,

- Stuttgart; tr. it., *Pensare e fare politica*, Bari, Laterza Editore, 1985.
- K. Davis, H. Gardner, 2014, *Generazione App: La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli Editore.
- G. Deleuze, 1990, *Poscritto sulle società di controllo, Pourparlers 1972-1990*, Paris, Éditions de Minuit; tr. it., *Pourparler*, Macerata, Quodlibet, 2000.
- G. Di Franco, 2005, *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati*, Milano, FrancoAngeli.
- G. Di Franco, 2006, *Corrispondenze multiple e altre tecniche multi-variate per variabili categoriali*, Milano, FrancoAngeli.
- I. Diamanti, 2015, *Il commento*, in Fondazione Unipolis, Demos&Pi, Osservatorio di Pavia, *VIII Rapporto sulla sicurezza e l'insicurezza in Italia e in Europa*, [http://www.demos.it/2015/pdf/3346fondazione\\_unipolis\\_rapporto\\_sulla\\_sicurezza\\_febbraio\\_2015.pdf](http://www.demos.it/2015/pdf/3346fondazione_unipolis_rapporto_sulla_sicurezza_febbraio_2015.pdf).
- P. Di Maggio, 2005, *Endogenizing "Animal Spirits": Toward a Sociology of Collective Response to Uncertainty and Risk*, in Guillen et al. (eds.), *The New Economic Sociology: Developments in an Emerging Field*, New York, Russell Sage Foundation.
- R. Dingwall, L.M. Hoffman, K. Staniland, 2013, «Introduction: why a Sociology of Pandemics?», *Sociology of Health & Illness*, 35, 2, pp. 167-173.
- P. Donati, 2002, *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, FrancoAngeli.
- L. Donohew, H.E. Sypher, E.T. Higgins (eds.), 1988, *Communication, Social Cognition, and Affect*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- C. Donolo, 2006, *Il futuro delle politiche pubbliche*, Milano, Mondadori.
- M. Douglas, 1992, *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*, London, Routledge; tr. it., *Rischio e colpa*, Bologna, il Mulino, 1996.
- K. Dovelng, C. von Scheve, E.A. Konijn (eds.), 2010, *The Routledge Handbook of Emotions and Mass Media*, London, Routledge.
- F.M. Dostoevskij, 1864, *Zapiski iz podpol'ja*; tr. it., *Memorie dal sottosuolo*, in (Id.) *Il romanzo del sottosuolo*, Torino, Einaudi, 1974, pp. 203-322.
- P. Dovis, 2011, *Nuove povertà, nuove solidarietà*, in P. Dovis, C. Saraceno, *I nuovi poveri. Politiche per le diseguaglianze*, Torino, Codice Edizioni.
- T. E. Drabek, 1975, *System shock: immediate responses following impact. Human systems in extreme environments: a sociological perspective*, University of Colorado, Institute of Behavioral Science, Boulder.
- U. Eco, 1997, *Kant e l'ornitorinco*, Milano, Bompiani.
- N. Elias, 1982, *Über die Einsamkeit der Strenbenden in unseren Tagen*, Frankfurt, Suhrkamp; tr. it., *La solitudine del morente*, Bologna, il Mulino, 1985.
- N. Elias, 1983, *Potere e civiltà*, Bologna, il Mulino.
- J. Elster, 2000, *Ulysses Unbound. Studies in Rationality, Precommitment and Constraints*, Cambridge, Cambridge University Press; tr. it., *Ulisse liberato. Razionalità e vincoli*, Bologna, il Mulino, 2004.
- J. Elster, 2007, *Explaining Social Behavior*, Cambridge, Cambridge University Press; tr. it., *La spiegazione del comportamento sociale*, Bologna, il Mulino, 2010.
- Eurispes, 2020, *32° Rapporto Italia*, <https://eurispes.eu/news/eurispes-risultati-del-rapporto-italia-2020/> (25/05/2020).

