

Essere competenti nella società digitale: nuovi divari per i minori stranieri in Italia

Being competent in the digital society: new divides for foreign minors in Italy

Aurora Trotta

Studentessa Scienze della Formazione Primaria UNIBO

Dott.ssa International Relations UNIBO

aurora.trotta@studio.unibo.it

Abstract

The rethinking of the digital divide research has focused its attention on the linkage between economic and cultural capital and social exclusion. Indeed, the digital divide is an amplification of existing social inequalities, whereas it is easier for the more advantaged people to learn a digital competence. Furthermore, that digital competence is of vital importance for accessing the most basic social services. Considering the population of foreign minors in Italy, this paper is willing to explore the difficulties in accessing quality digital skills and the impact those could have on their life projects.

Keywords: digital divide – minors – foreigners

Le nuove ricerche sociologiche sul *digital divide* si concentrano sul rapporto tra capitale economico, culturale ed esclusione sociale. Il *digital divide* è infatti un amplificatore delle diseguglianze sociali, laddove è più facile per chi è più fortunato accedere a competenze digitali maggiori, che a loro volta sono fondamentali per accedere a diversi servizi primari. Prendendo in considerazione la popolazione di minori stranieri in Italia, questo saggio vuole far luce sulle difficoltà di accesso a una buona competenza digitale e l'impatto che ciò può avere sulle traiettorie di vita.

Parole chiave: digital divide – minori – stranieri



*Il pellicano di Jonathan,
al mattino, depone un uovo tutto bianco e ne esce un pellicano
che gli assomiglia in modo straordinario. E questo secondo pellicano
depone, a sua volta, un uovo tutto bianco da cui esce, ovviamente,
un altro pellicano che fa altrettanto. Tutto ciò può durare molto a lungo
se non si fa una frittata prima.*
Robert Desnos, *Il pellicano Jonathan*

1. Le diseguaglianze sociali secondo i classici: una introduzione

Capitale economico, culturale ed esclusione sociale sono tre concetti che hanno interrogato molto la sociologia. Tra i classici che ne hanno parlato troviamo sicuramente Max Weber, il quale ha compiuto una teorizzazione del concetto di ceto come stratificazione sociale per cultura, educazione e stili di vita dell'individuo (Breuer, 2020). Secondo Weber, nella critica che ne fa Pierre Bourdieu (2012), il dato materiale, distinto da quello culturale, genera una differenza tra classi che è diversa da quella tra i ceti. Questi ultimi, infatti, fanno riferimento all'ordine culturale e alle differenze di tipo rappresentativo tra le diverse persone. In questo senso diseguaglianze di classe e di ceto non coincidono in Weber, mentre coincidono per Bourdieu. Secondo quest'ultimo, la diseguaglianza è strettamente legata al capitale culturale, non scollegato a sua volta dal dato materiale (Bourdieu, 2012). Per Bourdieu il capitale culturale è definito da tre aspetti: il capitale sociale incorporato, cioè quello della prima socializzazione; il capitale istituzionalizzato, cioè i titoli di studio; e il capitale culturale oggettivato, cioè formato dai beni materiali (Bourdieu, 1979). Per capire meglio il pensiero di Bourdieu, inoltre, è importante introdurre i concetti di riproduzione sociale e di *habitus*, utilizzati per avanzare una critica al sistema scolastico francese (1970). Il concetto di *habitus* è in un certo senso nascosto in quello di capitale culturale e consiste in schemi mentali, abitudini di pensiero, strategie di apprendimento, sensibilizzazioni a determinati temi, utili per l'attore sociale nella vita di ogni giorno. La riproduzione sociale, invece, pertiene alle istituzioni di cura ed è il meccanismo attraverso il quale si stabiliscono e si perpetuano nella società i rapporti di potere di classe (Bourdieu, Passeron, 1970). Secondo l'autore, tutto ciò avviene per mezzo di una violenza simbolica, prediligendo appunto il capitale culturale di una classe ai danni delle classi più povere.

