



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2023

©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

**When digital educational poverty and educational poverty do not coincide:
socio-demographic and cultural description, digital skills, educational questions¹**

**Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono:
descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi
educativi**

di

Michele Marangi

michele.marangi@unicatt.it

Stefano Pasta

stefano.pasta@unicatt.it

Pier Cesare Rivoltella

piercesare.rivoltella@unicatt.it

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Abstract:

The survey carried out as part of "Digital Connections", a two-year project by Save the Children with the Research Center on Education for Media, Innovation and Technology (CREMIT) of the Catholic University, detects a significant number of minors of lower secondary schools in which the condition

¹ L'articolo è frutto di un percorso di ricerca e riflessione comune tra i tre autori. Michele Marangi ha scritto i paragrafi 4, 5 e 6, Stefano Pasta ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3, Pier Cesare Rivoltella il 7. Si ringrazia Marco Rondonotti per aver partecipato all'analisi dei dati.

of educational poverty does not coincide with that of digital educational poverty; out of 1976 students from 112 classes in 39 schools, this discrepancy is very high for 4.3% of respondents and high for a further 10.1%. The opposite case, in which digital educational poverty does not coincide with educational poverty, is respectively 6.2% and 12.6%. The first part of the contribution, which is therefore a specific leap compared to a previous publication (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022), describes the socio-demographic and cultural variants of minors in which the two conditions do not coincide, the domestic availability of devices technologies, their scholastic and extracurricular uses. The second part will analyze the minors in which the two conditions of deprivation do not coincide with respect to "digital skills" and the four areas of digital educational poverty, with reference to technical knowledge, procedural skills and awareness of the actions that they are activated in the digital world, both in the identification of the processes of meaning and in the strategies for using products and digital environments. Finally, this discrepancy will be re-read as an educational question for education professionals.

Keywords: digital educational poverty, educational poverty, digital divide, digital competence, citizenship.

Abstract:

Nella rilevazione realizzata nell'ambito di "Connessioni digitali", progetto biennale realizzato da Save the Children con il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica, emerge un numero significativo di minori di classi seconde di secondarie di I grado in cui la condizione di povertà educativa non coincide con quella di povertà educativa digitale; su 1976 studenti di 112 classi in 39 scuole, questa discordanza è molto alta per il 4,3% dei rispondenti e alta per un ulteriore 10,1%. Il caso opposto, in cui la povertà educativa digitale non coincide con la povertà educativa, è rispettivamente del 6,2% e 12,6%. La prima parte del contributo, che quindi è un affondo specifico rispetto a una precedente pubblicazione (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022), descrive le varianti socio-demografiche e culturali dei minori in cui le due condizioni non coincidono, la disponibilità domestica dei dispositivi tecnologici, i loro usi scolastici ed extrascolastici. In una seconda parte, con riferimento alle quattro aree della povertà educativa digitale, si analizzeranno i minori in cui le due condizioni di deprivazione non coincidono rispetto alle "competenze digitali", con riferimento alle conoscenze tecniche, alle competenze procedurali e alla consapevolezza delle azioni che si attivano nel digitale, sia nell'identificazione dei processi di significazione che delle strategie di utilizzo dei prodotti e degli ambienti digitali. Infine, tale discordanza sarà riletta come interrogativo educativo per i professionisti dell'educazione.

Parole chiave: povertà educativa digitale, povertà educativa, digital divide, competenza digitale, cittadinanza.

1. Una classificazione considerando competenze digitali e opportunità educative: *Pierini, Smanettoni, Bilanciati*

Dal 2021 il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremit) dell'Università Cattolica ha proposto di utilizzare il nuovo costrutto di "povertà educativa digitale",

ampliando il concetto di “digital divide” e sperimentando dei percorsi didattici per il suo contrasto nell’ambito di Connessioni Digitali; si tratta di un progetto triennale (2021-24), realizzato dal Cremit insieme a Save the Children e alla Cooperativa Edi Onlus, che coinvolge 100 scuole secondarie di I grado per un totale di 6.000 studenti e 400 insegnanti. Questo fenomeno non è inteso unicamente come privazione dei dispositivi e di accesso alla Rete, e neppure come negata partecipazione alla didattica a distanza o didattica digitale integrata, che sono tendenze mappate da altre ricerche realizzate nel periodo dell’emergenza sanitaria (Pasta, 2022a). Si fa riferimento alla mancata acquisizione di competenze digitali, intese come nuovi alfabeti necessari nella società postmediale per analizzare la produzione e la fruizione dei diversi contenuti digitali da parte degli “spettatori” del social Web e “cittadini onlife”. Altri testi dei medesimi autori hanno sinora presentato il costrutto (Pasta, Rivoltella, 2022a; Pasta, 2022a), discusso la misurabilità del fenomeno (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021), presentato uno strumento di rilevazione e discusso i dati di una prima rilevazione su 1.976 studenti di 112 classi in 39 scuole secondarie di I grado di tutta Italia (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022).

L’obiettivo di questo articolo è di indagare le caratteristiche dei minori per i quali la condizione di povertà educativa non coincide con quella di povertà educativa digitale. Inizialmente verranno richiamate le modalità con cui sono stati costruiti il Punteggio di Competenza Digitale (PCD) e il Punteggio di Opportunità Educativa (POE), quindi si presenterà una nuova classificazione del campione a partire dalla discordanza e dall’accordo tra i due indicatori; dei tre cluster così ottenuti saranno analizzate le composizioni socio-culturali, poi quelle associate ad alcuni usi e attivazioni nel digitale e alle regole stabilite nelle famiglie per l’accesso all’online; successivamente, ci si soffermerà sulle aree delle competenze digitali, con riferimento agli indicatori con risultati peggiori e migliori. Infine, la discordanza tra PCD e POE sarà riletta come interrogativo educativo per i professionisti dell’educazione. Lo strumento quali-quantitativo² utilizzato per rilevare la povertà educativa digitale è stato costruito dal Cremit integrando la prospettiva dei diritti applicata alla competenza digitale (*Digital Competences 2.1* e *2.2*) con quella delle New Literacies, più attenta alla dinamicità e alla transdisciplinarietà delle competenze (Buckingham, 2020; Rivoltella, 2020) e al concetto delle Dynamic Literacies (Potter, McDougall, 2017). La strutturazione dello strumento ha come riferimenti teorici: gli indicatori dell’Indice di Povertà Educativa (IPE) (Mazziotta, Pareto, 2013); la sperimentazione per misurare la Povertà Educativa Digitale (AbCD) realizzata dal Cremit con Save the Children nel 2021 (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021; Save the Children, 2021); le cinque aree che definiscono la competenza digitale per il *DigComp 2.1* (alfabetizzazione su informazioni e dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza, risolvere Problemi; cfr. Carretero Gomez, Vuorikari, Punie, 2017; Ranieri, 2022); le tre dimensioni - etica, critica ed estetica (Rivoltella, 2020) - che situano lo spettro della competenza digitale nella prospettiva dinamica delle New Literacies (Rivoltella, 2022). La mappatura per indagare la povertà educativa digitale si può ricondurre a due grandi aree: la prima è un questionario che fornisce una fotografia del contesto fisico, economico, socio-culturale e degli usi nel digitale e dei consumi dei dispositivi; la seconda è un test

