



Riscriviamo il Futuro



Save the Children

**UNA RILEVAZIONE SULLA POVERTÀ
EDUCATIVA DIGITALE**

Coordinamento attività
di ricerca e redazione
Christian Morabito

Coordinamento operativo
della ricerca sul campo
Michela Lonardi

Lo strumento AbCD – *Autovalutazione di base delle Competenze Digitali* e lo studio pilota sulle competenze digitali sono stati sviluppati da Save the Children in collaborazione con:

Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, fondato e diretto dal Prof. Pier Cesare Rivoltella (ricercatori coinvolti Michele Marangi e Stefano Pasta)

Prof.ssa Monica Pratesi,
Dipartimento di Economia e Management dell'Università di Pisa

Si ringraziano inoltre:

Miria Savioli,
ISTAT

Loredana Mattei,
INPS

Tiresia, centro di ricerca per l'innovazione sociale e la finanza a impatto della School of Management del Politecnico di Milano

Un ringraziamento particolare a:

IC Posatora Piano Archi Ancona
IC Chieti 2 Chieti
IC Chieti 3 Chieti
IC Caio Giulio Cesare Mestre
IC Cristoforo Colombo Mestre
IC Colozza – Bonfiglio Palermo
IC Via Poseidone Roma
IC Via Casalbianco Roma
IC Monte Rosello Alto Sassari
IC San Donato Sassari
IC Velletri Nord Velletri

e alle altre scuole che hanno partecipato allo studio pilota.

Si ringraziano per Save the Children i colleghi e le colleghe dei Dipartimenti di Povertà, Educazione, Cura all'infanzia e Emergenza, Protezione, Advocacy e Policy coinvolti nella redazione di contributi e raccolta dati

Coordinamento grafico:
Laura Binetti

Grafica e infografiche:
Enrico Calcagno Design



Save the Children

Save the Children Italia Onlus
Piazza di San Francesco di Paola 9
00184 Roma - Italia
tel +39 06 480 70 01
fax +39 06 480 70 039
info.italia@savethechildren.org

www.savethechildren.it



Foto di copertina: Francesco Alesi

INDICE

INTRODUZIONE 3

PARTE 1

1.1 Il COVID-19 e gli effetti sulla povertà materiale dei minori 5

1.2 La povertà educativa in Italia 9

PARTE 2

2.1 Le nuove povertà: la povertà educativa digitale 15

2.2 Le misurazioni della povertà educativa digitale 20

PARTE 3

3.1 AbCD: il nuovo strumento per misurare la povertà educativa digitale 23

3.2 L'indagine pilota sulla povertà educativa digitale di Save the Children Italia 26

3.3 Le caratteristiche demografiche e socioeconomiche dei partecipanti all'indagine pilota sulla povertà educativa digitale 26

3.4 Accesso ed utilizzo delle tecnologie digitali a casa 27

3.5 Accesso ed utilizzo delle tecnologie digitali a scuola 29

3.6 L'opinione degli studenti su capacità, opportunità e pericoli nell'utilizzo delle nuove tecnologie digitali 31

3.7 Le competenze educative digitali misurate tramite lo strumento AbCD 34

3.8 I fattori che influenzano la povertà educativa digitale: condizione socioeconomica dei genitori 39

3.9 I fattori che influenzano la povertà educativa digitale: genere 39

3.10 I fattori che influenzano la povertà educativa digitale: presenza ed utilizzo dei dispositivi digitali a casa 40

3.11 Il futuro: promuovere le competenze digitali a scuola 43

CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI 45

La povertà materiale ed educativa 45

La nuova povertà educativa digitale misurata attraverso lo strumento AbCD 45

I fattori che determinano la povertà educativa digitale 46

L'opinione dei minori sulle competenze digitali 47

I genitori e la scuola 48

RACCOMANDAZIONI 50

IL NOSTRO IMPEGNO: RISCRIVIAMO IL FUTURO 52

IL MANIFESTO 62

Riscriviamo il Futuro

Note 64



Francesco Alesi per Save the Children

INTRODUZIONE

L'emergenza legata alla pandemia continua a dispiegare i suoi effetti sulla vita di bambine, bambini adolescenti e delle loro famiglie. Secondo l'ISTAT il livello della povertà assoluta tra i minorenni ha toccato nel 2020 il punto più alto dal 2005, vanificando così i miglioramenti registrati nel 2019. Oggi, in Italia, 1 milione e 346 mila minori (il 13,6% dei bambini e degli adolescenti in Italia) vivono in condizioni di povertà assoluta, ben 209mila in più rispetto all'anno precedente¹.

All'aumento della povertà economica si aggiunge il *'learning loss'*, la perdita in termini educativi, subito dai minori a causa della chiusura delle scuole. Secondo alcune indagini svolte a livello internazionale, si stima che circa un miliardo e mezzo di bambini e adolescenti in più di 190 paesi al mondo (il 94% della popolazione studentesca mondiale), abbia subito un'interruzione educativa, vanificando i traguardi conseguiti negli ultimi decenni per garantire l'accesso all'educazione di base per tutti². Nel nostro Paese già prima della pandemia la povertà educativa conosceva livelli molto alti. Basti pensare che circa il 13.5% dei minori abbandonava prematuramente gli studi³ e uno su quattro non raggiungeva le competenze minime in matematica, lettura e scienze⁴.

Particolarmente colpiti sono i minori che vivono in famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico, in abitazioni sprovviste di connessione veloce, o affollate, dove quindi è più difficile studiare in tranquillità. Oltre alla perdita di apprendimento, la chiusura delle scuole ed il confinamento a casa hanno inciso negativamente su altri aspetti, spesso poco considerati, che caratterizzano la povertà educativa, legati allo sviluppo fisico e al benessere psicosociale.

Il ricorso alla didattica a distanza ha messo in evidenza gravi ritardi nello sviluppo delle competenze digitali sia tra i docenti che tra gli studenti. L'Italia è uno dei pochi Paesi in Europa a non essersi dotato di un sistema di valutazione delle competenze digitali e ancora limitata, nel curriculum, è l'educazione alle nuove tecnologie. Le competenze digitali riguardano, da un lato, la capacità di utilizzare le nuove tecnologie per l'apprendimento, dall'altro la capacità di interagire con le nuove tecnologie al fine di rafforzare la conoscenza e quindi la relazione positiva con se stessi, gli altri e la complessità del mondo in cui i minori crescono.

Si pone quindi oggi il problema di comprendere ed analizzare un fenomeno nuovo, quello della povertà educativa 'digitale'. È per questo motivo che Save the Children, avvalendosi della collaborazione del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, fondato e diretto dal Prof. Pier Cesare Rivoltella, e dalla Prof.ssa Monica Pratesi, Dipartimento di Economia e Management dell'Università di Pisa, ha condotto uno studio teso a definire per la prima volta nel nostro Paese la povertà educativa digitale e misurarla attraverso un nuovo strumento, *AbCD – Autovalutazione di base delle Competenze Digitali*.

Uno strumento semplice e di facile utilizzo, ma in grado di fornire informazioni utili sull'incidenza della povertà educativa digitale multidimensionale tra i minori di 13 anni ed i fattori che la determinano, garantendo quindi i necessari spunti per lo sviluppo di politiche pubbliche volte a contrastarla. La seconda parte di questo report sarà dedicata a presentare i risultati della ricerca condotta su questo specifico aspetto della povertà educativa.



PARTE 1

1.1 IL COVID-19 e gli effetti sulla povertà materiale dei minori

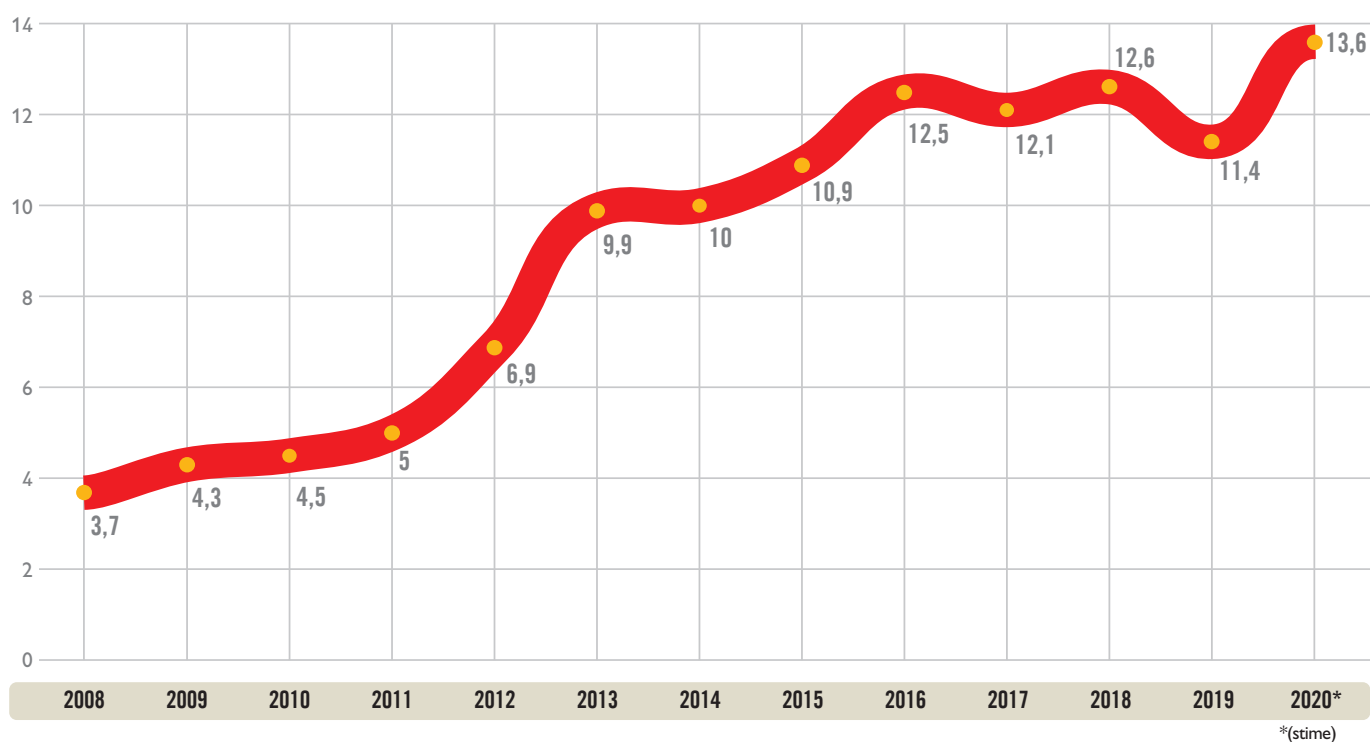
La crisi economica, dovuta alla ripetuta chiusura delle attività produttive volta a contrastare la diffusione della pandemia, sta avendo effetti drammatici sulla vita di tanti genitori e dei loro figli. Secondo le ultime stime dell'ISTAT, infatti, il numero di bambini e adolescenti che vivono nel nostro Paese in povertà assoluta - e non hanno quindi mezzi sufficienti per acquistare beni e servizi essenziali - è aumentato di 200 mila unità nell'ultimo anno, raggiungendo la cifra di 1 milione 346 mila (equivalente al 13.6% dei minorenni in Italia)⁵.

Un numero mai raggiunto da quando, nel 2005, ISTAT ha iniziato a misurare la **povertà assoluta tra i più piccoli** (Fig. 1). È il frutto, in larga parte, della crescita consistente del numero di genitori che hanno perso temporaneamente o definitivamente il lavoro, 345.000 durante l'anno trascorso⁶, e la conseguente diminuzione delle loro disponibilità economiche.

Incidenza della Povertà Assoluta tra i minori (%) (2008-2020)

Figura 1

Fonte ISTAT La Spesa per Consumi delle Famiglie (2008-2020)



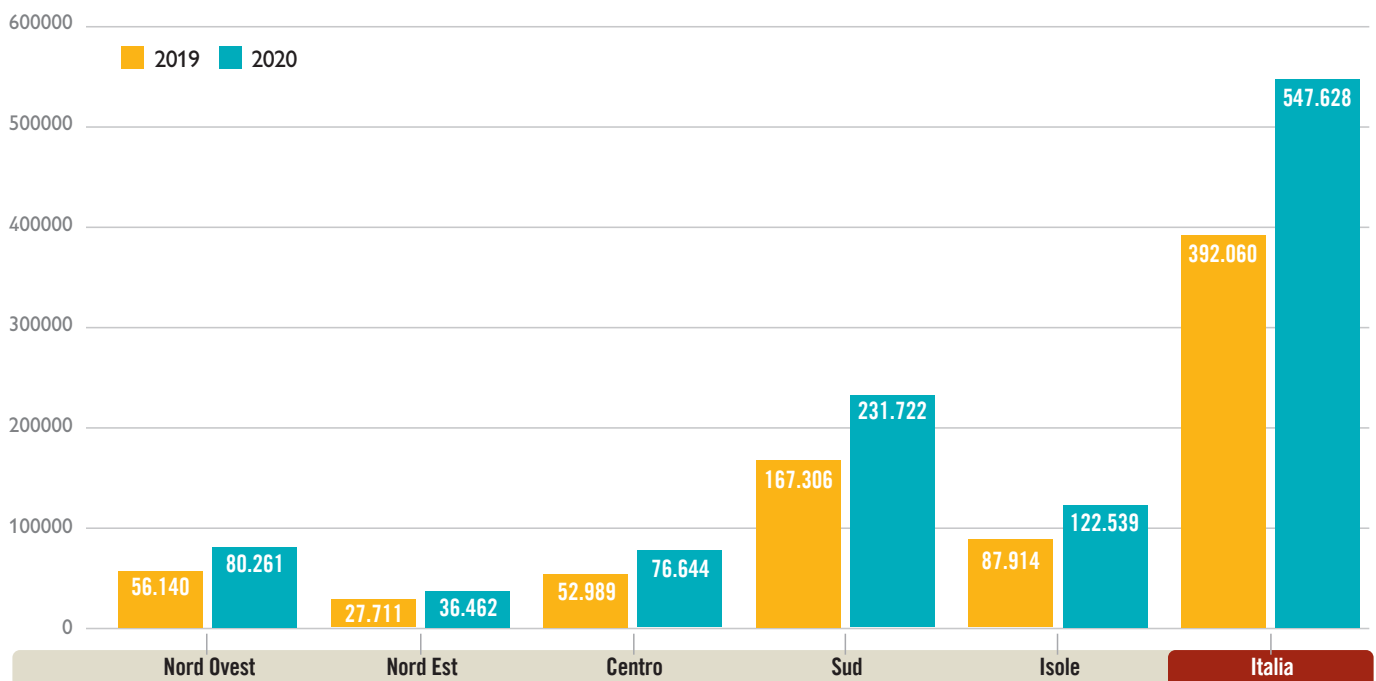
Guardando l'andamento della **povertà minorile**, colpisce particolarmente la sua crescita costante, dopo la precedente crisi economica-finanziaria del 2008. Si è passati da circa 375 mila bambine, bambini e adolescenti che versavano in tale condizione in quell'anno, al raggiungimento del milione nel 2012, fino ad arrivare al superamento del milione e 300 mila nel 2020. Un incremento di 10 punti percentuali in poco più di 10 anni⁷. Nel 2019 si era registrata una flessione dell'incidenza della povertà tra i minori, grazie all'introduzione e la diffusione del Reddito di Cittadinanza. Tale strumento, unitamente al Reddito di Emergenza, ha contenuto parzialmente anche gli effetti più devastanti della crisi in atto.

Secondo i dati forniti dall'INPS, il numero di famiglie con minori beneficiarie degli strumenti di sostegno al reddito, quali il Reddito di Cittadinanza, nel solo anno 2020 è aumentato da 392.060 a 547.628 (+40%), con andamenti simili nelle diverse aree geografiche del Paese (Fig. 2). Sono incrementati ugualmente anche gli importi dei contributi erogati (da 581.010 a 637.140 €)⁸.

Nuclei familiari con minori che hanno percepito almeno una mensilità di RdC (2019-2020)

Figura 2

Fonte INPS, Osservatorio sul Reddito e Pensione di Cittadinanza (2021)

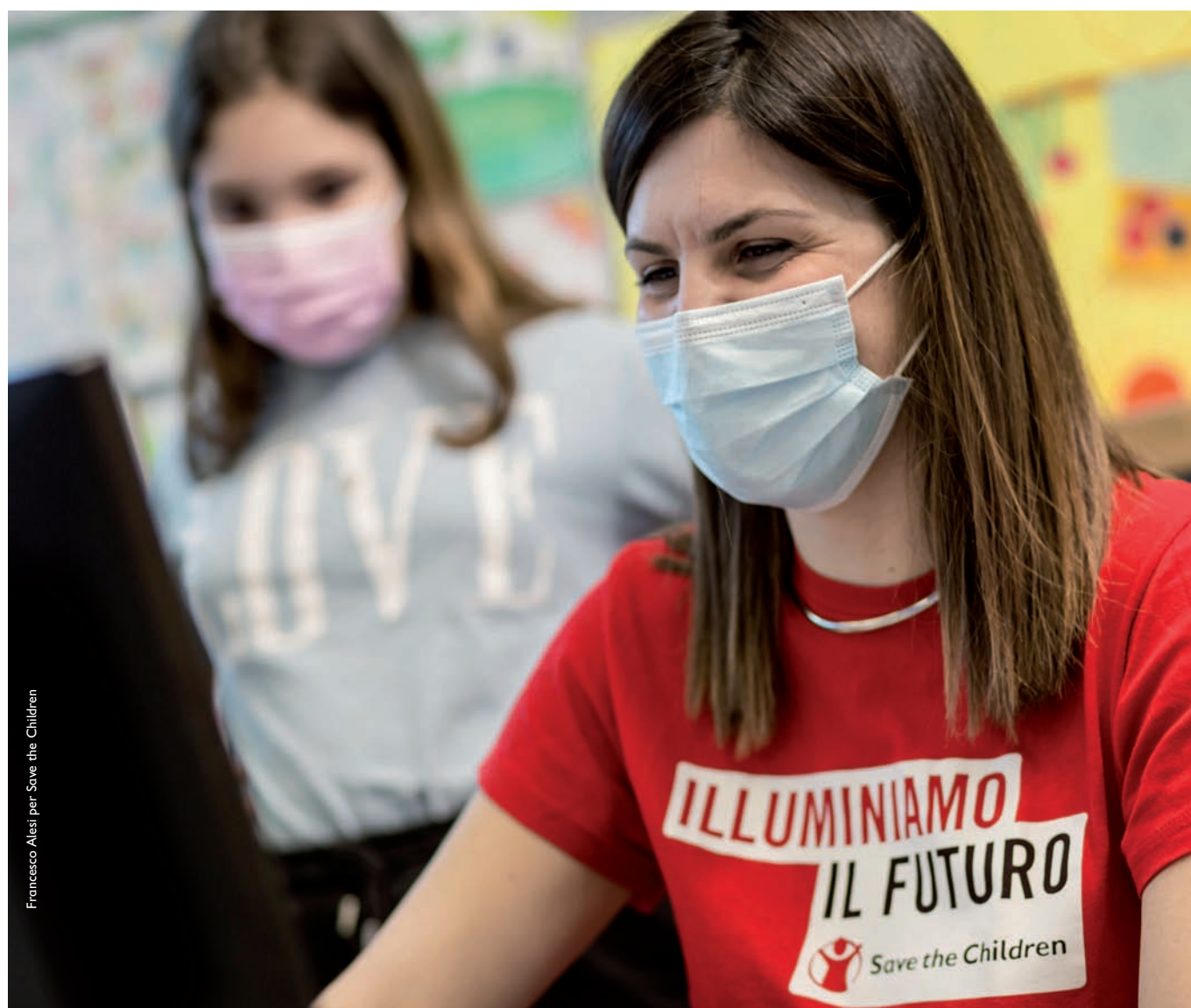
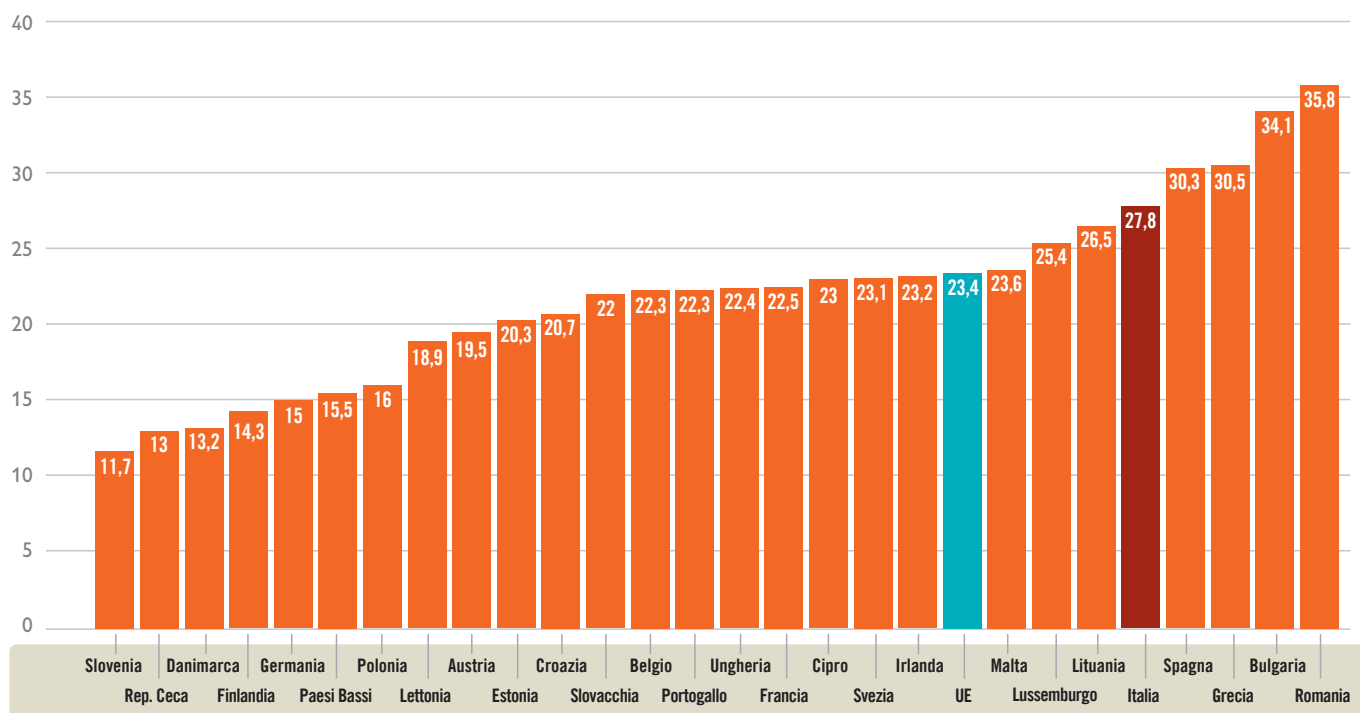


Se guardiamo invece all'Europa e al dato relativo al **rischio povertà ed esclusione sociale**, l'Italia prima della pandemia si situava come uno dei Paesi dove maggiore era il numero di minori in tale condizione: 2 milioni 725 mila, ovvero il 27.8% (Fig.3). Sono bambine, bambini e adolescenti che vivono in famiglie con un reddito inferiore al 60% del livello mediano nazionale, o con genitori che lavorano saltuariamente, o ancora che non possono permettersi di sostenere alcune spese necessarie (ad esempio, pagare l'affitto, le bollette, andare in vacanza almeno una settimana l'anno)⁹.

Incidenza del rischio povertà ed esclusione sociale in Europa (%) (2019)

Figura 3

Fonte EU-SILC (2019)



Nonostante non vi siano ancora dati aggiornati relativi all'andamento dell'incidenza del rischio povertà ed esclusione sociale a causa della crisi dovuta alla pandemia COVID-19, è plausibile pensare che, come già avvenne durante la crisi del 2008, molti bambini che in precedenza si trovavano in tale condizione siano scivolati nella privazione assoluta.

Una delle conseguenze dell'impoverimento familiare riguarda **l'alimentazione dei bambini**. La crisi economica ha ridotto per molte famiglie la capacità di spesa per garantire un'alimentazione equilibrata ai propri figli. In questo quadro, la mensa a scuola rappresenta un elemento primario per garantire un'adeguata nutrizione e sviluppo fisico di molti minori. Purtroppo, dagli ultimi dati disponibili si evince che solo meno della metà delle scuole (infanzia, primarie e secondarie) offre un servizio di refezione (49,4%) con forti differenze regionali (Fig. 4). Le regioni meridionali, dove minore è l'offerta sono, è bene ricordarlo, anche quelle dove è maggiore la percentuale di bambini di meno di 15 anni che vivono in famiglie nelle quali non viene consumata una porzione di carne/pollo/pesce e una porzione di frutta/verdura al giorno (4.1% a fronte del 2.9% al Centro e 1.7% al Nord)¹⁰.

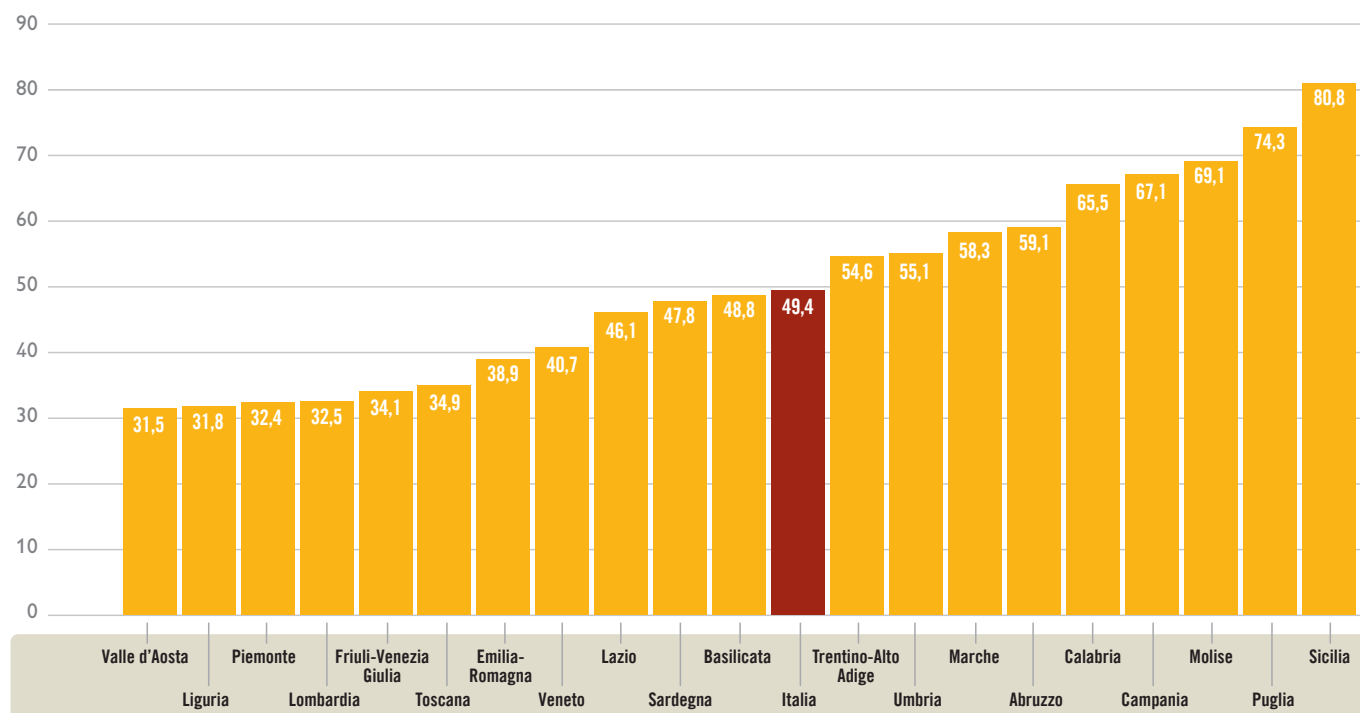
Le indagini svolte da Save the Children nell'ultimo anno, hanno rivelato che circa il 20% dei genitori di bambini e adolescenti che usufruiscono del servizio mensa ritengono di non poter sostenere le spese il prossimo anno¹¹.