Prospettiva ulteriore su diseguaglianze e capitale culturale è invece quella di Amartya Sen (1992) il quale elaborerà non solo una teoria sulle diseguaglianze, ma anche una teoria di giustizia molto innovativa. La *teoria delle capacità* ha dato un forte input per l'elaborazione dello *Human Development Index (UNDP, 2023)*, pubblicato ogni anno dall'agenzia ONU sullo sviluppo, la UNDP. Giudicando non adeguata l'idea di John Rawls (1991), secondo il quale l'uguaglianza coincide con la mera distribuzione equa di un paniere di beni, Sen aggiunge alla compo-



nente materiale anche i concetti di *funzionamento e capacità*. Con il primo si intende lo stato di salute di una persona, come ad esempio la presenza di malattie gravi; con il secondo si indica una serie di opportunità, tra le quali la persona deve poter scegliere per sentirsi veramente libera. L'innovazione rappresentata dallo Human Development Index è nel guardare alla povertà come un concetto multidimensionale che prende in considerazione indicatori legati alla salute, all'educazione e agli standard di vita. Tra questi troviamo qualità e livello di nutrizione, gli anni passati a scuola, l'accesso all'elettricità, la possibilità di bere acqua pulita o l'accesso ai media.

2. La letteratura sul Digital Divide

Concetti quali capitale culturale e capacità, sono fondamentali, anche a livello operativo, nelle ricerche sul digital divide. Con l'avvento della società dell'informazione, nuove forme di disuguaglianza sono emerse in relazione all'accesso e all'uso delle informazioni (Robinson et al., 2015), impattando direttamente sulle traiettorie di vita delle persone (ivi, 2015). Uno studio (Di Maggio et al., 2012) ha considerato l'impatto della rete sociale di appartenenza sulle pratiche sociali adottate dagli individui, concludendo che essa influenza direttamente il comportamento del soggetto a scuola, nel mercato del lavoro, nel capo sanitario, sui comportamenti devianti o sulle scelte economiche. Secondo questo studio, le disuguaglianze in termini di capitale sociale presenti nella vita offline si riverberano nella vita online, cioè le minoranze svantaggiate che hanno a disposizione un capitale sociale minore si situano in una posizione di svantaggio anche nella vita online. Nonostante ciò, l'accesso a una rete sociale e alle ICT rappresenta un'opportunità per queste minoranze per ampliare il proprio capitale sociale. In questo senso, sarebbe un errore considerare il digital divide come isolato rispetto ad altre linee di disuguaglianza, quali il genere, l'etnia o la classe di appartenenza (Robinson et al., 2015). Le disuguaglianze digitali si possono studiare su almeno tre livelli di analisi diversi relativi all'accesso alle tecnologie, all'uso e alle opportunità che ne derivano. A livello teorico, il digital divide ha subito un'evoluzione notevole nel tempo, arrivando oggi a concentrarsi sull'idea di *competenza*, anch'essa non scevra di ambiguità. Seguendo la ricostruzione fatta da Jan Van Dijk (2020), possiamo dividere la storia delle narrazioni sul digital divide in due sezioni temporali: la prima ha inizio il 1995 e termina intorno al 2003; la seconda inizia intorno al 2003 e dura ancora oggi. Nel 1995 i giornalisti del *The Los Angeles Times* Webber e Harmon iniziarono a parlare di divario digitale per indicare la divisione sociale tra chi era coinvolto nella rivoluzione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e chi no. Poco dopo, il termine venne reso popolare dalla NTIA (parte del Dipartimento Americano del Commercio), per riferirsi agli *have e have not*, cioè a chi possiede fisicamente le tecnologie e chi no. Intorno al 2003 alcuni