- Eurostat, 2020, *e-Government – more citizens consult information online*, 07/03/2020, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20200307-1?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2Fnews%2Fwhats-new>
- F. Falcinelli (a c. di), 2005, *E-learning. Aspetti pedagogici e didattici*, Perugia, Morlacchi.
- D. Faris, 2020, *Coronavirus' Looming Psychological Crisis*, Testo disponibile al sito: <https://theweek.com/articles/903343/coronavirus-looming-psychological-crisis>
- A. Fasanella, C. Lombardo (a c. di), 2017, *Saperi, istituzioni, ragioni*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli editore.
- M. Ferrera, 1996, «The 'Southern' Model of Welfare in Social Europe», in *Journal of European Social Policy*, 6, 1, pp. 17-37.
- M. Ferrera, V. Fargion, M. Jessolula (a c. di), 2012, *Alle radici del welfare all'italiana*, Venezia, Marsilio.
- L. Finardi, 2013, «MOOC: corsi in massa per studenti e università», *Roars*.
- F. Fornari, 1966, *Psicoanalisi della guerra*, Milano, Feltrinelli.
- M. Foucault, 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, tr. it., *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1993.
- E. Fragouli, I. Iliu, 2019. «“Working smart and not hard”: key to maximize Employee efficiency?». *International Journal of Information, Business and Management*, 11, 2, pp. 74-111.
- M. Franzini, M. Pianta, 2002, *Diseguaglianze. Quante sono, come combatterle*, Bari, Edizioni Laterza.
- S. Freud, 1905, *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*; tr. it., *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, Boringhieri, Torino 1975.
- S. Freud, 1920, *Jenseits des Lustprinzips*, in *Gesammelte Werke*, vol. IX (1917-1923), Frankfurt am Main, Verlag Samuel Fischer; tr. it., *Al di là del principio di piacere*, Torino, Boringhieri, 1975.
- L. Gaita, 2020, «Coronavirus, l'Ordine degli psicologi: “Il 63% degli italiani soffre di stress da pandemia. I sintomi? Insonnia, ansia e depressione”», *Il Fatto Quotidiano*, <https://www.ilfattoquotidiano.it/2020/04/29/>
- L. Gallino, 1996, *Gli oggetti della sociologia*, in M. Barbargli, A. Schizzerotto (a c. di), *Guida alla laurea in sociologia*, Bologna, il Mulino.
- J. Galtung, M. Ruge, 1965, «The structure of foreign news: the presentation of the Congo, Cuba and Cyprus crises in four Norwegian newspapers», *Journal of International Peace Research*, 1, pp. 64–91.
- D. Gambardella, 2012, *La valutazione del Reddito di Cittadinanza a Napoli*, Milano FrancoAngeli.
- A. Gandini, 2019, *L'economia della reputazione: il lavoro della conoscenza nella società digitale*, Milano, Ledizioni.
- H. Garfinkel, 1963, *A Conception of, and Experiments with, “Trust” as a Condition for Stable Concerted Actions*, in O.J. Harvey (ed.), *Motivation and Social Interaction*, New York, Ronald Press; tr. it., *La fiducia. Una risorsa per coordinare l'interazione*, Roma, Armando Editore, 2004.

- M. Gavrilă, 2020, *La televisione della crisi. Emergenza sanitaria, informazione come bene comune e resilienza femminile nei palinsesti italiani*, in D. Salzano, I. Scognamiglio, 2020, *Voci nel Silenzio. La comunicazione al tempo del coronavirus*, Milano, FrancoAngeli.
- M. Gavrilă, M. Cilento, 2020, *Crisis sanitaria, información y medios de comunicación de entretenimiento: cómo cambian las programaciones de las televisiones italianas durante el Covid-19*, in C. Vázquez Domínguez, A-B. Pérez-González, D. Salzano (eds.), *Cambio y Coronavirus. Representaciones sociales, burla, silencio y miedo*, Sevilla, McGraw-Hill.
- Gazzetta Ufficiale, 1998, *Legge 16 giugno 1998, n. 191 «Modifiche ed integrazioni alle leggi 15 marzo 1997, n. 59 e 15 maggio 1997, n. 127 nonché norme in materia di formazione del personale dipendente e di lavoro a distanza nelle pubbliche amministrazioni. Disposizioni in materia di edilizia scolastica»*, <https://www.camera.it/parlam/leggi/981911.htm>
- Gazzetta Ufficiale, 2017, *Legge 22 maggio 2017 n. 81, «Misure per la tutela del lavoro autonomo non imprenditoriale e misure volte a favorire l'articolazione flessibile nei tempi e nei luoghi del lavoro subordinato»*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/06/13/17G00096/sg>
- P. Ghislandi, J. Raffaghelli, 2013, *Massive Open Online Courses (MOOC): tensioni tra innovazione e qualità. Tendenze, dibattiti e qualità dei MOOC come esperienza formativa*, in D. Persico e V. Midoro (a c. di), *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona: Edizioni Menabò, 2013, p. 51-57.
- O. Giancola, E. Grimaldi, M. Romito, 2019, «La digitalizzazione della scuola. Temi, teorie e metodi di ricerca», *Scuola Democratica*, 10, 3, pp. 461-479.
- R.W. Gibbs (ed.), 2008, *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, New York, Cambridge University Press.
- A. Giddens, 1990, *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press; tr. it., *Le conseguenze della modernità*, Bologna, il Mulino 1994.
- A. Giddens, 2009, *Politics of Climate Change*, Cambridge, Polity Press; tr. it., *La politica del cambiamento climatico*, Milano, Il Saggiatore, 2015.
- A. Giddens, 1990, *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity; tr. it., *Le conseguenze della modernità*, Bologna, il Mulino, 1994.
- A. Giddens, 1991, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Palo Alto, Stanford University Press; tr. it., *Identità e società moderna, Ip-ermedium*, Napoli, Libri, 1999.
- G. Gigerenzer, 2014, *Risk Savvy. How to Make Good Decisions*, London, Penguin Books; tr. it., *Imparare a rischiare. Come prendere decisioni giuste*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- G. Gigerenzer, 2019, «How to Explain Behavior?», *Topics in Cognitive Science*, Early View-Online Version, pp. 1-19.
- F. Giorgino, 2017, *Giornalismo e società*, Milano, Mondadori.
- E. Giusti, G. Angelici, M. Puglisi, 2000, *Esperienza di panico. Trattamento del "D.A.P." per l'integrazione disturbata*, Roma, Quaderni A.S.P.I.C.
- D.G. Goldstein, 2009, *Heuristics*, in P. Hedström, P. Bearman (eds.), *The Oxford Handbook of Analytical Sociology*, New York, Oxford University Press.