² Lo strumento è presentato nel dettaglio in: Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022. È composto da due parti che si chiede ai minori di compilare: la prima è un questionario per rilevare il contesto fisico, economico, socio-culturale, gli usi nel digitale e i consumi, mentre la seconda è un test che mira a rilevare la conoscenza sulle caratteristiche e sui formati più diffusi nel digitale contemporaneo ma anche sulle competenze di utilizzo. Per questo sono state utilizzate domande con più livelli di analisi, riflessione e contestualizzazione, ricorrendo a supporti iconici riferiti a consumi medialti diffusi tra gli studenti, come uno screenshot tratto da TikTok.

che fa emergere le conoscenze e le competenze del campione, sia come capacità di riconoscere informazioni e caratteristiche, sia nell'identificazione dei processi di significazione e delle strategie di utilizzo dei prodotti e degli ambienti digitali. Questa seconda area corrisponde al Punteggio di Competenza Digitale (PCD), calcolato da 0 a 12 in base a 28 domande, articolate in 4 dimensioni e suddivise in 12 indicatori. Le quattro dimensioni – ciascuna da 3 punti – derivano dalla sperimentazione AbCD³, che a sua volta riprende l'Indice di Povertà Educativa, e identificano la competenza come capacità di apprendimento: apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme, per una vita autonoma e attiva. In ciascuna delle 4 dimensioni sono stati poi definiti 3 indicatori chiave (1 punto del PCD)⁴, che intrecciano i parametri del DigComp 2.1 e le prospettive della New Literacy. La prima sperimentazione dello strumento, rivolta a 1.976 ragazzi di seconda media nell'anno scolastico 2021-22, ha permesso di classificare i rispondenti in quattro percentili numericamente omogenei, da quello con più scarse competenze digitali (gruppo 1) a quello con PCD superiore (gruppo 4) (media: 7,665; mediana: 7,998). In un precedente articolo pubblicato su questa stessa Rivista, abbiamo analizzato le varianti (socio-demografiche, culturali, relative all'uso del digitale a scuola o nell'informale, la presenza di regole in famiglia, le differenze tra le quattro dimensioni del PCD) che differenziano i percentili (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022). Va ricordato che, nella prima parte di questionario dello strumento, nove domande specifiche individuano il Punteggio di Opportunità Educative (POE), trasponendo gli indicatori dell'Indice di Povertà Educativa (IPE) da una rilevazione delle opportunità del territorio in cui si vive all'effettivo accesso individuale⁵. Anche in questo caso sono stati individuati quattro percentili, numericamente simili, da quello con più scarse opportunità educative (gruppo 1) a quello con POE superiore (gruppo 4). Nella tabella 1 (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022, p. 249) si vede la distribuzione del campione: sull'asse orizzontale sono ordinati progressivamente da sinistra a destra i valori di POE e sull'asse verticale sono ordinati progressivamente dall'alto verso il basso i livelli di PCD. Lo studio presentato in questo articolo analizza il medesimo corpus aggregando diversamente i rispondenti:

³ AbCD (Autovalutazione di base delle Competenze Digitali) è un primo strumento, realizzato nel 2021 dal Cremit insieme a Save the Children e anch'esso – come quello poi realizzato per calcolare il PCD – composto da una parte di questionario e una di test. Nell'aprile 2021 AbCD è stato somministrato ad un campione di 772 ragazzi di 13 anni, che frequentano la scuola secondaria inferiore in undici province italiane (Save the Children, 2020). L'analisi degli esiti (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021) è stata alla base della riprogettazione dell'attuale strumento per il calcolo del PCD. Elementi comune tra i due strumenti sono la declinazione della povertà educativa digitale riprendendo le quattro aree della povertà educativa digitale (apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme e per avere una vita attiva ed autonoma) e la tipologia di domande del test, che uniscono sia conoscenze sia capacità di analisi riferite a consumi mediali e testate attraverso supporti iconici.

⁴ Indicatori della dimensione “Apprendere per comprendere”: la conoscenza tecnica di formati e ambienti digitali; la conoscenza delle regole di pubblicazione e del copyright; la capacità di filtrare i dati e di contestualizzare le informazioni nei contenuti digitali. Indicatori della dimensione “Apprendere per essere”: saper riconoscere e attivare la creatività digitale; possedere e utilizzare competenze narrative; conoscere le strategie di protezione della propria identità digitale. Indicatori della dimensione “Apprendere per vivere insieme”: la conoscenza della netiquette e la consapevolezza della cyberstupidity; la competenza sulle logiche di funzionamento degli algoritmi; il riconoscimento della dimensione collaborativa del sapere digitale. Indicatori della dimensione “Apprendere per una vita autonoma e attiva”: l'uso del digitale in una prospettiva di cittadinanza consapevole e attiva; la capacità di condividere contenuti; la capacità di verificare e situare le informazioni.

⁵ Su base di accesso individuale, vengono rilevati l'accesso al nido d'Infanzia, al tempo pieno e alla mensa alla primaria, l'essere andato almeno una volta a teatro, a un concerto, aver visitato una mostra o un museo, un monumento o un sito archeologico, praticare sport in modo regolare, aver mai letto un libro.

- Gruppo A (in rosso in Fig. 1) – *Pierini*⁶: sono i minori in cui vi è forte discordanza tra POE e PCD, molto alto il primo e molto basso il secondo (4-1; 4-2; 3-1); rientrano in questo cluster 372 rispondenti, pari al 18,8% del campione.
- Gruppo B (in azzurro in Fig. 1) – *Smanettoni*⁷: sono i minori in cui vi è forte discordanza tra POE e PCD, molto basso il primo e molto alto il secondo (1-4; 1-3; 2-4); rientrano in questo cluster 303 rispondenti, pari al 15,3% del campione.
- Gruppo C (in verde in Fig. 1) – *Bilanciati*⁸: sono i minori in cui vi è accordo tra POE e PCD, per entrambi molto bassi (1-1; 1-2; 2-1), medi (2-2; 3-3; 2-3; 3-2), o molto alti (4-4; 4-3; 4-4); rientrano in questo cluster 1.301 rispondenti, pari al 65,8% (rispettivamente: 394, pari al 20% del campione; 463, pari al 23,4%; 444, pari al 22,5%).

