

DISUGUAGLIANZE SOCIALI

Il caso della povertà educativa

*di Ida Cortoni**

Abstract

Social inequalities: the case of educational poverty

The essay introduces the concepts of educational and digital poverty in pre-school children. According to the literature, these terms can be understood as deprivations of opportunities to learn, but also to experience, develop and freely flourish skills, talents and aspirations through the responsible, critical and creative use of digital tools" (Save the children, 2021, p.15). How does media consumption during the age of socialization impact on situations of socio-cultural deprivation?

This is the main research question underlying the essay. Starting from the results of a sociological, exploratory type of research promoted by Ministry of education (MIM), Ministry of University (MUR) and the Conference of Italian University Rectors (CRUI), in Italy , the essay focuses attention on three key aspects: 3. the reconnaissance of international studies and research on the relationship between children under 6 and the media, with reference to the implications of the latter on children's learning processes, 2. the role of social, economic, cultural, and digital capital of socialization agencies in significantly directing the impact of technologies in children's identity-building processes, 3 the proposal to recommendation to intervene for reduction of inequalities in socialization process.

Keywords

disuguaglianze sociali, capitale sociale, socializzazione, povertà educativa, povertà digitale

* IDA CORTONI è professoressa associata presso il Dipartimento di pianificazione, design, tecnologia dell'architettura dell' Università di Roma La Sapienza

Email: idacortoni@uniroma1.it

INTRODUZIONE

Il tema delle disuguaglianze sociali appartiene alla tradizione sociologica e fa riferimento a un fenomeno di differenze oggettive dei membri di una collettività, soprattutto in ambito economico e giuridico (Gallino, 2014). Esse possono dipendere dalla diversa distribuzione di risorse materiali (quali ad esempio i beni) o dalla possibilità di accesso a uno status sociale a cui corrispondono opportunità di fruizione culturale, di posizione occupazionale e di educazione che orientano stili di vita, relazioni e comportamenti individuali all'interno di gruppi sociali circoscritti. Tali abitudini condizionano i processi di costruzione dell'identità di ciascuno individuo e la proiezione socioculturale del proprio sé in un progetto di aspettative comportamentali basato su un sistema di condivisione presunto di valori e principi etici e culturali all'interno di un gruppo sociale dominante.

La costruzione semantica del significato di disuguaglianza sociale, tuttavia, si è evoluta nella storia del pensiero sociologico e progressivamente ha integrato nella sua definizione diverse categorie concettuali che oggi ne restituiscono una definizione articolata e complessa.

L'origine terminologica ha un'impronta materialista di matrice marxista e definisce la disuguaglianza quale disparità, legata al possesso o meno di beni di produzione, che genera una prima forma di stratificazione sociale di classe, di natura prevalentemente economica, e sottende rappresentazioni ideologiche che coltivano valori, credenze e concezioni della realtà. La stessa visione strutturale della disuguaglianza è inquadrabile nella teoria Durkheimiana, seppur secondo una diversa chiave di lettura. La disuguaglianza occupazionale professionale, frutto della divisione sociale del lavoro nell'era industriale e moderna, rappresenta un dispositivo funzionale all'equilibrio del sistema sociale. Rispetto allo status ascritto e all'eredità delle risorse patrimoniali, che possono amplificare le iniquità socioculturali, Durkheim introduce un tipo di disuguaglianza socialmente integrato, non più esclusivamente di matrice economica e materiale, bensì di natura occupazionale non ascritta, connessa inevitabilmente anche al reddito, lo status, il prestigio e il potere. In tal senso, le motivazioni alla base delle disuguaglianze sociali moderne sono rintracciabili sia nelle capacità innate di ogni individuo, che lo orientano verso lo svolgimento di una specifica funzione sociale, sia nel "valore sociale" della funzione professionale assunta.

Con Parsons si rafforza l'interpretazione della duplice natura delle disuguaglianze sociali: quelle dello status ascritto (ovvero legate al genere, l'età, l'etnia, l'appartenenza familiare) e quelle legate allo status

acquisito (le competenze, il capitale umano, aspettative e desideri individuali).

Dalla visione strutturale della disuguaglianza progressivamente si passa a quella legata allo scambio attraverso Weber, secondo cui la situazione di classe non dipende più solo da fattori economici, bensì da “opportunità di vita” connesse a tre tipi di mercato: il lavoro, il credito e le merci. In tal senso Weber introduce il concetto di ceto alla base della stratificazione sociale entro cui si definisce lo status e un incrocio di variabili incidenti quali: l’istruzione, il prestigio, la reputazione, il legame sociale e il consenso politico.

Un’ultima considerazione concettuale sul tema della disuguaglianza è rivolta a Bourdieu che analizza le disuguaglianze attraverso la lente del capitale sociale, culturale e simbolico degli individui, usando tre principali assi categoriali:

1. Il volume del capitale economico e culturale ascritto o raggiunto.
2. La composizione della classe ovvero le risorse e i poteri effettivamente utilizzati.
3. La traiettoria del capitale relativa alla mobilità verticale fra classi sociali o orizzontale degli individui all’interno di una stessa classe.

Questi 3 assi generano lo spazio sociale entro cui si costruisce l’habitus da cui maturano stili di vita legate allo status sociale dei singoli (Giancola e Salmieri, 2020). All’interno di questa categoria concettuale sociologica, il saggio focalizzerà l’attenzione sul tema specifico della povertà educativa all’interno dei processi di socializzazione primaria, interrogandosi sull’impatto del consumo digitale nell’implementazione o meno delle capacitazioni fondamentali e combinate (Sen, 1999; Nussbaum, 2000) centrali per fronteggiare in modo critico le sfide sociali contemporanee e governare le disuguaglianze.

La costruzione narrativa all’interno del saggio presenterà la seguente articolazione: il primo paragrafo affronterà un inquadramento teorico concettuale sul tema della povertà educativa e digitale, approfondendo le ipotesi di fondo per cui il consumo digitale possa amplificare il fenomeno della povertà educativa dei bambini in condizioni di deprivazione culturale e sociale. Il secondo paragrafo descriverà l’impianto metodologico e i principali risultati di una recente ricerca esplorativa sul tema, in grado di fornire maggiori spunti di riflessione sul dibattito sociologico e sulle ipotesi di contrasto al fenomeno. Il paragrafo

conclusivo, infine, sarà orientato a rilanciare il tema della povertà educativa e digitale in prospettiva sociologica ponendo nuove domande e percorsi di ricerca in grado di esplicitarne meglio i meccanismi di funzionamento.

1. INQUADRAMENTO TEORICO CONCETTUALE

Da diversi anni l'espressione "povertà educativa" è al centro del dibattito pubblico, politico e scientifico nell'ambito delle scienze sociali, per denunciare una situazione di privazione materiale, culturale e sociale in crescita, che molti bambini spesso vivono all'interno di contesti socioculturali ed economici disagiati, compromettendo l'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni (Save the Children, a partire dal 2014). Tale fenomeno non è innovativo e rientra negli studi legati al tema sociologico delle disuguaglianze sociali intesa come "distribuzione ineguale di risorse economiche, sociali, politiche e culturali all'interno di un determinato contesto sociale" (Croteau e Hoynes, 2015: 287).

La povertà è un fenomeno multidimensionale (Aaberge e Brandolini 2014; Anand e Sen, 1997; Alkire e Foster 2007; Betti et al., 2006; Biggeri et al., 2018): non è solo la conseguenza diretta di forme di privazione assoluta del reddito, ma dipende dal rischio di un gruppo sociale di restare marginalizzato, di non poter partecipare alla vita sociale, di essere soggetto a privazione di capacità (Sen, 1992; Anand et al., 2020) a causa di situazioni legate alle credenziali educative, alle qualifiche professionali e al possesso di beni materiali (Goldthorpe, 1983). Da un punto di vista strutturale possiamo collocare la povertà educativa quale conseguenza della mancata coesione dell'azione sociale del sistema (Parsons, 2021) in una prospettiva macrosociale, mentre da un punto di vista microsociale e secondo la teoria interazionista (Simmel, 1983; Schütz, 1974), la povertà educativa deriva da dinamiche di interazione che portano a marginalizzare un gruppo sociale.

