



Citation: Marangi, M., & Pasta, S. (2023). Tra povertà educativa digitale e competenze interculturali: il caso dei figli di coppie miste. *Media Education* 14(2): 41-55. doi: 10.36253/me-15283

Received: October, 2023

Accepted: November, 2023

Published: December, 2023

Copyright: © 2023 Marangi, M., & Pasta, S. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Tra povertà educativa digitale e competenze interculturali: il caso dei figli di coppie miste¹

Between digital educational poverty and intercultural competences: the case of children of mixed couples

MICHELE MARANGI, STEFANO PASTA*

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

E-mail: michele.marangi@unicatt.it, stefano.pasta@unicatt.it

*Corresponding author

Abstract. Since 2021 the Research Center on Media, Innovation and Technology Education (Cremit) of the Catholic University and Save the Children has been proposing to use the new construct of ‘digital educational poverty’, which expands and updates the one of ‘digital divides’. This perspective is the basis of the “Digital Connections project” (2021-2024), which involved 99 schools integrating the fight against digital educational poverty into the civic education curriculum of the second and third year of middle school. Through the survey of the Digital Competence Score (PCD) submitted to 6.415 respondents in 2022-23, it emerges that the results of children of mixed couples are higher than those of children with both parents born abroad and of those with both parents born in Italy. From this perspective, the article proposes a focus on the children of mixed couples, identifying a socio-cultural photograph with attention to technological uses, and theorizes the elements of mutual enrichment between digital and intercultural competences, underlining the dynamism, the need for contextualization and the collective component of such literacies.

Keywords: digital divide, digital educational poverty, digital literacy, intercultural competences, mixed couples.

Riassunto. Dal 2021 il Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia (Cremit) dell’Università Cattolica e Save the Children propongono di utilizzare il nuovo costrutto di ‘povertà educativa digitale’, che amplia e attualizza quello di ‘digital divide’. Tale prospettiva è alla base del progetto “Connessioni Digitali” (2021-2024), che ha coinvolto 99 scuole secondarie di I grado, integrando il contrasto alla povertà educativa digitale nel curriculum di educazione civica del secondo e terzo anno. Attraverso la rilevazione del Punteggio di Competenza Digitale (PCD) sottoposto a 6.415 rispondenti nel 2022-23, emerge che i risultati dei figli di coppie miste sono superiori sia di chi ha due genitori nati all'estero, sia di chi ha entrambi i genitori nati in Italia. In quest’ottica l’articolo propone un focus sui figli di coppie miste, individuando una

¹ Michele Marangi e Stefano Pasta: concettualizzazione, impostazione metodologica, analisi dei dati, revisione, editing, scrittura del §1; Michele Marangi: scrittura dei §§ 2, 4; Stefano Pasta: scrittura dei §§ 3, 5.

fotografia socio-culturale con attenzione agli usi tecnologici, e teorizza gli elementi di reciproco arricchimento tra le competenze digitali e quelle interculturali, sottolineando la dinamicità, la necessità di contestualizzazione e la componente collettiva di tali literacies.

Parole chiave: competenze digitali, competenze interculturali, coppie miste, divario digitale, povertà educativa digitale.

1. UN NUOVO COSTRUTTO: DAL 'DIGITAL DIVIDE' ALLA 'POVERTÀ EDUCATIVA DIGITALE'

Questo articolo si focalizza sulle competenze digitali e sull'accesso alle opportunità del nuovo ecosistema informativo da parte dei figli di coppie miste, rispetto ai coetanei con genitori entrambi nati all'estero o tutti e due in Italia. Nella prima parte dell'articolo si presenta il costrutto di 'povertà educativa digitale' (§.1) e lo strumento Depend (Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development) per rilevarlo (§.2); nella seconda parte, a partire dai risultati emersi secondo la variante del luogo di nascita dei genitori (§.3), si analizza la composizione dei figli di coppie miste (§.4), ossia il caso studio al centro di questo articolo, per riflettere poi sulle eventuali sovrapposizioni e comunanze tra competenze digitali e competenze interculturali (§.5).

Da un lato, dunque, questa analisi si colloca in quegli studi che, superando il concetto di divario digitale, hanno introdotto il costrutto di 'povertà educativa digitale' (Pasta, Marangi & Rivoltella, 2021; Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022); dall'altro lato, si interessa alle competenze interculturali (Reggio & Santerini, 2014) notando come da chi vive, fin dalla nascita, una situazione di 'superdiversity' (Vertovec, 2007; Santerini, 2017) (le cosiddette 'seconde generazioni', i figli di coppie miste, i figli adottivi) arrivi una 'cittadinanza vissuta' che riconfigura una condizione sulla carta percepita come svantaggio, ossia l'origine non italiana, come una possibile risorsa (Granata, 2011). Questo studio rientra, quindi, in quel campo di ricerca che è stato definito 'Interculture Postdigitali' (Pasta & Zoletto, 2023), dal momento che l'educazione alla cittadinanza è analizzata in relazione ai quotidiani intrecci tra eterogeneità/complessità socioculturale e pluralità di linguaggi e ambienti connessi alle trasformazioni del digitale, nonché nelle loro implicazioni di intervento nei diversi contesti educativi formali, non formali e informali. Oggi tali implicazioni sono rilette nello scenario definito del 'postdigitale', termine di cui la letteratura scientifica dà differenti significati (Knox, 2019) e che qui, da un lato, facciamo risalire a Nicholas Negroponte (1998) quando invitava da accettare che la rivoluzione digitale fosse 'finita', non pensando che il digitale non fosse più importante ma che: «Its literal form, the technology, is already beginning to be taken for granted, and its connotation will become tomorrow's com-

mercial and cultural compost for new ideas. Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence». In secondo luogo, richiamandoci ai lavori di Florian Cramer (2015) e Petar Jandrić (Jandrić et al., 2018; 2023) indichiamo con 'postdigitale' l'urgenza di pensare all'esistenza e alle relazioni dopo che il digitale le ha ridefinite e, dunque, il 'post' per segnalare una valutazione critica delle premesse incorporate nella comprensione culturale del digitale, con riferimento ad esempio alle relazioni socio-tecniche profonde che hanno conseguenze significative sulle forme di apprendimento nei tempi contemporanei (Knox, 2019).

Dal 2021 il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremit) dell'Università Cattolica, ampliando il concetto di 'digital divide', ha proposto di utilizzare il nuovo costrutto di 'povertà educativa digitale'. Tale fenomeno non è inteso unicamente come privazione dei dispositivi e di accesso alla Rete, e neppure come negata partecipazione alla didattica a distanza o didattica digitale integrata durante l'emergenza da Covid-19. Si fa riferimento alla mancata acquisizione di competenze digitali, intese come nuovi alfabeti (Rivoltella, 2020) necessari nella società postdigitale per analizzare la produzione e la fruizione dei diversi contenuti digitali da parte degli 'spettatori' del social Web (Pasta, 2021).

In altri testi si è definito il costrutto (Pasta & Rivoltella, 2022a; Pasta, 2022), discusso la misurabilità del fenomeno (Pasta, Marangi & Rivoltella, 2021), presentato lo strumento Depend (Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development) di rilevazione del Punteggio di Competenza Digitale (PCD) e i primi dati di una rilevazione su 1.976 studenti di 112 classi seconde in 39 scuole secondarie di I grado di tutta Italia (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022) e, sullo stesso campione, indagato le caratteristiche dei minori per i quali la condizione di povertà educativa non coincide con quella di povertà educativa digitale (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2023). Infine, si è legato il risultato di competenza digitale con la presenza di regole in famiglia (Rondonotti, 2023) e sono stati presentati dei metodi didattici di contrasto alla povertà educativa digitale attraverso la Media Literacy (Pasta & Marangi, 2023).

Il concetto di povertà educativa digitale è l'esito dell'ibridazione di due prospettive con cui declinare

la competenza digitale: quella ‘dei diritti’ e quella delle ‘New Literacies’, di cui si dirà nel § 2. In quest’ottica il PCD è calcolato su 12 indicatori afferenti alle quattro dimensioni dell’apprendimento: per comprendere, per essere, per vivere assieme, per una vita autonoma e attiva.