		Punteggio di Opportunità Educativa POE				Totale
		Gruppo 1 POE basso	Gruppo 2 POE medio-basso	Gruppo 3 POE medio-alto	Gruppo 4 POE alto	
Punteggio di	Gruppo 1 PCD basso	179 9,1%	97 4,9%	99 5,0%	123 6,2%	498 25,2%
	Gruppo 2 PCD medio-basso	118 6,0%	105 5,3%	138 7,0%	150 7,6%	511 25,9%
Opportunità	Gruppo 3 PCD medio-alto	106 5,4%	99 5,0%	121 6,1%	152 7,7%	478 24,2%
	Gruppo 4 PCD alto	85 4,2%	112 5,7%	134 6,8%	158 8,0%	489 24,7%
Digitale	Totale	488 24,7%	413 20,9%	492 24,9%	583 29,5%	1976 100%

Tabella 1 - Individuazione dei tre cluster in base al POE (asse orizzontale) e PCD (asse verticale). In rosso i Pierini, in azzurro gli Smanettoni, in verde i Bilanciati.

⁶ Il riferimento è a: Scuola di Barbiana, 1967; nel testo scritto da don Lorenzo Milani con i suoi allievi, “Pierino del dottore”, ossia Pierino, figlio del dottore, che sa già leggere quando arriva alle elementari, indica i ragazzi appartenenti alla classe sociale più elevata mentre Gianni («non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose») simboleggiava i ragazzi più poveri.

⁷ Il riferimento è al concetto di *digital skilness*, proposto da Prensky (2012). È chi possiede le competenze tecniche originariamente associate al nativo digitale: rapido, intuitivo, dotato di grande dimestichezza rispetto ai diversi supporti. Ma queste skills non sono di per sé garanzia rispetto alla capacità di rendere operativa la competenza digitale nella sua dimensione più ampia, che preveda anche capacità critica, estetica ed etica.

⁸ Il riferimento è al fatto che vi è una coerenza tra i valori relativi alle competenze digitali e alle opportunità educative, indipendentemente dal fatto che questi siano bassi (alta povertà educativa e povertà educativa digitale), medi (media povertà educativa e povertà educativa digitale) o alti (bassa povertà educativa e povertà educativa digitale).

2. Le varianti socio-demografiche e culturali

Si analizzeranno ora i tre gruppi mettendo in evidenza le differenze di composizione tra quello dei Bilanciati rispetto ai Pierini e agli Smanettoni.

Nel primo gruppo, considerando la variante classica del genere (sul totale del campione: 48,4% femmine, 50% maschi, 1,6% preferiscono non dichiararlo), si rileva un sostanziale equilibrio: 50,1% maschi, 48,4% femmine, 1,5% preferiscono non dichiararlo. Al contrario, vi è uno squilibrio di genere nei due gruppi con disaccordo tra opportunità educative e competenze digitali: sono nettamente maggioritari i maschi tra i Pierini (61,8% vs 36,4%) e le femmine tra gli Smanettoni (55,8% vs 42,2%). Tale differenza è in linea, seppur in questo caso sia particolarmente marcata, con quanto emerge dall'aggregazione dei cluster sulla base del solo PCD, in cui i maschi hanno risultati peggiori rispetto alle femmine (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022, p. 242).

Quanto alle varianti geografiche rilevanti, tra gli Smanettoni si segnala una presenza superiore (54,5%) tra i minori che vivono nel Sud Italia (vs il 43,3% dell'intero campione, il 44,1% dei Pierini e il 40,4% dei Bilanciati). Da un lato possiamo leggere questo dato ricordando che in Italia la variante geografica è correlata sia alla povertà economica sia a quella educativa, dal momento che l'IPE è calcolato su base territoriale e il Meridione presenta il livello più preoccupante (si pensi, ad esempio, ai dati sull'accesso al nido d'infanzia; cfr. Istat, 2022a) (Saraceno, Benassi, Morlicchio, 2022). D'altro canto, questa discordanza geografica tra gli Smanettoni interroga i professionisti dell'educazione, invitando a valorizzare le competenze digitali dei minori proprio in quei territori che gli indicatori classici – tanto l'IPE (Save the Children, 2022) quanto l'Istat (2022b) – segnalano come più svantaggiati.

Un ulteriore elemento geografico riguarda la popolosità della città in cui si vive: quello che emerge è che tendenzialmente i Bilanciati sono maggiormente presenti nelle grandi città sopra i 250mila abitanti (tot.: 34%, Bilanciati: 36,1%, Pierini: 31,7%, Smanettoni: 27,7%), con una tendenza alla stabilizzazione degli Smanettoni al decrescere del numero di abitanti e invece un'incidenza maggiore della media tra i Pierini (fino a 5mila, tot.: 11,3%, Bilanciati: 10,4%, Pierini: 15,6%, Smanettoni: 10,2%). Si possono spiegare tali dati con una generale maggiore opportunità educativa nei grandi Comuni e, al contempo, migliori risultati anche nel PCD⁹.

Può essere ora utile analizzare le differenze tra i tre cluster in base al background migratorio. Occorre prima fare una precisazione: pur essendo il campione formato da alunni di aree urbane e rurali a forte presenza migratoria, solo il 3,3% è nato all'estero e unicamente lo 0,6% non ha fatto almeno alcuni anni di scuola elementare in Italia. Tale dato ricorda che la presenza degli alunni con background migratorio nella scuola secondaria di I grado – nel 2020-21 il 10,8% degli studenti delle medie non ha cittadinanza italiana, ma di questi solo il 35% non è nato in Italia (Ministero dell'Istruzione, 2022, pp. 15-19) – è una presenza consolidata e caratterizzata da numeri bassi di minori neoarrivati (Pasta, Rivoltella, 2021). Avendo fatto questa precisazione, i nati all'estero (3,3% del campione) sono ben pochi (1,7%) tra gli Smanettoni, mentre salgono tra i Pierini (4,3%), ossia quei gruppi che prevedono risultati inferiori di PCD e in cui i ragazzi sono forse stati svantaggiati da un punto di vista linguistico nella comprensione delle domande del test. Questo squilibrio diminuisce in parte se si allarga il campo a chi ha il padre nato all'estero (tot: 11,2%, Bilanciati: 12,1%, Pierini: 10,2%, Smanettoni: 8,6%);

⁹ Se infatti isolassimo solo i minori con il massimo del POE e del PCD, otterremmo che sono il 40,5% nelle città sopra i 250mila, a fronte del 34% del campione che vive nelle grandi città.

ancora più omogenea è la distribuzione se si considera la madre nata all'estero (tot: 14,2%, Bilanciati: 14,4%, Pierini: 13,2%, Smanettoni: 14,7%). Guardando questi ultimi dati, che comprendono anche i genitori dei nati non in Italia, si potrebbe affermare che avere la madre nata all'estero è un fattore poco rilevante nella distribuzione tra i tre gruppi: è questa la situazione dei minori emigrati (pochi, ma per cui si è visto che invece la differenza è presente), dei figli di coppie miste (pochi, ma per cui il PCD è addirittura superiore ai figli di nati in Italia; cfr. Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022, pp. 242-243) e soprattutto dei ragazzi di seconda generazione, la parte più significativa di quel 14,2% che risponde di avere la madre non nata in Italia. Dunque, la sperequazione rilevata nei nati all'estero – in linea con le misurazioni storiche della povertà economica e della povertà educativa – non si riscontra più nei figli degli immigrati: tale lettura, in linea con le interpretazioni che valorizzano il loro capitale interculturale piuttosto che gli svantaggi (Granata, 2011; Premoli, Pasta, 2015), si discosta invece da altri studi che rilevano il mantenimento del divario negli esiti scolastici alle superiori (Biscioni, 2012) e all'università (Bozzetti, 2021).

