

Pubblicato il: ottobre 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The educational relationship between lectures and university students in
third digital spaces**

**La fiducia nella relazione educativa tra docenti e studenti universitari nei
terzi spazi digitali¹**

di

Matteo Adamoli

Istituto Universitario Salesiano di Venezia

m.adamoli@iusve.it

Tiziana Piccioni

Istituto Universitario Salesiano di Venezia

t.piccioni@iusve.it

Jacopo Masiero

MED Associazione Italiana di Media Education

masiero.jacopo@gmail.com

Abstract:

A strong expansion of digital practices has accompanied the pandemic emergence, also in education. This rapid change in an increasingly digital society implies to rethink the way education and training are designed in the various subject areas (European Commission, 2020), taking into account the opportunities of the new digital technologies and the changes they

1 Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Matteo Adamoli: 1. Introduzione; 2.1 Note metodologiche; 2.2 Esperienza d'uso delle piattaforme digitali; 3. La fiducia nella relazione educativa; 4. Conclusioni; Tiziana Piccioni: 1. Introduzione; 2.1 Note metodologiche; 2.4 I ruoli nella comunicazione tra docenti e studenti; 3. La fiducia nella relazione educativa; 4. Conclusioni; Jacopo Masiero: 2.1 Note Metodologiche; 2.3. Strumenti e stili di comunicazione; 4. Conclusioni.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 4, 2022

www.qtimes.it

Codice doi: 10.14668/QTimes_14431

foster. Living and working in digital conditions contributes, for example, to changing relationships of trust (Blöbaum, 2021). Trust is an important element in educational practices (Cavalli, 2009) and in social action, since it mitigates fear of risks, controls uncertainty, opens towards the other (Giddens, 1990; Luhmann, 1989). Our contribution focuses on some aspects that in the Italian university context characterise the relationship between teachers and students in third digital spaces (Potter & McDougall, 2017), with the aim of highlighting significant elements to which to direct attention in the change underway and, in particular, in the construction of the relationship of trust. The data come from in-depth interviews carried out with 32 students and 15 university lecturers as part of a research project conducted by the Salesian University Institute of Venice in collaboration with the University of Padua between March 2021 and March 2022, with the aim of investigating how the links between lecturer and student within third spaces modify the teaching relationship and the teacher-student relationship in an increasingly participatory, horizontal and hybrid context. In addition to the interviews, 13 lecturers were involved in two focus groups to investigate what kind of relationships can be established on digital platforms and, in particular, how informal digital proximity between lecturers and students can influence relationships of trust in teaching communication.

Keywords: Trust; multiliteracy; digital skills; third spaces; social network.

Abstract:

Una forte espansione delle pratiche digitali ha accompagnato l'emergenza pandemica, anche in ambito formativo. Questo rapido mutare di una società sempre più digitale implica l'esigenza di ripensare il modo in cui educazione e formazione sono progettate nei vari ambiti disciplinari (European Commission, 2020), prendendo in carico le opportunità delle nuove tecnologie digitali e i cambiamenti che esse favoriscono. Vivere e lavorare in condizioni digitali contribuisce, per esempio, a modificare le relazioni di fiducia (Blöbaum, 2021). La fiducia è un elemento importante nelle pratiche educative (Cavalli, 2009) e nell'agire sociale, poiché attenua il timore per i rischi, controlla l'incertezza, apre verso l'altro (Giddens, 1990; Luhmann, 1989). Il nostro contributo si focalizza su alcuni aspetti che nel contesto universitario italiano caratterizzano la relazione tra docenti e studenti nei terzi spazi digitali (Potter & McDougall, 2017), con l'obiettivo di evidenziare elementi significativi ai quali indirizzare l'attenzione nel mutamento in atto e, in particolare, nella costruzione della relazione di fiducia. I dati provengono da interviste in profondità eseguite a 32 studenti e a 15 docenti universitari nell'ambito di una ricerca condotta dall'Istituto Universitario Salesiano di Venezia in collaborazione con l'università di Padova tra marzo 2021 e marzo 2022, con l'obiettivo di indagare come i collegamenti tra docente e studente all'interno dei terzi spazi modificano il rapporto didattico e il rapporto di avvicinamento docente-studente in un contesto sempre più partecipativo, orizzontale e ibrido. In aggiunta alle interviste sono stati coinvolti 13 docenti in due focus group per indagare che tipo di relazioni si possono instaurare sulle piattaforme digitali e, in particolare, come una vicinanza digitale informale tra docenti e studenti possa influenzare le relazioni di fiducia nella comunicazione didattica.

Parole chiave: Fiducia; multiliteracy; competenze digitali; terzi spazi; social network.

1. Introduzione

L'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'ambito dell'istruzione superiore sta modificando alla radice aspetti cruciali riguardanti l'apprendimento e i processi di comunicazione didattica tradizionale. Tra queste tecnologie hanno un ruolo di primo piano quelle digitali che emergono a partire dall'uso quotidiano che gli studenti e le studentesse² ne fanno in classe e dal modo in cui i docenti li integrano o meno nelle attività formative. La ricerca sulle tecnologie in ambito didattico ha assunto nel tempo molteplici declinazioni: in primis l'attenzione a considerare le tecnologie come meri strumenti tecnici, ma dei veri e propri spazi all'interno dei quali avvengono le pratiche di apprendimento e insegnamento (Rivoltella, 2020). Queste pratiche e in particolare le modalità di comunicazione tra docente e studente non si sviluppano più solo in spazi formali come l'aula universitaria ma si sono diffuse anche nei cosiddetti terzi spazi. Secondo la definizione di Potter & McDougall (2017) sono ambienti di natura informale, virtuali e fisici in cui le relazioni tra i soggetti si esercitano in un'area di intersezione che incrocia la dimensione dei media digitali, della formazione e della cultura. Le comunicazioni che si instaurano nei terzi spazi digitali, come i *social network* e le relative piattaforme (es. *Meta-Facebook*; *Alphabet-Google*; *Apple*; *Microsoft*; *Amazon*), permettono opportunità di incontro che sono caratterizzate da dinamiche partecipative di tipo orizzontale. La loro natura transmediale inoltre apre a ibridazioni tra aspetti pubblici e privati e tra stili formali e informali. Tali processi caratterizzano l'attuale società sempre più permeata dalla sfera digitale (Hepp, Hjarvard & Lundby, 2015) e la pandemia da Covid-19 ha accelerato questa transizione anche nel contesto dell'educazione e dell'istruzione.