L'aumento della povertà economica delle famiglie rischia di avere conseguenze molto pesanti anche sulla povertà educativa. Come sappiamo le due forme di privazione sono fortemente correlate e la recessione, aumentando i bisogni materiali di molte famiglie, diminuirà ancor più le loro possibilità di investire nell'educazione dei figli.

Alunni (scuola infanzia, primaria, secondaria) che non usufruiscono del servizio mensa (%) per regione (2018-19)

Figura 4

Fonte, MIUR (2019)



1.2 | La povertà educativa in Italia

Alle ristrettezze economiche subite da molte famiglie, si sono aggiunte, per i bambini, le difficoltà incontrate nell'ultimo anno a causa della ripetuta chiusura delle scuole. Nel nostro Paese infatti, secondo l'ISTAT, il 12,3% dei minori tra i 6 e i 17 anni non ha avuto a disposizione durante la pandemia né pc né tablet, strumenti fondamentali per restare al passo della didattica a distanza¹². In alcune regioni del Mezzogiorno, la percentuale arriva al 19%. Inoltre, nel nostro Paese circa il 41,9% dei minori ha vissuto il periodo di *lockdown* in abitazioni sovraffollate¹³.

Il legame molto forte che già prima esisteva tra povertà materiale e povertà educativa è aumentato notevolmente con il passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza. Uno svantaggio economico che in questo caso si riflette nell'impossibilità, da parte di molti genitori, di poter offrire ai bambini tempo, spazio e strumenti educativi a casa, per un corretto utilizzo della didattica a distanza e l'apprendimento attraverso le nuove tecnologie. Sempre l'ISTAT ha infatti rilevato che il 44% delle famiglie che non hanno internet a casa dichiara, come motivo principale del mancato collegamento, l'alto costo delle connessioni, mentre il 32,3% il costo elevato degli strumenti necessari al collegamento stesso (e.g. computers, tablet o smartphones)¹⁴.



Sebbene l'attuale crisi abbia in qualche modo ridisegnato i contorni della povertà, provocando un cambiamento strutturale dovuto al considerevole incremento di famiglie italiane scivolate in questa condizione, non bisogna dimenticare che la povertà assoluta nel 2020 affligge più di una famiglia su 4 (25,7%) tra quelle composte da stranieri (sono poco più di una su 20, il 6%, le famiglie di soli italiani nella stessa condizione)¹⁵. Nell'anno scolastico 2018-2019, i minori con background migratorio rappresentavano il 10% della popolazione studentesca (860 mila). Molti di loro hanno quindi vissuto l'emergenza stretti in un doppio processo di impoverimento: quello materiale delle famiglie e quello educativo causato dalla chiusura delle scuole. I bambini e le bambine con genitori di origine straniera sono infatti uno dei principali gruppi che gli insegnanti ritengono essere rimasti esclusi dalla didattica a distanza, a partire dalle scuole di infanzia¹⁶.

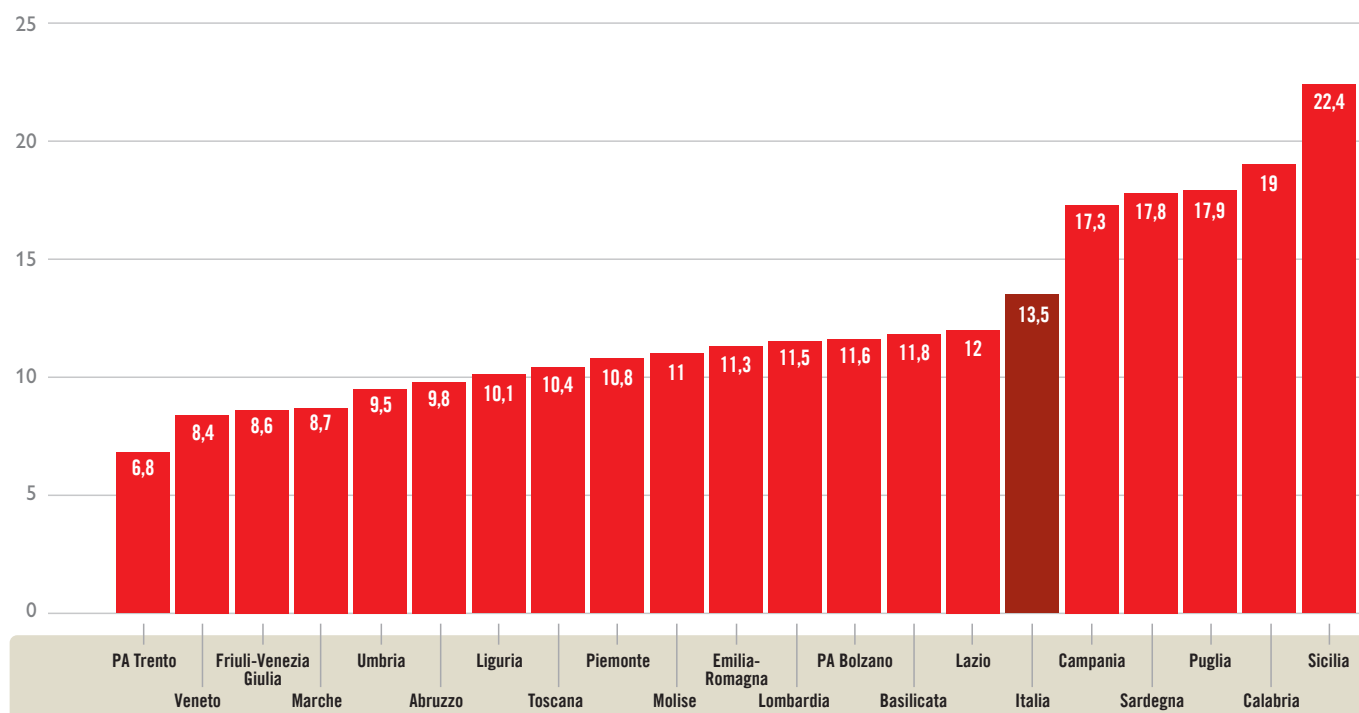
Ma la povertà educativa era già molto diffusa nel nostro Paese, prima dell'emergenza COVID-19.

Se si guardano ad esempio i dati relativi alla **dispersione scolastica**, la percentuale degli 'Early School Leavers', ovvero i giovani che sono arrivati alla maggiore età senza aver conseguito il diploma superiore e avendo lasciato prematuramente ogni percorso di formazione, oscilla da almeno 5 anni attorno al 14%¹⁷, con punte del 19% e del 22,4% per alcune regioni del Sud e delle Isole rispettivamente (tra i più elevati tassi di dispersione in Europa) (Fig. 5).

Dispersione Scolastica (Early School Leavers) (%) per regione (2019)

Figura 5

Fonte EUROSTAT, Labour Force Survey (2019)



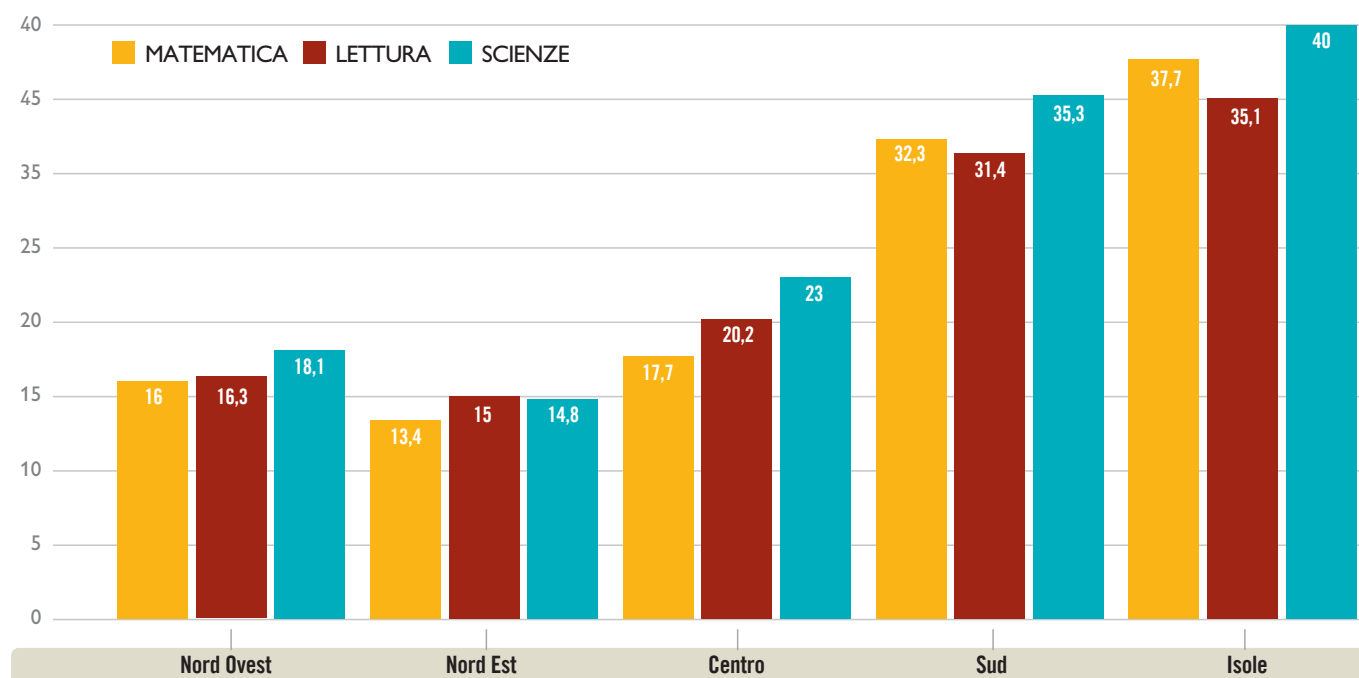
La chiusura delle scuole rischia di riportare il nostro Paese a valori simili a quelli riscontrati durante la crisi economica e finanziaria del 2008 (all'incirca il 20%). Alcuni segnali, in tal senso, sono stati già registrati dalle indagini svolte da Save the Children in collaborazione con IPSOS: durante l'anno passato più di uno studente su quattro (28%) afferma che dal confinamento di primavera c'è almeno un proprio compagno di classe che ha smesso completamente di frequentare le lezioni. Di questi quasi uno su dieci afferma che i compagni di scuola "dispersi" sono tre o più di tre.

A questo si aggiunge il dato, drammatico, degli studenti di 15 anni che già prima dell'emergenza COVID-19, non raggiungeva le competenze minime in matematica, lettura e scienze, misurate attraverso i test OCSE PISA, circa un quarto, con differenze sostanziali rispetto alla provenienza geografica (da meno di uno su cinque nel Nord Ovest e Nord Est, a circa uno su tre nel Sud, 35,1% nelle Isole) (Fig. 6).

Studenti di 15 anni che non raggiungono le competenze minime in Matematica, Lettura e Scienze (%) per regione (2018)

Figura 6

Fonte OCSE, PISA (2018)



I minori che vivono in famiglie più svantaggiate dal punto di vista socioeconomico non raggiungono le competenze minime in matematica (40,6%), in lettura (42%) e in scienze (38,3%)¹⁸ con una probabilità molto maggiore di chi vive in nuclei familiari più agiati: soltanto uno su dieci tra questi ultimi è in dispersione scolastica implicita.

Secondo l'indagine condotta da Save the Children con IPSOS, il grado di preparazione è ulteriormente diminuito per almeno uno studente su tre, a causa delle difficoltà di connessione e concentrazione durante il confinamento e la didattica a distanza. Uno su quattro deve recuperare materie e, per il 35% di loro, il numero di materie da recuperare è aumentato rispetto all'anno precedente¹⁹. Gli effetti negativi della pandemia e della conseguente chiusura delle scuole si sono manifestati anche in relazione allo sviluppo delle competenze socio-emozionali. La stessa indagine rileva che più della metà degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado italiane ha infatti dichiarato di aver conosciuto un peggioramento del proprio benessere emotivo e della capacità di socializzare.

Come è stato già sottolineato, per un bambino essere privato delle opportunità educative significa anche non aver accesso a cultura, arte, sport, lettura. Nel nostro Paese, il 67,6% dei bambini, bambine e adolescenti in età compresa tra 6 e 17 anni non era andato a teatro nell'anno precedente allo scoppio dell'emergenza COVID-19²⁰, il 62,8% non aveva visitato un sito archeologico o monumento, il 49,9% non aveva visitato mostre e musei. Inoltre, il 48,1% non aveva letto neppure un libro non scolastico ed il 22% dei minori di età compresa tra 3 e 17 anni non aveva praticato

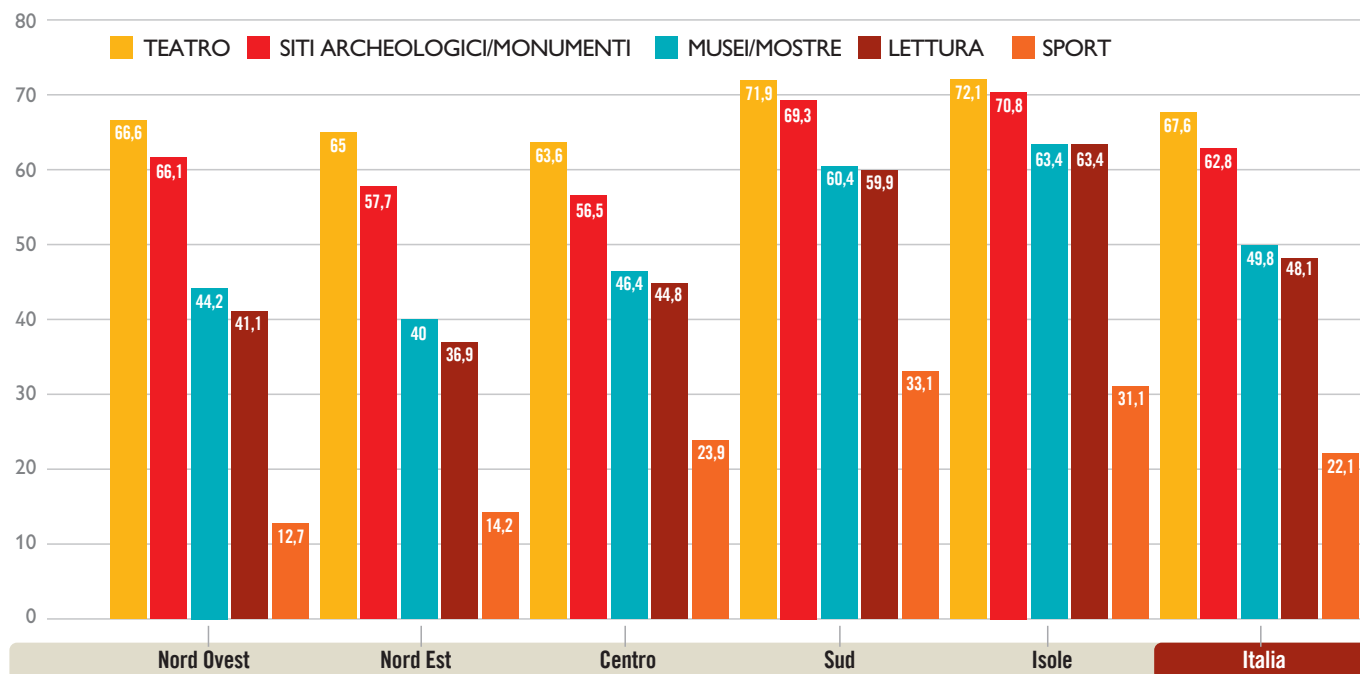
alcuno sport o svolto attività fisica²¹. Una povertà, **quella educativa ‘culturale e ricreativa’, aumentata notevolmente durante il confinamento.**

Anche in questo caso, si registrano differenze sostanziali rispetto alla provenienza geografica dei minori (Fig. 7). Nelle regioni del Nord, ad esempio, meno del 15% dei minori non fa pratica sportiva o attività fisica, mentre tale percentuale sale sopra il 20% al Centro e sopra il 30% nelle regioni meridionali. Il 60% o più dei bambini che abitano al Sud e nelle Isole non ha letto un libro non scolastico nell'anno precedente, a fronte di meno del 45% al Centro e nelle regioni settentrionali. Dinamiche simili si riscontrano per tutte le altre attività culturali e ricreative.

Minori che non svolgono attività ricreative, artistiche o sportive (%) per macro-regione (2019)

Figura 7

Fonte ISTAT, Aspetti della Vita Quotidiana (2019)



Anche la condizione socioeconomica delle famiglie influisce notevolmente sulla fruizione di attività sportive, culturali, artistiche. Il 53% dei bambini di 6-17 anni che vivono infatti in nuclei familiari con risorse economiche scarse o insufficienti non ha letto un libro nell'anno precedente. Tale percentuale scende al 44,8% dei minori in famiglie con risorse economiche ottime o adeguate. Differenze che oscillano tra gli 8 e i 10 punti percentuali, a sfavore dei minori maggiormente svantaggiati, dal punto di vista socio-economico, si riscontrano anche in relazione alla mancata pratica sportiva e le attività legate ad arte e cultura²².

Come evidenziato nel precedente capitolo, è molto probabile che questi stessi minori abbiano potuto dedicare, durante il confinamento, meno tempo ad attività di studio, ma anche culturali e fisiche (musica, arte, sport). In larga parte non hanno potuto utilizzare il periodo estivo per colmare almeno parzialmente la perdita culturale e ricreativa avvenuta durante il *lockdown*. La maggior parte dei genitori, secondo indagini condotte da Save the Children e IPSOS, provenienti da contesti svantaggiati dal punto di vista socio-economico, infatti, la scorsa estate non ha potuto iscrivere i figli, ad esempio, a centri ed attività estivi, a causa dei costi del servizio o della mancanza dello stesso nel proprio territorio²³.

Infine, volgendo lo sguardo alla infrastruttura educativa per la prima infanzia, nell'ultimo decennio la percentuale di presa in carico dei nidi dell'infanzia e dei servizi integrativi è rimasta sostanzialmente invariata. L'offerta pubblica è particolarmente carente e raggiunge soltanto il 13.2% dei bambini con età inferiore ai 3 anni.

La copertura pubblica scende addirittura a meno del 5.9% e 7.5% rispettivamente al Sud e nelle Isole.²⁴

A causa della recessione economica e la riduzione del reddito delle famiglie, la maggior parte dei genitori di bambini di 1-3 anni (circa il 60%), secondo analisi condotte da Save the Children, ha dichiarato di essere preoccupata di non poter iscrivere i propri figli al nido nei prossimi anni²⁵. La riduzione della domanda e dell'offerta rischia di colpire particolarmente l'occupazione femminile, che conosceva prima della pandemia, nel nostro Paese, livelli molto più bassi rispetto agli altri paesi Europei e che ha subito un'ulteriore grave riduzione nel 2020²⁶.

La crisi ed il benessere fisico e psicosociale di bambine, bambini e adolescenti: una prima raccolta di studi condotti a livello internazionale

La povertà educativa non riguarda soltanto la privazione dell'opportunità di acquisire le competenze a scuola, ma anche di apprendere per comprendere se stessi e gli altri. Queste ultime sono abilità altrettanto importanti per crescere e vivere nel mondo vasto e globale e riguardano da un lato il benessere fisico, dall'altro quello socio-emozionale. La pandemia COVID-19, la chiusura prolungata delle scuole, ma anche degli spazi di aggregazione sociale e la riduzione dello spazio vitale al solo mondo virtuale, stanno mettendo a dura prova proprio questi aspetti relativi allo sviluppo dei minori.

Un'analisi svolta su 64 studi condotti nell'ultimo anno a livello globale (tra cui 13 in Italia)²⁷, ha rilevato una riduzione del tempo dedicato all'attività fisica per il 52% dei bambini oggetto di indagine (equivalente a circa 2 ore settimanali) di 9-10 anni e del 36-47% per gli adolescenti. Al tempo stesso, è aumentato in generale il tempo trascorso nel mondo virtuale, in particolare sui social network, soprattutto tra i bambini e gli adolescenti che già soffrivano di obesità (3-5 ore in più al giorno).

Il tempo 'sedentario' sottratto al gioco, all'aria aperta ed alla socialità, ha avuto anche effetti negativi sull'alimentazione dei minori. Sempre gli stessi studi registrano un aumento complessivo del consumo di cattivi alimenti nel 57%-76% dei bambini e degli adolescenti (in età compresa tra 6-15 anni) oggetto delle indagini, a scapito degli alimenti sani quali frutta e verdura.

Inoltre, il confinamento prolungato a casa ha fatto registrare difficoltà per il 61% dei minori di 6-14 anni ad addormentarsi e problemi legati all'insonnia (per il 23% di loro). Una percentuale che oscilla, per gli adolescenti di 13-18 anni che hanno partecipato agli studi in questione, tra il 22 e il 44% riporta di soffrire di depressione (tra il 6 e il 23% per i più piccoli di 5-12 anni). A seconda dei Paesi dove sono state condotte le rilevazioni, tra il 19% e 78% dei minori che hanno partecipato agli studi soffre d'ansia.

I risultati di questi studi sono molto simili a quanto riscontrato in un'indagine condotta da IPSOS per Save the Children²⁸ alla fine del 2020, se si considera che i minori hanno indicato, come principali stati d'animo: stanchezza, incertezza, preoccupazione, irritabilità, ansia, disorientamento, nervosismo, apatia, scoramento.



PARTE 2

2.1 | Le nuove povertà: la povertà educativa digitale

L'importanza delle competenze digitali è emersa chiaramente durante l'anno trascorso, durante il quale i bambini sono stati costretti a seguire il loro percorso educativo a casa, un percorso che è diventato principalmente virtuale. Partendo da questa esperienza, è quindi fondamentale comprendere quanto i bambini siano 'attrezzati' per affrontare un mondo, quello digitale, che sarà sempre più presente nelle loro vite.

Nella società mediatizzata non ha più senso distinguere reale e virtuale perché il digitale è diventato un ingrediente delle nostre normali attività individuali e sociali e così i bambini possono trovare anche nel digitale strumenti educativi per crescere. Ma come nel mondo fisico, accanto a tante risorse e opportunità, il percorso di crescita nel mondo digitale è pieno di ostacoli. La pervasività delle tecnologie digitali nella vita dei bambini non si traduce infatti automaticamente in maggiori opportunità educative²⁹. Garantire l'accessibilità a tecnologie e infrastrutture connettive adeguate resta una condizione necessaria, ma non sufficiente, se al tempo stesso non si promuove l'acquisizione, da parte dei bambini, di quelle competenze necessarie a superare gli ostacoli che esistono nel mondo digitale e a cogliere tutte le opportunità educative che lo stesso offre.

La povertà educativa digitale si riferisce quindi alla privazione delle opportunità per *apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*³⁰, **attraverso l'utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali.**

La privazione digitale, come la povertà educativa definita da Save the Children per la prima volta nel 2014, riguarda non soltanto l'apprendimento, ma anche altre dimensioni fondamentali per la crescita dei bambini e degli adolescenti, quali la consapevolezza e lo sviluppo, in questo caso nel mondo virtuale, di se stessi, della relazione con gli altri, la cooperazione, la cittadinanza e la comprensione del mondo.

La definizione di povertà educativa digitale adottata da Save the Children si ispira, quindi, ed al tempo stesso espande, il quadro di riferimento per le competenze digitali dell'Unione Europea 'Digital Competencies 2.1' (DigComp2.1) associate a: "l'utilizzo critico, consapevole e responsabile della tecnologia digitale per l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione alla società"³¹; integrando anche la nuova strategia dell'Unione Europea sui Diritti dell'Infanzia³² ed il recente Commento Generale alla Convenzione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza delle Nazioni Unite³³ riguardo ai diritti dei minori in relazione all'ambiente digitale, con particolare riferimento al diritto all'apprendimento, all'accesso all'informazione corretta, alla privacy, alla libertà di espressione e di opinione, alla protezione e non discriminazione.



Il CREMIT (www.cremmit.it) è il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; nasce nel 2006 come esito della crescita progressiva di un gruppo di lavoro e di ricerca che è andato consolidandosi a partire dal 1998 (anno della prima edizione del Corso di Perfezionamento in *Media Education*, il primo in Europa). Il Centro è diretto fin dalla sua fondazione da Pier Cesare Rivoltella, docente di Didattica generale e Tecnologie dell'Istruzione alla Cattolica, e svolge attività di formazione, con la progettazione e la conduzione di percorsi di formazione sui media e con i media rivolti sia al territorio che alla scuola; il monitoraggio e valutazione di percorsi di formazione che, a diverso titolo, riguardano le tecnologie didattiche; e ricerca attorno al tema della medialità e delle tecnologie come strumenti e oggetti sociali.

Su queste basi, il CREMIT opera in una logica di *Media Education* come cornice teorica, metodologica e operativa, funzionale a definire ipotesi di azioni trasversali che si fondano sulle logiche partecipative, inclusive e creative tipiche dei media contemporanei, in una prospettiva di cittadinanza attiva e responsabile, che permetta ai giovani di utilizzare con maggiore consapevolezza e creatività le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione - prevenendone un utilizzo problematico - e che fornisca le competenze chiave per innestare i media digitali in una prospettiva di prevenzione basata sul

coinvolgimento attivo dei soggetti. L'approccio del CREMIT alla *Media Education* prevede una triplice dimensione educativa:

1. Estetica

I codici, i linguaggi, le tecnologie.

2. Critica

Le semantiche, i significati, il senso sociale e culturale.

3. Etica

I valori, le responsabilità, la cittadinanza.

Per interpretare e agire la *Media Education* in modo adeguato rispetto alla complessità del presente, è necessario intrecciare la dimensione estetica con quella critica e con quella etica. In questa logica, la *Media Education* si pone sempre meno come disciplina a sé, ma diventa organica alla didattica e intrecciata con tutti i saperi disciplinari, ma anche praticata quotidianamente nelle case, in tutte le sue possibili applicazioni:

- l'educazione ai media: stimolo l'analisi dei linguaggi e il senso critico verso i contenuti veicolati;
- l'educazione con i media: utilizzo degli audiovisivi e il web come strumenti da integrare nel bagaglio formativo tradizionale;
- l'educazione per i media: realizzazione di prodotti nell'ottica dell'imparare a leggere i media esprimendosi con essi;
- l'educazione nei media: ambiente dove si impara, ci si confronta e in cui si generano apprendimenti partecipativi;
- l'educazione sui media: consapevolezza critica sull'ecosistema mediale e sugli stili di utilizzo corretti del digitale, imparando a conoscere anche ciò che non appare a prima vista, dal funzionamento degli algoritmi alla gestione dei big data.