Quanto a una variante classica come il titolo di studio dei genitori, i risultati per il gruppo dei Bilanciati con omogeneità tra POE e PCD sono in linea con il totale del campione: hanno la madre laureata il 21,5% (vs tot.: 22%), diplomata il 27,4% (vs 27,8%), con la licenza di scuola media o elementare il 17,1% (vs tot.: 15,9%), il 5,5% senza titolo di studio (tot.: 5,5%), il 28,6% non sa rispondere (tot.: 28,8%); dati analoghi si hanno con i titoli del padre¹⁰. Analizzando i Pierini e gli Smanettoni, non ci sono differenze tra chi ha madre diplomata (23,4% e 22,4%), mentre emergono delle differenze tra chi dichiara di avere madre laureata (22,8% e 35,6%), con licenza media o elementare (10,8% e 17,5%), senza titolo (7,3% e 3,3%), ma soprattutto il 21,1% dei Pierini e il 35,7% degli Smanettoni non lo sa¹¹. Quest'ultimo dato, ossia una forte percentuale di minori con basso PCD che non sa indicare il titolo di studio dei genitori, spiega in larga parte le differenze tra i due gruppi che si riscontrano nelle altre opzioni di risposta.

Quanto al capitale culturale, risulta forse più polarizzante la domanda relativa al numero di libri presenti in casa: da questa risposta gli Smanettoni appaiono con maggiore capitale culturale, dal momento che il 17,2% dichiara tra 101-200 e il 18,2% più di 200, con valori più alti della media (tot. campione: 14,9% e 16,8%; Bilanciati: 13,7% e 11,3%)¹²; più controversi i dati che riguardano i Pierini: più di 200 libri è la risposta del 14,2%, quindi una percentuale inferiore alla media del campione, che invece è superiore per 101-200 (17,2%).

Ai minori è stato chiesto anche di indicare con quante persone, oltre a sé, si vive: emerge che gli Smanettoni sono più presenti, rispetto al resto del campione, nei nuclei in cui vivono con due altri componenti; al contrario, i Pierini sono sopra la media nelle famiglie numerose.

Se analizziamo i voti scolastici, gli Smanettoni accompagnano un alto PCD con buoni risultati in matematica (1-5: 4,3%; 6-7: 34,3%; 8-10: 61,4%) e italiano (1-5: 1,3%; 6-7: 39,9%; 8-10: 58,8%), in

¹⁰ Tra i Bilanciati, padre con laurea: 16,3% (tot.: 16%); con diploma: 27% (tot.: 33,5%); con licenza di scuola elementare/media: 20,9% (tot.: 20,2%); con nessun titolo: 5,3% (tot.: 5,4%); 9,6% marginali, 5,8% mediani, 0,9% attrezzati; chi non sa rispondere: 30,5% (tot.: 30,5%).

¹¹ Sono in linea i dati anche per quanto riguarda il titolo di studio dei padri. Padre con laurea (tot.: 16%): 15,2% Smanettoni, 15,9% Pierini; con diploma (tot.: 33,5%): 35,6% Smanettoni, 24,7% Pierini; con licenza di scuola elementare/media: (tot.: 20,2%): 23,8% Smanettoni, 14,8% Pierini; con nessun titolo (tot.: 5,4%): 3,6% Smanettoni, 7,3% Pierini; chi non sa rispondere (tot.: 30,5%): 21,8% Smanettoni, 37,4% Pierini.

¹² In linea con questa analisi i valori più bassi tra gli Smanettoni: 0-10 libri pari al 10,9% (tot: 14%; Bilanciati: 15,8%); 11-25 libri pari al 27,4% (tot: 26,6%; Bilanciati: 28,2%).

entrambi casi superiori ai Bilanciati (rispettivamente, matematica: 4,5%, 44,7%, 50,8%; italiano: 2,2%, 45,8%, 52%) e, ancora di più, ai Pierini (matematica: 4,8%, 51,6%, 43,6%; italiano: 3%, 54,3%, 42,7%).

In conclusione di questa prima fotografia socio-demografica, si può dire che gli Smanettoni sono più facilmente femmine, con risultati scolastici migliori, maggiormente nel Sud Italia rispetto al campione totale, distribuiti geograficamente in Comuni più o meno piccoli, raramente nati all'estero (mentre il luogo di nascita dei genitori non è più una variante rilevante), in nuclei poco numerosi, con genitori con buoni livelli di istruzione e un alto numero di libri nella biblioteca di famiglia. Più controverso il gruppo dei Pierini: nettamente maschile, con risultati scolastici bassi, più facilmente presenti nei piccoli comuni e tra i nati all'estero (anche in questo cluster il luogo di nascita dei genitori non è più discriminante), in nuclei medio-grandi, con indicatori culturali non chiari perché poco conosciuti dai figli (titolo di studio dei genitori), o non omogenei (libri in casa).

3. L'accesso al digitale e la disponibilità di dispositivi

Dai cluster troviamo, poi, dei dati che si collegano al dibattito sul “divario digitale”, che il concetto di “povertà educativa digitale” vuole superare e ampliare. Con “third-level digital divide” (Van Deursen, Helsper, 2018), i ricercatori propongono che le disuguaglianze digitali siano interpretate con più di un indicatore della semplice opposizione binaria tra coloro che hanno o non hanno accesso a Internet (“first-level digital divide”) e anche più della mera promozione delle competenze digitali (“second-level digital divide”; cfr. Hargittai, 2002). In alcuni casi, infatti, la promozione dell'accesso e delle competenze senza attenzione ai risultati può riprodurre e addirittura aumentare la disuguaglianza sociale (Van Deursen, Van Dijk, 2014). In particolare, le riflessioni a seguito delle diverse esperienze di *distance learning* durante la pandemia da Covid-19 e i precedenti studi sulla povertà educativa digitale del Cremit hanno confermato la consapevolezza che la sperequazione non possa essere ridotta al solo gap esistente fra gli *information haves* e gli *havenots* (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021; Marangi, 2020; Pasta, 2022a). I dati presentati in Tabella 2, 3, 4, 5 confermano tale interpretazione. Innanzitutto (tab. 2), i due gruppi segnati da una eterogeneità tra PCD e POE dichiarano di avere rete veloce in percentuale pressoché simile tra di loro e con la media dell'intero campione, addirittura con il gruppo con PCD inferiore che ha una disponibilità di rete veloce leggermente superiore (tot: 75%, Pierini: 78,5%, Smanettoni: 75,3%). Non è possibile concludere che l'accesso alla rete veloce sia ininfluente nel determinare, o almeno nel marcare e rafforzare, le soglie della disuguaglianza sociale¹³. Tuttavia, pur essendo una variante da tenere presente ad esempio nelle politiche pubbliche – si pensi al giusto dibattito animato da Stefano Rodotà (2014) sul diritto a Internet come bene primario –, dai dati emerge chiaramente che essere *haves* e *havenots* rispetto alla rete veloce non determina il posizionamento nei diversi gruppi: nei gruppi disomogenei emerge come ininfluente rispetto alle competenze digitali, dal momento che l'accesso è addirittura più alto nei Pierini (PCD basso, POE alto) che negli Smanettoni (PCD alto, POE basso).