- S.J. Gould, 2002, *The Structure of Evolutionary Theory*, Cambridge MA, Belknap Press of Harvard University Press.
- G. Gozzini, 2011, *La mutazione individualista. Gli italiani e la televisione 1954-2011*, Bari, Laterza.
- N. Grandi, A. Piovan, 2020, «I pericoli dell'infodemia. La comunicazione ai tempi del coronavirus», *MicroMega*, 3, [http://temi.repubblica.it/micromega-online/i-pericoli-dell'infodemia-la-comunicazione-ai-tempi-del-coronavirus/](http://temi.repubblica.it/micromega-online/i-pericoli-dell-infodemia-la-comunicazione-ai-tempi-del-coronavirus/)
- A.E. Green, 2013, *The Post- 9/11 Aesthetic: Repositioning the Zombie Film in the Horror Genre*, Graduate Theses and Dissertations, University of South Florida, Tampa, <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4798> (consultato il 20/05/2020).
- M. Gui, T. Gerosa, 2019, «Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana», *Scuola democratica*, 10, 3, pp. 481-501.
- M. Gui, 2019, *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, il Mulino.
- L. Guiso, M. Terlizzese, 2020, *Quanto pesa lo shock Covid-19 sulle famiglie*, [www.lavoce.info](http://www.lavoce.info)
- GWJ, 2020, *Coronavirus Research, April 2020. Series 4: Media Consumption and Sport*, [https://www.globalwebindex.com/hubfs/1.%20Coronavirus%20Research%20PDFs/GWI%20coronavirus%20findings%20April%202020%20-%20Media%20Consumption%20\(Release%204\).pdf](https://www.globalwebindex.com/hubfs/1.%20Coronavirus%20Research%20PDFs/GWI%20coronavirus%20findings%20April%202020%20-%20Media%20Consumption%20(Release%204).pdf)
- R.J. Harris, 1999, *A Cognitive Psychology of Mass Communication* (3rd ed.), MahwahNJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- K. Head, 2014, *The hidden costs of MOOCs*, in D. Krause, C.D Lowe (eds.), *Invasion of the MOOCs: The promises and perils of massive open online courses*, Anderson (SC), Parlor Press, pp. 45-55.
- P. Hedström, 2005, *Dissecting the Social. On the Principles of Analytical Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press; tr. it., *Anatomia del sociale. Sui principi della sociologia analitica*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- W.F. Hegel, 1807, *System der Wissenschaft. Erster Theil, die Phänomenologie des Geistes*, Bamberg-Würzburg, Verlag Joseph Anton Goebhardt; tr. it., *Fenomenologia dello Spirito*, (a cura di Vincenzo Cicero), Milano, Rusconi, 1995, pp. 275-289.
- M. Heidegger, 1929-1949, *Was ist Metaphysik*, Frankfurt am Main, Klosterman; tr. it., *Che cos'è la metafisica? (Con estratti dalla «Lettera su l'Umanismo»)*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, pp. 3-89.
- C.R. Hullett, 2005, «The impact of mood on persuasion: A meta-analysis», *Communication Research*, 32, pp. 423-42.
- W.T. Hung, 2020, «Revisiting relationships between personality and job performance: working hard and working smart». *Total Quality Management & Business Excellence*, 31, 7-8, pp. 907-927.
- Istat, 2019, *Annuario statistico italiano*, Roma, Istat, <https://www.istat.it/it/archivio/236772>.
- Istat, 2020a, *Reazione dei cittadini al lockdown*, [https://www.istat.it/it/files//2020/05/Reazione\\_cittadini\\_lockdown.pdf](https://www.istat.it/it/files//2020/05/Reazione_cittadini_lockdown.pdf)
- Istat, 2020b, *Il mercato del lavoro 2019. Una lettura integrata*, Roma, Istat, <https://www.istat.it/it/files//2020/03/mercato-lavoro-2019.pdf>