A livello universitario, a partire dalla primavera del 2020, docenti e studenti si sono trovati a dover frequentare terzi spazi didattici creati ad hoc per mantenere in essere l'attività formativa anche a distanza. Questo ha visto la diffusione di sperimentazioni didattiche in cui le tecnologie e le piattaforme hanno assunto un ruolo nevralgico, che ha fatto emergere la necessità di competenze specifiche da parte dei docenti e la nascita di scenari comunicativi inediti tra docenti e studenti (Perla et al., 2020). La lezione frontale, da sempre dispositivo prevalente della didattica universitaria, è stata messa in discussione dalla distanza fisica tra docente e studente e dalla mediazione forzata dello schermo dei *device* tecnologici. Questi aspetti, già individuati nel dibattito scientifico e ampiamente presenti nel discorso pubblico, segnano un significativo cambiamento nella relazione didattica universitaria. In questo processo è implicata quella fiducia - il nutrire aspettative positive in condizioni di incertezza e rischio - che nelle prassi educative è fondamentale (Cavalli, 2009; Farini, 2012, 2019; Baraldi & Farini, 2013). La tradizione sociologica considera la fiducia una proprietà dei collettivi, distinguendola dalla *basic trust* teorizzata da Erikson (1950) in ambito psicologico. Diversi approcci, tuttavia, mettono in relazione le dimensioni individuale e sociale (Giddens, 1990; Luhmann, 2002; Warming, 2013b) ed è proprio il loro intreccio che svela interessanti aspetti nella nostra indagine.

2 Avvertenza per la lettura: da qui in avanti usiamo il maschile sovraesteso per riferirci anche alle studentesse.

Se vivere e lavorare in condizioni digitali contribuisce a modificare le relazioni di fiducia (Blöbaum, 2021), nell'esperienza pandemica la gestione dell'emergenza ha introdotto nuove condizioni di incertezza e rischio nella relazione tra studenti e docenti, e tra studenti e sistema universitario. Nelle trasformazioni dell'assetto materiale delle pratiche educative, le tecnologie e gli ambienti sono emersi come elementi di fondamentale importanza che contribuiscono a ridefinire le condizioni di fiducia sia interpersonale, nelle diverse accezioni, sia istituzionale. Per esempio, il rischio percepito di una valutazione non adeguata, connesso alle criticità legate alla valutazione sommativa (Varisco, 2000), si è acuito nella didattica a distanza, mancando la possibilità di un controllo e monitoraggio efficace dell'aula virtuale da parte del docente. Inoltre, la pretesa oggettività delle prove di valutazione è stata messa in discussione non solo dall'approccio docimologico dominante tra i corsi universitari, ma anche dall'informalità comunicativa dei terzi spazi.

L'analisi alla base di questo contributo ha tenuto conto di tutti questi aspetti riguardanti gli ambienti di apprendimento universitari e delle competenze necessarie per affrontare le sfide del contesto digitale contemporaneo.

2. I terzi spazi tra ambito universitario e piattaforme digitali

2.1 Note Metodologiche

La ricerca, condotta in collaborazione tra l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia e l'Università di Padova, ha avuto come obiettivo generale quello di indagare la relazione tra i docenti universitari e gli studenti all'interno dei Terzi Spazi che la didattica a distanza ha reso sempre più digitali. In particolare, oltre ad indagare gli strumenti e le pratiche comunicative, si è dedicata attenzione al rapporto di avvicinamento docente-studente e, quindi, al ruolo del docente in un contesto sempre più partecipativo, orizzontale e ibrido caratterizzato dalle diverse piattaforme online. Abbiamo dunque preso in carico sia il punto di vista degli studenti, sia il punto di vista dei docenti.

La ricerca ha riguardato il contesto nazionale, con la fase di raccolta dati svoltasi nel periodo tra marzo 2021 e marzo 2022, e ha coinvolto 32 studenti universitari e 28 docenti universitari³. Tutti i partecipanti sono stati individuati a partire da contatti reperiti tramite il *network* di relazioni dei ricercatori e sfruttando l'effetto cascata delle segnalazioni avute via via dagli stessi intervistati: la selezione è quindi avvenuta sulla base di alcuni criteri. In particolare, il reclutamento degli studenti è avvenuto tenendo in considerazione: sesso; percorso di laurea triennale o magistrale; dislocazione geografica dell'ateneo di riferimento (Nord-ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Isole); corso frequentato (seguendo la suddivisione ERC: Scienze sociali e umane\Scienze della vita\Scienze fisiche e ingegneristiche). Per quanto riguarda i docenti, i criteri sono stati: sesso; rango accademico (RTDa, RTDb, associato, ordinario) e, come per gli studenti, dislocazione geografica dell'ateneo e ambito di insegnamento⁴.

3 Ci teniamo a ringraziare per il prezioso contributo tutti i partecipanti alla ricerca.

4 Nello svolgimento delle interviste agli studenti, è emerso come diversi intervistati ricoprivano l'incarico di rappresentante di corso. Ciò ha rappresentato una peculiarità nell'analisi dei dati in quanto si è potuto notare che i rappresentanti di corso hanno diverse occasioni di interazione con i docenti all'interno dei terzi spazi.

I dati relativi agli studenti sono stati raccolti attraverso interviste discorsive, mentre i dati dei docenti sono stati raccolti attraverso interviste discorsive e 2 focus group. Questi aspetti di selezione del *field* sono strettamente connessi, oltre a vincoli e risorse, a una prima fase di esplorazione del dibattito scientifico attorno alla tematica generale della relazione tra docenti e studenti, del relativo ruolo dei terzi spazi e dei mutamenti connessi alla gestione dell'emergenza pandemica. Sia per le interviste in profondità a docenti e a studenti, sia per i focus group ci siamo serviti di una mappa (Gobo, 1998) costruita sulla base di temi preselezionati tramite criteri di rilevanza emersi nel processo di disegno della ricerca. Soprattutto, la natura recente delle significative evoluzioni del fenomeno di nostro interesse, non ancora approfonditamente dibattuto, ci ha indirizzati verso la scelta di strumenti molto flessibili, che permettessero l'emergere anche di contenuti non previsti. La flessibilità non è consistita soltanto nel carattere aperto delle domande, ma anche nella mancanza di una pre-definizione della formulazione, della sequenza degli argomenti trattati e dei contenuti stessi, con la consapevolezza che l'esperienza dei rispondenti ha una specifica organizzazione nella loro memoria, che non corrisponde a come i ricercatori concepiscono e formulano questioni e problemi d'indagine (Cicourel, 1997). In fase di colloquio, sono stati così approfonditi anche argomenti non considerati preliminarmente, seguendo itinerari esplorativi legati allo svilupparsi dell'interazione tra ricercatore e rispondente e ottenendo, dunque, una realtà narrata attraverso l'azione congiunta di intervistati e ricercatori (Silverman, 2013).