Pur essendo originata in modo incontrovertibile da una carenza o assenza totale di condizioni economiche di base, la povertà educativa è il risultato di un processo di durata medio-lunga all'interno del quale assumono un peso rilevante anche precise circostanze familiari (numerosità del nucleo familiare, reddito annuo, titolo di studio dei genitori) e sociali (politiche nazionali destinate alle famiglie, all'istruzione, al lavoro, allo sviluppo dell'edilizia) che si sviluppano come effetti diretti e conseguenti della povertà economica e che conducono sia a forme di privazione materiali e immateriali, sia a un

disagio individuale, psicologico e/o relazionale. (Del Cimmuto, 2023)

Ricostruendo il quadro presente nella letteratura sociologica, la povertà educativa risulta caratterizzata da tre fattori chiave:

- carenza di beni (strettamente legata a carenze di tipo economico; ad esempio, l'impossibilità di acquisto dei materiali scolastici, dei libri, dei *devices* elettronici utili allo studio);
- carenza di servizi educativi (sia quelli propriamente istituzionali, come la scuola, sia quelli di sussidio sociale per le situazioni disagiate);
- carenza di risorse sociali e culturali, intese come risorse educative trasmesse dalla comunità educante, ovvero dall'insieme delle persone che si occupano e preoccupano d'impartire una buona educazione ai bambini. La carenza di tali risorse rischia di emarginare i giovani e allontanarli dalla frequentazione dei principali contesti di inclusione socioculturale, quali ad esempio la scuola, lo sport. Un indicatore a riguardo potrebbe essere il fenomeno della dispersione scolastica e dell'abbandono precoce nei contesti socioculturalmente e geograficamente disagiati.

Secondo alcuni studiosi, la povertà educativa è una condizione prevalentemente socioculturale generata, o amplificata, da uno o più cortocircuiti formativi nel processo di socializzazione del cittadino, in cui progressivamente è compromessa sia la progressiva inclusione nel contesto socioculturale fin dall'infanzia, sia la personale maturazione cognitiva ed emotiva, indispensabile per la costruzione di una autonomia di giudizio e un senso di responsabilità e consapevolezza del proprio e dell'altrui agire.

In tal senso, la povertà educativa può essere definita come "l'impossibilità e l'incapacità di usare le competenze richieste per adattarsi alla complessità dei cambiamenti sociali, culturali e tecnologici e di continuare ad apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni lungo tutto il corso della vita" (Giancola e Salmieri, 2023: 11).

Considerando l'approccio delle *capabilities* di Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2000), una situazione di deprivazione educativa si delinea quando è compromessa almeno una delle quattro condizioni di seguito elencate: 1) *apprendere per comprendere*, cioè acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi; 2) *apprendere per essere*, ovvero rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo

stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti in situazioni di difficoltà e di stress; 3) *apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione; 4) *rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza*, come condizioni funzionali all'educazione (Save the Children, 2016). Tali forme di apprendimento si sviluppano nel bambino in modo continuato già nei primissimi anni di età, in vari contesti di socializzazione, *in primis* in famiglia e a scuola (Walker e Unterhalter, 2007).

Secondo alcune ricerche di carattere internazionale, già in età prescolare (0-6 anni di età) possono emergere forme di privazione materiale e immateriale nei contesti di socializzazione primaria, in grado di compromettere lo sviluppo della personalità del bambino, la stimolazione e l'implementazione di alcune competenze trasversali (o metacognitive) che condizionano comportamenti sociali e relazionali negli anni successivi della socializzazione (Giancola e Salmieri, 2023). Le cause della povertà educativa sono dunque riconducibili ad un progressivo deficit dell'apprendimento già a partire dall'infanzia. Dal punto di vista micro-sociale, la carenza di stimoli culturali e sociali famigliari e scolastici per i bambini della pre-infanzia, spesso enfatizzati dalla mancanza di opportunità di stimolazione socioculturale a livello territoriale, può precludere l'opportunità per i più piccoli di sviluppare *capabilities* (Sen, 2000; Nussbaum, 2000).

Da qui alcune domande di ricerca alla base della riflessione di questo saggio: come e quanto la progressiva inclusione del digitale negli stili di vita delle famiglie, con particolare riferimento ai bambini, modifica il concetto di povertà educativa? Che ruolo svolgono i media quali agenti di amplificazione e riduzione della povertà educativa nei processi di socializzazione primaria?

Il saggio focalizza l'attenzione sull'impatto della cultura e del consumo digitale nei processi di socializzazione primaria, con particolare attenzione a contesti sociali di privazione socioculturale ed economica. Nello specifico, partendo dall'analisi secondaria della letteratura scientifica sul tema e di circa 40 rapporti di ricerca internazionali, pubblicati dal 2020 e il 2022, all'interno di un progetto di ricerca dal titolo "povertà educativa e digitale" proposta dal MUR, CIMEA e MIM, in saggio nei successivi paragrafi presenterà le principali riflessioni teoriche emerse dalla rassegna bibliografica e scientifica.

1.1 La deprivazione socio culturale e l'impatto del digitale

Secondo alcune ricerche internazionali, il 98% delle famiglie americane con figli da 0 a 8 anni possiede almeno un dispositivo mobile con il quale la prole trascorre un terzo del tempo giornaliero (Rideout e Robb, 2020), e i dati di *EU Kids Online* evidenziano come i bambini di tutta Europa crescano in ambienti saturi di media (Smahel et al., 2020). Anche il contesto italiano è in linea con questa tendenza: tutte le famiglie intervistate in una ricerca su un campione rappresentativo possiedono almeno uno *smartphone* e l'84% almeno un *tablet* (Balbinot et al., 2016; Zaffaroni et al., 2022).

L'età del primo contatto con i dispositivi digitali connessi si è gradualmente ridotta, con circa il 90% di bambini che si rapporta con i media prima del raggiungimento dei due anni (Brito e Ramos, 2017; Chaudron et al., 2018). Contestualmente, il tempo trascorso davanti allo schermo dei bambini in età prescolare fa registrare un progressivo e considerevole aumento negli ultimi anni, superando una media di oltre due ore giornaliere (Chen e Adler, 2019).

Il dispositivo preferito dai bambini è il *tablet*, utilizzato per una media di 115 minuti al giorno da parte di bambini tra i 3 e i 5 anni, seguito dallo *smartphone* dei genitori (Radesky et al., 2020). Questi *device* vengono utilizzati principalmente per la visione di foto e video realizzati dai genitori, di cartoni animati, per intrattenimento tramite le *app* e per l'ascolto di musica (Cannoni et al., 2018; Cristia e Seidl, 2015). Le piattaforme *YouTube* e *YouTube Kids* rappresentano le applicazioni preferite dall'86% dei bambini, seguite da *TikTok* e da piattaforme di *streaming* come *Netflix* (OFCOM 2021) (Metastasio et al., 2023). L'intensificazione dell'uso quotidiano dei media da parte dei minori induce a riflettere sull'esigenza di investire in modo più deciso sia sui servizi educativi che sulle risorse sociali e culturali delle famiglie e degli educatori, affinché abbiano gli strumenti cognitivi, sociali e relazionali per fronteggiare e accompagnare la relazione dei bambini con i media, autoregolarla e renderla progressivamente più consapevole e responsabile.

L'ipotesi di fondo è che in condizioni di deprivazione culturale, sociale il consumo digitale possa amplificare la povertà educativa nonché generare la cosiddetta povertà digitale.

Adottando la definizione condivisa di "povertà educativa" precedentemente introdotta, con il termine povertà digitale possiamo intendere una deprivazione culturale, cognitiva, emotiva e di socializzazione del cittadino, costruita progressivamente nel tempo dalla

relazione con la tecnologia a partire dall'età infantile (Save the Children, 2021, p.15). Anche rispetto alla povertà digitale è possibile ipotizzare tre principali condizionamenti socioculturali: a. la carenza di beni, intesa come carenza di risorse tecnologiche e infrastrutturali o progetti di sperimentazione e integrazione tecnologica territoriale spesso determinati dalla mancanza di investimenti economici mirati; b) la carenza di servizi educativi orientati alla media literacy e alla media education in contesti non solo formali, come la scuola, ma anche non formali come le ludoteche, i musei, le librerie etc.; c) la carenza di risorse sociali e culturali spesso legate al background culturale, in termini di competenza mediale delle famiglie, degli educatori e dei cittadini, in senso più generale.