- Istat, ISS, 2020, «Primo impatto dell'epidemia covid-19 sulla mortalità totale della popolazione residente trimestre 2020», 4 maggio 2020, [https://www.istat.it/files//2020/05/Rapporto\\_Istat\\_ISS.pdf](https://www.istat.it/files//2020/05/Rapporto_Istat_ISS.pdf)
- P. Jedlowski, 2005, «Sulla mediatizzazione del senso comune», *Sociologia della Comunicazione*, 37, 2005, pp. 57-68.
- H. Jenkins, 2006, *Convergence Culture: Where old and new media collide*, New York, New York UP.
- H. Jenkins, K. Clinton, R. Purushotma, A.J. Robison, M. Weigel, 2006, *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, White Paper on Digital Media and Learning, The MacArthur Foundation.
- H. Joffe, 1999, *Risk and 'The Other'*. Cambridge, Cambridge University Press.
- D. H. Jonassen, K. Peck, B.G. Wilson, 1999, *Learning with Technology: A constructivist Approach*, NJ, Merrill Upper Saddle River.
- C.G. Jung, 1942, *Über die Psychologie des Unbewussten*, Zurigo, Rascher Verlag; tr. it., *Psicologia dell'inconscio*, Torino, Boringhieri, 1968.
- D. Kahneman, 2011, *Thinking, Fast and Slow*, New York, Farrar, Straus and Giroux; tr. it., *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori, 2012.
- Y. Kazepov, E. Barberis, 2013, *Il welfare frammentato. Le articolazioni regionali delle politiche sociali italiane*, Roma, Carocci.
- D. Kember, 2009, «Promoting Student-Centred Forms of Learning Across an Entire University», *Higher Education*, 58, 1, pp. 1-13.
- F. Knight, 1921, *Risk, Uncertainty and Profit*, Boston (MA), Houghton Mifflin Co.
- S. Kolenikov, 2014, «Calibrating survey data using iterative proportional fitting (raking)», *The Stata Journal*, 14, 1: 22–59.
- R. Koselleck, 1979, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt a.M., Suhrkamp; tr. it., *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Bologna, Clueb, 2007.
- P. Kotler, 2016, *Ripensare il capitalismo*, Milano, Hoepli.
- F. Kreuter, S. Presser, R. Tourangeau, 2008, «Social Desirability Bias in Cati, Ivr and Web Surveys. The Effects of Mode and Question Sensitivity», *The Public Opinion Quarterly*, 72, 5, pp. 847-865.
- G. Lakoff, M. Johnson, 1980, *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press; tr. it., *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani, 2004.
- B. Latour, 2005, *Un monde pluriel mais commun*, Paris, Editions de l'Aube; tr. it., *Disinventare la modernità*, Milano, Elèuthera, 2008.
- B. Latour, 2020, «Immaginare gesti-barriera contro il ritorno alla produzione pre-crisi», *Antinomie*, 09/04/2020, <https://antinomie.it/index.php/2020/04/09/immaginare-gesti-barriera-contro-il-ritorno-alla-produzione-pre-crisi/>
- L. Lebart, A. Morineau, M. Piron, 1995, *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, Paris, Dunod.
- G. Ligi, 2009, *Antropologia dei disastri*, Roma-Bari, Laterza.
- S. Livingstone, 2014, «Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites», *Communications*, 39, 3, pp. 283-303.
- C. Lombardo, L. Sabetta (in corso di stampa), «That's Nothing!». *On the Structural*

- Unmarkedness of the Micro-Macro Link*, in C. Lombardo, L. Sabetta (eds.), *Against the Background of Social Reality: Defaults, Commonplaces, and the Sociology of the Unmarked*, London, Routledge.
- N. Luhmann, 1991, *Soziologie des Risikos*, Berlin, de Gruyter; tr. it., *Sociologia del rischio*, Milano, Mondadori, 1996.
- N. Luhmann, 1973, *Vertrauen*, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart; tr.it., *La fiducia*, Bologna, il Mulino, 2002.
- N. Luhmann, 1989, *Familiarità, confidare e fiducia: problemi e alternative*, in D. Gambetta (a c. di), *Le strategie della fiducia*, Torino, Einaudi.
- N. Luhmann, 1971, *Le teorie moderne del sistema come forma di analisi sociale complessiva*, in J. Habermas, N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, tr. it., *Teoria della società o tecnologia sociale?*, Milano, Etas Libri, 1973.
- N. Luhmann, 1984, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, tr. it., *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Bologna, il Mulino, 2001.
- R.E. Lundgren, A.H. McMakin, 2009, *Risk Communication: A Handbook for Communicating Environmental, Safety and Health Risks*, New Jersey, Hoboken.
- R.E. Lundgren, A.H. McMakin, 2018, *Risk communication: a handbook for communicating environmental, safety, and health risks*, 6<sup>th</sup> ed., Hoboken, Wiley.
- D. Lupton, 2013, *Risk*, Milton Park, Routledge, 2nd ed.; tr. it., 1a ed, *Il rischio. Percezione, simboli, culture*, Bologna, il Mulino, 2003.
- F. Maino, G. Mallone, 2017, «Lo sviluppo del welfare aziendale e le prospettive per il settore dell'artigianato», *Quaderni di Ricerca sull'Artigianato*, gennaio-aprile fasc.1., n.75.
- K. Manheim, 1952, *The Problem of Generations*, in K. Kecskemeti (ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge*, New York, Oxford University Press.
- G. Marramao, 1971, *Marxismo e revisionismo in Italia. Dalla "Critica sociale" al dibattito sul leninismo*, Bari, De Donato.
- F. Martire, M. C. Pitrone, 2018, «L'integrazione tra le scienze sociali e le scienze biologiche nelle biosocial surveys», *Sociologia e ricerca sociale*, 39, 116, pp. 61-74.
- W. Martyniuk, 2006, *European Frameworks of Reference for Language Competences*; Strasbourg, Language Policy Division.
- S. Mauceri, 2019, *Qualità nella quantità. La survey research nell'era dei Mixed Methods*, Milano, FrancoAngeli.
- S. Mauceri, L. Di Censi, M.P. Faggiano, 2020, «Survey 2.0. L'indagine con questionario nell'era digitale», *Sociologia e ricerca sociale*, 41, 121, pp. 25-48.
- R.K. Merton, 1936, «The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action», *American Sociological Review*, 1, pp. 894-904.
- R.K. Merton, 1948, «The Self-fulfilling Prophecy», *Antioch Review*, 8, pp. 193-210.
- R.K. Merton, 1984/1996, *Socially Expected Durations: A Case Study of Concept*