La declinazione concettuale di quelle aree tematiche individuate a priori, che ha costituito una mappa utile ai ricercatori per orientarsi nei colloqui di intervista e non lasciare fuori questioni basilari, si è articolata nei seguenti punti:

1. Esperienze didattiche durante la pandemia: è stato chiesto ai soggetti coinvolti nella ricerca di raccontare le diverse esperienze con le quali hanno affrontato la didattica durante la pandemia dal punto di vista dei contenuti, degli aspetti tecnici e relazionali;
2. Strumenti e piattaforme utilizzate: gli intervistati hanno avuto modo di presentare gli strumenti utilizzati focalizzandosi sulle specifiche funzionalità e su eventuali criticità;
3. Modalità di comunicazione docente/studente: alla luce di quanto emerso nel punto precedente, i soggetti coinvolti nella ricerca hanno elencato le diverse modalità con le quali sono entrati in contatto con i docenti/studenti;
4. Stile comunicativo nei terzi spazi: alcune piattaforme prediligono un linguaggio informale, in merito a ciò gli intervistati hanno condiviso l'approccio comunicativo utilizzato con docenti/studenti nei terzi spazi;
5. Tematiche di comunicazione nei terzi spazi: oltre ai temi legati alla didattica, i partecipanti hanno citato gli argomenti che hanno avuto modo di trattare tra docente/studente online;
6. Dimensione privata/dimensione pubblica: su questa dimensione gli intervistati hanno espresso il loro punto soprattutto in merito alla differenza del ruolo.

Per quanto riguarda il focus group, lo strumento è stato utilizzato per approfondire le emersioni delle interviste con i docenti, e arricchire i dati qualitativi già collezionati, attraverso il confronto (Zammuner, 2003) tra attori che avevano avuto esperienze nel campo indagato

maturando un certo grado di auto-riflessività sulle varie questioni che si erano aperte nelle interviste. La mappa che ha guidato la conduzione dei due focus, si è così definita:

1. Il contesto della didattica durante la pandemia: i docenti hanno condiviso la loro esperienza di didattica a distanza o mista;
2. Esperienze di utilizzo di terzi spazi: i partecipanti hanno indicato le loro esperienze all'interno dei terzi spazi digitali;
3. Modalità e stile di comunicazione docente/studente nei terzi spazi: alla luce delle riflessioni condivise nei punti precedenti si è riflettuto sulle buone pratiche di comunicazione all'interno dei terzi spazi;
4. Ruolo e autorevolezza del docente nei terzi spazi: i partecipanti al focus group hanno avuto modo di interrogarsi su come la comunicazione nei terzi spazi può influire sul ruolo del docente.

Per riassumere, il processo di raccolta dati ha dunque tenuto conto soprattutto dei seguenti aspetti: obiettivi conoscitivi; diversi tipi di partecipanti e, in particolare, le macro categorie che ci si aspettava di trovare: utilizzatori e non utilizzatori, necessaria flessibilità dello strumento. A causa delle restrizioni sanitarie in atto durante la fase della raccolta dei dati, interviste e focus group sono stati svolti esclusivamente a distanza. Tale modalità non ha presentato particolari criticità permettendo, invece, una maggiore disponibilità da parte degli intervistati e consentendo di videoregistrare agevolmente gli incontri. La durata delle interviste varia tra un'ora e un'ora e mezza, mentre quella dei focus è di circa 2 ore. Dalle videoregistrazioni, si è passati alla trascrizione, con annotazioni relative anche alla comunicazione non verbale, quando necessario. La base empirica così costruita ha quindi attraversato un processo di analisi⁵ finalizzato a cercare risposte a interrogativi su alcuni aspetti tematici, al fine di individuare temi ed elementi comuni nelle esperienze raccolte (Braun & Clarke, 2006). In particolare, i testi delle interviste e dei focus sono stati organizzati con l'aiuto di una scheda di analisi del contenuto classica (Losito, 2007), per formalizzare un processo di codifica a più livelli degli argomenti trattati, iniziato in realtà già dopo le prime interviste, in un circuito raccolta-interpretazione dei dati che molto attinge ai principi della *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1999; Charmaz, 2006).

Infine, precisiamo che i materiali sono stati raccolti e analizzati seguendo una precisa linea etica, facendo attenzione ad aspetti come la volontarietà della partecipazione e la confidenzialità del contenuto raccolto, mettendo i partecipanti al riparo da ogni tipo di danno e costruendo un rapporto di fiducia reciproca tra essi e i ricercatori (Silverman, op. cit.).

2.2 Esperienza d'uso delle piattaforme digitali

Come anticipato, la pandemia da Covid-19, iniziata a Marzo 2020 con la chiusura delle istituzioni scolastiche, ha segnato uno spartiacque per quanto riguarda l'esperienza d'uso delle piattaforme digitali nella didattica universitaria. Dalle interviste degli studenti si rileva che la piattaforma *Zoom* è quella più utilizzata per le videolezioni a distanza, seguita da *Microsoft Teams* e *Google Meet*. Solo marginalmente vengono citate altre piattaforme come *Cisco Webex*

⁵ Si ringrazia per il contributo dato in questa fase del lavoro: Paola Bazzo, Francesca Dissegna e Marco Zandarin. Si ringrazia anche Cosimo Marco Scarcelli per il supporto scientifico.

