

# XI.

## Tecnologie digitali prima e dopo il COVID-19: rischi di *digital divide*, *long Covid educativo* e povertà educativa nella scuola primaria

Marco Lazzari

*Professore Ordinario di Didattica e pedagogia speciale  
Università degli Studi di Bergamo / marco.lazzari@unibg.it*

### 1. Introduzione

Per stimolare la riflessione nel panel dedicato a minori, servizi socioeducativi, reti di inclusione e prossimità a partire da un punto di vista legato alle tecnologie digitali “nella città che cambia”, ho pensato di proporre tre spunti di riflessione, in maniera rapsodica.

Un primo spunto è venuto da uno sguardo ad alcune indagini a proposito delle dotazioni digitali delle famiglie di bambini in età scolare, messe nella prospettiva di un eventuale nuovo periodo di distanziamento sociale.

La seconda riflessione è nata da un progetto destinato al contrasto alla povertà educativa e al divario digitale, che ha sollevato perplessità riguardo ai dati delle rilevazioni delle indagini di cui sopra.

Un terzo ordine di considerazioni è legato a un approccio teorico al concetto di rischio, utile a mio avviso per interpretare i pericoli a cui potrebbero essere esposti minori in situazioni pericolosamente prossime alla povertà educativa, e a conciliare le evidenze dei due passaggi precedenti.

### 2. Bambini e ragazzi nella Rete

Il primo spunto di riflessione ci viene dalla lettura critica di numerose serie di dati che abbiamo raccolto negli anni e dalla cui comparazione è emersa un'evidenza che ci ha colpiti.

Si tratta di ricerche incentrate sull'uso che ragazzi e bambini<sup>1</sup> fanno degli strumenti informatici e telematici. In particolare, qui ci concentriamo su dati acquisiti tramite questionari somministrati a bambini della quinta classe della scuola primaria. Tra il 2018 e il 2023, grazie al lavoro svolto dai tirocinanti del corso di lau-

1 Per favorire la scorrevolezza della lettura del testo, si fa uso del maschile non marcato per riferirsi tanto a figli quanto a figlie, a bambine quanto a bambini, a studenti quanto a studentesse e così via, senza alcun pregiudizio di genere o nei confronti di sensibilità non binarie.

rea in Scienze della formazione primaria, abbiamo raccolto più di 13000 questionari (Cfr. Lazzari, Greco, 2024). Nell'esaminare quelli del 2023, ci sono balzate all'occhio evidenze in contrasto con le nostre aspettative ingenuie. La nostra convinzione, infatti, era che una positiva ricaduta della crisi causata dalla diffusione del virus COVID-19, con il conseguente periodo di confinamento e la reazione della didattica a distanza, fosse la maggiore diffusione dei dispositivi digitali tra i bambini e le famiglie. Invece, estrapolando dal questionario tre domande che sono centrali in questo senso, relative alla disponibilità per i bambini interrogati di un cellulare proprio, di un tablet proprio e di un PC fisso o portatile in famiglia, dai dati pre e post pandemia (rilevazioni 2019 e 2023), ci appare una situazione diversa. Infatti, i bambini che hanno un cellulare sono più o meno gli stessi in percentuale, intorno al 50%, quelli che hanno un tablet sono passati dal 60 al 53% circa (ma sulla variazione di questo dato può influire quanto i bambini considerano "proprio" un tablet condiviso con i fratelli) e infine quelli che in casa hanno almeno un PC fisso o portatile scendono dal 91,9 al 90,2%.

Quel 9-10% di famiglie senza computer in casa, che prima della pandemia ci faceva dire che il livello di digitalizzazione domestica era piuttosto alto (Lazzari, Ponzoni, 2019: 119 e 229), ora ci allarma e ci sembra tanto, troppo: che cosa potrebbe succedere se una nuova pandemia ci obbligasse di nuovo al distanziamento sociale, al confinamento domestico e alla didattica a distanza?

Corre l'obbligo di rilevare che, incrociando i dati delle tre domande, possiamo vedere che soltanto il 2,3% dei bambini interpellati vive in abitazioni dove non è disponibile un elaboratore fisso o portatile e non ha né un telefono proprio, né un tablet. Mi pare tuttavia che non ci si possa troppo crogiolare sulla base di questa constatazione: se è vero che i servizi di rete sono accessibili anche con il telefono o il tablet, è altrettanto vero che non sono propriamente adeguati alla didattica a distanza, le cui attività sono molto meno usabili con i dispositivi mobili con schermi piccoli e senza tastiera (Jaggars et al., 2021, p. 16; Tienken, 2020, p. 151). Possiamo senz'altro concedere che il telefono può bastare agli alunni che devono consultare una consegna o leggere un testo, così come per comunicare con i compagni o gli insegnanti, o per interagire in ambienti come Kahoot, ma vengono messi in crisi quando si tratta di comunicare e condividere materiali in ambienti più complessi, per esempio se si devono sviluppare progetti cooperativi con produzione di documenti multimediali.