- Formation in Sociology*, in W. Powell e R. Robbins (eds.), *Consensus and Conflict*, New York, The Free Press, pp. 262-283; ora in Id., *On Social Structure and Science* (P. Sztopmka ed.), Chicago, The University of Chicago Press, 1996.
- R.K. Merton, 1988, «The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Intellectual Property», *Isis*, 4, pp. 606-623.
- R.K. Merton, 2002, *Postfazione. Riflessioni autobiografiche su «Viaggi e avventure della Serendipity»*, in R.K. Merton e E.G. Barber, *Viaggi e avventure della Serendipity*, Bologna, il Mulino.
- C.T. Mesquita, A. Oliveira, F.L. Seixas, A. Paes, 2020, «Infodemia, Fake News and Medicine: Science and The Quest for Truth», *International Journal of Cardiovascular Sciences*, 33, 3, pp. 203-205.
- M. Micheli, 2015, «L'appropriazione di Internet da parte degli adolescenti: tra riproduzione sociale e mutamento culturale», *Quaderni di Sociologia*, 69, pp. 7-32.
- A. Morniroli, E. Morlicchio, 2013, *Poveri a chi?*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- C. Musatti (1994), *Ebraismo e psicoanalisi*, Pordenone, Edizioni Studio Tesi.
- A. Mutti, 1998, *Capitale sociale e sviluppo*, Bologna, il Mulino.
- A. Napoli, 2015, *Generazioni online*, Milano, FrancoAngeli.
- S. Negrelli, 2005, «Il lavoro che cambia: dal saper fare al saper essere», *Sociologia del lavoro*, 100, pp.214-224.
- N. Negri, C. Saraceno, 2003, *Povertà e vulnerabilità sociale in aree sviluppate*, Roma, Carocci.
- F. Nietzsche, 1965, *Epistolario (1865-1900)*, a cura di Barbara Allason, Torino, Einaudi, 1969.
- H. Nowotny, 1992, «Time and Social Theory. Towards a Social Theory of Time», *Time & Society*, 1, 3, pp. 421-454.
- Osservatori.net, 2019, *Gli smartworker in Italia*, [https://www.osservatori.net/it\\_it/osservatori/comunicati-stampa/crescita-smart-working-engagement-italia-2019](https://www.osservatori.net/it_it/osservatori/comunicati-stampa/crescita-smart-working-engagement-italia-2019)
- D. Paccino, *L'imbroglione ecologico. L'ideologia della natura*, Torino, Einaudi, 1972.
- M. Paci, E. Pugliese, 2011, *Welfare e promozione delle capacità*, Bologna, il Mulino.
- A. Panebianco, 2020, «A digiuno di scienza», *Corriere della sera*, 6 maggio 2020.
- C. Papapicco, 2020, «Informative Contagion: The Coronavirus (COVID-19) in Italian journalism», *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10, 3, <https://doi.org/10.29333/oj>.
- T. Parsons, 1951, *The Social System*, Glencoe, Free Press, tr. it., *Il Sistema Sociale*, Milano, Edizioni di Comunità, 1996.
- F. Parziale, 2016, *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*, Milano, FrancoAngeli.
- F. Parziale, V. Pastori, 2018, «L'istruzione come risorsa di inclusione sociale delle donne», *Sociologia e Ricerca Sociale*, 115, pp. 45-67.
- M. Perniola, 2009, *Miracoli e traumi della comunicazione*, Torino, Einaudi.

- Pew Research Center, 2020, *Trust in Medical Scientists Has Grown in U.S., but Mainly Among Democrats*, <https://www.pewresearch.org/science/2020/05/21/trust-in-medical-scientists-has-grown-in-u-s-but-mainly-among-democrats/> (25/05/2020)
- T. Piketty, 2019, *Capital et idéologie*, Paris, Seuil; tr. it., *Capitale e Ideologia*, Milano, La Nave di Teseo, 2020.
- L. Pilotti, 2017a, *Produttività cognitiva e Politiche Industriali Locali*, Berlin, EAI.
- L. Pilotti, 2017b, *Welfare aziendale tra Industry 4.0 e smart working: leve di well-ness, partecipative, creative per la crescita della produttività cognitiva e del paese*, relazione presentata al Convegno Internazionale “Impresa, lavoro e non-lavoro nell’economia digitale”, Università degli Studi di Brescia, Facoltà di Giurisprudenza, Giuristi d’Impresa, 12-13 ottobre 2017.
- M. Pitzalis, M. Porcu, A. De Feo, F. Giambona, 2016, *Innovare a scuola: insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Bologna, il Mulino.
- F. Pozzi, S. Manca, D. Persico, L. Sarti, 2007, «A General Framework for Tracking and Analysing Learning Processes in Computer-Supported Collaborative Learning Environments», *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 2, pp. 169-179.
- M. Prensky, 2001, «Digital natives, digital immigrants», *On the horizon*, 9, 5, pp. 1-6.
- PrimaOnline, 2020a, *Top 100 Informazione Online. A marzo l'emergenza mette il turbo alle audience. Ancora in testa Ciaopeople, editore di Fanpage e Cookist*, <https://www.primaonline.it/2020/05/04/306115/top-100-informazione-online-a-marzo-lemergenza-covid-fa-crescere-a-doppia-cifra-laudience-ancora-in-testa-ciaopeople-leditore-di-fanpage-e-cookist/>
- PrimaOnline, 2020b, *La quarantena fa crescere l'audience online, quasi tutta su smartphone. A marzo triplica il tempo speso online dai teenager*, 11/05/2020, <https://www.primaonline.it/2020/05/11/306569/la-quarantena-fa-crescere-la-total-digital-audience-nel-mese-a-marzo-triplica-il-tempo-speso-online-dei-teenager/>.
- PrimaOnline, 2020c, *Il boom dei consumi online durante l'emergenza favorisce gli editori italiani, ma gran parte del tempo è ancora in mano agli Ott*, <https://www.primaonline.it/2020/05/15/306876/il-boom-dei-consumi-online-durante-lemergenza-favorisce-gli-editori-italiani-ma-il-tempo-speso-e-ancora-in-mano-agli-ott/>
- E.L. Quarantelli, D. Wenger, 1987, *Disastro*, in F. De Marchi, A. Ellena, B. Cattarinussi (a c. di), *Nuovo dizionario di sociologia*, Milano, Edizioni Paoline.
- M. Ragnedda, 2017, *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*, New York, Routledge.
- E. Ranci Ortigosa, 2018, *Contro la povertà. Analisi economica e politiche a confronto*, Milano, Francesco Brioschi Editore.
- S.D. Reese, O.H. Gandy, A.E. Grant (eds.), 2001, *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World*, Mahwah NJ., Lawrence Erlbaum Associates.
- G. Rezza, 2010, *Epidemie. Origini ed evoluzione*, Roma, Carocci.