e *Skype*. I docenti hanno riportato le stesse piattaforme per le video lezioni sia nella fase del primo lockdown, sia nelle successive ondate della pandemia, a cui si è aggiunta *Moodle*. Tutte le piattaforme sono state impiegate per poter svolgere le lezioni a distanza e promuovere una didattica partecipata grazie alle *utilities* delle piattaforme stesse, come la possibilità di condividere lo schermo da parte dei partecipanti, l'utilizzo della *chat* durante la lezione, lo scambio e il deposito di materiali didattici, la funzionalità di registrare e archiviare la lezione. Durante le lezioni gli studenti hanno sottolineato alcune funzionalità delle piattaforme come l'alzata di mano per chiedere la parola, la possibilità di partecipare a dei quiz e sondaggi preparati dai docenti, la creazione di gruppi di lavoro. Un riferimento particolare emerge dalle interviste sia dei docenti, sia degli studenti nei confronti delle *chat* utilizzate per una comunicazione diretta nella modalità sincrona (durante le lezioni) e asincrona (anche finita la lezione). Uno studente di Scienze Motorie del terzo anno della laurea triennale ha raccontato dell'utilizzo della *chat* fuori lezione "anche a qualsiasi ora" per richiesta di informazioni da parte degli studenti e per avvisi da parte dei professori. In questo secondo caso il riferimento è alla messaggistica istantanea di *Microsoft Teams* che, a differenza delle altre piattaforme digitali già citate, permette una comunicazione asincrona via *chat* fruibile via *smartphone* e *tablet*. Questa possibilità di interazione al di fuori della lezione e all'interno di una *chat* rileva la nascita di terzi spazi digitali durante la pandemia ancorati alle attività didattiche e finalizzati agli scambi di informazioni.

I dati raccolti sulla scelta della piattaforma da parte degli atenei evidenziano, da un lato, la natura commerciale della scelta: "il punto è che tanti atenei hanno sottoscritto contratti con particolari aziende e quindi alla fine a seconda... diciamo il contratto più forte vince" (intervista 24/11/21 - docente matematica). Dall'altro lato, ne evidenziano le ricadute a livello didattico: "ecco una delle difficoltà dell'uso delle piattaforme, è che devi tenere conto anche delle chat" (intervista 22/01/22 - docente didattica della storia).

Il *design* e il funzionamento delle piattaforme non sono neutri e incidono sulla didattica (Williamson, Eynon & Potter, 2020). Le principali criticità messe in luce sono quelle che riguardano la barriera tecnologica, l'usabilità degli strumenti e la difficoltà di interazione tra docente e studente. L'esperienza d'uso delle piattaforme ha rivelato difficoltà tecniche (es. mancanza di una connessione adeguata; il non funzionamento della *webcam*) in particolare per quei corsi che avevano previsto attività laboratoriali di natura pratica e lavori di gruppo. L'interazione didattica è stata messa a dura prova dalla distanza per quanto riguarda sia la relazione docente-studente, sia studente-studente. La maggior parte degli intervistati ha riportato la complessità di insegnare efficacemente davanti a uno schermo (lato docenti) e il rischio elevato di distrazione e di un basso livello di attenzione (lato studenti). Un paio di docenti ha rimarcato, invece, il vantaggio di interagire con gli studenti in modo più immediato. Il caso specifico è quello degli incontri di ricevimento a distanza, che sono stati agevolati dal punto di vista organizzativo e sono stati occasioni di scambi intensi: "i ricevimenti sono una delle occasioni dove, personalmente, ho più scambi comunicativi intensi, profondi, che non siano meramente informativi con gli studenti" (focus group 19/01/20 - docente sociologia). Per le comunicazioni ufficiali si è intensificato l'invio delle email, mentre alcuni intervistati riportano l'applicazione di piattaforme digitali *social* a supporto dell'attività didattica. La piattaforma social *Telegram* (riportata da 4 docenti e 10 studenti) è stata impiegata per

comunicazioni veloci riguardanti la condivisione di materiale (es. articoli scientifici) e aspetti informativi. In alcuni casi la messaggistica istantanea ha reso possibile uno scambio in tempo reale, tra studenti, su questioni legate alla lezione, creando così un'ulteriore ibridazione tra terzi spazi digitali: “abbiamo un gruppo di ingegneria meccanica su *Telegram*, in cui noi... magari durante la lezione c'è un dubbio e non si vuole fermare la lezione... quindi tendiamo a chiederci le cose su questo gruppo” (intervista 11/12/2021- studente triennale, ingegneria meccanica). La scelta di *Telegram* è stata influenzata sia dalla sua alta usabilità, sia dal livello di privacy garantito agli utenti (in alcune interviste a docenti viene riportata l'importanza che non sia visibile il numero di telefono). La piattaforma digitale social più menzionata (12 volte dagli studenti e 10 volte dai docenti) come potenzialmente utile alle attività didattiche è *WhatsApp*. L'efficacia delle applicazioni di messaggistica istantanea mobile (MIM) nei processi di apprendimento di gruppo è confermata anche in letteratura (Nitza & Yavich, 2016). Nello specifico, *WhatsApp* viene adoperato come strumento di supporto al singolo corso per le comunicazioni immediate (gruppo *WhatsApp* degli studenti) e per i gruppi di lavoro tra studenti. Ci preme segnalare il caso interessante di un docente che ha chiesto di partecipare al gruppo *WhatsApp* dei propri studenti e questi, dopo averlo accettato, hanno creato un gruppo parallelo per continuare a comunicare tra di loro. Gli studenti inoltre raccontano della presenza digitale dei propri docenti sulle piattaforme social (in particolare *Instagram* e *Facebook*) finalizzata alla promozione del proprio corso e di eventi legati all'attività accademica e all'università. Infine, tra le piattaforme citate merita un'attenzione particolare *Moodle*, il cui uso era già attivo in diverse università anche prima della pandemia: “Io da diversi anni usavo Moodle... E quindi in parte tutta una serie di materiali e di attività erano già online prima del lockdown” (intervista 3/11/22 - docente sociologia dei processi culturali).

La piattaforma *Moodle*, a differenza delle altre, è stata progettata come *Learning Management System*⁶ e la sua finalità è quella di erogare servizi finalizzati all'apprendimento. La sua natura è quella di essere una piattaforma *open source*, a differenza delle principali piattaforme proprietarie, che nascono invece con finalità commerciali e sono state adattate al contesto educativo e formativo durante l'emergenza del *lockdown* (Williamson, Macgilchrist & Potter, 2021). Questa natura così diversa ha condizionato le attività svolte all'interno di questi ambienti digitali e lo stile della comunicazione didattica esercitata (Kara, 2021).

2.3. Strumenti e stili di comunicazione

Come già visto precedentemente, le pratiche di comunicazione diretta tra docente e studente all'interno di piattaforme digitali si svolgono attraverso strumenti ufficiali, il più delle volte forniti dall'università, oppure in terzi spazi digitali, quali applicazioni di messaggistica istantanea o social network.