Tale definizione tiene conto di ulteriori aspetti fondamentali legati alla relazione fra minori e tecnologie da considerare nella prospettiva di una condizione di deprivazione socioculturale quali:

1. La nuova strategia dell'Unione europea sui Diritti dell'Infanzia e il commento generale alla Convenzione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza delle Nazioni Unite sui diritti dei minori in relazione all'ambiente digitale. Essa richiama il diritto all'apprendimento, all'accesso, all'informazione corretta, alla privacy, alla libertà di espressione, alla protezione e alla non discriminazione.
 2. Il dibattito scientifico e politico degli ultimi anni sulla competenze digitali, soprattutto di tipo trasversale, riconducibile al Framework Europeo sulle competenze digitali del cittadino, il DigComp 2.0 (Ferrari et al., 2013), 2.1 (Carretero et al., 2017) e 2.2 (Vuorikari et al., 2022), che rappresentano i principali strumenti culturali e normativi Europei per sistematizzare la ricerca, la formazione e la sperimentazione sulle competenze digitali. Dal punto di vista sociologico, tali competenze digitali rappresentano la prima dimensione del capitale digitale del cittadino, insieme al comportamento di fruizione mediale.
 3. La valutazione dell'influenza del capitale digitale nei contesti di socializzazione, come la scuola e la famiglia, che richiama in una prospettiva mesosociale le strategie di domesticazione dei media nelle pratiche quotidiane nonché la traduzione delle competenze digitali acquisite in comportamenti etici, responsabili e critici dentro e fuori gli ambienti digitali. Tale valutazione risente del condizionamento del capitale sociale e culturale familiare e scolastico.
-

4. In ultima istanza, secondo una prospettiva macrosociale, l'analisi del capitale digitale in termini di dotazione tecnologico infrastrutturale e potenziamento dei servizi educativi territoriali anche sul digitale a livello locale, la cui presenza può agevolare o meno la diffusione e integrazione del capitale digitale dei cittadini.

Nello specifico la carenza di conoscenze e competenze trasversali, legate alla cultura digitale all'interno delle agenzie di socializzazione primaria, come la famiglia e la scuola, condiziona irreversibilmente la relazione che i bambini costruiscono progressivamente con i media attraverso il consumo, nonché lo sviluppo di consapevolezza mediale e analisi critica, fondamentali per esercitare i propri diritti di cittadino e la propria autonomia. Questa prima riflessione ha indotto studiosi di scienze sociali a porsi una serie di interrogativi di ricerca e di approfondimento teorico sul tema.

La riflessione sulla povertà digitale in età prescolare inevitabilmente parte da una condizione di deprivazione culturale nella prospettiva micro-sociale, legata alla carenza di competenze trasversali e mediazioni culturali individuali che rallentano il processo di inclusione socioculturale del bambino nel contesto sociale contemporaneo. Tale carenza tuttavia riflette l'humus culturale, educativo, sociale e relazionale dei contesti e percorsi di socializzazione del minore in una prospettiva meso sociale; in tal senso entrano in gioco il capitale sociale, culturale, digitale ed economico familiare e scolastico quali fattori condizionanti la relazione e la percezione del minore con la tecnologia. In questo quadro non vanno trascurate quelle variabili socioeconomiche e culturali macro-sociali che sono alla base della dotazione e facilitazione culturale territoriale, in grado di garantire benessere sociale al cittadino a prescindere dalla propria condizione familiare e dunque dalla disponibilità economica.

Secondo alcuni studiosi (Kalantzis e Cope, 2012) l'inclusione e la distribuzione territoriale delle tecnologie e dei servizi digitali nonché la loro integrazione nei servizi formativi contribuisce ad amplificare o meno la povertà educativa. L'accesso all'istruzione non sempre è equamente distribuito e molti studenti, soprattutto nelle fasce socio-economiche più svantaggiate, incontrano difficoltà nell'accedere a risorse educative di qualità. La mancanza di connessione a Internet, l'assenza di dispositivi tecnologici e la scarsa alfabetizzazione digitale sono fattori che contribuiscono a creare un divario sempre più ampio tra chi ha accesso a opportunità di apprendimento avanzate e chi ne è escluso. Secondo gli

studiosi, gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito hanno una probabilità tre volte maggiore di abbandonare la scuola rispetto ai loro coetanei più privilegiati. Inoltre, nelle scuole situate in aree economicamente svantaggiate, l'uso della tecnologia è spesso limitato a strumenti di base, mentre nelle scuole private e nelle istituzioni più avanzate vengono sperimentate metodologie innovative e strumenti digitali di ultima generazione. Per affrontare questo problema, Kalantzis e Cope propongono una serie di strategie volte a ridurre il divario digitale e a garantire un accesso equo all'istruzione. Tra queste, l'investimento sulle infrastrutture tecnologiche per le scuole pubbliche, rappresenta una strategia per ridurre le disuguaglianze, così come promuovere programmi di formazione per insegnanti e studenti sull'uso critico delle tecnologie digitali e sviluppare contenuti educativi accessibili a tutti, indipendentemente dal contesto economico e sociale. I due studiosi analizzano criticamente il sistema educativo contemporaneo e propongono un ripensamento radicale dei modelli di apprendimento per adattarsi alle esigenze del XXI secolo. Nello specifico, per rendere il sistema scolastico più inclusivo ed efficace, Kalantzis e Cope propongono alcune riforme fondamentali per riconfigurare gli spazi di interazione socioculturale ed educativo quali:

- Riprogettare gli spazi educativi, creando ambienti di apprendimento flessibili e interattivi.
- Superare il modello tradizionale della lezione frontale, favorendo metodologie didattiche basate su progetti, simulazioni e lavoro di gruppo.
- Personalizzare l'insegnamento, utilizzando la tecnologia per adattare i percorsi educativi alle esigenze individuali degli studenti.
- Investire nella formazione degli insegnanti, affinché possano sfruttare al meglio le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie.
- Promuovere l'apprendimento permanente, garantendo opportunità di aggiornamento continuo per tutte le fasce della popolazione.

Tali proposte si aggiungono a quelle più generali di welfare, quali: 1) il miglioramento dell'accesso alla tecnologia attraverso l'investimento in infrastrutture scolastiche ICT per garantire che ogni studente abbia accesso a dispositivi e connessione Internet, nonché la manutenzione e l'aggiornamento delle risorse digitali, evitando che diventino obsolete. 2) La formazione e il supporto per docenti e studenti integrando l'alfabetizzazione digitale nei programmi scolastici (ovvero insegnando agli studenti come usare efficacemente la tecnologia per apprendere) e

formando gli insegnanti sull'uso della tecnologia nella didattica, per massimizzarne l'impatto (Combrinck e Mtsatsee, 2019).

2. LA POVERTÀ EDUCATIVE E DIGITALE: IL DISEGNO DELLA RICERCA

Nel 2022/2023 è stata condotta un'indagine esplorativa in Italia, dal titolo *La povertà educativa e digitale*, coordinata dalla CRUI, dal MUR e dal MIM sull'impatto nel digitale rispetto al benessere cognitivo, emotivo e sociale del bambino in età prescolare (sul concetto di benessere, si guardi Gui, 2019), per comprendere quanto il capitale digitale (Ragnedda, 2018) potesse essere amplificatore o riduttore delle disuguaglianze socioculturali a partire dai primi anni di socializzazione.

Il principale obiettivo della ricerca è stato quello di esplorare il fenomeno della povertà educativa e digitale in età prescolare, ponendo attenzione a due aspetti:

1. L'approfondimento sulle abitudini di consumo mediale e sulle relazioni alla base della stimolazione dell'apprendimento dei bambini attraverso l'uso dei devices partendo dagli studi e dalle ricerche internazionali degli ultimi anni. A riguardo sono stati analizzati 40 rapporti di ricerca, scritti dal 2020 al 2022 e focalizzati sulla relazione mediale dei bambini in famiglia e sull'impatto cognitivo degli stimoli digitali sul bambino in età prescolare e 80 articoli scientifici internazionali focalizzati sui concetti di "povertà educativa e digitale".
2. La riflessione sociologica sull'incidenza del capitale sociale, culturale, economico e digitale delle principali agenzie di socializzazione, quali la famiglia e la scuola, nella definizione e nell'incremento della povertà digitale ed educativa già a partire dall'infanzia.

Nei paragrafi successivi, si introdurranno i principali aspetti emersi nell'indagine.

3. I RISULTATI DELL'INDAGINE ESPLORATIVA

3.1 Ricerche e studi internazionali sul consumo mediale prescolare

Da qualche anno, ricerche nazionali e internazionali indagano la relazione

anticipata fra media digitali e bambini al di sotto dei sei anni e in alcuni casi al di sotto dei due, alimentando un dibattito pubblico e politico dai toni allarmistici e denunciando, da un lato i potenziali rischi di una fruizione mediale incontrollata e isolata per lo sviluppo dell'apprendimento e il benessere dei bambini, dall'altro la difficoltà delle agenzie di socializzazione, come la famiglia e la scuola, di fronteggiare culturalmente e socialmente l'integrazione accelerata dei media digitali nel processo di socializzazione del minore.