- R. Ricci, 2019, «La dispersione scolastica implicita», *INVALSI Open*, 1.
- K. Robinson, 2006, *Do schools kill creativity?*, [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity?referer=playlist-11\\_must\\_see\\_ted\\_talks#t-12429](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?referer=playlist-11_must_see_ted_talks#t-12429)
- D. Romano, 2020, *I test per il Sars-CoV-2: appunti di ricerca*, Blog del Movimento Roosevelt, <https://blog.movimentoroosevelt.com/>
- P.G. Rossi, 2009, *Tecnologie e costruzione di mondi*, Roma, Armando Editore.
- A. Rovetta, A.S. Bhagavathula, 2020, «COVID-19-Related Web Search Behaviors and Infodemic Attitudes in Italy: Infodemiological Study», *JMIR Public Health Surveill*, 6, 2, pp. 1-10.
- G.J. Rubin, S. Wessely, 2020, «The psychological effects of quarantining a city», *BMJ*, p.368, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31992552/>
- M.L. Ruiu, 2020, «Mismanagement of Covid-19: lessons learned from Italy», *Journal of Risk Research*, pp. 1-14, <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1758755>
- J. Russell, 2005, *Book of the Dead: The Complete History of Zombie Cinema*, Godalming, FABPress.
- G. Ryle, 1949, *The Concept of Mind*, Chicago, University of Chicago press; tr. it., *Il concetto di mente*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- G. Salerno Aletta, 2020, *Safetycracy, il nuovo paradigma del potere basato sulla protezione della vita*, Milano, Milano Finanza, <https://www.milanofinanza.it/news/>
- G. Salmon, 2013, *E-tivities: The key to active online learning*, London, Routledge.
- K. Samuelowicz, J. D. Bain, 2001, «Revisiting Academics' Beliefs About Teaching and Learning», *Higher education*, 41, 3, pp. 299-325.
- C. Saraceno, 2004, *Le dinamiche assistenziali in Europa*, Bologna, il Mulino.
- C. Saraceno, M. Naldini, 2013, *Sociologia della famiglia*, Bologna, il Mulino.
- F. Saurwein, C. Spencer-Smith, 2020, «Combating Disinformation on Social Media: Multilevel Governance and Distributed Accountability in Europe», *Digital Journalism*, pp. 1-22, <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1765401>.
- M. Savage, R. Burrows, 2007, «The Coming Crisis of Empirical Sociology», *Sociology*, 41, 5, pp. 885-899.
- F. Sbattella, M. Tettamanzi (a c. di), 2013, *Fondamenti di psicologia dell'emergenza*, Milano, FrancoAngeli.
- A. Schizzerotto, C. Barone, 2006, *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.
- S.M. Schlerka, 2019, «It's time for a change: A Bourdieusian approach on social change», *Time & Society*, 28, 3, pp. 1013-1038.
- C. Schmitt, 1922, *Politische Theologie. Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität*, Auflage, Duncker & Humblot; tr. it., *Teologia politica I*, Bologna, il Mulino, 1972.
- L. Sciolla, 2004, *La sfida dei valori. Rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*, Bologna, il Mulino.
- N. Sella, 1930, *Estetica musicale in San Tommaso*, Torino, Edizioni L'Erma.
- A. Sen, 1999, *Development as Freedom*, New York, Alfred A. Knopf; tr. it., *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000.

- T. Sentell, S. Vamos, O. Okan, 2020, «Interdisciplinary Perspectives on Health Literacy Research Around the World: More Important Than Ever in a Time of COVID-19», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 9, <https://doi.org/10.3390/ijerph17093010>
- D. Silverman, 2006, *Domesticating domestication. Reflections on the life of a concept*, in T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, K. Ward (eds.), *Domestication of media and technology*, 2006, Maidenhead, Open University Press.
- B. Simonetta, 2020, «Così Bezos e i big di Wall Street provano ad arginare le perdite da coronavirus», *Il Sole 24 Ore*, <https://www.ilssole24ore.com/art/>
- G. Smith, 2008, «Does gender influence online survey participation?: A record-linkage analysis of university faculty online survey response behavior», *ERIC Document Reproduction Service No. ED 501717*.
- S. Sontag, 1978, *Illness as Metaphor*, New York, Farrar, Straus and Giroux; tr. it., *Malattia come metafora. Il cancro e la sua mitologia*, Torino, Einaudi, 1979.
- P.A. Sorokin, 2010, *Man and Society in calamity*, New Brunswick, Transaction Publisher.
- C. Sorrentino, E. Bianda, 2013, *Studiare giornalismo*, Roma, Carocci.
- E. Spaltro, 1982, *Soggettività*, Bologna, Patron, seconda ed.
- R. Stake, 2007, *La valutazione di programmi, con particolare riferimento alla valutazione sensibile*, in N. Stame (a c. di), *Classici della Valutazione*, Milano, FrancoAngeli.
- G. Statera, 2002, *Logica dell'indagine scientifico-sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- D. Tapscott, 2011, *Net Generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, Milano, FrancoAngeli.
- E. Tognotti, 2002, *La spagnola in Italia. Storia dell'influenza che fece temere la fine del mondo*, Milano, FrancoAngeli.
- M. Triventi, 2014, «Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano», *Scuola democratica*, 2, pp. 321-342.
- B.A. Turner, 1992, *The Sociology of Safety*, in D. Blockley (ed.), *Engineering Safety*, London, Me Graw-Hill.
- B.A. Turner, 1994, «The Future for Risk Research», *Risk Research*, 18, pp. 53-65.
- M.M. Turner, 2010, *Emotion in Persuasion and Risk Communication*, in K. K. Döveling, C. von Scheve, E.A. Konijn (eds.), *The Routledge Handbook of Emotions and Mass Media* (pp.237-258), London, Routledge.
- A. Tversky, D. Kahneman, 1974, «Judgement under uncertainty: heuristics and biases», *Science*, 185, pp. 1124-1131; tr. it., «Il giudizio in condizioni di incertezza: euristiche e bias», in D. Kahneman, 2011, *Thinking, Fast and Slow*, New York, Farrar, Straus and Giroux; tr. it., *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori, 2015, pp. 569-594.
- A.J. van Deursen, J.A. van Dijk, 2014, «The digital divide shifts to differences in usage», *New media & society*, 16, 3, pp. 507-526.
- J. van Dijck, T. Poell, M. de Waal, 2018, *The Platform Society. Public Values in a Connective World*, Oxford, Oxford University Press; tr. it., *Platform Society. Valori pubblici e società connessa*, Milano, Guerini, 2019.

- M. Veneziani, 2020, «Gli impresari del terrore», *La Verità*, <http://www.marcelloveneziani.com/articoli/>
- A. Visentini, S. Cazzaroli, 2019, *Smart working: mai più senza. Guida pratica per vincere la sfida di un nuovo modo di lavorare*, Milano, FrancoAngeli.
- L. von Bertalanffy, 1968, *General System Theory. Development, Applications*, New York, George Braziller; tr. it., *Teoria generale dei sistemi*, Milano, Oscar saggi Mondadori, 2004.
- R.G. Wallace, 2016. *Big farm make big flu. Dispatches on infectious disease, agribusiness, and the nature of science*, New York, NYU Press.
- WHO, 2018, *Communicating Risk in Public Health Emergencies A WHO Guideline for Emergency Risk Communication (ERC) policy and practice*, [https://www.who.int/risk-communication/guidance/download/en/ \(25/05/2020\)](https://www.who.int/risk-communication/guidance/download/en/ (25/05/2020)).
- M. Wolf, 1985, *Teorie delle comunicazioni di massa*, Milano, Bompiani.
- E. Zerubavel, 1985, *Hidden Rhythms: Schedules and Calendars in Social Life*, Berkeley, CA, University of California Press.
- E. Zerubavel, 1997, *Social Mindscales: An Invitation to Cognitive Sociology*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- J.O. Zinn, 2020, «“A monstrous threat”: How a state of exception turns into a “new normal”», *Journal of Risk Research*, Online First.

## *Gli autori*

**Felice Addeo**, Ph.D., è attualmente Ricercatore in Sociologia Generale presso l'Università di Salerno, Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione.

**Maurizio Bonolis**, dall'anno 2000 è Professore ordinario di Sociologia Generale presso il Dipartimento di Comunicazione e ricerca sociale di Sapienza, Università di Roma.

**Giovanni Brancato**, Ph.D., è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Maria Carmela Catone**, Ph.D., è visiting professor presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Barcellona, dove insegna Metodi quantitativi e qualitativi nelle scienze sociali.

**Pierluigi Cervelli** è Ricercatore presso il Dipartimento Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Scienze semiotiche.

**Paolo De Nardis** è Professore ordinario di Sociologia generale nel Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove è stato anche Direttore del Dipartimento di Sociologia e Preside della facoltà omonima.

**Maria Dentale**, Ph.D., è borsista post-doc presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Luca Di Censi**, sociologo, collabora con le attività didattiche e di ricerca del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Antonio Fasanella**, Ph.D., è Professore ordinario di Storia e metodo delle scienze sociali, Metodologia della ricerca sociale, Teorie e pratiche della valutazione presso il Dipartimento di Comunicazione e ricerca sociale della Sapienza Università di Roma.

**Maria Paola Faggiano**, Ph.D., dirige il Laboratorio di Comunicazione e Ricerca sociale (CorisLab) presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca sociale della Sapienza Università di Roma.

**Mihaela Gavrila**, Ph.D., è Professore associato presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Entertainment and Television Studies.

**Giovanna Gianturco**, Ph.D., è Professore associato di Sociologia Generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Patrizia Laurano**, Ph.D., svolge attività didattica e di ricerca nel Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Veronica Lo Presti**, Ph.D., è Ricercatrice in Sociologia Generale e Professore aggregato di Teorie e Pratiche di Valutazione. Laboratorio di Ricerca Valutativa e Monitoraggio e valutazione delle iniziative di cooperazione allo sviluppo presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Carmelo Lombardo**, Ph.D., è Professore ordinario presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Storia e Metodo delle Scienze sociali e Sistemi organizzativi complessi nella Società dell'innovazione.

**Alberto Marinelli**, Ph.D., Direttore del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, è Professore ordinario e insegna Teorie della comunicazione e dei media digitali.

**Fabrizio Martire**, Ph.D., è Professore associato presso il Dipartimento

di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Metodologia della ricerca sociale.

**Alberto Mattiacci**, Ph.D., è Professore ordinario presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Marketing, Economia e Gestione delle Imprese.

**Sergio Mauceri**, Ph.D., è Professore associato di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Metodologia della ricerca sociale e Modelli e procedure di ricerca sociale.

**Bruno Maria Mazzara** è Professore ordinario di Psicologia sociale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca sociale della Sapienza Università di Roma, di cui è stato Direttore.

**Isabella Mingo** è Professore associato di Statistica Sociale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Stefano Nobile**, Ph.D., è Ricercatore e Professore aggregato di Metodologia della ricerca sociale e Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Mariella Nocenzi**, Ph.D., è Professore associato presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Analisi sociale della metropoli e Politiche sociali per la cooperazione.

**Paola Panarese**, Ph.D, è Professore associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Advertising e Brand Communication.

**Fiorenzo Parziale**, Ph.D., è Ricercatore presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Sociologia dei Processi Culturali e Sociologia della Famiglia.

**Sara Pastore** è borsista presso il dottorato in Comunicazione, Ricerca Sociale e Marketing, curriculum in Metodologia delle scienze sociali, del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Maria Concetta Pitrone** è Professore ordinario di Sociologia generale e insegna Metodologia della ricerca sociale e Analisi dell'opinione pubblica scelte di mercato e customer satisfaction presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Christian Ruggiero, Ph.D.**, è Professore associato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Stefano Scarcella Prandstraller** è Ricercatore a tempo indeterminato di Sociologia dei fenomeni politici e professore aggregato di Relazioni Istituzionali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Lorenzo Sabetta, Ph.D.**, svolge attività di ricerca nel Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Fabiola Sfodera, Ph.D.**, è Ricercatrice e Professore aggregato per l'area di Economia e gestione delle imprese presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Cristina Sofia, Ph.D.**, è Ricercatrice in Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove attualmente insegna Reti sociali e stili di vita e Laboratorio sui processi e la cultura organizzativa d'impresa.

**Barbara Sonzogni, Ph.D.**, è Professore associato di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



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 © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835111641

A cura di Carmelo Lombardo, Sergio Mauceri

## La società catastrofica

Il volume raccoglie e discute le interpretazioni dei principali risultati di una ricerca sociologica – a cui hanno partecipato, nella fase del *lockdown*, quasi quindicimila persone – su come l'emergenza Covid-19 abbia trasformato gli stili di vita, le relazioni sociali e le aspettative degli italiani.

La pandemia ha plasticamente reso evidente come l'origine e la produzione dei rischi, a differenza che nel passato, non sono imputabili a cause esterne, ma rimangono *interne* alla società stessa; e che gli stati di emergenza sono ormai la *norma* piuttosto che l'eccezione. La comparsa "regolare" di malattie a tendenza epidemica – dalla Sars, all'influenza aviaria, alle febbri emorragiche come l'Ebola – così come la regolarità di incidenti da sostanze chimiche tossiche, fino ai disastri ambientali e ai cambiamenti climatici, rimettono al centro dello spazio e del dibattito pubblico la riflessione sociologica sulle conseguenze inaspettate dell'azione, soprattutto quella prodotta da attori collettivi come le aziende multinazionali. La moltiplicazione industriale dei rischi costruiti, se da un lato mette in questione l'idea stessa che i rischi si possano controllare attraverso procedure tecnico-scientifiche, dall'altro indebolisce le nozioni tipicamente moderne di previsione e di sapere esperto. Nella società catastrofica, di cui l'emergenza Covid-19 rappresenta una forma simbolica, l'*imprevisto* torna a occupare il centro della scena pubblica, contribuendo a una ridefinizione sia dell'expertise, sia della decisione politica. Nello spazio globale sospeso, creato dalla pandemia, sia la società che la socialità escono stravolte e sollevano questioni che interrogano gli scienziati sociali.

A corredo del testo sono disponibili degli allegati multimediali scaricabili dalla pagina web del volume sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).

**Carmelo Lombardo** è professore ordinario di Sociologia generale e Direttore dell'Osservatorio di Sociologia Elettorale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca sociale della Sapienza Università di Roma. Ha pubblicato numerosi saggi, articoli e volumi su temi metodologici e di storiografia sociologica.

**Sergio Mauceri** è professore associato di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma. È Direttore del Master interuniversitario di II livello in Metodologia e tecniche avanzate di ricerca sociale. Ha pubblicato numerosi saggi, articoli e volumi su temi metodologici e sociologici.