sociologi inizieranno a parlare della necessità di ripensare il digital divide (Selwyn, 2004) (Hargittai, 2002) (Warschauer, 2003) alla luce della diffusione dei dispositivi digitali nelle case delle persone. La stessa narrazione binaria sugli *have e have not*, verrà contestata (Warschauer, 2002) (Hargittai, 2002) poichè esistono varie sfumature sia delle tecnologie a disposizione che delle capacità possedute dagli utenti. Per quanto riguarda le tecnologie non basta avere a disposizione dei dispositivi, ma è necessario disporre di una connessione Internet di qualità e di tutte quelle giuste infrastrutture che permettono di usufruirne. Per quanto riguarda l'alfabetizzazione digitale, invece, esistono diverse sfumature di competenza digitale che testimoniano il ruolo attivo che il soggetto assume nel processo di acquisizione delle competenze digitali (Lei et al., 2008). Lo stesso strumento per valutare le competenze digitali della Commissione Europea, il *Digital Compass* (*DigComp*), prevede 5 livelli di competenza per 5 aree diverse. Mark Warschauer (2002) ha introdotto la sua proposta di ripensamento del *digital divide* attraverso la presentazione di alcuni esempi di progetti governativi in India e in Irlanda. Questi sono il "Hole on the Wall" indiano del 2000 e la "Information Age Town" irlandese del 1997. Il primo esempio rende evidente la necessità di introdurre l'utente a una competenza digitale guidata da un *tutor* o da un *instructor*, da questo l'erroneità dell'assunto che solo la distribuzione di un artefatto tecnologico possa ridurre l'esclusione sociale delle comunità. Il progetto consisteva nella creazione di piccoli *Internet point* nei sobborghi delle città indiane ed era una politica destinata all'alfabetizzazione digitale dei giovani. I problemi riscontrati a seguito dell'intervento sono stati: la poca affluenza di giovani; le competenze acquisite si concentrarono per lo più su come manipolare un *joystick* e usare *Paint*; molti bambini occuparono i loro pomeriggi con i giochi al computer, riducendo così il tempo da dedicare allo studio; infine, la connessione non fu sempre stabile e il linguaggio d'uso della tecnologia non fu l'hindi, la lingua madre degli utenti. Il progetto irlandese del 1997, invece, prevedeva di donare un computer con accesso a Internet a ogni famiglia di tre città particolarmente povere, attraverso una competizione. Il risultato fu però quello di generare un disappunto generale, in quanto molti dei servizi sociali passarono online, senza che i cittadini avessero le competenze per usare gli strumenti. In questo senso l'autore suggerisce di adottare una cornice di analisi alternativa al digital divide, cioè la disuguaglianza digitale. Questa sarebbe la mancata opportunità per gli individui, le famiglie e la comunità di essere parte attiva della società, nel senso di essere capaci di controllare i propri destini, prendendo in considerazione fattori diversi relativi alle risorse economiche, all'occupazione, alla salute, all'educazione, all'abitazione, al tempo libero, alla cultura e all'impegno civile e politico (Warschauer, 2002). La critica che viene posta alle narrative sul digital divide è simile a quella che Amartya Sen ha posto alle teorie sull'uguaglianza di Rawls: non è possibile guardare all'inclusione sociale come alla mera distribuzione di un paniere di beni. A seguito della descrizione di alcuni esempi di programmi governativi contro il digital divide, il lettore viene



introdotto da Warschauer (2002) al tema della *digital literacy*, attraverso un parallelismo con il più generale *literacy divide*. La *digital literacy*, viene descritta come una serie di pratiche sociali che necessita l'accesso ad artefatti fisici (libri, riviste, computer ...); contenuti di qualità da veicolare tramite quegli artefatti; competenze, saperi e attitudini appropriate; il giusto supporto sociale. Citando Paulo Freire (1994), l'autore include anche il modo attraverso il quale l'istruzione viene veicolata, cioè attraverso un insegnamento che viene percepito vicino all'esperienza del discente. Entrambi i concetti di literacy (*digital literacy* e *literacy divide*) sono intrecciati all'interno di una struttura sociale, perciò, il supporto all'inclusione sociale per persone sprovviste di accesso e competenze deve passare attraverso le seguenti disponibilità: risorse fisiche; risorse digitali, cioè i materiali presenti online; risorse umane, cioè l'alfabetizzazione e l'educazione del soggetto; e risorse sociali, cioè il supporto della comunità e delle istituzioni ad accedere alle ICT. Sul concetto di literacy, un grosso contributo lo ha dato anche Eszter Hargittai (2002). Questo autore suggerisce di porre l'attenzione sulle nuove stratificazioni sociali generate dalla distribuzione iniqua di accesso, qualità dei dispositivi posseduti e delle competenze online. Il concetto di alfabetizzazione è in continua evoluzione proprio grazie alle tecnologie, per questo, secondo Hargittai, se un tempo era necessario saper scrivere il proprio nome per essere considerati alfabetizzati, oggi una tale competenza sarebbe considerata da analfabeti. Successivamente, si chiede quali siano le competenze richieste dalla società dell'informazione e se tali competenze siano accessibili a tutti. La capacità di cercare e interpretare informazioni e dati online è sicuramente tra queste. In questo senso si porta all'attenzione l'esempio dei motori di ricerca, in cui vengono comparati un utente già capace di fare domande o di digitare termini utili a ricercare quello che si vuole, con un utente che invece non possiede queste competenze. Il secondo utente sarà soggetto a un'importante discriminazione nell'accesso alle informazioni, le quali si alimentano da sole in un circolo vizioso, con ricadute dirette nella ricerca di lavoro, nell'educazione del soggetto o nell'accesso ai servizi pubblici.