Così, al primo ampliamento da ‘divario digitale’ a ‘povertà educativa digitale’ corrisponde lo spostamento dell’Educazione digitale verso la ‘Cittadinanza onlife’ (Pasta & Rivoltella, 2022b); con ecosistema onlife, citando il filosofo dell’informazione Luciano Floridi (2017), si indica il superamento della dicotomia tra online e offline, non più pensati come ambienti separati, ma caratterizzati da continue ibridazioni e collegamenti, pur mantenendo le loro specificità. Con il passaggio a ‘Cittadinanza onlife’ si intende, da un lato, che nel postdigitale (Jandrić et al., 2023) l’educazione alla cittadinanza non è più pensata come passaggio alla ‘vita sullo schermo’ (Turkle, 1997) e, superando la scansione tra ciò che viene fatto online e offline e rideclinandosi onlife, non va intesa come “una” delle cittadinanze ma come dimensione interna all’unica cittadinanza di cui i soggetti sono portatori. Dall’altro lato, il contemporaneo protagonismo delle piattaforme e dei dati (Van Dijck, Poell & De Waal, 2019; Panciroli & Rivoltella, 2023) comporta un ampliamento del concetto di cittadinanza digitale includendo nuovi diritti, come l’accessibilità, all’identità e al domicilio digitale, alla trasparenza digitale (Elliott, 2021).

2. DEPEND: RILEVARE IL PUNTEGGIO DI COMPETENZA DIGITALE NELLA PROSPETTIVA DEI DIRITTI E DELLE NEW LITERACIES

Il cambio di paradigma sinora descritto è alla base del progetto Connessioni Digitali (2021-24), realizzato dal Cremit insieme a Save the Children e alla cooperativa Edi Onlus, che ha coinvolto 100 scuole, oltre 6.000 studenti e 400 insegnanti, integrando il contrasto della povertà educativa digitale nel curriculum di educazione civica del secondo e terzo anno delle secondarie di I grado.

Lo strumento di indagine “Depend” (Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development) per rilevare la povertà educativa digitale, che presentiamo in questo paragrafo, è stato costruito coniugando due paradigmi interpretativi per la ‘competenza digitale’ (Pasta, Marangi & Rivoltella, 2021).

Il primo paradigma è basato sulla prospettiva dei diritti, si ispira al “Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) 2.1” (Carretero Gomez, Vuorikari & Punie, 2017) e alle integrazioni del 2.2 (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022), considerando anche la “Strategia dell’Unione Europea sui Diritti dell’Infanzia” (2021)

e il “Commento Generale alla Convenzione dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza delle Nazioni Unite riguardo ai diritti dei minori in relazione all’ambiente digitale” (2021); questa prospettiva si ritrova nell’idea di ‘competenza digitale’ dell’Europe’s Digital Decade 2030 (2021) e in precedenti indagini europee sulle competenze digitali, come ICILS (2018) e DESI (2019) (Ranieri, 2022).

Il secondo paradigma, quello delle New Literacies, si focalizza sulla dinamicità e sulla transdisciplinarietà delle competenze (Buckingham, 2020) e al concetto delle Dynamic Literacies (Potter & McDougall, 2017), sottolineando come un approccio segmentato tradisca la “vocazione di cittadinanza” della competenza digitale (Pasta, 2021). A livello teorico reinterpreta la competenza digitale sulle tre dimensioni della critica (le semantiche, i significati, il senso sociale e culturale), dell’etica (i valori, le responsabilità, la cittadinanza) e dell’estetica (i codici, i linguaggi, le narrazioni) (Rivoltella, 2020; 2022). A livello internazionale si ritrova questo approccio nei lavori dello Stanford History Education Group (Sheg), come “Students’ Civic Online Reasoning” (2019) ed “Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning” (2016).

Nella costruzione dello strumento quali-quantitativo (Depend) l’intreccio tra queste due prospettive ha prodotto cinque differenti tipologie di domande, con obiettivi complementari per far emergere una fotografia complessa degli aspetti indagati: 1) identificare gli aspetti anagrafici e descrittivi del campione, ad esempio genere e luogo di nascita; 2) far emergere gli aspetti socio-economici, come il titolo di studio dei genitori, la disponibilità di strumenti digitali e di connessioni veloci in casa; 3) identificare gli atteggiamenti socio-educativi e culturali verso il digitale: ad esempio, la presenza o meno di regole d’uso in famiglia, la frequenza di utilizzo, le tipologie di azioni svolte e di contenuti realizzati con il digitale; 4) certificare le conoscenze sulle proprietà dei media e degli ambienti digitali, riferibili alla capacità di riconoscere termini, funzioni e caratteristiche relative a differenti prodotti, ambienti e situazioni operative; 5) verificare le abilità e gli atteggiamenti nelle pratiche di uso del digitale, attraverso la decodifica di esempi concreti tratti dal web e dai social, in cui riconoscere e identificare correttamente cosa si vede e cosa si può o non si può desumere dagli esempi mostrati (una homepage dal web e uno screenshot da un social).

Le cinque tipologie di domande hanno previsto differenti modalità di risposta, con domande più certificative e quesiti che permettano di situarsi in una scala di possibilità. Oltre alle domande scritte, sono stati utilizzati anche formati iconici, per richiamare almeno in parte la messa in situazione in un effettivo ambiente digitale,

riprendendo e adattando l'approccio già citato dello Stanford History Education Group (Sheg, 2016; 2019).

La strutturazione dello strumento e la definizione degli indicatori per indagare la Povertà Educativa Digitale si possono ricondurre a due grandi aree.

La prima area permette di definire una fotografia del contesto fisico, economico e socio-culturale e comprende dalla prima alla terza tipologia di domande identificate sopra.

La seconda area, che si struttura sulla quarta e sulla quinta tipologia di domande, mira invece a far emergere le conoscenze e le competenze del campione, sia come capacità di riconoscere informazioni e caratteristiche, sia nell'identificazione dei processi di significazione e delle strategie di utilizzo dei prodotti e degli ambienti digitali.

In entrambe le aree le domande sono state costruite considerando quattro riferimenti chiave: gli indicatori dell'Indice di Povertà Educativa (IPE) qui adattati al digitale²; la sperimentazione di quattro dimensioni per misurare la Povertà Educativa Digitale (AbCD); le cinque dimensioni che definiscono la competenza digitale (DigComp 2.2); le tre dimensioni che situano lo spettro della competenza digitale nella prospettiva dinamica delle New Literacies (Rivoltella, 2020).

Nella prima area, sono state prodotte 9 domande specifiche che traspongono gli indicatori dell'IPE da una rilevazione di opportunità territoriale all'effettivo accesso individuale.

Nella seconda area, sono state prodotte 28 domande, articolate in 4 dimensioni e suddivise in 12 indicatori. Le quattro dimensioni riprendono la sperimentazione AbCD (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021), che a sua volta deriva dall'Indice di Povertà Educativa, identificando aree chiave della competenza intesa come capacità di apprendimento: apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme, per una vita autonoma e attiva.

In ciascuna delle 4 dimensioni sono stati poi definiti 3 indicatori chiave, che intrecciano parametri del DigComp 2.2 e prospettive della New Literacy, ottenendo l'articolazione che presentiamo di seguito.

Nella prima dimensione, Apprendere per comprendere, si trovano 8 domande che si riferiscono a 3 indicatori: la conoscenza tecnica di formati e ambienti digitali; la conoscenza delle regole di pubblicazione e del copyright; la capacità di filtrare i dati e di contestualizzare le informazioni nei contenuti digitali. Per la seconda dimensione, Apprendere per essere, sono state create 6 domande, riferibili a 3 indicatori: saper riconoscere e attivare la creatività digitale; possedere e utilizzare competenze narrative; conoscere le strategie di protezio-

ne della propria identità digitale. La terza dimensione, Apprendere per vivere insieme, propone 6 domande, che vertono su 3 indicatori: la conoscenza della netiquette e la consapevolezza della cyberstupidity; la competenza sulle logiche di funzionamento degli algoritmi; il riconoscimento della dimensione collaborativa del sapere digitale. Nella quarta dimensione, Apprendere per una vita autonoma e attiva, si trovano 8 domande, articolate su 3 indicatori: l'uso del digitale in una prospettiva di cittadinanza consapevole e attiva; la capacità di condividere contenuti; la capacità di verificare e situare le informazioni. Per la costruzione del Punteggio di Povertà Educativa Digitale (calcolato in dodicesimi), ciascuna dimensione concorre per 3 punti e ogni indicatore produce 1 punto. Coerentemente, i punteggi di ciascuna risposta possono variare tra 0.25, laddove ci siano 4 risposte, 0.33 quando sono disponibili 3 risposte e 0.50 nel caso delle 2 risposte (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022).