La ricerca e di azione educativa del CREMIT in coerenza con quanto scritto in precedenza, si struttura su tre assi strategici, interconnessi tra loro:

- 1) il paradigma delle *Third Space Literacies*, elaborato da Potter e McDougall³⁴, che propone una prospettiva pedagogica e didattica le logiche di significazione tipiche del digitale contemporaneo, come opportunità per favorire l'apprendimento, la partecipazione e l'inclusione culturale e sociale, superando un concetto ormai anacronistico di competenza in senso puramente disciplinare o prestazionale, nel curriculum digitale diventa così centrale la dimensione di co-costruzione e negoziazione dei significati che faciliti il dialogo e lo scambio di competenze tra docenti e studenti;
- 2) il frame concettuale della Tecnologia di comunità, proposto da Pier Cesare Rivoltella³⁵ come struttura flessibile e modellizzabile sulle esigenze dei contesti territoriali per creare connessioni tra i diversi attori implicati nel progetto e per aggiornarne costantemente le competenze operative e comunicative;
- 3) il Digital Storytelling³⁶ come approccio integrato che permetta di sviluppare competenze tecnologiche, narrative, creative, distributive e sociali, funzionali a incrementare la capacità di esprimere e codificare un proprio sguardo sui temi affrontati, favorendo la diffusione di materiali di sensibilizzazione e prevenzione adeguati alle esigenze dei gruppi e dei contesti in cui si opera.

Alla luce di questi riferimenti teorici e metodologici, nel presente rapporto la “povertà educativa digitale” viene analizzata sulla base di quattro dimensioni che fanno riferimento, rispettivamente: alle capacità di apprendimento per comprendere, per essere, per vivere assieme, per vivere una vita autonoma ed attiva.

I Opportunità di apprendere per comprendere:

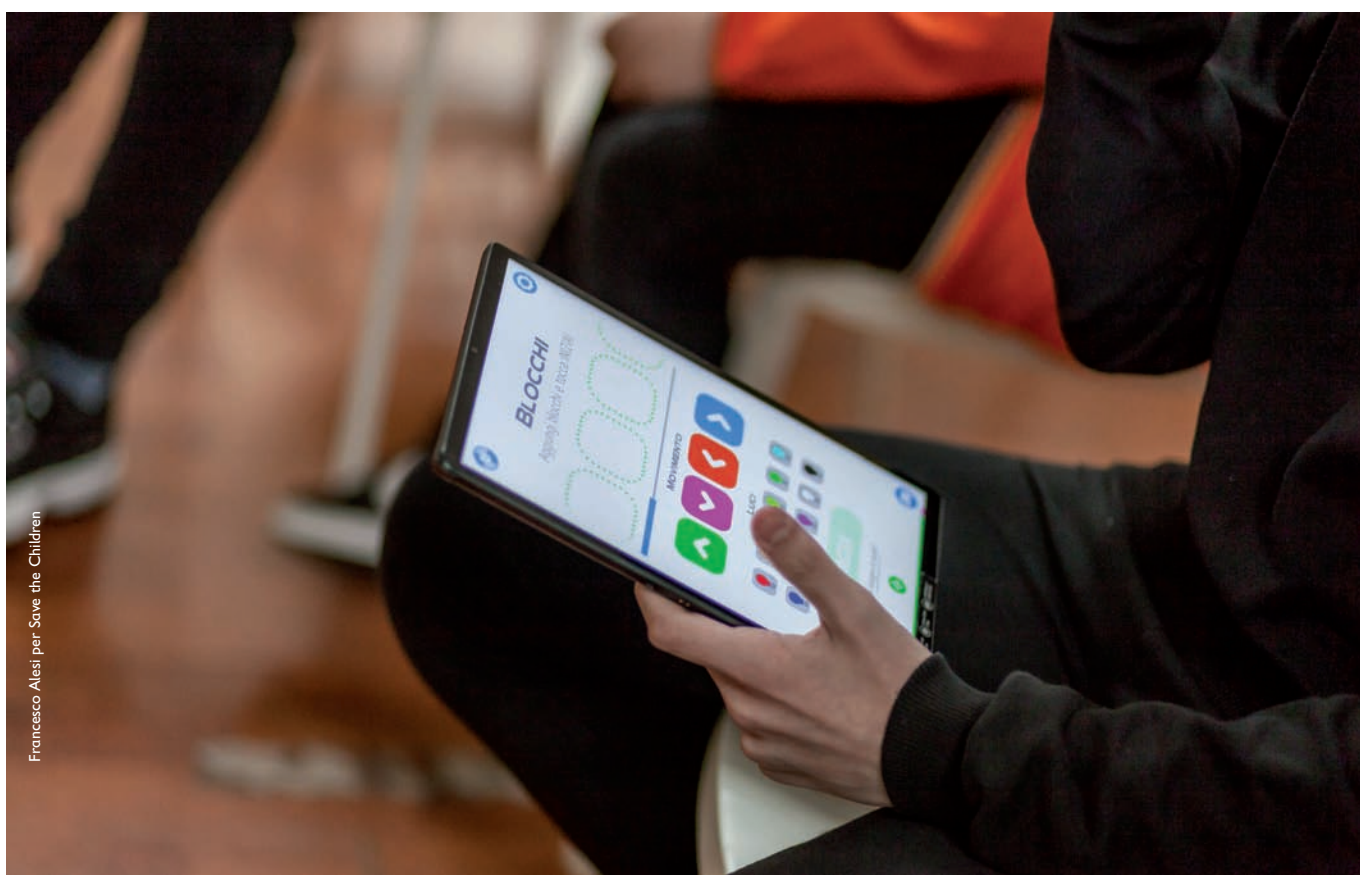
Si intende la capability di base della ‘ragion pratica’, ossia la capacità di utilizzare le proprie facoltà mentali per dirigere le proprie azioni, analizzando differenti fonti d’interpretazione, trovando una soluzione ai problemi e prendendo decisioni. Si tratta di una serie di abilità assimilabili a quelle valutate attraverso i test di competenze cognitive³⁷.

Nel contesto digitale, ci si riferisce alla privazione delle competenze necessarie per vivere in un mondo dove l’utilizzo delle tecnologie diventa centrale.

Al mancato accesso alle tecnologie, si aggiunge infatti, come abbiamo visto, una mancata alfabetizzazione digitale di base che includa la conoscenza degli strumenti (e.g. computer, tablet, smartphone), le loro caratteristiche e funzionalità, la conoscenza delle applicazioni (es. come utilizzare un software di calcolo e/o di scrittura, un browser, un motore di ricerca o archiviare materiale) e la risoluzione dei problemi.

DigComp2.1

- 1.1 Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali
- 1.3 Gestire dati, informazioni e contenuti digitali
- 3.2 Integrare e rielaborare contenuti digitali
- 3.3 Copyright e licenze
- 3.4 Programmazione
- 4.1 Proteggere i dispositivi
- 5.1 Risolvere problemi tecnici
- 5.2 Individuare fabbisogni e risposte tecnologiche
- 5.4 Individuare divari di competenze digitali



II Opportunità di apprendere per essere:

Si intendono le capabilities di base: libertà di pensiero, di immaginazione e senso, pienezza del sentimento, possibilità di giocare e svolgere attività ricreative.

Ovvero, la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, la capacità di crearsi un'identità e un sistema di valori, di stabilire degli obiettivi nella vita ed avere aspirazioni e sogni, ma anche la pienezza dei sentimenti, la capacità di controllarli anche nelle situazioni di difficoltà o di stress³⁸.

Le tecnologie digitali e le loro applicazioni sono ormai parte integrante della vita dei bambini, per cui oggi è più che mai necessario allargare lo sguardo alle logiche che stanno dietro agli strumenti, più che soffermarsi sugli strumenti stessi. La privazione delle competenze in questo ambito si riferisce alla capacità di costruirsi un'identità digitale, consapevoli del limite che c'è tra spazio esistente pubblico e privato e delle conseguenze delle proprie azioni digitali nei confronti di se stessi e del proprio benessere. La privazione si manifesta, ad esempio, nell'incapacità di configurare un profilo su un canale social in sicurezza, rispetto della privacy e della propria immagine.

DigComp2.1

- 2.6 Gestire l'identità digitale
- 3.1 Sviluppare contenuti digitali
- 4.2 Proteggere i dati personali e la privacy
- 5.3 Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali

III Opportunità di apprendere per vivere assieme:

Si intendono le capabilities di base: appartenenza, interazione sociale, rispetto reciproco e non discriminazione, partecipazione, la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione, ma anche rifiuto. In sintesi, tutte quelle capabilities essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali³⁹.

La nostra è anche la società della comunicazione. La consapevolezza della differenza tra lo spazio pubblico e privato riguarda quindi non soltanto se stessi, ma anche il rapporto con gli altri. La privazione si declina in tal senso nella mancata capacità di conoscere, comprendere, accettare e rispettare la diversità delle identità, degli stili di vita, delle culture altrui nel mondo digitale, che può sfociare, in casi estremi, in aperta discriminazione, intolleranza e cyberbullismo.

DigComp2.1

- 2.1 Interagire attraverso le tecnologie digitali
- 2.4 Collaborare attraverso le tecnologie digitali
- 2.5 Netiquette
- 4.3 Proteggere la salute e il benessere

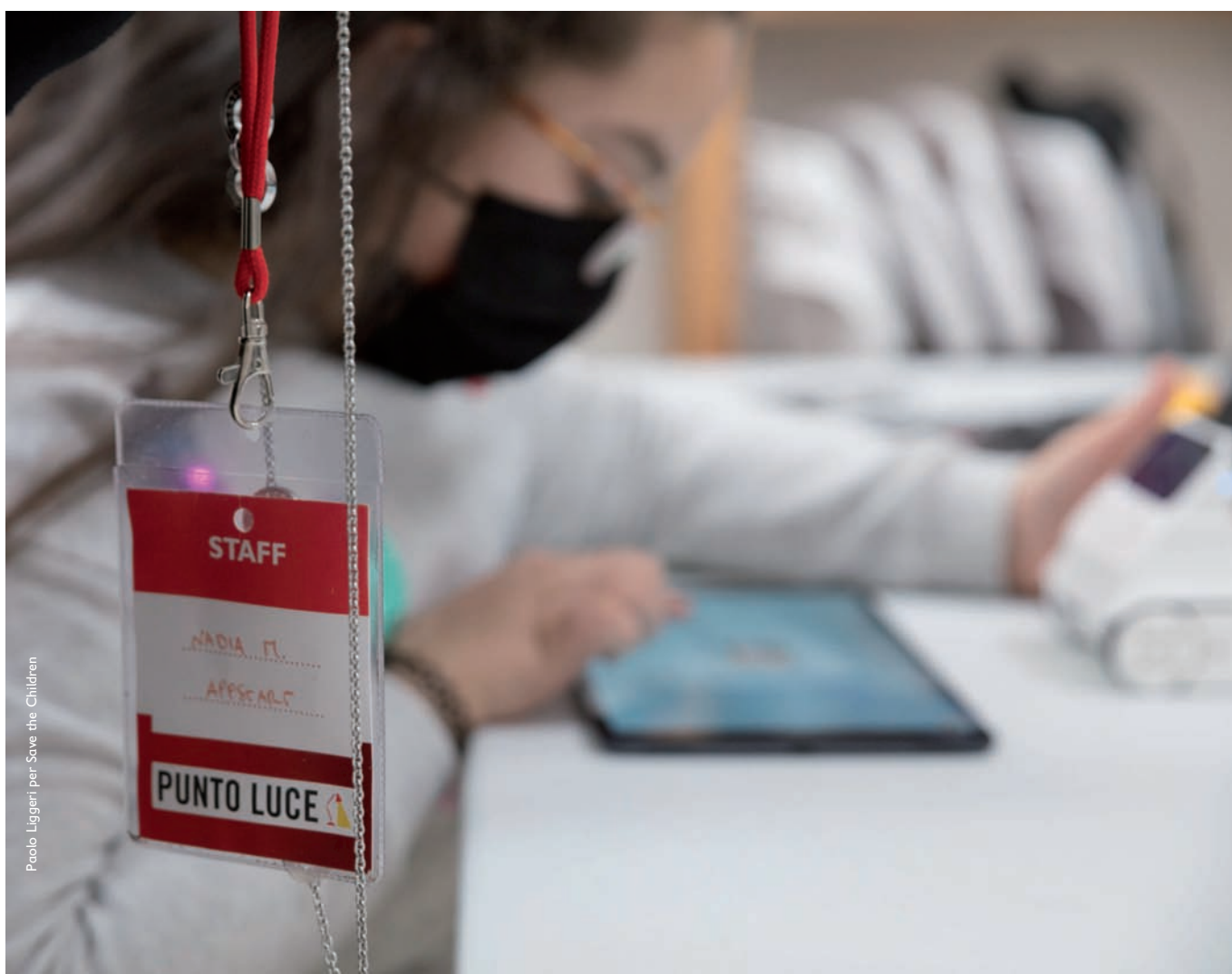
IV Opportunità di apprendere per una vita autonoma e attiva:

Si intendono le capabilities di base: rispetto al diritto alla vita e longevità, alla salute fisica, riproduttiva ed alimentare, all'integrità fisica, ma anche alla relazione con animali, piante e con il mondo naturale, il gioco e l'attività ricreativa, il controllo sul proprio ambiente politico e materiale. La mancata acquisizione delle competenze in questa dimensione impedisce ai minori di comprendere e conoscere innanzitutto come preservare il proprio corpo ed il benessere fisico ed in secondo luogo il mondo circostante e le complessità che lo contraddistinguono, quali conflitti, crisi ambientali, sanitarie, economiche, ma anche la bellezza dell'arte, della cultura, della musica⁴⁰.

Il mondo digitale offre opportunità di aprirsi al sapere vasto e globale. È anche da questa apertura che nasce la possibilità di divenire agenti di un cambiamento, attraverso la partecipazione e l'attivismo digitale. La privazione è quindi determinata dall'assenza di curiosità, creatività, immersione verso il sapere vasto ed al tempo stesso di un pensiero critico che permetta, ad esempio, di comprendere la gerarchia e certificazione delle fonti o la comprensione delle *fake news* e la manipolazione.

DigComp2.1

- 1.2. Valutare dati, informazioni e contenuti digitali
- 2.2. Condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali
- 2.3. Esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali
- 4.4. Proteggere l'ambiente
- 5.3. Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali



2.2 | Le misurazioni della povertà educativa digitale

A livello europeo ed internazionale esistono alcune indagini volte a misurare l'acquisizione (e di converso, la privazione) da parte dei minori, delle competenze digitali.

L'*International Computer and Information Literacy Study (ICILS)*⁴¹, ad esempio, promosso dall'Associazione Internazionale per la Valutazione dei Risultati in Educazione - International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), si focalizza sulla valutazione delle competenze degli studenti di 13 anni. L'indagine si compone di una serie di prove svolte al computer, volte a certificare le competenze digitali⁴². I minori che ottengono un punteggio inferiore ad una certa soglia (nello specifico 407 punti) sono considerati *low achievers*, non raggiungono quindi le competenze minime digitali, ovvero "non hanno conoscenza funzionale dell'uso del computer come strumento per l'apprendimento e non sono in grado di creare prodotti informativi digitali senza essere supportati o guidati".

Secondo gli ultimi dati disponibili (2018) gli studenti in Italia ottengono in media punteggi largamente inferiori rispetto ai coetanei degli altri Paesi europei che partecipano alla rilevazione⁴³: 461 punti, contro i 553 punti dei danesi, 531 dei finlandesi, 518 dei tedeschi, 516 dei portoghesi, 499 dei francesi e 482 dei lussemburghesi. Inoltre, il 24% non raggiunge le competenze minime digitali. Anche in questo caso, grande è la distanza tra il nostro Paese e gli altri Paesi UE (Danimarca 3%, Portogallo 7%, Finlandia 8%, Francia 10%, Germania 13%, Lussemburgo 19%), con forti disuguaglianze rispetto al titolo di studio dei genitori (più basso, maggiore è la probabilità di non raggiungere le competenze minime), l'origine migrante (a sfavore dei bambini con genitori stranieri) ed il genere (a sfavore dei maschi) e, ovviamente, la presenza di dispositivi digitali a casa⁴⁴.

Tuttavia, il limite principale di questa rilevazione è dato dalla complessità del test stesso, sia in termini di tempo di esecuzione, che delle risorse tecnologiche ed umane necessarie al suo svolgimento.

A livello dell'Unione europea, viene condotta invece un'indagine sulle competenze digitali degli utilizzatori di internet, che misura "la percezione degli individui che si sono connessi ad Internet negli ultimi 3 mesi rispetto alla loro capacità di svolgere alcune attività che definiscono quattro domini di competenze" determinati dal quadro DigComp2.1⁴⁵: Alfabetizzazione su informazione e dati; comunicazione e collaborazione; risoluzione problemi e creazione di contenuti digitali⁴⁶. Nell'indagine viene chiesto ai partecipanti, per verificare ad esempio le loro competenze relative all'ambito della comunicazione digitale, di indicare se nei mesi precedenti hanno mandato o ricevuto email, hanno effettuato chiamate audio/video online, hanno usato i social network e inserito o condiviso contenuti creati da loro stessi. Non vi è quindi alcuna verifica oggettiva rispetto all'effettiva capacità di utilizzo della tecnologia digitale.

Secondo i risultati dell'ultima rilevazione disponibile prima dello scoppio della pandemia COVID-19, tra gli adolescenti in Italia di 14-16 anni che hanno usato Internet negli ultimi 3 mesi, il 3% si caratterizza per la totale assenza di competenze digitali, mentre il 30% mostra di avere competenze elevate⁴⁷. Nonostante entrambe le indagini citate siano molto ricche ed elaborate, si riferiscono però unicamente alle capacità tecnico/informatiche e di lettura/decodifica dei contesti mediali. Non riescono quindi a cogliere appieno il

fenomeno della povertà educativa digitale, nelle sue altre dimensioni, relative all'opportunità di apprendere per essere, per vivere con gli altri e vivere una vita autonoma ed attiva.

È per questo motivo che Save the Children ha deciso di sviluppare ed implementare, in collaborazione con il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, il primo strumento volto a misurare la povertà educativa digitale multidimensionale: l'AbCD – *Autovalutazione di base delle Competenze Digitali*.

L'obiettivo dello strumento di valutazione AbCD è proprio quello di leggere la povertà educativa digitale attraverso lo sguardo di bambine, bambini e adolescenti, declinandola e misurandola quindi in termini di privazione non soltanto in relazione all'area tecnico/informatica, ma anche rispetto ad un ampio spettro di capacità diverse che, sempre di più, chiamano in causa il senso critico - capacità di leggere/decodificare i contesti mediali - e la responsabilità individuale - la consapevolezza del limite tra spazio pubblico e privato e la valutazione delle conseguenze delle proprie azioni.

Lo strumento proposto si caratterizza per la sua semplicità, può quindi essere facilmente utilizzato da un numero rilevante di attori della comunità educante, istituzioni pubbliche, a partire dalle scuole, organizzazioni non governative e della società civile; ma al tempo stesso capace di fornire informazioni utili a comprendere quanto la privazione delle competenze chiave digitali per apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni sia diffusa tra i minori e quanto le differenze nell'acquisizione di tali competenze siano determinate da fattori quali, ad esempio, il livello socioeconomico delle famiglie, il genere, l'accesso ed effettivo utilizzo degli strumenti digitali a casa e a scuola.



PARTE 3

3.1 | AbCD: il nuovo strumento per misurare la povertà educativa digitale

AbCD, **Autovalutazione di base delle Competenze Digitali**, è un nuovo strumento volto a misurare le competenze digitali (e di converso la povertà, intesa come privazione delle stesse) dei bambini di 13 anni d'età in riferimento alle quattro dimensioni educative identificate.

L'AbCD si ispira ad altri strumenti esistenti a livello europeo ed internazionale, in particolare le già citate indagini ICILS e dell'Unione Europea sulle competenze digitali⁴⁸, nonché lo 'Students' Civic Online Reasoning' sviluppato dall'Università di Stanford⁴⁹. Inoltre, integra aree di competenze digitali contenuti nel Curriculum di Educazione Civica Digitale del MIUR del 2018 e dal Piano Nazionale Scuola Digitale del 2015, e che si riferiscono in particolare ai "nuovi alfabeti" e linguaggi che, oltre che essere letti, vengono anche prodotti dai minori⁵⁰. Da queste competenze deriva la capacità di saper massimizzare le potenzialità della tecnologia (ad es. in termini di educazione, sviluppo di se stessi, socialità e partecipazione) e minimizzare quelli negativi (ad es. in termini di comportamenti illegali, informazione manipolata e discriminatoria).

La somministrazione del questionario volto a misurare la povertà educativa digitale viene effettuata in forma di prova ai ragazzi, da parte dei loro docenti. La compilazione del questionario ha una durata di circa 20 minuti per minore. Nonostante la somministrazione venga fatta a singoli studenti, lo strumento intende misurare ed osservare alcune tendenze collettive ed anche i fattori associati alla povertà educativa digitale.

IL QUESTIONARIO
È DIVISO IN
QUATTRO PARTI

PARTE 1

La prima parte del questionario è composta da una serie di domande relative ai dati anagrafici, il contesto familiare e il possesso e l'utilizzo degli strumenti digitali a casa e a scuola, nonché la percezione delle proprie competenze, dei vantaggi e degli svantaggi dell'utilizzo dei dispositivi.

Nel dettaglio, viene chiesto ai minori di indicare:

- Il sesso
- Il suo luogo di nascita e quello dei genitori
- Il titolo di studio dei genitori
- La composizione del nucleo familiare
- Il numero di strumenti digitali presenti a casa (Smartphone, Tablet, Computer, TV, Console)
- L'accesso alla connessione veloce a casa (Fibra, ADSL...)
- Le ore giornaliere dedicate all'utilizzo degli strumenti digitali per svolgere una serie di attività (fare i compiti; partecipare alle lezioni; cercare informazioni sull'attualità; stare sui social; comunicare con familiari; comunicare con amici; guardare o

- scaricare video, musica o serie TV; giocare da solo o con altre persone)
- Le regole stabilite in famiglia sull'utilizzo degli strumenti digitali (quando usarli; quanto e quante ore; cosa è possibile vedere; cosa è possibile scaricare/condividere; o fare alcune operazioni quali scaricare app o eseguire acquisti online; con chi è possibile comunicare)
- La frequenza dell'utilizzo degli strumenti digitali a scuola
- Se, nell'ultimo anno, hanno appreso nuove funzioni o compreso come riconoscere notizie o profili falsi sul web ed i rischi relativi all'invio di immagini personali.

PARTE 2

Nella seconda parte del questionario viene chiesto ai minori di auto-valutare le proprie capacità digitali. Nello specifico, se sono in grado di svolgere, da soli, una serie di operazioni utilizzando gli strumenti digitali: copiare/muovere/salvare file o risorse dal web; inviare email; eseguire/installare/aggiornare software; utilizzare le piattaforme per video chiamate e gli strumenti di Office; comprendere un algoritmo; usare software per montaggi audio e video; condividere informazioni online e partecipare alle discussioni; comprendere le questioni relative alla sicurezza e le leggi relative alla condivisione di contenuti creati da altri.

Inoltre, sono presenti una serie di domande relative al loro 'posizionamento' nei confronti delle nuove tecnologie, ovvero cosa apprezzano maggiormente dell'utilizzo delle stesse, ma anche gli aspetti che destano particolare preoccupazione.

PARTE 3

La terza parte ha invece carattere 'certificativo' e si compone di una serie di domande volte a rilevare le competenze dei minori in ciascuna delle quattro dimensioni delle opportunità educative digitali.

I Opportunità di apprendere per comprendere

Vengono rilevate, attraverso 5 brevi domande, le competenze relative all'alfabetizzazione digitale di base, in particolare la conoscenza degli strumenti, le loro caratteristiche e funzionalità. Nello specifico il saper utilizzare un browser, un'applicazione o un motore di ricerca al fine di navigare, ricercare e filtrare dati, gestire e comunicare informazioni e contenuti digitali, integrarle, rielaborarle, nonché la capacità di proteggere i dispositivi.

II Opportunità di apprendere per essere

Sono rilevate, attraverso 4 domande, in particolare, le capacità di base relative alla gestione della propria identità digitale, con riferimento alla protezione dei dati personali e la privacy, la conoscenza delle leggi e dei diritti che regolano l'accesso ai social network e l'utilizzo dei contenuti personali, della nuova concezione di dimensioni pubblica e privata, in cui i confini sono molto difficili da stabilire e soprattutto da mantenere e le conseguenze delle proprie azioni digitali nei confronti di se stessi e del proprio benessere.

III Opportunità di apprendere per vivere assieme

Le competenze relative a questa dimensione vengono rilevate attraverso 2 domande, che si focalizzano sulla capacità di comprendere il limite esistente tra la sfera pubblica e privata nei social network e le conseguenze delle proprie azioni digitali, anche dal

punto di vista penale, nei confronti del benessere, in questo caso delle altre persone. Sono competenze di base per accettare e rispettare la diversità delle identità e quindi evitare comportamenti che possono sfociare in episodi di intolleranza e cyberbullismo.

IV Opportunità di apprendere per una vita autonoma e attiva

Viene dedicata a questa dimensione una domanda specifica, volta a comprendere la capacità dei minori di capire la gerarchia e certificazione delle fonti, o la comprensione delle *fake news* e la manipolazione, come prerequisito essenziale per la piena realizzazione della cittadinanza digitale, della partecipazione e dell'apertura verso il sapere vasto e globale.

PARTE 4

L'ultima parte del questionario si concentra sulle proposte dei minori riguardo l'utilizzo futuro degli strumenti digitali a scuola e nella vita e le azioni che le istituzioni possono intraprendere al fine di promuovere appieno le opportunità educative che il digitale può offrire.

È fondamentale sottolineare che l'AbCD rappresenta un primo tentativo di quantificare la privazione educativa digitale e può pertanto presentare dei limiti. Dovrà quindi essere necessariamente migliorato ed arricchito in futuro, al fine di analizzare ancor più efficacemente ed in modo maggiormente completo la privazione digitale e le dinamiche che la caratterizzano.



3.2 | L'indagine pilota sulla povertà educativa digitale di Save the Children Italia

Save the Children ha realizzato, in collaborazione con il CREMIT (Prof. Pier Cesare Rivoltella, Michele Marangi, Stefano Pasta) e con il contributo, per la parte statistica, della Prof.ssa Monica Pratesi, Dipartimento di Economia e Management dell'Università di Pisa, la prima indagine pilota sulla povertà educativa digitale in Italia. **Il questionario AbCD è stato somministrato ad un campione di 772 bambini di 13 anni**, che frequentano l'ultima classe della scuola secondaria inferiore, in 11 città e province italiane: Ancona, Chieti, Mestre, Milano, Napoli, Udine, Palermo, Roma, Torino, Velletri, Sassari.