Abbiamo accennato a come la comunicazione tra docente e studente tramite strumenti di messaggistica istantanea sia limitata a casi di relazione particolare in cui sono coinvolti i rappresentanti di corso, tesisti o tirocinanti. Invece, per quanto riguarda i social network, le pratiche di comunicazione non risultano così diffuse. Oltre alla richiesta del contatto, c'è

⁶ Learning Management System o L.M.S. è una piattaforma applicativa che permette l'erogazione e la fruizione di corsi in modalità e-learning.

un'interazione attraverso *like* su contenuti principalmente legati all'ambito del corso: “ho visto che anche molti altri miei compagni di corso hanno fatto la stessa cosa [seguire i docenti] senza commenti però” (intervista 17/06/22 - studente triennale, design).

Tra i motivi principali di un numero limitato di interazioni nei social network è da sottolineare il tipo di utilizzo delle piattaforme e le caratteristiche di queste ultime. Infatti, la maggior parte degli studenti intervistati, pur possedendo un account *Facebook* (23 studenti), si considera un utente attivo solo sulla piattaforma *Instagram* (32 studenti) che, per sua natura, privilegia l'utilizzo di immagini e video rispetto ad una dimensione di community. Secondo gli intervistati *Instagram*, seppur maggiormente utilizzato dagli studenti per scopi personali, risulta poco fruibile per scopi didattici. Prima dell'avvento di *Instagram* diversi docenti utilizzavano *Facebook* per comunicazioni dirette tra gli studenti, per esempio tramite la creazione di gruppi privati, bypassando così i canali di comunicazione ufficiali: “in passato il gruppo Facebook del corso lo avviavamo noi docenti, ci consentiva di avere relazioni con loro, anche perché *Moodle* non era così presente ed efficiente” (intervista 16/10/21- docente sociologia). Sono gli studenti a seguire i docenti online, in particolare poco più della metà sostiene di aver chiesto il *follow* anche durante il corso, mentre 14 studenti preferiscono chiedere il contatto successivamente all'esame per evitare alcune criticità legate all'oggettività della valutazione. I motivi per i quali gli studenti decidono di seguire i docenti nelle piattaforme social sono principalmente due: il docente ha invitato gli studenti a seguire il proprio profilo social per rimanere aggiornati sui temi didattici, oppure la tipologia di insegnamento. In particolare è emerso che soprattutto nelle facoltà artistiche è abitudine seguire i docenti, o le pagine del loro studio, per visualizzare i progetti che svolgono all'esterno dell'università: “arrivata all'università ce l'hanno un po' dato proprio come suggerimento (...) ho notato che moltissimi docenti nella presentazione inseriscono i contatti social” (intervista 02/03/22 - studente triennale, *interior design*).

I docenti che accettano il *follow* da parte degli studenti hanno dichiarato di utilizzare le piattaforme, principalmente *Facebook* e *LinkedIn*, in modo professionale, limitandosi alla pubblicazione di contenuti accademici o legati alla propria disciplina. In alcuni casi la pubblicazione dei contenuti è pensata appositamente per gli studenti, che possono così trovare approfondimenti, offerte di tirocinio e rimanere in contatto negli anni successivi: “utilizzo Facebook soprattutto per divulgare corsi, iniziative, eventi, ed è un modo anche per rimanere in contatto con loro anche dopo, offrendo anche la possibilità di avere occasioni formative sugli argomenti che hanno incontrato nel mio insegnamento” (intervista 15/12/21- docente tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

Lo stile comunicativo utilizzato nelle piattaforme digitali formali e informali ricalca quello utilizzato a lezione. Su questo tema i docenti sono d'accordo nel mantenere uno stile formale ma al contempo non troppo istituzionale, che tenga conto delle specifiche delle piattaforme. Gli studenti che interagiscono con i docenti sulle piattaforme utilizzano sempre la terza persona, ma eliminando alcuni formalismi che possono risultare fuori luogo in una conversazione tramite chat: “negli spazi digitali sono abituati ad essere sempre molto educati e rispettosi dei ruoli, però tendono a essere più umani” (focus group 19/01/22 - docente sociologia).

Lo stile comunicativo può cambiare nel caso di relazioni particolari tra docente-studente, per esempio il caso di tirocinanti o tesisti: “con i miei tesisti della magistrale, anche con i tirocinanti, passo al tu. È come se fosse già una persona che inizia a lavorare con me, per cui [è] anche per quello che mi pongo meno il problema di dare il numero di telefono” (intervista 22/12/21 - docente psicologia cognitiva e neuroscienze).

Situazioni di comunicazione docente-studente più informale si creavano prima della pandemia e non in contesti digitali. È il caso delle uscite accademiche, oppure delle pause al bar o nell’area fumatori. In questi contesti risultava più immediato stringere una comunicazione informale e non necessariamente legata alla didattica. Un docente ci dice: “alla fine della lezione alla macchinetta del caffè capita che gli studenti mi chiedono informazioni sulla professione” (focus group 03/03/22 - docente lingue e letteratura straniera).

2.4. I ruoli nella comunicazione tra docenti e studenti

La peculiarità della relazione tra docenti e alcuni studenti con un ruolo specifico, quello di rappresentante, o in una fase particolare del percorso di studio, come la scrittura della tesi, dipende, secondo alcuni intervistati, dal maggior tempo richiesto dagli scambi reciproci. Si consideri, come abbiamo più sopra accennato, che la numerosità degli studenti è spesso elevata⁷ e sarebbe arduo per il docente dedicare ad ognuno del tempo ulteriore rispetto a quello delle lezioni, degli esami, del ricevimento: questa riflessione ci è stata condivisa spesso dagli stessi studenti. Esempi di riuscita comunicazione con i docenti sono riportati da intervistati che ne sottolineano fattori come la scarsa numerosità della classe e le occasioni connesse all’attività laboratoriale, dove l’interazione è necessariamente più diretta e fitta. In qualche caso basta uno scambio di parole meno breve e scontato rispetto a quanto ci si aspetta, tramite chat persino, a dare una impressione di differenza, di valore aggiunto alla relazione. Tra i 17 intervistati che raccontano di una relazione fuori dal consueto con uno o più docenti, troviamo anche qualche studente che la riconduce a casualità bizzarre, come l’episodio di un involontario scambio di telefonini. Le narrazioni su queste particolari connessioni sono sempre connotate positivamente: quel calore che, assieme a status e competenze, condiziona la nostra percezione degli altri (Fiske et al., 2007) risulta importante soprattutto per i nostri studenti, che sottolineano la cordialità, l’essere alla mano e *umani* degli insegnanti che hanno maggiormente apprezzato e di quelli che vorrebbero trovare sulla propria strada: “ci vuole un minimo di spessore umano, cioè il professore non deve dimenticarsi che ha davanti persone” (intervista 25/05/2021 - studente triennale, medicina e chirurgia).