¹³ Tale indicatore è infatti presente anche nell'Indice di Povertà Educativa (IPE).

	Bilanciati	Pierini	Smanettoni	Tot.
No	12,2%	8,9%	13,5%	11,8%
Si	74%	78,5%	75,3%	75%
Non so	13,8%	12,6%	11,2%	13,2%

Tabella 2 – Distribuzione per gruppi rispetto alla domanda “Hai una connessione veloce a casa tua? (Fibra, ADSL...)”.

Le tre tabelle seguenti rilevano la disponibilità di dispositivi, ossia l’indicatore classico del divario digitale, insieme alla rete veloce. Per quanto riguarda il numero di smartphone presenti in famiglia (tab. 3), le diversità tra i tre gruppi sono praticamente ininfluenti, non risultando quindi un marcatore delle differenze. La situazione è ben diversa, invece, per tablet e computer (tab. 4 e 5), permettendo di aggiungere una caratteristica ai due cluster con PCD e POE disomogenei: gli Smanettoni risultano avere più scarsa disponibilità di dispositivi sia rispetto ai Bilanciati, sia rispetto i Pierini; questi ultimi, invece, hanno decisamente una maggiore quantità di pc e, ancora di più, di tablet. Emerge così l’apparente paradosso di Punteggi di Competenza Digitale più alti in famiglie con minore disponibilità di dispositivi e di altre opportunità educative.

	Bilanciati	Pierini	Smanettoni	Tot.
Nessuno	0,6%	1,1%	0,3%	0,7%
1	1,8%	2,4%	2,3%	2%
2	4,6%	4,8%	4,6%	4,7%
3	22,6%	22%	23,4%	22,6%
> 3	70,4%	69,7%	69,4%	70%

Tabella 3 – Distribuzione per gruppi rispetto alla domanda “Quanti smartphone ci sono a casa tua?”.

	Bilanciati	Pierini	Smanettoni	Tot.
Nessuno	23%	14%	21,8%	21%
1	41,3%	39,7%	44,6%	41,4%
2	25,4%	28,5%	24,7%	25,9%
3	6,3%	11,3%	5,6%	7,2%
> 3	4%	6,5%	3,3%	4,5%

Tabella 4 – Distribuzione per gruppi rispetto alla domanda “Quanti tablet ci sono a casa tua?”.

	Bilanciati	Pierini	Smanettoni	Tot.
Nessuno	6,4%	5,7%	4%	5,9%
1	31%	30,9%	40,9%	32,5%
2	29,6%	30,9%	31,4%	30,1%
3	18,1%	18,4%	13,5%	17,5%
> 3	14,9%	14,1%	10,2%	14%

Tabella 5 – Distribuzione per gruppi rispetto alla domanda “Quanti computer ci sono a casa tua?”.

4. Regole e regolazione

Un indicatore per identificare la consapevolezza di utilizzo del digitale, e non solo la conoscenza in sé, è la presenza o meno di regole in famiglia per normare l’uso e il consumo; la risposta prevedeva una scelta dicotomica (sì/no).

Nella ricerca sono state indagate cinque dimensioni che potevano prevedere le regole riferite al digitale: i momenti in cui non usare, la durata del consumo, i contenuti che si possono guardare, quelli da condividere o scaricare, la regolamentazione delle operazioni da fare online che prevedono pagamenti.

In assoluto la dimensione più regolamentata è quella sui momenti in cui non usare il digitale, presente in media nel 69,9% delle risposte, mentre quella meno regolamentata si riferisce al tempo massimo

di utilizzo, che è presente in media nel 40,5% dei casi. In generale, ad una maggior regolazione in famiglia corrisponde una crescita di POE e PCD, ma anche in questo caso i due cluster disomogenei presentano differenze (tab. 6): gli Smanettoni registrano cinque volte su sei una maggiore regolamentazione rispetto ai Pierini; l'unico indicatore in cui questi ultimi hanno un miglior punteggio si registra nel tempo di utilizzo, con un punteggio del 43,8% contro il 39,6%.

	Quando usare	Quanto usare	Cosa guardare	Cosa condividere o scaricare	Operazioni online	Media
Smanettoni	71,3%	39,6%	63,7%	55,1%	57,4%	57,4%
Pierini	69,6%	43,8%	59,7%	46%	53,8%	54,6%
<i>Delta Sman.-Pier.</i>	<i>>1,7%</i>	<i><4,2%</i>	<i>>4%</i>	<i>>9,1%</i>	<i>>3,6%</i>	<i>>2,8%</i>
Bilanciati	69,9%	40%	61,9%	50,7%	57,5%	56%

Tab. 6 – Presenza di regole in famiglia: confronto tra Smanettoni, Pierini, Bilanciati nei cinque campi indagati.

Da questi dati emerge l'importanza del contesto, in primis familiare, per la costruzione delle competenze digitali individuali. La presenza di regole non è di per sé garanzia automatica di maggiori capacità digitali, ma dalla survey emerge una maggiore corrispondenza tra chi ha un PCD alto e la presenza di riferimenti regolativi, confermando le ipotesi di Tisseron (2016) e l'importanza di investire in una pedagogia del contratto (Meirieu, 2007) per costruire insieme il senso, l'utilità e la praticabilità delle regole. Al tempo stesso emerge la centralità della famiglia nella definizione di stili di consumo e di utilizzo del digitale, che tengano conto delle rapide e profonde trasformazioni che la tecnologia sta causando nelle famiglie (Rivoltella, 2017) e della necessità di riconoscere prassi quotidiane e stili di uso e consumo che siano coerenti con la dimensione onlife vissuta da molte famiglie contemporanee (Pasta, 2022b).

5. Partecipazione e attivazione

Sono stati poi raccolti una serie di dati relativi ad alcune attività nel web sociale, in cui i minori del campione dovevano scegliere in una gradazione tra “mai”, “1 volta”, “da 2 a 5 volte”, “molte volte” (da quando erano iscritti alla scuola secondaria inferiore) rispetto all'aver svolto 10 azioni relative alla fruizione e alla creazione di contenuti presenti online e sui social media: scrittura e pubblicazione di un articolo online; lettura di un articolo pubblicato online da coetanei; ascolto di un podcast; pubblicazione di un audio online; visione di video pubblicati online da coetanei; creazione di un video pubblicato online; lettura di un appello o petizione online; condivisione o diffusione di un appello online; ricerca su Wikipedia; conoscenza di qualcuno che ha scritto su Wikipedia.