LA COSTRUZIONE DEL CAMPIONE

La popolazione obiettivo dell'indagine è costituita dai ragazzi dell'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado (13 anni), individuata tramite un elenco di scuole che hanno accettato l'invito di Save the Children. Le scuole sono state raggruppate in base alle condizioni socio-economiche dei territori (considerate come proxy della condizione socio-economica dei genitori e del loro livello educativo) e alla partecipazione a programmi focalizzati sull'educazione digitale, organizzati da Save the Children o dalle scuole stesse, per i ragazzi. Dalla conoscenza delle caratteristiche delle scuole è stato possibile individuare 4 gruppi di minori, in base al livello educativo dei genitori (livello basso: licenza elementare e/o media inferiore; livello alto: licenza media superiore e/o università) e alla partecipazione (si/no) a programmi di educazione digitale (svolti a scuola o fuori scuola). La dimensione finale del campione casuale (800 ragazzi) permette di ottenere stime statisticamente significative per la popolazione individuata e sufficientemente affidabili per i 4 gruppi di minori (150 ragazzi ciascuno).

Prof.ssa Monica Pratesi

La ricerca è stata realizzata grazie all'impegno ed il sostegno dei dirigenti scolastici e docenti delle scuole selezionate per l'indagine pilota, che hanno diffuso il questionario e richiesto ai loro alunni di compilarlo online. La selezione delle scuole è stata realizzata al fine di ottenere un campione con sufficiente variabilità, in relazione alla condizione socioeconomica delle famiglie, il genere, l'accesso agli strumenti digitali a casa ed a scuola; e quindi poter osservare in modo adeguato la povertà educativa digitale ed i suoi possibili fattori predittivi. Le scuole sono state reperite, quindi, in particolari aree geografiche, in base a parametri relativi alle condizioni di reddito, educative ed occupazionali delle famiglie, nonché la presenza di programmi volti a promuovere l'educazione digitale condotti sia dalle scuole stesse che dai partner di Save the Children. La selezione delle classi all'interno delle scuole è avvenuta con procedura randomizzata.

Pertanto, i risultati della ricerca si riferiscono unicamente ai minori che hanno partecipato alla stessa.

Le informazioni raccolte dalla somministrazione sono state riportate e trattate in forma anonima per tutelare la privacy dei bambini, dei genitori e delle scuole selezionate.

3.3 | Le caratteristiche demografiche e socioeconomiche dei partecipanti all'indagine pilota sulla povertà educativa digitale

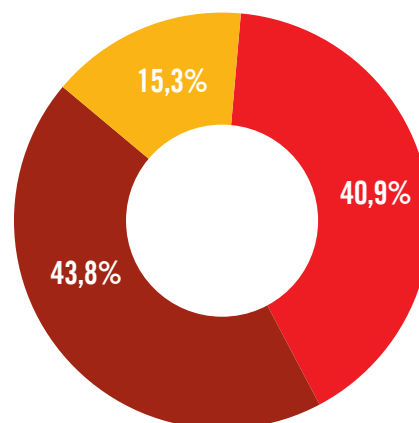
Il 55.3% dei minori di 13 anni che hanno partecipato alla prima indagine pilota sulla povertà educativa digitale condotta da Save the Children in 11 città e province italiane, è rappresentato da bambine ed il 44.7% da bambini. Gli studenti migranti di prima generazione sono il 7.8%, quelli di seconda generazione il 17%.

I bambini con almeno uno dei genitori con licenza elementare o media inferiore sono il 39.9%. Il 43,8% con titolo o diploma di istruzione secondaria superiore ed il 15.3% con titoli di studio universitario. Sono invece circa l'1% gli studenti che hanno partecipato alla somministrazione che hanno genitori senza alcun titolo di studio (Fig. 8).

Titolo di studio dei genitori

Figura 8

- NESSUNO, LICENZA ELEMENTARE O MEDIA
- SUPERIORE
- UNIVERSITÀ



3.4 Accesso ed utilizzo delle tecnologie digitali a casa

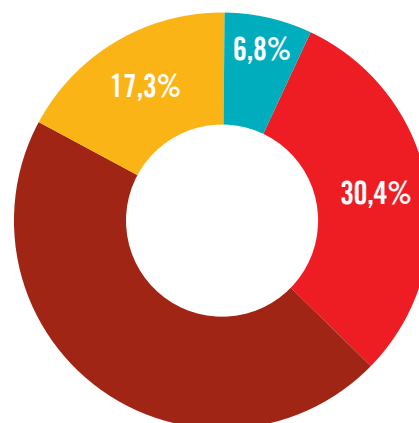
Ai tredicenni che hanno partecipato all'indagine pilota è stato anche chiesto di fornire informazioni relative alla presenza a casa di strumenti digitali. I bambini che dichiarano di non avere a disposizione nessun tablet a casa sono il 30.4%, il 45.5% ha un solo tablet a disposizione a casa, il 17.3% ne ha due, il 6.8% ne ha tre o più (Fig. 9).

Per quanto riguarda il PC, il 14.2% dichiara di non avere un personal computer, il 37.5% vive in abitazioni con un solo PC a disposizione, 26.4% con due ed il 21.9% con tre o più (Fig. 10).

Numero di tablet a casa

Figura 9

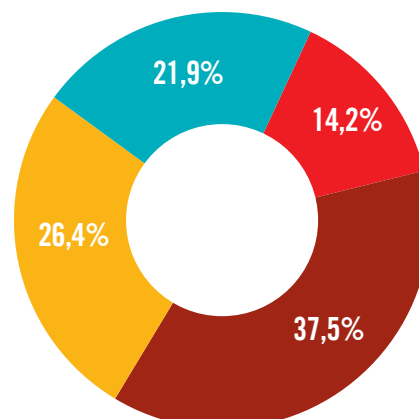
- NESSUNO
- UNO
- DUE
- TRE O PIÙ



Numero di PC a casa

Figura 10

- NESSUNO
- UNO
- DUE
- TRE O PIÙ



Meno dell'1,5% dei minori vivono in abitazioni dove non vi sono TV o smartphone. Il 91.1% vive in abitazioni dove sono presenti tre o più smartphone, mentre l'82.6% in case con due o più TV. La percentuale di minori senza console è del 33.8%, mentre circa uno su dieci ne possiede tre o più. Se consideriamo unicamente gli strumenti più adatti per lo studio o per seguire le lezioni a distanza, ovvero tablet e personal computer, circa il 7% degli studenti di 13 anni che hanno partecipato all'indagine, non ha a disposizione né tablet né personal computer a casa e più della metà (54%) vive in abitazioni dove ciascun membro della famiglia ha a disposizione meno di un dispositivo, tra questi ultimi due.

È inoltre importante sottolineare che circa quasi un bambino su cinque (il 19.6%) non ha una connessione veloce a casa (ADSL, Fibra...).

Inoltre, è stato domandato ai minori di indicare il tempo dedicato a casa durante una giornata normale ad alcune attività, utilizzando i dispositivi digitali precedentemente citati. Un bambino su dieci ha risposto di non utilizzare mai i dispositivi digitali per fare i compiti, il 26.9% per meno di 1 ora, il 51.6% per 1-3 ore, l'11.5% per più di 3 ore (Fig. 11). Il 64.2% invece dedica 3 ore o più giornaliere all'utilizzo degli strumenti digitali per le lezioni online. Il 57.4% degli studenti dichiara di utilizzare gli strumenti digitali per meno di un'ora al giorno per cercare informazioni sull'attualità, mentre circa il 70% usa gli strumenti digitali per stare sui social per un'ora o più (Fig. 12).

Uso quotidiano degli strumenti digitali per fare i compiti per ore giornaliere

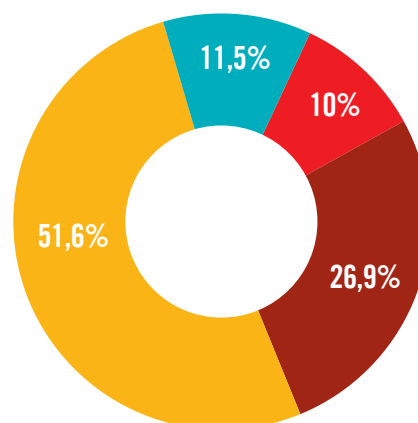


Figura 11

Uso quotidiano degli strumenti digitali per stare sui social per ore giornaliere

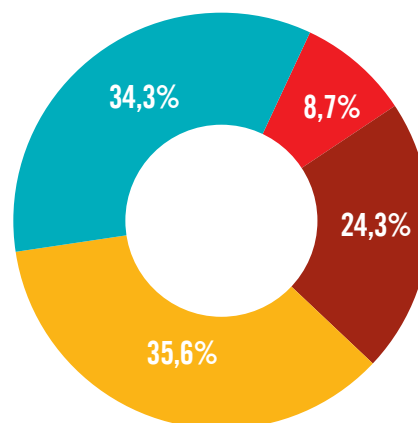
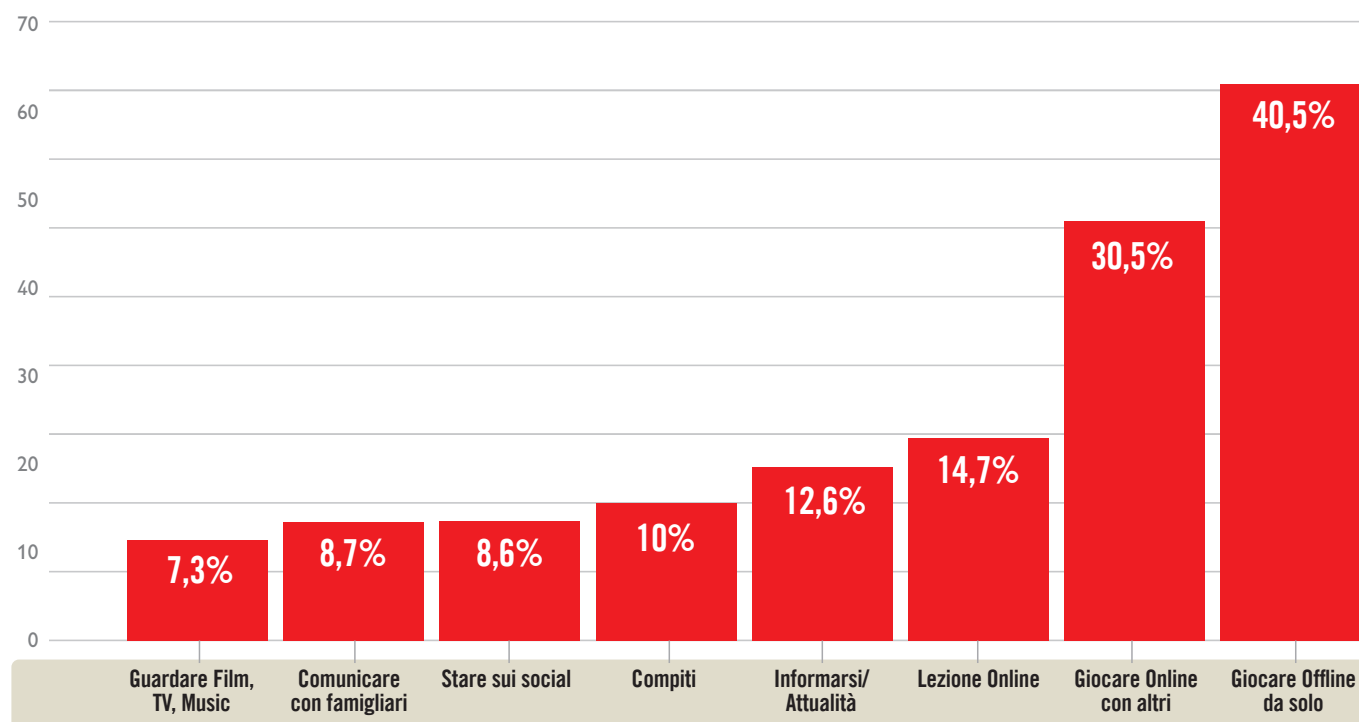


Figura 12

Lo stesso numero di ore è dedicato dal 63.5% minori che hanno partecipato all'indagine per comunicare con gli amici. La percentuale scende invece al 24.6% per la comunicazione con i familiari per un'ora o più al giorno. Il 28.3% utilizza gli strumenti digitali per scaricare video, film, musica per meno di un'ora, mentre il 40.5% afferma di non giocare mai da solo offline ed il 35% di non farlo con altre persone online (Fig. 13).

Percentuale di minori che non dedica tempo quotidiano per attività

Figura 13



Infine, per quanto riguarda l'esistenza di regole in famiglia sull'utilizzo dei dispositivi digitali, il 76.7% dei bambini ha risposto affermativamente rispetto alla presenza di regole riguardo quando non è possibile usarli (in quali situazioni, ad esempio mentre si mangia o prima di dormire); il 38.2% riguardo a quante ore è possibile usarli, il 52.8% rispetto al cosa è possibile vedere, il 48.7% cosa è possibile scaricare e/o condividere ed il 51.6% le situazioni in cui poter fare alcune operazioni (es. scaricare app, comprare online).

3.5 | Accesso ed utilizzo delle tecnologie digitali a scuola

Oltre alle informazioni relative al contesto familiare, l'indagine ha rilevato anche l'utilizzo, in termini di tempo, degli strumenti digitali a scuola, prima dell'arrivo del COVID-19 e della didattica a distanza. Il 37.5% ha dichiarato di non aver mai usato il personal computer a scuola, il 34.5 per qualche volta al mese, il 16.8% per qualche volta a settimana e l'11.2% tutti i giorni (Fig. 14). Un dato, questo, molto simile a quello rilevato dall'indagine ICILS 2018, già citata in precedenza, e che vede il nostro Paese tra quelli a livello europeo dove minore è la presenza di

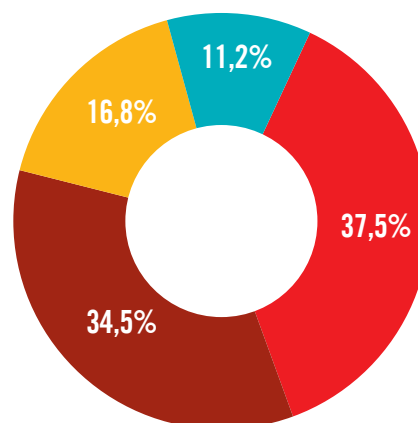
personal computer a scuola. Secondo questa indagine, il 40% dei docenti italiani afferma infatti che nella propria scuola il numero di computer collegati ad internet è totalmente insufficiente a garantire un uso frequente per la didattica. In Portogallo, ad esempio, la stessa percentuale scende a 28%, in Francia al 25% e nei Paesi scandinavi al 10%⁵¹.

L'82% dichiara di non aver mai utilizzato il tablet a scuola. Percentuale che scende al 32.5% per la lavagna interattiva multimediale (LIM), con un 34.6% che afferma di averla utilizzata tutti i giorni (Fig. 15). Quasi la metà degli studenti (49.8%) che hanno partecipato all'indagine afferma di non aver mai utilizzato lo smartphone a scuola, il 19.1% qualche volta al mese, il 13.3% qualche volta a settimana ed il 17.8% tutti i giorni.

Uso del personal computer a scuola prima del COVID-19

Figura 14

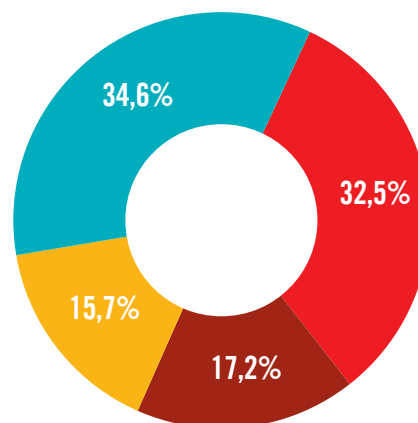
- MAI
- QUALCHE VOLTA AL MESE
- QUALCHE VOLTA A SETTIMANA
- TUTTI I GIORNI



Uso della LIM a scuola prima el Covid-19

Figura 15

- MAI
- QUALCHE VOLTA AL MESE
- QUALCHE VOLTA A SETTIMANA
- TUTTI I GIORNI



Gli stessi studenti hanno però risposto di aver acquisito, nell'ultimo anno, grazie alle attività proposte dalla scuola o da associazioni ed enti presenti nel territorio, nuove conoscenze e capacità digitali. Ad esempio, il 78.2% ha affermato di aver appreso ad utilizzare una app che non conosceva in precedenza, il 49.2% una app o programma per creare video o produrre foto, il 33.3% ha imparato a riconoscere le notizie false sul web, il 26.9% a riconoscere i profili social falsi sul web. Nessuno studente ha affermato di aver appreso, durante l'ultimo anno, a comprendere i rischi relativi all'invio di immagini personali, mentre tutti hanno dichiarato di aver appreso ad utilizzare uno strumento digitale (tablet, smartphone, PC, TV) per seguire le lezioni online.

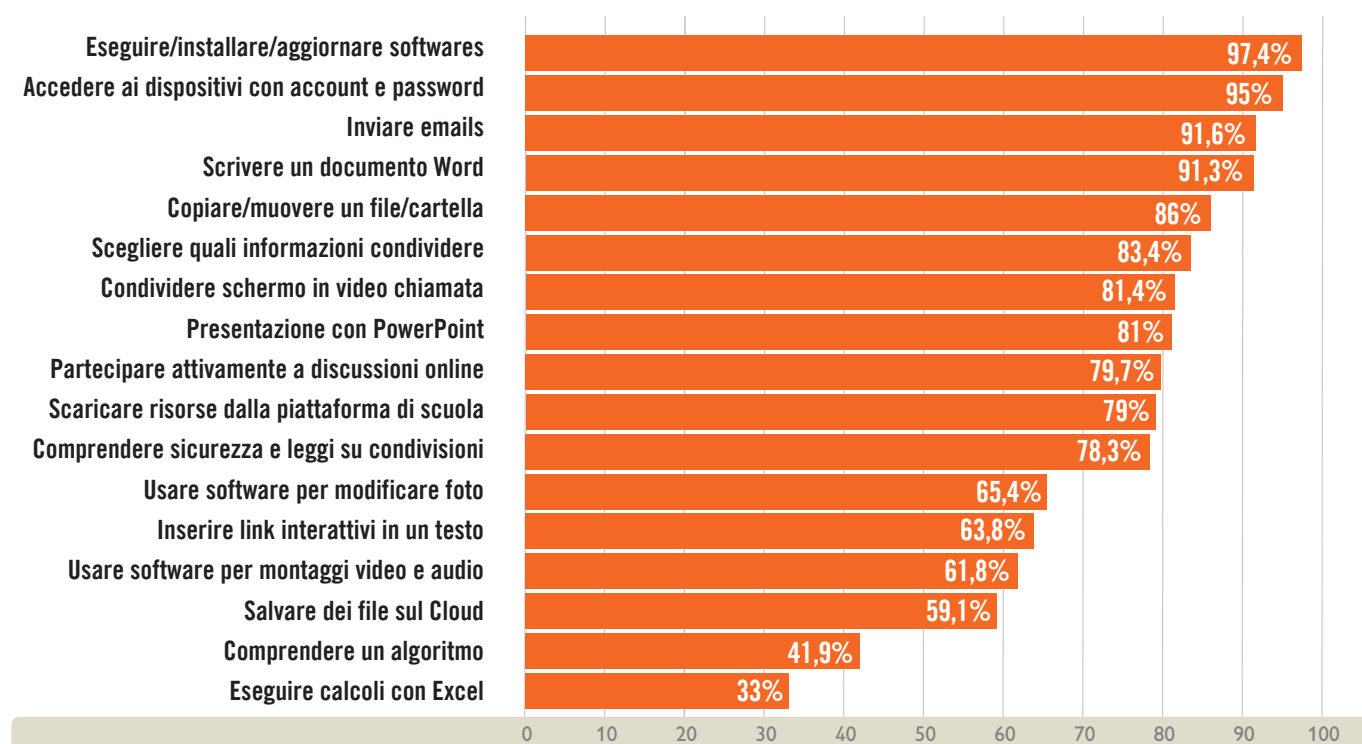
3.6 | L'opinione degli studenti su capacità, opportunità e pericoli nell'utilizzo delle nuove tecnologie digitali

La seconda parte del questionario riguarda l'opinione di ragazze e ragazzi riguardo alle loro competenze digitali, nonché opportunità e pericoli derivanti dall'utilizzo delle nuove tecnologie.

I ragazzi e le ragazze di 13 anni che hanno partecipato all'indagine pilota hanno affermato di saper svolgere in autonomia una serie di attività con gli strumenti digitali. In particolare, l'86% degli studenti si dichiara in grado di copiare/muovere un file o una cartella; il 59.1% di salvare dei file sul Cloud; il 91.6% inviare email; il 95% accedere ai dispositivi tramite account e password; il 97.4% eseguire/installare/aggiornare software; il 63.8% inserire link interattivi in un testo; l'81.4% condividere lo schermo durante una video chiamata; il 79% caricare e scaricare risorse da siti web o dalla piattaforma di scuola, mentre il 41.9% afferma di comprendere il funzionamento di un algoritmo. Inoltre, il 91.3% afferma di essere in grado di scrivere un documento usando Word, il 33% di eseguire calcoli con Excel, l'81% di fare una presentazione con PowerPoint. Il 65.4% afferma di saper usare software per modificare foto ed il 61.8 per montaggi video e audio. Il 79.7% afferma di commentare e partecipare attivamente alle discussioni online, anche per chiedere chiarimenti e indicazioni; l'83.4% sa scegliere quali informazioni condividere ed infine il 78.3% afferma di comprendere le questioni relative alla sicurezza e le leggi relative alla condivisione di contenuti creati da altri (Fig. 16).

Percentuale di minori che affermano di sapere utilizzare gli strumenti digitali per:

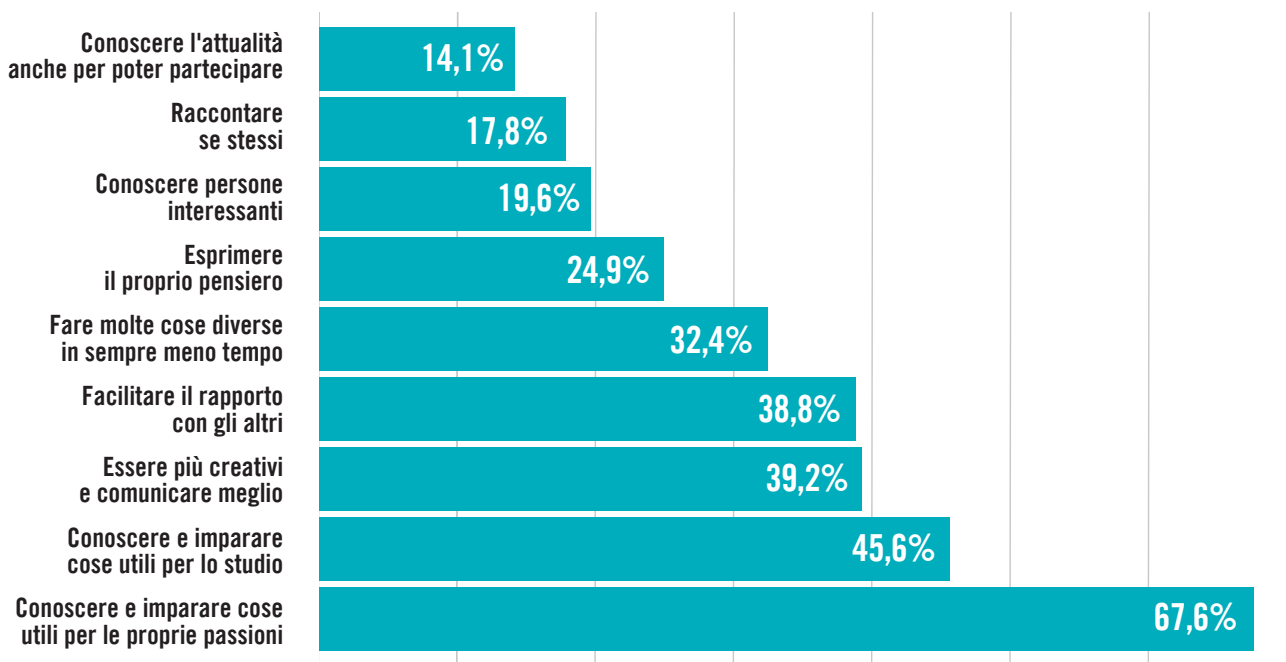
Figura 16



Per quanto riguarda invece l'opinione nei confronti delle potenzialità degli strumenti digitali, il 45.6% dei minori che ha partecipato all'indagine afferma di apprezzarli in particolare per conoscere e imparare a fare cose utili per lo studio; il 67.6% per conoscere e imparare a fare cose utili per le proprie passioni; il 39.2% per essere più creativi e comunicare meglio; il 38.8% per facilitare il rapporto con gli altri; il 32.4% per fare molte cose diverse in sempre meno tempo; il 24.9% per esprimere sempre il proprio pensiero e la propria opinione; il 19.6% per conoscere persone interessanti; il 17.8% per raccontare se stessi ed infine il 14.1% per conoscere l'attualità anche per poter partecipare a campagne sociali, culturali e politiche (Fig. 17).

Percentuale di minori che affermano di vedere positivamente gli strumenti digitali per:

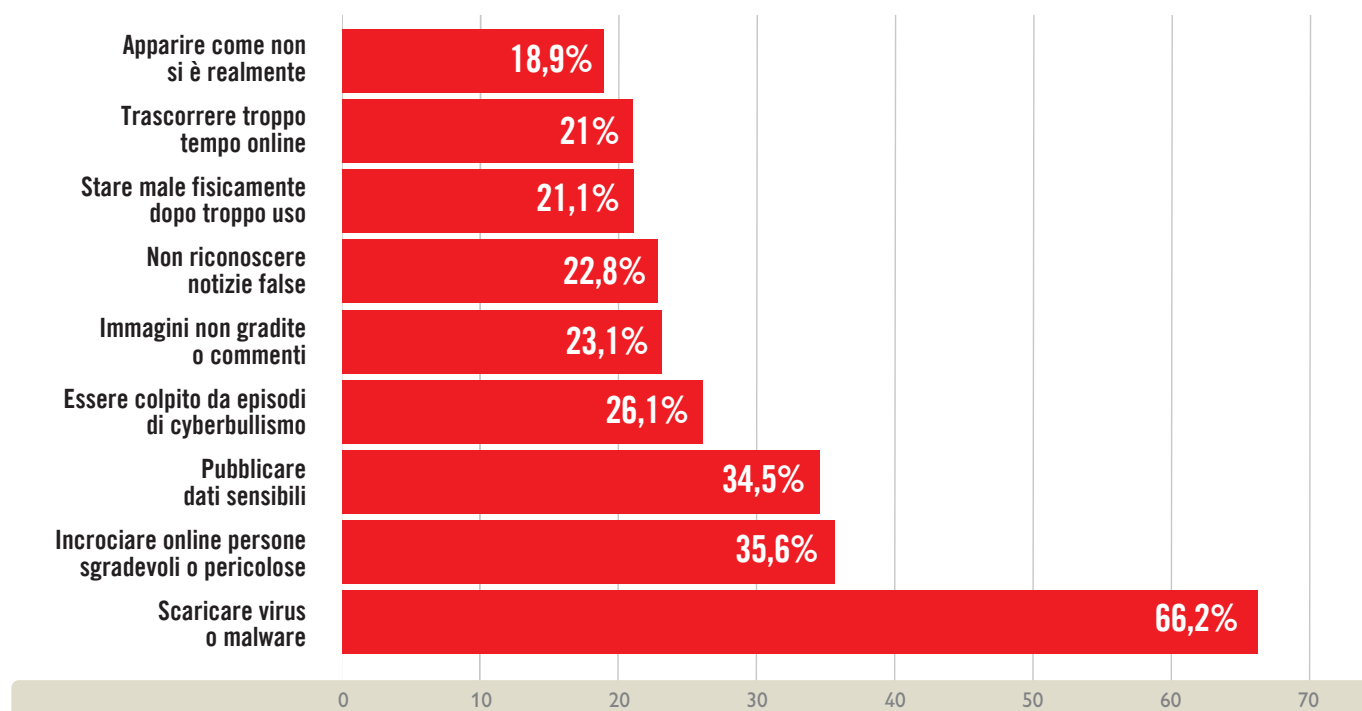
Figura 17



Allo stesso tempo, il 66.2% dichiara di essere preoccupato, in particolar modo, dal rischio di scaricare virus o malware, pubblicare dati sensibili o una visione sbagliata di se stesso (34.5%), essere colpito da episodi di cyberbullismo (26.1%) ed anche non riconoscere notizie false e farsi ingannare da altri (22.8%), trascorrere troppo tempo online e non riuscire a smettere (21%), apparire come non si è realmente (18.9%), ricevere immagini non gradite o commenti pesanti (23.1%), stare male fisicamente se lo usa troppo (mal di testa, occhi arrossati, stanchezza...) (20.1%), perdere tempo senza rendertene conto (31.7%) ed incrociare online persone sgradevoli o pericolose (35.6%) (Fig. 18).