Tuttavia, i dati raccolti evidenziano una demarcazione netta tra due universi: quello dei rapporti che restano nella sfera didattica e professionale, da una parte e, dall’altra, quello dei rapporti che implicano il coinvolgimento di aspetti personali, in particolare in quei terzi spazi costituiti anche dai social network che, come sappiamo, contribuiscono per loro natura a rendere frastagliati e reciprocamente intrecciati i confini tra vita privata e vita pubblica (Fuchs, 2008). Per un terzo degli studenti, infatti, la differenza di ruolo, considerata necessaria nella relazione didattica, è messa a rischio se la relazione studente-docente oltrepassa i confini della didattica. In particolare, la vita privata dei docenti esposta tramite i social non solo non costituisce un

⁷ Solo 9 degli studenti intervistati dichiarano di frequentare corsi la cui numerosità resta sotto gli 80 iscritti.

elemento di interesse ma, secondo alcuni studenti, dovrebbe essere condivisa soltanto tramite un profilo riservato. Per evitare la commistione di pubblico e privato, sono diversi gli intervistati di entrambi i gruppi che ci parlano dell'opportunità di non cercare l'*amicizia* dei docenti, o degli studenti, su Facebook, per esempio, o di farlo solo a corso terminato. Tra i docenti, quando i profili non sono privati, o non sono dedicati esclusivamente a contenuti professionali, le impostazioni della privacy spesso differenziano diverse categorie di contatti: agli "studenti" non è concesso accedere a tutti i contenuti.

Quasi tutti gli intervistati, dunque, rappresentano la necessità di gestire l'aspetto privacy che, secondo alcuni docenti, è più una questione di asimmetria dei ruoli o, per usare le parole di una docente di neuroscienze cognitive (intervista 07/12/2021), di "differenza di potere", che si attualizza nella valutazione.

I nostri studenti non solo hanno attese di un comportamento distaccato e formale da parte dei docenti, ma si aspettano anche che uno stile comunicativo informale, eventualmente adottato da uno studente, possa essere avvertito come mancanza di rispetto e generare un'impressione negativa, che si ripercuoterebbe sull'esito dell'esame. E questo, oltre agli accenni alla perdita di autorevolezza del docente⁸, è il punto più sollevato quando si parla di rischi connessi all'instaurarsi di una relazione amichevole: "se fuoriescono i tratti di vita personale, soprattutto quelli molto privati del professore, l'alunno vede un punto di fragilità e magari [cade] l'immagine di autorevolezza" (intervista 11/12/2021 - studente triennale, ingegneria meccanica).

La difesa di una condizione di segregazione dei ruoli (Goffman, 1969) nella relazione didattica raggiunge toni importanti quando alcuni studenti dichiarano di considerare inopportuna l'espressione da parte del docente delle proprie idee politiche e opinioni su temi di attualità non direttamente collegati alla materia insegnata. Uno studente con un diverso pensiero ne rimarrebbe deluso e la conseguenza potrebbe essere, a loro avviso, una disaffezione per la materia, oltre che una perdita di stima verso il docente, con ricadute negative - ancora - sull'esito dell'esame. Non mancano, certo, intervistati che considerano invece con favore o neutralità l'espressione delle proprie idee da parte del docente. Essi parlano di separazione tra insegnante e persona, sostenendo che quel che importa è che sappia insegnare la materia.

Un altro risultato interessante del lavoro è che il docente è principalmente considerato come valutatore. Per buona parte, gli studenti hanno sottolineato di voler essere giudicati per l'effettiva preparazione, senza influenze legate a considerazioni su aspetti personali e privati che, dunque, è meglio non emergano. Un'attenzione alla questione della valutazione risalta anche nelle interviste ai docenti, che in alcuni casi dichiarano di voler mantenere una distanza fino a conclusione del processo valutativo. Non mancano tuttavia studenti che credono nella capacità del docente di separare i due ambiti, di mantenere l'obiettività della valutazione qualunque sia il tipo di rapporto che si instaura. D'altra parte, sono pochi i docenti che sollevano la questione della *troppa confidenza* che uno studente potrebbe prendersi incoraggiato dagli scambi nei terzi spazi digitali, considerati in generale importanti perché possono essere: "una occasione per creare un ponte per uno spazio non digitale" (focus group 19/01/2021 - docente sociologia).

⁸ Aspetto che condizionerebbe negativamente la preparazione e l'esito dell'esame.

3. La fiducia nella relazione educativa

Avere consentito lo svolgersi delle lezioni e creato condizioni per l'interazione a distanza è il merito assegnato alle tecnologie nelle nostre interviste, mentre i principali aspetti negativi riguardano la rete e la banda dati. I problemi di connessione sono causa di un'incertezza che gli intervistati lasciano emergere anche esprimendo aspettative negative sulla fluidità della fruizione delle lezioni a distanza, criticità connessa, tuttavia, anche a problemi inerenti ai dispositivi usati dal docente, o a mancanza di competenze.

D'altra parte, però, è disponibile un repertorio di pratiche a cui attingere all'occorrenza. Si tratta, per esempio, di servirsi della registrazione della lezione per rivedere alcuni passaggi che erano sfuggiti proprio a causa di una caduta di linea o di un momento di distrazione, o di entrare in comunicazione col docente grazie a un messaggio di *WhatsApp* fatto ai compagni in presenza, in caso di didattica duale, chiedendo una mediazione col docente, in diretta. Sono soluzioni che coinvolgono comunque delle tecnologie, insieme ad altri attori, e che sono supportate dall'aspettativa che l'impasse sarà in qualche modo superata.