Ne emerge un quadro frastagliato e controintuitivo rispetto ad alcune attese, poiché non riconducibile a polarizzazioni nette: in ben 7 item gli Smanettoni hanno il risultato peggiore tra i tre gruppi, ossia hanno il valore più alto di “mai” rispetto all’aver letto un articolo scritto da un coetaneo (43,6%), all’ascolto di un podcast (64,7%), alla pubblicazione di un audio online (87,8%), alla creazione di un video pubblicato online (66,7%), all’aver scritto e pubblicato un articolo online (75,2%), alla conoscenza di qualcuno che ha scritto su Wikipedia (91,1%); in un settimo item - aver visto un video creato da un coetaneo (33%) - i risultati dei tre gruppi sono pressoché identici, ma anche in questo caso gli Smanettoni hanno il valore peggiore.

Inoltre, va notato che, mentre la differenza (considerando il “mai”) tra i tre cluster è più contenuta quando riguarda le attivazioni, il divario è molto più ampio nella fruizione delle opportunità online. Nell’ascolto di un podcast, ad esempio, la differenza tra Smanettoni e Pierini è del 13,6% (64,7% vs 51,1%), nella lettura di un articolo pubblicato online da un coetaneo è del 7,3% (43,6% vs 36,3%), nella conoscenza di qualcuno che ha scritto su Wikipedia è del 15,8% (91,1% vs 75,3%). Viceversa, nelle voci maggiormente riferite all’attivazione, lo scarto è sempre molto minore: nella creazione di un video pubblicato online è del 4,3% (66,7% vs 62,4%), nella condivisione o diffusione di un appello online è dello 0,3% (87,1% vs 86,8%), nella scrittura e pubblicazione di un articolo online è del 2,4% (75,2% vs 72,8%).

Chi ha un POE maggiore accede più facilmente alle risorse digitali: se si analizzano le risposte della voce “molte volte” i picchi sono registrati quasi sempre dai Pierini, nonostante abbiano il minimo del PCD. In particolare hanno valori superiori agli altri cluster per l’ascolto di un podcast (11,6% “molte volte”), la creazione di un video pubblicato online (18%), la condivisione o diffusione di un appello online (2,7%) e la conoscenza di qualcuno che ha scritto su Wikipedia (7,5%).

Dai dati presentati emerge dunque un’ulteriore caratterizzazione dei Pierini e degli Smanettoni: i maggiori usi e attivazioni digitali (in linea con opportunità educative maggiori) non implicano un punteggio migliore di competenze digitali.

Inoltre, senza poter approfondire in modo adeguato in questa sede, si rileva che il divario nell’utilizzo del digitale sia molto più marcato rispetto alle possibilità di accesso e alle abitudini di fruizione, che si traduce poi anche in riferimento alle pratiche produttive e comunicative (Marangi, 2020), confermando quanto ipotizzato da Hargittai e Hinnant (2008) e da Sartori (2006). Oltre le specifiche dei vari gruppi, appare anche significativo che il campione di minori di seconda media confermi la tendenza per cui il digitale sia soprattutto uno spazio di fruizione e meno un’occasione di attivazione, in particolare rispetto alla sempre più marcata trasformazione dei social media in spazi performativi per pochi, ovviamente in riferimento alla quantità di persone che li utilizzano (Bogost, 2022).

6. Immediatezza e complessità

La dialettica squilibrata tra fruizione e attivazione si riverbera anche in un’altra prospettiva, ovvero quella della capacità di saper identificare le architetture che strutturano gli universi digitali e le dinamiche di significazione che li caratterizzano. Questi aspetti non vanno ricondotti solo alla dimensione critica, ma anche a quella estetica ed etica (Rivoltella, 2020), in un intreccio che lega i consumi e le pratiche, la capacità di discernere a quella di creare, l’indifferenza sociale all’ingaggio responsabile.

Nel test che determina il Punteggio di Competenza Digitale, sono state poi analizzate singolarmente le sei domande con i peggiori risultati in assoluto e le sei domande con i migliori esiti; l’analisi fa

emergere alcune prospettive interessanti per aggiornare ulteriormente il concetto di digital divide (Zillien, Hargittai, 2009) e per perfezionare il costrutto di povertà educativa digitale, in particolare rispetto alle eventuali pertinenze e discontinuità con la povertà educativa.

È utile riferirsi alle quattro dimensioni del questionario che identificano la competenza come capacità di apprendimento, in base agli indicatori dell'Indice di Povertà Educativa (IPE) e dalla sperimentazione per misurare la Povertà Educativa Digitale (AbCD) realizzata nel 2021: Apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme, per una vita autonoma e attiva.

Le sei risposte con le percentuali migliori sono ripartite in tutte le quattro dimensioni.

Due appaiono in "Apprendere per comprendere": la creazione di un account su YouTube per poter pubblicare un video (86,6%) e la capacità di riconoscere l'autore di un post pubblicato su TikTok (90,2%). Altre due sono nella dimensione "Apprendere per essere": il corretto significato di "taggare" (92,8%) e la visibilità di un'immagine su Instagram se non si impostano restrizioni (83,1%). Un'altra risposta con ottimi esiti è nella dimensione "Apprendere per vivere insieme", riferita alla possibilità di segnalare alla Polizia Postale chi sui social invita a picchiare una persona (83,8%). Infine, tra i sei migliori esiti, rientra anche un item di "Apprendere per una vita autonoma e attiva", relativo alla possibilità di segnalare chi nei social pubblica notizie false che creano odio (81,7%).

Oltre le specifiche dimensioni, si rileva che tutte le sei risposte con gli esiti migliori abbiano a che fare con pratiche quotidiane dei ragazzi e delle ragazze che hanno partecipato alla survey, in particolare riguardano l'uso del web sociale e le competenze situate rispetto alle dinamiche che li caratterizzano. Il fatto che in quanto preadolescenti non potrebbero avere accesso agli stessi secondo le policy di tali società è uno dei paradossi emblematici sulla distanza tra le pratiche quotidiane e il discorso pubblico sul digitale, tema che meriterà ulteriori approfondimenti.

Le sei risposte con i peggiori risultati sono invece distribuite solo su tre dimensioni, poiché nessuna figura in "Apprendere per essere", che viceversa contava due delle migliori performance. "Apprendere per comprendere" appare quella con il peggior esito in assoluto, sull'incapacità di individuare il luogo e il tempo a cui si riferisce uno specifico post pubblicato su TikTok (19,6%)¹⁴; nell'area del "vivere assieme" figurano metà delle risposte con i peggiori risultati: il corretto significato di netiquette¹⁵ (47%); l'esito delle ricerche su Google che cambia a seconda delle ricerche precedenti e dei gusti registrati nella propria cronologia (45,3%); il guadagno dei social basato sulla tracciabilità dei dati e il suo utilizzo commerciale (30,9%). Infine, in "Apprendere per una vita autonoma e attiva" compaiono due risposte con i peggiori risultati: l'identificazione della pubblicità di un'agenzia immobiliare sul sito dell'Ansa (45,7%) e il riconoscimento del tema e del formato comunicativo della prima notizia nella stessa homepage (28,7%).