Percentuale di minori preoccupati da:

Figura 18



Francesco Alesi per Save the Children

3.7 | Le competenze educative digitali misurate tramite lo strumento AbCD

Le competenze educative digitali sono state misurate attraverso lo strumento AbCD - *Autovalutazione di base delle Competenze Digital*, per ciascuna delle quattro aree: comprendere, essere, vivere assieme, vivere attivo e autonomo⁵².

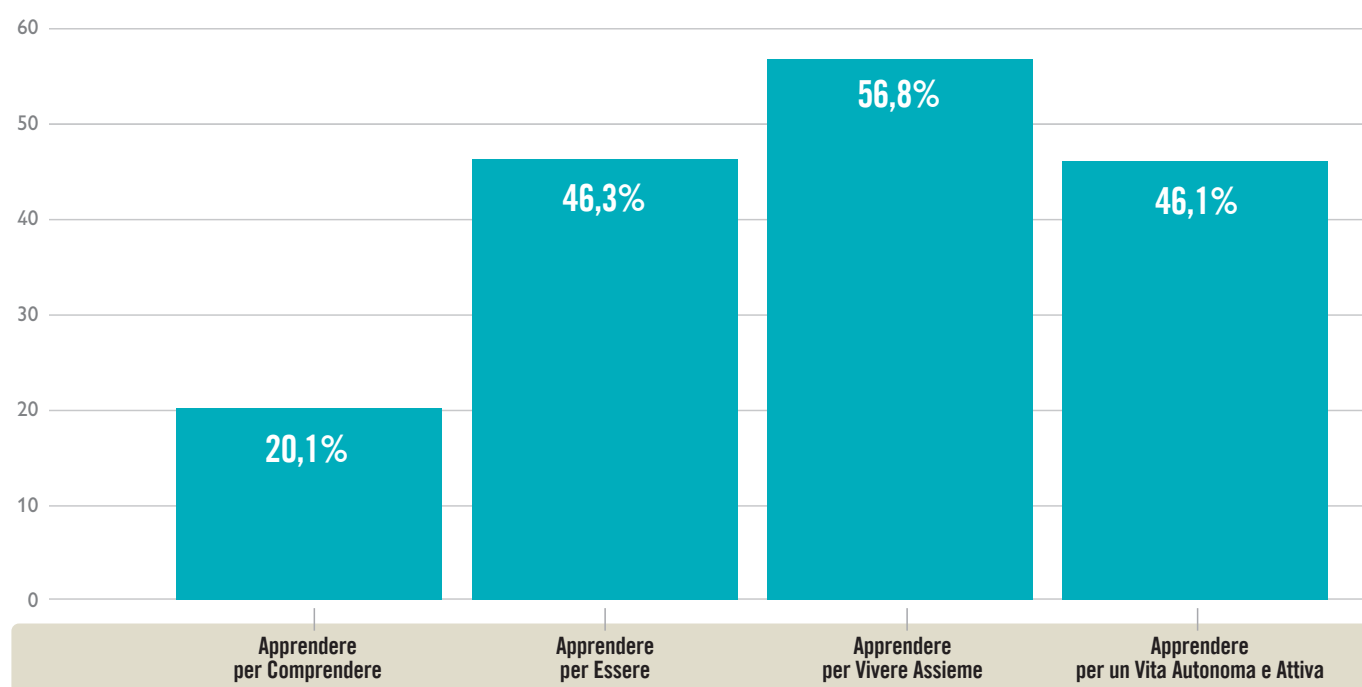
La percentuale di minori di 13 anni che hanno partecipato all'indagine pilota che non è in grado di rispondere correttamente a più della metà delle domande, è più bassa in relazione all'apprendimento per comprendere (20.1%).

Tale dato è molto simile a quello rilevato dall'indagine internazionale ICILS condotta nel 2018 e che indica una percentuale di circa il 24% di studenti in Italia di 13 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze relative all'alfabetizzazione digitale di base, in particolare la conoscenza degli strumenti, le loro funzionalità e la risoluzione dei problemi⁵³. Il dato della privazione aumenta sensibilmente per altre dimensioni: apprendere per essere (46.3%), per vivere assieme (56.8%) e per avere una vita attiva ed autonoma (46.1%) (Fig. 19).

È importante sottolineare che il 28.6% dei minori del campione non risponde correttamente a più della metà delle domande proposte in due delle quattro dimensioni della povertà educativa, il 18% in tre. Il 7.3% in tutte le dimensioni. Questi ultimi sono da considerarsi in estrema povertà educativa digitale.

Percentuale di minori di 13 anni che non rispondono correttamente a più della metà delle domande proposte dallo strumento AbCD, per ciascuna dimensione

Figura 19

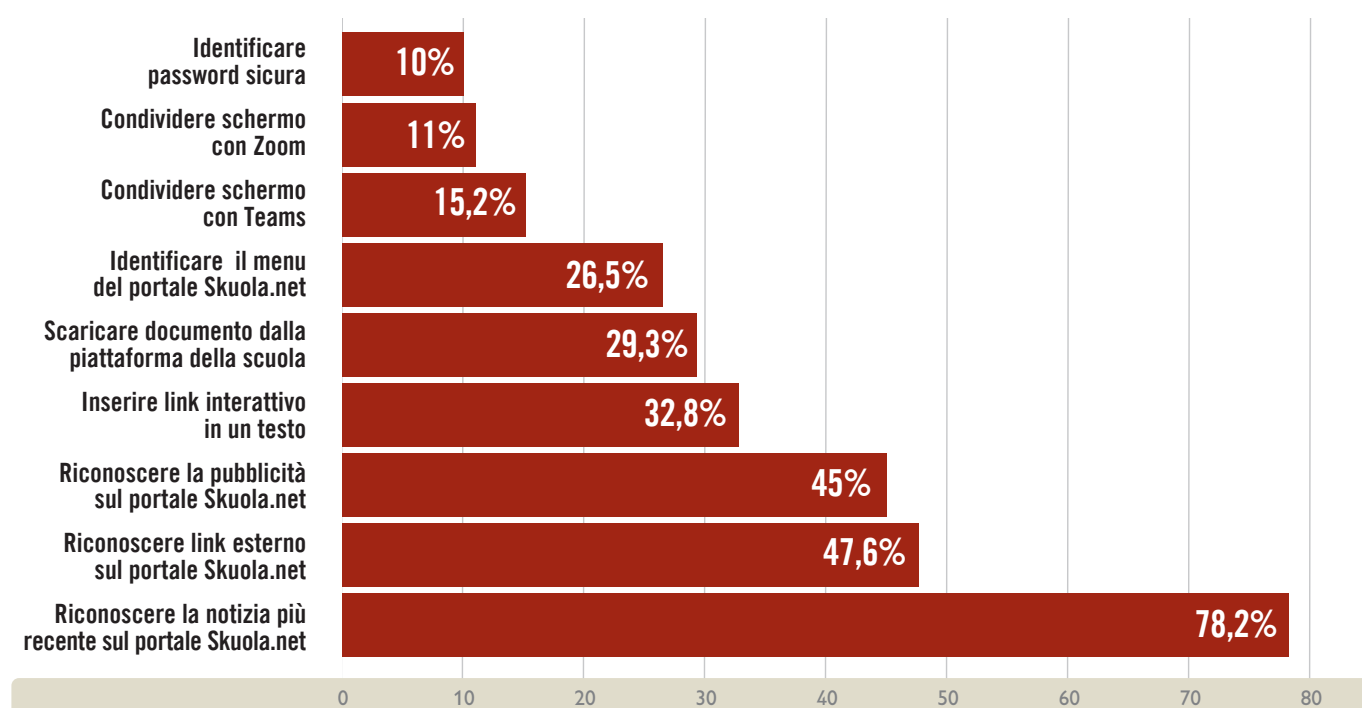


3.7.1 Dimensione “apprendere per comprendere”

Andando ad analizzare nel dettaglio la dimensione maggiormente legata all’alfabetizzazione digitale, circa il 10% degli studenti che hanno partecipato all’indagine pilota non è in grado di riconoscere una password di sicurezza media o elevata. L’11% invece non sa condividere uno schermo durante una chiamata con Zoom. Tale percentuale sale al 15.2% per le chiamate con Teams. Il 32.8% non è invece capace di inserire un link interattivo in un file di testo ed il 29.3% di scaricare un documento condiviso da un insegnante sulla piattaforma della scuola. Inoltre, osservando un’immagine dell’home page del portale Skuola.net, il 78.2% del campione non è in grado di riconoscere la notizia più recente che viene regolarmente aggiornata, il 45% una pubblicità, il 47.6% un invito a seguire un link esterno; mentre il 26.4% non riesce a identificare correttamente il menu per scegliere le aree del sito (Fig. 20). È importante sottolineare che soltanto il 6.3% degli studenti risponde correttamente a tutte le domande di questa dimensione.

Percentuale di minori che non rispondono correttamente alle seguenti domande:

Figura 20



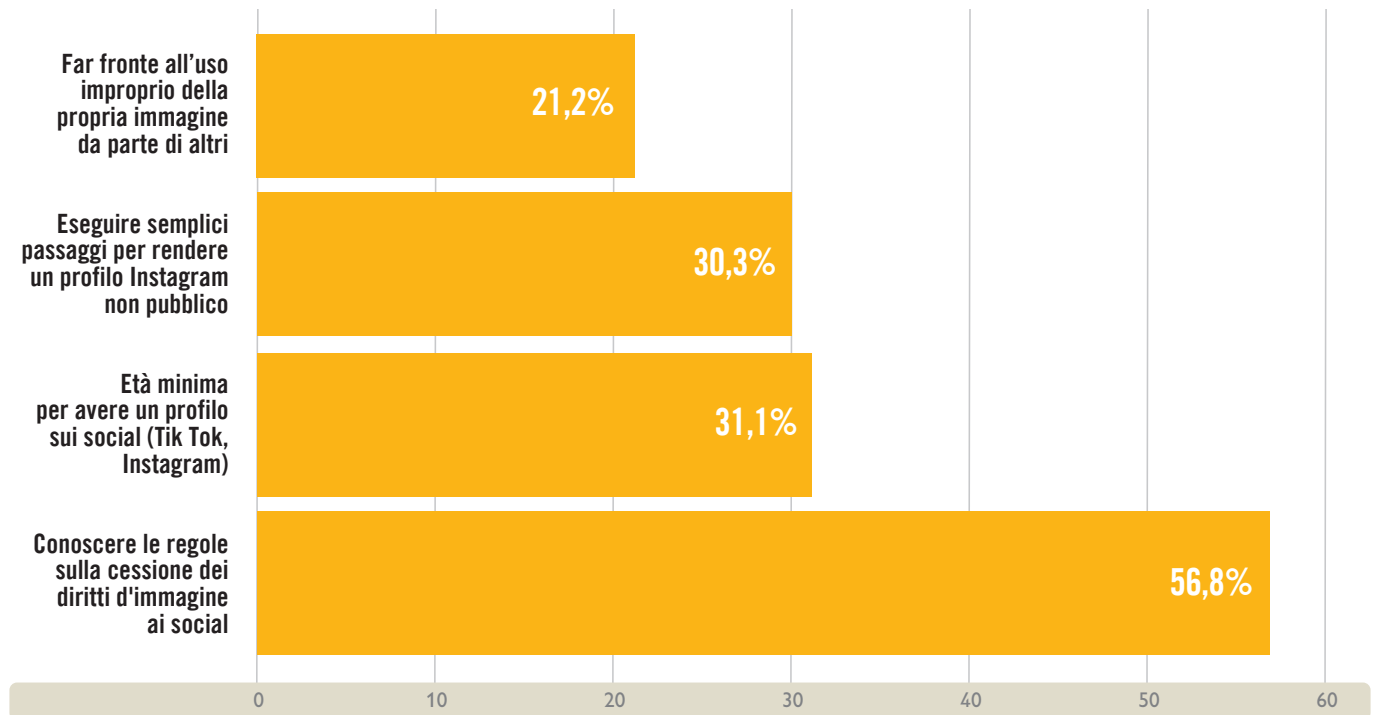
3.7.2 Dimensione “apprendere per essere”

Per quanto riguarda invece l’assenza delle competenze relative all’identità digitale, quasi un terzo dei minori (31.1%) che hanno partecipato all’indagine pensa che l’età minima per avere un profilo sui social, ad esempio Tik Tok o Instagram, sia inferiore ai 13 anni. Circa il 7% pensa che l’età per poter accedere ai social sia 10 anni o meno. Inoltre, il 30.3% non conosce i passaggi necessari a rendere un profilo Instagram accessibile soltanto ai propri amici e non pubblico. Il 56.8% invece non è a conoscenza delle regole relative alla cessione ai social della propria immagine ed il suo utilizzo da parte degli stessi. Infine, alla domanda relativa a cosa farebbero i minori se un amico postasse sui social una loro foto divertente, ma senza aver loro chiesto il permesso, più di un quinto (21.2%) non

indica alcuna risposta appropriata, nello specifico: domandare di cancellare la foto perché non è stato dato il permesso di postarla; rivolgersi ad un docente; ai genitori; fare una segnalazione ai social o, in casi estremi, alla polizia (Fig. 21)⁵⁴.

Percentuale di minori che non rispondono correttamente alle seguenti domande:

Figura 21

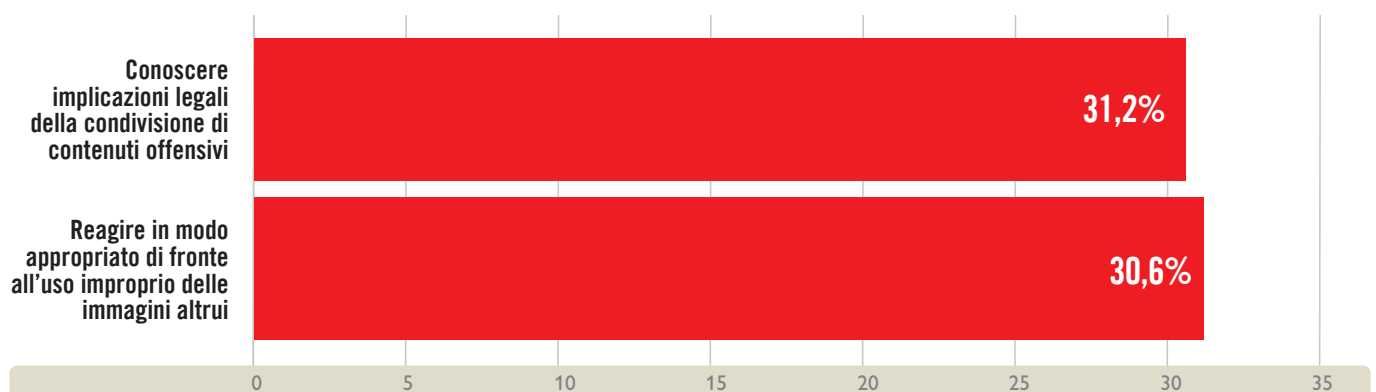


3.7.3 Dimensione “apprendere per vivere assieme”

In relazione alle competenze digitali ‘sociali’, circa un terzo dei minori (31.2%) è convinto che non si è imputabili legalmente se si scrive un commento offensivo sui social senza firmarlo, mentre il 30.6%, alla domanda relativa a cosa farebbe se un amico postasse sui social una foto divertente di un'altra persona, ma senza averle chiesto il permesso, non indica alcuna risposta appropriata: domandare di cancellare la foto perché la persona nella foto non ha dato il permesso di postarla; rivolgersi ad un docente; ai genitori; fare una segnalazione ai social o, in casi estremi, alla polizia (Fig. 22).

Percentuale di minori che non rispondono correttamente alle seguenti domande:

Figura 22

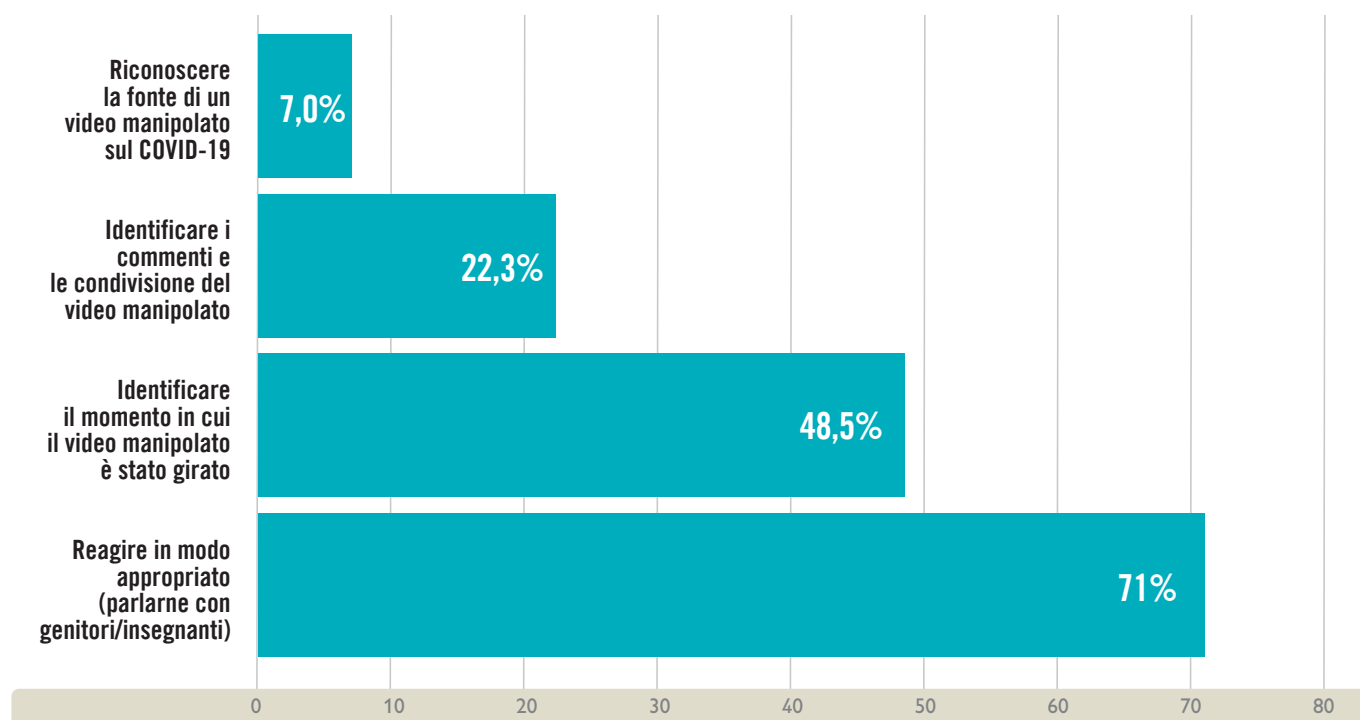


3.7.4 Dimensione “apprendere per una vita autonoma e attiva”

La domanda relativa a questa dimensione si focalizza sulla capacità di comprendere un'informazione manipolata e reperire le 'fake news', con riferimento all'attualità. Viene presentata un'immagine tratta da un video apparso su Tik Tok, volto a minimizzare l'impatto della pandemia COVID-19. L'immagine presenta un'ambulanza che 'girerebbe a vuoto' (senza malati) nel Lazio e in Campania. Il 93% dei minori che hanno partecipato all'indagine ha indicato correttamente che la fonte che ha postato il video è anonima. Ma il 22.3% ha erroneamente affermato che il video ha avuto molte condivisioni e commenti positivi (non ne ha avuta alcuna) e quasi la metà (48.5%) che era possibile comprendere il momento in cui il video in questione era stato girato (nonostante non vi fossero indicazioni al riguardo). Infine, il 71% del campione, di fronte ad una fake news, anche riguardante un argomento delicato come la pandemia COVID-19, non ne parlerebbe con i genitori e/o con gli insegnanti, ma farebbe finta di nulla, o addirittura condividerebbe e metterebbe un like (Fig. 23).

Percentuale di minori che non rispondono correttamente alle seguenti domande:

Figura 23



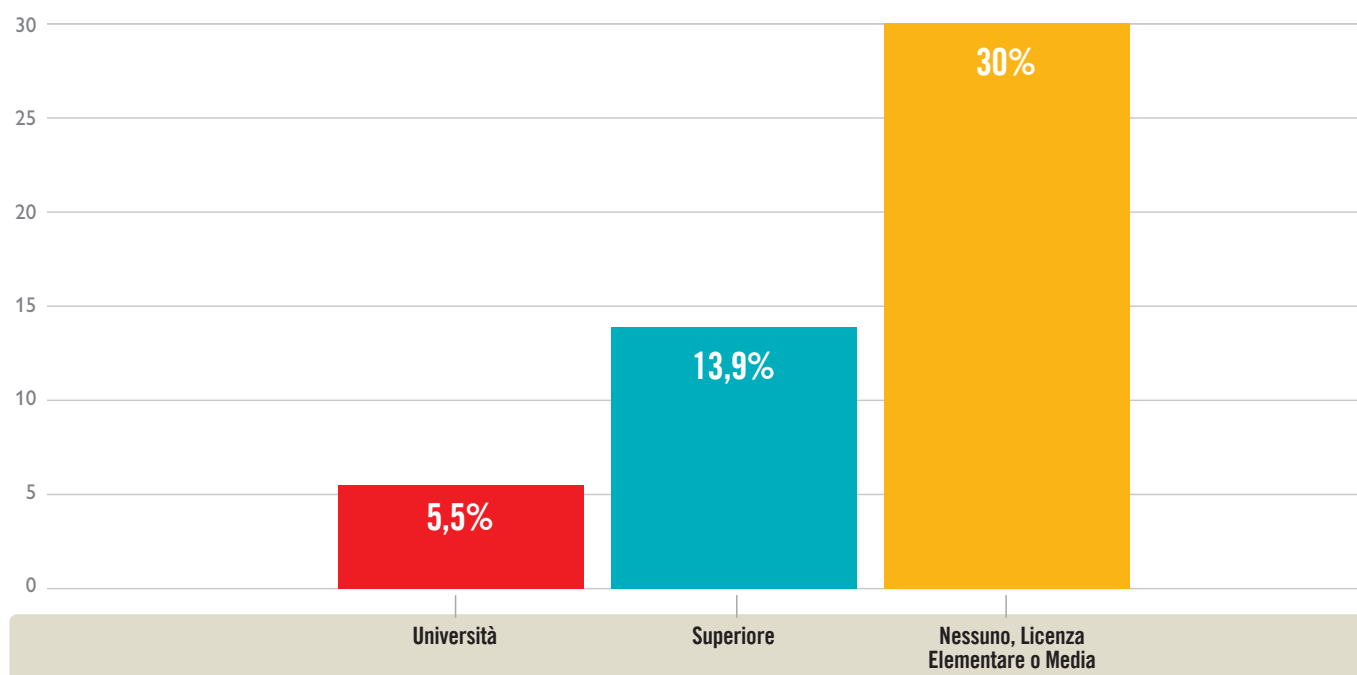
3.8 I fattori che influenzano la povertà educativa digitale: condizione socioeconomica dei genitori

Come sappiamo, la povertà educativa è fortemente condizionata dalla povertà materiale. I minori che provengono da famiglie svantaggiate, dal punto di vista economico e sociale, generalmente hanno maggiori probabilità di non raggiungere il livello minimo di competenze ad esempio in matematica, scienze e lettura, di non svolgere attività culturale, ricreativa, sportiva, ed essere a rischio abbandono scolastico.

Il gruppo di studenti coinvolti nell'indagine, seppure provenienti da diverse regioni e diverse condizioni socioeconomiche, come già detto non può essere considerato un campione rappresentativo della popolazione studentesca, ma può tuttavia indicare alcune linee di tendenza. Secondo quanto rilevato, la povertà educativa digitale appare associata solo in parte alla condizione socioeconomica delle famiglie dei minori che hanno partecipato all'indagine. La Fig. 24 mostra le differenze, nella percentuale di studenti di 13 anni che non sono in grado di rispondere correttamente a più della metà delle domande proposte in relazione alla dimensione della povertà educativa riguardante l'apprendere per comprendere, rispetto al livello di istruzione di almeno uno dei due genitori⁵⁵: il 30% per i minori che hanno una madre con nessun titolo di studio, o licenza elementare o media. Tale percentuale scende al 13.9% per gli studenti la cui madre ha un titolo di studio superiore ed al 5.5% se la madre ha un diploma universitario. Percentuali pressoché identiche si osservano quando si prende in considerazione il titolo di studio del padre (26.1% -14.6% - 5.1%)⁵⁶. Queste osservazioni sono in linea con i risultati di altre rilevazioni. Secondo l'ultima indagine ICILS condotta nel 2018, ad esempio, gli studenti in Italia di 13 anni con genitori che hanno un grado di

Percentuale di minori di 13 anni che non rispondono correttamente a più della metà delle domande proposte dallo strumento AbCD "Apprendere per Comprendere", per titolo di studio della madre

Figura 24



istruzione inferiore ottengono, ai test che misurano il livello di alfabetizzazione digitale, in media circa 30 punti in meno dei loro coetanei con genitori laureati (453 punti, a fronte di 482 punti)⁵⁷.

Non si registrano invece differenze significative rispetto al titolo di studio dei genitori per le altre aree delle competenze digitali. Questo significa, in sostanza, che la povertà educativa digitale relativa alle dimensioni “apprendere per essere, per vivere assieme, per vivere una vita autonoma ed attiva” colpisce gli studenti che hanno partecipato all’indagine pilota a prescindere dalla loro condizione socioeconomica.