Un'indagine comparativa condotta dalla Commissione Europea (Joint Research Centre – JRC 2017) sulla relazione fra media e minori del 2017, rilevava come la condivisione di dispositivi digitali con i minori fosse anticipata al di sotto dei sei anni in famiglia, a prescindere dal contesto geografico nazionale di riferimento. Nel 2020 un'ulteriore indagine dal titolo *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight* negli USA ha confermato come l'uso di tablet e cellulari da parte dei bambini al di sotto degli otto anni fosse ormai radicato nelle abitudini dei bambini, seppur nei più piccoli tale utilizzo fosse orientato prevalentemente alla visione di video online (Rideout e Robb, 2020). Nel 2022, una ricerca condotta da alcune associazioni di pediatri italiani, ha evidenziato come il 26% delle famiglie con figli di età compresa tra 0 e 2 anni consente ai bambini di utilizzare i devices in completa autonomia, percentuale che arriva al 62% per la fascia 3-5 anni e che raggiunge il 95% tra gli 11 e i 15 anni. Infine, ricercatori ribadiscono come oggi il tablet sia il dispositivo più popolare tra i bambini piccoli non solo per guardare video e giochi online, ma anche per disegnare, ascoltare musica, cercare informazioni (JRC, 2017).

In accordo con la letteratura scientifica internazionale, il linguaggio visivo dei dispositivi digitali stimola il pensiero spazializzato, la memoria di lavoro e fortifica forme comunicative e di linguaggio non verbale per il bambino (Herdzina e Lauricella, 2020). Nello specifico, la modalità interattiva propria del digitale, attraverso l'uso del *touch screen*, garantisce una stimolazione cognitiva e metacognitiva rilevante per il bambino, nella misura in cui risponde a bisogni di contatto, di esperienza tattile e di gestione manipolatoria della realtà, con conseguente gratificazione sensoriale percettiva dell'esplorazione attraverso il medium (Cohen, 2011). Secondo altri ricercatori, le competenze in matematica sono quelle più facilmente stimulate attraverso l'uso della tecnologia digitale in età prescolare, nella misura in cui i bambini possono rappresentare, manipolare e apprendere intuitivamente concetti matematici, come numero e quantità, geometria e misura (Jung e Conderman, 2015: 64-69). Tuttavia se alcune ricerche hanno evidenziato

una significativa associazione positiva tra i bambini che utilizzano attivamente un touch screen da piccoli e lo sviluppo precoce negli stessi di capacità motorie osservabili (Bedford et al., 2015), altre sottolineano come la sovra stimolazione digitale può avere effetti collaterali sull'apprendimento, non solo per un calo di attenzione, ma anche per la sua difficoltà nel comprendere e selezionare spontaneamente e criticamente le informazioni utili allo scopo educativo per cui è stata richiesta un'attività online, compromettendo la concentrazione e dimenticando l'obiettivo formativo da raggiungere.

Gli schermi sollecitano il pensiero spazializzato e la memoria di lavoro, valorizzando le forme non verbali della simbolizzazione e favorendo la "cultura del multiplo", ovvero la creazione collettiva, nonché una relazione orizzontale del sapere e un pensiero dei compiti molteplici e provvisori (Bach, J.-F. et al., 2013). Si deve, inoltre, considerare che la dimensione estetico espressiva dei linguaggi medialità stimola nell'utente, soprattutto nei più piccoli, un'immediata reattività affettiva, ovvero cattura l'attenzione del bambino generando una gratificazione immediata, allontanandolo progressivamente dalla fatica della concentrazione prodotta dallo sforzo di una ricerca approfondita, dal confronto delle fonti informative, dalla comprensione profonda di un tema e dalla sua analisi critica (Kirschner e De Bruckere, 2017); un meccanismo che, a lungo andare, può diventare dannoso per l'apprendimento del bambino (Gui, 2019).

Questi aspetti controversi del rapporto fra apprendimento e tecnologia chiamano in causa il contesto socioculturale entro cui si deve educare e costruire la relazione del bambino con la tecnologia. La relazione fra il digitale e i bambini dipende infatti dalle dinamiche di interazione e relazione fra adulti e minori, nonché fra pari, considerando i processi di domesticazione dei device tecnologici nelle routine quotidiane (Silverstone et al., 1992), l'intensità e la specificità delle influenze del capitale sociale (Bourdieu, 1986), culturale (Coleman, 1988) e digitale (Ragnedda, 2018) familiare e scolastico, che condizionano il tipo, l'intensità di utilizzo, il valore sociale attribuito e il ruolo del digitale nella gestione del tempo libero o delle dinamiche quotidiane dei bambini (Donati, 2017).

È ipotizzabile che la relazione fra consumo digitale in età prescolare e povertà educativa e digitale, dunque, rischi di manifestarsi in modo evidente, emergendo con effetti inequivocabili e sostanziali, quando le sollecitazioni e gli stimoli legati ai contenuti medialità non sono adeguatamente accompagnati dalla mediazione umana e culturale degli educatori (siano genitori o insegnanti), oppure quando tali contenuti non

sono integrati in modo equilibrato in un contesto di socializzazione in relazione ad altre stimolazioni e attività sociali ed educative, anche di carattere analogico. Come condiviso in ambito scientifico, la disponibilità di risorse materiali e immateriali, di carattere culturale e sociale oltre che tecnologico, rappresentano variabili contestuali imprescindibili per una riflessione teorica di carattere sociologico, che si avvale di uno sguardo e di un'apertura interdisciplinare, sull'uso degli artefatti digitali e comunicativi in età prescolare all'interno del quadro della povertà educativa e digitale.

3.2 L'incidenza del capitale sociale sulla povertà digitale

Per capitale sociale si intende la rete delle relazioni, costruita quotidianamente, che contribuisce a generare e fortificare una forma di socializzazione, intesa come *bene sociale relazionale* (Donati, 2006), al di fuori di una finalità strumentale o economica e di un orientamento puramente competitivo. In tal senso, il capitale sociale è inteso come un sistema di relazioni che garantisce un continuo scambio, la condivisione e il rinnovo di valori, principi, regole di convivenza civile ecc. Secondo questa prospettiva di capitale sociale, acquista rilevanza non solo la quantità delle relazioni continuamente costruite dagli individui, bensì la loro qualità in termini di fiducia, cooperazione e reciprocità (Coleman, 1988).

La definizione di capitale sociale è tuttavia multidimensionale. Secondo una prospettiva micro-sociale, esso fa riferimento alle concrete relazioni personali e le reti di interazioni costruite all'interno dei principali contesti di socializzazione, come la famiglia e la scuola, che influenzano il capitale umano, i comportamenti socioculturali, nonché la maturazione di alcune competenze individuali, anche digitali. Tali reti sociali spesso sono collegate al capitale umano ascritto e al capitale educativo dei genitori e degli educatori di riferimento, il quale viene condiviso in un processo di socializzazione trasmissivo e relazionale con le nuove generazioni. Tali relazioni contribuiscono a generare sentimenti di fiducia reciproca da cui maturano scelte, si costruiscono aspettative e si rinforzano le norme etiche e civiche che orientano l'agire individuale (Coleman, 1988; 1990; Portes, 1998).

Dal punto di vista macro-sociale, il capitale sociale fa riferimento ad altri tipi di relazioni costruite attraverso reti territoriali fra enti e istituzioni pubbliche o private, con cui le agenzie di socializzazione intraprendono rapporti di collaborazione e di scambio. Tali rapporti, di natura politica, economica o culturale, anche istituzionali e di sostegno reciproco,

diffondono nella percezione pubblica un tipo e un senso del benessere sociale collettivo che inevitabilmente si riflette sulle dinamiche di relazione delle persone all'interno dei vari contesti di socializzazione come la scuola e la famiglia (Putnam, 1993). Infine, secondo una prospettiva meso-sociale, il capitale sociale richiama la prospettiva di Bourdieu che lo definisce come l'insieme delle risorse, materiali e immateriali, in parte possedute dal soggetto e in parte costruite dallo stesso attraverso la rete durevole di relazioni, più o meno istituzionalizzate, frutto di conoscenze e di riconoscimenti reciproci (Bourdieu, 1979; 1980). Tali relazioni inevitabilmente interferiscono sulle scelte comportamentali e sugli orientamenti culturali, educativi, sociali e valoriali delle giovani generazioni. Tali scelte culturali ed educative contribuiscono a definire l'*humus* culturale delle persone e l'*habitus* alla base della costruzione dell'identità individuale e sociale¹.