I nostri dati, dunque, ci dicono di famiglie sottodotate dal punto di vista digitale. A questo dato di fatto possiamo aggiungere che da interviste che abbiamo condotto negli ultimi due anni (376 rispondenti, 306 donne, 70 uomini, età media 42 anni) emerge che il 7% dei genitori di alunni della scuola primaria ritiene che non ci siano vantaggi o benefici apprenditivi derivanti dall'uso di tecnologie didattiche digitali nella scuola. Ciò è decisamente in contrasto rispetto alla sensazione dei più, secondo cui i dispositivi digitali e le piattaforme di condivisive sincrone e asincrone hanno aiutato la scuola a non affondare nel difficile periodo del distanziamento sociale grazie all'opportunità offerta dalla didattica a distanza.

Tornando ai nostri questionari, dicevo all'inizio che i dati ci hanno sorpresi,

ma approfondendo il tema abbiamo verificato che sono decisamente in linea con le rilevazioni di altre ricerche (Cfr. Lucisano, 2020; Marangi et al., 2023) e soprattutto con una grande quantità di informazioni raccolte dall'Istituto Centrale di Statistica (2023), che sono concordi nel dipingere una situazione di arretratezza digitale come quella che si può presagire facendo affidamento sulle nostre indagini.

Questa serie di evidenze porta a supporre che una porzione significativa di case delle nostre città non abbiano dotazioni digitali adeguate a fare fronte all'eventualità di un nuovo periodo di confinamento e di insegnamento a distanza. Che impatto avrebbe una situazione di queste proporzioni? Che cosa può fare il mondo dell'educazione? Che cosa possono fare i decisori, i politici, i dirigenti, per evitare che una nuova ondata pandemica ci trovi impreparati e generi situazioni di *digital divide* e conseguenti povertà educative?

### 3. Bambini e ragazzi DigEducati

Un secondo spunto di riflessione sembrerebbe andare nel verso opposto rispetto alle considerazioni appena tratteggiate.

Faccio qui riferimento a un progetto finanziato da Impresa Sociale con i Bambini e da Fondazione Cariplo (ciascuna con 1.250.000 €), al quale l'Università di Bergamo ha partecipato con un ruolo di monitoraggio delle attività: si tratta del progetto DigEducati, coordinato dalla Fondazione Comunità Bergamasca, nato con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa, con un focus specifico rispetto al divario digitale tra i bambini e i ragazzi della fascia 6-13 anni.

Si tratta di un'iniziativa che ha toccato tutta la provincia di Bergamo e, grazie alla collaborazione di numerose cooperative sociali, di associazioni e oratori, e soprattutto della Rete Bibliotecaria Bergamasca, ha permesso di svolgere attività di formazione per bambini, educatori, insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie, avendo attivato per questo scopo una piattaforma digitale e una rete di 42 Punti di comunità nel territorio provinciale, dove operano gli educatori digitali del progetto.

Per raggiungere gli obiettivi del progetto, è stata lanciata una proposta, diretta alle famiglie di ragazzi in condizioni di povertà economica, educativa e relazionale, con lo scopo di distribuire in comodato d'uso un computer con collegamento alla Rete, in modo da stimolare lo sviluppo di competenze digitali non soltanto tra i bambini e i ragazzi, ma anche tra gli stessi componenti adulti delle famiglie, tramite un percorso di formazione ad hoc. Si tratta dunque di una proposta volta a combattere e contenere le nuove forme di povertà educativa che possono nascere dal digital divide.

Un'evidenza però ci ha colpiti quando, proprio mentre elaboravamo i dati presentati nella prima sezione di questo intervento, abbiamo saputo che, dopo la prima campagna di promozione dell'iniziativa, una porzione significativa dei dispositivi messi a disposizione delle famiglie non era stata richiesta.

In prima battuta, la domanda che ci siamo posti è stata se per caso non fossero “sbagliati” i nostri dati. Però, al di là di qualche ritocco alle strategie di comunicazione, dopo lunghe riflessioni e discussioni la questione ci pare invece da porsi nei termini di mancata percezione dei bisogni e delle urgenze. Pare che le famiglie abbiano poca sensibilità rispetto alle opportunità offerte dal digitale per i bambini e i ragazzi, e che manchino della percezione che potrebbe essere opportuno premunirsi, nella prospettiva di più o meno probabili nuovi periodi di distanziamento sociale.