3. LE COMPETENZE DIGITALI E IL BACKGROUND FAMILIARE MIGRATORIO

Nell'ambito del progetto Connessioni Digitali, il questionario-test Depend (Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development) per rilevare il PCD è stato sottoposto a 6.598 minori frequentanti 410 classi seconde di 99 scuole secondarie di I grado in 17 regioni italiane. Tali scuole sono state selezionate da Save the Children a seguito di una call to action diffusa dalla onlus e dal Ministero dell'Istruzione³; si tratta di istituti spesso collocati in territori con condizioni socio-economiche problematiche e spesso ad alta povertà educativa. Dal momento che lo strumento viene sottoposto prima degli interventi mediaeducativi del progetto, sono stati inclusi anche i minori delle classi di controllo.

Tra tutti i 6.598 rispondenti la media del PCD è 7,27 (mediana: 7,54) su un totale di 12⁴. Analizzando il campione generale, emerge che il Punteggio di Competenza Digitale è superiore per le femmine (come per il voto di italiano ma non quello di matematica), per i minori nati in Italia, per chi ha livelli di istruzione dei genitori superiori e più libri a casa, per le famiglie meno numerose, per chi ha successo scolastico e per chi ha regole in famiglie sugli usi del digitale; non emergono invece come varianti particolarmente significative né l'area geografica (Nord Est, Nord Ovest, Centro, Sud, Isole) e la dimensione della municipalità in cui vive né la presenza

³ <https://www.miur.gov.it/-/circolare-prot-n-654-del-26-maggio-2022>.

⁴ Per un maggiore approfondimento dei dati sul corpus generale, si veda Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022; nel presente articolo il focus è sui figli di coppie miste.

² Sulla costruzione dell'IPE, si veda: Mazziotta & Pareto, 2013.

di connessione veloce e dispositivi tecnologici, indicando così come il concetto di ‘digital divide’ (Van Deursen & Helsper, 2018) non restituisca più l’effettivo accesso alle opportunità del digitale⁵; come è stata in altra sede analizzato (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2023), vi è un numero significativo di minori in cui povertà educativa e povertà educativa digitale non coincidono. Infine, tra le aree indagate dal PCD, “Apprendere per vivere assieme” risulta la più problematica e le domande con risposte inferiori sono quelle che chiedono agli studenti di cogliere i processi che strutturano e caratterizzano il web sociale, ad esempio con domande relative alle logiche algoritmiche e di Information Literacy (Panciroli & Rivoltella, 2023; Pasta, 2023).

Ci si focalizza in questa sede sul background migratorio. A tal fine non si è scelto di analizzare la variante riguardante il paese di nascita dei minori, poiché, pur trattandosi di scuole in zone ad alta presenza di immigrati, solo 248 (3,76%) dichiarano di essere nati all’estero, tra i quali 40 (0,61% del campione totale) non hanno fatto la scuola primaria in Italia, 76 (1,15%) hanno frequentato fatto soltanto alcuni anni in una scuola, italiana mentre 132 (2%) l’intero percorso. Quest’ultima fotografia rende conto di come la presenza dei minori con background migratorio sia sempre meno composta da alunni neoarrivati e sempre di più di seconde generazioni (Ambrosini, 2020; Pasta & Rivoltella, 2021); su questo è noto che il paradosso di ragazzi considerati “stranieri” nel Paese in cui nascono, studiano e crescono, è una conseguenza dell’anacronismo della legge italiana sulla cittadinanza (Granata, 2011). Si tratta di dati in linea con gli alunni con cittadinanza non italiana alla secondaria di I grado, che nell’anno scolastico 2021-22 erano l’11,2%, di cui solo il 33,1% (ossia il 3,7% del totale degli alunni) non è nato in Italia (Ministero dell’Istruzione, 2023, p. 14; 18).

È invece più significativo considerare come variante la nascita Italia/Estero dei genitori, dal momento che i ragazzi con entrambi i genitori nati in Italia sono 5.270 (82,15%), 747 sono i figli di due nati all’estero (11,65%) e 398 di coppie miste (6,20%)⁶, un dato che restituisce la fotografia del mutamento antropologico in corso, in cui nel campione i figli di coppie miste sono

decisamente in numero superiore ai minori nati all’estero (ISTAT, 2022⁷).

Assumendo così questa tripartizione – figli di nati in Italia, di nati all’estero, di coppie miste – vi è un primo dato per cui abbiamo provato un forte interesse: tra i figli dei nati in Italia il PCD è 7,36; tra i figli dei nati all’estero è 6,74; tra i figli di coppie miste si registra il valore più elevato di 7,44. Pertanto, nel §4, si riporteranno alcune varianti socio-culturali e legate agli usi digitali dei figli di coppie miste, qui selezionati poiché, rispetto al background familiare migratorio, emergono come i più competenti digitali dell’intero campione.

4. IL FOCUS: I FIGLI DI COPPIE MISTE

In questo paragrafo approfondiremo l’analisi dei dati che emergono dal confronto tra i risultati riferiti ai figli di coppie miste (FCM) e quelli emersi in riferimento all’intero campione (IC) che ha risposto al questionario.

Rispetto al genere nel totale del campione si registra una sostanziale equivaletà tra uomini e donne con una minore differenza per i FCM, che registra il 48,24% di donne e il 49% di uomini. Rispetto a IC sono leggermente più presenti le donne (+0,07%) e meno presenti gli uomini (-1,52%).

Le percentuali geografiche del totale delle risposte non sono volutamente omogenee, in riferimento al campione delle scuole scelto da Save the Children, che ha privilegiato alcune specifiche aree in povertà educativa. Pur considerando questa differenza, emerge che i FCM risultano più presenti in riferimento a IC soprattutto al Centro con 7,13% e al Nord-est con una maggiore incidenza del 3,59%. Viceversa, ci sono molti meno FCM al Sud, con una differenza del 7,12%, e nelle Isole con un delta negativo del 4,84%.

Non è questa la sede per approfondire ulteriormente il dato, ma dal campione emerge una minore incidenza di FCM in zone più svantaggiate in riferimento a molti indicatori economici e di opportunità socio-culturali (ISTAT, 2023).

La variabile demografica utilizza tredici fasce di popolosità dei luoghi in cui si vive, su base ISTAT⁸. In

⁵ Si tratta di tendenze in linea con quanto emerso nell’analisi del primo campione (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022); per i dati estesi al campione complessivo si fa riferimento all’intervento degli autori al convegno 2023 della Società Italiana di Ricerca sull’Educazione Mediale – Sirem (Università Pontificia Salesiana, Roma, 30 agosto – 1 settembre 2023), cfr. Marangi, Pasta, Rivoltella & Rondonotti, 2023.

⁶ Dal conteggio sono stati esclusi i minori che non dichiarano dove sono nati uno o due genitori. Nell’articolo le percentuali fanno dunque riferimento al campione delle risposte valide.

⁷ Per l’Istat (2022) il 14,6% dei matrimoni celebrati in Italia nel 2020 riguarda coppie con almeno un genitore di cittadinanza non italiana.

⁸ La variabile demografica fa riferimento alla popolosità, su base ISTAT. Il numero individua tredici differenti fasce demografiche che corrispondono a: I. meno di 500 abitanti; II. Da 500 a 999 abitanti; III. Da 1.000 a 1.999 abitanti; IV. Da 2.000 a 2.999 abitanti; V. Da 3.000 a 4.999 abitanti; VI. Da 5.000 a 9.999 abitanti; VII. Da 10.000 a 19.999 abitanti; VIII. Da 20.000 a 59.999 abitanti; IX. Da 60.000 a 99.999 abitanti; X. Da 100.000 a 249.999 abitanti; XI. Da 250.000 a 499.999 abitanti; XII. Da 500.000 abitanti e oltre.