Come noto dalla letteratura scientifica nell'ambito delle scienze sociali, diverse variabili socioculturali possono intervenire nel definire l'entità e la natura della povertà educativa e digitale, alcune sono riconducibili a una visione macro-sociale, ovvero al capitale economico, sociale e culturale del contesto sociale, politico e giuridico entro cui si costruiscono processi di socializzazione intorno al minore, altre a una visione meso sociale e micro sociale. Nel primo caso, l'investimento politico governativo sulla dotazione tecnologico infrastrutturale, culturale e informativa di un territorio (in termini anche di servizi pubblici per i cittadini) contribuisce al benessere socioculturale dello stesso (a livello di quartiere, o città, o regione, o comune, o stato etc.), che a sua volta influisce sull'orientamento e la stimolazione delle abitudini fruttive e culturali mediali delle famiglie e quindi sull'implementazione o la riduzione della povertà educativa e digitale. Così, in quei contesti sociali e geografici in cui è presente un investimento politico e giuridico sulla comunicazione digitale o sull'implementazione culturale e informativa del cittadino, è ipotizzabile come sia più facile trovare le condizioni adeguate per stimolare conoscenza, curiosità, interesse nel cittadino, soprattutto se di giovane età, e dunque creare le condizioni per accedere facilmente e utilizzare la tecnologia al servizio dei propri bisogni culturali, informativi e funzionali allo svolgimento di attività quotidiane.

Da un punto di vista meso sociale, è opportuno considerare gli aspetti

¹ Secondo Bourdieu, l'*habitus* rappresenta l'insieme di predisposizioni e schemi di pensiero, frutto di condizionamenti sociali, che orienta le scelte degli individui.

Bourdieu inquadra l'*habitus* in un'ottica costruttivista, nella misura in cui si costruisce e si manifesta all'interno di determinate strutture sociali, tuttavia esso contribuisce a rafforzarle (o trasformarle) in virtù delle scelte di volta in volta compiute dall'individuo.

relativi alla specifica condizione familiare del minore in termini di capitale economico, sociale, culturale e umano, che influenzano il valore etico e di socializzazione attribuito al medium sia dai genitori che dai bambini (*digital divide* di secondo livello, Hargittai, 2002; DiMaggio et al., 2003). Proprio il tipo di percezione mediale definisce il tipo di relazione con i media, ovvero la quantità espositiva, il tipo di attività svolte con le tecnologie e l'investimento affidato alla tecnologia per la risoluzione di problematiche quotidiane.

Riprendendo la prospettiva di Bourdieu, il capitale digitale può essere inteso come l'insieme delle risorse materiali (come ad esempio le tecnologie, i servizi digitali digitali) e immateriali (come ad esempio le competenze digitali), disponibili all'interno di uno specifico campo (o spazio sociale), che un soggetto può mobilitare per raggiungere specifici obiettivi. Il capitale digitale nella prospettiva di Bourdieu può essere interpretato solo in correlazione ad altre forme di capitale come quello sociale, culturale, umano ed economico (Cortoni, 2020; Ragnedda 2018; Ragnedda, Ruiu, Addeo, 2019).

Anche il concetto di capitale stesso fa riferimento all'accesso e alla diffusione delle infrastrutture tecnologiche in un conteso sociale specifico, la disponibilità delle risorse digitali per lo svolgimento di attività e l'integrazione delle tecnologie della comunicazione nelle quotidiani mansioni lavorative (Pandolfini, 2016).

Secondo una prospettiva mesosociale invece, esso si riferisce all'analisi dell'uso dell'ict nelle attività quotidiane, alla flessibilità nella personalizzazione delle dinamiche di integrazione del digitale, nonché all'uso di risorse digitali per migliorare la conoscenza e la stimolazione culturale.

Infine, nella prospettiva microsociale il capitale digitale rimanda sia ai comportamenti culturali dei cittadini, quando utilizzano i devices, sia al capitale culturale di ciascuno in termini di competenze, acquisite durante l'esperienza scolastica e di fruizione mediale quotidiana, per migliorare la propria performance e la propria riuscita socioculturale e formativa a livello individuale (Paino e Renzulli, 2012; Pitzalis et al., 2016; Magaudda, in De Feo, Pitzalis, 2014).

La disponibilità di un tipo di dotazione tecnologica in famiglia, spesso connessa a quella finanziaria, nonché il background culturale ed educativo dei genitori certamente generano un *divide culturale* che condiziona la relazione dei bambini con le tecnologie; da qui prende forma quello che è stato spiegato da alcuni studiosi come "divario digitale relativo" delle nuove generazioni, definito in tal modo perché condizionato da variabili socio-strutturali ascritte in famiglia (Pandolfini

in Giancola, Salmieri, 2020). Ad esso tuttavia si aggiunge il riferimento alle abitudini culturali, alle relazioni intrafamiliari, agli stili educativi adottati e ai consumi medialti, nonché l'approccio alla tecnologia dei genitori, che si riversano sul tipo di relazione costruita dai bambini con la stessa e, quindi, sul valore attribuito ai media, condizionando il giudizio sulla capacità della tecnologia di essere valutata a tutti gli effetti quale efficace veicolo di conoscenza e di stimolazione dei processi di apprendimento.

Tutti questi fattori socioculturali incidono sulla definizione della povertà educativa e digitale.

Una fruizione isolata e prolungata nel tempo delle tecnologie, priva di processi di discussione, condivisione, integrazione conoscitiva e culturale attivata dal dialogo e dalla relazione con altre figure educative, come i famigliari, rischia di trasformare l'esperienza mediale da strumento di stimolazione cognitiva e dell'apprendimento a mezzo di limitazione e riduzione di alcune capacità percettivo cognitive, come quella attentiva e di memorizzazione, come spesso denunciato in più occasioni dalla letteratura scientifica di riferimento (Carr, 2011). Da qui deriva il cosiddetto divario digitale "assoluto" delle nuove generazioni che rimanda all'utilizzo non appropriato dei media a prescindere dalla loro condizione socioculturale e formativo familiare, a sua volta alla base della povertà digitale (Pandolfini in Giancola e Salmieri, 2020).

Le diverse forme di capitale (economico, sociale e culturale), compreso quello digitale, giocano un ruolo centrale nel definire lo status di deprivazione materiale e immateriale del bambino, tanto da incidere non solo sulla amplificazione o riduzione della stessa povertà educativa, ma anche su quella digitale. La deprivazione materiale, infatti, influisce negativamente sullo sviluppo psico-cognitivo ed emotivo dei bambini e sul loro benessere fin dai primi anni di vita, nella misura in cui la carenza di risorse economiche, infrastrutturali e tecnologiche non consente al minore di usufruire adeguatamente di tutte le stimolazioni culturali circostanti per alimentare adeguatamente la curiosità conoscitiva ed esplorativa, compresa quella veicolata attraverso i media. Contemporaneamente, è ipotizzabile che il capitale culturale famigliare, ascrivito e relazionale, e il possesso o meno di un certo tipo di competenze trasversali e digitali da parte dei genitori, possa incidere profondamente sull'implementazione di queste ultime nei loro figli e sulla trasmissione intergenerazionale di percezioni, giudizi e pregiudizi legati all'uso del digitale, in grado di orientare l'idea del digitale costruito dalle nuove generazioni. In tal senso, si rischia di condizionare irreversibilmente la costruzione della identità sociale e individuale negli anni futuri dei bambini anche attraverso il digitale.

Per un verso, il ritardo dei singoli nell'uso dei media all'interno dei processi di socializzazione, frutto di variabili materiali, economiche, culturali o emotive e personali, comporta un ritardo di accesso alle opportunità sociali, conoscitive ed emotive, che derivano dalla frequentazione degli ambienti medial e dall'uso dei media nella quotidianità. D'altro lato, l'accesso infrastrutturale e tecnologico non garantisce automaticamente una stimolazione cognitiva ed emotiva appropriata dell'individuo attraverso i media. L'esperienza di utilizzo dei mezzi tecnologici non sempre informa sulla qualità di utilizzo del medium, né sul grado di responsabilità e consapevolezza alla base dell'utilizzo. In tal senso la privazione culturale in materia digitale, o meglio la carenza di competenze digitali trasversali in grado di gestire i contenuti e gli ambienti medial con autonomia e responsabilità, può essere intesa come una ulteriore causa di "povertà digitale".

4. DISCUSSIONE SUI RISULTATI. CONTRASTARE LA POVERTÀ DIGITALE IN ETÀ PRESCOLARE

Nel rapporto tra bambini e media digitali, "il principale motore dello sviluppo non è lo strumento tecnologico in sé, ma le configurazioni di attività, risorse materiali, relazioni, pratiche culturali e internazionali che emergono dal loro uso in vari contesti" (Barron e Levinson, 2018: 19).