È importante ora soffermarsi a chiarire cosa si intende con il concetto di competenza digitale. Con il concetto di competenza ci riferiamo comunemente a una serie di capacità che permettono di agire le conoscenze che si apprendono nel contesto di vita, spesso attraverso il saper fare o il saper usare alcuni strumenti. Così ne parlano nel contesto della scuola italiana le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 (MIUR, 2012), le quali, partendo da un'analisi sulla complessità del presente, fanno migrare la scuola italiana da un paradigma del sapere trasmissivo a quello delle competenze, mettendo al centro "il saper agire nel mondo" della singola persona. Con competenza digitale invece la Commissione Europea intende "... *l'uso critico e responsabile, sicuro di sé, e il livello di coinvolgimento con le tecnologie digitali per l'apprendimento e il lavoro, e anche per la partecipazione nella società. È definita come la combinazione di conoscenza, abilità e*



attitudini.” (Council Recommendation on Key Competences for Life-Long Learning, 2018). Essa contiene al suo interno tre concetti diversi: il sapere, cioè la capacità di carpire informazioni tramite l’apprendimento; le abilità, cioè la capacità di applicare quella conoscenza per il completamento di obiettivi e per risolvere problemi; le attitudini, cioè tutti i fattori legati alla motivazione che includono i valori, le aspirazioni e le priorità di una persona (DigComp 2.2, 2022). Le competenze identificate si riferiscono a cinque aree di riferimento e sono: alfabetizzazione alla ricerca e alla valutazione di informazioni e dati; comunicazione e collaborazione, cioè la capacità di saper usare gli strumenti per comunicare con altre persone; creazione di contenuti digitali; sicurezza e capacità di risolvere problemi, intesi come i piccoli problemi tecnici che potrebbero sorgere nell’utilizzo delle tecnologie. Secondo la Commissione Europea non esiste una netta differenza tra il concetto di literacy e quello di competenza, ma quest’ultimo è un concetto più ampio, che contiene il primo. In particolare, la competenza digitale presuppone un’alfabetizzazione, non solo generale, nella capacità di lettura e scrittura, ma anche la capacità di discernere le informazioni e cercarle attraverso i motori di ricerca sul web. Addirittura, la nuova versione 2.2 del DigComp inserisce la capacità di distinguere tra una notizia falsa e una vera e la capacità di interpretare i dati e le informazioni presenti sul web. Le competenze hanno un impatto diretto sulla vita delle persone, accedervi vuol dire aprirsi delle opportunità ed è per questo che chi è già avvantaggiato dal punto di vista dell’istruzione riesce facilmente a carpire tutte le occasioni offerte dal digitale. In questo senso, un ulteriore e più recente filone di ricerca sul digital divide ha messo in luce i collegamenti tra le opportunità online e l’impatto sulla vita offline delle persone. Ci si riferisce ad esso come terzo livello di digital divide (van Deursen, Helsper, 2015), cioè quel livello che cerca di studiare i benefici che l’acquisizione di competenze e l’uso del digitale apportano alla vita offline. Uno studio empirico sulla società danese (Ibid, 2015) ha rilevato che, in base a diversi parametri sociodemografici come il reddito, il genere e il livello di istruzione, il possesso di una competenza digitale amplifica le disuguaglianze già esistenti nella società in tre diversi ambiti quali la partecipazione politica, i risultati educativi e alcune variabili economiche quali la ricerca di lavoro. In questo senso, un soggetto carente di competenze digitali sarà maggiormente svantaggiato rispetto a uno che le ha; allo stesso tempo, acquisire quelle competenze richiede alcune risorse di base di tipo economico e culturale che non tutti posseggono (ivi, 2015). Uno studio etnografico pubblicato nel 2023 (Ortiz Cobi et al., 2023) sulle donne emigrate dal Perù in Italia e Spagna è arrivato a simili conclusioni: il digital divide amplifica attuali forme già esistenti di esclusione sociale. Il digital divide, in una combinazione delle tre componenti come accesso, uso e opportunità, è molto visibile nella popolazione straniera, soprattutto quella più relegata alla marginalità sociale. Si tratta infatti di una popolazione che tendenzialmente ha a disposizione meno risorse economiche e differenti risorse culturali, spesso deve combattere con un’importante barriera linguistica e con le