Questo atteggiamento ci è stato confermato già alle prime battute di una campagna di indagine che abbiamo avviato per intervistare dirigenti scolastici sui temi della competenza digitale delle famiglie dei loro alunni. Una dirigente per esempio ci ha detto che i genitori “non percepiscono il bisogno”, e che il fatto che tanti ragazzi usassero il telefono per la didattica a distanza “andava bene così”. E, d’altra parte, ciò è in consonanza con quel 7% di genitori di cui si diceva pocanzi, che non ritengono che il digitale nella scuola primaria offra benefici di alcuna natura.

#### 4. Bambini e ragazzi dai pericoli ai rischi

I dati, apparentemente discordanti, presentati nelle due sezioni precedenti ci dipingono un quadro non esattamente confortante: esiste una porzione non trascurabile di famiglie con bambini in età scolare che non dispone di strumenti adeguati a una efficiente conduzione della didattica a distanza e buona parte di esse non si pone il problema di dotarsene.

L’ultima riflessione di questo intervento vuole ricondurre le osservazioni precedenti entro una cornice teorica determinata da un modello del rischio, che ci porta a riflettere sulla opportunità che un’eventuale nuova condizione di distanziamento sociale con conseguente ricorso alla didattica a distanza debba essere preparata per tempo, affinché non si creino forme di *long Covid educativo* e, in definitiva, di povertà educativa.

Il modello di rischio a cui faccio riferimento tratta il rischio in maniera diversa da come lo si considera nel parlare comune e distingue il concetto di rischio da quello di pericolo (Lazzari, 2017, p. 116). Parliamo dunque di rischio intendendo le potenzialità negative di un’azione. Si tratta di un modo di vedere il rischio che è comune per esempio in relazione al rischio sismico. Un modello di rischio sismico fa dipendere il rischio per un edificio da tre fattori: 1 la frequenza di un evento pericoloso, 2 la vulnerabilità della struttura o, viceversa, la sua capacità di sopportare un evento, e 3 la gravità delle conseguenze.

Brevemente, vediamo che cosa significa ciascuno dei tre fattori. Frequenza di un evento: noi conosciamo la frequenza con la quale si ripetono i terremoti, sappiamo se in una certa zona non c’è mai stato un terremoto, ce ne sono stati pochi, ce ne sono stati molti (Cfr. Guidoboni et al., 2018); siamo in grado di definire a seconda delle zone una categoria di rischio sismico: in Italia c’è una mappa della pericolosità sismica del territorio nazionale (Cfr. Stucchi et al., 2004), per cui sap-

priamo che per esempio la zona nella quale vivo non è soggetta frequentemente a sismi, ma se penso al Friuli, all'Irpinia, a Messina o Avezzano, è un altro discorso. Vulnerabilità: non è difficile trovare in Rete certe fotografie inquietanti di due case l'una accanto all'altra, una che si è quasi accartocciata in seguito a una scossa tellurica e l'altra che è soltanto lievemente danneggiata; questo perché diversi edifici possono avere diversa capacità di resistere alle scosse e possono di conseguenza subire danni diversi. Gravità delle conseguenze: se in una zona desertica dovesse anche arrivare il *Big One*, il danno potrebbe essere poco o nulla; ma se la stessa scossa arrivasse a San Francisco, le conseguenze potrebbero essere davvero gravi.

Proviamo ora a trasportare il modello nel campo della diffusione delle tecnologie digitali tra le famiglie italiane, mettendo in relazione i loro atteggiamenti e la sottostima dei pericoli con il rischio che si generino fenomeni di digital divide e conseguente impoverimento educativo. Frequenza di un evento: non si crede al fatto che una circostanza come quella del confinamento del 2020 possa ripresentarsi ("figurati se ricapita"); in realtà le statistiche dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, la consapevolezza che l'efficienza dei trasporti facilita la diffusione dei virus, la presenza di due guerre a poche migliaia di chilometri da casa nostra, l'incertezza della situazione politica in Paesi fornitori di gas e derivati del petrolio dovrebbero metterci in allarme rispetto al pericolo che qualche fenomeno, non necessariamente in ambito sanitario, possa portarci a una nuova crisi. Vulnerabilità: si reputa sufficiente, per un eventuale ritorno alla didattica a distanza, avere a disposizione uno smartphone, laddove invece abbiamo già chiarito come lo strumento può rivelarsi insufficiente quando si deve lavorare con continuità in una situazione di didattica a distanza e la mancanza di dispositivi più efficaci può condurre a una situazione di digital divide di terzo livello (Cfr. Francis, Weller, 2022; Ramsetty, 2020). Gravità delle conseguenze: si pensa che bene o male nel 2020 si è riusciti ad arrivare in fondo all'anno scolastico e anche in base a quella esperienza ce la si farà anche in futuro; ma se è certamente vero che da allora, anche grazie ai fondi del PNRR, le infrastrutture del Paese si sono irrobustite, le dotazioni delle scuole sono aumentate e le competenze dei docenti si sono affinate, anche le famiglie dovranno fare la loro parte e arrivare alla fine dell'anno scolastico non garantisce dai danni di lungo termine che potrebbero venire da un nuovo periodo di confinamento affrontato con superficialità.