La tecnologia può, quindi, essere parte integrante del processo di apprendimento, favorendo nel bambino lo sviluppo di competenze sociali, linguistiche e cognitive (Metastasio, 2021). Tuttavia, come evidenziato, l'utilizzo non può essere delegato al bambino, ma deve comprendere la famiglia e i servizi educativi 0-6 (Metastasio, 2023).

È ipotizzabile che forme di contrasto al fenomeno della povertà educativa e digitale possono essere molteplici, costruite tenendo conto di diverse dimensioni. In una prospettiva di Welfare, è possibile ipotizzare interventi strutturali e politici sul territorio, con azioni di supporto materiale e immateriale per migliorare la situazione economica e culturale delle famiglie, che prevedano progetti di inclusione sociale, nonché potenziando servizi di supporto e accompagnamento del cittadino nella fruizione degli stessi servizi integrativi, messi a disposizione per implementare eventuali gap culturali e conoscitivi e favorire il coinvolgimento e la partecipazione attiva delle categorie sociali più svantaggiate.

Alcuni studiosi (Wang et al., 2024) analizzano il ruolo fondamentale dell'educazione inclusiva e di qualità nel raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG), con un focus sui paesi BRICS+ (Brasile,

Russia, India, Cina, Sudafrica e altri paesi emergenti) dal 2000 al 2020. Lo studio esamina il rapporto tra spesa pubblica per l'educazione, proporzione di popolazione istruita e il loro impatto sull'indice composito di sviluppo sostenibile. I risultati evidenziano una forte correlazione tra investimenti educativi, innovazione, riduzione della povertà e miglioramento della sostenibilità economica, sociale e ambientale. Nello specifico, un aumento dell'1% nella spesa statale per l'educazione nei paesi BRICS+ corrisponde a un incremento dello 0,15% nell'Indice di Sviluppo Sostenibile (SDI). Questo effetto è attribuibile a diversi fattori interconnessi:

- Capitale umano: l'educazione sviluppa una forza lavoro più qualificata e produttiva.
- Innovazione: una popolazione istruita stimola la ricerca e lo sviluppo tecnologico, che favoriscono la sostenibilità.
- Riduzione della povertà: l'istruzione permette l'accesso a lavori meglio remunerati, migliorando le condizioni economiche individuali e collettive.
- Uguaglianza sociale: l'accesso equo all'educazione promuove una maggiore coesione sociale e riduce le disparità.
- Consapevolezza ambientale: Un'educazione orientata alla sostenibilità genera una popolazione più informata e attenta alle questioni ambientali.

Un altro risultato chiave dello studio è la relazione tra accesso a Internet e sviluppo sostenibile. Un aumento dell'1% nella connettività digitale è associato a un miglioramento superiore allo 0,2% nell'SDI. A riguardo, infatti, la diffusione di Internet consente un rapido accesso a informazioni su pratiche sostenibili e questioni globali, promuovendo una cittadinanza più informata (benefici a breve termine) e la connettività favorisce la collaborazione internazionale e la condivisione di conoscenze, oltre a stimolare l'innovazione tecnologica e l'adozione di tecnologie verdi (benefici a lungo termine) (Wang et al., 2024).

In tal senso, dal punto di vista macro sociale, gli interventi governativi quali strategie welfare di contrasto alla povertà educativa dovrebbero incentrarsi su almeno 5 aspetti:

- Investimenti infrastrutturali: offrire incentivi per l'adozione e il miglioramento delle infrastrutture tecnologiche nelle aree rurali o a basso reddito, nonché espandere l'accesso al digitale attraverso la costruzione di reti di connessione Internet ad alta velocità e
-

- promuovere l'uso di smartphone e altri dispositivi digitali.
- Sostegno finanziario mirato: introdurre finanziamenti più mirati per le aree ad alta povertà, in modo da supportare l'acquisto di software, hardware e formazione per i fornitori di cure primarie, riducendo le disuguaglianze nell'accesso alle tecnologie.
 - Riduzione dei costi di accesso a Internet: il governo dovrebbe fornire sussidi per i costi della banda larga e dei pacchetti dati, facilitando l'accesso per gli studenti più poveri.
 - Formazione e supporto: è fondamentale offrire formazione obbligatoria in competenze ICT a studenti e docenti, con particolare attenzione all'inclusione delle donne.
 - Politiche nazionali ICT: l'adozione di una politica ICT nazionale standardizzata potrebbe coordinare meglio le risorse e garantire un approccio uniforme tra istituzioni pubbliche e private.

Sempre secondo una prospettiva macrosociale, alcuni studi focalizzano l'attenzione sulle politiche di welfare considerando quale forma di contrasto alla povertà educativa l'investimento tecnologico infrastrutturale per le principianti agenzie di socializzazione, quali le scuole pubbliche e le famiglie con redditi medio bassi dotando loro di accessi gratuiti alle tecnologie di base, quali ad esempio il pc. In tal senso la tecnologia, spesso considerata fattore di ampliamento delle disuguaglianze socioculturali ed educative a causa del digital divide, sembra essere sempre più inclusa quale strategia di inclusione socioculturale e di riduzione della povertà educativa all'interno di politiche di welfare. Lo studio ha tuttavia rilevato come queste forme di welfare "socialdemocratica" non abbiano un impatto duraturo sulle disuguaglianze educative e digitali senza interventi complementari, come l'abbassamento dei costi ricorrenti per l'accesso a Internet o l'introduzione di programmi educativi specifici (strategie tipiche del welfare liberal democratico). Per affrontare efficacemente la povertà educativa, è necessario un approccio integrato che combini l'accesso ai servizi e alle tecnologie con la formazione del cittadino e il supporto per i costi ricorrenti della connessione Internet (Diaz et al., 2022).

Il potenziamento del capitale sociale e culturale scolastico e familiare grazie a servizi di empowerment culturale e sociale, anche attraverso il coinvolgimento di enti territoriali e nazionali, rappresenta una strategia per la riduzione della povertà educativa e digitale. La stessa offerta di servizi culturali, sportivi, ricreativi ai bambini, in continuità e in integrazione all'offerta formativa scolastica, aiuta a consolidare una comunità educante in grado di offrire stimoli e sostegno per sviluppare

percorsi di resilienza educativa, a cui possono accedere gli stessi minori meno abbienti che vivono in condizioni economicamente e socialmente più disagiate (Giancola e Salmieri, 2023).

Da un punto di vista microsociale, nella prospettiva della socializzazione, anche le tecnologie da strumenti di allargamento della diaspora della povertà possono diventare supporti per la sua riduzione, contribuendo al potenziamento delle competenze trasversali dei bambini, non necessariamente digitali, quando sono utilizzate in un contesto educativo in modo integrato con altri supporti didattici tradizionali, all'interno di un percorso metodologico, subordinato a degli obiettivi formativi e vincolato da variabili contestuali legate all'età dei bambini e al loro stadio di sviluppo dell'apprendimento. Negli ultimi anni all'interno del contesto europeo sono stati sviluppati diversi progetti orientati al contrasto della povertà educativa di gruppi svantaggiati di persone usando la formazione e il digitale quali strategie efficaci di contrasto. Ad esempio, mRIDGE è un'iniziativa europea che mira a integrare le tecnologie mobili nell'istruzione per superare le disuguaglianze educative e aumentare la partecipazione scolastica degli studenti rom. Il progetto mRIDGE è stato concepito per:

1. Aumentare la partecipazione scolastica: attraverso l'uso di dispositivi mobili e tecnologie innovative, si intende coinvolgere maggiormente gli studenti rom, aumentando il loro interesse e la loro motivazione.
2. Ridurre il divario digitale: le tecnologie mobili rappresentano un mezzo per compensare la mancanza di risorse tecnologiche tra gli studenti rom, consentendo loro di partecipare attivamente alla società dell'informazione.
3. Promuovere l'inclusione: l'integrazione di strumenti digitali nell'insegnamento mira a superare le disuguaglianze educative e a favorire processi di inclusione sociale e culturale.

Con tale progetto, le tecnologie mobili sono diventate parte integrante della strategia didattica. Gli insegnanti hanno cominciato a considerare i telefoni cellulari degli studenti non come una distrazione, ma come strumenti utili per facilitare l'apprendimento. La trasformazione delle percezioni ha consentito di estendere l'ambiente educativo al di fuori dei confini fisici della scuola dimostrando che l'uso di risorse digitali aumenta la capacità degli studenti di memorizzare le informazioni; l'interattività stimola l'attivazione di più sensi, influenzando positivamente sull'emotività e sulla motivazione; le tecnologie digitali favoriscono il

pensiero critico e creativo, migliorando le capacità di risolvere problemi (Valcheva, 2017).