discriminazioni razziali anche nella vita online. Infatti, quello che le minoranze etniche subiscono passivamente nell'ambiente digitale è la costruzione razzista delle stesse tecnologie, un aspetto denunciato e opportunamente descritto da tanta letteratura (Benjamin, 2019) (O'Neil, 2017) (Eubanks, 2018). Per quest'ultimo motivo e alla luce dello sviluppo delle tecnologie, al giorno d'oggi non è più sufficiente parlare di digital divide, ma occorre anche introdurre il concetto di *Big Data divide* (Andrejevich, 2014), cioè quello tra chi gestisce i dati sulla Rete e gli utenti che li danno ai primi gratuitamente. Ruha Benjamin (2019), in particolare, ha trattato del tema dei *bias* razzisti attraverso i quali molte tecnologie vengono costruite. Le tecnologie soggette a questo tipo di pregiudizi hanno un impatto immediato nella vita delle persone, le quali ne sono totalmente ignare. Si parla degli algoritmi di *predictive policing* in possesso della polizia, i quali, in base a dati storici, prevedono il tasso di recidività criminale dei soggetti, che è sempre più alto per gli stranieri. Altrove (O'Neil, 2017) si fa l'esempio degli algoritmi che selezionano i lavoratori, i quali spesso attribuiscono un punteggio più basso a chi ha la pelle nera; o anche degli algoritmi che prevedono il tasso di abbandono scolastico negli studenti, i quali puntano i riflettori sempre sugli studenti stranieri. Una competenza digitale, consapevole e critica, che voglia essere inclusiva rispetto alle necessità delle persone più svantaggiate, non può non tenere in considerazione lo stigma (Goffman, 2003) al quale sono soggette. Gli stessi motori di ricerca, spesso, hanno riconosciuto o disconosciuto le persone di colore, ad esempio, associando la parola arabo a terrorista, l'immagine di afroamericano a quella di una scimmia e così via.

3. Due studi empirici sulla popolazione di minori stranieri in Italia: ISTAT e Save The Children

Considerando il caso italiano e prendendo a riferimento gli studi effettuati durante il periodo del Covid-19 è possibile descrivere la condizione dei minori stranieri in Italia dal punto di vista del divario digitale. Nonostante non ci siano studi specifici né raccolte dati sul divario digitale, neanche da parte dell'ISTAT, è possibile estrapolare alcuni dati su accesso, uso e opportunità, quindi secondo i tre livelli di divario considerati, da alcuni ricerche condotte. La prima rileva la condizione degli studenti durante la Didattica a Distanza (DAD) e conclude che le maggiori difficoltà di accesso si sono potute riscontrare tra gli alunni stranieri e gli abitanti del Mezzogiorno (ISTAT, 2022). Lo studio si riferisce agli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, per i quali è stata indagata la condizione in DAD durante la pandemia secondo diversi indicatori, tra cui: adeguatezza degli strumenti a disposizione; una buona e stabile connessione Internet; le difficoltà economiche delle famiglie prima e dopo la pandemia; alcune com-