La fiducia⁹ implicita alle narrazioni dei nostri intervistati ha come oggetto una rete di elementi attraverso cui si articola il processo didattico stesso, inteso come insieme di pratiche più o meno standardizzate, con il loro set di dispositivi, infrastrutture e risorse (Shove et al. 2007). Tale processo coinvolge sia il livello dei rapporti tra persone, e tra persone e tecnologie, sia il livello più ampio dei rapporti con l'istituzione di riferimento o, meglio, dei diversi livelli istituzionali coinvolti, che contribuiscono a definire i processi didattici. È una fiducia situata in una rete di *nodi d'accesso* - per usare un concetto giddiano - di cui sia i docenti, sia le tecnologie costituiscono solo una parte. Se Giddens (op. cit) sostiene che gli individui non sono attrezzati per far fronte alle conseguenze di un fallimento del sistema esperto, la nostra analisi ci permette di dire che, almeno fino a un certo grado di criticità del sistema, gli individui possono disporre di alternative, tenerle presenti ed accedervi, contribuendo alla sua riparazione. Possiamo dunque dire che la fiducia, che permette loro di partecipare alle pratiche nonostante il rischio di un blocco, ha come oggetto un collettivo complesso, dove ha peso anche il proprio stesso expertise di utente. Per esempio, quella mancanza di *self confidence*¹⁰ che talora emerge tra i docenti intervistati è risolta dalla fiducia nella articolata rete di attori a cui si partecipa, inclusi gli studenti.

Diversi autori hanno mostrato l'importanza di una interpretazione processuale della fiducia (tra gli altri Warming, 2013a). Nella nostra ricerca, anche la trattazione di temi più strettamente attinenti alla relazione tra studenti e docenti ha contribuito a far emergere la necessità di un approccio analitico il più possibile vicino alla complessità del reale, evidenziando che alla costruzione della fiducia nel sistema della didattica contribuiscono, sebbene in negativo, anche fattori ad esso esterni.

Spesso risulta, infatti, che non ci si fida dei docenti, specie per la parte valutativa del loro lavoro, se la relazione con lo studente coinvolge aspetti personali e privati. Lo stesso vale se la comunicazione segue un registro informale, o addirittura amichevole: il docente potrebbe

⁹ Per economia di trattazione, non distinguiamo in questa sede tra trust e confidence, sebbene alcuni autori lo facciano - e proficuamente (Baraldi & Farini, op. cit.; Xu et al., 2014).

¹⁰ La propria abilità a utilizzare gli applicativi digitali.

perdere la capacità di valutare lo studente sulla base della effettiva preparazione. Detto altrimenti, la fiducia di cui sono oggetto i docenti risulta strettamente legata non solo alla loro autorità cognitiva¹¹ nel campo disciplinare di riferimento, ma anche a un ruolo accademico da tenere ben separato dagli altri ruoli sociali. Questa concezione professionalizzante dell'insegnamento trova conferma nella consapevolezza dei docenti intervistati rispetto al proprio agire come professionisti riflessivi che lavorano in condizione di complessità e incertezza (Fabbri, Bracci & Romano, 2021).

Considerando dunque il docente come *nodo d'accesso* al sistema universitario, dobbiamo dire che la fiducia si fonda unicamente sul suo carattere di professionista competente nella ricerca e nella didattica. Dai professionisti ci si aspetta competenze specifiche, specializzazione di conoscenza e abilità, divulgazione e capacità di comunicazione, così come ci si aspetta che essi agiscano eticamente e con integrità, mettendo da parte le convinzioni e gli interessi personali (Giddens, op. cit.; Powell, 2013). Tuttavia, fruizione ed erogazione di un insegnamento universitario non avvengono in isolamento rispetto ad altre pratiche, che magari coinvolgono ruoli diversi da quello professionale. Questo vale soprattutto in tempo di didattica emergenziale. E sebbene quasi tutti vadano a curiosare sui profili del nuovo docente, per farsene almeno un'idea iniziale, sono diversi gli intervistati che ritengono controproducente la condivisione di contenuti personali. Quel reciproco rivelarsi che Farini (2019) indica come una delle fonti di fiducia in ambito educativo, sembra non valere nella formazione universitaria. L'entrata in gioco dei terzi spazi digitali nella relazione docente-studente fa emergere, in sostanza, la criticità di quella *self-disclosure* (Weber & Carter, 2003) che alcuni studi hanno mostrato invece come fondamentale per la costruzione della fiducia.

Conclusioni

I dati raccolti testimoniano che nel periodo della pandemia il mondo dell'università ha vissuto un forte cambiamento in termini di didattica e di relazione docente-studente.

La tecnologia ha avuto un ruolo centrale nel fornire nuovi spazi per sperimentare diverse forme di apprendimento e di comunicazione, richiedendo al contempo competenze specifiche (Rivoltella, 2021). Nel dettaglio la scelta delle piattaforme ha rappresentato un aspetto fondamentale al fine di determinare l'efficacia dell'apprendimento (si pensi alle *chat*) o della comunicazione.

Una delle criticità emerse dalle interviste è l'assenza di un bagaglio culturale condiviso tra docenti e studenti, dovuta ai grandi stravolgimenti introdotti dal digitale in cui ogni soggetto vive esperienze personalizzate e specifiche. Inoltre, come sottolineato da Rossi (2019), la mancanza di conoscenze pregresse condivise tra gli studenti rende difficoltosa anche la possibilità di definire un corpus di competenze adatto a un mondo del lavoro in continuo e rapido cambiamento.

Inoltre, nell'esperienza degli intervistati affiora la questione della fiducia nei confronti degli apparati tecnologici e della loro usabilità. Le difficoltà di connessione in molte zone d'Italia, la scarsità di tecnologie disponibili (es. *pc; tablet; smartphone*) insieme alla bassa competenza

¹¹ Con Wilson (1983), consideriamo l'autorità cognitiva dipendente sia dall'onestà e dalla correttezza nelle affermazioni, sia dal trattare con accuratezza un campo di conoscenze.

tecnica da parte dei docenti e studenti hanno messo in risalto quanto il divario digitale sia ancora presente e sia una discriminante fondamentale rispetto alla diffidenza con cui ci si avvicina alle tecnologie didattiche (Calvano, 2020).