Tabella 1. Genere.

	Donne	Uomini	Non so	Totale
Coppie miste	(192) 48,24%	(195) 49,00%	(11) 2,76%	(398) 100%
Intero campione	(3.090) 48,17%	(3.241) 50,52%	(84) 1,31%	(6.598) 100%
Differenza	+0,07%	-1,52%	+1,45%	+/- = 0%

Tabella 2. Zone geografiche (ISTAT).

	Nord-ovest	Nord-est	Centro	Sud	Isole	Totale
Coppie miste	(74) 18,59%	(50) 12,57%	(128) 32,16%	(113) 28,39%	(33) 8,29%	(398) 100%
Intero campione	(1.113) 17,35%	(576) 8,98%	(1.606) 25,03%	(2.278) 35,51%	(842) 13,13%	(6.415) 100%
Differenza	+1,24%	+3,59%	+7,13%	-7,12%	-4,84%	+/- = 0%

Tabella 3. Demografia.

	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Totale
Coppie miste	(0) 0%	(6) 1,51%	(6) 1,51%	(37) 9,30%	(27) 6,78%	(73) 18,34%	(24) 6,03%	(59) 14,82%	(15) 3,77%	(151) 37,94%	(398) 100%
Intero campione	(17) 0,27%	(50) 0,78%	(111) 1,73%	(644) 10,04%	(518) 8,08%	(1.216) 18,95%	(351) 5,46%	(794) 12,38%	(356) 5,55%	(2.358) 36,76%	(6.415) 100%
Differenza	0,27	+0,73	0,22	-0,74	-1,3	-0,61	+0,57	+2,44	-1,78	+1,18	+/- = 0%

riferimento alle dimensioni abitative, i FCM tendono a vivere in città tra i 100 e 250 mila abitanti o con più di mezzo milione, con un differenziale di circa il 3,5% rispetto a IC, che viene però bilanciato con un saldo dell'1,78% nelle città tra 250.000 e mezzo milione di abitanti, a favore dell'intero campione. La tendenza sembra identificare una minore presenza di FCM nelle città inferiori a 60.000 abitanti: se si sommano tutti i differenziali delle fasce fino ai 60.000 abitanti, la minore presenza di FCM totalizza uno scarto negativo del 2,41%. La stessa percentuale, ma questa volta a favore di FCM, si registra nelle città con più di 60.000 abitanti.

Intrecciando questo dato con quello precedente sulla distribuzione geografica lungo la penisola, sembra confermato il dato per cui i FCM siano maggiormente presenti in aree con più servizi e opportunità rispetto a IC.

Anche il dato riferito alla presenza di persone in casa appare con la tendenza precedente, se si presume che nuclei familiari con più persone tendenzialmente abbiano meno opportunità economiche e sociali, a maggior ragione in un campione riferito a scuole in aree di povertà educativa, secondo la scelta compiuta da Save the Children.

Il dato sulla numerosità delle persone in casa oltre al compilatore del questionario, fa emergere che IC registra nuclei familiari più numerosi rispetto a FCM, con

un differenziale di 9,36% se si considerano le fasce da tre persone o più presenti in casa. Il dato è confermato dal fatto che, viceversa, il differenziale a favore di FCM è di 9,17% in riferimento alla presenza di una o due persone. Emerge quindi chiaramente che i figli di coppie miste vivono in situazioni familiari con meno persone.

Dai dati riferiti ai titoli di studio materni e paterni emerge che FCM hanno madri più alfabetizzate con un 3,35% in più di IC rispetto alla laurea materna. In modo simmetrico, emerge che per IC si registra il 5,1% in più di madri che si sono fermate alla licenza elementare rispetto a FCM. Anche per i padri, si registra una differenza del 3,19% in più di IC con padri fermi alla licenza elementare rispetto a FCM.

Anche tra i padri sono più rappresentati quelli con la laurea per FCM – seppure con un minimo scarto a favore dello 0,21% – mentre per la licenza superiore la situazione si inverte, con l'1,52% di delta positivo a favore di IC.

Pur essendo il cluster meno numeroso tra tutti, l'assenza del titolo di studio per le madri rileva l'1,92% in più tra FCM rispetto a IC, che invece si ribalta allo 0,58% a favore di FCM rispetto all'assenza di titoli di studio paterno.

Il dato rende una situazione frastagliata e con scarti minimi, ma attesta una maggiore scolarizzazione

Tabella 4. Persone in casa.

	0	1	2	3	4	5	>6	Totale
Coppie miste	(1) 0,25%	(21) 5,28%	(92) 23,12%	(183) 45,98%	(70) 17,59%	(25) 6,28%	(6) 1,50%	(398) 100%
Intero campione	(4) 0,06%	(172) 2,68%	(1.062) 16,55%	(3.087) 48,12%	(1.394) 21,74%	(464) 7,23%	(232) 3,62%	(6.415) 100%
Differenza	+0,19	+2,6	+6,57	-2,14	-4,15	-0,95	-2,12	+/- = 0%

Tabella 5. Titolo di studio materno.

	Nessuno	Elementari Medie	Superiori	Laurea	Non so	Totale
Coppie miste	(27) 6,77%	(37) 9,30%	(94) 23,62%	(109) 27,40%	(131) 32,91%	(398) 100%
Intero campione	(311) 4,85%	(924) 14,40%	(1.649) 25,71%	(1.543) 24,05%	(1.988) 30,99%	(6.415) 100%
Differenza	+1,92%	-5,10%	-2,09%	+3,35%	+1,92%	+/- = 0%

Tabella 6. Titolo di studio paterno.

	Nessuno	Elementari Medie	Superiori	Laurea	Non so	Totale
Coppie miste	(15) 3,77%	(57) 14,32%	(98) 24,62%	(73) 18,34%	(155) 38,95%	(398) 100%
Intero campione	(279) 4,35%	(1.123) 17,51%	(1.677) 26,14%	(1.163) 18,13%	(2.173) 33,87%	(6.415) 100%
Differenza	-0,58%	-3,19%	-1,52%	+0,21%	+5,08%	+/- = 0%

di alto livello delle madri in FCM, pur considerando che circa un terzo del campione non è a conoscenza del titolo di studio dei genitori: 33,87% per i padri e 30,99% per le madri.

Questo dato sarebbe da indagare ulteriormente, pur non essendo oggetto specifico dell'articolo, poiché in questa tabella risulta la percentuale più alta tra tutte. Se si considerano solo FCM, il dato sulla mancata conoscenza del titolo di studio paterno sale al 38,95% con una differenza del 5,08%, ovvero una percentuale che potrebbe rimettere in discussione alcune differenze indicate prima.

In riferimento all'accesso alle connessioni veloci, i tre quarti del campione testimonia che il divario digitale sul piano strutturale non è ancora del tutto superato (Sartori, 2006), con larghe sacche di inadeguatezza ancora presenti: uno studente su quattro sembra non avere accesso. La declinazione ipotetica deriva dal fatto che il 13,33% non sa se la connessione casalinga sia veloce, attestando la presenza di un'altra dimensione del divario digitale, non legata al possesso delle strutture, ma alla capacità di riconoscerle (Hargittai, 2002).

Al netto di questa 'fascia grigia', va sottolineato che i FCM senza connessione veloce sono superiori a IC, con uno scarto di 1,98%. In questo senso, la maggiore competenza digitale non sembra direttamente collegata solo

con il possesso delle infrastrutture tecnologiche (Marangi, 2020; Gui & Büchi, 2021).

Il dato sulla presenza degli smartphone permette di articolare ulteriormente quanto emerso nella risposta precedente⁹. In primo luogo, si conferma che gli smartphone sono sempre più diffusi nelle case italiane: solo lo 0,91% non ne possiede neanche uno, a fronte del 19,73% che non ha tablet e del 7,63% che non ha computer, anticipando le tabelle 9 e 10.