Pur con percentuali differenti, gli esiti sempre inferiori al 50% in queste sei domande denotano una diffusa difficoltà e incapacità di cogliere i processi più complessi e le articolazioni meno immediate che strutturano e caratterizzano il web sociale. Nella tabella 7 si riporta l'esito delle risposte giuste alla domanda sul significato della netiquette (tot. campione: 47%), in cui gli Smanettoni primeggiano con il 73,6% di risposte esatte. Colpisce il divario con i Pierini, che registrano il 28%, con un delta

¹⁴ Sulla tipologia della domanda, si veda: Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021.

¹⁵ La netiquette, parola derivata dalla sincresi del vocabolo inglese network (rete) e quello di lingua francese étiquette (buona educazione), è un insieme di regole che disciplinano il comportamento di un utente di Internet nel rapportarsi agli altri utenti attraverso risorse quali newsgroup, mailing list, forum, blog, social network o e-mail in genere; per approfondire si veda Pasta, Rivoltella, 2022b.

del 45,6% a favore di chi ha un POE minimo e un PCD massimo, rispetto a chi invece ha un POE massimo e un PCD minimo.

	Bilanciati	Pierini	Smanettoni	Tot.
Risposta giusta	46%	28%	73,6%	47%
<i>Delta su media</i>	<1%	<19%	>26,6%	

Tabella 7 – Esito delle risposte giuste sul significato della parola “netiquette”.

Nella tabella 8 emerge che il forte delta tra i Pierini e gli Smanettoni nel riconoscere la pubblicità immobiliare sul sito Ansa (tot. campione: 45,7%): la differenza è di ben il 41,7%.

	Bilanciati	Pierini	Smanettoni	Media
Risposta giusta	46,7%	25%	66,7%	45,7%
<i>Delta su media</i>	>1%	<20,7%	>21%	

Tabella 8 – Esito delle risposte corrette sul riconoscimento di un annuncio immobiliare nell’homepage del sito www.ansa.it.

Anche in una domanda intuitiva come quella riferita alla creazione di un account su Youtube per poter pubblicare un video (tot. campione: 86,6%), la distanza tra il risultato dei Pierini (77,4%) dagli Smanettoni (94%) raggiunge il 16,6%.

Nella tabella 9 si riportano, invece, i risultati delle risposte riferite alla possibilità di segnalare chi pubblica nei social notizie false che creano odio (tot. campione: 81,7%), in cui il delta tra gli Smanettoni (98%) e i Pierini (67,2%) è del 30,8%.

	Bilanciati	Pierini	Smanettoni	Media
Risposta giusta	82,1%	67,2%	98%	81,7%
<i>Delta su media</i>	>0,4%	<14,5%	>16,3%	

Tabella 9 – Esito delle risposte giuste sulla possibilità di segnalare chi pubblica nei social notizie false che creano odio.

Sono dati che meritano ulteriore approfondimento e analisi, ma, affondando su alcune competenze in situazione, confermano come la povertà educativa non appaia di per sé condizione sufficiente per determinare la povertà educativa digitale. Un alto punteggio di PCD denota la possibilità e la capacità di avere competenze digitali che non risentono di una condizione socio-economica più svantaggiata. In modo complementare, emerge che un alto posizionamento socio-economico non garantisce in automatico la competenza digitale, che in alcuni casi è invece molto bassa.

In questa prospettiva, da tempo il concetto di competenza digitale contempla una visione metacognitiva e strategica delle attività legate agli ambienti digitali. Tornero (2004) sottolinea l'intreccio tra competenze tecniche, intellettuali e legate alla cittadinanza responsabile; Buckingham (2007) sviluppa la dimensione culturale, economica e sociale, mentre Midoro (2007) pone l'accento sui processi partecipativi e di condivisione che la competenza digitale promuove nella società della conoscenza. Con l'affermazione dei social media e l'evoluzione sempre più rapida delle potenzialità tecnologiche in senso comunicativo e produttivo, la competenza digitale ha assunto una dimensione più complessa, in cui sono riconoscibili tre dimensioni fondamentali: quella tecnologica, quella cognitiva e quella etica (Calvani, Fini, Ranieri, 2010).

Pur nel solco della Media Education, sempre più il concetto di digital literacy ha quindi assunto nuove implicazioni. Oggi appare coerente parlare di New Media Literacy (Rivoltella, 2020) che non va intesa nel senso di sviluppo dell'alfabetizzazione sui cosiddetti nuovi media, concetto datato e superato dall'evoluzione costante delle medialità. Piuttosto, Rivoltella pone l'accento sulla necessità di una nuova media literacy, in cui il concetto di competenza digitale intrecci la dimensione critica, estetica ed etica. Come già sottolineato in precedenza appare centrale il concetto di dynamic literacies (Potter, McDougall, 2017), nuove forme di literacies situate, competenze porose e osmotiche, processi di creazione, codifica e remix digitale, attenzione alla cura narrativa e alla creatività estetica, apprendimenti operativi che generano riflessività diffusa, secondo una logica dinamica e non statica, e che indica non tanto una predisposizione o una abilità definitiva, ma piuttosto un insieme di saperi e di prassi che potremmo riconnettere alla complessità delle intelligenze multiple (Gardner, 1987).

In questa prospettiva, l'analisi proposta fa emergere indicazioni non scontate, in particolare sulla mancata corrispondenza tra POE e PCD.

Se riprendiamo i dati più generali, colpisce anche il dato che nel confronto tra le quattro dimensioni della povertà educativa, la relazione tra peggiori e migliori risposte individui come maggiormente problematica l'area dell'“Apprendere per vivere assieme” (3 negative, 1 positiva), seguita da “Apprendere per una vita autonoma e attiva” (1 positiva, 2 negative), poi da “Apprendere per comprendere” (2 positive, 1 negativa) e infine da “Apprendere per essere” (2 positive, 0 negative). Sono dati che confermano in che misura lo sviluppo dei social network abbia generato nuovi scenari

di apprendimento e di condivisione delle conoscenze, che identificano come aspetto chiave della competenza digitale anche quello partecipativo-relazionale (Jenkins, 2010). Oltre alle competenze tecnologiche, cognitive ed etiche, la digital literacy deve prevedere anche la capacità di condividere informazioni, conoscenza e intenzionalità nel web e nei social, di interagire positivamente con gli altri sia sul piano dell'interazione informativa e cognitiva, sia su quello dell'interazione emotiva e sociale (Goleman, 2004).