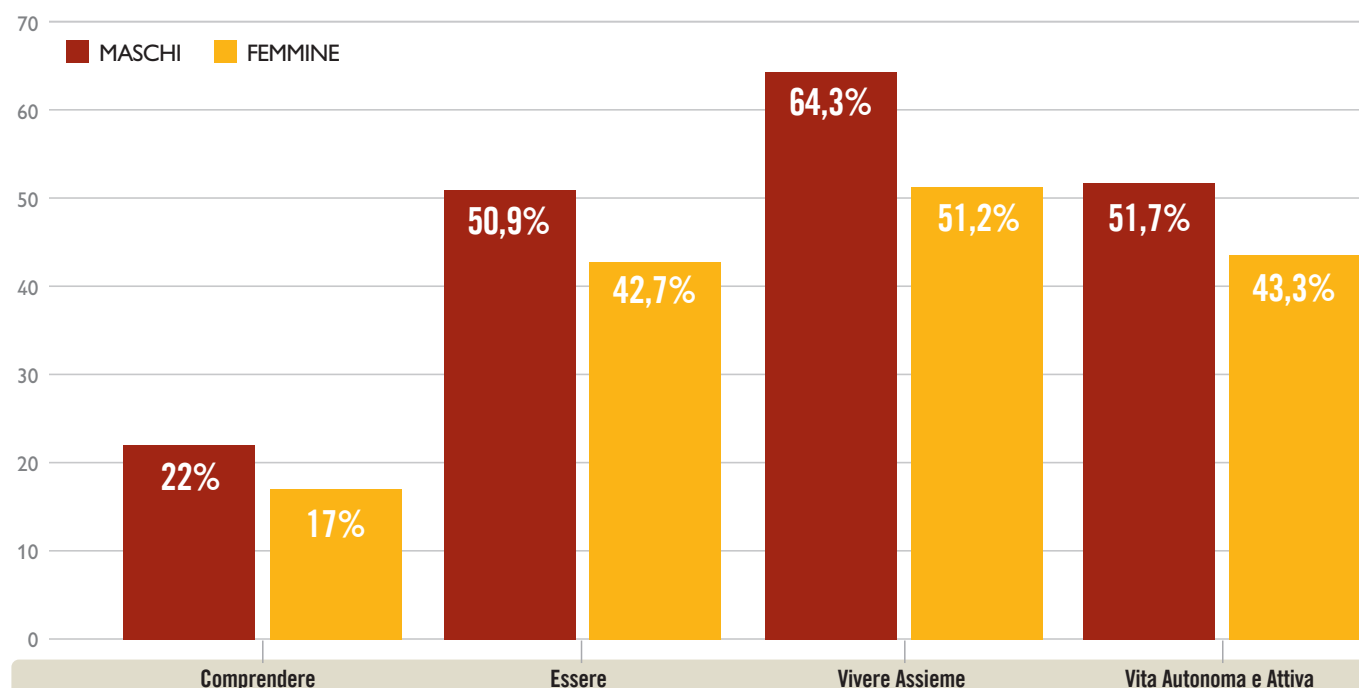
3.9 I fattori che influenzano la povertà educativa digitale: genere

Per quanto riguarda le differenze di genere, invece, l’incidenza della povertà educativa digitale è maggiore tra i maschi in ciascuna delle quattro aree considerate. Per la dimensione relativa all’alfabetizzazione di base 22% contro 17% per le ragazze, un risultato che non sorprende. Sempre guardando l’indagine ICILS 2018, infatti, le ragazze di 13 anni in Italia ottengono punteggi più alti: 469 punti contro i 454 dei coetanei maschi. Un dato molto simile si riscontra nell’indagine sulle competenze digitali condotta a livello europeo⁵⁸: la percentuale di ragazze con competenze elevate è infatti maggiore di quella dei ragazzi: 32% contro 28.7%.

Il divario si estende a circa 8pp per la dimensione apprendere per essere, e per avere una vita attiva ed autonoma, e ben 13pp per la dimensione apprendere per vivere insieme⁵⁹ (Fig. 25).

Percentuale di minori di 13 anni che non rispondono correttamente a più della metà delle domande proposte dallo strumento AbCD, in ciascuna dimensione, per genere

Figura 25

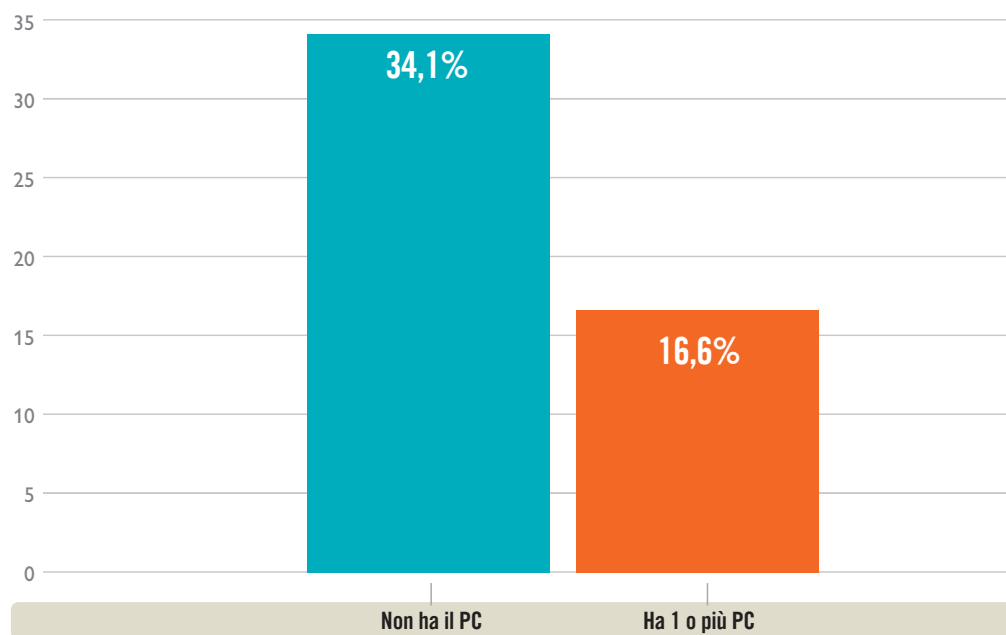


3.10 I fattori che influenzano la povertà educativa digitale: presenza ed utilizzo dei dispositivi digitali a casa

Non sorprende che il livello di competenze sia correlato alla presenza e l'utilizzo di dispositivi digitali. All'aumentare del numero di dispositivi digitali presenti a casa, in particolare tablet e PC, diminuisce anche l'incidenza della povertà educativa digitale. Anche in questo caso, però, si osservano differenze significative soltanto in relazione alla dimensione delle competenze digitali "apprendere per comprendere". Guardando nel dettaglio, la percentuale di minori di 13 anni in povertà educativa digitale, tra coloro i quali hanno partecipato all'indagine, che vivono in abitazioni nelle quali sono presenti meno di un tablet o personal computer per persona è del 25.9% a fronte dell'11.4% dei coetanei che vivono invece in case dove c'è almeno un dispositivo digitale per persona. La differenza invece tra i minori che dichiarano di non aver il personal computer a casa rispetto ai coetanei che hanno questo strumento è di 17.5 pp (Fig. 26)⁶⁰. Anche in questo caso, si riscontrano similitudini con altre indagini svolte a livello internazionale. I divari in termini di punteggi alle prove ICILS rispetto all'accesso ai personal computers sono di 20 punti (453 per coloro i quali hanno accesso limitato, contro 473 punti per chi ha accesso)⁶¹. Non si osservano invece differenze significative rispetto all'accesso ad una connessione veloce a casa.

Percentuale di minori di 13 anni che non rispondono correttamente a più della metà delle domande proposte dallo strumento AbCD "Apprendere per Comprendere", per presenza di Personal Computer a casa

Figura 26



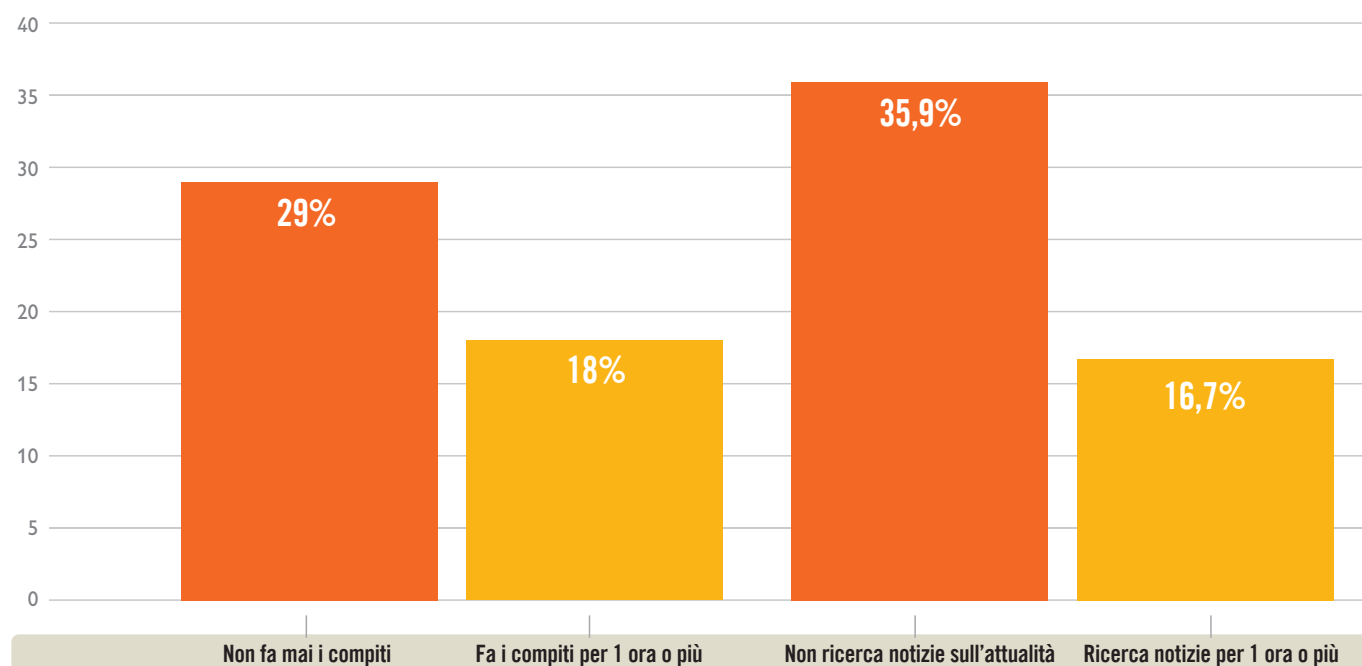
È fondamentale sottolineare, a tal proposito, la correlazione esistente tra condizione economica e accesso alle tecnologie, come già evidenziato da altre indagini svolte da ISTAT. Per gli studenti che hanno effettuato l'indagine, il minor numero di strumenti digitali disponibili a casa è significativamente associato alla presenza di genitori con

nessun titolo di studio, licenza elementare o media. Ad esempio, il 34.6% dei minori con genitori svantaggiati dal punto di vista socioeconomico non possiede alcun personal computer a casa e il 48.9% non ha un tablet, a fronte del 6.9% e 24.3% per i coetanei con genitori con titolo di studio superiore o universitario⁶².

La povertà educativa digitale non è soltanto associata alla presenza di strumenti digitali a casa, ma anche al loro utilizzo, in termini di ore. Maggiore è il tempo dedicato all'utilizzo degli strumenti digitali per seguire le lezioni online o fare i compiti, migliori sono i risultati in termini di competenze relative all'alfabetizzazione digitale di base. Ad esempio, il 29% dei minori di 13 anni che hanno partecipato all'indagine, che non dedicano alcun tempo ai compiti, è in condizione di povertà educativa nella dimensione "apprendere per comprendere", a fronte di una percentuale del 18% per i minori che vi dedicano un'ora o più al giorno. Al tempo stesso, dall'analisi dei dati, si evince che un maggior tempo dedicato anche all'attualità, può essere benefico per l'apprendimento. Il 35.9% dei ragazzi che non dedicano tempo alla ricerca di notizie sull'attualità o su temi di particolare interesse non raggiunge un livello minimo di competenze alfabetiche digitali, contro il 16.7% dei coetanei che vi dedicano un'ora o più al giorno (Fig. 27).

Percentuale di minori di 13 anni che non rispondono correttamente a più della metà delle domande proposte dallo strumento AbCD "Apprendere per Comprendere", per attività/tempo giornaliero

Figura 27



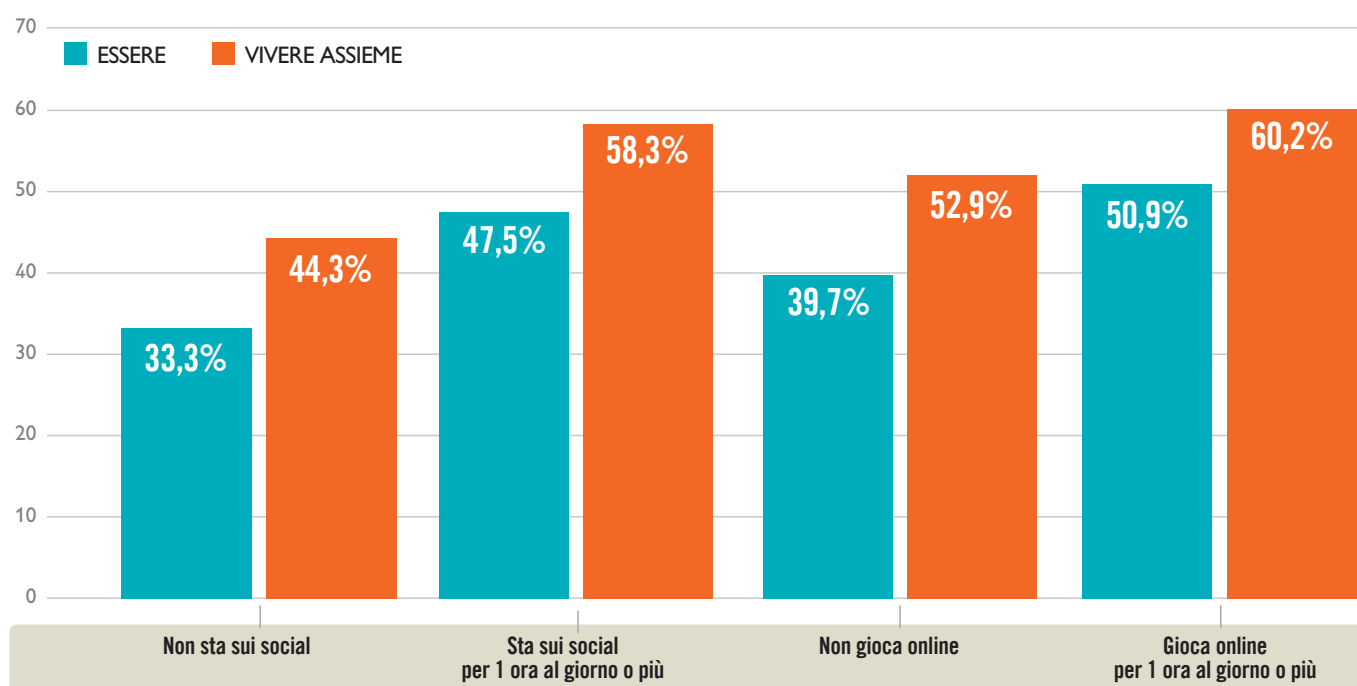
Di particolare interesse anche l'associazione tra il tempo dedicato ai social o al gioco online con altre persone e l'incidenza della povertà educativa digitale proprio nelle aree relative all'apprendimento per essere e vivere assieme. Minore è il tempo che i bambini impiegano per stare sui social o giocare online, maggiore il livello di competenze riguardanti l'uso consapevole dei nuovi media in relazione all'identità digitale, le implicazioni sociali, culturali ed etiche e le conseguenze delle proprie azioni online. Il 33.3% ed il 39.7% dei minori che non sta sui social non raggiunge il livello minimo di competenze digitali rispettivamente per la dimensione "apprendere per essere" e "apprendere per vivere assieme", a fronte del 47.5% e 50.9% per coloro i quali vi dedicano un'ora o più al giorno.



Le differenze sono ancora più marcate rispetto al non utilizzare gli strumenti digitali per il gioco online: i minori in povertà digitale che non giocano mai online sono il 44.3% per la dimensione educativa relativa alla propria identità e il 52.1% per la dimensione educativa vivere assieme. Tale percentuale aumenta al 58.3% e 60.2% rispettivamente tra i coetanei che giocano quotidianamente⁶³ (Fig. 28).

Percentuale di minori di 13 anni che non rispondono correttamente a più della metà delle domande proposte dallo strumento AbCD “Essere” e “Vivere Assieme”, per attività/tempo giornaliero

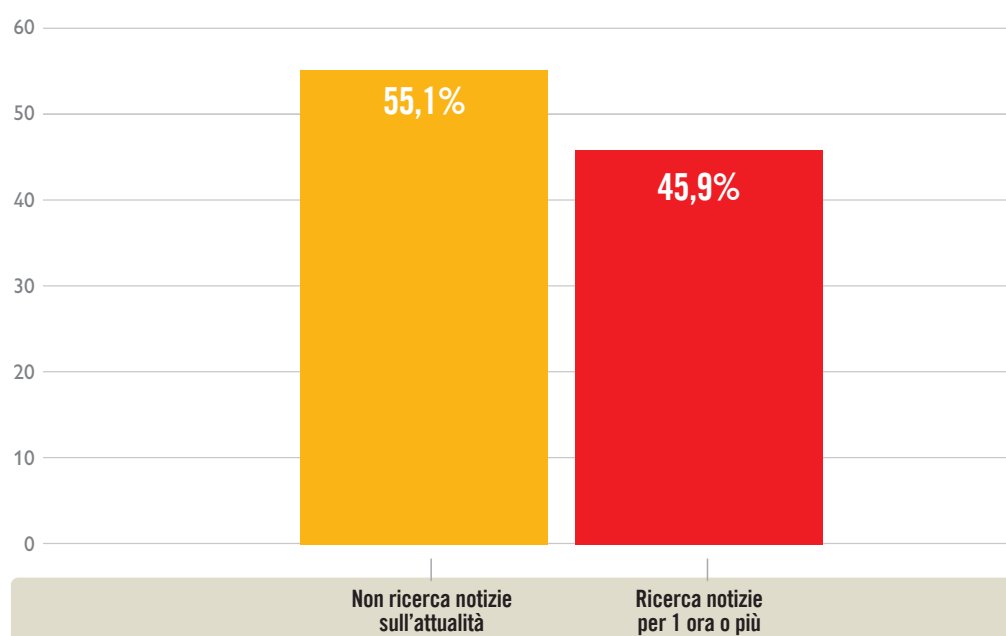
Figura 28



Risultati molti simili vengono registrati in relazione alla dimensione della povertà educativa “apprendere per vivere una vita attiva ed autonoma”. I minori che dedicano minor tempo al gioco online ed ai social hanno anche minori probabilità di essere vittime di manipolazione online. Inoltre, esiste una correlazione significativa tra l’utilizzo delle nuove tecnologie per ricercare informazioni relative all’attualità e minor incidenza della povertà educativa digitale. Il 55.1% dei minori che non utilizzano mai dispositivi digitali per seguire l’attualità, non è in grado di riconoscere una fake news, mentre la percentuale scende al 45.9% per i coetanei che dedicano un’ora o più al giorno a tale attività⁶⁴ (Fig. 29).

Percentuale di minori di 13 anni che non rispondono correttamente a più della metà delle domande proposte dallo strumento AbCD “Vita Autonoma e Attiva”, per attività/tempo giornaliero

Figura 29



Anche nel caso dell’utilizzo giornaliero degli strumenti digitali, emergono differenze relative alla condizione socioeconomica ed al genere. Sono infatti le bambine a dedicare meno tempo al gioco online e ai social, così come i minori con genitori con titolo di studio elevato. Inoltre, ad un titolo di studio superiore o universitario di almeno uno dei due genitori corrisponde un maggior utilizzo delle nuove tecnologie per la ricerca di informazioni relative all’attualità.

3.11 | Il futuro: promuovere le competenze digitali a scuola

Il questionario AdCD comprende alcune domande relative all’opinione dei minori sul potenziale futuro degli strumenti digitali a scuola e nella vita. Inoltre, viene chiesto agli studenti di indicare la propria preferenza rispetto ad una serie di proposte dirette alle istituzioni scolastiche e volte a promuovere appieno le opportunità educative digitali.

Innanzitutto, un numero consistente di minori (il 33.8%) afferma di non essere preparato ad affrontare la chiusura prolungata delle scuole ed utilizzare la rete per studiare. Una percentuale molto simile (35.4%) di ragazzi e ragazze afferma che anche i docenti non sono a loro volta in grado di fronteggiare questa situazione.

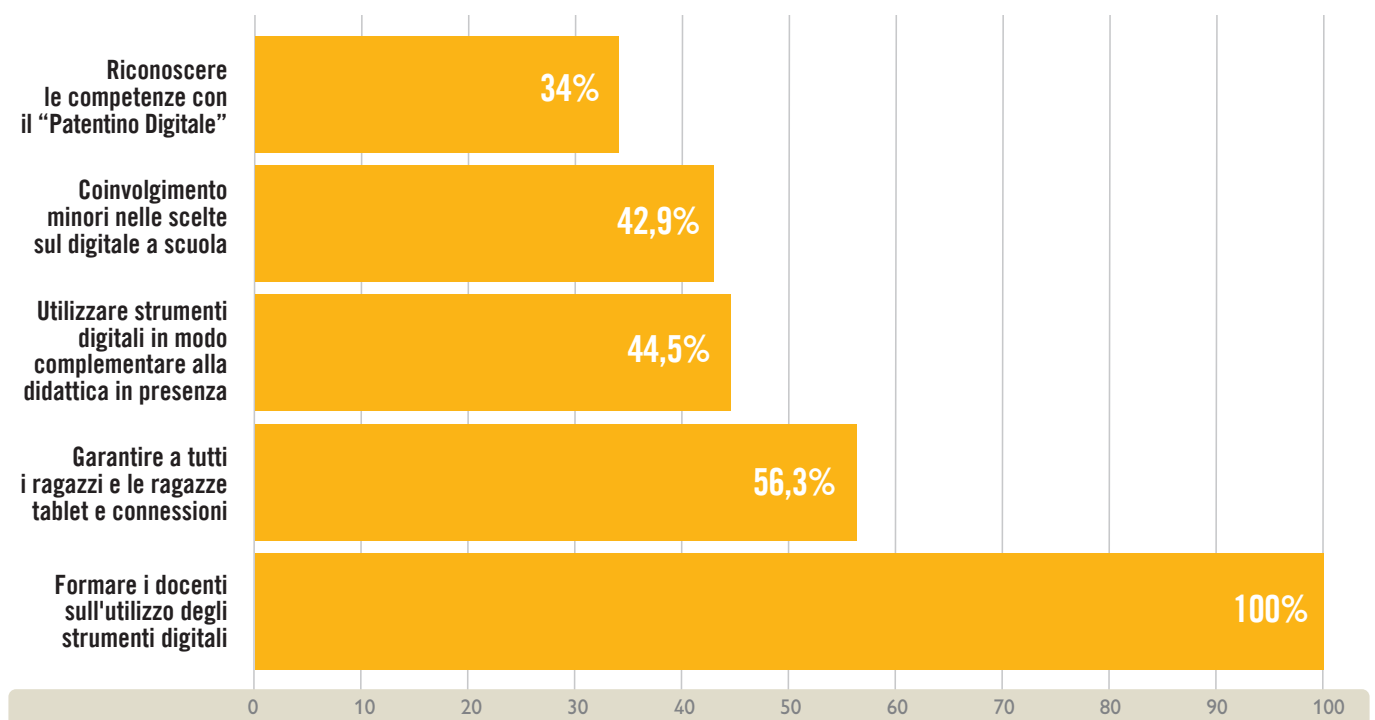
La quasi totalità degli studenti (89%) che hanno partecipato all'indagine pilota ha affermato che, nonostante apprezzi le opportunità che l'ambiente digitale offre, continuano a preferire la scuola in presenza ed in generale fare attività educative fuori dalla propria casa, nel mondo fisico.

Questi dati sottolineano, da un lato, la necessità di prevedere forme di integrazione tra didattica digitale e in presenza durante questa emergenza e in preparazione di possibili crisi future, dall'altro di avviare programmi volti a rafforzare le competenze digitali sia degli alunni che dei docenti.

A tal fine, ragazze e ragazzi hanno indicato una serie di proposte. La totalità del campione sostiene la necessità di formare i docenti sull'utilizzo degli strumenti digitali e su modalità di apprendimento più innovative. L'idea di garantire a tutti i ragazzi e le ragazze tablet e connessioni per non lasciare nessuno indietro è sostenuta dal 56.3% dei minori, mentre l'utilizzazione degli strumenti digitali a scuola in modo permanente e complementare alla didattica in presenza ne convince il 44.5%. Il coinvolgimento attivo dei ragazzi e le ragazze nella scelta degli strumenti digitali con i quali organizzare l'apprendimento è appoggiato dal 42.9% del campione. Infine, l'idea di riconoscere le competenze digitali dei ragazzi e delle ragazze con una "patente digitale" che consenta loro di navigare in sicurezza trova d'accordo il 34% di loro (Fig. 30).

Percentuale di minori a favore delle seguenti proposte:

Figura 30



CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI

La povertà materiale ed educativa

La questione della povertà educativa digitale è emersa prepotentemente durante la chiusura delle scuole. Una privazione che rafforza le altre forme di povertà, già aggravate a causa della pandemia COVID-19. La povertà assoluta ha raggiunto il suo massimo storico degli ultimi 15 anni nel 2020, con più di un milione e 300 mila bambini in tale condizione. Come sappiamo, la povertà materiale è legata a doppio filo a quella educativa. I minori svantaggiati dal punto di vista socioeconomico vivono in contesti dove l'offerta educativa è più scarsa, a partire dalla prima infanzia, hanno maggiori probabilità di non acquisire le competenze minime in matematica, lettura e scienze e di abbandonare gli studi prematuramente. Come illustrato nei primi capitoli, sono maggiormente a rischio povertà educativa i bambini che provengono dalle regioni meridionali, ma il fenomeno è diffuso per tanti aspetti anche al Centro ed al Nord. Sono gli stessi a soffrire anche di una privazione culturale, avendo minori opportunità di svolgere attività legate all'arte, la lettura, ricreative e sportive. Uno svantaggio già presente prima dell'emergenza, notevolmente aumentato, secondo alcune indagini condotte da Save the Children in collaborazione con IPSOS durante l'anno trascorso. Una crisi che ha anche deteriorato il benessere psico sociale e fisico dei minori, testimoniato dalla crescita dell'incidenza di fenomeni quali depressione, disturbi del sonno, cattiva alimentazione.