Un'ulteriore best practice è il progetto europeo Erasmus + Head in the Clouds (HIC), promosso dall'Università Tecnica di Vienna con un partenariato internazionale, che utilizza approcci innovativi basati su ambienti di apprendimento autogestiti, dispositivi digitali avanzati e metodologie educative inclusive (quali ad esempio Ambienti di Apprendimento Autogestiti Self-Organized Learning Environments – SOLE; Tecnologie educative avanzate attraverso la robotica e il coding e il metodo Metodo MINIMAX- Minimal teacher intervention, maximal learner autonomy) per prevenire l'abbandono scolastico precoce e migliorare la qualità dell'apprendimento tra gli studenti rom, a causa delle barriere educative generate dalle situazioni di povertà educativa in cui vivono (Novak, Rabiee, Tjoa, 2019: 1355-1361).

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non si tratta quindi di una lesione del solo diritto allo studio, ma della mancanza di opportunità educative a tutto campo: da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive. Minori opportunità che incidono negativamente sulla crescita del minore. Generalmente riguarda i bambini e gli adolescenti che vivono in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati da disagio familiare, precarietà occupazionale e deprivazione materiale (OCSE, 2022).

All'interno di questa definizione del rapporto OCSE del 2022, sono rintracciabili molti aspetti connessi al tema sociologico delle disuguaglianze sociali.

Il deficit di apprendimento implicito nella definizione di povertà educativa dei bambini richiama ritardi o interruzioni nel processo di socializzazione dei minori secondo diversi punti di vista: da quello cognitivo a quello emotivo, da quello psicologico a quello conoscitivo culturale e relazionale.

Tali condizioni spesso derivano dall'incrocio di più variabili responsabili delle disuguaglianze sociali, alcune connesse al capitale economico, sociale e culturale delle agenzie di socializzazione come la famiglia, altre collegate al grado e tipo di investimento governativo territoriale in termini di risorse materiali ed economiche o immateriali, come servizi culturali ed educativi, in grado di implementare la percezione del benessere diffuso della comunità di cittadini di una specifica area

geografica. In tal senso, da un lato il tipo di capitale economico familiare, riconducibile al reddito, e quello culturale, educativo e professionale, nonché quello sociale e relazionale, contribuiscono ad alimentare o ridurre il fenomeno della povertà educativa, dall'altro la qualità e la ricchezza dei servizi sociali e culturali di un territorio possono contribuire a contenere e attenuare quelle forme di disuguaglianza sociale che rischiano di sfociare in atteggiamenti devianti.

In questo quadro, la povertà digitale non rappresenta una conseguenza di quella educativa, né una diretta causa; tuttavia l'integrazione del digitale nelle abitudini fruttive dei cittadini, rischia di amplificare situazioni di privazione materiale e culturale già presenti all'interno di un nucleo familiare o di un'area geografica. Se al deficit culturale ed educativo di alcune famiglie si aggiunge poi quello legato alle competenze digitali delle stesse, soprattutto a fronte di un consumo culturale sempre più presente e anticipatorio ai primi anni di scuola dell'infanzia, l'ipotesi di amplificazione della povertà sembrerebbe più che sostenibile, anche se da verificare empiricamente attraverso ricerche specifiche.

Il tema della povertà educativa e digitale, riferito ai bambini al di sotto dei 6 anni, è entrato solo recentemente nell'agenda dei temi oggetto di interesse politico, pubblico e scientifico nel conteso italiano e internazionale. In tal senso è stato difficile ricostruire lo scenario della letteratura di riferimento, nonché i report di ricerca focalizzati su questo argomento. Il saggio ha cercato di ricostruire una riflessione teorica sul tema della povertà educativa, partendo dalle definizioni concettuali maturate negli ultimi anni, provando a traferire e aggiornare tali concetti rispetto al tema della povertà digitale, tenendo conto delle teorie sul capitale sociale, economico e digitale, familiare e scolastico.

Uno degli aspetti innovativi del saggio è quello di introdurre e definire un nuovo concetto correlato al tema della povertà educativa, ovvero quello della povertà digitale strettamente legato al tema del capitale digitale, riferito alla fascia dei bambini al di sotto dei 6 anni da sempre marginalmente indagati e studiati dalla letteratura scientifica sociologica. Nello specifico la definizione di povertà digitale condivisa all'interno del contributo si focalizza prevalentemente sulla dimensione culturale del digitale, sulla interiorizzazione di competenze trasversali digitali in grado di contribuire a un processo di socializzazione mediale delle nuove generazioni, in cui il digitale risulti incorporato nelle pratiche di socializzazione fin dalla scuola dell'infanzia e sia utilizzato come strumento di potenziamento dell'apprendimento dei bambini fin dall'età dei 3 anni. Il progetto di ricerca introdotto nel saggio si è focalizzato

prevalentemente sulla ricognizione della letteratura scientifica e dei report internazionali, legati ad alcune categorie tematiche trasversalmente correlate al tema della povertà educativa, che ci hanno consentito tuttavia di costruire un ragionamento sociologico.

La ricerca rappresenta un primo step di intervento, su cui sarebbe opportuno investire in termini di ulteriori ricerche, definendo precisi indicatori da verificare, analizzare e valutare nel comportamento delle nuove generazioni. Un lavoro di questo tipo nel medio e lungo termine potrebbe certamente fornire informazioni e indicazioni sull'andamento della povertà digitale per coorte di età, genere e area geografica, analizzando nel tempo in modo più dettagliato l'impatto del capitale sociale, economico e digitale sulla stessa povertà. La comprensione sociologica di questo fenomeno complesso diventa centrale per avviare ulteriori ragionamenti metodologici di integrazione del digitale nelle agenzie di socializzazione come forme di contrasto alla povertà digitale, soprattutto nella scuola dell'infanzia.

BIBLIOGRAFIA

- AABERGE, R., BRANDOLINI, A. (2014). Multidimensional poverty and inequality. *Bank of Italy Working Papers* n. 976.
- ALKIRE, S., FOSTER, J. (2007). Counting and multidimensional poverty measures. *OPHI Working Paper*. n. 7.
- ANAND, P., JONES, S., DONOGHUE, M., TEITLER, J. (2020). Non-monetary poverty and deprivation: A capability approach. *Journal of European Social Policy*. 31(1): 78-91.
- ANAND, S., SEN, A. (1997). Concepts of human development and poverty: a multidimensional perspective. In UNDP, *Poverty and Human Development: Human Development Papers 1997* (pp.1-20). New York: UNDP.
- BACH, J., HOUDÉ O., LÉNA, P., TISSERON, S., (2013). *Il bambino e gli schermi – Raccomandazioni per genitori e insegnanti*. Milano: Guerini, 2016.
- BALBINOT, V., TOFFOL, G., TAMBURLINI, G. (2016). Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita. *Medico e bambino*. 35(10): 631-636.
- BARRON, B, LEVINSON, A. M. (2018). Media as a catalyst for children's engagement in learning at home and across settings. In E. Gee, L. Takeuchi, E. Wartella (eds.), *Children and Families in the Digital Age* (pp. 13-36). New York: Routledge.
-

- BETTI, G., CHELI, B., LEMMI, A., VERMA, V. (2006). Multidimensional and longitudinal poverty: an integrated fuzzy approach. In A. Lemmi, G. Betti (a cura di), *Fuzzy set approach to multidimensional poverty measurements* (pp. 111-137). New York: Springer.
- BIGGERI, M., MAGGINO, F., MAURO, V. (2018) (a cura di). *Analisi del benessere e della povertà multidimensionale nello sviluppo umano sostenibile*. Pisa: Pacini editore.
- BOURDIEU, P. (1986). The forms of Capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- BOURDIEU, P. (1980). *Les sense pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit
- BRITO, R., RAMOS, A. (2017). Digital technology in family environment: A case of children from 0 to 6. In M. João Silva, C. Ponte, J. M. Doderó (eds.) *2017 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-4). Lisbon: SIIE.
- CANNONI, E., SCALISI, T., GIANGRANDE A. (2018). Indagine sui bambini di 5-6 anni che usano quotidianamente i dispositivi mobili in ambito familiare. Caratteristiche personali e contestuali e problematiche cognitive ed emotive. *Rassegna di Psicologia*. 35(1): 41-56.
- CHAUDRON, S., MARSH, J., DONOSO NAVARETTE, V., et al. (2018). Rules of engagement: Family rules on young children's access to and use of technologies. *Digital childhoods: Technologies and children's everyday lives*. 22: 131-145.
- CARR, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R. E PUNIE, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens (Digcomp 2.1) With eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- CHEN, W., ADLER, J. L. (2019). Assessment of screen exposure in young children 1997 to 2014. *JAMA pediatrics*. 173(4): 391-393.
- COHEN, M. (2011). *Young Children, Apps & iPad*, U.S. Department of Education Ready to Learn Program.
- COLEMAN, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of sociology*. 94: 95-120.
- COMBRINCK, C., MTSATSEE N. (2019). Reading on paper or reading digitally? Reflections and implications of ePIRLS 2016 in South Africa. *South African Journal of education*. 39, Supplement 2, 2019. DOI: 10.15700/saje.v39ns2a1771
-