I dati specifici riferiti agli smartphone rilevano che nel 71,65% delle case ce ne siano più di 3. In questo caso, FCM registrano un delta negativo del 5,82%. Il dato appare coerente con la differente numerosità delle famiglie, rilevata nella tabella 4, ma al tempo stesso si intreccia con quello sulla presenza di connessioni veloci, emerso nella tabella 7, e determina ulteriormente che la competenza digitale maggiore di FCM non sembra collegata con la maggiore quantità di infrastrutture e dispositivi disponibili, pur considerando la necessità di una presenza minima per potersi connettere e utilizzare il device.

Come anticipato, i tablet appaiono meno presenti nelle famiglie italiane del campione rispetto agli smartphone, ma in questo caso FCM registrano un del-

⁹ Sui dati relativi all'utilizzo dei device tecnologici, rispetto ai comportamenti dei giovani indagati a prescindere dei contesti sociali specifici di riferimento, cfr.: Aroldi, 2023; Gui, Assirelli & Gerosa, 2023.

Tabella 7. Connessione veloce in casa.

	No	Sì	Non so	Totale
Coppie miste	(47) 11,81%	(302) 75,88%	(49) 12,31%	(398) 100%
Intero campione	(631) 9,83%	(4.929) 76,84%	(855) 13,33%	(6.415) 100%
Differenza	+1,98%	-0,96%	-1,02%	+/- = 0%

Tabella 8. Presenza smartphone in casa.

	Nessuno	1	2	3	>3	Totale
Coppie miste	(3) 0,75%	(7) 1,76%	(26) 6,53%	(100) 25,13%	(262) 65,83%	(398) 100%
Intero campione	(58) 0,91%	(104) 1,61%	(255) 3,98%	(1.402) 21,85%	(4.596) 71,65%	(6.415) 100%
Differenza	-0,16%	+0,15%	+2,55%	+3,28%	-5,82%	+/- = 0%

Tabella 9. Presenza tablet in casa.

	Nessuno	1	2	3	>3	Totale
Coppie miste	(68) 17,09%	(138) 44,72%	(101) 25,38%	(34) 8,53%	(17) 4,28%	(398) 100%
Intero campione	(1.265) 19,73%	(2.613) 40,75%	(1.747) 27,24%	(500) 7,80%	(310) 4,54%	(6.415) 100%
Differenza	-2,64%	+3,97%	-1,86%	+0,73%	-0,26%	+/- = 0%

Tabella 10. Presenza PC in casa.

	Nessuno	1	2	3	>3	Totale
Coppie miste	(22) 5,53%	(138) 34,67%	(119) 29,90%	(78) 19,60%	(22) 10,30%	(398) 100%
Intero campione	(492) 7,63%	(2.217) 34,57%	(1.969) 30,70%	(1.011) 15,77%	(492) 11,33%	(6.415) 100%
Differenza	-2,1%	+0,1%	-0,8%	+3,83%	-1,03%	+/- = 0%

ta a loro favore del 3,97% quando c'è un solo tablet in casa, mentre registrano valori negativi di 1,86% quando ci sono due tablet. FCM ha però una maggiore copertura sui tablet rispetto a IC, con un delta a proprio favore di 2,64% rispetto ai casi di presenza di almeno un tablet nelle proprie case.

Anche per il computer la completa assenza vede in svantaggio IC rispetto a FCM, con una differenza a sfavore del 2,1%. In modo coerente, si registra che la presenza di tre pc in casa veda un vantaggio del 3,83% per FCM, mitigato in parte dalla differenza di 1,03% a favore di IC, quando ci sono più di tre computer. Anche in questo caso i dati appaiono coerenti con la differente numerosità familiare, già ricordata, ma appare degna di nota l'inversione di tendenza verificata per gli smartphone nella tabella 9.

Si potrebbe presupporre che la presenza di computer favorisca più degli smartphone la cosiddetta *digital dexterity* (Nansen, 2020), che non indica la capacità

fisica, in particolare manuale, di utilizzo delle interfacce digitali e dei dispositivi mobili. Piuttosto la digital dexterity considera l'atteggiamento dominante verso il digitale dei contesti sociali, culturali, affettivi e materiali in cui si vive, le caratteristiche ergonomiche e le affordance dei media e dei sistemi digitali che vengono utilizzati e infine i discorsi pubblici, le rappresentazioni simboliche e le pratiche quotidiane che si verificano negli ecosistemi familiari e di apprendimento in cui si cresce e in cui si partecipa nello sviluppare progressivamente una percezione e una visione del digitale che genera la dexterity, intesa quindi in primis come atteggiamento piuttosto che come capacità manuale e operativa.

Le riflessioni sulla digital dexterity e su un ambiente che facilita lo sviluppo di competenze secondo una logica di condivisione di esperienze, pratiche discorsive e 'comune sentire', trovano una conferma indiretta nel dato sulla presenza dei libri in casa.

Tabella 11. Libri in casa.

	Fino a 10	11-25	26-100	101-200	Oltre 200	Totale
Coppie miste	(40) 10,05%	(93) 23,37%	(112) 28,14%	(71) 17,84%	(82) 20,60%	(398) 100%
Intero campione	(887) 13,83%	(1.635) 25,49%	(1.819) 28,36%	(962) 14,99%	(1.112) 17,33%	(6.415) 100%
Differenza	-3,78%	-2,12%	-0,22%	+2,85%	+3,27%	+/- = 0%

Tabella 12. Uso PC a scuola.

	Mai	Almeno 1 volta al mese	Almeno 1 volta a settimana	Tutti i giorni	Totale
Coppie miste	(168) 42,21%	(141) 35,43%	(63) 15,83%	(26) 6,53%	(398) 100%
Intero campione	(2.970) 46,30%	(1.929) 30,07%	(1.186) 18,49%	(330) 5,14%	(6.415) 100%
Differenza	-4,09%	+5,36%	-2,66%	+1,39%	+/- = 0%

Tabella 13. Uso PC fuori dalla scuola.

	Mai	Almeno 1 volta al mese	Almeno 1 volta a settimana	Tutti i giorni	Totale
Coppie miste	(103) 25,88%	(56) 14,07%	(129) 32,41%	(110) 27,64%	(398) 100%
Intero campione	(1.788) 27,87%	(1.118) 17,43%	(2.036) 31,74%	(1.473) 22,96%	(6.415) 100%
Differenza	-1,99%	-3,36%	+0,67%	+4,68%	+/- = 0%

Qui si registrano le maggiori differenze in assoluto tra FCM e IC rispetto a tutte le variabili analizzate in questo articolo.

In riferimento alla presenza di meno di 10 libri, IC registra un valore più alto del 3,78%, identificando uno svantaggio culturale rispetto a FCM. Il dato trova conferma se si sommano i due valori “tra 100 e 199” e “superiori a 200” libri in casa, in cui il differenziale a favore di FCM è maggiore del 6,12%. Emerge qui in modo molto chiaro che FCM sono molto più abituati ad avere libri in casa rispetto a IC. Oltre al dato meramente quantitativo, tale maggiore presenza è associata in letteratura a un maggiore patrimonio culturale, anche in termini di pratiche discorsive e di opportunità di confronto (Turkle, 2016; Wolf, 2018).

Ricordando che i ragazzi frequentano la classe seconda delle secondarie di I grado, colpisce nel confronto tra l'utilizzo del computer a scuola e fuori dalla scuola che nel primo caso la risposta più rappresentata sia mai con circa metà del campione (46,3%), mentre nel secondo caso la stessa risposta scenda al 2,6%. Il dato riflette bene lo scollamento che la scuola continua ad avere rispetto all'utilizzo del digitale. Questa distanza cresce nel caso dell'uso del cellulare, che non è mai utilizzato a scuola nel 58,07% dei casi a fronte del 2,6% fuori dalla scuola.

Confrontando le tabelle si conferma la tendenza emersa in precedenza dall'analisi delle tabelle 8 e 10: l'uso quotidiano del computer a casa è maggiore per FCM con una differenza del 4,68% rispetto a IC; viceversa, l'uso quotidiano dello smartphone a scuola è minore per FCM con una differenza negativa del 2,16%, mentre fuori dalla scuola la differenza negativa permane, ma si riduce allo 0,99%.