ponenti relazionali ed emotive che sono mancate in quel periodo, tra cui la socializzazione con i pari e le attività extra-scolastiche; la qualità dell'apprendimento in DAD nella visione dei dirigenti e le assenze fatte dagli studenti. Per quanto riguarda l'accesso alle tecnologie, in Italia allo scoppio della pandemia tra il marzo e il giugno 2020 hanno potuto accedere alla DAD l'80% degli studenti riuscendo a frequentare con continuità e costanza le lezioni. Le cifre scendono se la popolazione di riferimento diventa quella straniera, arrivando al 71,4%. Il report, inoltre, segnala che alcune scuole hanno attivato progetti per la distribuzione gratuita di tablet e PC, ma, nonostante ciò, i divari non sono stati colmati (ISTAT, 2022). Inoltre, in particolare nell'anno scolastico 2020/2021, i ragazzi stranieri hanno usato meno dei loro coetanei italiani il computer per accedere alle lezioni. Si tratta del 72,1 % dei giovani stranieri, contro l'85,3% degli italiani. Secondo le stime, l'uso esclusivo dello smartphone per seguire le lezioni è del 16,8% negli stranieri e del 6,8% negli italiani. L'utilizzo esclusivo dello smartphone è inoltre correlato alla quota di ragazzi che indicano la propria famiglia come povera o molto povera (Ibid., 2022). In generale, invece, sia i ragazzi italiani che gli stranieri dichiarano per il 50,9% di avere una connessione instabile in casa, contro il 43,3% che dichiara di averne una ottima. Su questo punto incide di più il domicilio: i ragazzi domiciliati nelle aree interne e nel Mezzogiorno hanno fatto più fatica degli altri. I ragazzi stranieri però hanno avuto più problematiche per quanto riguarda gli spazi in casa da cui potersi collegare per le lezioni. Erano soli nella stanza, infatti, l'87,7% degli italiani, contro l'81,4% degli stranieri. Inoltre, per quanto riguarda la percezione delle condizioni della propria famiglia sotto la pandemia, la situazione è peggiorata per il 68,5% di chi si percepiva già povero prima della pandemia. Tra questi ultimi troviamo il 4,0% degli italiani contro l'11,3% degli stranieri. Infine, per quanto riguarda il problema delle assenze, esso è stato maggiormente percepito nel Mezzogiorno dove solo il 12,7% dei dirigenti non ha ricevuto lamentele di assenteismo da parte degli insegnanti, contro il 28,8% degli studenti del Nord. Come si può notare dai dati appena elencati, il solo possesso di un dispositivo digitale non assicura una fruizione agevole della tecnologia, per lo più nel contesto educativo. In gioco ci sono infatti una serie di fattori sia tecnici che sociali, tra i quali l'installazione di banda larga e fibra ottica, il tipo di dispositivo dal quale si accede, la motivazione che si mette nel processo di apprendimento e una serie di componenti emozionali che la scalfiscono in partenza, tra cui anche la preoccupazione per la situazione economica della famiglia. Tutte queste componenti aiutano nella fruizione degli apprendimenti e nella frequenza costante e attiva degli studenti in classe. Non è un caso, dunque, che nella popolazione straniera in Italia e tra i residenti del Mezzogiorno alcuni indicatori segnalino una compresenza di fattori di povertà economica e di rendimento scarso, che sembra aggravarsi nella didattica mediata dalle tecnologie. Il secondo studio, invece, è stato condotto da Save The Children Italia (2016) e si è concentrato sul consumo di Internet da parte dei minori stranieri non accompagnati. Il



report è il risultato di una ricerca condotta su un campione di 165 minori di età compresa tra i 15 e i 17 anni, accolti in strutture di accoglienza di diversa natura. A questi ragazzi è stato sottoposto un questionario, tradotto nelle loro lingue e sottoforma di gioco per stimolarne il coinvolgimento. La prima osservazione presente nel Report riguarda l'accesso alla Rete prima della partenza: soltanto i ragazzi egiziani hanno registrato il tasso di accesso più alto, gli altri invece avevano scarse o nulle possibilità di accesso. Tra i ragazzi egiziani l'accesso a Internet è stato determinante nella scelta di intraprendere il viaggio. Secondo la testimonianza di M., 17 anni ed egiziano, vedere le foto sorridenti dei parenti in Italia lo ha spinto a intraprendere il viaggio nonostante questo abbia comportato grandi sacrifici per la famiglia, che, infatti, era contraria. Da questa storia personale possiamo osservare come la competenza di alfabetizzazione alle informazioni e ai dati presente nel DigComp 2.2 sia fondamentale per un uso consapevole delle risorse digitali, poiché l'intreccio con la vita reale è oggi altissimo e i rischi ai quali i minorenni sono esposti sono altrettanto alti. La tendenza a rappresentare sui social solo le cose positive che accadono nella vita, spesso per indurre sentimenti di apprezzamento o di invidia nei propri confronti (Save the Children, 2016) è molto diffusa nella popolazione globale. Per le fasce più vulnerabili, come ad esempio i minorenni, ciò può indurre false credenze su, ad esempio, la vita dei migranti in Europa. Inoltre, molti degli intervistati hanno ammesso di essere stati contattati da profili falsi per fini di adescamento sessuale, per soldi o per carpire informazioni private. Quella sulla sicurezza è una competenza fondamentale del DigComp 2.2, alla quale bisogna educare soprattutto le fasce di popolazione più esposte. Se tra i minorenni ascoltati è presente chi è scappato da una guerra e da un conflitto etnico, ci sono anche molti minorenni che si sono allontanati dalle famiglie per seguire ciò che è stato rappresentato sui social. Un utilizzo consapevole e responsabile della Rete, permetterebbe a questi minori di non cadere nelle trappole di Internet, siano esse veri e propri abusi, o semplicemente la manipolazione dei desideri e delle aspettative che determinano il destino. Un ulteriore aspetto da citare riguarda il fatto che per i minori stranieri non accompagnati in Italia, l'utilizzo della Rete significa sia il mantenimento dei contatti con la propria famiglia che un rischio di isolamento (Save the Children, 2016). Infatti, mantenendo i rapporti con i propri amici del Paese d'origine si rischia di non fare amicizia nel Paese d'arrivo e di parlare sempre nella lingua madre, non allenandosi mai con l'italiano. Come è possibile notare da questo studio, i gruppi più svantaggiati sono poco esposti agli aspetti più positivi del digitale, e le stesse competenze riassunte nel DigComp 2.2 non riescono ad essere acquisite automaticamente, come vorrebbe una certa narrazione sui nativi digitali. Per questo motivo Save The Children suggerisce ai gestori di case di accoglienza di formarsi sul digitale, così da poter educare i minorenni accolti sull'utilizzo di questi importanti strumenti. Infatti, per la vita nel Paese di immigrazione l'accesso alla Rete è fondamentale, in quanto utile a ricevere servizi sociali, quali l'educazione, o per la ricerca del lavoro. In



questo ritroviamo l'amplificazione delle diseguaglianze di cui si è parlato sopra: le persone con una competenza digitale, spesso quelle che hanno già esperienza con i media, che sono più istruite e più ricche, sono facilitate dall'utilizzo degli strumenti; chi invece vive nella marginalità è per lo più sottoposto ai rischi della rete, senza saperne trarre alcun vantaggio.

4. Note conclusive: l'educazione mediale nelle scuole italiane

Dagli studi precedenti è possibile asserire che il sostegno sociale assume un forte impatto (Warschauer, 2002) nel processo di acquisizione delle competenze digitali da parte dei minori. Per dirla con un concetto caro alla sociologia di Bourdieu (1979), i primi processi di socializzazione nella famiglia e nella comunità hanno conseguenze anche sugli *habitus* del bambino. Per quanto riguarda la competenza digitale, molti studi ci dicono che la socializzazione in famiglia e l'esperienza che si matura con i diversi media (Hargittai, 2003), influisce molto sulla competenza digitale complessiva. La qualità e la ricchezza di queste esperienze non sono uguali per tutti, poiché l'attenzione a un'educazione mediale e l'accesso a una pluralità di media non è scontata per ogni famiglia. Se guardiamo allo studio ISTAT sulla Didattica a Distanza, possiamo ben comprendere come il possesso dei dispositivi non sia ancora assicurato a molti studenti stranieri. Non solo, facendo il paio con le stime sull'abbandono scolastico, che ci dicono che in Italia esso non è mai sceso sotto al 30% nella popolazione straniera (Open Polis, 2020), è possibile immaginare che comunque una semplice distribuzione di *device* non basterebbe. Per questo motivo, le attitudini sono una dimensione importante tanto quanto le conoscenze e le abilità. Immaginare un curriculum sull'educazione mediale potrebbe sicuramente aiutare ad abbattere i divari ma, nonostante ciò, rimarrebbero i rischi correlati a problematiche di inclusione degli studenti più marginalizzati. Soffermandosi sul concetto di attitudine (DigComp 2.2, 2022), come abbiamo visto, su di esso agiscono una serie di fattori, alcuni personali, altri sociali e ambientali, tra cui sicuramente la provenienza socioeconomica e culturale. In questo senso sarebbe importante educare ai media adottando le giuste strategie di inclusione, per evitare che proprio i più esposti al digital divide vengano lasciati ai margini. L'educazione mediale a scuola viene introdotta solo con il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) del 2015, riconoscendo tra il corpo docenti anche una figura preposta, cioè l'animatore digitale. Tuttavia, uno studio fa notare (Gremigni, 2019) come non esista nel PNSD un intervento rivolto nello specifico agli alunni con un retroterra socioculturale più svantaggiato. Lo stesso studio sottolinea come non ci siano neanche interventi specifici per stimolare la partecipazione attiva e consapevole nell'ambiente digitale, oggi sempre più orientato verso il soddisfacimento immediato di bisogni e forme di consumo (Ibid., 2019). In questo senso, nella società digitale di oggi non è più sufficiente un approccio univoco al tema