Dunque, tre diverse fonti di sottostima dei pericoli possono generare rischi intollerabili. Che fare?

Non intendo certo dire che si devono spingere obbligatoriamente le famiglie a dotarsi di dispositivi digitali in vista di qualcosa che non credono che accadrà.

Però campagne di comunicazione, di sensibilizzazione, e anche di formazione come quelle proposte da DigEducati, possono servire a modificare gli atteggiamenti anche dei più restii o distratti. Azioni corali di questo genere potranno portarci non solo a fronteggiare il digital divide di primo livello, che svantaggia *chi-non-ha* rispetto a *chi-ha*, ma anche quelle tra *chi-sa* e *chi-non-sa* usare i dispositivi, e tra chi sa farli fruttare e chi no (Wei et al., 2011, p. 171).

Dall'altra parte, nel caso di una nuova situazione di confinamento i decisori

politici e i dirigenti scolastici devono essere pronti, in una prospettiva di *disaster management*, a muoversi con tempestività, e sulla base di linee guida predefinite, per individuare e supportare i nuclei familiari sprovvisti delle dotazioni digitali necessarie per i momenti di crisi. In questo senso anche coltivare da parte delle scuole buoni rapporti con i soggetti e le reti del territorio (amministrazioni locali, associazioni, parrocchie, ...) può servire per essere pronti nel momento del bisogno ad avviare azioni sinergiche di individuazione delle situazioni di fragilità.

## Riferimenti bibliografici

- Francis D. V., Weller C. E. (2022). Economic inequality, the digital divide, and remote learning during COVID-19. *The Review of Black Political Economy*, 49(1), 41-60.
- Guidoboni E., Ferrari G., Mariotti D., Comastri A., Tarabusi G., Sgattoni G., Valensise G. (2018). *CFTI5Med, Catalogo dei Forti Terremoti in Italia (461 a.C.-1997) e nell'area Mediterranea (760 a.C.-1500)*. Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia (INGV), <http://storing.ingv.it/cfti/cfti5/>
- Istituto Nazionale di Statistica (2023). *Dati e microdati*. In *Istat.It Cultura, comunicazione e viaggi*, <https://www.istat.it/it/cultura-comunicazione-viaggi?dati>.
- Jaggars, S. S., Motz, B. A., Rivera, M. D., Heckler, A., Quick, J. D., Hance, E. A., Karwisch, C. (2021). *The digital divide among college students. Lessons learned from the COVID-19 emergency transition*. Minneapolis: Midwestern Higher Education Compact.
- Lazzari M. (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Roma: Studium.
- Lazzari M., Ponzoni A. (2019). *Palcoscenici dell'essere*. Bergamo: Sestante.
- Lazzari M., Greco A. (2024). *Tra reale e virtuale. Bambini e adolescenti (e genitori) tra rischi e opportunità*. Bergamo: Sestante.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella, P.C. (2023). Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono: descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi educativi. *Q-Times*, 15(1), 181-199.
- Ramsetty A., Adams C. (2020). Impact of the digital divide in the age of COVID-19. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(7), 1147-1148.
- Stucchi M., Meletti C., Montaldo V., Akinci A., Faccioli E., Gasperini P., Malagnini L., Valensise G. (2004). *Pericolosità sismica di riferimento per il territorio nazionale MPS04* [Data set]. Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia (INGV). <https://doi.org/10.13127/sh/mps04/ag>
- Tienken C.H. (2020). *The not so subtle inequity of remote learning*. *Kappa Delta Pi Record*, 56(4), 151-153.
- Wei K.K., Teo H.H., Chan H.C., Tan B.C.Y. (2011). Conceptualizing and testing a social cognitive model of the digital divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170-187.