Il dato sulla pubblicazione di un audio, ovvero uno dei formati presenti nel percorso Connessioni Digitali, conferma la maggiore intraprendenza di FCM, che ne hanno pubblicati più di uno con un delta a favore del 2,77% rispetto a IC; viceversa, all'opzione mai, FCM registrano una differenza positiva del 2,16% rispetto al IC denotando una maggiore familiarità con questo formato, pur considerando che solo il 17% del totale degli studenti coinvolti lo ha utilizzato.

Il cluster FCM sembra avere migliori risultati in italiano rispetto a quelli in matematica se confrontato all'IC, trend che permetterebbe di supporre che crescere in un contesto di plurilinguismo sia predittivo per buoni rendimenti nella lingua nazionale. Lo prova il fatto che nel percentile più basso di voti – fino a 4 – FCM registrano un saldo problematico dell'1,11% rispetto a IC in matematica mentre le percentuali sono identiche nel voto in italiano. All'opposto, il massimo dei voti – ovvero 10

Tabella 14. Uso cellulare a scuola.

	Mai	Almeno 1 volta al mese	Almeno 1 volta a settimana	Tutti i giorni	Totale
Coppie miste	(238) 59,80%	(75) 18,84%	(43) 10,81%	(42) 10,55%	(398) 100%
Intero campione	(3.725) 58,07%	(1.177) 18,35%	(698) 10,87%	(815) 12,71%	(6.415) 100%
Differenza	+1,73%	+0,49%	-0,06%	-2,16%	+/- = 0%

Tabella 15. Uso cellulare fuori dalla scuola.

	Mai	Almeno 1 volta al mese	Almeno 1 volta a settimana	Tutti i giorni	Totale
Coppie miste	(10) 2,51%	(1) 0,25%	(10) 2,51%	(377) 94,73%	(398) 100%
Intero campione	(167) 2,60%	(51) 0,80%	(182) 2,84%	(6.015) 93,74%	(6.415) 100%
Differenza	-0,09%	-0,55%	-0,33%	+0,99%	+/- = +0,02%

Tabella 16. Audio pubblicato.

	Mai	Solo 1	Più di 1	Molte volte	Totale
Coppie miste	(322) 80,91%	(34) 8,53%	(31) 7,54%	(12) 3,02%	(398) 100%
Intero campione	(5.329) 83,07%	(548) 8,54%	(306) 4,77%	(232) 3,62%	(6.415) 100%
Differenza	-2,16%	-0,01%	+2,77%	-0,6%	+/- = 0%

Tabella 17. Voto in matematica.

	Fino a 4	5	6	7	8	9	10	Totale
Coppie miste	(10) 2,51%	(15) 3,76%	(69) 17,34%	(94) 23,62%	(111) 27,89%	(68) 17,09%	(31) 7,79%	(398) 100%
Intero campione	(90) 1,40%	(217) 3,39%	(1.172) 18,27%	(1.665) 25,96%	(1.554) 24,23%	(1.134) 17,67%	(583) 9,08%	(6.415) 100%
Differenza	+1,11%	+0,37%	-0,93%	-2,34%	+3,66%	-0,58%	-1,29%	+/- = 0%

Tabella 18. Voto in italiano.

	Fino a 4	5	6	7	8	9	10	Totale
Coppie miste	(1) 0,25%	(7) 1,76%	(51) 12,81%	(118) 29,65%	(141) 35,43%	(63) 15,83%	(17) 4,27%	(398) 100%
Intero campione	(16) 0,25%	(121) 1,89%	(1.006) 15,68%	(2.010) 31,33%	(1.906) 29,71%	(999) 15,57%	(357) 5,57%	(6.415) 100%
Differenza	0%	-0,13%	-2,87%	-1,68%	+5,72%	+0,26%	-1,30%	+/- = 0%

– ha la differenza dell'1,29% a sfavore di FCM per quanto riguarda matematica ed è praticamente identica con l'1,3% per quanto riguarda italiano. Interessante analizzare la colonna dell'otto, un ottimo risultato scolastico, che vede primeggiare FCM in matematica con una differenza a favore del 3,66%, che sale al 5,72% in italiano.

I dati emersi compongono un identikit articolato degli aspetti che caratterizzano maggiormente i figli delle coppie miste rispetto all'intero campione: vivono in famiglie meno numerose, hanno genitori più alfabetizza-

ti, abitano in città con dimensioni maggiori e più servizi e opportunità, tendenzialmente al Centro Nord, non dipendono dalla presenza delle connessioni ultraveloci e delle tecnologie in casa, in proporzione usano meno il cellulare e più il pc, sia a casa che a scuola, hanno molti più libri a disposizione, dimostrano più intraprendenza nel creare formati comunicativi, a scuola vanno meglio in italiano che in matematica.

Sono aspetti che vanno contestualizzati e indagati ulteriormente e spesso registrano minime differenze

percentuali, ma appare significativo che siano sempre costanti e a favore dei figli di coppie miste. Su queste basi, appare utile articolare ulteriori prospettive di ricerca sui nessi tra competenza digitale, povertà educativa digitale e povertà educativa, a partire da alcuni degli aspetti salienti di questo studio.

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI: TRA COMPETENZE DIGITALI E CAPITALE INTERCULTURALE

Dopo aver riscontrato come nel campione in esame i figli di coppie miste hanno risultati migliori sia di chi ha entrambi i genitori nati in Italia sia di chi li ha entrambi nati all'estero, e aver poi descritto le caratteristiche di questi minori, si proverà a spiegare tale eccellenza nelle 'competenze digitali' alla luce del legame con le 'competenze interculturali' (Deardoff, 2009; Reggio & Santerini, 2014; Ranieri, Fabbro, Nardi, 2019; Pasta, 2020a). Si proporrà dunque una discussione e conclusione euristica di questo saggio, che, a partire dal lavoro interpretativo e di elaborazione concettuale che parte dai dati, pone le basi per future ricerche; pertanto, anche collegandosi a precedenti studi sulle competenze digitali dei migranti (Pasta, 2020b), occorrerà rilevare in nuove ricerche i livelli di PCD, attraverso lo strumento Depend, in altri contesti caratterizzati da *superdiversity* culturale (Vertovec, 2007).

Il riferimento teorico dell'interpretazione proposta unisce il concetto di 'capitale culturale' di Pierre Bourdieu (1986) con quello più recente di 'capitale interculturale' di Andreas Pöllmann (2013). Quanto al primo, si fa riferimento al suo stato di 'incorporato' (gli altri sono quello istituzionalizzato e oggettivato), ossia l'insieme delle esperienze, modalità di relazioni, schemi di comprensione, capacità di saper fare, che il singolo può sviluppare anche al di fuori dei contesti e dei canoni istituzionali della formazione; questa forma di capitale si accumula lungo il corso della vita attraverso il processo di socializzazione che ha luogo in buona misura inconsciamente, finendo per creare le distinzioni culturali che si sentono come naturali (Terraneo, 2014). Con 'capitale interculturale' (Pöllmann, 2013) si fa riferimento all'insieme di capacità relazionali e comunicative, di codici e segni appartenenti a lingue diverse, di capacità di empatia e decentramento nella relazione con l'altro. In un'ottica psicopedagogica Anna Granata ha applicato questo framework ai figli degli immigrati, le cosiddette 'seconde generazioni' (2011), e ai ragazzi che vivono la mobilità internazionale vivendo il quarto anno di scuole superiori all'estero (2015): in entrambi gli studi emerge con chiarezza la tesi che «crescere tra più culture è una risorsa prima che un problema» (Granata, 2011, p. 13).

Questo modello si può, nel caso in esame, applicare anche ai figli di coppie miste, che possiamo quindi ritenere – oltre che con alte competenze digitali come emerge dai dati del §.3 – particolarmente competenti da un punto di vista interculturale.