La nuova povertà educativa digitale misurata attraverso lo strumento AbCD

In questo contesto la "virtualizzazione" della vita degli studenti penalizza soprattutto coloro che vivono in contesti svantaggiati, con limitato accesso agli strumenti digitali per garantire la continuità educativa. Ma il *digital divide* va anche pensato in termini qualitativi, oltre che quantitativi. L'utilizzo di un dispositivo digitale non si traduce automaticamente in maggiore accesso alle informazioni e alle risorse presenti nel web o alla capacità di modulare le proprie attività online in modo efficace e strategico per articolare il proprio modo di relazionarsi o per raggiungere i propri obiettivi comunicativi. Viceversa, può essere un indicatore di alcuni elementi di povertà educativa, che talvolta denotano minore accesso ad altre opportunità relazionali o di apprendimento, sia online che offline.

Con lo strumento AbCD - *Autovalutazione di base delle Competenze Digitali*, Save the Children, in collaborazione con il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e della Prof.ssa Monica Pratesi, Dipartimento di Economia e Management dell'Università di Pisa, ha voluto misurare le competenze educative digitali, in relazione alle quattro dimensioni: apprendere per comprendere, apprendere per essere, per vivere assieme e vivere una vita attiva ed autonoma. L'obiettivo è quello di certificare la privazione educativa digitale non soltanto in relazione alle competenze alfabetiche digitali di base, ma anche agli aspetti relativi

alla consapevolezza della propria immagine e dell'identità digitale, delle proprie azioni nei confronti di se stessi e degli altri, nonché la capacità di valutare le fake news nel mondo virtuale.

Dai risultati della ricerca, emerge che circa un quinto (20.1%) dei minori che hanno partecipato all'indagine non è in grado di rispondere correttamente a più della metà delle domande proposte per valutare le competenze alfabetiche di base. Non è in grado, ad esempio, di identificare una password sicura, oppure condividere lo schermo durante una videochiamata, inserire un link in un testo, scaricare un file da una piattaforma della scuola, utilizzare un browser per l'attività didattica. Sono risultati in linea con altri studi condotti da organizzazioni internazionali, che classificano gli studenti italiani agli ultimi posti, tra quelli europei, per livelli di competenze digitali legate all'apprendimento a scuola.

Se i risultati della ricerca sulle competenze digitali legate all'apprendimento a scuola (competenze alfabetiche di base) sono sostanzialmente in linea con quelli emersi da altri studi⁶⁵, l'indagine pilota ha permesso di rivelare alcuni aspetti della povertà educativa digitale ancora poco esplorati. Nello specifico, una quota consistente degli studenti che hanno partecipato al test non conosce le regole relative all'utilizzo della propria immagine da parte dei social, o all'età minima per avere un profilo, non è in grado di eseguire semplici passaggi per rendere il proprio profilo social accessibile soltanto agli amici, di far fronte all'uso improprio della propria immagine da parte di altri. Più della metà non conosce le implicazioni legali relative alla condivisione di contenuti offensivi sui social o non è in grado di reagire in modo corretto di fronte all'uso improprio delle immagini altrui. Infine, quasi la metà degli studenti non è in grado di riconoscere una fake news riguardante l'attualità.

Il 18% dei minori del campione, inoltre, è in povertà educativa in tre delle quattro dimensioni della privazione digitale e quasi uno su dieci (7.3%) in tutte.

La minore incidenza della povertà educativa digitale per la dimensione relativa all'apprendimento più 'cognitivo-scolastico', può essere ascrivibile al maggior utilizzo delle tecnologie digitali durante l'ultimo anno, caratterizzato dalla chiusura prolungata delle scuole e l'impiego della didattica a distanza.

I fattori che determinano la povertà educativa digitale

Come per la povertà educativa 'classica', dall'analisi svolta sul campione, emerge che la condizione socioeconomica delle famiglie influisce sul livello di competenze alfabetiche digitali: maggiore il titolo di studio della madre o del padre, minore l'incidenza della povertà educativa, rispetto alla dimensione delle competenze digitali denominata "apprendere per comprendere", e legata maggiormente all'alfabetizzazione di base relativa all'utilizzo degli strumenti tecnologici. È importante ricordare anche che le famiglie più svantaggiate dal punto di vista socioeconomico sono anche quelle dove minore è la presenza di strumenti quali tablet e personal computer.

Se esiste una correlazione tra livello socioeconomico dei minori e povertà educativa digitale in relazione alla dimensione "apprendere per comprendere", non sussistono differenze significative per le altre dimensioni delle competenze digitali. I minori che hanno partecipato all'indagine infatti sono risultati particolarmente vulnerabili rispetto alle altre dimensioni relative a: consapevolezza del limite

esistente tra la sfera pubblica e privata e le conseguenze delle proprie azioni digitali nei confronti di se stessi e degli altri, nonché dei rischi legati alla manipolazione delle informazioni e le fake news. Inoltre la presenza di strumenti tecnologici e il tempo dedicato in particolare ai social (come abbiamo visto, molto elevato da parte dei bambini che hanno partecipato all'indagine) non corrisponde alla consapevolezza riguardo al loro corretto utilizzo.

L'opinione dei minori sulle competenze digitali

Particolarmente rilevante è il fatto che i minori sembrano non avere la percezione dei loro limiti. Se per le competenze legate all'alfabetizzazione di base, esiste una sostanziale corrispondenza tra la loro opinione rispetto alla capacità di, ad esempio, inserire link interattivi in un testo, caricare o scaricare risorse da siti web, utilizzare i programmi di Office (Word, Excel, PowerPoint) e le competenze 'valutate', gli stessi sovrastimano le loro abilità in relazione ad altre conoscenze, quali ad esempio la condivisione di immagini e informazioni online in modo responsabile e la comprensione delle questioni relative alla sicurezza. Al tempo stesso la gran parte di loro non esprime particolari preoccupazioni in relazione a queste mancanze.

Ad esempio, un terzo o meno del campione si dichiara preoccupato dalla possibilità di pubblicare dati sensibili o dare una visione sbagliata di se stessi, o ancora essere vittima di episodi di cyberbullismo, meno di un quarto di non sapere riconoscere notizie false o ricevere immagini o commenti non graditi.



I genitori e la scuola

Il ruolo educativo degli adulti, da questo punto di vista, è essenziale. È importante che gli adulti di riferimento sappiano essere sempre aggiornati sulle attività che svolgono i minori nel mondo virtuale. Questo aspetto è rilevante anche per i genitori con livelli di educazione elevati: un capitale socioeconomico che, come abbiamo visto, non si traduce necessariamente in maggiori competenze dei minori in relazione alla capacità di gestire la propria immagine, e quella altrui, nonché riconoscere fake news e manipolazioni online⁶⁶.

Anche la scuola e la comunità educante hanno un ruolo cruciale nel combattere la povertà educativa digitale. Nonostante le istituzioni scolastiche e gli attori del terzo settore attivi nel territorio abbiano fatto passi in avanti molto importanti per garantire la didattica a distanza in una situazione d'emergenza, testimoniati anche dai risultati dell'indagine pilota (tutti i minori affermano di aver appreso come utilizzare le tecnologie digitali per seguire le lezioni a distanza), le mancanze storiche della scuola italiana non permettono ancora agli studenti di usufruire appieno delle opportunità educative offerte dalla rivoluzione tecnologica. Un numero consistente di minori appartenenti al campione (più di un terzo), infatti, ha affermato che prima dello scoppio della pandemia COVID-19 e l'avvio della didattica a distanza, non aveva mai utilizzato un personal computer a scuola o la LIM. Molti di loro hanno anche dichiarato di affrontare l'emergenza e la scuola 'virtuale' senza un'adeguata preparazione, condizione che pensano riguardi anche i loro docenti. Al tempo stesso, la più parte di loro afferma di non aver appreso durante l'ultimo anno a riconoscere le notizie false online, e nessuno di loro di aver acquisito conoscenze sui rischi relativi all'invio di immagini personali.

Sebbene i risultati della ricerca pilota condotta da Save the Children mostrino tendenze molto simili a quelle rilevate da altri studi ed indagini svolte a livello europeo ed internazionale, questi non possono essere considerati rappresentativi del contesto italiano, a causa della limitata numerosità del campione e la sua selezione sulla base di criteri non probabilistici. Inoltre, è fondamentale sottolineare che lo strumento AbCD rappresenta un primo esperimento volto a misurare la povertà educativa digitale, di carattere puramente esplorativo, e che necessita pertanto di ulteriori sperimentazioni su campioni più ampi e rappresentativi, volte a verificarne il rigore statistico e l'effettiva capacità di cogliere le complesse dinamiche che caratterizzano le competenze digitali.

Fatte queste premesse, lo strumento AbCD cerca di aprire la strada nel nostro Paese all'adozione di strumenti di monitoraggio e valutazione delle competenze digitali degli alunni, con l'obiettivo di colmare il divario esistente con la maggioranza dei Paesi membri dell'Unione Europea.

L'osservazione e la valutazione del livello di competenze e le dinamiche che le caratterizzano sono elementi essenziali per lo sviluppo di programmi, progetti e politiche pubbliche volte a combattere efficacemente un fenomeno, quello della povertà educativa digitale, che, come abbiamo visto, colpisce una percentuale molto elevata di minori. Al tal fine, lo strumento propone di misurare la povertà educativa nell'ambito digitale al di là delle semplici competenze 'cognitivo-scolastiche', integrando anche altre dimensioni della privazione, altrettanto importanti per lo sviluppo e la crescita educativa e sociale dei minori, e relative all'apprendimento per comprendere se stessi, gli altri ed il mondo. Queste competenze sono essenziali per garantire la pienezza dei diritti dell'infanzia nell'era digitale.

Francesco Alesj per Save the Children



Raccomandazioni

Oggi non possiamo perdere l'occasione del Piano Nazionale Ripresa e Resilienza e delle altre risorse europee e nazionali per determinare un cambiamento profondo, volto al superamento delle disuguaglianze e ad un sistema educativo di qualità per tutte e tutti, che tenga conto della trasformazione digitale in atto.

Una trasformazione che sarà determinata non soltanto dall'accesso alle reti e gli strumenti tecnologici, ma anche e soprattutto dall'acquisizione, soprattutto da parte dei bambini e degli adolescenti, delle competenze digitali.

Dai dati raccolti dal primo studio pilota volto a misurare la povertà educativa digitale si evince che, nonostante i minori apprezzino e utilizzino gli strumenti digitali, molti di loro sono privi delle competenze di base per poterli usarli consapevolmente.

Sono ragazze e ragazzi che non soltanto non sanno usare le nuove tecnologie per l'apprendimento, ma anche per definire, nello spazio virtuale, in modo positivo ed attivo, il proprio essere, il rapporto con gli altri e la conoscenza del mondo.

Gli stessi minori chiedono alle istituzioni, in particolare alla scuola, di intervenire al fine di combattere questa nuova povertà e promuovere per tutti le opportunità educative che la rivoluzione digitale può offrire.

Save the Children sulla scia di questi risultati propone l'adozione di una strategia di contrasto alla povertà educativa digitale, focalizzata sui seguenti obiettivi:

- Fornire a tutte le classi delle scuole, a partire dall'infanzia, strumenti digitali e connessioni veloci, come prerequisito essenziale per ridurre il digital divide, dando priorità alle scuole situate in aree particolarmente svantaggiate dove maggiore è l'incidenza della povertà materiale e educativa (o le aree remote, disconnesse).
- Fornire alle famiglie più svantaggiate (che vivono in povertà o in aree disconnesse) adeguati strumenti digitali.
- Definire un quadro teorico delle competenze digitali, integrandole nel Curricolo nazionale, come auspicato nel Piano Nazionale Scuola Digitale. Il quadro dovrà dare un indirizzo chiaro sulla dimensione, sul ruolo e sul contorno delle

Il Quadro di riferimento sulle competenze digitali nella scuola italiana.

Il Curriculum di Educazione Civica Digitale (2018), porta a compimento due riflessioni dei decenni precedenti nella scuola italiana. Da un lato le competenze digitali di alunni e docenti non sono intese (solo) come capacità tecniche, ma soprattutto come competenze di cittadinanza per informarsi e informare, comunicare e vivere on line in modo democratico e responsabile. Dall'altro lato, la media education è sempre più pensata secondo un modello trasversale, per il quale si tratta di distribuire le competenze media-educative tra le diverse discipline; la media education non

va intesa come una disciplina a sé, con il suo insegnante e il suo monte-ore settimanale, ma come un insieme di saperi, abilità e competenze.

Collegati al Sillabo del 2018 vanno ricordati due documenti che promuovono la stessa idea di "scuola digitale". In contemporanea al Curriculum, il Ministero diffonde i Dieci punti per l'uso dei dispositivi mobili a scuola – BYOD, che aprono all'utilizzo dei propri dispositivi – e in particolare dello smartphone – a fini didattici, nella formula BYOD (Bring Your Own Device, Porta il tuo dispositivo personale). Si ribadisce la centralità del docente nella scelta dell'utilizzo dei dispositivi, sia analogici sia digitali, in classe, ma si afferma che la scuola, di fronte

ai dispositivi mobili e al digitale, non può limitarsi a esercitare una sola funzione di respingimento o divieto, in considerazione della rilevanza di questo spazio di educazione informale per i ragazzi.

Infine, anche la Legge 92 del 2019 sull'Introduzione dell'Insegnamento scolastico dell'educazione civica, applicata dall'anno scolastico 2020-21 (le Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica, indica l'educazione alla cittadinanza digitale, art. 5 come uno dei tre assi su cui è possibile declinare questo nuovo insegnamento trasversale, con un monte ore dedicato e un voto nella scheda di valutazione.

competenze digitali che ogni studente dovrà sviluppare e i relativi obiettivi di apprendimento e dovrà incentrarsi non soltanto sulle competenze relative all'alfabetizzazione digitale di base, ma anche sulla "media literacy" ovvero sull'apprendimento e sviluppo personale nel mondo digitale, dei rapporti sociali e la consapevolezza del mondo.

- Sulla base di tale quadro, bisogna sviluppare e implementare un sistema di valutazione delle competenze digitali a scuola, creando un patentino che certifichi un percorso formativo di studenti e studentesse a conclusione della scuola secondaria di primo grado.
- Formare i docenti sull'uso delle tecnologie digitali a scuola e lo sviluppo delle competenze tra gli studenti, con particolare riferimento all'educazione alla cittadinanza digitale e al pensiero critico. Sarà essenziale, in tal senso, integrare ed armonizzare le esperienze e gli strumenti esistenti, come il Curriculum di Educazione Civica Digitale

(2018), le Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica (2020), che rappresentano un primo tentativo di declinare alcuni ambiti di competenza e di sviluppare risorse/esempi di buone pratiche utili alle scuole per progettare percorsi didattici sulle competenze digitali in modo olistico, e alcuni interventi pilota per la definizione e l'implementazione di percorsi curricolari, affidati ad attori pubblici (INDIRE) e privati (grandi aziende ICT e terzo settore) ed alle Università ed i centri di ricerca.

- Avviare programmi volti a rafforzare la genitorialità digitale, sensibilizzando i genitori sull'uso corretto e consapevole dei nuovi strumenti digitali, per se stessi e per i figli (*adult learning*).
- Inserire obiettivi relativi al raggiungimento delle competenze digitali nei patti educativi di comunità.



il nostro impegno

**IL PROGRAMMA
RISCRIVIAMO
IL FUTURO
SI SNODA LUNGO
DUE ASSI DI
INTERVENTO**

RISCRIVIAMO IL FUTURO

Save the Children si è attivata immediatamente per far fronte all'emergenza. Attraverso la sua estesa rete di partner presenti nei territori più marginalizzati, in collaborazione con le scuole, già nel marzo 2020 e durante i mesi di *lockdown*, ha avviato il programma "Non da soli", che ha raggiunto in pochi mesi oltre 75.000 beneficiari. Il programma si è concentrato sui bisogni immediati dei bambini e delle loro famiglie, distribuendo buoni spesa, viveri, prodotti per la prima infanzia, ma anche dispositivi digitali quali tablet e connessioni per garantire continuità educativa attraverso la didattica a distanza. Inoltre, è stato dato supporto educativo, allo studio e sostegno psicosociale.

A partire da questa esperienza, Save the Children ha lanciato nel maggio del 2020, la campagna "Riscriviamo il futuro", che ha coinvolto fino ad oggi, complessivamente, circa 160 mila bambine, bambini e adolescenti, le loro famiglie e docenti in 89 quartieri deprivati di 36 città e aree metropolitane. Riscriviamo il Futuro è un programma di intervento integrato per il contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, che vuole garantire un sostegno di medio e lungo periodo alle famiglie e ai minori maggiormente in difficoltà nelle periferie e nei quartieri più deprivati delle città, sia attraverso un sostegno di tipo materiale, sia tramite un supporto educativo in ambito scolastico ed extrascolastico.



62.218

Bambini, bambine e adolescenti vulnerabili supportati con interventi diretti e indiretti attraverso il coinvolgimento di famiglie e docenti

25.947

Bambini, bambine e adolescenti raggiunti direttamente attraverso interventi di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa

4.040

Docenti di **623** scuole formati su approcci educativi e didattici innovativi e oltre **15.000** docenti raggiunti attraverso iniziative a supporto della didattica a distanza

Siamo al fianco dei minori per combattere la povertà educativa, le diseguaglianze digitali e la dispersione scolastica

L'intervento è volto a garantire il diritto all'educazione per tutti i minori e combattere le disuguaglianze educative, aumentate notevolmente a causa della pandemia COVID-19 e la conseguente chiusura prolungata delle scuole, dei servizi per la prima infanzia e degli spazi culturali, ricreativi e sportivi nelle comunità.

Nei presidi territoriali promossi da Save the Children in rete con i partner locali sono state organizzate attività didattiche quotidiane, focalizzate sul gioco motorio, il gioco attraverso le fiabe con racconti e sviluppo di storie per migliorare il bagaglio lessicale, i laboratori di gioco per potenziare le abilità matematiche, artistici nonché piccoli laboratori di cucina e riciclo creativo. Sono state anche condotte attività di alfabetizzazione informatica per genitori e per i bambini in età prescolare.

Proseguono inoltre i programmi di sostegno allo studio rivolti a bambine e bambini in età scolare, promossi anche durante le vacanze estive e, d'intesa con le scuole, piani individuali di sostegno volti al recupero delle materie, in particolare quelle matematico-linguistiche. Sono stati realizzati laboratori didattici finalizzati al rafforzamento delle competenze di base e trasversali e percorsi di inclusione scolastica.



I VOLONTARI PER L'EDUCAZIONE

Grazie al supporto della CRUI Conferenza dei Rettori delle Università italiane e la RUS - Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile, promossa dalla CRUI in collaborazione con ASVIS, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, e di tante Università che hanno aderito all'iniziativa, Volontari per l'Educazione vuole essere una risposta concreta, qualificata, gratuita e su misura per bambini e adolescenti tra i 9 e i 16 anni che in Italia necessitano di un sostegno immediato nello studio online.

Hanno aderito all'iniziativa oltre 1800 studenti universitari, grazie al coinvolgimento di 43 Università e 4 realtà ad esse legate (collegi, help desk).

“

Uno dei due ragazzi che seguo è arrivato in Italia un paio di anni fa, ora frequenta la prima media e durante il penultimo incontro abbiamo preparato la verifica di storia; e oggi mi ha detto: "Prof. sono stato interrogato in Storia e sono stato il più bravo." Credetemi, sono più di 20 anni che insegno e ho incrociato tante storie particolari, ma oggi questo ragazzino mi ha donato una gioia enorme. La scuola per lui deve essere un ascensore sociale”.

Paolo Villari è un insegnante di Lecce e da febbraio è attivo a supporto di due ragazzi che frequentano il nostro Centro Educativo di Milano.

“

Da circa 3 settimane aiuto con i compiti una ragazza di prima media e volevo condividere con voi una cosa che mi ha scaldato il cuore. Oggi durante l'incontro le ho chiesto come fosse andata la verifica di grammatica per la quale avevamo ripassato insieme la settimana scorsa. Con un bel sorrisetto timido mi ha fatto capire che non vedeva l'ora che io le facessi questa domanda, rispondendomi "era facilissima, è andata bene grazie a te". Inutile dire quanto io mi sia emozionata, le ho fatto un sorriso largo fino alle orecchie ma cercando di contenermi per non metterla in imbarazzo. Non avendo mai aiutato nessun ragazzo/a prima d'ora è stata per me una bellissima prima volta.”

Veronica Samperi è una studentessa di Roma, da marzo è attiva a supporto di una ragazza di Ancona, Marche.



“

La prima volta che ho letto dell'iniziativa mi sono brillati gli occhi e mi ci sono buttata a capofitto senza pensarci due volte. Subito dopo mi sono venuti una marea di dubbi e di preoccupazioni: ne sarò capace? Come faccio a coinvolgerli attraverso uno schermo? E se mi trovano noiosa? E se non si presentano agli incontri? Arriva il giorno del primissimo incontro, quello conoscitivo, insieme alla loro insegnante e al tutor che mi è stato affiancato, e sono riuscita a spicciare sì e no due parole tanta era l'ansia. Ero ora certa che non ne sarei stata capace. Oggi, sono passati 4 mesi da quel primo incontro, e dopo ogni nostra lezione ricevo questi messaggi "Grazie di cuore".

La gioia che si prova è indescrivibile. (Senza contare che ora so un sacco di cose sulla Sardegna, di cui i ragazzi amano parlarmi). Auguro a tutti un buon inizio, sarà un'esperienza che vi riempirà il cuore".

Ludovica Marchionni è una studentessa di Fermo, da febbraio è attiva a supporto di 2 ragazzi di Quartu Sant'Elena, Sardegna.

Come stimolo e complemento dell'educazione formale, sono anche proseguiti laboratori di tipo artistico e creativo, volti a promuovere l'attitudine dei partecipanti verso l'esplorazione, la sperimentazione e lo sviluppo del proprio potenziale. I laboratori abbracciano quindi attività di diverso tipo, come il teatro, la fotografia, la musica, la pittura, etc. Sono stati ugualmente sviluppati laboratori ad hoc sull'educazione ambientale, ad esempio attraverso progetti di recupero degli spazi verdi e di riciclo creativo per stimolare la fantasia dei bambini e delle bambine, aiutandoli a comprendere l'importanza del riutilizzo di materiali vecchi e in disuso.

La Storia di F.

F. è un ragazzo albanese di 17 anni. È arrivato a Milano un anno e mezzo fa e subito ha iniziato a frequentare il corso di italiano A1 di CivicoZero, uno dei centri di Save the Children progettati a favore dei minori che migrano in Italia da soli. È

una presenza costante a CivicoZero: ha partecipato a quasi tutte le attività proposte, laboratori espressivi e di arte terapia, laboratori di danza e teatro, attività sportive (calcio, pallavolo e beach volley) e uscite culturali. Da subito ha parlato agli operatori delle sue esperienze nelle pasticcerie e

nelle cucine in Albania e di quanto gli piaccia cucinare, soprattutto se lo fa per gli altri. Dopo che ha ottenuto il diploma di terza media, gli operatori di CivicoZero gli hanno proposto un apprendistato di aiuto cuoco che è iniziato a fine 2020 ed è tutt'ora in corso.

Particolare attenzione è stata data al contrasto della povertà educativa digitale. A partire dalla primissima fase di emergenza COVID-19, i laboratori sulle competenze digitali hanno acquisito grande importanza, alla luce del necessario ricorso alla didattica a distanza. Per questo sono stati organizzati laboratori volti a rafforzare innanzitutto le competenze digitali di base, ma anche le competenze relative alla protezione della privacy e dei dati personali, la disinformazione, fake news, deep fake, dipendenza e profilazione, attraverso tecniche e strumenti innovativi, come applicazioni interattive e workshop di approfondimento con esperti di questi temi.

"Il progetto ha cambiato anche le nostre vite, il modo di approcciarci all'utilizzo del telefono e soprattutto ai dati che condividiamo; sicuramente abbiamo acquisito più consapevolezza".

"I social networks hanno così tanto peso che questa realtà virtuale e la nostra vera vita sono intrecciate e confuse in modo tale che ci sono momenti in cui facciamo certe cose semplicemente per mostrarle attraverso il nostro profilo Instagram. Nel mondo dei social network siamo chi vorremmo essere".

Partendo da queste esperienze, sono stati strutturati via via programmi dedicati allo sviluppo di competenze digitali più avanzate, attraverso un approccio di apprendimento olistico delle digital/ STEM skills e human skills: laboratori di progettazione focalizzati su problem solving, pensiero critico, responsabilità online, creatività, coding, robotica educativa, modellazione e stampa 3D, elettronica ed informatica.

“Sono rimasto molto affascinato dalla possibilità di poter programmare un robot; giocare con questo tipo di materiali mi ha incuriosito molto perché fino ad ora non ne avevo mai avuto l'occasione”.

La Storia di S.

S. è una ragazza di origini egiziane che durante il primo lockdown frequentava la seconda media. La sua famiglia non possedeva un numero di dispositivi sufficiente a permettere a lei e i suoi fratelli di frequentare le lezioni online. La donazione di un tablet è stata dunque fondamentale per il percorso educativo di tutti i minori presenti in

famiglia e ha permesso a tutti di ridurre al minimo le ore di lezione perse. Durante il percorso, S. e tanti altri ragazzi e ragazze nella sua stessa situazione hanno potuto imparare a utilizzare al meglio il proprio dispositivo: sono stati forniti loro gli strumenti per distinguere durante la navigazione online le fonti affidabili da quelle ingannevoli, proteggersi da virus e altre minacce su internet e produrre

contenuti multimediali con semplicità ed efficacia, ed è stato data loro la possibilità di discutere sull'utilizzo delle tecnologie digitali. Si è parlato di social network, di come esprimere la propria creatività attraverso i dispositivi elettronici, di uso consapevole degli strumenti informatici e dell'importanza che questi strumenti sempre di più acquisteranno nella loro vita.



La Storia di D.

D. quest'anno frequenta il primo anno dell'Istituto tecnico superiore ed ha una condizione familiare molto particolare. Il bambino vive insieme con sua madre e i suoi fratelli in un quartiere periferico della sua città. Sua madre è in grosse difficoltà economiche e non sempre riesce a coprire tutte le spese familiari. D. non è dotato di un computer né di una connessione wifi e si è trovato ad affrontare la chiusura della

scuola sprovvisto dei mezzi necessari. Grazie alle doti educative, D. ha acquisito un computer ed è riuscito a seguire le videolezioni e svolgere i compiti. Inoltre, D. ha frequentato diversi laboratori organizzati da un Punto Luce, in particolare il laboratorio digitale e quello stampante 3D. Tramite questo laboratorio D. ha acquisito competenze di progettazione e realizzazione dei prototipi più comuni come ad esempio tazze, porta cellulari, ecc.; ha imparato ad

utilizzare i software Cam e Tinkercard, per la modellazione 3D. Inoltre le lezioni di stampante 3D hanno trasferito al ragazzo altre competenze come ad esempio: come modificare un file stl e cos'è una scansione 3D e una scansione 3D con un Kinect 360.

“Mi hanno aperto un mondo e da grande vorrei diventare come il mio insegnante di stampante 3D, cioè un maker”.