7. Conclusioni

McDougall e Rega (2022) propongono una teoria del cambiamento attraverso la Media Literacy che lavora su quattro variabili: accesso, consapevolezza, capacità e conseguenze. La loro proposta ci sembra particolarmente adatta per accennare ad alcune possibili conclusioni del nostro studio perché conferma la necessità di sganciare un possibile modello di efficacia della Media Literacy dall'applicazione universale di un sistema di competenze che prescindano dai contesti, come spesso accade nelle proposte di scuola basate su set di competenze "statiche" riconducibili al DigComp.

Citando Buckingham (2017) gli Autori sottolineano come quest'idea della Media Literacy funzioni in termini "soluzionisti", ovvero come una sorta di profilattico culturale in grado di neutralizzare gli effetti negativi dei media per il semplice fatto di essere sviluppata nel soggetto. L'errore di questo tipo di approccio è di concentrarsi sulle competenze da trasferire e non sui loro usi concreti all'interno dei singoli contesti. La proposta è allora di spostare l'attenzione su un'idea del cambiamento che sia legata all'accesso, alla consapevolezza, alla capacità, alle conseguenze.

L'accesso si ottiene quando il soggetto comprende cosa significhi essere incluso in un ecosistema mediale e acquisisce le competenze per cambiare i propri comportamenti medialità in esso. La consapevolezza viene raggiunta quando si comprende come i media rappresentino il mondo secondo un determinato punto di vista e quale sia lo stato di salute del loro ecosistema. La capacità riguarda il saper usare le proprie competenze medialità per determinati scopi: il coinvolgimento civico, l'impiegabilità, azioni di rilevanza comunitaria. Infine, non è detto che questi usi portino necessariamente a dei risultati positivi che, di conseguenza, non necessariamente sono il risultato di una Media Literacy.

Venendo al nostro studio e applicando quest'idea di cambiamento legata alla Media Literacy, alcuni dati apparentemente contraddittori che abbiamo evidenziato nel corso della trattazione divengono comprensibili, in particolare: la non corrispondenza tra condizioni di accesso e sviluppo delle competenze digitali; il fatto che la presenza di opportunità educative non produca necessariamente competenze digitali; il fatto che disporre di competenze digitali non necessariamente comporti livelli adeguati di consapevolezza mediale. Come McDougall e Rega suggeriscono, si tratterà allora di contestualizzare sempre il lavoro di sviluppo delle competenze medialità, considerando le variabili che di volta in volta intervengono a co-determinare le situazioni e sforzandosi di non applicare modelli lineari e deterministici di sviluppo delle competenze: «it is crucial to understand this interplay of space and intentionality, towards an ethics of difference for a dynamic, unsettling of media literacy. In this way, we are not only thinking about media literacy for diversity but also striving for a more diverse media literacy» (McDougall, Rega, 2022, p. 275).

Riferimenti bibliografici:

- Biscioni, S. (2012). Gli esiti scolastici delle “seconde generazioni” nella scuola superiore: riflessioni e proposte. *EL.LE 11*, itals.it.
- Bogost, I. (2022) The Age of Social Media Is Ending. It never should have begun. *The Atlantic*, November 10.
- Bozzetti, A. (2021). *Oltre la selezione scolastica. I giovani di origine straniera all'università*. Bologna: Bononia University Press.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1), pp. 43-55.
- Buckingham, D. (2017, January 12). Fake news: Is media literacy the answer? In Internet, URL:<https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Bruxelles: European Commission's Joint Research Centre.
- Gardner, H. (1987) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2004). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Hargittai, E.J. (2002). Second-level digital divide. *First Monday*, 7(4).
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008), Digital inequality differences in young adults' use of the Internet, *Communication Research*, XXXV, 5, pp. 602-621.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Istat (2022a). Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2020/2021. Roma.
- Istat (2022b). *Condizioni di vita e reddito delle famiglie - Anni 2020 e 2021*. Roma.
- Marangi, M. (2020), Pensare il Digital Divide come gap educativo, narrativo e creativo, in *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LVIII (2), 227-235.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2022). Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XIV (4), 236-252.
- Mazziotta, M., & Pareto, A. (2013). A Non-Compensatory Composite Index for Measuring Well-Being over Time. *Cogito. Multidisciplinary Research Journal*, V (4), 93-104.
- McDougall, J., & Rega, I. (2022). Beyond Solutionism: Differently Motivating Media Literacy. *Media Communication*, X (4), 267-276.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Parma: Junior.
- Midoro, V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? *TD-Tecnologie Didattiche*, 2, pp. 47-54.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020-2021*. Roma.
- Pasta, S. (2022a). «Pauvreté éducative numérique ». Fracture numérique, les mineurs et l'école italienne. In F. Moussa-Babaci, E. Costa-Fernandez, S. Gahar (eds.), *Éducation et psychologie en temps de crises* (pp. 35-50). Paris: Harmattan, Paris, pp. 35- 50.

- Pasta, S. (2022b). La famiglia onlife: tra usi condivisi, DaD e occasioni educative. In Centro Internazionale Studi Famiglia, *CISF Family Report. Famiglia&Digitale. Costi e opportunità* (pp. 71-103). Cinisello Balsamo (MI): Edizioni San Paolo.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P.C. (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*. Roma, Vol. 1, pp. 697-710.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2021). La valutazione dell'apprendimento. In D. Boerchi, G.G. Valtolina (eds.), *Nella mia classe, il mondo. I processi educativi nella scuola multietnica* (pp. 83-98). Parma: Edizioni Junior.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2022a). Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costruito per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte. Sessioni Parallele* (pp. 600-604). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (eds.) (2022b). *Crescere onlife. L'educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Brescia: Scholé.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan.
- Premoli, S., & Pasta, S. (2015). Adolescenti/adolescenze. Ricerca delle identità, traiettorie interculturali e seconde generazioni. In M. Catarci, E. Macinai (eds.), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 151-172). Ets: Pisa.
- Prensky, M. (2012). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2017). Media digitali e social, educazione e famiglia. In Centro Internazionale Studi Famiglia, *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali* (pp. 191-217). Cinisello Balsamo (MI): Edizioni San Paolo.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P.C. (2022). Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal. *Journal of e-Learning and Knowledge Society - Special Issue on "Digital Citizenship"*, XVIII (3), 52-57.
- Saraceno, C., Benassi, D., & Morlicchio, E. (2022). *La povertà in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Sartori, L. (2006). *Il divario digitale*. Bologna: il Mulino.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma.
- Save the Children (2022). *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Roma.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa della Scuola di Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Tornero, J.M.P. (2004). *Promoting Digital Literacy. Final Report*, EAC/76/03.
- Van Deursen, A.J.A.M., & Van Dijk, J.A.G.M. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, XVI (3), 507-526.

Van Deursen, A.J.A.M., & Helsper, E.J. (2018). Collateral benefits of internet use. *New Media & Society*, XX (7), 2333–2351.

Van Dijk, J.A.G.M., & Van Deursen, A.J.A.M. (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. London: Palgrave Macmillan.

Zillien, N., & Hargittai, E. (2009). Digital distinction: Status-specific types of internet usage. *Social Science Quarterly*, XC (2), 274–291.