Granata (2011), che riprende gli studi di Manço (2002) sui belgi di origine turca, parla dei giovani che crescono in un contesto di multiculturalismo quotidiano come di "equilibristi interculturali", che sperimentano come gestire i propri conflitti interni e come trovare una sintesi tra valori condivisi e progetti personali. Con un processo dinamico – molto simile alle Dynamic Literacies di cui parlano Potter e McDougall (2017) a proposito dei terzi spazi di apprendimento e Rivoltella nella prospettiva delle New Literacies riguardante il digitale (Rivoltella, 2020; Pasta & Rivoltella, 2022b) –, la competenza interculturale è così basata su due dimensioni, la comprensione e la libertà. La prima, nel suo significato di 'contenere in sé', prevede la capacità di traduzione (non solo linguistica, ma anche di atteggiamenti e significati), quella di confronto tra i differenti bagagli culturali, di empatia (verso genitori, coetanei autoctoni o con storie simili alla propria) e di memoria delle proprie radici e delle esperienze passate. Invece, la libertà, nella sua accezione di "liberi di" sperimentare un legame, prevede la capacità di espressione (di raccontarsi), di opinione, di divergenza (saper guardare con occhio critico) e di ironia.

L'equilibrista impara quindi a radicarsi, senza contraddizione, nei propri mondi di appartenenza nel passato come nel presente e nel futuro, alternando cadute ed equilibri ritrovati. Tale idealtipo non esiste nella realtà, ma descrive piuttosto la tensione continua sperimentata da chi ha un capitale di esperienza biografica specifica come i ragazzi con background migratorio, alle prese con costruzioni identitarie complesse, non facilmente semplificabili (Premoli & Pasta, 2015). In queste prove di "cittadinanza vissuta", gli equilibristi applicano in situazione le competenze interculturali – interpretare le culture, ridurre i pregiudizi, trovare orizzonti condivisi (Reggio & Santerini, 2014) – ossia vivono un qualcosa per cui si è solitamente 'applauditi', ma, come gli acrobati dei circhi, si può cadere, magari per un episodio di razzismo, di mancato riconoscimento o di 'svelamento identitario' (Twine, 1996; Pasta, 2018).

La dinamicità delle competenze (digitali e interculturali) è dunque un primo punto che può spiegare il perché i ragazzi sulla carta più interculturali sono anche quelli con il Punteggio di Competenza Digitale più alto.

Un secondo elemento è la particolare rilevanza della contestualizzazione della competenza tanto nella valorizzazione della pluralità, che deve affrontare anche le tensioni e non rimanere solo su un piano valoriale e

astratto (Santerini, 2003), quanto negli interventi di media literacy, che devono mirare a sviluppare le competenze medialità considerando le variabili che di volta in volta intervengono a co-determinare le situazioni e sforzandosi di non applicare modelli lineari e deterministici di sviluppo delle competenze (McDougall & Rega, 2022; Rega & McDougall, 2023). Comprendiamo la congiunzione tra capitale interculturale e di competenza digitali dei giovani “equilibristi” se consideriamo che, come diceva Dewey (1999, p. 14): «c’è un’intima e necessaria relazione fra il processo dell’esperienza effettiva e l’educazione». Così l’esperienza è educativa quando favorisce l’acquisizione di nuove future esperienze, è diseducativa quando le inibisce. Nelle famiglie miste l’interculturale diviene un’esperienza quotidiana, sperimentando con tratti continuativi l’interazione con persone portatrici di culture diverse dalla propria (Alred, Byram & Flaming, 2003): l’attenzione si sposta dalle identità alle esperienze vissute. Allo stesso modo la competenza testata nel PCD e l’intervento a contrasto della povertà educativa digitale proposto da Connessioni Digitali misura capacità di analisi ricorrendo a supporti iconici riferiti a consumi medialità diffusi tra gli studenti, come uno screenshot tratto da TikTok, o chiedendo di produrre artefatti digitali, come meme, voci di Wikipedia, petizioni online e podcast (Pasta & Marangi, 2023). Non si entra qui nel dettaglio del progetto ma si sottolinea solo come sia coerente con l’inclusione della competenza digitale nel capitale culturale secondo l’accezione già richiamata (Bourdieu, 1986), ovvero basato su una dimensione oggettiva (la strumentazione del concetto di ‘digital divide’), su una dimensione istituzionalizzata (sotto forma di certificazione del progetto) e infine su un serbatoio personale fatto di conoscenze, modi culturali e know-how.

Infine, un terzo elemento che accomuna la competenza interculturale con quella digitale è la componente collettiva nell’esperienza. Flye Sainte Marie e Tisserant (1997) scrivono di “competenza interculturale collettiva”, ossia della possibilità di trasformare un sapere individuale in sentire collettivo, in capitale culturale e interculturale. Granata (2015) individua come condizione fondamentale perché un’esperienza interculturale possa trasformarsi in una vera e propria competenza interculturale il fatto che chi l’ha vissuta possa condividerla con altri: condividere significa fermarsi a pensare, ma anche percepire che la propria esperienza ha elementi in comune con l’esperienza di altri. Comprendiamo così un’altra ragione per la quale i giovani “equilibristi” abituati a praticare la competenza interculturale in modo collettivo abbiano buoni risultati, dal momento che lo strumento usato per il Punteggio di Competenza Digitale contestualizza la competenza mediale nella collettività, come

– e lo si vede nella progettazione di Connessioni Digitali (Pasta & Marangi, 2023) – capacità di analisi e produzione nell’ottica della Cittadinanza onlife.

Il legame tra competenza digitale, prassi produttive e dinamiche partecipative è centrale nel concetto di ‘terzo spazio’ di apprendimento proposto da Potter e McDougall (2017) e che già da Bhabha (1994, p. 406) era inteso come «un simultaneo andare e venire in una zona di confine tra diverse modalità di azione [...], un luogo di invenzione e incontri trasformativi, uno spazio intermedio e dinamico che è intriso di tracce, ripetizioni, ambivalenze, ambiguità e contraddizioni». Il terzo spazio, che ha precedenti anche nella formazione interculturale (Raffaghelli, 2015), può così manifestarsi come dinamica partecipativa tipica delle New Literacies (Rivoltella, 2020) che si situa in ambiti formali – come la scuola – e favorisce il dialogo e lo scambio di competenze senza creare corto circuito tra i ruoli formalizzati, ma viceversa facendo leva su alcune dimensioni tipiche della società digitale, dagli apprendimenti situati (Rivoltella, 2013), alla Media Education come prassi partecipativa (Jenkins, 2009; 2013; 2020) ai gruppi di affinità come comunità di pratica (Gee, 2013), ovvero contesti relazionali fisici o virtuali in cui si individuano, si attivano e si favoriscono processi di appropriazione tra pari, fondati su esperienze sperimentate in prima persona, considerando qui i pari come persone coinvolte nei medesimi contesti e interessi e non riduttivamente come semplici cluster anagrafici.

Nella strutturazione dei ‘terzi spazi’ educativi proposta da Potter e McDougall emergono tre importanti dimensioni socio-pedagogiche. In primis, la dimensione collettiva e situata dell’apprendimento, in cui sono centrali spazi che risultino prossimali ai luoghi di vita delle persone che imparano grazie a dinamiche collettive e non solo individuali. In secondo luogo, la dimensione dinamica e operativa delle pratiche di conoscenza, da declinare sia nell’appropriazione concreta e consapevole del consumo quotidiano degli strumenti e dei contenuti medialità e culturali, sia nella produzione di artefatti espressivi e narrativi che si inseriscono nel flusso comunicativo e relazionale.

Infine, la contestualizzazione delle dinamiche di apprendimento in riferimento alla socio-materialità, ovvero all’importanza dei consumi sociali e culturali, compresi quelli digitali, delle persone nel loro presente, che vanno intesi come punto di partenza imprescindibile per poter articolare un effettivo processo di riflessione e di apprendimento sulle logiche che li caratterizzano, attraverso lo sviluppo della consapevolezza socio-culturale e di una competenza diffusa che permette di stimolare ulteriori capacità creative e attitudini progettuali.

Dinamicità, contestualizzazione e componente collettiva sono, dunque, i tre elementi che nell’ottica pre-

sentata uniscono competenze digitali e interculturali, avvicinate anche, tornando all'accezione di capitale culturale di Bourdieu, da una declinazione che considera le variabili che di volta in volta intervengono a co-determinare le situazioni e che si sforza di non applicare modelli lineari e deterministici di rilevazione delle competenze.