Tuttavia, la nostra analisi ha fatto emergere l'esigenza di non mettere a tema semplicemente il sistema tecnico, di cui gli utenti si fidano perché, pur non comprendendone il funzionamento, sanno che si basa su precise competenze ed expertise (Giddens, op. cit.). L'interazione tra docenti/studenti e tecnologie si svolge, infatti, entro una ricca rete di elementi eterogenei e l'interruzione del corso di una pratica non solo ne fa emergere infrastrutture magari sino a quel momento date per scontate (Magaudda & Piccioni, 2019), ma ne svela anche elementi da mobilitare per superare le difficoltà. Si tratta di una fiducia per la quale, dunque, al sistema astratto è richiesto di soddisfare anche requisiti di fluidità. È questa caratteristica, in primis, che ha fatto funzionare la didattica nell'emergenza, come la gran parte delle narrazioni raccolte ci ha rivelato.

La dimensione collettiva della fiducia permane anche quando si mette a tema più direttamente la relazione tra docente e studente. In questo caso, l'aspettativa di una giusta valutazione degli studenti è collegata alle competenze dei docenti come professionisti e, quindi, al sistema che assegna loro tale ruolo riconoscendone l'adeguatezza. È il mancato coinvolgimento di ruoli extra professionali nella relazione, infatti, a garantire la correttezza della valutazione. Un ulteriore rilievo che emerge è quello sul tema privacy. Tale tema si è rivelato di grande importanza da parte di tutti gli intervistati al fine di garantire l'asimmetria dei ruoli e l'autorevolezza dei docenti, considerati dagli studenti come valutatori (Varisco, op. cit.). Soprattutto per queste ragioni, i terzi spazi vengono utilizzati quasi esclusivamente all'interno di una dimensione didattica e professionale da parte sia dei docenti, sia degli studenti. Gli unici casi in cui la distanza formale docente-studente si riduce e lascia spazio a interazioni informali nei terzi spazi sia digitali, sia fisici sono quelli in cui lo studente assume un ruolo particolare come quello di rappresentante o di laureando. Questa eccezionalità relazionale sembra non mettere in discussione la distanza educativa e di ruolo presente tradizionalmente nell'attività accademica.

In definitiva, la forte connotazione informale e partecipata dei terzi spazi digitali rimane una potenzialità ancora inesplorata a livello universitario (Pimmer, 2017) per quanto riguarda lo stile comunicativo didattico e le tematiche che vengono trattate.

Riferimenti bibliografici:

Baraldi, C., & Farini, F. (2013). Trust and Facilitation in Educational Interactions. In H. Warming (ed.), *Participation, Citizenship and Trust in Children's Lives. Studies in Childhood and Youth* (pp.132-153). London: Palgrave Macmillan.

Blöbaum, B. (ed.). (2021). *Trust and Communication. Findings and Implications of Trust Research*. Cham: Springer.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Calvano, R. (2020). *L'istruzione, il Covid-19 e le disuguaglianze*. Roma: Editoriale Scientifica.

Castoldi, M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo*. Roma: Carocci.

- Cavalli, A. (2009). La fiducia in ambito educativo. *Problemi del socialismo*, 42, 21-34.
- European Commission (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age* (COM/2020/624 final).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Cicourel, A. (1997). L'elicitazione come problema del discorso. In F. Neresini (ed.), *Interpretazione e ricerca sociologica* (pp. 83–87). Urbino: QuattroVenti.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.
- Farini, F. (2012). Analysing trust building in educational activities. *International Journal of Educational Research*, 53, 240–250.
- Farini, F. (2019). From the Child to the Pupil to the Child. Trust Based on Categorical Inequalities and the Quest for Alternatives Towards a More Inclusive Education. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(3), 246-264.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77–83.
- Fuchs, C. (2008). *Internet and Society. Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.
- Gobo, G. (1998). Il disegno della ricerca nelle indagini qualitative. In A. Melucci (ed.), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura* (pp. 79-102). Bologna: il Mulino.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in everyday Life*. New York: Anchor.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hepp, A., Hjarvard, S., & Lundby, K. (2015). Mediatization: theorizing the interplay between media, culture, and society. *Media, Culture & Society*, 37(2), 314-324.
- Kara, A. (2021). COVID-19 Pandemic And Possible Trends For The Future Of Higher Education: A Review. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1), 09-26.
- Losito, G. (2007). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Luhmann, N. (2002). *La fiducia*. Bologna: il Mulino.
- Magaudda, P., & Piccioni, T. (2019). Practice Theory and Media Infrastructures: "Infrastructural Disclosures" in Smartphone Use. *Sociologica*, [S.1.] 13(3), 45-58.
- Nitza, D., & Yavich, R. (2016). WhatsApp Messaging: Achievements and Success in Academia. *International Journal of Higher Education*, 5 (84), 255-261.
- Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L. S., Gallelli, R., Vinci, V., & Bonelli, R. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 5(2), 1-20.
- Pimmer, C. (2017). The educational role of mobile instant messaging. Findings from a systematic review. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2(1), 153-161.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, Culture & Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.

- Powell, J. L. (2013). *The Social Analysis of Emotion and Trust*. New York: Nova Science Publishers.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Milano: Scholè.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rossi, P.G. (2019). L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria. In Federighi, P., Ranieri, M., Bandini, G. (ed.), *Digital Scholarship tra ricerca e didattica* (pp.40-52). Milano: FrancoAngeli.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Shove, E., Watson, M., Hand, M., & Ingram, J. (2007). *The design of everyday life*. Oxford: Berg.
- United Nations (2020). *Shared responsibility, global solidarity: Responding to the socio-economic impacts of COVID-19*.
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press.
- Varisco, B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini Studio.
- Warming, H. (ed.). (2013a). *Participation, Citizenship and Trust in Children's Lives*. London: Palgrave MacMillan.
- Warming, H. (2013b). Theorising Trust – Citizenship Dynamics Conceptualisation of the Relationship Between Trust and Children's Participation and Citizenship Globalised Societies. In H. Warming (ed.), *Participation, Citizenship and Trust in Children's Lives* (pp.10-31). London: Palgrave MacMillan.
- Weber, L. R., & Carter, A. I. (2003). *The Social Construction of Trust*. New York: Springer Science+Business Media.
- Wilson, P. (1983). *Second-hand Knowledge: An Inquiry into Cognitive Authority*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2021). Covid-19 controversies and critical research in digital education. *Learning, Media and Technology*, 46 (2), 117-127.
- Xu, J., Kim, L., Deitermann, A., & Montague, E. (2014). How different types of users develop trust in technology: A qualitative analysis of the antecedents of active and passive user trust in a shared technology. *Applied Ergonomics*, (45), 495-1503.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.