- COLEMAN, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington dc: US Government Printing Office.
- CORTONI, I. (2020). *Le competenze digitali nella scuola*. Roma: Carocci.
- CRISTIA, A., SEIDL, A., (2015). Parental reports on touch screen use in early childhood. *PloS one*. 10(6): e0128338.
- CROTEAU, D., HOYNES, W. (2018). *Sociologia generale. Temi, concetti, strumenti*. New York: McGrawHill.
- DEL CIMMUTO, A. (2023). La povertà educativa. Caratteri e multidimensionalità di un fenomeno in crescita. In M. Morcellini et al. (eds) *Difendere il futuro: oltre la povertà educativa e digitale* (pp.35-53). Bologna: Lupetti.
- DIAZ, C., DODEL, M. MENESE, P. (2022). Can one laptop per child reduce digital inequalities? ICT household access patterns under Plan Ceibal. *Telecommunications Policy*. 46(9): 102406.
- DIMAGGIO, P. ET AL. (2003). From Unequal access to differentiated use: a literature review and agenda for research on digital inequality. In K. Neckerman (ed.), *Social Inequality* (pp. 355-400). New York: Russel Sage Foundation.
- DONATI, P. (2006). *Teoria relazionale della società: i concetti di base*. Milano: FrancoAngeli
- DONATI, P. (2017). *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*, Rapporto CISF. Milano: San Paolo edizioni.
- DONATI, P., COLOZZI I. (2006). *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione. Un confronto fra scuole statali e di privato sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- FERRARI, A., PUNIE, Y., BREČKO, N. (2013). DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competences in Europe. Seville: Joint Research Centre - European Commission.
- GALLINO, L. (2014). *Dizionario di Sociologia*. Torino: UTET.
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L. (2020). *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*. Roma: Carocci.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing,
- GRANATA P. (2015). *Ecologia dei media. Protagonisti, scuole, concetti chiave*. Milano: FrancoAngeli.
- GROLLO, M., ZANOR, S., LANZA, S. ET AL. (2022). *Pediatrati custodi digitali. La prima guida per i pediatri di famiglia sull'educazione*
-

- digitale familiare dalla nascita*. Media educazione, comunità, IAM edizioni.
- GOLDTHORPE, J.H. (1983). Women and class analysis: in defence of the conventional view. *Sociology*. 17(4): 465-488
- GUI, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*. Bologna: Il Mulino.
- KALANTZIS, M., COPE, B. (2012). New Learning: a charter for change in education, *Critical Studies in education*. 53(1): 83-94. Doi: 10.1080/17508487.2012.635669
- KIRSCHNER, P.A., DE BRUYCKERE, P. (2017). *The myths of the digital native and the multitasker*. *Teaching and Teacher Education*. 67: 135-142.
- HARGITTAL, E. (2002). Second-Level Digital Divide: differences in people's online skills. *First Monday*. 7(4): 1-19.
- HERDZINA, J., LAURICELLA ALEXIS R. (2020). *Media Literacy in Early Childhood Report*. Erikson Institute, Technology in Early Childhood (TEC) Center, Chicago: (ultima consultazione 12/03/2023) <https://www.erikson.edu/wp-content/uploads/2021/06/TEC-MediaLiteracy-Report.pdf>
- JOINT RESEARCH CENTRE JRC. (2017). *Young Children (0-8) and Digital Technology*: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110359>.
- JUNG, M., CONDERMAN G. (2015). Preschool: Using Digital Technology to Support Mathematics Instruction. *Young Children*. 70(3) (July 2015): 64-69
- MAGAUDA, P. (2014). Bourdieu in digitale. Capitale, distinzione e habitus all'epoca dei nuovi media. In A. De Feo A., M. Pitzalis (a cura di). *Produzione, riproduzione e distinzione. Studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*. Cagliari: cuec.
- METASTASIO, R., BIRAGLIA, A., BORTOLOTTI, I. (2023). Atteggiamenti e pratiche di mediazione familiare relative all'uso dei dispositivi digitali in genitori di bambini della fascia 0-6 anni. *Comunicazionepuntodoc*. 28: 19-45.
- METASTASIO, R. (2021). *La media education nella prima infanzia (0-6): Percorsi, pratiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- MCLUHAN, M. (1964) *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: New American Library.
- NOVAK, N. M., RABIEE, M., TJOA, A. M. (2019). ICTs for Education: An Inclusive Approach to Addressing Challenges Faced by Roma Communities in Europe. *2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and*

- Microelectronics (MIPRO)*(pp. 1355-1361). Opatija, Croatia, 2019.
- NUSSBAUM, M. (2000) *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino, 2001.
- OECD (2022). *The economic costs of childhood socio-economic disadvantage in European OECD countries*. OECD papers on well-being and inequalities, n.9
- OFCOM (2021). *Online Nation 2021 report*. Available at: https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0013/220414/online-nation-2021-report.pdf
- PAINO, M., RENZULLI L. (2012). Digital Dimension of Cultural Capital: The (In) visible Advantages for Students Who Exhibit Computer Skills. *Sociology of Education*. 86: 124-38.
- PANDOLFINI, V. (2020). Disuguaglianze digitali. In O. Giancola, L. Salmieri (a cura di). *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti* (pp. 215-224). Roma: Carocci.
- PANDOLFINI, V. (2016). Exploring the Impact of icts in Education: Controversies and Challenges. *Italian Journal of Sociology of Education*. 8(2): 28-53
- PARSONS, T. (2021). *La struttura dell'azione sociale*. Milano: Meltemi.
- PIAGET, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi: Torino.
- PITZALIS, M. (2016). The Technological Turn: Policies of Innovation, Politics and Mobilisation. *Italian Journal of Sociology of Education*. 8(2): 11-27
- PUTNAM, R. D. (1993). *La tradizione civica delle Regioni italiane*. Milano: Mondadori.
- RADESKY, J. S., WEEKS, H. M., BALL, R., ET AL. (2020). Young children's use of smartphones and tablets. *Pediatrics*. 146(1): e20193518.
- RAGNEDDA, M. (2018). Conceptualizing Digital Capital. *Telematics and Informatics*. 35(8): 2366-2375.
- RAGNEDDA, M., RUIU, M. L., ADDEO, F. (2019). Measuring Digital Capital: An Empirical Investigation. *New Media and Society*. 16(3): 507-526.
- RIDEOUT, V., ROBB, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*. San Francisco: Common Sense Media.
- SAVE THE CHILDREN (2016). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. Roma: Save the Children
- SAVE THE CHILDREN (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma: Save the Children.
- SCHÜTZ A. (1974). *La fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: Il Mulino.
-

- SEN, A. (1999). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori, 2000.
- SEN, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- SILVERSTONE, R., HIRSCH, E., MORLEY, D. (1992). Information and communication technologies and the moral economy of the household. In R. Silverstone, E. Hirsch (eds) *Consuming technologies. Media and information in domestic spaces* (pp. 15-31). London: Routledge.
- SIMMEL, G. (1983). *Soziologie*. Berlin: Dunker & Humbolt.
- SMAHEL, D., MACHACKOVA H., MASCHERONI G., ET AL. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online.
- VALCHEVA, R. H. DIMITROV, H., DIMITROVA, M. et al. (2017). Enhancing of Interactivity in Teaching of Roma Children Using Mobile Devices. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (eds) *10th annual International Conference of Education, Research and Innovation Conference Proceedings* (pp. 8398-8405). Seville: IATED Academy (DOI: [10.21125/iceri.2017.2261](https://doi.org/10.21125/iceri.2017.2261))
- VUORIKARI R., KLUZER S., PUNIE Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (ultima consultazione 12/03/2023) <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- ZAFFARONI, L. G., AMADORI, G., MASCHERONI, G. (2022). *DataChildFutures 2021: Survey results*. DataChildFutures.
- WALKER M., UNTERHALTER E. (2007). The Capability Approach: Its Potential for Work in Education. In Walker M., Unterhalter E. (eds). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- WANG, C., HE, Q. XU, J. (2024). RETRACTED ARTICLE: Exploring the role of quality and inclusive education in meeting sustainable development goals. *Econ Change Restruct.* 57(102) (2024).
-