Un altro asse di intervento su cui si è lavorato è stato quello della promozione dei sani stili di vita, attraverso l'organizzazione di laboratori sportivi e di movimento, nel rispetto delle regole COVID-19, di orto didattico e di sana alimentazione. Sono state avviate altresì attività volte ad offrire supporto psico-sociale ai bambini ed alle loro famiglie, in particolare attraverso l'attivazione di psicologi esperti per il supporto alla genitorialità e per la gestione dei vissuti negativi dei figli, nonché di sportelli online di sostegno psicologico, l'organizzazione di seminari online, la divulgazione di kit didattici.



Paolo Liggeri per Save the Children

Infine, Save the Children lavora attivamente per rafforzare la partecipazione dei ragazzi. Grazie alla rete Fuoriclasse in Movimento, organizza percorsi di consultazione e laboratori gestiti da rappresentanze di docenti e studenti, volti a individuare soluzioni condivise e a concretizzare un'azione di cambiamento stabile nella scuola, con particolare riferimento alla riqualificazione degli spazi scolastici, la didattica, le relazioni tra pari e con gli adulti e la collaborazione con il territorio. Inoltre, sono stati avviati corsi di formazione per docenti sulla partecipazione e percorsi di sostegno alla genitorialità.

Sul versante degli adolescenti, il Movimento Giovani per Save the Children, è formato da una rete di ragazzi e ragazze attivi sul territorio locale e nazionale, tra i 14 e i 22 anni di età, costituiti in 18 gruppi territoriali in 15 città italiane. In ogni gruppo i ragazzi si riuniscono per approfondire tematiche da loro stessi individuate e a loro vicine e realizzare azioni di sensibilizzazione e cittadinanza attiva per migliorare la loro città a partire dall'ascolto dei coetanei. Dall'esperienza di SottoSopra nel 2019 nasce Change the Future, la community online, co-gestita da una redazione di 60 ragazzi e ragazze da tutta Italia tra i 18 e 22 anni di età, che scrivono settimanalmente news su varie tematiche di loro interesse e pubblicano contenuti sui social, rafforzando la voce dei e delle giovani su cause e obiettivi comuni di cambiamento sociale, partendo dalla CRC e diffusione della Agenda 2030. Infine, You the Future, è una iniziativa progettuale nata dalla partnership tra Save the Children e Fondazione Cassa Depositi e Prestiti, come risposta all'emergenza COVID-19 per favorire il protagonismo e migliorare le competenze digitali di studenti e studentesse, a partire dalla scuola primaria.

ARCIPELAGO EDUCATIVO

Nel 2020 Save the Children ha lanciato, in collaborazione con la Fondazione Agnelli, il progetto Arcipelago Educativo particolarmente focalizzato sull'uso delle tecnologie digitali e volto a contrastare la perdita di apprendimenti e il rischio di dispersione scolastica. Arcipelago Educativo opera attraverso 11 Centri Educativi Diffusi e l'attivazione di tutoraggi personalizzati online; con il coinvolgimento di docenti e genitori elabora dei "patti di corresponsabilità educativa" volti a promuovere un'alleanza educativa tra i vari attori coinvolti. Oltre al sostegno diretto con bambini e ragazzi, Arcipelago Educativo ha sviluppato una piattaforma online (www.arcipelagoeducativo.it), che raccoglie, al momento, oltre 340 risorse didattiche/educative per stimolare in diversi contesti (a scuola, a casa, nei centri educativi ...), l'apprendimento degli studenti. La piattaforma, che da giugno 2020 ha avuto oltre 140.000 visite, presenta, inoltre, una sezione per le news e una di percorsi tematici (articoli di approfondimento e raccolte di risorse); mensilmente viene inviata una newsletter focalizzata sulle tematiche inerenti l'apprendimento.

Per sostenere la genitorialità positiva sono previste due pillole educative mensili diffuse tramite messaggistica whatsapp alle famiglie dei nostri beneficiari. Per favorire l'inclusione delle famiglie di origine straniera, i contenuti veicolati sono disponibili in sei lingue (arabo, hindi, italiano, inglese, francese, spagnolo) e corredate da infografiche.

2.699

Bambini, bambine e adolescenti che hanno beneficiato di sostegno materiale ossia kit educativi mamma-bambino, «Doti Educative» e dispositivi digitali (tablet e connessioni)

1.670

Famiglie vulnerabili che hanno ricevuto «Doti di Cura», ovvero sostegni materiali (voucher, pagamento utenze, spese alimentari, etc.) e percorsi di accompagnamento all'autonomia nel lungo periodo

Contrastiamo la povertà materiale delle famiglie e dei minori in stato di maggiore necessità

Il programma ha l'obiettivo di provvedere ai bisogni materiali delle famiglie con minori, fortemente colpite dalla crisi economica dovuta alla pandemia COVID-19, attraverso attività calibrate sui bisogni specifici di ciascun nucleo familiare. Nello specifico, si sostengono alcune spese per i beni di prima necessità quali utenze, beni alimentari, kit per la prima infanzia, medicinali e si disegna un intervento di medio-lungo periodo, con il sostegno dei partner territoriali e dei servizi socioassistenziali. L'intervento può riguardare l'erogazione di doti di cura ed educative, nonché un supporto professionale per la ricerca di impiego, alloggio, per le richieste di sussidi pubblici ed infine un supporto legale e psicologico.

Le doti educative sono un sostegno materiale finalizzato al proseguimento del percorso di studio ed al rafforzamento delle capacità, lo sviluppo dei talenti e delle aspirazioni. Nell'ultimo anno, grande attenzione è stata data al sostegno alla didattica a distanza e alla fornitura di strumenti digitali, quali tablet e connessioni. Inoltre, nel 2020, sono state introdotte altre due tipologie di doti:

- Doti di Crescita, dedicate a ragazze/i di età compresa tra i 13 e i 17 anni che hanno come obiettivo quello di favorire la continuità dei percorsi di studio contenendo e contrastando il rischio di abbandonare prematuramente gli studi, attraverso l'accompagnamento nell'orientamento verso un percorso scolastico





Marco Massari per Save the Children

che favorisca la motivazione e risponda alle attitudini e competenze, sostenendo le spese legate all'iscrizione ai corsi professionali e all'acquisto della strumentazione che in molti casi viene richiesta.

- Doti di Comunità, sono invece dedicate a bambini e ragazzi da 6 a 17 anni al fine di allargare la rete dei beneficiari e raggiungere bambini e adolescenti che sono stati particolarmente colpiti dal blackout educativo. Quest'azione viene sperimentata in 5 territori di intervento (Milano, Torino, Potenza, Palermo e Brindisi) ed è volta a rafforzare le collaborazioni con altri attori delle reti territoriali.

La Storia di C.

C. è arrivato a settembre 2020 dal Venezuela con la sua famiglia. Entrambi i genitori senza lavoro, senza soldi, a breve senza casa, i bambini non sono iscritti al sistema sanitario nazionale e quindi non hanno

un pediatra che possa certificare il loro stato di salute. Non hanno una rete di sostegno territoriale, sono disorientati e spaventati. Per loro è stata attivata una rete di intervento con il supporto di diverse realtà associative e la famiglia di C.

ha ricevuto voucher alimentari ed ha ottenuto un alloggio popolare. C. è beneficiario di due doti educative grazie alle quali lui e la sorella hanno potuto acquistare libri scolastici e un tablet per seguire le lezioni a distanza.

Così come tutta la strategia di Save the Children, anche la campagna Riscriviamo il Futuro si ispira all'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile con particolare riferimento ad alcuni Obiettivi:



RINGRAZIAMENTI

LE ATTIVITÀ HANNO POTUTO ESSERE REALIZZATE GRAZIE ALLO STRAORDINARIO CONTRIBUTO DEI PARTNER TERRITORIALI DI SAVE THE CHILDREN:

Associazione di Promozione Sociale Mitades – Milano, Cooperativa Sociale Antropos Onlus – Roma, Associazione Pianoterra Onlus – Napoli, Cooperativa L’Orsa Maggiore – Napoli, A.P.S. Mama Happy – Bari, Associazione Vides Main Onlus – Torino, Laboratorio Zen Insieme – Palermo, Associazione Civitas Solis – San Luca, Centro Sportivo Italiano – Com. Prov. Catania, Cooperativa Santi Pietro e Paolo Patroni di Roma – Roma e Brindisi, Fondazione Archè Onlus – Milano e Roma, Asinitas Onlus – Roma, Il Melograno centro di informazione maternità e nascita – Putignano (BA), Orizzonte cooperativa sociale – Pescara – UISP Comitato territoriale – Sassari, ACLI – Milano, AppStart Onlus – Potenza e L’Aquila, Cooperativa Sociale Comunità del Giambellino – Milano, Coordinamento Genitori Democratici – Cooperativa Sociale E.V.A. Onlus – Casal di Principe(NA), Futuro Domani APS – Associazione giovanile di Promozione Sociale GetUp – Udine, Associazione Gianfrancesco Serio – Scalea, Cooperativa sociale Onlus Il Tappeto di Iqbal – Napoli, Associazione Inventare Insieme Onlus – Palermo, Cooperativa sociale Itaca – Venezia, Polo 9 Società Cooperativa Sociale – Ancona, UISP Comitato Territoriale Genova – UISP Comitato Provinciale L’Aquila, O.S.V.I.C Organismo Sardo di Volontariato Internazionale Cristiano – Sassari, Associazione Kreattiva – Bari, PsyPlus – Aprilia, Coop. E.D.I. Onlus, Educazione ai Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, Cooperativa CISV Solidarietà, Associazione Promozione Sociale EaSlab, CivicoZero Società Cooperativa Sociale Onlus.

...E DELLE REALTÀ PRIVATE CHE HANNO SOSTENUTO FINO AD ORA L’INTERVENTO:

Ringraziamo in particolare Bolton Group, ora Fondazione Bolton Hope Onlus. Partner di Save the Children da oltre 7 anni a sostegno dei progetti contro la dispersione scolastica, anche durante questo periodo non ha fatto mancare il proprio prezioso supporto. Nella fase di immediata risposta all’emergenza, il sostegno della Fondazione ci ha permesso di

distribuire 220 tablet e altrettante connessioni a bambini e ragazzi che non potevano seguire la didattica a distanza, di affiancare 45 scuole e 1.800 docenti nella progettazione e realizzazione della didattica a distanza.

Inoltre, nell’ambito di “Riscriviamo il Futuro”, ci ha permesso di aprire 90 Spazi Futuro e ha sostenuto il progetto “Arcipelago Educativo”, intervento mirato a mitigare, nei mesi estivi, gli effetti del learning loss, determinati dalla prolungata chiusura delle scuole, in zone fragili di 6 città italiane.

Un grazie speciale va a Fondazione TIM per aver scelto di sostenere per tutto il corso dell’anno scolastico i nostri progetti all’interno dei Punti Luce presenti in tutta Italia, affiancando i bambini e i ragazzi nella ripresa delle attività educative dopol’emergenza COVID-19.

Un ruolo importante lo hanno rivestito anche Accenture, Acqua di Parma, Alpitour, Amazon, Aon, BNL gruppo BNP Paribas, Braun (marchio di Procter & Gamble), Bvlgari, Credem, Crédit Agricole, Discovery, Do Value, Etelec, Exor, Fondazione Be Happy, Fondazione CDP, Fondazione EY Italia Onlus, Fondazione Giovanni Agnelli, Fondazione Infinity, Fondazione Iris Ceramica Group, Fondazione Stavros Niarchos, Fondazione SNAM, Fondazione Sicilia, Fondazione Swiss RE, FSI, IKEA, Juventus, Kinder, LEGO, Lucart, Mastercard e Chef Express, Mondadori, Morgan Stanley, P&G, PepsiCo, Poste Italiane, Prysmian Group, Emilio Pucci, QBE European Foundation, Terna, Tesa, Tirreno Power, Vodafone e Zordan la cui alleanza e condivisione di valori ci rende ogni giorno orgogliosi e ci motiva a fare sempre meglio e di più per i diritti dei minori nel mondo.

Un grazie particolare va inoltre all’artista Damien Hirst per aver donato il ricavato delle sue opere in edizione limitata ‘Fruitful’ and ‘Forever’ all’Organizzazione, a sostegno delle famiglie e dei bambini colpiti dalla pandemia, e alla Fondazione Prada per aver supportato l’iniziativa.

Rivolgiamo infine un ringraziamento speciale all’Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai per essere al nostro fianco nel sostenere i sogni, i talenti e le passioni di bambine, bambini, ragazze e ragazzi attraverso le doti educative in 13 Punti Luce, un progetto sostenuto con i fondi Otto per Mille dell’Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai.



Save the Children

Il Manifesto di

Riscriviamo il Futuro

**Ascoltiamo le ragazze e i ragazzi.
Mettiamoci gli occhiali
e riscriviamo il futuro dell'Italia.
Perché il futuro è ora.**

“Mettetevi questi occhiali, e guardateci!”

Siamo stati invisibili, sfocati agli occhi di chi ci ha guardato fino ad oggi. Abbiate il coraggio di aprirvi al nostro punto di vista, per vedere sia le nostre capacità che le nostre difficoltà e fragilità. Dal valore che darete loro, dipenderà il presente e il futuro di tutti noi. Indossate questi occhiali e guardate il futuro, guardate noi”.

Dopo più di un anno di pandemia, questo è il messaggio che ci consegnano le ragazze e i ragazzi del Movimento giovani per Save the Children*. È un appello che facciamo nostro, perché troppo spesso, in questa lunga crisi, i bambini e gli adolescenti sono stati invisibili agli occhi di noi adulti. Oggi più che mai è necessario guardarli. E ascoltarli. L'emergenza li ha colpiti duramente.

Nel 2020 i bambini in povertà assoluta, privi dei beni e servizi indispensabili per condurre una vita dignitosa, sono diventati 1 milione e 346 mila, 200 mila in più rispetto all'anno precedente. Con la didattica a distanza sono emerse nuove disuguaglianze, non solo nella disponibilità di connessioni o tablet, ma nelle competenze digitali, oggi determinanti. La chiusura o l'apertura a singhiozzo di spazi aggregativi e delle scuole ha aumentato il rischio di dispersione scolastica e ha fatto dilagare, soprattutto nei territori più disagiati, la povertà educativa. I bambini e gli adolescenti sono stati privati così della possibilità di apprendere, socializzare, far fiorire talenti e aspirazioni, costruire liberamente il futuro. Un futuro che è già arrivato, è sotto i nostri occhi, ma noi non riusciamo a vederlo.

*SottoSopra, il Movimento Giovani per Save the Children è una rete che coinvolge ragazze e ragazzi tra i 14 e i 22 anni, creata per approfondire tematiche e realizzare azioni di sensibilizzazione e cittadinanza attiva. Dall'esperienza di SottoSopra nel 2019 nasce Change the Future, la community che promuove i diritti dei ragazzi e delle ragazze per il raggiungimento degli obiettivi dell'agenda 2030. Insieme hanno costruito un questionario per la campagna Riscriviamo il Futuro, a cui hanno risposto oltre 2000 loro coetanei, sull'impatto che la pandemia ha avuto su di loro e le loro aspettative verso le istituzioni e che è stato di ispirazione per questo Manifesto.

Dall'inizio della pandemia in tutta Italia Save the Children, in rete con le scuole e le organizzazioni locali, ha raggiunto e sostenuto 160mila bambine, bambini, adolescenti, le loro famiglie e i docenti. Con la campagna Riscriviamo il Futuro ha avviato un programma organico di contrasto alla povertà minorile, economica ed educativa, per supportare chi sta subendo le conseguenze più drammatiche della crisi.

Ora è necessario mettere a fuoco la grande opportunità di determinare un cambiamento profondo, per superare le disuguaglianze e assicurare una educazione di qualità per tutte e tutti. Non possiamo perdere l'occasione del Piano Nazionale Ripresa e Resilienza e delle altre risorse europee e nazionali per fare un deciso passo in avanti. Quindi è arrivato il momento di mettere gli occhiali, come ci invitano a fare le ragazze e i ragazzi, per vedere, insieme, il futuro che è già qui.

Per riscrivere il futuro chiediamo alle istituzioni, a Governo, Parlamento, Regioni ed Enti Locali un impegno concreto:

- Una rete di asili nido pubblici e di qualità su tutto il territorio nazionale, a partire dalle aree in condizioni di maggior svantaggio, con accesso gratuito per le famiglie.

- La ristrutturazione delle scuole oggi prive di manutenzione, per garantire la sicurezza e creare contestualmente nuovi ambienti di apprendimento per una didattica inclusiva e partecipativa.
- Il tempo pieno e le mense in tutte le scuole primarie di primo grado, e l'apertura delle scuole tutto il giorno per attività di sport, musica e cultura.
- L'esenzione degli studenti oggi in difficoltà economiche dalle spese scolastiche (libri, viaggi di istruzione, uscite didattiche, mense...).
- L'acquisizione e il potenziamento delle competenze digitali, per i ragazzi e le ragazze, nel percorso scolastico in linea con l'educazione alla cittadinanza digitale e allo sviluppo del pensiero critico.
- L'apertura, per i ragazzi e le ragazze, di spazi di partecipazione nelle scuole e sul territorio, per la progettazione ed il monitoraggio del Piano Nazionale Ripresa e Resilienza, affinché siano considerati i loro bisogni e aspirazioni.

**Nessun bambino
deve restare invisibile.
Il suo (e nostro) futuro
va costruito adesso.**

www.savethechildren.it/manifesto

NOTE

- 1 Fonte ISTAT (2020): <https://www.istat.it/it/archivio/254440>
- 2 Nazioni Unite, *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond* (2020).
- 3 Fonte EUROSTAT EU SILC (2019).
- 4 Fonte OCSE PISA (2018).
- 5 Fonte ISTAT (2020): <https://www.istat.it/it/archivio/254440>
- 6 Fonte ISTAT (2021).
- 7 Fonte ISTAT, *La Spesa per Consumi delle Famiglie* (2008-2020).
- 8 Fonte INPS, *Osservatorio sul Reddito e Pensione di Cittadinanza* (2021).
- 9 Fonte EUROSTAT, *EU-SILC* (2019).
- 10 Fonte ISTAT, *Indicatori EU-SILC* (2019).
- 11 Save the Children, *La Scuola che Verrà* (2020).
- 12 Anni 2018-2019. ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese* (2020).
- 13 Ibidem
- 14 Fonte ISTAT, *Indagine DESI* (2019).
- 15 Fonte ISTAT, *Stime preliminari 2020 povertà assoluta e delle spese per consumi* (2021).
- 16 Indire, *Pratiche didattiche durante il lockdown*, (2020).
- 17 Fonte EUROSTAT, *EU-SILC* (2019).
- 18 OCSE, *PISA* (2018).
- 19 Save the Children e IPSOS, *Scuola e COVID-19* (2021).
- 20 ISTAT, *Aspetti della Vita Quotidiana* (2019).
- 21 Ibidem
- 22 Ibidem
- 23 Save the Children, *La Scuola che Verrà* (2020).
- 24 ISTAT, *Asili Nido* (2019).
- 25 Save the Children e IPSOS, *Scuola e COVID-19* (2021).
- 26 Save the Children, *Le Equilibriste* (2021).
- 27 Saulle R, Minozzi S, Amato L, Davoli M. *Impatto del distanziamento sociale per COVID-19 -19 sulla salute fisica dei giovani: una revisione sistematica della letteratura*. *Recenti Prog Med* 2021; 112(5): 347-359; Minozzi S, Saulle R, Amato L, Davoli M. *Impatto del distanziamento sociale per COVID-19 -19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura*. *Recenti Prog Med* 2021; 112(5): 360-370; Minozzi S, Saulle R, Amato L, Davoli M. *Impatto del distanziamento sociale per COVID-19 sui giovani: tipologia e qualità degli studi reperiti attraverso una revisione sistematica della letteratura*. *Recenti Prog Med* 2021; 112(5): e-51-e67.
- 28 IPSOS per Save the Children, *I giovani ai tempi del Coronavirus*, in “Riscriviamo il Futuro, rapporto sui primi 6 mesi di attività” (2021).
- 29 Marco Gui, *Le trasformazioni della disuguaglianza digitale tra gli adolescenti: evidenze da tre indagini nel Nord Italia*, in *Studenti 2.0., Quaderni di Sociologia* (2015).
- 30 Save the Children, *La Lampada di Aladino* (2014).
- 31 Joint Research Council European Commission, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* (2017). Oltre a DigComp 2.1, la definizione di povertà educativa digitale adottata da Save the Children riprende inoltre altri quadri concettuali sviluppati in particolare dall'UNESCO (*Digital Literacy Skills*) e dall'OCSE (*Information and Communication Technology* integrato nei test PISA 2021).

NOTE

- 32 European Commission, *EU strategy on the rights of the child* (2021).
- 33 United Nations Convention on the Rights of the Child, *General comment No. 25 on children's rights in relation to the digital environment* (2021).
- 34 John Potter, Julian McDougall, *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies* (2017).
- 35 Pier Cesare Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, (2017).
- 36 Pier Cesare Rivoltella, *La scala e il tempo. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie* (2021).
- 37 Save the Children, *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa* (2015).
- 38 Ibidem
- 39 Ibidem
- 40 Ibidem
- 41 <https://www.iea.nl/studies/iea/>
- 42 L'indagine ICILS è svolta, in Italia, dall'INVALSI. Nello specifico le competenze misurate attraverso l'indagine ICILS si riferiscono a:
- dimostrare le conoscenze di base e la comprensione dell'uso del computer;
 - cercare e giudicare la pertinenza e l'affidabilità delle informazioni digitali;
 - gestire le informazioni digitali in modo che possano essere memorizzate, consultate, riutilizzate e interpretate in modo efficiente;
 - modificare e creare prodotti informativi per soddisfare un pubblico e uno scopo specifici;
 - capire come i computer possono essere utilizzati per la comunicazione e per la condivisione delle informazioni;
 - comprendere le implicazioni circa l'uso sicuro ed etico delle informazioni digitali
- Oltre alle conoscenze funzionali del computer e la capacità di creare prodotti informativi digitali, esiste un altro modulo di valutazione delle competenze in *Computational Thinking* (CT), che riguarda la modalità di pensiero usato di minori quando programmano operazioni da eseguire per risolvere un problema su un computer o un dispositivo digitale. Questo modulo non è integrato nell'indagine che svolge INVALSI in Italia.
- 43 La seconda edizione dello studio ICILS del 2018 ha visto la partecipazione, a livello globale di 12 paesi e 2 regioni, tra i quali l'Italia.
- 44 Fonte, *ICILS* (2018).
- 45 La valutazione delle competenze digitali, fa parte di un'indagine più vasta: Digital Economy and Society Index, l'indice dell'economia e della società digitale, composto da 30 indicatori, che indaga i progressi degli Stati Membri nell'implementazione dell'agenda digitale dell'Unione Europea. L'indagine viene condotta in Italia dall'ISTAT.
- 46 Nello specifico le competenze misurate attraverso l'indagine DESI, si riferiscono a:
- Alfabetizzazione su informazioni e dati: identificare, localizzare, recuperare, archiviare, organizzare e analizzare le informazioni digitali, e giudicare se sono rilevanti rispetto al proprio scopo;
 - Comunicazione e collaborazione: comunicare in ambienti digitali, condividere le risorse attraverso strumenti on line, collaborare attraverso strumenti digitali, interagire e partecipare alla comunità in Rete;
 - Risolvere problemi: problemi tecnici, aggiornare le proprie e le altrui competenze;
 - Creazione di contenuti digitali: creare contenuti attraverso l'elaborazione di testi, immagini e video; integrare e rielaborare i contenuti già pubblicati; produrre forme espressive creative, essere a conoscenza e applicare i diritti di proprietà intellettuale.
- 47 Fonte ISTAT, *Indagine DESI* (2019).
- 48 ICILS (2018) e DESI (2019).
- 49 Stanford History Education Group, *Students' Civic Online Reasoning. A National Portrait* (2019).
- 50 Stefano Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Morcelliana Scholé, Brescia 2018.

NOTE

- 51 ICILS (2018).
- 52 È importante sottolineare che tutte le domande del questionario si riferiscono a competenze digitali minime, di base.
- 53 ICILS (2018).
- 54 Le risposte non appropriate sono: “Chiedo agli amici se piace”, “Faccio finta di nulla e lascio perdere”, “Metto un commento, La condivido anch’io”.
- 55 Sono considerati in svantaggio socioeconomico i bambini con almeno un genitore con livello di istruzione basso (senza titolo di studio, o con licenza elementare/media). La classificazione dei gruppi socioeconomici è generalmente frutto di un approccio multidimensionale. Ovvero, vengono considerati aspetti di natura economica (reddito, condizione occupazionale), culturale (titolo di studio) e sociale (cittadinanza, dimensione della famiglia, tipologia del comune di residenza) (rif. ISTAT, Definizione dei gruppi sociali e loro descrizione, 2018). La necessità di mantenere il questionario fruibile e semplice, unitamente alla ristrettezza del campione non consente di creare categorie socioeconomiche multidimensionali. La scelta del solo titolo di studio come variabile proxy del livello socioeconomico è stata fatta quindi in relazione alle caratteristiche del campione stesso, ma anche rispetto alla letteratura internazionale, che sottolinea quanto il livello educativo dei genitori sia uno dei fattori predittivi principali delle differenze nelle traiettorie di sviluppo dei bambini nei primi anni di età (ad esempio, rif. Pedro Carneiro, Costas Meghir e Matthias Parey, ‘Maternal Education, Home Environments, and the Development of Children and Adolescents’, Journal of the European Economic Association, 2013).
- 56 Le differenze riportate sono statisticamente significative ad un valore p uguale o inferiore allo 0,001 (ovvero la probabilità che la differenza sia nulla è inferiore allo 0,1%, quindi da ritenersi estremamente significativa).
- 57 ICILS (2018).
- 58 DESI (2019).
- 59 Le differenze riportate sono statisticamente significative ad un valore p uguale o inferiore allo 0,005.
- 60 Le differenze riportate sono statisticamente significative ad un valore p uguale o inferiore allo 0,001.
- 61 ICILS (2018).
- 62 Le differenze riportate sono statisticamente significative ad un valore p uguale o inferiore allo 0,001.
- 63 Ibidem
- 64 Ibidem
- 65 ICILS (2018).
- 66 Michele Marangi, *Valorizzare i consumi mediali degli studenti*, in *EaS. Essere a Scuola*, (2021).

Noi di Save the Children vogliamo che ogni bambino abbia un futuro. Lavoriamo ogni giorno con passione, determinazione e professionalità in Italia e nel resto del mondo per dare ai bambini l'opportunità di nascere e crescere sani, ricevere un'educazione ed essere protetti.

Quando scoppia un'emergenza, siamo tra i primi ad arrivare e fra gli ultimi ad andare via. Collaboriamo con realtà territoriali e partner per creare una rete che ci aiuti a soddisfare i bisogni dei minori, garantire i loro diritti e ascoltare la loro voce.

Miglioriamo concretamente la vita di milioni di bambini, compresi quelli più difficili da raggiungere.

Save the Children, da oltre 100 anni, lotta per salvare i bambini a rischio e garantire loro un futuro.



Save the Children

Save the Children Italia Onlus
Piazza di San Francesco di Paola 9
00184 Roma - Italia
tel +39 06 480 70 01
fax +39 06 480 70 039
info.italia@savethechildren.org

www.savethechildren.it