**Siped**  
Società Italiana di Ped  
agogia n

# La Pedagogia nella città che cambia

Note a margine, studi e ricerche  
a partire dal Convegno Siped di Aosta  
(15-16 dicembre 2023)

a cura di  
*Pierluigi Malavasi*  
*Teresa Grange*  
*Gianni Nuti*  
*Andrea Bobbio*



# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Pierluigi Malavasi*

14

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

### **Comitato scientifico della collana**

*Rita Casale* | Bergische Universität Wuppertal  
*Liliana Dozza* | Libera Università di Bolzano  
*Giuseppe Elia* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Felix Etxeberria* | Universidad del País Vasco  
*Hans-Heino Ewers* | Goethe Universität, Frankfurt Am Main  
*Massimiliano Fiorucci* | Università degli Studi Roma Tre  
*Vanna Iori* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Pierluigi Malavasi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*José González Monteagudo* | Universidad de Sevilla  
*Loredana Perla* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Simonetta Polenghi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Rosabel Roig Vila* | Universidad de Alicante  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata  
*Maria Tomarchio* | Università degli Studi di Catania  
*Giuseppe Zago* | Università degli Studi di Padova

### **Comitato di Redazione**

*Giuseppe Annacontini* | Università degli Studi di Foggia  
*Carla Callegari* | Università degli Studi di Padova  
*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Claudio Melacarne* | Università degli Studi di Siena  
*Alessandro Vaccarelli* | Università degli Studi dell’Aquila  
*Francesco Magni* | Università degli Studi di Bergamo  
*Andrea Mangiatori* | Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Matteo Morandi* | Università degli Studi di Pavia  
*Alessandra Rosa* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
*Iolanda Zollo* | Università degli Studi di Salerno

### **Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference**

*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Francesca Dello Preite* | Università degli Studi di Firenze  
*Francesco De Maria* | Università degli Studi di Firenze  
*Glenda Galeotti* | Università degli Studi di Firenze  
*Luca Grisolini* | Università degli Studi di Firenze  
*Zoran Lapov* | Università degli Studi di Firenze  
*Silvia Mugnaini* | Università degli Studi di Firenze  
*Giorgia Pasquali* | Università degli Studi di Firenze  
*Jessica Piccardi* | Università degli Studi di Firenze  
*Giada Prisco* | Università degli Studi di Firenze

**Collana soggetta a peer review**

# La Pedagogia nella città che cambia

Note a margine, studi e ricerche  
a partire dal Convegno Siped di Aosta  
(15-16 dicembre 2023)

a cura di

*Pierluigi Malavasi*

*Teresa Grange*

*Gianni Nuti*

*Andrea Bobbio*



ISBN volume 979-12-5568-235-6

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)



# Indice

<b>Prefazione</b>	7
<i>Pierluigi Malavasi</i>	
<b>Introduzione</b>	10
<i>Andrea Bobbio</i>	
1. Noi Pianeta: riflessioni aperte su pedagogia e cittadinanza	16
<i>Gianni Nuti</i>	
2. L'orientamento come processo istituzionale tra advocacy sociale e dimensione pubblica	24
<i>Daniela Dato</i>	
3. La vita della città o del principio pedagogico del divertimento	30
<i>Sara Nosari</i>	
4. Pedagogia della città: le parole chiave di un paradigma per la ridefinizione delle professioni educative e pedagogiche	37
<i>Marisa Musai</i>	
5. Orientamento, formazione, lavoro. Tra pratiche scolastiche e ricerca educativa	44
<i>Massimo Margottini</i>	
6. Minori, servizi socioeducativi, reti di inclusione e prossimità. Spunti per una riflessione pedagogica	51
<i>Angelo Lascioli</i>	
7. Tra costrutti teorici e agende programmatiche: contesti d'azione per l'Educazione degli adulti nella città che cambia	58
<i>Elena Marescotti</i>	
8. Terza età: quali prospettive pedagogiche	65
<i>Elena Luppi</i>	
9. La ricerca educativa al servizio del territorio	74
<i>Teresa Grange</i>	

10. Scuole, servizi, famiglie. La difficile intesa <i>Andrea Bobbio</i>	82
11. Tecnologie digitali prima e dopo il COVID-19: rischi di digital divide, long Covid educativo e povertà educativa nella scuola primaria <i>Marco Lazzari</i>	89
12. Scuola apertiana a cura dell'infanzia <i>Maurizio Piseri</i>	95
13. Riflessioni pedagogiche sulla continuità educativa nel territorio: forme di partecipazione e Poli per l'infanzia <i>Giampaolo Sabino</i>	108
14. Il ruolo del coordinamento pedagogico per l'implementazione del sistema integrato 0-6 nei territori <i>Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari</i>	115