delle diseguaglianze digitali, anche e soprattutto alla luce dello sviluppo e della pervasività delle tecnologie. Non basta cioè parlare di distribuzione degli strumenti e delle infrastrutture tecnologiche senza affiancarle alla necessità di una competenza consapevole e critica che sappia cosa farsene. Non basta parlare di competenza, poiché essa oggi è costruita soprattutto nelle popolazioni più avvantaggiate. Discutere soltanto di inclusione sarebbe parziale se non prendessimo in considerazione i rapporti di potere tra chi costruisce le tecnologie (soprattutto quelle che utilizzano gli algoritmi) e chi le usa. È necessario tenere insieme la totalità di questi aspetti per creare una competenza che sia non solo consapevole e critica, ma anche inclusiva e capace di combattere lo stigma al quale gli studenti stranieri sono sottoposti online nella costruzione della loro identità. Inoltre, una tale competenza non potrebbe essere correttamente veicolata senza che si tenga conto delle metodologie didattiche più innovative e inclusive, poiché rischierebbe di lasciare ai margini chi già vive in condizioni marginali.

Riferimenti bibliografici

- Andrejevic M. (2014). Big Data, Big Questions. The Big Data divide. *International Journal of Communication*, 8/2014.
- Benjamin R. (2019). *Race after technology*. New York: Polity.
- Bourdieu P. (2012). Capitale simbolico e classi sociali. *Polis*, 3.
- Bourdieu P. (1979). Le trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit.
- Breuer S. (2020). Classe, ceto e strato nella sociologia della religione di Max Weber. *Scienza & Politica. Per Una Storia Delle Dottrine*, 32(63), 41-61.
- Commissione Europea (2022). *Digital Competence Framework for citizens (DigComp 2.2)*. Publication Office of the European Union
- DiMaggio P. et al. (2012). Network effects and social inequality. *Annual Review of Sociology*, 38, 93-118. doi: 10.1146/annurev.soc.012809.102545
- DiMaggio P., Hargittai Eszter (2001). *From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use As Penetration Increases*. Sociology Department, Princeton University.
- Eubanks V. (2018). *Automating inequality: how high-tech tools profile, police and punish the poor*. New York: St. Martin's Press.
- Freire P. (1994). *Pedagogy of the Oppressed*. Third edition. New York: Continuum.
- Goffman E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Gremigni E. (2019). Competenze digitali e Media Education: potenzialità e limiti del Piano Nazionale Scuola Digitale. *Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1.
- Eszter Hargittai (2003). The Digital Divide and What To Do About It. In Derek C. J., *New Economy Handbook*. San Diego: CA Academic Press



- ISTAT (2022). REPORT I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana “a distanza”.
- Kuhn C. et al. (2023). Understanding Digital Inequality: A Theoretical Kaleidoscope. *Postdigital Science and Education*, 5, 894-932 <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00395-8>
- Lei Weizhen *et alii* (2008). *Rethinking the Digital Divide from 2008 19th Australasian Conference on Information Systems*. Christchurch
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo.
- O’Neil C. (2017). *Weapons of math destruction: how Big Data increases inequality and threatens democracy*, Penguin Books, Westminster.
- OSCE 2021 Rapporto annuale 2021.
- Openpolis (2020). *REPORT Quanto è frequente l’abbandono scolastico tra gli alunni stranieri?*
- Rawls J. (1991). Una teoria della giustizia, Feltrinelli Editore, Milano
- Robinson L., Cotten S.R., Ono H., Quan-Haase A., Mesch G., Wenhong Chen, Jeremy Schulz, Timothy M. Hale & Michael J. Stern (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18, 5, 569-582.
- Save The Children (2016). *REPORT I minori migranti: in viaggio attraverso la rete*.
- Selwyn N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society*, 6(3), 341362. <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Sen A. (1992). *La diseguaglianza*. Bologna. Il Mulino.
- UNDP (United Nations Development Programme). 2023. 2023 Global Multidimensional Poverty Index (MPI): Unstacking global poverty: Data for high impact action. New York.
- van Deursen A.J.A.M., Helsper E.J. (2015). *The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online?*, Communication and Information Technologies Annual (Studies in Media and Communications, Vol. 10), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 29-52. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- van Dijk Jan (2020). *The digital divide*. Cambridge: Polity.
- van Dijk J., Poell T., de Waal M. (2019). *Platform society. Valori pubblici e società connessa*, ed. it. a cura di Giovanni Boccia Artieri e Alberto Marinelli. Milano: Guerini Scientifica.
- Warschauer M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. *First Monday*, 7(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i7.967>