BIBLIOGRAFIA

- Alred, G., Byram, M., Flaming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Multilingual Matters.
- Ambrosini, M. (2020). *Altri cittadini. Gli immigrati nei percorsi della cittadinanza*. Avvenire-Vita e Pensiero.
- Aroldi, P. (2023). Infanzia, adolescenza e culture dei media. In E. Locatelli & N. Vittadini (Eds.), *Digital Media. Piattaforme Algoritmiche e Società* (pp. 97-120). Vita e Pensiero.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-58). Greenwood.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/38842>.
- Cramer, F. (2015). What is "Post-digital"? In D.M. Berry & M. Dieter, *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (pp. 12-26), Palgrave Macmillan.
- Deardoff, D.K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage.
- Dewey, J. (1999). *Esperienza e educazione*. Sansoni.
- Elliot, A. (2021). *La cultura dell'Intelligenza Artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Codice.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Gee, J.P. (2013). *Come un videogioco*. Raffaello Cortina.
- Flye Sainte Marie, A., & Tisserant, P. (1997). La compétence interculturelle collective. Perspectives théoriques et pratiques concernant la gestion de la diversité culturelle. In E. Brangier et al. (Eds.), *Compétences et Contextes Professionnels. Perspectives Psychosociales*. Actes du colloque international et e la rencontre praticiens-chercheurs.
- Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Carocci.
- Granata, A. (2015). *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*. Carocci.
- Gui, M., & Büchi, M. (2021). From use to overuse: Digital inequality in the age of communication abundance. *Social Science Computer Review*, 39(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0894439319851163>.
- Gui, M., Assirelli, G., & Gerosa, T. (2023). *La competenza digitale degli studenti della scuola secondaria: I risultati della prima indagine in Italia con test di performance standardizzato*. Erickson.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- ISTAT (2022). *Matrimoni, unioni civili, separazioni e divorzi. Anno 2020*. Istituto Superiore di Statistica.
- ISTAT (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del paese*. Istituto Superiore di Statistica.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 10(5), 893-899.
- Jandrić, P., MacKenzie, A., & Knox, J. (Eds.) (2023), *Constructing postdigital research. method and emancipation*. Springer.
- Jenkins, H. (2009). *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Guerini.
- Jenkins, H. (2020). Covid-19, Participatory Culture, and the Challenges of Misinformation and Disinformation. *Pop junctions*, <https://henryjenkins.org/blog/2020/10/23/covid-19-participatory-culture-and-the-challenges-of-misinformation-and-disinformation>.
- Jenkins, H. Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*. Maggioli.
- Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science Education*, 1, 357-370, <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>.
- Manço, A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigrations. Perspectives théoriques et pratiques*. L'Harmattan.
- Marangi, M. (2020). Pensare il Digital Divide come gap educativo, narrativo e creativo. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 227-235.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2022). Digital educational poverty: Construct, tools to detect it, results. Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(4), 236-252. Doi: 10.14668/QTimes_14418.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: sociodemographic and cultural description, digital skills, educational questions. *QTimes. Jour-*

- nal of Education, Technology and Social Studies*, 15(1), 181-199. https://doi.org/10.14668/QTimes_15114.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P.C., & Rondonotti, M. (2023). Povertà educativa digitale: una rilevazione a partire dal nuovo costrutto. In *New literacies. Nuovi linguaggi, nuove competenze. Book of Abstracts* (pp. 77-79). Scholé.
- Mazziotta, M., & Pareto, A. (2013). A Non-Compensatory Composite Index for Measuring WellBeing over Time. *Cogito. Multidisciplinary Research Journal*, 5(4), 93-104.
- McDougall, J., & Rega, I. (2022). Beyond solutionism: Differently motivating media literacy. *Media Communication*, 10(4), 267-276. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.5715>.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*. Ufficio di Statistica.
- Nansen, B. (2020). *Young children and mobile media. Producing digital dexterity*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49875-7>.
- Negroponte, N. (1998). Beyond digital. *Wired*, January 12.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholé.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Scholé.
- Pasta, S. (2020a). Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione. *Civitas Educationis*, 9, 93-109.
- Pasta, S. (2020b). Le competenze digitali dei migranti e il sistema accoglienza. In C. Panciroli (Ed.), *Animazione Digitale per la Didattica* (pp. 326-337). FrancoAngeli.
- Pasta, S. (2021). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezza dall'educazione civica digitale. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 59(1), 51-63.
- Pasta, S. (2022). «Pauvreté éducative numérique». Fracture numérique, les mineurs et l'école italienne. In F. Moussa-Babaci, E. Costa-Fernandez & S. Gahar (Eds.), *Éducation et Psychologie en Temps de Crises* (pp. 35-50). L'Harmattan.
- Pasta, S. (2023). L'onlife interroga la (didattica della) storia: postverità, consumi culturali, distorsioni e banalizzazioni. *Novecento.org. Didattica della storia in rete*, 19(6), 1-15.
- Pasta, S., & Marangi, M. (2023). Media Literacy al tempo degli "spettatori": Contrastare la povertà educativa digitale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 41(2), 307-322.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P.C. (2021). Digital educational poverty: A survey and some questions about the detection of a new construct. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education* (pp. 697-710), vol. 1. Scuola Democratica.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2021). La valutazione dell'apprendimento. In D. Boerchi & G.G. Valtolina (Eds.), *Nella mia Classe, il Mondo. I Processi Educativi nella Scuola Multietnica* (pp. 83-98). Junior.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2022a). Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.) *La Formazione degli Insegnanti: Problemi, Prospettive e Proposte per una Scuola di Qualità e Aperta a Tutti e Tutte* (pp. 600-604). Pensa Multimedia.
- Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (Eds.) (2022b). *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Scholé.
- Pasta, S., & Zoletto, D. (2023). Postdigital interculturalities. Interculture postdigitali. *Scholé. Rivista di Educazione e Studi Culturali*, 61(2).
- Pöllmann, A. (2013). Intercultural capital. Toward the conceptualization, operationalization and empirical investigation of a rising marker of sociocultural distinction. *Sage Open*, 3, 1-7.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education*. Palgrave MacMillan.
- Premoli, S., & Pasta, S. (2015). Adolescenti/adolescenze. Ricerca delle identità, traiettorie interculturali e seconde generazioni. In M. Catarci & E. Macinai (Eds.), *Le Parole-Chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e Problemi nella Società Multiculturale* (pp. 151-172). ETS.
- Raffaghelli, J. (2015). Intercultural learning on the Web Steps to the "cultures in-between". *Formazione & Insegnamento*, 8(3), 203-234.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: modelli e proposte operative*. Carocci. 2022.
- Ranieri, M., Fabbro, F., & Nardi, A. (2019). *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*. ETS.
- Rega, I., & McDougall J. (2023). What are we thinking about when we talk now about media literacy and / for citizenship?. *Scholé. Rivista di Educazione e Studi Culturali*, 61(2).
- Reggio, P., & Santerini, M. (Eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS: episodi di apprendimento situati*. La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediata*. Scholé.
- Rivoltella, P.C. (2022). Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal.

- Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 18(3), 52-57. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135821>.
- Rondonotti, M. (2023). La povertà educativa digitale e il digital parenting. In M. Rondonotti (Ed.), *Tecnologie, comunità e inclusione*. ECampus University Press.
- Santerini, M. (2003). *Intercultura*. La Scuola.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori.
- Sartori, L. (2006). *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*. Il Mulino.
- Stanford History Education Group (SHEG) (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford University.
- Stanford History Education Group (SHEG) (2019). *Students' civic online reasoning*. Stanford University.
- Terraneo, A. (2014). La riproduzione intergenerazionale della cultura tra istruzione e origini sociali. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 465-498, [https://doi: 10.1423/78204](https://doi.org/10.1423/78204).
- Turkle, S. (1997). *La vita sullo schermo*. Apogeo.
- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Einaudi.
- Twine, F.W. (1996). Brown skinned white girls: class, culture and the construction of white identity in suburban communities. *Gender, Place and Culture*, 3(2), 57-72.
- Van Deursen, A.J.A.M., & Helsper, E.J. (2018). Collateral benefits of internet use. *New Media & Society*, 20(7), 2333-2351. <https://doi.org/10.1177/14614448177152>.
- Van Dijck, J.A.G.M., Poell, T., & de Waal, M. (2019). *Platform society. Valori pubblici e società connessa*. Guerini.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>.
- Wolf M. (2018). *Reader come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollins.