Gianna Cappello, Girolamo D'Anneo,
Roberto Foderà, Giovanni Fulantelli,
Cetty Mannino, Marco Picone,
Giuseppina Tumminelli

# *Abitudini e stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a Palermo*

*Esiti della ricerca promossa dal Garante per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del Comune di Palermo*

*Nuova "Studi e Ricerche" 1*

Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo

CeSVoP
Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo

Gianna Cappello, Girolamo D'Anneo, Roberto Foderà,
Giovanni Fulantelli, Cetty Mannino,
Marco Picone, Giuseppina Tumminelli

# Abitudini e stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a Palermo

*Esiti della ricerca promossa dal Garante per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del Comune di Palermo*

**presentazione**
**di Giuditta Petrillo**

**prefazione**
**di Pasquale D'Andrea**

***Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo***

Pubblicazione realizzata con il supporto del Fondo Unico Nazionale
finanziato dalle Fondazioni di origine bancaria, ex artt. 62 e 63 d.lgs. 117/17.
Alla realizzazione del presente volume hanno contribuito anche Arciragazzi Sicilia, GAM Bene Comune di Palermo e Università degli Studi di Palermo.

© 2019 CeSVoP
Progetto grafico, impaginazione e ottimizzazione di Nunzio Bruno
Stampato presso Seristampa, via Sampolo 220, Palermo nel mese di ottobre 2019

Distribuzione gratuita. Edizione non commerciabile. Vietata la vendita
ISBN 978-88-6352-113-9

# Presentazione

*Giuditta Petrillo*

All'altezza dello sguardo di un fanciullo. Questo dovrebbe essere il punto di vista di ciascun adulto quando tratta la questione diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Agli occhi di un "piccolo", tutto ciò che lo circonda appare "grande". Genitori, edifici, luoghi, esperienze... Crescendo, il "piccolo" sposta in alto la sua prospettiva. Comincia a percepire con le giuste proporzioni ciò che lo circonda. Prende meglio le misure e scorge le "dimensioni reali" di parole e fatti, di apparenze e realtà. Sogni, affetti, diversità, speranze, conflitti, frustrazioni, confusione, passioni e impegno, incoerenze e inadeguatezze, contraddizioni… Tutto è lì, a intrecciarsi dentro un percorso che si fa sempre più complesso e intricato.

Porsi da adulti alla "giusta altezza" fa scorgere quanto i piccoli di oggi possano esser soli in tale itinerario di crescita. Soli a far da sé, spesso senza compagnia, privi della cura educativa, di un'adeguata interazione con i grandi. Assumendo abitudini e stili di vita segnati dal deserto di riferimenti e di possibilità che caratterizza anche i nostri contesti locali. Condizione che in estrema sintesi viene definita «povertà educativa».

Il merito della presente ricerca, promossa dal Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza del Comune di Palermo, è quello di costringere a guardare dal "basso" i diritti dei più piccoli. Per questo, come CeSVoP (Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo), abbiamo voluto pubblicarne gli esiti. Guardare dal basso i diritti è la prospettiva tipica del volontariato. Infatti, chi si spende con gratuità per i più svantaggiati ne assume il punto di vista. Da lì, dal basso, appunto, si ha la giusta angolazione. Ci si accorge di quanti diritti vengano negati a chi è

piccolo, debole, fragile, non adeguato agli standard, straniero fra i propri simili, non umano fra umani. Dall'alto di chi i propri diritti ce li ha ben garantiti, non si scorge o si nega la vera portata della realtà che silenziosa urla fra le pieghe nascoste delle città, delle periferie, della società. Dall'alto i diritti degli altri si concedono. Dal basso i propri e gli altrui si conquistano e vengono intesi e attuati "a misura" della reale condizione di ciascuno, all'altezza dell'autentica dignità di ognuno. Dal basso… politica, potere, amministrazione, sanità, servizi, scuola, luoghi e spazi hanno tutt'altra luce in cui emergono barriere, privilegi, ma anche possibilità e risorse da rendere subito disponibili per chi ne ha bisogno.

Come volontari, pertanto, ci auguriamo che questa pubblicazione aiuti l'azione di coloro che vogliono portare i diritti dei più piccoli sin dove ancora non arrivano. Affiancare, accompagnare, dare possibilità, far crescere bambine e bambini, ragazze e ragazzi è il compito primario degli adulti di oggi che, guardando dal basso se stessi, potranno recuperare uno sguardo "all'altezza" e un volto più umano, da "grandi".

# Prefazione

*Pasquale D'Andrea*

Tra i compiti del Garante ci sono quelli di promuovere e diffondere la Convenzione ONU di New York del 20 novembre 1989, ratificata in Italia con Legge n. 176 del 1991 e di far riconoscere i ragazzi e le ragazze come soggetti di Diritto.

Nell'ambito di questa finalità, il Garante assieme ad una rete territoriale costituita da soggetti che a vario titolo si occupano di educazione, ha realizzato innumerevoli attività, tra cui, nel 2018 la seconda edizione della Carovana dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

La carovana, non solo aveva la funzione di diffondere la Convenzione e la sua applicazione, ma anche di approfondire il tema della *povertà educativa*.

Siamo partiti dall'assunto che il concetto di Povertà educativa non può essere ricondotto solo alla condizione economica, ma anche a quelle sociali e ambientali che variano da circoscrizione a circoscrizione e che i ragazzi e le ragazze soggetti alla povertà educativa sono privi del diritto di conoscere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni.

La Carovana ha attivato azioni presso le scuole per la promozione della Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza approfondendo nello specifico l'articolo 17 «funzione dei mass media, informazione e comunicazione» e l'articolo 31 «formazione, gioco e partecipazione alla vita culturale e artistica» ed inoltre ha favorito la costruzione dei Comitati educativi nelle 8 Circoscrizioni di Palermo.

- Art. 17 – Gli Stati parti riconoscono l'importanza della funzione esercitata dai mass-media e vigilano affinché il fanciullo possa accedere ad una informazione ed a materiali provenienti da fonti nazionali ed interna-

zionali varie, soprattutto se finalizzati a promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale. A tal fine, gli Stati parti: a) incoraggiano i mass-media a divulgare informazioni e materiali che hanno una utilità sociale e culturale per il fanciullo e corrispondono allo spirito dell'articolo 29; b) incoraggiano la cooperazione internazionale in vista di produrre, di scambiare e di divulgare informazioni e materiali di questo tipo provenienti da varie fonti culturali, nazionali ed internazionali; c) incoraggiano la produzione e la diffusione di libri per l'infanzia; d) incoraggiano i mass-media a tenere conto in particolar modo delle esigenze linguistiche dei fanciulli autoctoni o appartenenti ad un gruppo minoritario; e) favoriscono l'elaborazione di principi direttivi appropriati destinati a proteggere il fanciullo dalle informazioni e dai materiali che nuocciono al suo benessere in considerazione delle disposizioni.

- Art. 31 – 1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. 2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

Tra le attività della carovana, grazie al contributo volontario di alcuni esperti e dei tirocinanti della Facoltà di Scienze del Servizio Sociale, è stata proposta una ricerca che ha coinvolto circa 2.100 ragazzi e ragazze delle terze classi di numerose scuole secondarie di primo grado.

La ricerca ha coinvolto tutte le otto circoscrizioni con l'obiettivo di indagare sulle abitudini e gli stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a partire dalle modalità, capacità e tempo in cui utilizzano Internet, come vivono fenomeni di bullismo/

cyberbullismo, al rapporto che hanno con il cinema, teatro, viaggi, libri e se frequentano luoghi dove si praticano attività che facilitano le relazioni e la cittadinanza attiva, ed infine il rapporto e il livello culturale delle persone con le quali stanno a contatto, a partire dai genitori.

I risultati della ricerca che si riportano di seguito in questa pubblicazione danno una fotografia di come vivono i ragazzi e le ragazze a Palermo con dati specifici distinti per circoscrizione.

I nascenti Comitati educativi circoscrizionali rapportando i risultati della ricerca con la verifica delle proposte che offrono dal punto di vista culturale e relazionale, hanno a disposizione gli elementi per individuare azioni di contrasto alla Povertà educativa e creare le condizioni per far crescere aspirazioni, talenti e futuro.

Le azioni individuate potranno così essere offerte a chi ha la responsabilità del progetto educativo delle nuove generazioni.

Un grazie al Comitato scientifico Giuseppina Tumminelli, Girolamo D'Anneo, Gianna Cappello, Roberto Foderà, Giovanni Fulantelli, Marco Picone, Cetty Mannino; professionisti che in termini volontari hanno pensato ed elaborato i contenuti e il processo della ricerca.

Un grazie ai tirocinanti della Facoltà di Scienze del Servizio Sociale.

Un grazie alle scuole: Istituto Comprensivo «Sferracavallo-Onorato», Istituto Comprensivo «Perez-Madre Teresa di Calcutta», Istituto Comprensivo «Montegrappa-Sanzio», Istituto Comprensivo «Manzoni-Impastato», Istituto «Leonardo Sciascia», Istituto Comprensivo «Boccadifalco Tommasi di Lampedusa», Istituto Comprensivo Statale «Mattarella-Bonagia», Istituto Comprensivo Statale «Giuseppe Di Vittorio», Scuola Media Vittorio Emanuele Orlando, Istituto Comprensivo «Colozza-Bonfiglio», Istituto Comprensivo «G.E. Nuccio», Educandato Statale «Maria Adelaide», Istituto Comprensivo Statale «Vittorio Emanuele III», Scuola Media

«Antonio Gramsci», Scuola Media «Leonardo da Vinci», Convitto Nazionale «Giovanni Falcone», Istituto Comprensivo «Florio San Lorenzo», Istituto Comprensivo «Guglielmo Marconi», Istituto Comprensivo «Alberico Gentili», Scuola Media Statale «G.A. Borgese-XXVII Maggio», Istituto Comprensivo «Sperone Pertini», Istituto Comprensivo «Amari-Roncalli-Ferrara», Istituto Comprensivo «Renato Guttuso», Istituto Comprensivo Domenico Scinà-Gaetano Costa», Scuola Media «Giuseppe Mazzini», Istituto Comprensivo «Antonio Ugo», Scuola Secondaria di Primo Grado «G.A. Cesareo», Istituto Comprensivo «Michelangelo Buonarroti», Istituto Comprensivo «Giuliana Saladino», Istituto Comprensivo «Karol Wojtyla», Istituto Comprensivo Statale «Giovanni XXIII-Piazzi», che hanno collaborato.

Un grazie al CeSVoP per aver sostenuto la pubblicazione.

Un grazie ai ragazzi e alle ragazze che hanno risposto al questionario.

Un grazie alle mie collaboratrici che hanno pianificato il percorso con le relative tappe.

# 1 L'approccio al tema

*Giuseppina Tumminelli*

*La scuola è il nostro passaporto per il futuro,*
*poiché il domani appartiene a coloro che*
*oggi si preparano ad affrontarlo*
MALCOM X

## 1. Premessa

La ricerca su *Abitudini e stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a Palermo* ha rappresentato un momento di riflessione, di studio e di indagine sul tema della povertà educativa. Partendo dal quadro disegnato dall'indagine *desk*, l'obiettivo principale dell'indagine *field* è stato quello di studiare empiricamente il territorio, in modo da individuare con maggiore analiticità i beneficiari ed i contenuti specifici da approfondire. Per tale motivo, la ricerca è stata finalizzata ad approfondire il tema partendo dalle abitudini e gli stili di vita dei ragazzi e delle ragazze frequentanti le terze classi delle scuole secondarie di primo grado del territorio del Comune di Palermo, tenendo nello sfondo il tema della povertà educativa.

L'analisi dei concetti che in questa sede viene proposta non ha carattere di esaustività ma ha l'obiettivo di costruire una cornice di riferimento e di offrire spunti per future riflessioni. Per tale ragione, per ulteriori approfondimenti, si rimanda alla letteratura specifica sull'argomento.

Dal punto di vista metodologico, questa fase d'indagine si è avvalsa di strumenti di rilevazione diretta delle informazioni.[1] La scelta di utilizzare una strategia di ricerca quantitativa ha comportato la formulazione e concettualizzazione dell'oggetto; la progettazione e costruzione della base empirica; il trattamento, l'elaborazione e l'analisi della base empirica.

[1] Si veda il capitolo di Girolamo D'Anneo (vd. sotto, p. 21).

*1.1. Il Gruppo di lavoro*

Il Gruppo di lavoro è stato composto da sette ricercatori senior provenienti da ambiti disciplinari differenti che hanno messo a disposizione le proprie competenze e conoscenze lavorando in sinergia e condividendo, fin dall'inizio, gli obiettivi e i metodi del percorso della ricerca. Il confronto è stato favorito dalle riunioni periodiche con il Garante dell'infanzia e dell'adolescenza del Comune di Palermo e dagli incontri di coordinamento durante i quali è stato possibile verificare l'andamento dei lavori e individuare soluzioni anche alle difficoltà che si sono presentate.

La raccolta dei dati è stata portata avanti dai tirocinanti del corso di laurea in Servizio Sociale dell'Università degli Studi di Palermo sotto la supervisione di Pasquale D'Andrea, Garante dell'infanzia e dell'adolescenza, coordinati dalla dott. ssa Angela Errore e coadiuvati da Rosaria Pirrotta e Alessandra Mari.

## 2. La letteratura sul tema

La ricerca, come precisato, ha avuto l'obiettivo di approfondire il tema degli stili di vita e delle abitudini dei ragazzi e delle ragazze al fine di comprendere se questo possa essere collegato al concetto di povertà educativa. Le domande conoscitive poste sono state diverse: gli stili di vita possono fornirci informazioni sulle condizioni di deprivazione non economica ma educativa dei ragazzi residenti nel territorio palermitano? Ci sono differenze tra i diversi quartieri del territorio? Quali?

Al fine di rispondere, lo studio della letteratura sull'argomento ha permesso di arrivare ad individuare le seguenti aree di analisi: stile di consumo, stile mediale, stile di fruizione del tempo libero e indicatori specifici, sulle quali è stato costruito l'impianto teorico del progetto.

La scelta di analizzare gli stili di vita è stata finalizzata, inoltre, all'individuare fattori che potessero ricollegarsi al tema della povertà educativa formulando concetti quali strumenti orientativi per l'analisi empirica. Dalla letteratura sul

tema, gli stili di vita dei ragazzi si distinguono per complessità e si costruiscono nel contesto delle relazioni nel quale ognuno è inserito.

ll concetto di stile di vita, pertanto, fa riferimento al modo attraverso cui i beni sono consumati o fruiti da consumatore o da gruppi di consumatori.

E il concetto di povertà? Nelle ricerche il tema è stato trattato in un'ottica storica, sociologica ed economica, ed ha comportato la produzione di una vastissima letteratura e una continua messa in discussione sia della definizione stessa sia dei metodi di rilevamento. Quando si utilizza il termine «povertà», si evoca in maniera diretta ed esplicita una condizione di vita inadeguata e difficile. In ciò si comprende che il *focus* centrale è sui criteri e sugli standard individuati per stabilire la povertà.

Se riferita alla crescita economica e all'innalzamento dei livelli di benessere, la povertà può essere definita come l'assenza di risorse necessarie alla soddisfazione dei propri bisogni e misurata attraverso indicatori di benessere che si basano sui consumi o sul reddito. La povertà, pertanto, può essere analizzata come assoluta o come relativa. Se nel primo caso ci si riferisce ai beni considerati necessari per i bisogni primari, nel secondo caso si considera la disponibilità di risorse inferiore alla media della popolazione di riferimento.

Bourdieu è senza dubbio uno degli studiosi che ha fornito un contributo rilevante al tema della povertà introducendo una distinzione tra la *misère de condition* e *misère de position*. La miseria di condizione corrisponde alla deprivazione che un gruppo sociale o una classe subisce; la miseria di posizione si riferisce alle deprivazioni che in maniera verticale caratterizzano lo stesso gruppo sociale o al ricoprire posizioni che non corrispondono alle aspettative.

A partire dagli anni ottanta, la letteratura è andata oltre la dimensione economica e materiale del concetto la povertà, alla luce della considerazione che a parità di reddito possono esserci livelli di benessere differenti collegati anche alla

percezione che di questo si ha. Al termine di povertà che si caratterizza per dinamicità, sono associati altri concetti come quelli di vulnerabilità sociale e di esclusione sociale.

Un approccio interessante in questa direzione è quello delle *capabilities* (Sen 1999). Per lo studioso, il benessere (*well-being*) è riconducibile alla libertà di scelta, a una condizione che dipende non esclusivamente dal possesso dei beni ma anche dalle capacità di utilizzarli per soddisfare i bisogni. Avere un reddito insufficiente non è di per sé una condizione diretta dello stato di povertà. La povertà è un'assenza di *capabilities*. Sen[2] fa una distinzione tra *functionings* e *capabilities*. I funzionamenti sono i risultati che un individuo acquisisce sul piano fisico ed intellettivo, come nel caso della salute, della nutrizione, della longevità, dell'istruzione. I funzionamenti, inoltre, rappresentano quello che ciascuno è in grado di essere. Quindi, da una parte il concetto include le azioni che un soggetto compie e dall'altra rimanda all'essere e al suo stato. Le capacità indicano abilità generali ma anche opportunità e potenzialità poiché, in quest'ultimo caso, si riferiscono a condizioni esterne. Lo studioso non stila un elenco di funzionamenti e di capacità, ma fornisce degli esempi come l'essere nutriti. Ai funzionamenti elementari come l'essere nutriti in maniera adeguata corrisponde la capacità base di nutrirsi e di essere nutrito, fino a capacità complesse come l'essere felice, ecc. Le capacità possono essere di base quando corrispondono alla soddisfazione di funzionamenti essenziali che permettono una vita accettabile.[3] La capacità è la combinazione di funzionamenti, ossia di stati di essere o di fare che ogni individuo può acquisire. Ecco perché la capacità riflette la libertà di ognuno, considerata come *positive power,* di fare e di essere ciò che si vuole fare ed essere, di condurre un certo tipo di vita

[2] «Functionings represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life. The capability of a person reflects the alternative combinations of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose one collection» (Sen 1993, p. 31).

[3] Se si vive al di sotto di queste capacità, per Sen le persone sono considerate «vergognosamente svantaggiate» (*ivi*, p. 114).

o un altro. Perché si arrivi alla realizzazione personale sono necessarie risorse economiche, ma anche culturali.

Questo approccio è stato tenuto in considerazione nella formulazione dell'*Human Development Index* e nell'*Human Poverty*. Quest'ultimo è stato calcolato a partire dal 1997 ed è stato sostituito, nel 2010, dal *Multidimensional Poverty Index*, articolato in tre dimensioni: salute, educazione, livello di vita, e in dieci indicatori (UNDP 2010).

L'*International Standard of Poverty Line* (ISPL) elaborato dalla World Bank è lo standard utilizzato a livello internazionale per definire la povertà che è incentrata sul reddito, cioè sulla capacità di acquistare beni, e che poi viene calcolata in relazione a fattori stabiliti dai singoli Stati. Numerose sono le critiche rivolte a questi modelli, soprattutto per i criteri e i metodi utilizzati, la cui scelta modifica i risultati e di conseguenza la rappresentazione della povertà.

Altri approcci hanno considerato la povertà come un processo sociale, concentrandosi, invece, sui fattori e sui processi che determinano ad esempio la marginalizzazione sociale nei territori e sulle narrazioni che producono ad esempio l'esclusione. Come appare evidente, il tema è ampio e per tale motivo si rimanda alla letteratura specifica sull'argomento.

A questo concetto si affianca, però, quello di povertà educativa, che è recente poiché è stato proposto alla fine degli anni Novanta al fine di sottolineare che la «povertà» presenta diverse dimensioni e non può essere analizzata esclusivamente nel suo aspetto economico. Così come la povertà educativa non può riferirsi all'analfabetismo o al titolo scolastico ma deve riferirsi a una definizione più ampia.

Quando parliamo di povertà educativa possiamo anche fare una distinzione tra l'assoluta e la relativa.

La povertà educativa assoluta presenta il limite di considerare esclusivamente tutto ciò che può essere facilmente misurabile. Pertanto, non vengono considerate tutte le diverse forme di esclusione e di impoverimento educativo che scaturiscono dall'educazione informale.

Il concetto di povertà educativa relativa tiene conto sia delle condizioni di vita sia del sentire delle persone. Il concetto evidenzia «l'incapacità individuale e collettiva di raggiungere uno standard di condizioni educative minimo, accettato in una particolare società, ovvero di appartenenza o meno a strati di popolazione privati dei benefici educativi e culturali dell'economia moderna» (Federighi 2018, p. 29).

E ancora Federighi individua, con il concetto di povertà educativa:

> – coloro che, pur avendo investito anni della loro vita all'interno delle istituzioni educative, ne escono privi di *learning outcomes* spendibili, pertanto, hanno subito processi di depauperamento educativo difficilmente reversibile e che, effettivamente, si trovano in condizioni di povertà educativa assoluta, destinati a lavori e consumi di bassa qualità educativa;
> – coloro che, pur avendo acquisito nell'età giovanile le competenze di base fornite dai sistemi educativi cui hanno avuto accesso, si trovano nell'impossibilità di svilupparle in funzione delle necessità poste dalla vita privata, sociale e professionale e, pertanto, vivono condizioni di deprivazione educativa permanente e che vedono allargarsi quotidianamente il divario rispetto agli strati di popolazione inseriti nel «circolo della cultura e dell'educazione»;
> – coloro che, pur avendo raggiunto livelli educativi superiori, vivono condizioni di esclusione dai processi oggi essenziali di produzione endogena delle conoscenze nei luoghi di lavoro e che, di conseguenza, sono destinati alla progressiva marginalizzazione ed al distanziamento crescente dalle condizioni educative delle èlite educative (*ivi*, p. 29).

Per molta parte della letteratura degli anni ottanta e novanta, la povertà educativa è stata connessa alla didattica e all'istituzione scolastica e, di conseguenza, al miglioramento

dell'offerta formativa e alla certificazione delle competenze. È necessario mettere in discussione tale approccio, poiché non risulta esaustivo proprio per la complessità del tema e perché nell'analisi devono essere prese in considerazione anche altre agenzie di socializzazione, oltre alla scuola.

Anche Bauman (2013) aveva sottolineato che l'inchiesta condotta dalla *Carnegie Commission* (1979) confermava che il destino dei bambini è determinato dal contesto sociale, dal luogo di nascita e dalla posizione occupata dai genitori. A riguardo, tante sono le domande che potremmo porre incrociando tematiche etiche, sociali, economiche, culturali, storiche e politiche. I numerosi studi sull'educazione, ad esempio, hanno messo in relazione la crescita della scolarizzazione con lo sviluppo intellettuale della popolazione sottolineando che gli effetti della scolarizzazione vengono meno nel momento in cui il soggetto ritarda l'entrata nel mercato del lavoro. L'attenzione si sposta nell'analisi del corso di vita dell'individuo e nel rapporto tra istruzione e mercato del lavoro.

Ciò che la letteratura sottolinea è che i soggetti più vulnerabili alle situazioni di povertà ed esclusione sociale sono i bambini e gli adolescenti proprio in considerazione degli svantaggi a livello individuale che comportano e per le ricadute che potrebbero avere nell'intero percorso di crescita in termini, ad esempio, di alti rischi di abbandono scolastico, bassi accessi ai percorsi scolastici superiori e/o formativi e al mercato del lavoro.

Anche l'Unione Europea in diversi documenti ha sottolineato la necessità che i minori partecipino alla vita sociale per contrastare l'esclusione e rompere il meccanismo dello svantaggio sociale. Nei documenti: *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori* (2011); *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale* (2013); *Istituzione di un pilastro europeo dei diritti sociali* (2017) sono riportate le raccomandazioni finalizzate al superare le forme di povertà educativa. Di centrale importanza sono l'educazio-

ne per tutte le fasce d'età e le diverse occasione di apprendimento. A tal proposito, rilevante è l'incoraggiare, nell'ambito dell'apprendimento informale, la partecipazione di tutti i minorenni ad attività ludiche, ricreative, sportive e culturali, garantendo parità di accesso e facendo, inoltre, attenzione alle possibilità economiche delle famiglie. Si comprova in tal modo che la dimensione economica non può essere il focus d'attenzione nell'analisi della povertà educativa. La mancata possibilità di sperimentare altro ha delle dirette conseguenze sulla crescita emotiva e relazionale dell'individuo. Pertanto, come viene osservato dagli studiosi del settore, la povertà educativa non è espressa esclusivamente dal rendimento scolastico, ma anche da altre componenti che interessano lo sviluppo dei bambini e degli adolescenti.

Come viene ricordato dall'OCSE (2015), la riduzione delle diseguaglianze è centrale in ogni tipo di società. L'ONU (2015), nel dibattito sui processi di inclusione, scolarizzazione e formazione individua tre obiettivi sostenibili:

1) tutti i minori hanno diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni;
2) tutti i minori devono avere accesso all'offerta educativa di qualità;
3) tutti i minori, se si trovano in situazioni di disagio sociale e povertà, devono essere destinatari di politiche pubbliche inclusive e di contrasto.

La povertà educativa, come propone Rossi Doria (2017, p. 49), deve essere considerata come ciò che impedisce la ricchezza formativa, come

> [...] l'insieme complesso di fattori che generano il mancato o limitato accesso a istruzione e formazione nonché alle opportunità di apprendimento nel corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla fruizione delle occasioni culturali. E queste, a loro volta, vanno intese in senso lato e, dunque, come partecipazione alla conservazione e innovazione delle diverse culture materiali

> del proprio territorio e del Paese, come possibilità di accedere a occasioni di movimento, cura del proprio corpo e della salute e sport, come possibilità di leggere per conoscere, comunicare e per diletto, come occasioni per frequentare natura, luoghi della storia, teatro, spettacoli e cinema, come accesso alla scoperta e conoscenza di una lingua straniera e del mondo globale, come possibilità di avvicinare e frequentare la cultura scientifica, come pieno accesso alle conoscenze tecnologiche atte alla fruizione consapevole dei media; e comprende, al contempo, le conoscenze e competenze indispensabili per esercitare appieno i diritti democratici, avere conoscenza e consapevolezza delle leggi e delle procedure e opportunità della vita civile per sapere dove, quando e come esercitarle in modo da poter fruire davvero dei diritti e poter costruire le «capacità di aspirare a...» (Appadurai 2004).

Gli elementi di debolezza sono, come riporta l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, la scarsa istruzione, la povertà materiale e tutti i fattori riconducibili all'esclusione sociale. Il fallimento formativo non è riconducibile soltanto all'abbandono e alla mancata frequenza, ma anche al non raggiungimento delle competenze minime che sono considerate fondamentali per esercitare i diritti e accedere alle conoscenze e alle opportunità (OCSE 2012), nella lettura e comprensione del testo (*literacy*) e nella matematica di base (*numeracy*).

A questo punto è possibile individuare due livelli della povertà educativa. Da una parte, il riconoscimento dei fattori di povertà materiale ed esclusione sociale dei minori presenti in territori dove si riscontra un fallimento formativo elevato; dall'altra, i valori dell'indice di povertà educativa (IPE) e le conseguenti analisi e differenze a livello territoriale. L'IPE è stato elaborato da Save the Children (2018) con l'obiettivo di misurare la deprivazione culturale e educativa dei bambini e dei ragazzi attraverso il calcolo delle capacità di apprendi-

mento e di sviluppo dei minori e la qualità dell'offerta educativa e ricreativa. Dal report che l'organizzazione ha redatto, la povertà educativa è collegata a condizioni familiari di povertà assoluta e, di conseguenza, ad una condizione di deprivazione culturale, come nel caso della mancata fruizione di musei, teatri, biblioteche… Con questo concetto si vuole rilevare che le diseguaglianze riscontrabili nelle competenze e nelle conoscenze durante i processi di scolarizzazione e di educazione, devono essere ridotte, poiché ciascuno ha il diritto di riuscita formativa, tali da potere assicurare la personale realizzazione e l'inclusione sociale. L'indice di povertà educativa è più elevato nei territori dove, nonostante la presenza di attività e iniziative pubblico-private, non c'è la possibilità di tempo pieno a scuola, dove l'edilizia scolastica è fatiscente, dove ci sono meno investimenti pubblici e privati nella formazione. La povertà educativa si manifesta, quindi, nella privazione delle competenze cognitive, ma anche nella povertà di competenze «non-cognitive», quali lo sviluppo delle capacità emotive, di relazione con gli altri, di scoperta di se stessi e del mondo.

Quando dall'analisi del fenomeno si passa agli interventi per contrastarlo, immediatamente si pensa alla necessità di interventi legislativi. Il tema, come è stato sottolineato, è alquanto complesso e gli attori coinvolti numerosi e le politiche per il contrasto alla povertà educativa irregolari.

Una delle trasformazioni più significative è stata avviata con l'approvazione, nel 1989, della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ratificata in Italia con la Legge n. 176 del 1991. Con tale legge veniva affermato il diritto a un livello di vita che permetta uno sviluppo mentale, fisico, spirituale, morale e sociale adeguato. Nel corso degli anni Novanta sono state approvate in Italia la Legge n. 285/1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, nella quale venivano definiti gli obiettivi finalizzati alla promozione dei diritti dei bambini e dei ragazzi con gli strumenti necessari per raggiungerli, e la Legge n. 451/1997, *Istituzione della Commissione parlamenta-*

*re per l'infanzia e l'adolescenza e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia,* con la quale viene istituita una Commissione con lo scopo di indirizzo e di controllo sull'attuazione degli accordi e creato l'Osservatorio con il compito di redigere il *Piano nazionale d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva* (PAI), cioè lo strumento programmatico e di indirizzo per le politiche dell'infanzia. Con queste norme si assiste a un passaggio da norme assistenzialiste che avevano caratterizzato il periodo precedente a norme che riconoscono capacità e competenze ai soggetti. Nel 2015, con la Legge n. 208 art. 1, comma 392, viene istituito il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, finanziato dalle fondazioni bancarie. Obiettivo è di avviare reti tra scuole, terzo settore, enti locali che possano intervenire nelle zone a rischio di esclusione sociale, promuovendo azioni di contrasto alla povertà educativa.

Ciò che appare necessario sottolineare è che il contrasto alla povertà educativa deve essere avviato dai primi anni di vita, così come devono essere potenziate le competenze e le motivazioni delle famiglie e coinvolte in un percorso continuo (*parental involvement*) e dovrebbero essere assicurati il sostegno scolastico e l'orientamento alla scelta scolastica e formativa.

## *Riferimenti bibliografici*

Appadurai A. (2004), *The Capacity to Aspire*, in Vijayendra R.-Walton M. (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford University Press.

Bauman Z. (2013), *"La ricchezza di pochi avvantaggia tutti" Falso!*, La Terza, Roma-Bari.

Bourdieu P. (ed.) (2015), *La miseria del mondo*, Edizioni Mimesis, Milano.

D'Alessandro L.-Montanari A. (a cura di) (2018), *Diseguaglianze e crisi della fiducia. Diritto, politica e democrazia nella società contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.

Federighi P. (2018), *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, University Press, Firenze.

OCSE (2015), *In it together. Why less inequality benefits all*.

ONU (2015), *Open working group proposal for sustainable development goals*.

Rossi Doria M. (2015), *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, https://www.minori.it/en/minori/relazione-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2012-2015, 2017, pp. 49-59.

Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*.

Sen A. (1993), *Capability and Well-being*, in Nussbaum M.-Sen. A. (eds.), *The Quality of Life, Oxford*, Clarendon Press.

Sen A. (1999), *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press, India.

Undp (2010), *Human Development Report 2010. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*, Palgrave Macmillan, New York.

# 2 La rilevazione sul campo

*Girolamo D'Anneo*

## 1. Premessa

Il contesto in cui è nata l'idea della ricerca, le principali finalità e l'approccio al tema da parte del Gruppo di lavoro sono stati ampiamente descritti nel contributo di Giuseppina Tumminelli (vd. sopra, p. 9). Qui ci si sofferma su alcuni aspetti metodologici, partendo dall'analisi dell'indice di povertà educativa proposto per la prima volta da Save the Children nel 2014.

Nella pubblicazione *La lampada di Aladino*, Save the Children propone una chiave di lettura più ampia del tema della povertà, superando la sola dimensione economica, che da sola non basta a comprendere a fondo il fenomeno, soprattutto quando coinvolge i bambini.

> Un tratto che incide in profondità nella definizione stessa delle povertà minorili, ad esempio, è senza alcun dubbio quello "educativo", perché pregiudicando il rendimento scolastico, e rischiando di arrestare sul nascere talenti e aspirazioni dei più piccoli, investe non solo il presente dei bambini ma ipoteca il loro futuro.
> Vivere in una famiglia povera e in contesti privi di opportunità di sviluppo, per molti bambini significa portare fin dai primi anni il peso di una grave discriminazione rispetto ai coetanei, con conseguenze che nel tempo possono diventare irreparabili. Come in un circolo vizioso, la povertà educativa alimenta quella economica e viceversa.
> La povertà educativa è particolarmente insidiosa, perché spesso le istituzioni, l'opinione pubblica e le stesse famiglie tendono a sottovalutarne gli effetti. Alla luce della sua esperienza in Italia e nel mondo, Save the Children è convinta

> che i bisogni educativi di ogni bambino siano da considerarsi, a tutti gli effetti, come bisogni primari e che l'impegno per rafforzarli ed estenderli a tutti debba divenire una priorità delle istituzioni e della comunità civile (2014, p. 3).

All'interno della pubblicazione, Save the Children propone un indice di povertà educativa, costruito dopo una ricognizione delle informazioni disponibili su scala regionale relativamente all'accessibilità e alla qualità dell'offerta educativa e ai livelli di partecipazione dei minori ad alcune attività ricreative e culturali. L'indice di Save the Children si basa su 14 indicatori:

1) copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici;
2) classi a tempo pieno nella scuola primaria;
3) classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado;
4) istituzioni scolastiche principali con servizio mensa;
5) scuole con certificato di agibilità/abitabilità;
6) aule connesse ad Internet;
7) dispersione scolastica;
8) bambini che sono andati a teatro;
9) bambini che hanno visitato musei o mostre;
10) bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici;
11) bambini che sono andati a concerti;
12) bambini che praticano sport in modo continuativo;
13) bambini che utilizzano Internet;
14) bambini che hanno letto libri.

I primi sette indicatori fanno riferimento ad aspetti relativi all'accessibilità e alla qualità dell'offerta educativa, dagli asili nido fino alla scuola secondaria, mentre i secondi sette indicatori sono relativi ai livelli di partecipazione dei minori ad alcune attività ricreative e culturali.

Gli indicatori proposti da Save the Children sono stati elaborati su scala regionale, e per ciascun indicatore è stata proposta una graduatoria delle regioni.

Il tema della povertà educativa ha acquisito negli ultimi anni un'importanza crescente, tant'è che il legislatore, nella Legge di bilancio 2018, ha incaricato l'Istat di definire parametri e indicatori misurabili volti a individuare le zone oggetto di intervento prioritario per la realizzazione di specifici interventi educativi urgenti volti al contrasto della povertà educativa minorile nel territorio nazionale.[1]

## 2. La definizione degli obiettivi della ricerca

Il Gruppo di lavoro chiamato dal Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza ad approfondire il tema della povertà educativa a Palermo ha – fin dalle prime riunioni – preso alcune decisioni che hanno delineato i principali aspetti della ricerca.

Innanzitutto si è deciso di condurre una rilevazione statistica per misurare il livello di fruizione dei ragazzi di alcune attività ricreative e culturali. In particolare, nel questionario sono stati inseriti i quesiti relativi alla frequenza con cui i ragazzi, negli ultimi 12 mesi, sono andati a teatro, al cinema, a visitare musei o mostre, a visitare monumenti, a un concerto musicale, a un evento sportivo, in discoteca; un quesito relativo alla frequenza di utilizzo di Internet; dei quesiti relativi alla lettura; un quesito relativo alla pratica abituale di uno sport. Si è cioè deciso di prendere come base di partenza e di riproporre il secondo blocco di indicatori proposti da Save the Children, quelli numerati da 8 a 14.

Si è però deciso di andare oltre, ovvero di misurare anche altri aspetti importanti della vita dei ragazzi, quali ad esempio la capacità di utilizzo degli strumenti tecnologici (utilizzo dei social network, consultazione di informazioni, caricamento e condivisione di foto, musica, video, ecc, lettura di notizie, visione di video e di programmi televisivi, ecc,); l'impiego

[1] Legge 27 dicembre 2017, n. 205 recante Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020, art. 1, comma 230: «Al fine di realizzare specifici interventi educativi urgenti volti al contrasto della povertà educativa minorile nel territorio nazionale, l'ISTAT, sulla base delle basi di dati di cui al comma 228, definisce i parametri e gli indicatori misurabili con l'obiettivo di individuare le zone oggetto di intervento prioritario di cui al presente comma».

del tempo libero e le relazioni sociali (frequenza di oratori, gruppi scout, associazioni ricreative, giardini pubblici, associazioni sportive, sale gioco ecc.); il livello di autonomia dei ragazzi in merito ad alcune attività (quale indirizzo scolastico scegliere, cosa fare nel tempo libero, quali libri leggere, come vestirsi ecc.); l'atteggiamento nei confronti del bullismo e del cyberbullismo.

Si è voluta quindi estendere la finalità della ricerca, ponendo la misura del livello di fruizione dei ragazzi di alcune attività ricreative e culturali all'interno del più ampio obiettivo volto a rilevare, più in generale, le abitudini e gli stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a Palermo. L'ipotesi sottostante è che vi sia una correlazione fra le abitudini, gli stili di vita, il livello di fruizione di alcune attività ricreative e culturali e il livello di deprivazione educativa dei ragazzi.

## 3. Il target della ricerca

Un'altra decisione preliminare presa dal Gruppo di lavoro riguarda il target, ovvero la definizione della popolazione obiettivo della ricerca: si è deciso di prendere quale popolazione di riferimento i ragazzi e le ragazze frequentanti il terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Si sono voluti in questo modo intercettare i ragazzi nella delicata fase di transizione tra l'infanzia e l'adolescenza, una fase molto delicata in cui i ragazzi entrano nell'età adulta e diventano a tutti gli effetti membri della società.

Secondo i dati elaborati dall'Ufficio Statistica del Comune di Palermo, nell'anno scolastico 2015/2016 nel Capoluogo siciliano vi erano 82 plessi scolastici di scuole secondarie di primo grado pubbliche, e gli alunni frequentanti il terzo anno erano 7.366. Nella tavola che segue è riportata la distribuzione dei plessi scolastici e degli alunni del terzo anno nelle otto Circoscrizioni.

| Scuole secondarie di I grado pubbliche – Anno scolastico 2015/16 | | |
|---|---|---|
| **Circoscrizione** | **N° plessi** | **N° alunni frequentanti il 3° anno** |
| **I** | 6 | 264 |
| **II** | 7 | 772 |
| **III** | 10 | 822 |
| **IV** | 16 | 1.337 |
| **V** | 13 | 1.087 |
| **VI** | 7 | 1.004 |
| **VII** | 9 | 627 |
| **VIII** | 14 | 1.453 |
| **Totale** | **82** | **7.366** |

*Tavola 2.1 – Fonte: Comune di Palermo, Ufficio Statistica*

## 4. Il campione

La dimensione del campione è stata condizionata dalla volontà del Gruppo di lavoro di ottenere risultati statisticamente significativi non soltanto per l'intera Città di Palermo, ma anche per ciascuna delle otto Circoscrizioni amministrative in cui è suddiviso il territorio comunale.

Partendo da questo presupposto, la dimensione campionaria minima del campione, necessaria per ottenere un intervallo di confidenza delle stime del 99% e un errore del 10% in ciascuna delle otto Circoscrizioni, è stata determinata in 1.091 unità. L'ampia disponibilità a partecipare alla ricerca da parte delle scuole e la tecnica di campionamento utilizzata[2] hanno fatto sì che la dimensione effettiva del campione abbia raggiunto il ragguardevole livello di 2.041 unità, quasi il doppio della dimensione minima richiesta.

[2] Si è proceduto a un campionamento a due stadi con estrazione a grappolo delle unità di secondo stadio, costituite dalle terze classi delle scuole secondarie di primo grado. Una volta individuata la classe (il grappolo) si è proceduto alla somministrazione del questionario a tutti gli alunni della classe.

Nella tavola che segue sono riportati, per ciascuna circoscrizione, i valori relativi al numero di scuole che hanno partecipato alla rilevazione e alla dimensione campionaria, ovvero il numero di studenti che hanno compilato il questionario.

Complessivamente hanno partecipato alla ricerca 36 plessi scolastici di scuole secondarie di primo grado, pari a quasi il 44% del totale. Più in particolare, approfondendo l'analisi a livello di circoscrizione, il numero di plessi che hanno partecipato alla ricerca va da un minimo di 3 nella prima circoscrizione, ad un massimo di 6 nella quarta circoscrizione. In termini di tasso di campionamento (ovvero plessi che hanno partecipato alla ricerca sul totale), si va da un minimo del 28,6% della ottava circoscrizione (4 plessi su un totale di 14) al 71,4% della sesta circoscrizione (5 plessi su un totale di 7).

| Il Campione | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Circoscrizione** | **N° plessi** | **Campione plessi** | **Tasso di campionamento scuole** | **N° alunni frequentanti il 3° anno** | **Campione alunni** | **Tasso di campionamento alunni** |
| **I** | 6 | 3 | 50,0% | 264 | 92 | 34,8% |
| **II** | 7 | 4 | 57,1% | 772 | 138 | 17,9% |
| **III** | 10 | 4 | 40,0% | 822 | 197 | 24,0% |
| **IV** | 16 | 6 | 37,5% | 1.337 | 486 | 36,4% |
| **V** | 13 | 5 | 38,5% | 1.087 | 437 | 40,2% |
| **VI** | 7 | 5 | 71,4% | 1.004 | 247 | 24,6% |
| **VII** | 9 | 5 | 55,6% | 627 | 192 | 30,6% |
| **VIII** | 14 | 4 | 28,6% | 1.453 | 252 | 17,3% |
| **Totale** | **82** | **36** | **43,9%** | **7.366** | **2.041** | **27,7%** |

*Tavola 2.2 – Fonte: Elaborazioni del Gruppo di lavoro su dati Comune di Palermo, Ufficio Statistica*

I ragazzi del terzo anno delle scuole secondarie di primo grado che hanno compilato il questionario sono stati com-

plessivamente 2.041, con un tasso di campionamento pari al 27,7%. In valori assoluti, il campione più piccolo è quello della prima circoscrizione, 92 ragazzi, mentre quello più ampio è quello della quarta circoscrizione, 486 ragazzi. In termini di tasso di campionamento, il valore più basso (17,3%) si registra nell'ottava circoscrizione, dove hanno compilato il questionario 252 ragazzi su un totale di 1453, mentre il valore più elevato (40,2%) si registra nella quinta circoscrizione, dove hanno compilato il questionario 437 ragazzi su un totale di 1.087.

Come è possibile rilevare, si tratta di numeri e di tassi di campionamento decisamente elevati, che hanno consentito di procedere all'elaborazione di risultati statisticamente significativi non soltanto per l'intera Città di Palermo, ma anche per ciascuna delle otto Circoscrizioni, così come richiesto dal Gruppo di lavoro.

## 5. Il questionario

La costruzione del questionario è stata una delle fasi della ricerca più delicate e complesse. Il questionario costituisce infatti lo strumento attraverso il quale vengono raccolti dalle unità campione i dati e le informazioni oggetto della ricerca.

Il questionario è strutturato in due sezioni. La prima sezione contiene le domande formulate per la rilevazione delle abitudini e degli stili di vita dei ragazzi, e prevede 16 quesiti a risposta chiusa. La seconda sezione contiene le domande formulate per la rilevazione di alcuni dati di struttura del campione, necessari per poter procedere ad analisi differenziate per sesso, cittadinanza, cittadinanza dei genitori, condizione professionale dei genitori ecc., e prevede 15 quesiti a risposta chiusa.[3]

Nella redazione delle singole domande del questionario, il Gruppo di lavoro si è ispirato ai principi di chiarezza, semplicità e precisione, tenendo ben presente l'età dei ragazzi che avrebbero dovuto compilare il questionario.

[3] In appendice è riportato il questionario utilizzato per la ricerca.

Grande attenzione è stata posta anche alla lunghezza del questionario, ovvero al numero di domande, cercando il giusto equilibrio nel *trade-off* fra le necessità della ricerca e l'attenzione dei rispondenti.

La versione definitiva del questionario è stata preceduta da una fase di test con ragazzi della fascia di età interessata dalla ricerca, che ha consentito di verificare che tutte le domande fossero chiare e comprensibili, e che le modalità di risposta ai singoli quesiti fossero esaustive.

## 6. Le modalità di intervista

Per la raccolta dei dati presso le scuole, il Gruppo di lavoro si è avvalso di una rete di rilevazione costituita dai tirocinanti del Corso di Laurea in Servizio Sociale dell'Università degli Studi di Palermo, i quali sono stati formati sulle finalità della ricerca, sui contenuti del questionario e sulle modalità di somministrazione dello stesso.

Per la compilazione dei questionari, si è deciso di utilizzare una tecnica mista, che tenesse conto delle differenti disponibilità e dotazioni informatiche delle scuole. Nelle scuole

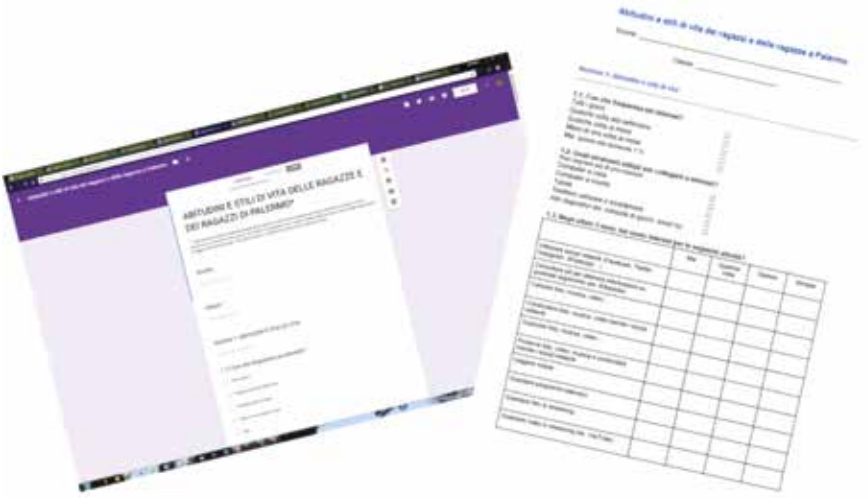

*Figura 2.1 – Il questionario in versione web (immagine di sinistra) e in versione cartacea (immagine di destra)*

in cui è stato possibile utilizzare i PC delle aule di informatica, i ragazzi, con la supervisione dei tirocinanti del Corso di Laurea in Servizio Sociale, hanno compilato il questionario accessibile sul web, sviluppato con l'applicazione «Moduli» di Google, secondo la tecnica CAWI (Computer Assisted Web Interview). Nelle scuole in cui ciò non è stato possibile, i ragazzi, sempre assistiti dai tirocinanti del Corso di Laurea in Servizio Sociale, hanno compilato il questionario cartaceo, secondo la tecnica PAPI (*Paper And Pencil Interview*).

## 7. Le caratteristiche del campione

Il questionario, come già detto, è stato compilato da 2.041 ragazzi. Di questi, 932, pari al 45,7%, sono di sesso maschile, mentre 1.109, pari al 54,3% sono di sesso femminile (graf. 2.1).

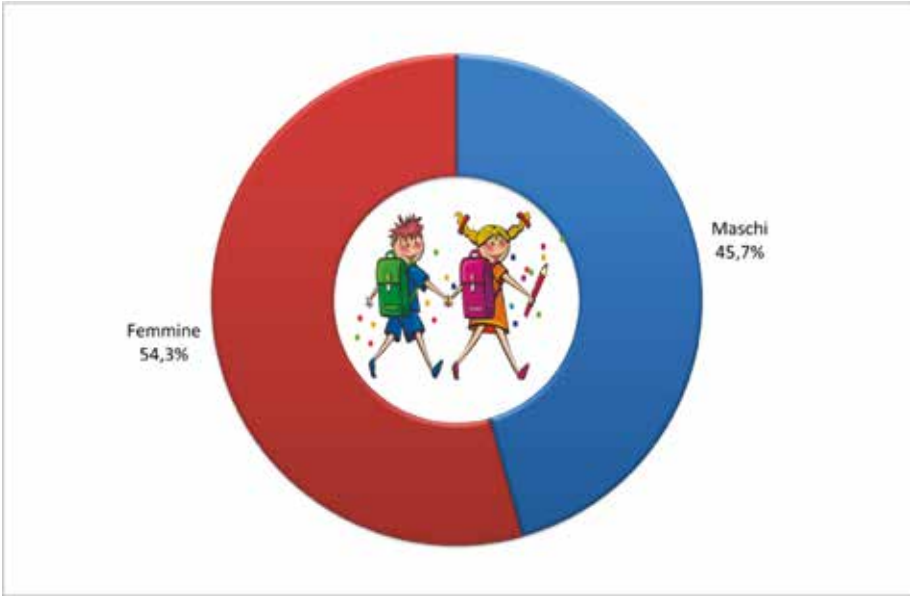


*Grafico 2.1 – Distribuzione per sesso del campione*

Con riferimento alla cittadinanza, 1.959 ragazzi sono di cittadinanza italiana, mentre 82, pari al 4%, sono di cittadinanza straniera. Le cittadinanze straniere più numerose sono Bangladesh, Sri Lanka, Romania e Cina.

La percentuale di ragazzi stranieri (graf. 2.2) più elevata è nella prima (22,8% del campione), seguita dalla seconda (10,1%). Le percentuali più basse sono invece nella quarta circoscrizione (1,2%) e nella settima, dove nessuno dei ragazzi intervistati è con cittadinanza straniera.

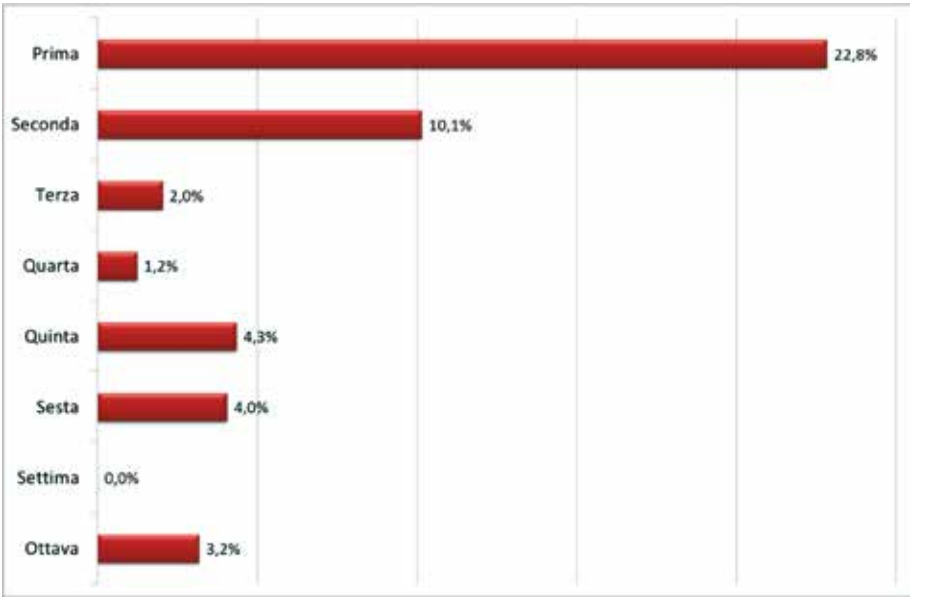


*Grafico 2.2 – Percentuale di ragazzi stranieri per circoscrizione nel campione*

Con riferimento alla cittadinanza dei genitori, il 4,7% dei ragazzi del campione ha entrambi i genitori stranieri, il 2,5% ha la madre straniera, l'1% ha il padre straniero. Complessivamente, i ragazzi con almeno un genitore straniero sono 168, pari all'8,2% del campione.

Con riferimento alla struttura familiare (graf. 2.3, p. 31), l'85,8% del campione, pari a 1.752 ragazzi, vive con entrambi i genitori, mentre il 12,9%, pari a 263 ragazzi, vive con uno solo dei genitori. Inoltre il 6,3% del campione vive anche con i nonni e il 48,8% ha almeno un fratello o una sorella.

## Riferimenti bibliografici

Comune di Palermo (2017), *Repertorio Statistico*, anno 2016.
Dautriat H. (1997), *Il questionario*, Franco Angeli, Milano.
Frosini B. V., Montinaro M., Nicolini G. (1999), *Il campionamento da popolazioni finite*, Utet Università.
Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*.

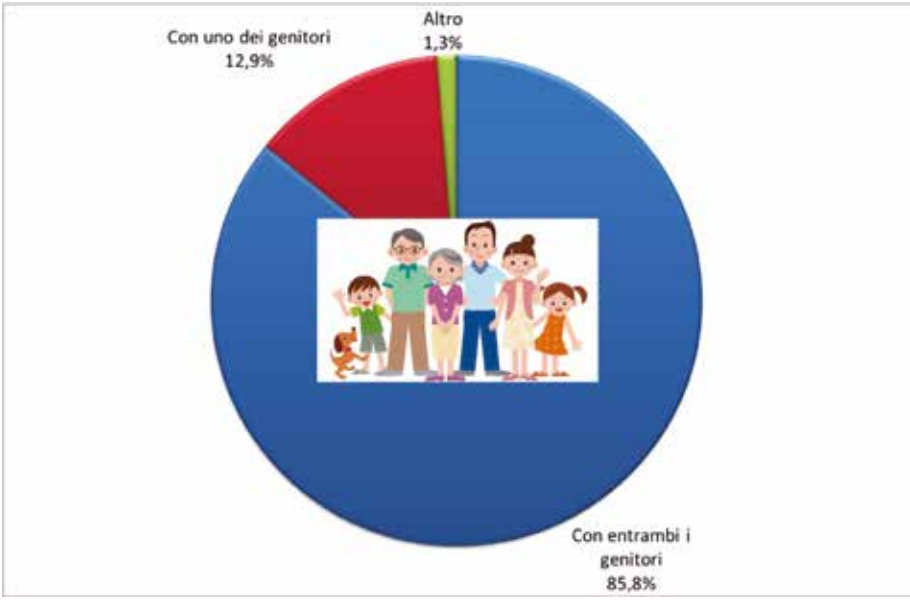


*Grafico 2.3 – Con chi vivono i ragazzi del campione*

# 3 Genitori e figli in Rete. Strategie di *digital parenting*

*Gianna Cappello*

## 1. Premessa

La ricerca *Abitudini e stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a Palermo*, tenendo sullo sfondo il tema della povertà educativa, si è mossa sostenendo l'ipotesi che analizzando gli stili di consumo culturale e mediale, di fruizione del tempo libero, e altri indicatori specifici, sia possibile fornire una definizione più ampia e complessa di povertà educativa, come molta della più recente letteratura sull'argomento sta peraltro già sostenendo.[1] Se, per esempio, definiamo la povertà educativa come «insieme complesso di fattori che generano il mancato o limitato accesso a istruzione e formazione nonché alle opportunità di apprendimento nel corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla fruizione delle occasioni culturali» (Rossi Doria 2017, p. 49), è evidente l'aggancio con una visione di «policentrismo formativo» (Cesareo 1974) che sin dalla fine degli anni '70 del secolo scorso metteva in discussione il sistema scuola-centrico sino ad allora dominante, affermando che «l'educazione non si può circoscrivere in uno solo o anche in più spazi, poiché al limite ogni "spazio sociale" possiede una propria valenza educativa» (p. 45). In una prospettiva di «comunità educante», all'educazione formale si affiancano pertanto gli attori e i contesti dell'educazione non formale (l'associazionismo giovanile, i centri di aggregazione giovanile ecc.) e informale (la famiglia, i media e la Rete, il gruppo dei pari ecc.), tutti egualmente coinvolti nello sviluppo dell'individuo in un'ottica di educazione permanente.

Parafrasando la definizione di Rossi Doria, la tesi qui sostenuta è che un «mancato o limitato accesso» ai media e alla Rete si traduce immediatamente in povertà educativa ovvero

[1] Si veda il capitolo di Giuseppina Tumminelli (vd. sopra, p. 9).

in mancato o limitato «esercizio di cittadinanza». Coerentemente con questa impostazione, nel corso della nostra ricerca abbiamo raccolto dati sui consumi mediali e sulle attività online dei ragazzi e delle ragazze di Palermo,[2] con un focus sul *digital parenting*, ovvero sul ruolo dei genitori.

## 2. I ragazzi e la Rete. Verso approcci multidimensionali

Prima di passare al tema del *digital parenting*, appare opportuno fornire un rapido cenno alle tesi principali sul tema del rapporto tra i ragazzi la Rete su cui la ricerca scientifica sembra oramai convergere e da cui occorre partire per meglio analizzare le strategie e le *policies* di intervento educativo (dei genitori, ma non solo) attualmente in essere e prospettare quelle future.

Com'è noto, il rapporto tra i ragazzi e i media ha da sempre suscitato una polarizzazione delle posizioni che già negli anni '60 Umberto Eco aveva ben colto nel suo *Apocalittici e integrati* (1964) riferendosi al più generale al rapporto tra i media e la società. Pur diametralmente opposte, queste due posizioni condividono di fatto un medesimo orientamento essenzialistico e tecno-deterministico. In entrambi i casi si tratta di posizioni "profetiche" che rispondono più ai criteri di generalità della teoria pura che non a quelli empirico-sperimentali del metodo scientifico, protette dalla loro non verificabilità e dalle semplicità delle tesi sostenute. Pertanto la visione apocalittica dei ragazzi come naturalmente vulnerabili e indifesi dinanzi ai media viene perfettamente controbilanciata dalla visione integrata che li vede naturalmente «nativi digitali» (Prensky 2001).[3] Allo stesso modo, sia gli apocalittici che gli integrati attribuiscono ai media poteri e caratteristiche intrinseche che prescindono dagli usi, dai circuiti sociali, dal-

[2] Si veda il capitolo di Giovanni Fulantelli e Concetta La Mattina (vd. sotto, p. 59).

[3] In realtà, lo stesso Prensky ha rivisto qualche anno fa (2010) questa sua posizione sottolineando come la differenza fra nativi e immigrati digitali sia destinata progressivamente a perdere significato, soppiantata da criteri di differenziazione legati non tanto all'età quanto alla «saggezza digitale».

le condizioni strutturali entro cui l'innovazione tecnologica opera e viene adottata/adattata (Cappello 2009, 2012).

In alternativa, man mano che la Rete e le tecnologie digitali sono diventate dimensione essenziale del vivere quotidiano dei ragazzi, si sono affermati approcci di ricerca più contestuali e multidimensionali che ci permettono di verificare come le loro attività online siano in realtà molto complesse e articolate, spesso contraddittorie e sfuggenti, legate a più ampi processi di mutamento nelle forme e nelle strutture della società contemporanea. Oggi più che mai si tratta di attività che non vanno lette sotto la luce psicologistica dell'incontro astratto tra mente e medium, quanto come forme di azione sociale in contesto, di volta in volta influenzate da variabili strutturali come l'età, il genere, lo status socio-economico ecc., ma anche l'ambiente domestico, il sistema educativo, le politiche e i sistemi di regolamentazione dei media ecc.

A questo proposito risulta particolarmente esemplificativo il progetto di ricerca *EU Kids Online*, finanziato dalla Commissione Europea e coordinato dalla *London School of Economics and Political Science*, che dal 2010 raccoglie in maniera sistematica dati sulle attività online di bambini e adolescenti europei di 9-16 anni.[4] Citando il modello ecologico di Urie Bronfenbrenner (1979), i ricercatori di *EU Kids Online* contestualizzano le attività online dei ragazzi all'interno di tre «cerchi concentrici», strettamente intrecciati tra loro, distinguendo tra un livello di analisi individuale, sociale e nazionale (cfr. fig. 3.1, p. 36). A livello individuale, l'analisi delle attività online dei ragazzi procede in termini di condizioni di accesso, di competenze, di rischi e opportunità rintracciando-

[4] Dopo un primo triennio 2006-2009, nel corso del quale è stata condotta una sistematica ricognizione dello stato dell'arte della letteratura scientifica sul tema media e minori, a partire dal 2010 è stata condotta una *survey* in 25 Paesi europei coinvolgendo un campione casuale stratificato di 25.142 minori (9-16 anni) più un genitore. Nel 2014 i paesi coinvolti sono diventati 33 (includendo anche paesi extraeuropei come Australia, America Latina, Brasile, Russia ecc.). Rapporti e pubblicazioni varie sono scaricabili dal sito http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online (sito visitato nel mese di febbraio 2019).

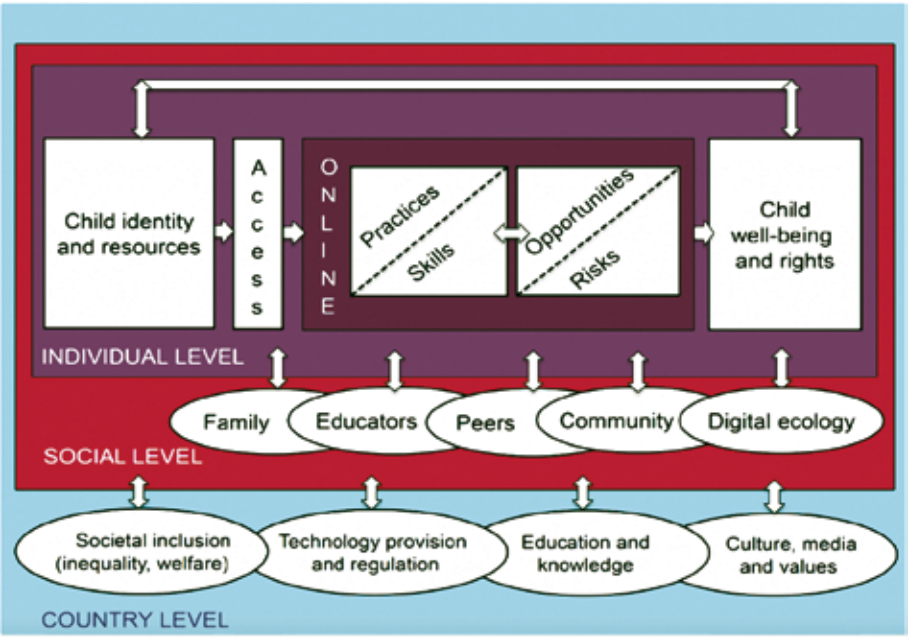


*Figura 3.1 – Il modello teorico-concettuale di EU Kids Online (fonte: Livingstone, Mascheroni & Staksrud 2015, p. 10)*[5]

ne a monte le connessioni con le consuete variabili psico-sociografiche e a valle l'impatto in termini di benessere e diritti. Questo livello si lega strettamente il livello della mediazione sociale svolta da genitori e famiglia, scuola, comunità locale, gruppo dei pari, ambiente digitale con cui i ragazzi vengono a contatto. Il livello nazionale, infine, è il livello di sistema che contiene e condiziona gli altri due, e che richiede che l'analisi tenga conto delle interconnessioni con fattori di sistema quali l'inclusione sociale, l'infrastrutturazione tecnologica, la regolamentazione, la cultura e il dibattito pubblico, il sistema educativo, la stratificazione socio-economica.

I dati raccolti nel corso di questi anni dal team di *EU Kids Online* hanno consentito di giungere a una serie di assunti di fondo *evidence-based*. Il primo di questi assunti è che lo stare e fare cose in Rete non è di per sé positivo o negativo per i

[5] Per una descrizione più dettagliata di questo modello e una discussione sulla sua evoluzione nel corso degli anni si veda Livingstone, Mascheroni & Staksrud 2015.

ragazzi. Il loro saper cogliere le opportunità e al tempo stesso evitare i rischi è legato a un complesso intreccio di fattori contestuali che va rigorosamente e capillarmente ricostruito e spiegato secondo i «cerchi concentrici» di cui si è appena detto. Si è visto, poi, che opportunità e rischi vanno di pari passo in maniera direttamente proporzionale: più i ragazzi usano la Rete, più possono trarre beneficio dalle opportunità che essa offre e acquisire competenze digitali, più però si espongono a rischi e pericoli. Per quanto riguarda specificamente le opportunità, se per un verso è ben noto come la Rete possa offrire innumerevoli vantaggi sul piano simbolico e relazionale, per l'apprendimento, la partecipazione, la creatività, la collaborazione a distanza, la comunicazione e l'espressione, è vero però che gli usi più frequenti tra i ragazzi hanno un carattere soprattutto ludico e di intrattenimento, mentre usi più sofisticati e complessi sul piano espressivo e partecipativo (si pensi agli usi civico-politici della Rete) sono più rari. Un dato, questo, che merita una seria riflessione sul piano delle politiche di intervento.[6] Per quanto riguarda i rischi e i pericoli della Rete, si è visto che la semplice esposizione non necessariamente produce un impatto negativo o un danno.[7] In alcuni casi, esattamente come avviene anche per rischi e pericoli incontrati nella vita offline, può lasciare più o meno indifferenti o addirittura tradursi in una maggiore resilienza, ovvero in una maggiore capacità di affrontare situazioni pericolose imparando a gestirne l'impatto. I dati di *EU Kids Online* a questo proposito (ri)propongono una serie di sfide nuove e vecchie ai genitori, agli insegnanti e naturalmente ai ragazzi

[6] A questo proposito, già parecchi anni fa Manuel Castells notava che «nonostante tutta l'ideologia sul potenziale delle nuove tecnologie di comunicazione per l'istruzione, la salute e l'arricchimento culturale, la strategia prevalente è volta allo sviluppo di un gigantesco sistema di intrattenimento elettronico, considerato l'investimento più sicuro dal punto di vista degli affari… Pertanto, mentre governi e futurologi parlano di collegare in rete le aule, di effettuare interventi chirurgici a distanza e di teleconsultare l'Enciclopedia Britannica, gran parte della costruzione effettiva del nuovo sistema si incentra su video *on demand*, gioco d'azzardo in Rete e parchi a tema in ambienti di realtà virtuale» (2002, pp. 424s.).

[7] Per rilevare l'impatto negativo, nel questionario di *EU Kids Online* si faceva riferimento a effetti di «turbamento», «disagio».

stessi. Si prendano le esperienze di bullismo online e offline.[8] Confrontando i dati 2010-2013-2017, si è visto che, pur attestandosi su percentuali stabili se non addirittura in lieve diminuzione (11% nel 2010, 13% nel 2013, 10% nel 2017) e pur non essendo tra le esperienze più diffuse, rimane di fatto l'esperienza più sconvolgente per bambini e adolescenti 9-17 anni, con percentuali leggermente variabili in base all'età e al genere.[9] Molto più diffusa (ma con effetti di "turbamento" decisamente minori, soprattutto per i maschi e gli adolescenti 15-17 anni) l'esposizione a contenuti pornografici con dati in forte crescita: si è passati dal 12% del 2010 al 23% del 2013 fino al 31% del 2017.[10]

Un cenno merita l'esposizione a contenuti inappropriati legati alla violenza e al razzismo (il cosiddetto *hate speech*) entrati per la prima volta nella rilevazione del 2017. I rischi legati alla polarizzazione delle opinioni su Internet, con la creazione di *echo chambers* (Sunstein 2017) e *filter bubbles* (Pariser 2012), pur presenti da tempo negli studi sugli effetti dei media, sono oggi entrati prepotentemente nel dibattito pubblico, soprattutto da quando si sono saldati con i rischi di radicalizzazione religiosa di giovani occidentali e la crescente diffusione di movimenti di estrema destra, fascisti e razzisti in Europa. I dati sugli atteggiamenti dei ragazzi riguardo a questo tipo di contenuti, pur al momento espressione di una loro quasi unanime condanna, sono comunque da tenere d'occhio nei prossimi anni.

Un'ultima osservazione va fatta sui dati relativi allo *sharenting*, un fenomeno che ci avvicina alla tematica oggetto di questo capitolo, ovvero il ruolo dei genitori. Nato dalla crasi tra il termine *share* e *parenting*, lo *sharenting* indica la pratica sempre più diffusa di genitori che postano foto dei figli addi-

[8] Per una sintesi si veda Cappello 2015.

[9] Per una discussione sui dati relativi al cyberbullismo raccolti nella nostra indagine, si veda il capitolo di Cetty Mannino (vd. sotto, p. 117).

[10] Questi dati, che riguardano in particolare i ragazzi italiani, provengono dall'ultima survey lanciata nel 2017 dal team di *EU Kids Online* (cfr. Mascheroni-Ólafsson 2018).

rittura prima che essi siano nati, con la diffusione delle immagini delle ecografie (Leaver 2017). Queste tracce digitali, su cui i figli (soprattutto i più piccoli) non hanno alcun controllo, vanno però a sedimentarsi in Rete, diventando parte indelebile della loro identità digitale. In Rete infatti, com'è noto, ogni contenuto pubblicato è persistente (rimane disponibile potenzialmente per sempre) replicabile (copiabile senza limitazioni), scalabile (può raggiungere un pubblico ampissimo) e ricercabile (rintracciabile tramite parole chiave associate) (Boyd-Ellison 2008). Oltre a sollevare problemi legati alla violazione della privacy e alla "sorveglianza" digitale di bambini e adolescenti, questo fenomeno rende evidente il processo di *datafication* dell'infanzia: i dati riguardanti le attività online dei bambini sono tracciati, archiviati nelle piattaforme commerciali, analizzati e monetizzati secondo le logiche economiche del capitalismo digitale (Srnicek 2017) e dell'*Internet of Toys* (Mascheroni-Holloway 2019). Per non parlare delle preoccupazioni che stanno emergendo in relazione al pericolo di sfruttamento di queste immagini da parte di pedo-pornografi online. Da qui la crescente cautela dei genitori nella scelta di cosa condividere online dei propri figli piccoli e l'emergere già di alcuni casi giudiziari in cui i genitori sono stati condannati per aver condiviso immagini e informazioni senza il consenso dei figli (Mascheroni-Ólafsson 2018).

## 3. Divario digitale e povertà educativa. Una questione di accesso "qualificato"

I dati della nostra ricerca, allineandosi a quelli rilevati a livello europeo da *EU Kids Online*, confermano un accesso oramai generalizzato ai media digitali e alla Rete da parte di bambini e adolescenti. Il divario digitale, se definito come diseguaglianza di accesso alla "macchina", seppure persistente in taluni casi di particolare disagio socio-economico, è decisamente in via di superamento, almeno nei paesi occidentali, dimostrando quanto previsto nei primi studi sul divario digitale, ovvero che si tratta in fondo di un problema temporaneo

destinato ad essere superato con lo sviluppo dell'industria dei media e delle telecomunicazioni e con la conseguente penetrazione delle tecnologie digitali a tutte le fasce della popolazione di un paese. Con il passare del tempo, però, la definizione di divario digitale ha assunto un'altra dimensione poiché ci si è resi conto che non è tanto (o soltanto) una questione di accesso alle "macchine", ma anche di competenze (non solo tecniche, ma anche cognitive, culturali, creative, critiche) per trasformare l'uso dello strumento in pratiche significative e socialmente rilevanti, di differenze qualitative tra le varie attività online, di relazioni tra queste attività e fattori macro-contestuali di più ampia portata. L'espressione stessa «divario digitale» (e la sua implicita semplificazione manicheistica tra accesso sì/accesso no) appare riduttiva ed è stata quindi sostituita da espressioni come «inclusione sociale» o «diseguaglianza digitale» (Bentivegna 2009) con le quali si dà meglio conto della gradualità di accesso alle tecnologie e del relativo intreccio con la stratificazione sociale. In quest'ottica Eszter Hargittai (2007) parla di «divario digitale di secondo livello» sottolineando come differenti livelli di competenza digitale possono frammentare ulteriormente gli utenti perpetuando ed esacerbando diseguaglianze sociali già esistenti.

Recentemente alcuni studiosi hanno cominciato a parlare anche di «divario di terzo livello» sottolineando la necessità di parlare di diseguaglianza non solo in termini di accesso fisico e uso competente, ma anche in relazione agli esiti positivi che tale uso competente rende possibili in una varietà di contesti di vita offline (professionale, privata, tempo libero, scuola ecc.) (van Deursen et. Al. 2014). In linea con questi orientamenti di ricerca, Jan van Dijk (2012) ha elaborato un modello causale per dare conto del divario digitale all'interno della sua «teoria dell'appropriazione e delle risorse». Gli elementi di base che compongono questo modello sono quattro (cfr. fig. 3.2, p. 41):

1) una varietà di diseguaglianze personali (età, genere, razza/etnia, personalità, abilità/disabilità fisiche) e po-

sizionali (attività lavorativa, livello di istruzione, contesto familiare, nazionalità);
2) una diversa distribuzione delle risorse originata da questo tipo di diseguaglianze (il capitale economico, culturale, sociale, umano posseduto);
3) una varietà di modalità di accesso alle ICT (inteso non soltanto in senso stretto come accesso fisico ma anche come motivazione, competenze digitali e varietà di attività);
4) una varietà di ambiti di partecipazione sociale.

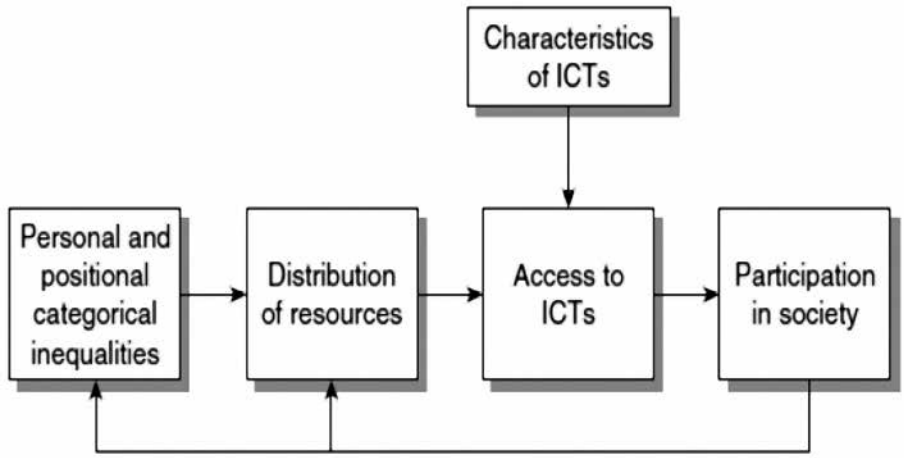


*Figura 3.2 – Il modello causale di van Dijk (fonte: van Dijk 2012, p. 61)*

Il primo e il secondo elemento possono essere considerati le cause, il terzo è il fenomeno da spiegare, insieme al quarto, che è anche la conseguenza potenziale dell'intero processo. Quest'ultimo elemento retroagisce sul primo e sul secondo elemento in quanto una minore o maggiore partecipazione sociale può cambiare le relazioni tra le diseguaglianze personali e posizionali, e la distribuzione delle risorse. Vi è, infine, un quinto elemento collaterale ma comunque in grado di influire sull'intero processo, ovvero le caratteristiche specifiche – le proprietà – delle nuove tecnologie (le cosiddette *affordances*). Se una tecnologia viene vista ed esperita come comples-

sa, costosa, eccessivamente articolata, può portare a problemi di accessibilità e usabilità, amplificando il problema generale dell'accesso. In definitiva, come scrive van Dijk,

> Le conseguenze di un accesso diseguale di qualsiasi tipo riguardano una maggiore o minore partecipazione ai diversi ambiti della società: economico (accesso al mercato del lavoro), sociale (accesso alle relazioni sociali), politico (accesso al voto e ad altre forme di partecipazione politica), culturale (partecipazione alla cosiddetta cyberculturа) (2012, p. 62).

Il modello di van Dijk rende evidente la natura multidimensionale del divario digitale e segna il definitivo passaggio dall'idea di un mero accesso "fisico" al *medium* a un accesso "qualificato", ovvero competente, consapevole, responsabile, diversificato, creativo ecc. (Cappello 2009). L'educazione diventa quindi un elemento chiave di riscatto sociale e di riqualificazione dell'accesso. Avere un accesso poco qualificato si traduce inevitabilmente in una condizione di povertà educativa, una condizione cioè in cui gli individui non sono in grado (o sono scarsamente in grado) di interagire con i media e la Rete in maniera significativa rispetto alle proprie esperienze ed esigenze, e in particolare rispetto alla loro capacità di influire e partecipare attivamente alla vita pubblica. Avere un accesso qualificato diviene essenziale per il superamento di quell'*information apartheid* che si sta di fatto creando anche nelle ricche società post-industriali e che impedisce a un crescente numero di persone di accedere ai media e alla Rete intesi non tanto (o soltanto) a fini ludico-ricreativi (come spesso accade) o di mera consultazione reattiva quanto come vere e proprie risorse di vita. Già nel 1997 scriveva lucidamente Stefano Rodotà,

> Se i nuovi media fossero soltanto beni di consumo, le disuguaglianze ampie e crescenti potrebbero essere consi-

> derate accettabili. Essendo, invece, strumenti indispensabili per la partecipazione culturale, sociale, politica ed economica, le nuove disuguaglianze diventano un rischio reale per la democrazia. Se questi problemi non diventano oggetto di politiche consapevoli, invece di insistere su un'astratta capacità del mercato di risolverli, v'è il rischio concreto che le autostrade dell'informazione si traducano nell'ennesima "strada senza uscita" nella ricerca dell'eguaglianza (1997, pp. 91s).

Riepilogando, l'accesso qualificato si configura a tutti gli effetti come un vero e proprio bene pubblico universale essenziale per l'esercizio della democrazia e la costruzione della cittadinanza attiva, un bene del quale tutti dovrebbero potere usufruire con competenza. In una società che ha subìto profonde trasformazioni culturali, economiche e politiche associate alle nuove tecnologie di comunicazione, un mancato o non qualificato accesso si traduce nella perdita secca dell'opportunità di entrare in possesso di informazioni, di accedere a servizi e partecipare a forme di relazione sociale che risultano rilevanti nei processi di socializzazione e posizionamento identitario degli individui. Semplificando, si potrebbe dire che il primo, basilare diritto (passivo) di avere garantito l'accesso alla Rete si deve necessariamente coniugare con il più complesso diritto (attivo) di sapere intervenire nella Rete per esprimersi, comunicare, dibattere, informarsi. Pertanto non basta la previsione astratta dell'accesso come servizio universale, ma occorre anche che istituzioni pubbliche, settore privato e società civile concorrano per dare vita a una vera e propria governance dell'informazione e della comunicazione in virtù della quale la comunità educante viene ad assumere come priorità essenziale la predisposizione e la realizzazione sistematica di politiche di educazione mediale che non si limitino a fornire nozioni tecnico-strumentali (come spesso si è fatto sinora), ma che sappiano anche dare la «possibilità di comprendere il senso e la portata sociale delle nuove tecnolo-

gie, per avere nei loro confronti capacità critiche e non cadere nella facile identificazione tra innovazione tecnologica e progresso sociale» (Rodotà 1997, p. 92).

## 4. Il *digital parenting* nella percezione dei ragazzi e delle ragazze di Palermo

### *4.1. Strategie di digital parenting*

Il ruolo dei genitori nel governare il rapporto dei propri figli con i media è stato da sempre oggetto di interesse da varie prospettive di ricerca. Con riferimento alla televisione in particolare, si è visto per esempio che la governance genitoriale si è spesso espressa in termini di protezione, restrizione, limitazione (Tarozzi 2007). L'arrivo dei media digitali e della Rete, dotati di alcune caratteristiche specifiche rispetto ai media tradizionali, ha immediatamente messo in discussione la possibilità che questo approccio possa valere *sic et simpliciter* anche per i contesti del cyberspazio. Si è pertanto cominciato a parlare di *digital parenting* (d'ora in poi, DT), di genitorialità digitale. Si pensi, per esempio, alla limitazione di accesso alla televisione in termini di tempo, spazio e contenuti, decisamente possibile («A letto dopo il Carosello») quando il televisore era uno e situato nel soggiorno di casa sotto lo sguardo vigile dei genitori, un po' meno possibile quando i televisori si moltiplicano nelle stanze dei figli, decisamente difficile (se non impossibile) con i potenti smartphone mobili e ubiqui oggi in tasca alla stragrande maggioranza dei ragazzi. Proprio la pervasività di dispositivi digitali e servizi di Rete sempre più personalizzati, portatili (e persino indossabili), ubiqui e mobili, costantemente connessi (*always on*), disarticolando le condizioni spazio-temporali della vita quotidiana, contribuisce a determinare un intreccio di relazioni e pratiche che si affiancano a quelle familiari, creando nuove sinergie e opportunità e al tempo stesso nuovi conflitti e distanze nella governance delle dinamiche familiari e del DT (Boccia Artieri 2012; Aroldi 2015; Taddeo-Tirocchi 2014; Scabini-Rossi 2013). Un

ulteriore elemento di complessità viene dal fatto che la digitalizzazione dei contenuti multimediali e la creazione delle piattaforme dei social networks (Facebook, Twitter, Instagram ecc.) ha reso possibile non solo la creazione di archivi digitali potenzialmente illimitati (a cominciare dal più grande di tutti ovvero il web), ma anche lo sviluppo degli UGC (*User Generated Content*): gli utenti non sono solo consumatori di contenuti mediali ma diventano anche produttori e distributori di contenuti che, grazie ai social networks, possono raggiungere pubblici potenzialmente infiniti. La ricerca empirica su quanto tutto questo stia impattando sulla governance delle dinamiche familiari e sul DT è ancora scarsa e per lo più condotta negli USA, in un contesto quindi caratterizzato da dinamiche di sviluppo della famiglia che vedono, ad esempio, una maggiore frammentazione e mobilità in uscita dei figli dal nucleo familiare rispetto all'Italia (Aroldi 2015).

E dunque: come essere genitori nell'era del digitale? Se limitare o controllare l'accesso rimane una pratica di governance valida in certi casi, certamente non è sufficiente, come non lo era in fondo anche per i media tradizionali. Concentrarsi solo sul porre limiti e vincoli, oggi come ieri, appare del tutto irrealistico (per non dire contro-producente) considerato che il digitale e la Rete costituiscono l'infrastruttura socio-tecnica su cui si fondano le esistenze quotidiane dei ragazzi (per le relazioni sociali, le attività del tempo libero, della scuola e dell'apprendimento in genere ecc.). Anche la stessa configurazione materiale e le modalità d'uso che questa determina sono un ulteriore elemento di complessità. Come scrive giustamente Murru «il multitasking rende inefficaci le pratiche di monitoraggio meno invadenti, come per esempio, le semplici occhiate a distanza, mentre le ridotte dimensioni dello schermo e le modalità di gestione dei comandi rendono sempre più improbabile l'utilizzo congiunto» (2012, p. 239).

In questo panorama così complesso, per studiare il ruolo dei genitori nell'era del digitale e definirne, in una prospettiva *policy-oriented*, possibili linee di sviluppo efficaci, oggi più che

mai appare indispensabile che i genitori sappiano assumersi la responsabilità (anche se questo spesso non dipende unicamente dalla loro volontà) di conoscere più a fondo ciò che i loro figli fanno in Rete, l'investimento socio-emotivo che li spinge, le opportunità che sanno (o non sanno) cogliere, i rischi che corrono e la resilienza che sviluppano (o non sviluppano) per affrontarli. Anche in questo caso, la ricerca di EU Kids Online ha prodotto un'interessante classificazione delle strategie di DT messe in atto dai genitori per governare/mediare il rapporto dei loro figli con i media digitali e la Rete. In particolare sono state individuate cinque strategie:

1) *parenting attivo* quando i genitori incoraggiano i figli a raccontare ciò che fanno in Rete, svolgono attività online con loro, stanno accanto a loro quando usano la Rete;
2) *parenting orientato alla sicurezza* quando i genitori danno suggerimenti espliciti per incentivare un uso sicuro della Rete (quali siti e comportamenti evitare, quali dati condividere, quali comportamenti tenere con persone conosciute online ecc.) e per fornire un supporto in caso di eventuali esperienze spiacevoli;
3) *parenting regolativo* quando i genitori forniscono delle regole che limitano l'accesso a certi servizi, o l'uso di certi dispositivi, o ancora la messa in opera di certe pratiche (per es. l'*upload* e il *download* di contenuti multimediali);
4) *parenting di controllo* quando i genitori controllano i percorsi di navigazione online dei figli;
5) *parenting tecnico* quando i genitori utilizzano filtri di famiglia (come il *parental control*) per bloccare e filtrare i contenuti accessibili (Murru 2012).

Nel complesso, possiamo dire che il DT, così come emerge dai dati di *EU Kids Online*, si colloca su un continuum che va da strategie di restrizione e controllo a strategie di *empowerment* vero e proprio in cui i genitori supportano attivamente i figli nelle loro attività online fornendo loro chiavi di lettura e

di comportamento attraverso forme dialogiche e non di censura e/o controllo. La variabilità delle posizioni all'interno di questo *continuum* è determinata da una serie di fattori micro-macro tra cui i modelli di comunicazione presenti all'interno della famiglia, gli stili educativi adottati dai genitori, il loro livello di istruzione generale e di competenza digitale, lo status socio-economico, i discorsi pubblici e la cultura nazionale di riferimento (Livingstone et al. 2017; Clark 2013). Per esempio, in alcune ricerche si è visto che i genitori che adottano strategie di *parenting* tecnico e di controllo sono quelle in cui prevalgono un modello comunicativo familiare e uno stile educativo *social-oriented*, improntato cioè a mantenere equilibrio e coesione attraverso forme dirette di vigilanza ed esercizio del potere, mentre i genitori che adottano strategie di *parenting* attivo e orientato alla sicurezza sono quello in cui prevalgono un modello comunicativo familiare e uno stile educativo *concept-oriented*, basato cioè sulla discussione, sulla negoziazione regolativa, sull'apertura. Si è anche visto che è più nel secondo caso che nel primo che i genitori possono contribuire alla costruzione del senso critico dei figli rispetto alle loro pratiche mediali (Fujioka-Weintraub Austin 2002). In *EU Kids Online* si è visto che i genitori con status socio-economico più basso risultano meno sicuri rispetto alla loro capacità di guidare i figli nelle loro attività online per cui spesso prevale un atteggiamento da *laissez-faire* in cui i figli sono lasciati liberi di sperimentare euristicamente la Rete o al massimo con l'aiuto di fratelli/sorelle più grandi. Ed è con questi genitori che si rende più evidente la discrepanza tra ciò che le aspettative e i discorsi sociali imporrebbero normativamente al loro ruolo e ciò che essi sono praticamente in grado di poter fare date le condizioni strutturali della loro esistenza, e si ripropone quindi – ancora una volta – la questione della stratificazione sociale (Mascheroni et al. 2016; 2018).

Nello specifico dei genitori italiani, i dati di *EU Kids Online* rilevano che la maggior parte di loro (79%) parla con i propri figli di quanto questi fanno in Rete; l'87% spiega loro

cosa è più o meno sicuro fare, mentre solo il 54% ne controlla le attività online e ancora di meno (il 21%) ricorre a sistemi tecnici di filtro e/o blocco (i cosiddetti sistemi di *parental control*). Questi dati sono segno evidente di una predilezione per stili educativi *concept-oriented* fondati sulla condivisione e il dialogo, ma anche presumibilmente di una carenza delle competenze tecniche necessarie per attuare forme più sofisticate di controllo (Murru 2012).[11] Anche lo status socio-economico, come detto, gioca un peso non irrilevante: per esempio, rispetto al controllo ex-post e alla mediazione tecnica il distacco tra lo status socio-economico più basso e quello più alto raggiunge i venti punti percentuali. Un'altra variabile interessante è l'età dei figli: l'uso condiviso o anche la semplice compresenza fisica negli spazi domestici di consumo cala drasticamente con l'ingresso dei figli nell'adolescenza, mentre più costante nel tempo è la pratica del dialogo, del racconto, della discussione tra genitori e figli sulle attività online di questi ultimi. Infine, un ulteriore dato su cui riflettere (e che marca uno scostamento di ben 11 punti in meno rispetto alla media europea) riguarda la disponibilità dei ragazzi italiani a seguire i suggerimenti ricevuti dai loro genitori: il 47% dei ragazzi italiani dichiara di ignorare questi suggerimenti (che molto spesso mirano a promuovere un uso sicuro e a spiegare ciò che è bene fare e non fare) contro il 36% della media europea. Una differenza che non si può fare a meno di associare alla «scarsità di discorsivizzazioni condivise sulle opportunità di crescita e di apprendimento offerte dalla Rete» e a «una mediazione genitoriale eccessivamente concentrata sulle questioni della sicurezza e incapace di presidiare tutto ciò che per i ragazzi rappresenta la parte più affascinante e piacevole della Rete, rischia[ndo] così di generare uno scollamento con le concrete esperienze che i più giovani fanno su Internet e

[11] L'impianto di rilevazione di *EU Kids Online* prevedeva che per ciascun ragazzo intervistato fosse intervistato anche un genitore. Tuttavia nell'analisi dei dati italiani, Murru sottolinea che il gap rilevato tra le dichiarazioni dei genitori e figli non è consistente e pertanto i dati riportati sono unicamente i dati riferiti al questionario compilato dai ragazzi.

che sempre implicano un intreccio inestricabile di rischi ma anche di opportunità» (Murru 2012, p. 245).

*4.2. Prime risultanze della ricerca su Palermo*[12]

Sulla base di quanto dichiarato dai nostri intervistati, il DT attivo, per cui i genitori «svolgono attività» con i figli, ha una frequenza per lo più occasionale in quanto viene riportato solo dal 20% degli intervistati (nel dettaglio per il 4,1% avviene «Sempre» e per il 15,8% «Spesso») (cfr. graf. 3.1, p. 50). Per il rimanente 80% avviene o «Qualche volta» (45,1%) o addirittura «Mai» (35,1%). Più frequente (anche se al di sotto del 50%) il DT tecnico: il 45,3% degli intervistati dichiara che i genitori li aiutano quando non riescono a «trovare quello che cerchi in Rete» (il 18% lo fa «Sempre» e il 27,3% «Spesso»), mentre per il 54,7% lo fanno «Qualche volta» (31,3%) e «Mai» (23,4%). I dati su queste prime due strategie di DT sono interpretabili sulla falsariga di quanto emerso con *EU Kids Online*: i genitori non hanno ancora piena padronanza tecnica del mezzo, né si mostrano consapevoli di quanto lo svolgimento condiviso di attività online possa essere una strategia di DT efficace in termini di *empowerment* dei figli per un uso consapevole e responsabile dei media digitali e della Rete. Come già riscontrato in tanti studi sulla governance familiare dei "vecchi" media, i genitori prediligono strategie di DT orientate alla sicurezza e alla regolazione: nel primo caso, oltre il 60% degli intervistati dichiara che i propri genitori «spiegano perché alcuni siti sono da evitare» (35% «Sempre» e 25,7% «Spesso»), mentre nel secondo caso il 50% degli intervistati i genitori «ti dicono ciò che puoi fare o che non puoi fare» (19,7% «Sempre» e 28,3% «Spesso»). Infine, del tutto residuale è il DT di controllo secondo cui i genitori «ti chiedono di vedere la lista dei tuoi contatti sui social, i siti che hai visitato, i materiali che hai scaricato o condiviso»: quasi l'82% degli intervistati dichiara che i propri genitori non lo fanno «Mai» (51,8%) e «Qualche volta» (30%). Nel complesso, a una prima

[12] Si ringrazia Marianna Siino per questa prima elaborazione dei dati.

sommaria analisi, possiamo concludere che i genitori del nostro campione, in ragione anche presumibilmente dell'età dei loro figli, prediligono strategie di DT che possiamo far risalire a uno stile educativo autorevole piuttosto che autoritario, fondato non tanto sul controllo diretto e per così dire "poliziesco", ma sul dialogo e su forme di negoziazione regolativa, anche se ancora troppo raramente su una piena condivisione attiva e su forme di accompagnamento maturo e tecnicamente competente.

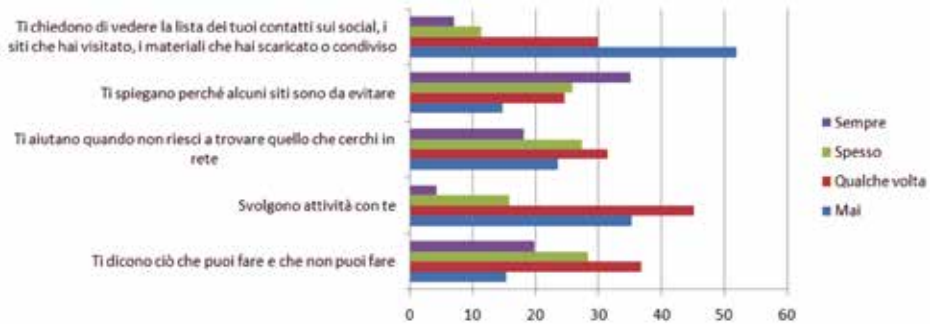


*Grafico 3.1 – Quando usi Internet, con quale frequenza gli adulti con cui vivi (ad es.: i tuoi genitori, i nonni ecc.)?*

Volendo prendere in considerazione eventuali correlazioni con il livello di istruzione dei genitori (tav. 3.1, p. 51), una prima osservazione riguarda il fatto che gli intervistati riportano un livello di istruzione dei genitori che per il 31,3% è basso, il 40,8% è medio e il 27,9% è alto.[13] Passando all'incrocio con le diverse strategie di DT (tav. 3.1, p. 51), si nota che:

– il DT attivo (pratica assai rara riportata, come detto, da appena il 20% degli intervistati) è nettamente presente soprattutto nei casi di genitori con livello di istruzione basso (82,9%) e medio (77,5%), mentre i genitori con

[13] Si fa presente che la variabile livello di istruzione genitoriale è stata ottenuta a partire dalle due variabili relative al titolo di studio dei due genitori (distinto in laurea, diploma di scuola superiore, licenza media, licenza elementare, mancanza di titolo). Più specificamente si tratta di una tipologia ottenuta riducendo le due suddette variabili. Le tre fasce sono state ottenute utilizzando i quartili.

un livello di istruzione alto sembrano praticarlo solo al 39,6%;
- nel caso del DT tecnico (il secondo meno praticato da tutti i genitori degli intervistati) sono, com'era prevedibile, i genitori di livello più basso che vi ricorrono di meno (53,9%), seguiti da quelli di livello alto (62,3%), mentre quelli di livello medio arrivano fino a quasi l'84%;
- il DT di controllo presenta elevate percentuali più elevate tra i genitori di livello di istruzione basso (79%) e medio (78,3%). Decisamente minore la percentuale dei genitori di livello alto (42,7%);
- il DT orientato alla sicurezza si attesta al 78,9% per i genitori di livello di istruzione medio, al 67,7% per quelli di livello basso e al 52,4% per quelli di livello alto;
- infine, il DT regolativo è praticato dall'81,2% dei genitori di livello medio, dal 63,1% di quelli di livello alto e dal 54,5% di quelli di livello basso.

| Strategia di DT | Livello di istruzione BASSO (%) | Livello di istruzione MEDIO (%) | Livello di istruzione ALTO (%) |
|---|---|---|---|
| **DT attivo** | 82,9 | 77,5 | 39,6 |
| **DT tecnico** | 53,9 | 84,0 | 62,3 |
| **DT di controllo** | 79,0 | 78,3 | 42,7 |
| **DT orientato alla sicurezza** | 67,7 | 78,9 | 52,4 |
| **DT regolativo** | 54,5 | 81,2 | 63,1 |

*Tavola 3.1 – Strategie di DT e livello di istruzione dei genitori*

Da una prima analisi di questi dati risultano confermate alcune tesi già sostenute in letteratura. Per esempio, il DT tecnico (legato alle competenze digitali possedute dai genitori e al tema del divario digitale nei termini sostenuti sopra) è prevedibilmente meno frequente tra i genitori con livello di istruzione più basso, anche se sono i genitori di livello medio

e non alto a praticarlo di più. In verità, questi ultimi (i genitori con livello di istruzione alto) sono quelli che, rispetto agli altri, sembrano esercitare meno, in senso assoluto, strategie di DT. Anche per quello che riguarda il DT attivo presentano percentuali basse (39,6%), soprattutto se confrontate con quelle dei genitori di livello basso che invece mostrano una percentuale che arriva all'82,9%, un dato curioso in parte spiegabile con il fatto che, come detto, al passaggio dall'infanzia all'adolescenza cala drasticamente l'uso condiviso della Rete, ma su cui in verità occorrerebbe tornare con indagini di approfondimento, a partire da ipotesi che tengano in considerazione non tanto la variabile del livello di istruzione, quanto altre variabili quali lo status socio-economico, i consumi e usi mediali dei genitori stessi, lo stile educativo, la circoscrizione di residenza ecc. La minore propensione dei genitori con livello alto ad esercitare una qualche forma di DT potrebbe spiegarsi con il fatto che il loro stile educativo li porta a dare ai loro figli una maggiore fiducia rispetto alla loro capacità di auto-governare le loro attività online. A questo proposito sono significative le percentuali relative al DT di controllo: la più bassa si registra, per l'appunto, tra i genitori con più alto livello di istruzione, mentre decisamente più alte (quasi raddoppiate) sono quelle dei genitori di livello medio e basso, sui quali probabilmente incide molto di più la pressione dei discorsi sociali sui pericoli della Rete e sui «genitori responsabili» chiamati a vigilare sui figli. Ipotizzando che i genitori con livello di istruzione basso sono anche quelli con status socio-economico più basso, i nostri dati sembrano confermare quanto già emerso dai dati di *EU Kids Online*: il controllo sembra essere la strategia preferita da parte di questa categoria di genitori i quali, essendo meno auto-assertivi rispetto alla propria capacità di guidare i figli nelle loro attività online (si vedano le percentuali relative al DT orientato alla sicurezza e il DT regolativo) spesso privilegiano un atteggiamento che, paradossalmente oscilla dal controllo *ex post* di quanto hanno fatto i figli in Rete al

*laissez-faire* in cui questi sono lasciati liberi di sperimentare euristicamente la Rete.

*4.3. Alcune considerazioni conclusive*

Come detto più volte, i dati raccolti sono stati qui presentati secondo una prima sommaria analisi, sufficiente però a far emergere con chiarezza la necessità di ulteriori indagini. In particolare, potrebbe essere interessante condurre una seconda rilevazione che prevede per ogni ragazzo intervistato la somministrazione di un questionario anche ai genitori così da poter confrontare le dichiarazioni.[14] Nel corso di questa seconda rilevazione si potrebbero poi mettere a fuoco meglio altre variabili riguardanti lo status socio-economico dei genitori, la circoscrizione di residenza, i consumi mediali e culturali, le eventuali differenze di genere tra padre e madre, lo stile educativo e le prassi comunicative della famiglia, l'ecologia tecnologica adottata a livello di nucleo familiare ecc. Si potrebbe poi aprire uno spazio di indagine anche relativo ad altre agenzie di socializzazione e di educazione operanti con differenti gradi di formalizzazione, dalla scuola, al gruppo dei pari, ai contesti e attori del tempo libero ecc.

Un'ultima riflessione conclusiva va alle implicazioni legate alle *policies*.

I dati della nostra ricerca, confermando quelli di *EU Kids Online*, indicano come prioritaria la necessità da un lato di mettere a conoscenza i genitori della natura dei pericoli ma anche delle opportunità che la Rete può riservare ai propri figli, e dall'altro di mostrare loro che la strategia vincente è la promozione del dialogo e della condivisione delle esperienze d'uso della Rete. Il ruolo esercitato dalla scuola, come pure dagli enti locali e dall'associazionismo del Terzo settore operanti nel territorio, è cruciale e tuttavia assolutamente non sufficiente. Occorre chiamare in causa la responsabilità sociale dell'industria dei media (dai produttori di contenuti alle

[14] Anche se, come specificato nella nota 11, nel caso italiano di *EU Kids Online*, il gap rilevato tra le dichiarazioni dei genitori e figli non è stato consistente.

piattaforme social) che sempre di più hanno il dovere di contribuire a circoscrivere la pericolosità delle attività online dei ragazzi intervenendo a livello di verifica dei contenuti, oltre che di progettazione e design delle tecnologie stesse. Il loro ruolo nel supportare e promuovere i contenuti positivi e la sicurezza della Rete è centrale. È solo da una concertazione di interventi il più possibile sistemica che si potrà far sì che ai ragazzi vengano garantite uguali condizioni di «accesso qualificato» alla Rete ai media digitali, impedendo che si vengano ad accrescere possibili condizioni di povertà educativa e favorendo al contrario lo sviluppo di un sempre maggiore senso di responsabilità personale nelle proprie attività online, di una capacità di esercitare il proprio senso critico, di reagire positivamente alle situazioni rischiose e di cogliere appieno tutte le opportunità e i benefici che la Rete offre per l'esercizio di una cittadinanza digitale consapevole e attiva (Cappello 2012).

## *Riferimenti bibliografici*

Aroldi P.M. (2015), *Famiglie connesse. Social network e relazioni familiari online*, in «Media education. Studi, ricerche, buone pratiche», http://riviste.erickson.it/med/wp-content/uploads/01_Aroldi_I_2015_fin.pdf (sito visitato nel mese di febbraio 2019).

Bentivegna S. (2009), *Diseguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Laterza, Roma-Bari.

Boccia Artieri G. (2012), *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Milano, FrancoAngeli.

Boyd D. & Ellison N. (2007), *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*, in «Journal of Computer-Mediated Communication» 13(2008), pp. 210-230, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x (sito visitato nel mese di febbraio 2019).

Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge MA.

Cappello G. (2015), *Cyberbullying & Company. From Myths to Empirical*

*Evidence*, in Salichos P. & Alevizos S. (eds.), *Bullying and Cyberbullying across Europe, The Smile of a Child, Athens*, pp. 175-190, https://www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf (sito visitato nel mese di febbraio 2019).

Cappello G. (2012), *Ritorno al futuro. Miti e realtà dei nativi digitali*, Aracne, Roma.

Cappello G. (2009), *Nascosti nella luce. Media, minori e Media Education*, FrancoAngeli, Milano.

Cesareo V. (1974) (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia.

Clark L. (2013), *The Parent App: Understanding Families in the Digital Age*, Oxford University Press, Oxford.

Castells M. (2002), *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano.

Eco U. (1964), *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano.

Fujioka Y. & Weintraub Austin E. (2002), *The Relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles*, in «Communication Research», 29(6), pp. 642-665, https://www.researchgate.net/profile/Erica_Austin2/publication/238429832_The_Relationship_of_Family_Communication_Patterns_to_Parental_Mediation_Styles/links/54b7f7e30cf2c27adc47bf47.pdf (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Hargittai E. (2007), *A framework for studying differences in people's digital media uses*, in Kutscher N.-Otto H.U. (eds.), *Cyberworld Unlimited*, Fachverlage, Wiesbaden, pp. 121-137, http://www.eszter.com/research/pubs/hargittai-digitalmediausesframework.pdf (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Leaver T. (2017), *Intimate Surveillance: Normalizing Parental Monitoring and Mediation of Infants Online*, in «Social Media+Society», 3(2), https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2056305117707192 (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Livingstone S.-Mascheroni G.-Staksrud E. (2015), *Developing a Framework for Researching Children's Online Risks and Opportunities in Europe*, http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/64470 (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Livingstone S.-Ólafsson K.-Helsper E.-Lupiáñez-Villanueva F.-Veltri, G.A.-Folkvord F. (2017), *Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation*, http://eprints.lse.ac.uk/68612/ (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Mascheroni G.-Livingstone S.-Dreier M.-Chaudron S. (2016), *Learning Versus Play or Learning Through Play? How parents' Imaginaries, Discourses and Practices Around ICTs Shape Children's (digital) Literacy Practices*, in «Media Education. Studi, Ricerche e Buone Pratiche», 7(2), pp. 261-280, http://riviste.erickson.it/med/wp-content/uploads/6%20MED_Novembre.pdf (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Mascheroni G.-Holloway D. (2019) (eds.), *The Internet of Toys. Practices, Affordances and the Political Economy of Children's Smart Play*, Palgrave Macmillan, London.

Mascheroni G.-Ólafsson K. (2018), *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*, http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-Italy-report-06-2018.pdf (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Mascheroni G.-Ponte C.-Jorge A. (2018) (eds.), *Digital parenting. The Challenges for Families in the Digital Age*, http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265024/FULLTEXT01.pdf (sito visitato nel mese di febbraio 2019).

Murru M.F. (2012), *La mediazione sociale*, in Mascheroni G., *I ragazzi e la rete*, La Scuola, Brescia, pp. 237-258.

Pariser E. (2012), *Il filtro. Quello che internet ci nasconde*, il Saggiatore, Milano.

Prensky M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*, in «On the Horizon», 9(5), pp. 1-6, https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Prensky M. (2010), *Homo sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 50, pp. 17-24, https://ijet.itd.cnr.it/article/downlo-

ad/277/210 (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Rodotà S. (1997), *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari.

Rossi Doria M. (2017), *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, pp. 49-59, https://www.minori.it/it/minori/relazione-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2012-2015 (sito visitato nel mese di marzo 2019).

Scabini E. & Rossi G. (a cura di) (2013), *Famiglia e nuovi media*, Vita e Pensiero, Milano.

Srnicek N. (2017), *Capitalismo digitale. Google, Facebook, Amazon e la nuova economia del web*, Edizioni LUISS, Roma.

Taddeo G.-Tirocchi S. (2014), *Networked families. Media e Social nelle relazioni familiari*, in Greco G. (a cura di), *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti di social network*, Milano, FrancoAngeli, pp. 203-219.

Tarozzi M. (2007), *Il governo della TV. Etnografie del consumo televisivo in contesti domestici*, Milano, FrancoAngeli.

van Deursen A.-van Dijk J.-Helsper, E. J. (2014), *Investigating outcomes of online engagement*, in «Media@LSE Working Paper Series», n. 28, http://eprints.lse.ac.uk/59994/1/Helsper_etal_Media@LSE-WP28_Investigating-outcomes-of-online-engagement_2014.pdf (sito visitato nel mese di marzo 2019).

van Dijk J. (2012), *The evolution of the digital divide. The digital divide turns to inequality of skills and usage*, in Bus J.-Crompton M.-Hildebrandt M.-Metakide G. (eds.), *Digital Enlightenment Yearbook 2012*, IOS Press, Amsterdam, pp. 57-78.

# 4 Telefonini, computer e Internet

*Giovanni Fulantelli e Concetta La Mattina*

## 1. Premessa

Sono passati 50 anni dalla nascita di Internet: era il 1969 quando 4 computer di università americane vennero collegati tra loro formando la rete Arpanet, primo nucleo della rete Internet che conosciamo oggi. E sono passati 30 anni dalla pubblicazione dello scritto *Information Management: a proposal* di Tim Berners-Lee, che conteneva i principi fondanti su cui si sarebbe sviluppato, nel giro di pochi mesi, il World Wide Web, l'innovazione tecnologica che più di ogni altra è stata capace di portare Internet fuori dai laboratori di ricerca e farla diventare un volano per una trasformazione della società che, da allora, non si è più arrestata.

La portata dei cambiamenti indotti da Internet (e dalle soluzioni tecnologiche basate sulla Rete) sui comportamenti delle persone erano già evidenti pochi anni dopo la nascita del Web:

> I progressi delle tecnologie dell'informazione e nella comunicazione stanno cambiando il modo in cui viviamo: il modo in cui lavoriamo e facciamo affari; il modo in cui educhiamo i nostri figli; il modo in cui studiamo e facciamo ricerca; il modo in cui ci aggiorniamo e anche il modo in cui ci divertiamo. La società dell'informazione non riguarda solo il modo in cui le persone interagiscono, ma richiede anche che le strutture organizzative tradizionali siano più flessibili, più partecipative e più decentralizzate.[1]

I dati sulla diffusione delle tecnologie confermano, almeno sul piano numerico, quelle previsioni: secondo il report

[1] Conclusioni della presidenza della conferenza ministeriale del G-7 sulla società dell'informazione, febbraio 1995.

*Digital 2019*[2] pubblicato dall'agenzia *We Are Social* in collaborazione con la società canadese *Hootsuite*, sono oltre 5 miliardi gli utenti di dispositivi mobili (cellulari, smartphone e tablet) nel mondo, circa 4,4 miliardi gli utenti Internet, e circa 3,5 miliardi gli utenti di social, di cui il 93% accede alle piattaforme social da dispositivi mobili. I dati relativi all'Italia sono altrettanto impressionanti: oltre il 90% degli italiani accede a Internet, e sono 35 milioni gli utenti italiani di social; anche in Italia, i dispositivi mobili sono gli strumenti preferiti per accedere ai social, con percentuali paragonabili a quelle globali (90% circa). Lo stesso report afferma che le ore che mediamente un italiano trascorre su Internet sono il doppio di quelle che trascorre davanti la TV, rendendo ancora più palese come le nuove tecnologie abbiano radicalmente trasformato il modo in cui viviamo.

Di fronte a dati numerici così elevati, è estremamente importante valutare l'impatto delle tecnologie sulla società e, nello specifico del presente rapporto, in contesti educativi. Occorre innanzitutto capire se siamo in grado di sfruttare le potenzialità delle tecnologie per migliorare i processi di apprendimento, e quindi ridurre una componente fondamentale della povertà educativa, o se al contrario l'utilizzo che ne facciamo non apporta alcune beneficio sul piano didattico, o addirittura riduce gli stimoli cognitivi e metacognitivi che strumenti didattici più tradizionali possono fornire in determinati contesti di apprendimento. Ma non solo. Infatti, occorre comprendere anche se le condizioni socio-economiche di uno studente possano influire sui potenziali vantaggi offerti dalle tecnologie. Comprendere quale sia l'impatto delle tecnologie sulla didattica significa, quindi, provare a rispondere a una serie di domande: come vengono utilizzate le tecnologie in contesti di apprendimento formali e informali? I bambini e i ragazzi vengono guidati sull'uso delle tecnologie, o sono lasciati a se stessi? Chi si fa carico di promuove le competenze digitali richieste dalla società in cui viviamo?

[2] https://wearesocial.com/it/blog/2019/01/digital-in-2019.

Con il questionario che abbiamo proposto ai ragazzi delle scuole medie, abbiamo provato a individuare alcuni elementi chiave che potessero aiutarci a rispondere, se non a tutte, almeno ad alcune di queste domande. La logica delle domande presentate in questo capitolo è stata quella di individuare le caratteristiche legate all'uso delle tecnologie che possono portare a una riduzione della povertà educativa o, al contrario, che possono aumentare disequilibri e gap (*digital divide*) tra gruppi di studenti, in base a caratteristiche del contesto (circoscrizione in cui ricade la scuola; professione del padre e della madre dello studente; livello di istruzione dei genitori ecc.).

## 2. Frequenza di accesso a Internet

Il primo dato analizzato è la frequenza con cui i ragazzi accedono a Internet. Le modalità di risposta alla domanda «Con quale frequenza ti connetti a Internet?» erano 5: «Mai», «Meno di una volta al mese», «Qualche volta al mese», «Qualche volta alla settimana», «Tutti i giorni». I dati rilevati indicano livelli molto elevati di accesso regolare a Internet, visto che quasi il 90% dei rispondenti si connette alla Rete almeno una volta al giorno, e il 9,1% si connette qualche volta a settimana (vd. graf. 4.1).[3]

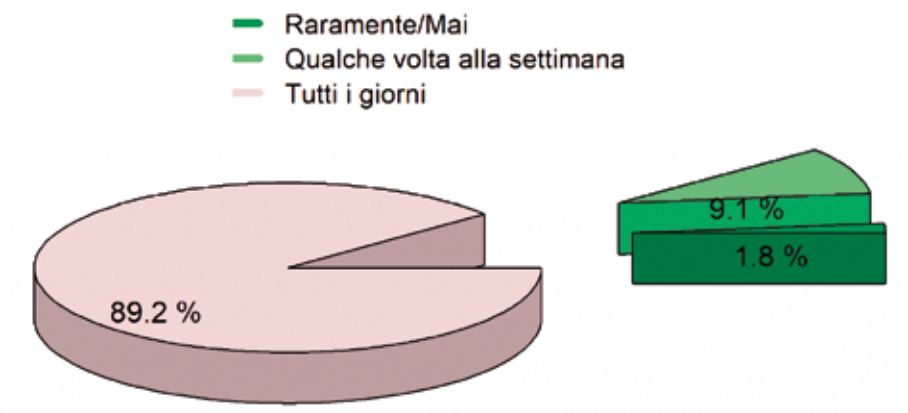


*Grafico 4.1 – Frequenza di accesso a Internet*

[3] Viste le loro percentuali residuali, le risposte «Mai», «Meno di una volta al mese», «Qualche volta al mese sono» state raggruppate in «Raramente/Mai».

Il dato rilevato è in linea con altre statistiche a livello nazionale; in particolare, l'indagine Istat «Aspetti della vita quotidiana» del 2018, con dati relativi al 2016,[4] ha evidenziato come la classe dei ragazzi di 11-14 anni è tra le più attive nell'utilizzo di Internet, con percentuali intorno all'80%, superate solamente da quelli delle classi dei giovani di anni 15-20 e di anni 26-35. Se si considera che si tratta di dati in continua crescita (la classe dei ragazzi di 11-14 anni che si collega regolarmente a Internet ha avuto un tasso di crescita intorno al 35% tra il 2006 e il 2016), e tenuto conto che nella classe 11-14, la percentuale cresce all'aumentare dell'età, si può stimare che il dato rilevato sia in linea con quanto riportato da Istat.

In leggera controtendenza è invece il rapporto tra maschi e femmine, visto che la maggior parte delle indagini statistiche svolte negli ultimi anni evidenziano come la percentuale di uomini che si connettono con regolarità a Internet sia

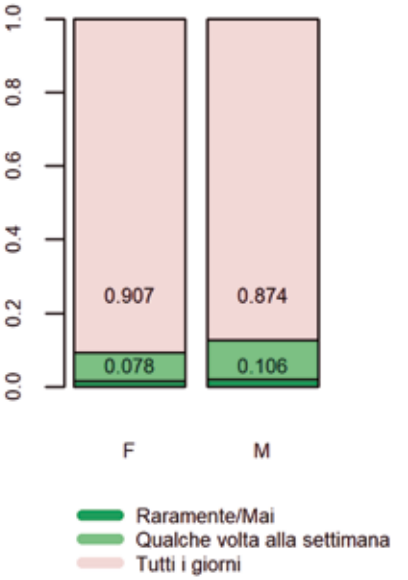


*Grafico 4.2 – Differenze nelle frequenze di accesso a Internet tra femmine (F) e maschi (M)*

[4] Ultima ricerca disponibile.

superiore a quella delle donne; nell'indagine da noi svolta, il rapporto tra i due sessi appare invece rovesciato, con una prevalenza, seppure minima, di studentesse (il 90,7% si connette a Internet almeno una volta al giorno) rispetto agli studenti (87,4%) (vd. graf. 4.2, p. 62).

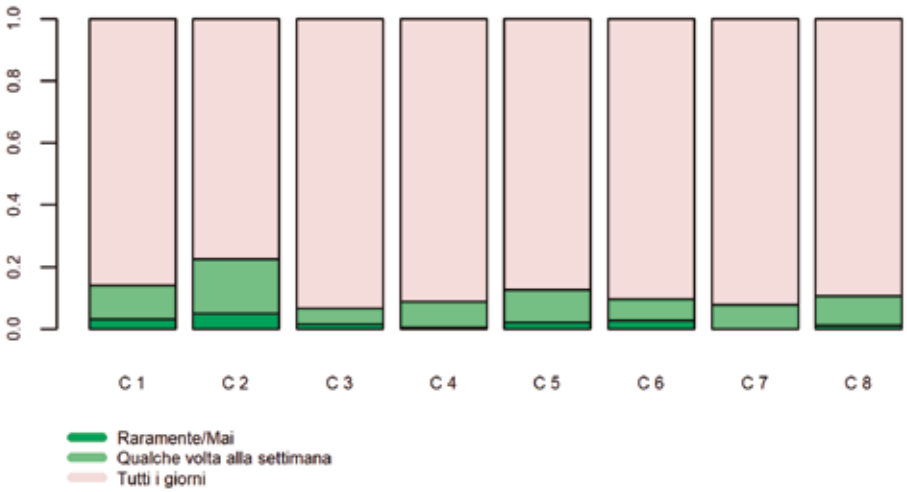


*Grafico 4.3 – Frequenze di accessi a Internet nelle diverse circoscrizioni (Cn = circoscrizione n)*

Sono state quindi analizzate le frequenze di accesso a Internet nelle diverse circoscrizioni; il grafico delle percentuali alle varie risposte (vd. graf. 4.3) evidenzia che la quarta e la settima circoscrizione sono quelle in cui i ragazzi accedono a Internet più frequentemente (o tutti i giorni o comunque qualche volta alla settimana); si osserva, inoltre, per la seconda circoscrizione, una percentuale di utenti che si connettono a Internet tutti i giorni inferiore rispetto alla media (78%), compensato da una percentuale di utenti che si connettono varie volte alla settimana pari al 17%, quasi il doppio della media (9%). Il test Theta di Freeman applicato alla frequenza di utilizzo di Internet nelle circoscrizioni non ha comunque evidenziato differenze significative.[5]

[5] Il test assume valori compresi nell'intervallo [0,1], dove 0 indica l'assenza di associazione ed 1 indica perfetta associazione. In questo caso il valore della statistica test è risultato pari a 0,0438.

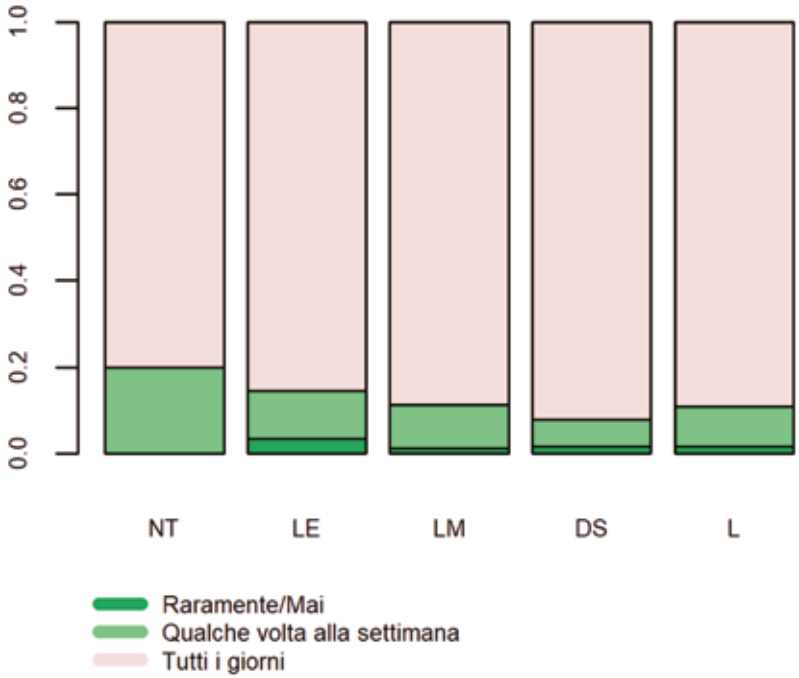


*Grafico 4.4 – Frequenze di accessi a Internet in base al titolo di studio della madre (NT: nessun titolo; LE: Licenza Elementare; LM: Licenza Media; DS: Diploma di scuola Superiore; L: Laurea)*

Sono state infine analizzate le frequenze di accesso a Internet in base al titolo di studio della madre (vd. tav. 4.1, p. 65); il graf. 4.4 mostra che la proporzione di studenti che utilizza Internet tutti i giorni cresce all'aumentare del titolo di studio conseguito dalla madre. In base al test Gamma di Goodman e Kruskal, sembra effettivamente esserci un'associazione tra la frequenza di utilizzo di Internet ed il titolo di studio della madre.[6] Non è invece emersa un'associazione significativa tra la frequenza di utilizzo di Internet e il titolo di studio del padre.

[6] La statistica test è risultata pari a 0.13, ed è statisticamente significativa con un livello di errore pari al 5%.

| Livello di istruzione madre | Mai (%) | Meno di una volta al mese (%) | Qualche volta al mese (%) | Qualche volta alla settimana (%) | Tutti i giorni (%) |
|---|---|---|---|---|---|
| **Non so/non ricordo** | 0,01 | 0,00 | 0,01 | 0,13 | 0,84 |
| **Nessun titolo** | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,20 | 0,80 |
| **Licenza elementare** | 0,00 | 0,01 | 0,02 | 0,11 | 0,86 |
| **Licenza media** | 0,01 | 0,00 | 0,01 | 0,10 | 0,89 |
| **Diploma di scuola superiore** | 0,00 | 0,01 | 0,01 | 0,06 | 0,92 |
| **Laurea** | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,09 | 0,89 |

*Tavola 4.1 – Frequenza con la quale gli studenti si connettono ad Internet in base al titolo di studio della madre*

## 3. Strumenti utilizzati per collegarsi a Internet

Per meglio comprendere come i ragazzi di Palermo utilizzino Internet, appare utile iniziare dal conoscere qual è la modalità con cui i ragazzi si connettono alla Rete. L'informazione sul dispositivo utilizzato, letta unitamente ai numerosi studi in letteratura che hanno dimostrato una correlazione tra lo sviluppo di competenze digitali e i dispositivi utilizzati per accedere alla Rete, fornisce quindi un elemento utile per comprendere se le abitudini dei ragazzi palermitani rappresentino una potenzialità o un ostacolo allo sviluppo delle competenze della società in cui viviamo.

È stato quindi chiesto ai ragazzi quali fossero gli strumenti con cui sono soliti connettersi a Internet. Il graf. 4.5 (p. 66) riporta graficamente le risposte fornite:[7] il principale strumento di connessione è il cellulare (utilizzato da circa il 93% degli studenti), seguito dal PC a casa (41%), consolle di giochi e smart tv (25%), tablet (16%) e solamente il 6% utilizza il PC a scuola.

Approfondendo questo dato, si evidenzia come sia particolarmente elevato il numero dei ragazzi che utilizzano so-

[7] Ogni studente poteva fornire più di una risposta.

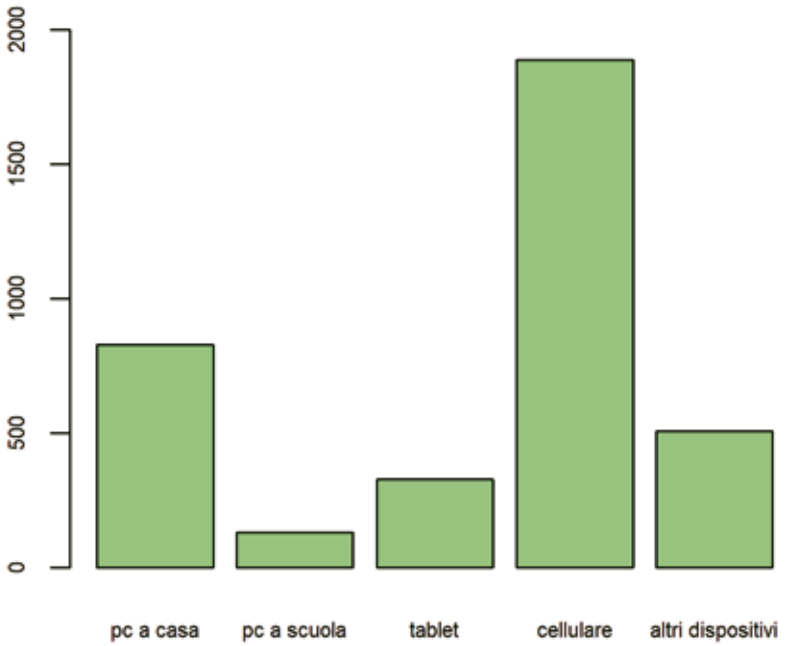


*Grafico 4.5 – Strumenti utilizzati dagli studenti per collegarsi a Internet (valori assoluti)*

lamente dispositivi mobili per connettersi a Internet: infatti, 866 studenti (pari al 42% del campione) utilizzano solo il cellulare e 73 (3,6% del campione) utilizzano cellulare e tablet.

Questo dato si discosta dalle statistiche nazionali, se si considera che l'indagine Istat «Aspetti della vita quotidiana» del 2018 ha indicato in 21,6% la percentuale media di coloro che utilizzano solamente lo smartphone per connettersi a Internet, e in 26,2% la percentuale massima (attribuita alla classe degli utenti di anni 15-17). Se da un lato si può ipotizzare questa discrepanza tra il dato rilevato e il dato nazionale con il fatto che il mercato degli smartphone è continuato a crescere tra il 2016 (anno a cui si riferiscono i dati Istat) e il 2018, una differenza così elevata necessiterebbe di ulteriori approfondimenti, che non sono tuttavia oggetto del presente capitolo.

Stratificando per le diverse circoscrizioni, le distribuzioni degli strumenti utilizzati per collegarsi ad Internet sono molto simili (graf. 4.6, p. 67). Potrebbe preoccupare il dato sull'utilizzo del PC a scuola per connettersi a Internet, considerato che

occupa l'ultimo posto; il dato potrebbe essere particolarmente allarmante quando rapportato al fatto che – in base a quanto detto prima – Internet è diventato un luogo vissuto quotidianamente dai ragazzi e l'accesso alla Rete avviene prevalentemente da strumenti individuali, limitando così il confronto tra pari, specialmente in attività didattiche. Una percentuale così marginale potrebbe rappresentare un campanello d'allarme sulle difficoltà del sistema scolastico nell'accompagnare i ragazzi nello sviluppo di quelle abilità che sono racchiuse nel concetto di *digital literacy*, che già nel 1995 Richard Lanham definiva come «la capacità di comprendere l'informazione qualunque sia lo strumento utilizzato per rappresentarla» (Lanham 1995). Non si tratta di insegnare ai ragazzi a utilizzare i computer e i dispositivi digitali, ma piuttosto di guidarli a usare la Rete in maniera appropriata e critica, analizzare le informazioni che leggono, valutarle e rielaborarle (Gilster 1997), così da favorire lo sviluppo di processi di apprendimento basati sulle tecnologie. Tale questione richiederebbe ulteriori approfondimenti che non sono tuttavia oggetto di questo capitolo.

I dati evidenziano, inoltre, che la proporzione di studenti che utilizzano il cellulare è maggiore nella prima e nella

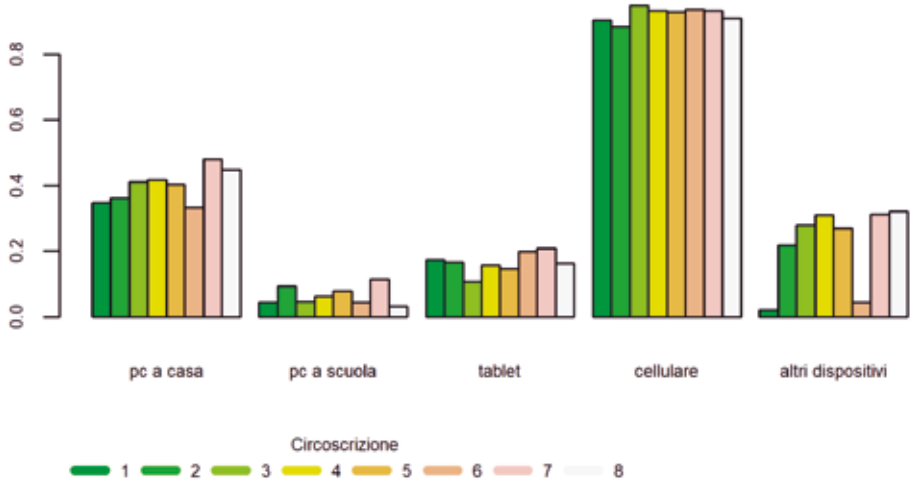


*Grafico 4.6 – Strumenti utilizzati dagli studenti per collegarsi a Internet nelle diverse circoscrizioni*

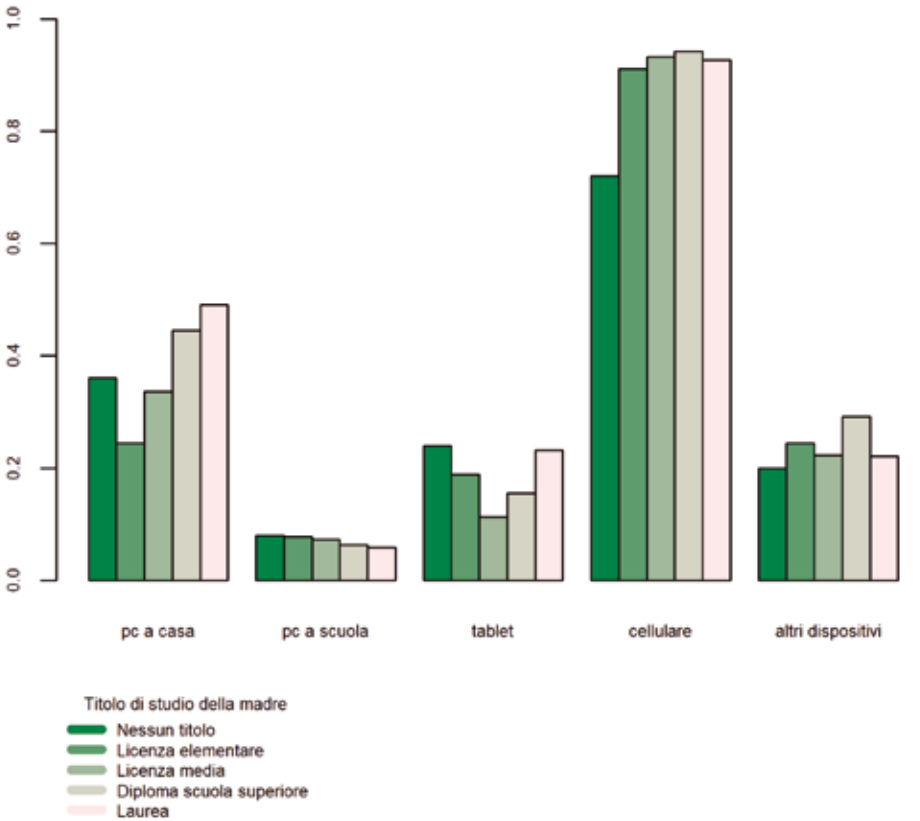


*Grafico 4.7 – Strumenti utilizzati dagli studenti per collegarsi a Internet al variare del titolo di studio della madre*

sesta circoscrizione, e che in queste stesse circoscrizioni si registrano le più basse percentuali di ragazzi che utilizzano dispositivi diversi da PC, tablet e cellulare (ad es: consolle di gioco, smartTv). I PC sono utilizzati maggiormente nella settima e nell'ottava circoscrizione, che insieme alla quarta, sono quelle in cui si registrano le più alte percentuali di utilizzo di dispositivi diversi da PC, tablet e cellulare. Il test chi quadrato tra la circoscrizione e gli strumenti utilizzati per collegarsi a Internet è risultato significativo, per cui le differenze osservate graficamente sull'utilizzo di ciascuno strumento nelle varie circoscrizioni sembrano essere significative.[8]

[8] X-squared = 184.1, df = 154, p-value = 0.04928 con un livello di errore alpha pari al 5%.

Infine, l'analisi di eventuali correlazioni tra gli strumenti utilizzati per accedere a Internet e il titolo dei genitori ha evidenziato una possibile associazione con il titolo di studio della madre (vd. graf. 4.7, p. 68).[9]

## 4. Attività svolte su Internet

I risultati sui livelli di penetrazione di Internet tra i ragazzi, e il fatto che l'accesso alla Rete avvenga prevalentemente secondo una forma molto privata e individuale, quale può essere l'esperienza di fruizione tramite cellulare, confermano come la Rete sia ormai parte del loro quotidiano; pertanto, diventa fondamentale comprendere come i ragazzi utilizzano la Rete e il modo in cui si muovono all'interno di essa. Così facendo, è possibile da un lato capire il ruolo che Internet può giocare nei processi di apprendimento formali e informali, e da un altro lato porre in atto azioni idonee a indirizzare i ragazzi verso un uso didatticamente efficace della Rete.[10]

Ai ragazzi è stata quindi chiesta la frequenza con cui hanno svolto, nei 3 mesi precedenti alla rilevazione, alcune delle attività che sono considerate più comuni in Rete;[11] i risultati ottenuti (vd. tav. 4.2, p. 71.) vengono presentati nel graf. 4.8 (p. 70).

I dati evidenziano come la maggior parte degli studenti utilizzi Internet abitualmente per accedere ai social network (83,5% – dato ottenuto accorpando le risposte «Sempre» e «Spesso») e solo il 2,6% non l'ha mai usato per questo scopo. Tra le attività svolte in Internet con regolarità segue la visione di video in streaming (72,9%) e di programmi tele-

[9] Il test Theta di Freeman è pari a 0,401.

[10] Le implicazioni di questa commistione tra vita reale e vita virtuale sulla vita dei ragazzi sono molto più ampie di quelle qui indagate; tuttavia, ai fini di questo capitolo, l'attenzione viene riposta solo sugli aspetti che, più di altri, possono essere posti in relazione al problema della povertà educativa.

[11] Sebbene la domanda riguardasse l'esperienza di accesso a Internet negli ultimi 3 mesi, considerata la frequenza di accesso pressoché giornaliera da parte dei ragazzi, le risposte fornite possono considerarsi esplicative delle abitudini usuali degli studenti ben oltre l'arco temporale indicato.

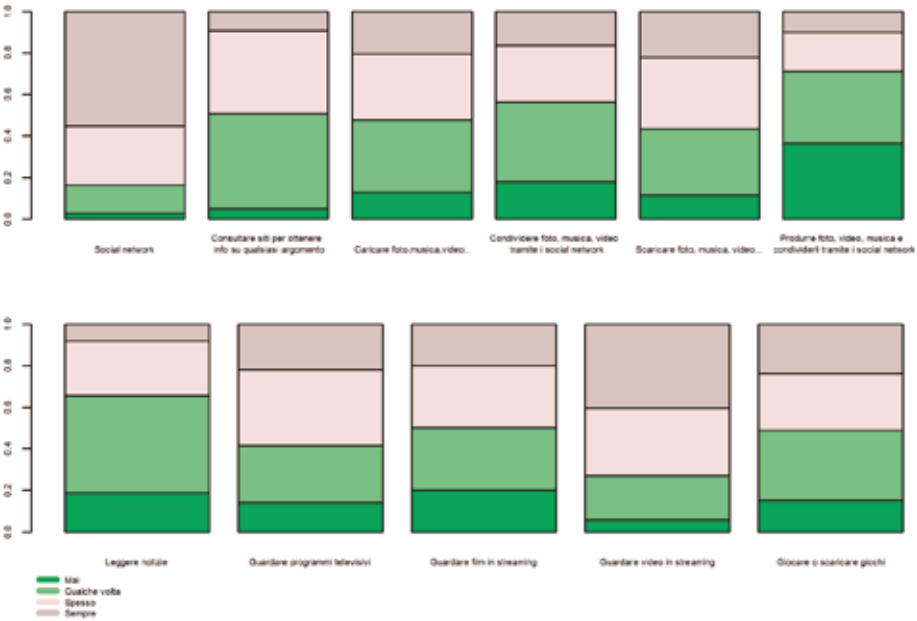


*Grafico 4.8 – Frequenza con cui gli studenti hanno svolto determinate attività in Internet nei 3 mesi precedenti la rilevazione*

visivi (58,4%); tra le attività che vengono svolte con minore frequenza rientrano, invece, la lettura di notizie online e la consultazione di siti informativi, e la produzione di foto, video e musica da condividere tramite social network.

| | Frequenza | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Scopo di utilizzo** | **Mai (%)** | **Qualche volta (%)** | **Spesso (%)** | **Sempre (%)** | **Spesso + Sempre** |
| **Social network** | 2,6 | 13,9 | 28,2 | 55,3 | 83,5 |
| **Guardare video in streaming** | 5,7 | 21,4 | 32,6 | 40,3 | 72,9 |
| **Guardare programmi televisivi** | 13,9 | 27,7 | 36,7 | 21,7 | 58,4 |
| **Scaricare foto, musica, video...** | 11,5 | 32 | 34,4 | 22,1 | 56,5 |
| **Caricare foto, musica, video...** | 12,8 | 35 | 32 | 20,3 | 52,3 |
| **Giocare o scaricare giochi** | 15,3 | 33,6 | 27,5 | 23,7 | 51,2 |
| **Guardare film in streaming** | 20,1 | 30 | 30 | 19,9 | 49,9 |

| Frequenza | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Scopo di utilizzo** | **Mai (%)** | **Qualche volta (%)** | **Spesso (%)** | **Sempre (%)** | **Spesso + Sempre** |
| **Consultare siti per ottenere info su qualsiasi argomento** | 4,9 | 46 | 39,8 | 9,3 | 49,1 |
| **Condividere foto, musica, video tramite i social network** | 18 | 38,3 | 27 | 16,7 | 43,7 |
| **Leggere notizie** | 18,8 | 46,9 | 26,3 | 8 | 34,3 |
| **Produrre foto, video, musica e condividerli tramite i social network** | 36,2 | 34,9 | 18,7 | 10,1 | 28,8 |

*Tavola 4.2 – Frequenza con la quale gli studenti utilizzano Internet per ciascuno degli scopi elencati*

Nello specifico, meno di 1 studente su 10 legge abitualmente notizie online (8%), e 1 su 4 ha dichiarato di leggerle spesso (26,3%); si tratta di dati abbastanza in linea con le statistiche nazionali: in base all'ultimo annuario statistico dell'Istat del 2018,[12] solo l'11,2% dei ragazzi dagli 11 ai 14 anni legge almeno un giornale in una settimana. Ciononostante, non possono non preoccupare le percentuali di coloro che non hanno mai letto notizie online (18,8%) e di coloro che dichiarano di farlo saltuariamente (46,9%).

Leggermente migliori sono i dati relativi alla consultazione di siti informativi, che è considerata oggi una delle pratiche più diffuse tra gli studenti per svolgere ricerche scolastiche assegnate dai docenti. Rispetto al caso precedente, sebbene non vi sia un aumento considerevole dei ragazzi che consultano siti informativi abitualmente (9,3% rispetto all'8%), migliora la percentuale di coloro che lo fanno spesso (39,8% rispetto al 26,3%), e soprattutto diminuisce la percentuale di coloro che non lo hanno mai fatto (4,9% rispetto al 18,8%).

I risultati rilevati evidenziano, quindi, come tra tutte le attività proposte ai ragazzi, quelle che vengono svolte con mi-

[12] https://www.istat.it/it/archivio/225274.

nore frequenza sono quelle che hanno maggiori potenzialità didattiche; se da un lato ciò sembra indicare la necessità di sviluppare maggiore consapevolezza tra i ragazzi sulle potenzialità offerte dalle tecnologie, il dato più rilevante si coglie nel momento in cui si leggono le percentuali elevatissime dei ragazzi che utilizzano i social network: siamo di fronte a un fenomeno di larghissima diffusione tra i giovani, e piuttosto che interrogarsi sull'opportunità o meno di consentire ai ragazzi di accedere ai social, la comunità educante dovrebbe chiedersi come sfruttare i social per promuovere percorsi didattici informali.

Sono state quindi analizzate le differenze nelle abitudini d'uso di Internet in base al sesso dei rispondenti. Nel graf. 4.9 sono state selezionate, tra tutte le attività su cui sono stati a chiamare a rispondere gli studenti, quelle in cui sono emerse le differenze più significative. Emerge in maniera evidente come le ragazze utilizzino i social network più frequentemen-

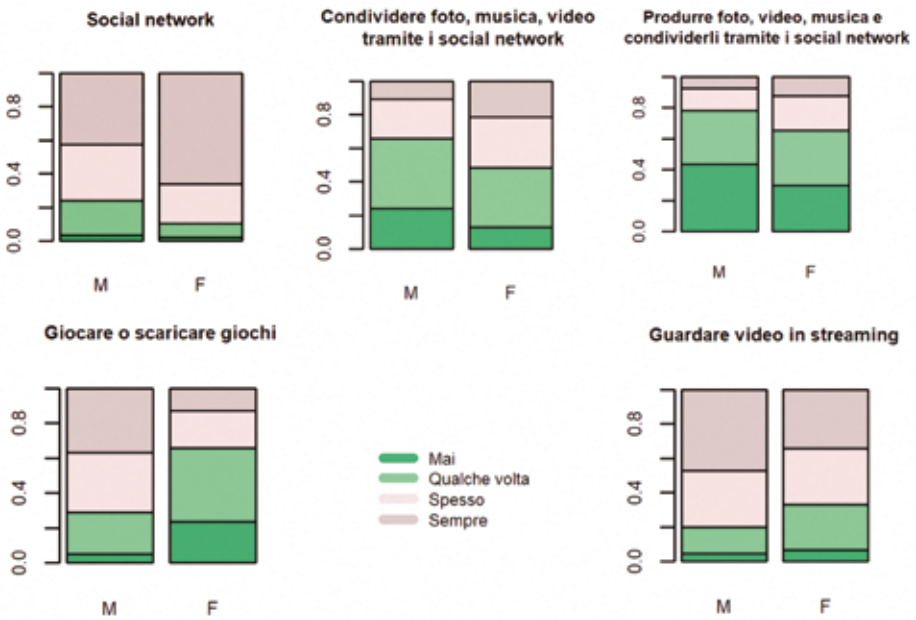


*Grafico 4.9 – Frequenza con cui le ragazze (F) e i ragazzi (M) hanno svolto determinate attività in Internet nei 3 mesi precedenti la rilevazione*

te di quanto facciano i ragazzi, i quali invece preferiscono un utilizzo per certi versi più "tradizionale" della Rete: giocare e guardare video in streaming. Questi dati confermano di fatto quanto già noto in letteratura, considerato che la differenza di genere caratterizza l'accettazione o meno di una certa tecnologia, e quindi il loro utilizzo (Sanchez-Franco 2006; Venkatesh-Morris 2000). Al contempo, una maggiore propensione all'utilizzo dei social network da parte delle ragazze espone queste ultime a forme di apprendimento informali basate sull'uso dei social network tra cui il *connectivism*, la teoria pedagogica su cui si sono sviluppati i Massive Open Online Course (MOOC)[13] (Mackness-Mak-Williams 2010; Siemens 2005; Downes 2012).

Il confronto tra i risultati raccolti nelle diverse circoscrizioni ha evidenziato alcune differenze, che emergono in maniera più significativa nelle 2 aree indicate nel graf. 4.10 (p. 74). Nello specifico, si nota che gli studenti della terza circoscrizione utilizzano la Rete per cercare informazioni più dei loro compagni delle altre circoscrizioni, seguiti dagli studenti della quinta e dell'ottava. I risultati meno incoraggianti li ottengono invece gli studenti della prima e della sesta, con maggiori difficoltà per la prima che registra la più alta percentuale di studenti che dichiara di non avere cercato informazioni su Internet nei 3 mesi precedenti la rilevazione. La seconda attività su cui sono evidenti le differenze tra le varie circoscrizioni riguarda l'accesso a Internet per motivi ludici. Come nel caso precedente, si distingue la prima circoscrizione, dove è stato misurato la più alta percentuale di studenti che hanno risposto di aver giocato «Sempre»/«Spesso» negli ultimi 3 mesi, seguiti dalla seconda e terza circoscrizione. Le altre circoscrizioni si attestano su distribuzioni delle percentuali analoghe.

[13] Si tratta di corsi a distanza pensati per un numero elevato di studenti che possono registrarsi gratuitamente da ogni parte del mondo; hanno avuto un grande impulso nel 2011, quando la Stanford University ne propose uno sull'Intelligenza Artificiale a cui si iscrissero circa 150.000 persone da oltre 160 paesi.

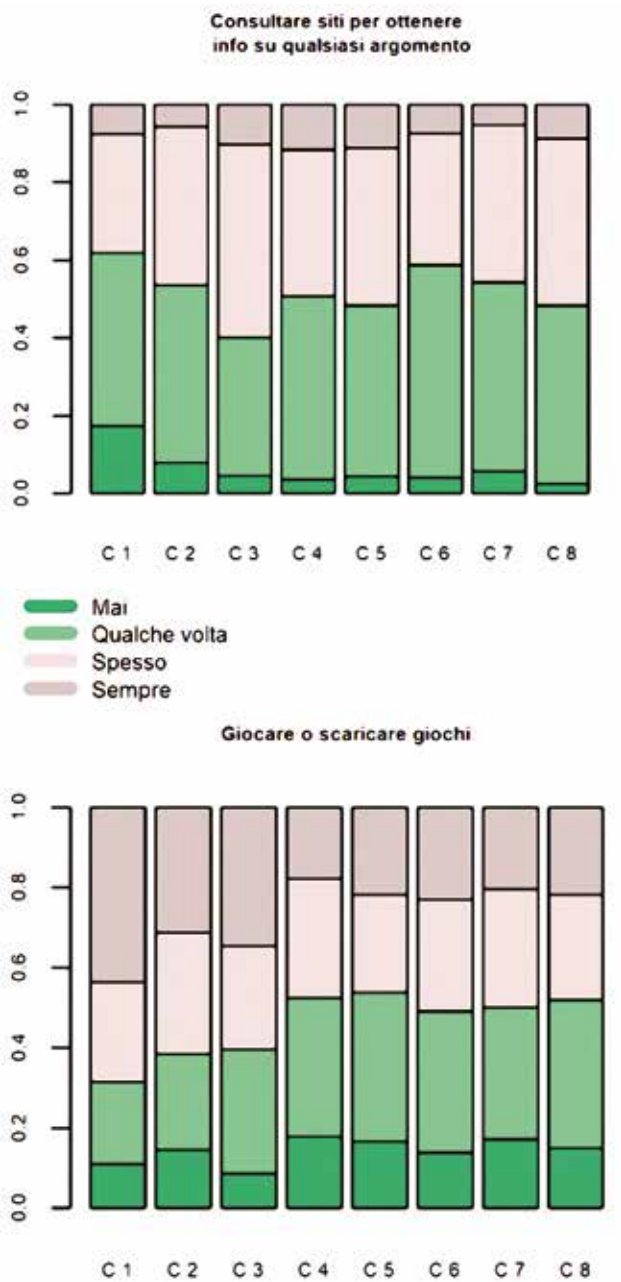


*Grafico 4.10 – Frequenza con cui i rispondenti nelle diverse circoscrizioni (C n = circoscrizione n) hanno svolto determinate attività in Internet nei 3 mesi precedenti la rilevazione*

Le ulteriori analisi eseguite hanno evidenziato una correlazione statisticamente significativa tra le attività svolte e il titolo di studio della madre (graf. 4.11, pp. 7776s.). La prima differenza si osserva nella percentuale di coloro che consultano regolarmente siti Internet per ottenere informazioni (risposta *Sempre*). Si osserva, infatti, che la percentuale aumenta all'aumentare del titolo di studio della madre. Si nota, peraltro, come siano svantaggiati coloro la cui madre non ha alcun titolo di studio. La distribuzione è analoga anche per quanto riguarda la lettura di notizie su Internet, sebbene in questo caso risultano svantaggiati sia coloro la cui madre non ha un titolo di studio, che coloro la cui madre ha conseguito la licenza elementare.

È interessante osservare come, al crescere del titolo di studio della madre, diminuisca la percentuale dei rispondenti che scaricano dalla Rete e distribuiscono tramite la Rete musica, video ecc. Dal momento che la domanda non era finalizzata a conoscere le competenze nello svolgere determinate attività, ma piuttosto l'abitudine a compierle, è ipotizzabile che tale risultato si giustifichi con una maggiore consapevolezza dei rispondenti la cui madre possiede un titolo di studio medio-alto sui rischi (ad es. virus, ma anche violazione della legge sul *copyright*). Maggiori approfondimenti sarebbero necessari per confermare tale ipotesi.

L'analisi di eventuali correlazioni tra le attività svolte e il titolo di studio del padre non ha evidenziato associazioni significative.

## 5. Utilizzo del PC a scuola e a casa

Con la domanda descritta nel paragrafo 3, «Strumenti utilizzati per collegarsi a Internet» (p. 65), abbiamo visto come il Personal Computer rimanga il secondo strumento più utilizzato per connettersi a Internet, soprattutto a casa, visto che l'uso del PC a scuola ha registrato percentuali molto basse.

Abbiamo quindi voluto approfondire questo dato, chiedendo ai ragazzi come, nei 3 mesi antecedenti la rilevazio-

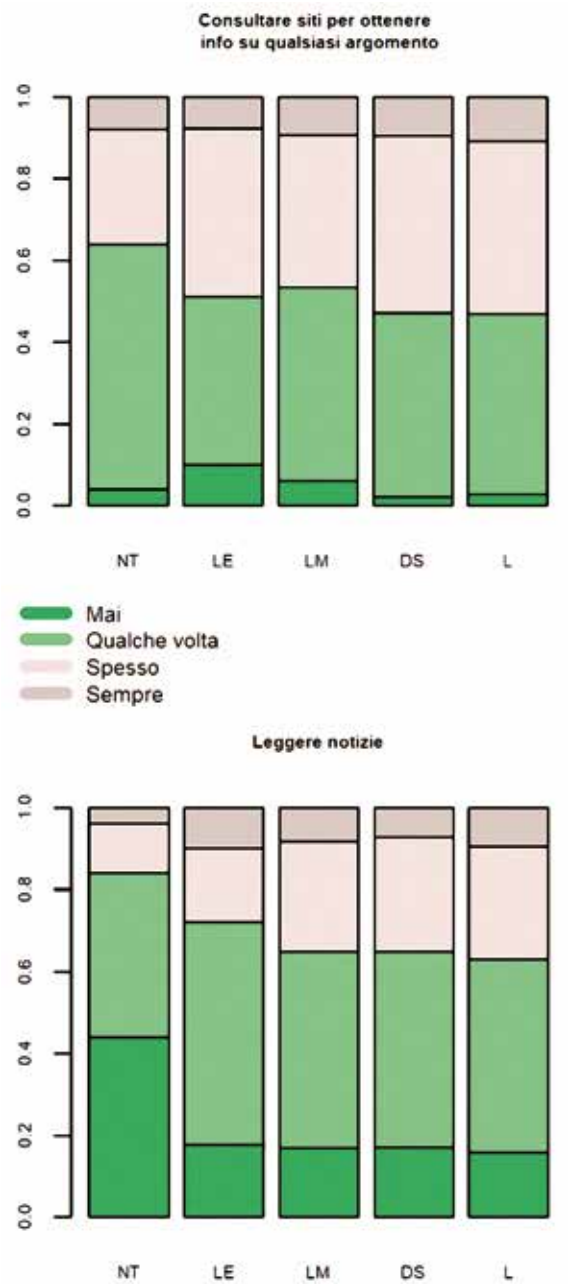


*Grafico 4.11 – Frequenza con cui i rispondenti hanno svolto determinate attività in Internet nei 3 mesi precedenti la rilevazione in base al titolo di studio della madre (NT: nessun titolo; LE: Licenza Elementare; LM: Licenza Media; DS: Diploma di scuola Superiore; L: Laurea)*

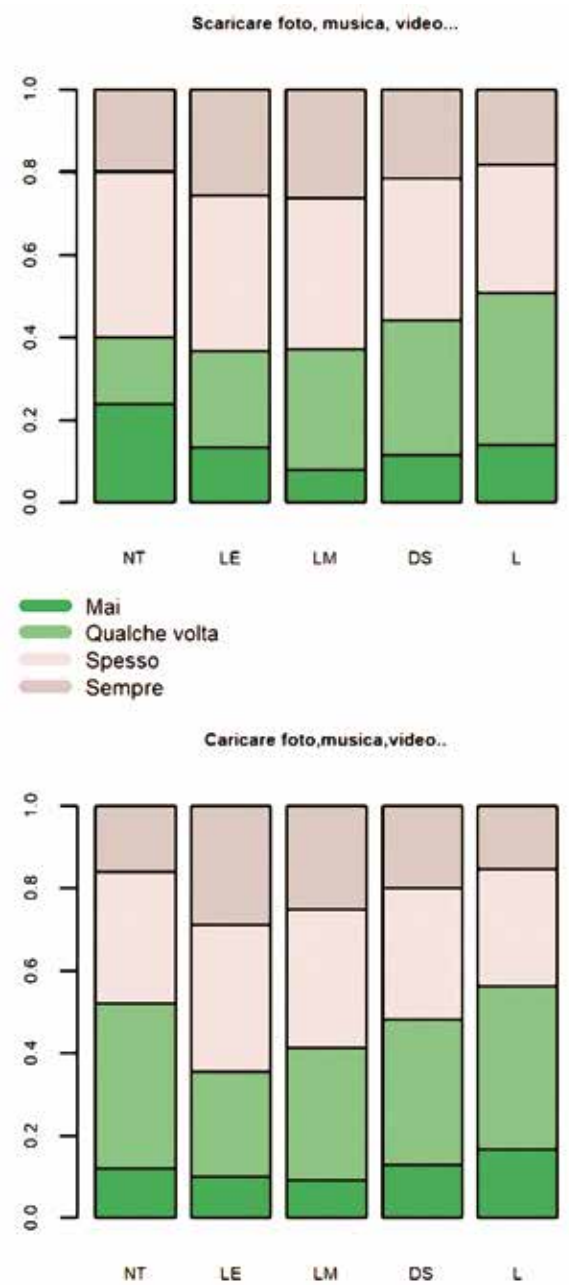


*Grafico 4.11 – Frequenza con cui i rispondenti hanno svolto determinate attività in Internet nei 3 mesi precedenti la rilevazione in base al titolo di studio della madre (NT: nessun titolo; LE: Licenza Elementare; LM: Licenza Media; DS: Diploma di scuola Superiore; L: Laurea)*

ne, hanno utilizzato il personal computer a casa, e ponendo questo dato in relazione all'uso fattone a scuola. Il graf. 4.12 mostra i risultati ottenuti, e nello specifico la distribuzione delle frequenze con le quali gli studenti hanno utilizzato il computer a scuola su richiesta dei professori, a casa per fare i compiti, e a casa per giocare e per altri passatempi.

Dall'analisi dei dati emerge che, nei 3 mesi precedenti alla somministrazione del questionario, quasi l'80% degli studenti non ha utilizzato il computer in aula informatica; il computer di casa viene utilizzato per studiare con una frequenza superiore al doppio, visto che il 45% dei ragazzi ha affermato di averlo utilizzato – nei 3 mesi precedenti all'intervista – «Spesso» o «Sempre» per studiare (la percentuale corrispondente per i computer a scuola si arresta al 20%). Inoltre, poco meno del 60% afferma di non avere utilizzato il computer a casa per giocare o per altri passatempi, o di averlo fatto saltuariamente.

I risultati qui evidenziati sono coerenti con gli altri dati emersi dall'indagine svolta. In particolare, il fatto che i ragaz-

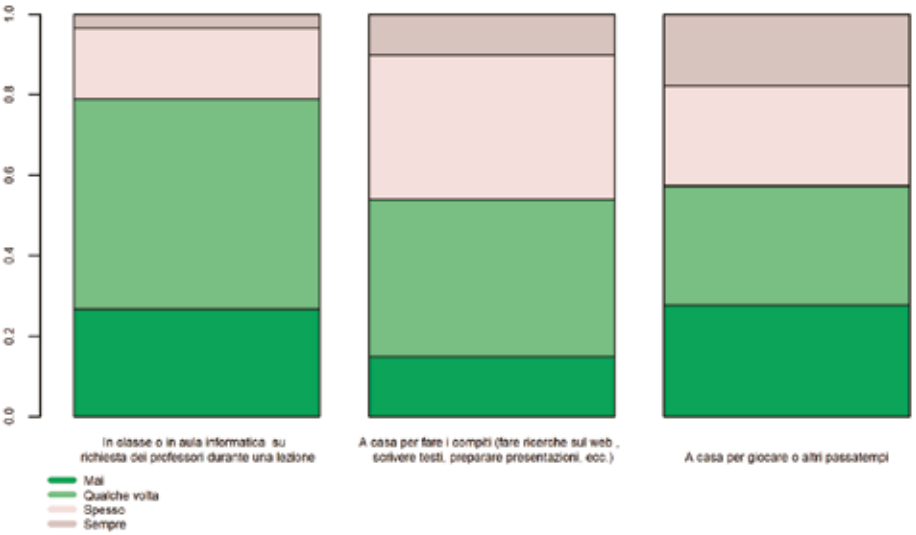


*Grafico 4.12 – Frequenza di utilizzo del PC in classe e a casa nei 3 mesi precedenti le rilevazione*

zi utilizzino il computer a casa per studiare più di quanto non lo facciano a scuola riflette il dato sull'utilizzo del PC a scuola in poche occasioni, e con una frequenza estremamente più bassa dell'uso a casa.

Analogamente, il dato rilevato circa il fatto che quasi la metà dei ragazzi afferma di utilizzare «Frequentemente» o «Sempre» il computer di casa per studiare, nonostante quasi tutti i ragazzi utilizzino prioritariamente il cellulare per connettersi alla Rete, consente di ipotizzare che il computer venga considerato ancora uno strumento più pratico rispetto al cellulare quando occorre svolgere attività di studio in cui lo schermo di dimensioni ridotte di uno smartphone potrebbe costituire un problema.

Infine, è comprensibile che il computer non sia più lo strumento di svago preferito dai ragazzi (così come lo era per le generazioni dei ragazzi di qualche anno più grandi), dal momento che smartphone e consolle hanno ormai da tempo superato i PC come dispositivo per giocare;[14] tuttavia, è ancora alta la percentuale di ragazzi che utilizzano il computer regolarmente per giocare (oltre il 40%), probabilmente anche in questo caso per le caratteristiche ergonomiche dei monitor dei computer.[15]

Stratificando i dati in base al sesso dei rispondenti (vd. graf. 4.13, p. 80), emerge come sia maggiore la percentuale delle ragazze che utilizzano il computer a casa per studiare, e come al contrario sia maggior la percentuale dei ragazzi che utilizzano il computer a casa per giocare, dato che conferma quanto già emerso nel precedente paragrafo.

Analizzando la distribuzione dei dati nelle diverse circoscrizioni (graf. 4.14, p. 81), emerge come sull'utilizzo del PC a scuola siano particolarmente penalizzate la prima, la sesta e l'ottava circoscrizione, dato sorprendente visto che – alla

[14] Secondo il rapporto annuale sul settore dei videogiochi in Italia nel 2017 curato dall'AESVI (Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi Italiani), il 52% degli italiani utilizza lo smartphone, il 48% consolle di gioco e, poco staccati, il 46% un personal computer.

[15] Questo aspetto non è stato ulteriormente approfondito in quanto non rilevante ai fini del rapporto.

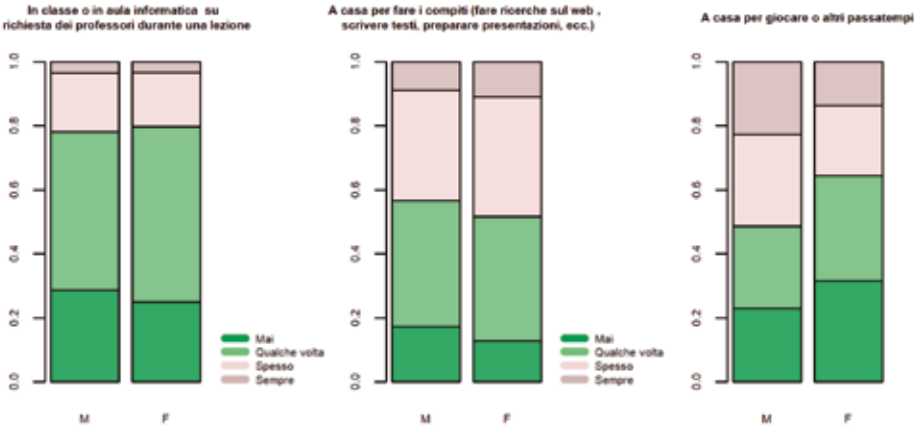


*Grafico 4.13 – Frequenza di utilizzo del PC in classe e a casa nei 3 mesi precedenti le rilevazione: differenze tra ragazze (F) e ragazzi (M).*

luce di tutte le altre comparazioni effettuate nell'ambito della tematiche analizzate in questo capitolo, ma non solo – la prima e l'ottava circoscrizione in genere rappresentano i 2 estremi della realtà palermitana. Netta rimane comunque la differenza tra coloro che non si sono connessi dal PC della scuola nei 3 mesi precedenti la rilevazione, dato che vede fortemente penalizzata la prima e la sesta circoscrizione.

Il livello di utilizzo delle PC a casa per studiare particolarmente basso per la prima circoscrizione (27% delle risposte «Sempre» e «Spesso»), a cui si contrappone una percentuale quasi doppia della quinta circoscrizione (53%), riflettendo le condizioni socio-economiche delle 2 circoscrizioni.[16]

Per quanto attiene all'utilizzo del PC a casa per giocare, non sono state rilevate differenze significative tra le diverse circoscrizioni. Analogamente, non sono state individuate associazioni significative tra i dati analizzati e il tiolo di studio della madre e del padre.

## 6. Abilità dichiarate sull'uso di Internet

La domanda descritta nel paragrafo 4, «Attività svolte su Internet» (p. 69), mirava a indagare cosa fanno gli studenti delle scuole superiori di primo grado di Palermo su Internet,

[16] Vd. sotto capitolo di Marco Picone (p. 139).

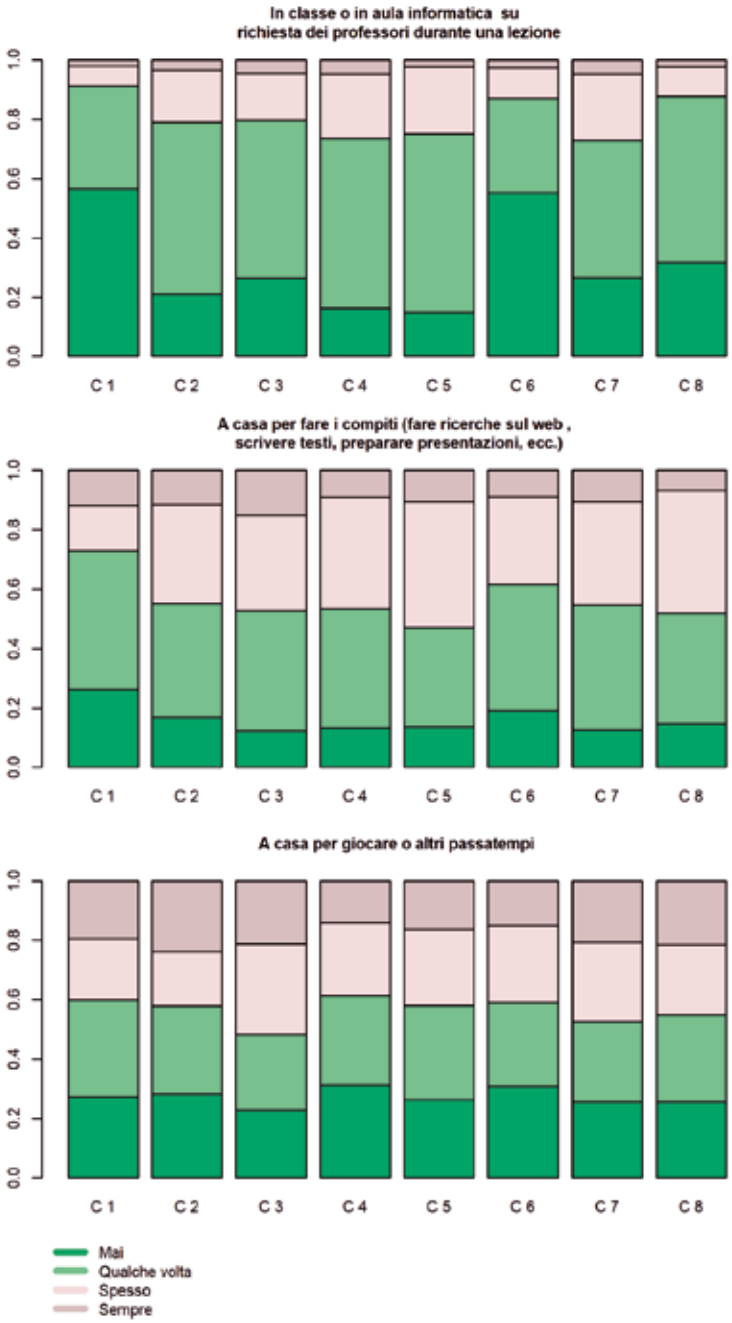


*Grafico 4.14 – Frequenza di utilizzo del PC in classe e a casa nelle diverse circoscrizioni negli ultimi 3 mesi (Cn = circoscrizione n)*

senza approfondire gli aspetti connessi alle loro competenze digitali, oggetto del presente paragrafo. Ovviamente, le competenze digitali (effettive o percepite dagli studenti) possono influire sulle attività svolte sulla Rete, ma l'analisi di queste relazioni va oltre lo scopo di questo capitolo.

Ai ragazzi è stato quindi chiesto di indicare il loro livello di competenza relativamente ad alcune aree che stanno assumendo un ruolo crescente nell'era digitale: gestione della privacy e dei contatti, con particolare riguardo ai social network; gestione dell'informazione online, sia per ciò che attiene ai diritti d'autore, sia per la capacità di distinguere *fake news*; gestione tecnica di foto, video, testi; acquisiti in Rete.[17] I risultati alla domanda sono riassunti nel graf. 4.15 (p. 84).

I ragazzi dichiarano di possedere competenze molto elevate su alcune attività; in particolare, l'81,4% dei rispondenti dichiara di saper modificare le impostazioni di privacy dei propri profili sui social network (accorpando le risposte «Molto» e «Abbastanza»); 83,8% è la percentuale di coloro che affermano di saper riconoscere quali informazioni (foto, video, testi ecc.) si possono condividere in Rete; la percentuale raggiunge addirittura il 93% quando si tratta di saper eliminare o bloccare un utente non gradito dalla lista dei contatti.

La percentuale tende a ridursi quando si tratta di dichiarare se si è in grado di riconoscere le *fake news*, domanda alla quale risponde positivamente il 68,4% dei ragazzi, sebbene solamente il 18,1% si sente molto sicuro su questa attività. Non deve sorprende che il 60% dei ragazzi si ritenga molto o abbastanza capace di effettuare acquisiti online, visto che gli studi nel settore hanno evidenziato come è questa la generazione che, più di altre, manifesta un crescente interesse verso

[17] Le domande complete sono: «a) Sai modificare le impostazioni di privacy dei tuoi profili sui social network (Instagram, Facebook, Whatsapp ecc.)? b) Sai eliminare o bloccare le persone che non ti piacciono dalla lista dei tuoi contatti? c) Sai riconoscere se l'informazione che trovi in Rete è vera o falsa? d) Sai riconoscere quali informazioni (foto, video, testi ecc.) puoi condividere in Rete o meno? e) Sai modificare foto, video, testi ecc. creati da altre persone? f) Sai fare acquisti in Rete?»

l'*e-commerce*.[18] Infine, gli studenti sono pressoché equamente distribuiti tra i quattro livelli di competenza quando si tratta di attività più tecniche, quali modificare contenuti digitali (foto, video, testi ecc.) creati da altre persone.

La sicurezza manifestata dai ragazzi allorché dichiarano di sapere gestire molte delle funzionalità legate alla privacy sui social potrebbe derivare dalla loro frequenza continua dei social, che li pone in un atteggiamento di controllo sugli stessi, senza che vi sia tuttavia un reale consapevolezza dei rischi a cui gli stessi vanno incontro, soprattutto a fronte di continue modifiche delle politiche di privacy associate ai social, o di nuovi social a cui i ragazzi aderiscono. Infatti, le statistiche ufficiali riportano che 1 adolescente su 4 non ha consapevolezza dei problemi relativi alla privacy sui social network.

Più cauti si dimostrano i ragazzi quando si parla di *fake news*. In questo caso, la loro maggiore incertezza potrebbe derivare da una maggiore consapevolezza del problema grazie a una campagna molto diffusa sui media tradizionali e, soprattutto, grazie a numerose attività specifiche messe in atto nelle scuole. Si tratta, quindi, di un esempio di come la scuola possa attivare un processo virtuoso sull'uso delle tecnologie nel momento in cui sappia riacquistare il ruolo di guida che le compete.

Le differenze più evidenti tra le diverse circoscrizioni si rilevano in 4 delle aree indagate, come rappresentato nel graf. 4.16 (p. 85). In particolare, si osserva come le competenze dichiarate dai rispondenti della terza circoscrizione primeggino in 3 delle 4 aree evidenziate (gestione privacy; blocco utenti; riconoscere le informazioni che si possono condividere), e nella quarta (riconoscimento delle *fake news*) siano secondi all'ottava circoscrizione per pochi punti percentuali. All'opposto, i rispondenti della prima circoscrizione, pur rivelando un buon livello medio di competenze nelle aree indagate, hanno dichiarato le competenze più basse nelle stesse 3 categorie in cui primeggia la terza circoscrizione.

[18] Si vedano i dati dell'Osservatorio sull'e-commerce del Politecnico di Milano (https://blog.osservatori.net/it_it/e-commerce-in-italia).

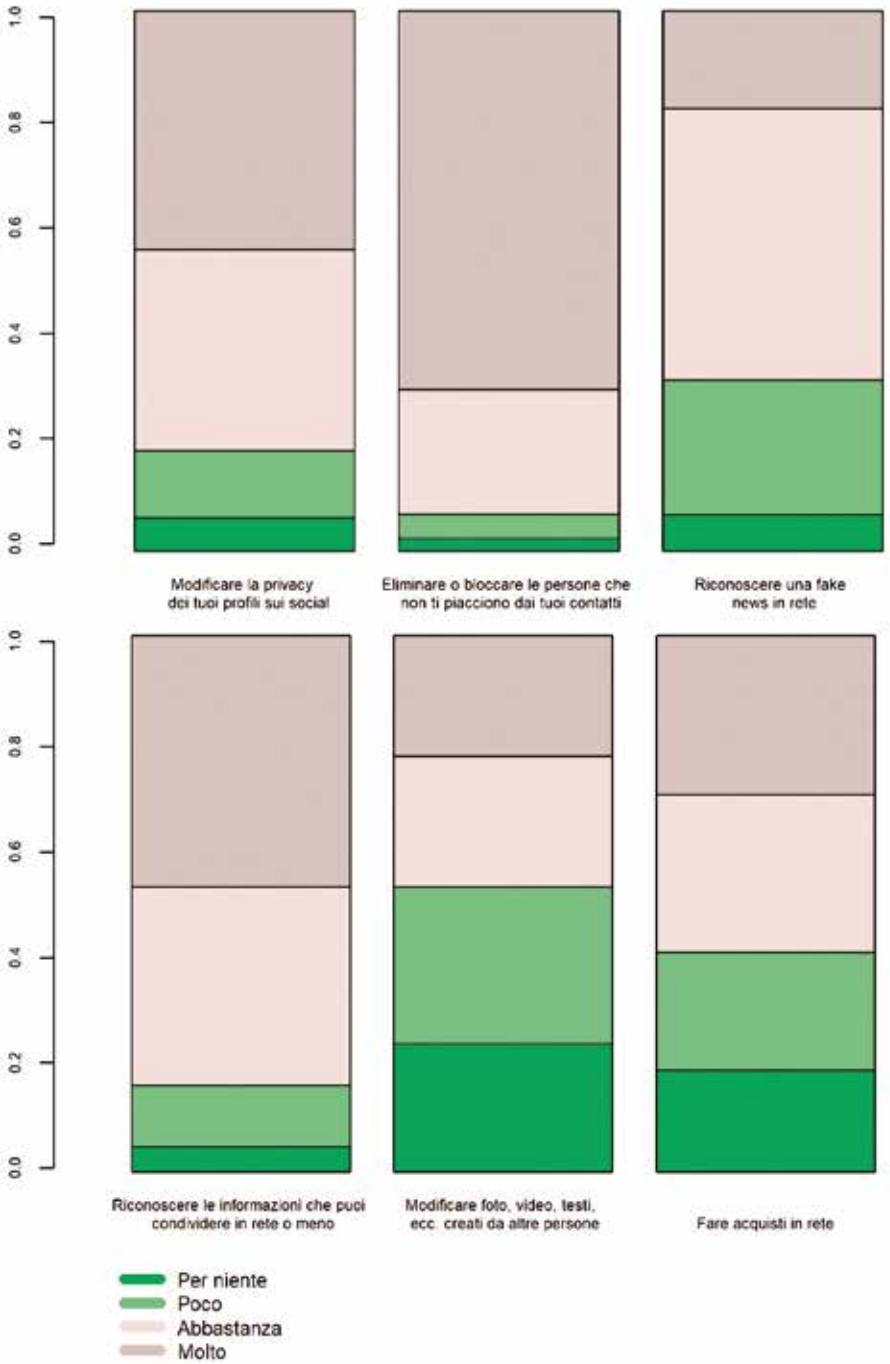


*Grafico 4.15 – Livello di competenze degli studenti per le diverse attività riportate*

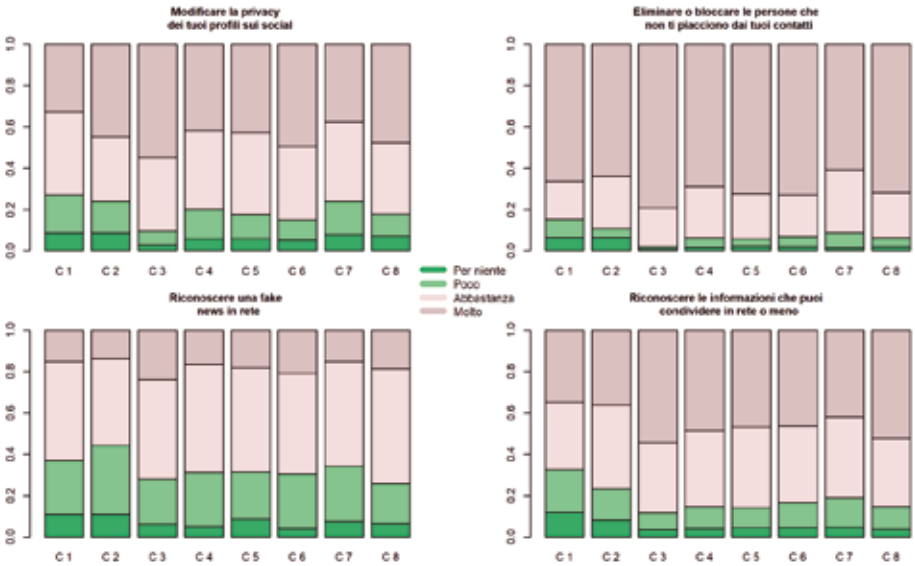


*Grafico 4.16 – Livello di competenze degli studenti in 4 attività stratificando per appartenenza della scuola alle circoscrizioni (Cn=circoscrizione n)*

È stato infine analizzato come variano le percentuali sulle competenze dichiarate dai ragazzi in base al titolo di studio della madre e del padre. Il graf. 4.17 (p. 86) mostra le 4 aree tra quelle esplorate in cui si nota un aumento delle competenze dichiarate all'innalzarsi del titolo di studio della madre confermando, anche in questo caso, il ruolo chiave giocato dalla madre nell'educazione dei figli. Le variazioni riportate graficamente sono risultate statisticamente significative limitatamente alle competenze sulle *fake news* (*Sai riconoscere se l'informazione che trovi in Rete è vera o falsa?)* e sui problemi di copyright connessi alla condivisione di risorse in Rete (*Sai riconoscere quali informazioni – foto, video, testi ecc. – puoi condividere in Rete o meno?)*. I risultati del test Gamma di Goodman & Kruskal suggeriscono, infatti, che all'aumentare del titolo di studio della madre, aumentino le capacità degli studenti nelle 2 attività indicate.

È infine emersa una leggera associazione positiva tra le stesse aree di competenza e il titolo di studio del padre.

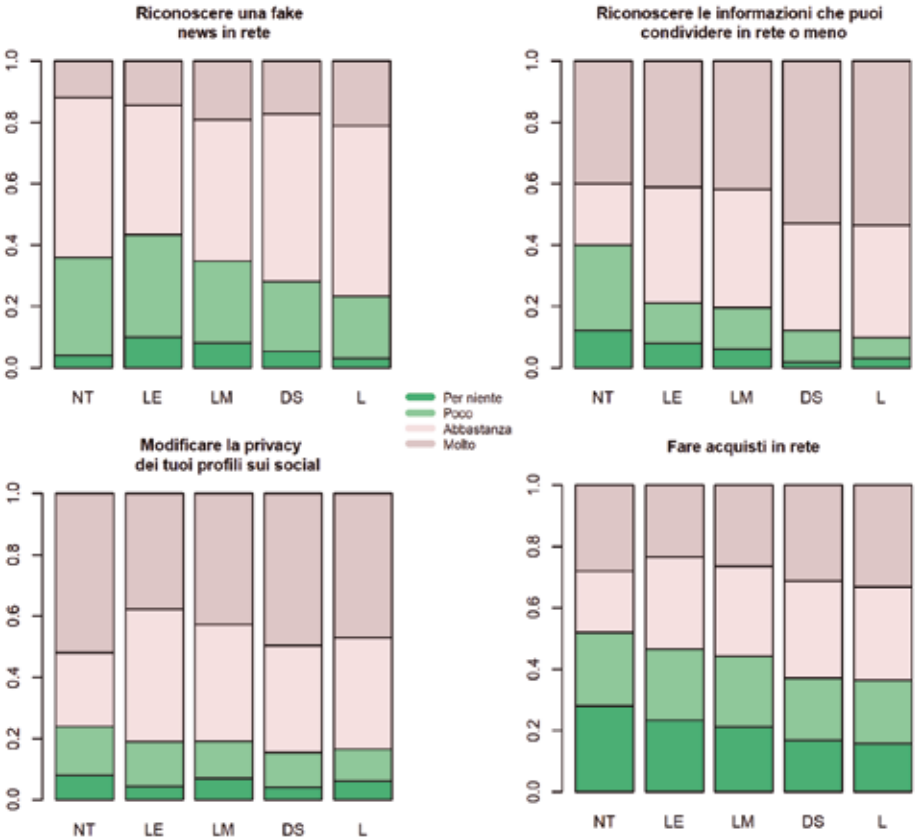


*Grafico 4.17 – Livello di competenze degli studenti in 4 attività in base al titolo di studio della madre (NT: nessun titolo; LE: Licenza Elementare; LM: Licenza Media; DS: Diploma di scuola Superiore; L: Laurea)*

## 7. Considerazioni conclusive

Le tecnologie di Internet offrono enormi potenzialità per l'apprendimento, e possono quindi costituire un fattore estremamente importante per ridurre la povertà educativa. In questo capitolo abbiamo analizzato il rapporto tra i ragazzi delle scuole superiori di primo grado di Palermo e le tecnologie di Internet.

La prospettiva con cui abbiamo analizzato questo rapporto è quella di Rosamund Sutherland, scomparsa lo scorso febbraio, le cui ricerche sull'uso delle tecnologie per favorire l'apprendimento hanno sempre esaltato il ruolo della scuola

e dei docenti (John-Robertson-Sutherland 2008); allo stesso tempo, la sua attenzione all'istruzione come strumento di democrazia ha contribuito ad analizzare il rapporto tra tecnologie e giovani dal punto di vista sociale, evidenziando i rischi di ingiustizia sociale che possono scaturire dal divario digitale (Sutherland 2013).

I dati analizzati, se da un lato confermano che ormai sono pochissimi i ragazzi che non si connettono a Internet, hanno evidenziato, tra i fattori di maggiore criticità, a nostro avviso, un utilizzo estremamente limitato degli strumenti informatici a scuola: tra tutti gli strumenti utilizzati dai ragazzi per connettersi alla Rete, il computer a scuola viene ancora utilizzato in maniera marginale, e nei 3 mesi precedenti alla somministrazione del questionario, quasi l'80% degli studenti non aveva utilizzato affatto il computer in aula informatica.

Le percentuali confermano la difficoltà, non solo del sistema scolastico italiano, ma diffuse a livello europeo, nel guidare i ragazzi nell'acquisizione di quelle abilità che sono alla base di un uso critico e consapevole delle tecnologie, che prendono il nome di *digital literacy*, e che possono consentire una crescita sociale e culturale dei giovani, allontanandoli così dai rischi di povertà educativa. A tal proposito, la Commissione Europea afferma:

> Occorre rafforzare il pensiero critico e l'alfabetizzazione mediatica dei bambini e dei giovani, affinché siano in grado di giudicare e far fronte con successo alle onnipresenti sfide poste dalle notizie false, dal bullismo online, dalla radicalizzazione, dalle minacce alla cibersicurezza e dalle frodi. Anche i bambini più piccoli sono quotidianamente a contatto con le tecnologie digitali, ma non ne comprendono i rischi; i genitori dal canto loro si preoccupano dei contenuti non adeguati e dei rischi ma non sanno come affrontarli (Commissione Europea 2018).

I rischi a cui si va incontro sono ben sintetizzati nel pensiero di Hargittai (2002): i divari digitali tra gli individui non nascono soltanto in relazione all'accesso alle tecnologie informatiche ma anche per la capacità d'uso, poiché «determinate abilità influenzano la capacità di trarre benefici da Internet».

E vogliamo chiudere questo capitolo con una riflessione che riguarda quelli che rientrano nelle percentuali marginali: ad esempio, l'1,8% dei giovani che si connettono raramente a Internet o non lo hanno mai fatto; o il 2,6% che non si è mai connesso a un social network; o il 5,7% che non ha mai visto un video in streaming. Utilizzare Internet significa avere maggiori capacità a informarsi, maggiori opportunità di crescita personale (scolastica, culturale, sociale ecc.), maggiori possibilità di accedere a servizi; significa, cioè, avere gli strumenti per una maggiore partecipazione alla vita democratica di un Paese.

Se tali potenzialità dovessero essere negate per mancanza di risorse economiche (ad es: per acquistare dispositivi e connessioni a banda larga), allora il *digital divide* colpirebbe le classi meno abbienti, non soltanto sul piano educativo, ma creando una situazione di profonda ingiustizia sociale come quelle denunciate da Rosamund Sutherland.

## *Riferimenti bibliografici*

Berners-Lee T. (1989), *Information Management: a proposal*, https://www.w3.org/History/1989/proposal.html).

Commissione Europea (2018), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sul piano d'azione per l'istruzione digitale*.

Downes S. (2012), *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*.

Gilster P. (1997), *Digital literacy*, Wiley Computer Publications, New York.

Hargittai E. (2002), *Second-level digital divide: Differences in people's online skills*, in «First monday», 7(4).

John P.-Robertson S.-Sutherland R. (2008), *Improving classroom learning with ICT*, Routledge.

Lanham R. (1995), *Digital literacy*, in «Scientific American», 273(3), pp. 160s.

Mackness J.-Mak S.F.J.-Williams R. (2010), *The ideals and reality of participating, in MOOC*, in Dirckinck-Holmfeld L.-Hodgson V.-Jones C.-de Laat M.-McConnell D.-Ryberg T. (eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*, Lancaster, Lancaster University, pp. 266–274.

Sanchez-Franco M. J. (2006), *Exploring the influence of gender on the web usage via partial least squares*, in «Behaviour & Information Technology», 25(1), pp. 19-36.

Siemens G. (2005), *Connectivism: A learning theory for the digital age*, in «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», 2(1).

Sutherland R. (2013), *Education and social justice in a digital age*, Policy Press.

Venkatesh V.-Morris M.G. (2000), *Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, social influence, and their role in technology acceptance and usage behavior*, in «MIS quarterly», pp. 115-139.

# 5 Fruizione culturale e sport

*Roberto Foderà*

## 1. La lettura dei libri

Tutte le rilevazioni di settore evidenziano come la classe di età considerata in questa indagine è il momento di più ampio contatto con la lettura. Ad esempio i dati Istat mostrano una quota superiore di lettori per la classe di età tra gli 11 e i 14 anni rispetto a tutte le altre classi di età (graf. 5.1). Un maggior numero di ragazze e di ragazzi tra gli 11 e i 14 anni utilizzano i libri come strumento di conoscenza e approccio culturale, anche se la quantità di libri che ciascuno legge non risulti generalmente molto ampia.

*Grafico 5.1 – Persone che leggono almeno un libro nell'anno per classe di età (valori percentuali)*

Restando ancora ai dati dell'Istat riferiti all'intero territorio nazionale, si evidenzia, però, una preoccupante flessione della presenza di lettori dall'avvio della recente crisi economica, con la quota dei giovani che scende sotto il 60% dal 2013. L'uscita, seppur lenta, dalla crisi economica sembra segnare un punto di ritorno alla lettura anche e soprattutto per questa

*Grafico 5.2 – Persone con 11-14 anni che leggono almeno un libro nell'anno per sesso (valori percentuali)*

classe: il valore del 2017 risale a 55,9% dal 51,1% del 2016, il valore più basso riscontrato nel periodo. Un'altra caratteristica strutturale che si evidenzia dai dati ufficiali è la maggior attitudine alla lettura della componente femminile rispetto a quella maschile (graf. 5.2). Per la classe di età di interesse poco meno del 70% delle femmine hanno letto libri, percentuale che, seguendo l'andamento sopra descritto, flettono fino a scendere sotto il 60% nel 2016. Andamento inferiore ma più costante si evidenzia per i maschi. La crescita complessiva dei lettori nell'ultimo anno è da imputare in modo significativo al ritorno alla lettura delle femmine e in particolare proprio delle giovani con 11-14 anni.

Ultimo dato di struttura che si presenta, prima di affrontare l'analisi dei dati dell'indagine svolta nelle scuole di Palermo, è riferito alla componente territoriale. Anche in questo caso è da memorizzare che la Sicilia presenta una quota percentuale di lettori piuttosto inferiore al valore nazionale, e che questo sembra valere (non vengono diffusi dati specifici per classi di età a livello regionale) anche per la classe degli 11-14enni. Di contro l'indagine svolta si è concentrata sugli studenti delle scuole del capoluogo, e il valore della lettura, e come si vedrà anche quello delle altre forme di espressione culturale, è molto condizionato proprio dalla località. Il graf.

5.3 evidenzia, oltre lo scarto tra il valore medio nazionale e quello regionale, anche la maggior frequenza di lettura di coloro che abitano nelle aree metropolitane.

Le componenti di struttura più sopra evidenziate si ritrovano nell'indagine svolta. La quota di ragazze e ragazzi che hanno letto almeno un libro rispetto al campione intervistato risulta molto elevata, pari al 74,6%. È una quota significativa che tiene conto ovviamente sia della fascia di età che dell'area geografica studiata, componenti che, come evidenziato, presentano una tendenza ad ampliare la platea dei lettori. Nonostante ciò la quota rilevata dall'indagine è particolarmente rilevante. La scuola sembra mostrare ancora una forza di stimolo all'approccio culturale, spronando i ragazzi alla lettura. Si cercherà di vagliare tale ipotesi anche attraverso le successive analisi riferite a momenti culturali diversi. Viene confermata la maggior attitudine delle ragazze ad approcciarsi alla lettura rispetto ai ragazzi: quattro ragazze su cinque infatti hanno letto almeno un libro nell'anno, contro il 68% dei ragazzi.

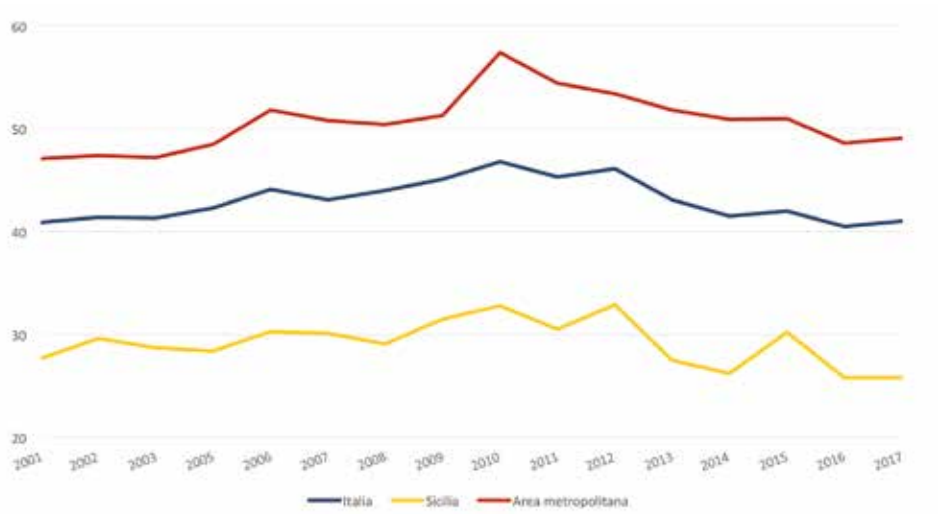


*Grafico 5.3 – Persone che leggono almeno un libro nell'anno per territorio età (valori percentuali)*

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **No** | 19,8 | 32,0 | **25,4** |
| **Sì** | 80,2 | 68,0 | **74,6** |
| **Totale** | 100 | 100 | **100** |

*Tavola 5.1 – Ragazzi che hanno letto almeno un libro in un anno per sesso (valori percentuali)*

Se consideriamo la quantità di libri che i rispondenti hanno dichiarato di aver letto nell'ultimo anno, possiamo distinguere i lettori in tre tipologie: deboli, coloro che hanno letto sino a tre libri, medi se hanno letto da quattro a undici libri e forti con almeno 12 libri letti. Anche in questo caso viene confermato il maggior impegno nella lettura da parte delle ragazze che, nella classe delle lettrici forti quasi duplicano il valore dei maschi. Per i maschi la differenza in questo livello si scarica non nella fascia dei lettori medi ma in quella dei lettori deboli, evidenziando ancor di più una differenza di genere nell'approccio alla lettura.

| Anni | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Deboli (1-3)** | 48,5 | 55,0 | **51,1** |
| **Medi (4-11)** | 39,7 | 38,5 | **39,2** |
| **Forti (12 e più)** | 11,8 | 6,5 | **9,6** |

*Tavola 5.2 – Ragazzi per frequenza di lettura e sesso (valori percentuali)*

Anche in questo caso sembra importante evidenziare come la percentuale di lettori forti non risulta banale, sfiorando il 10% nel complesso, confermando l'idea che i ragazzi dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado manifestano un contatto con la lettura non indifferente.

L'indagine ha espressamente chiesto ai rispondenti di escludere i libri letti solamente per lo studio e di concentrarsi su letture scelte da loro e di indicarne il genere letterario. Le ragazze e i ragazzi potevano esprimere, ovviamente, più

preferenze. La percentuale riportata nella tav. 5.3 è stata calcolata tenendo conto del totale di tutte le risposte fornite, così da riportare la somma dei valori pari a 100. I libri di avventura e di *fantasy* sono i preferiti con, rispettivamente, il 23,3 e il 19,5% delle indicazioni. A maggior distanza seguono i romanzi di fantascienza (12,7%). Poco scelti sono gli altri tipi di romanzo (forse per una preferenza a seguire le classificazioni già fornite nel questionario) e il romanzo storico. Una distinzione molto netta si evidenzia nella divisione di genere. Ad esempio i cosiddetti romanzi rosa sono molto più presenti tra le letture delle ragazze (16,5% delle indicazioni contro solo l'1% per i maschi), mentre i ragazzi preferiscono l'avventura (27% *vs* 20,2%) e la fantascienza (16,3% *vs* 9,7%) mentre un posto di rilievo assumono i fumetti (14%) soprattutto nella più recente tipologia del manga.

| Genere | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Avventura** | 20,2 | 27,0 | **23,3** |
| **Fantasy** | 20,4 | 18,5 | **19,5** |
| **Fantascienza** | 9,7 | 16,3 | **12,7** |
| **Biografie** | 10,8 | 9,6 | **10,3** |
| **Fumetto** | 6,0 | 14,0 | **9,7** |
| **Romanzo o racconto rosa** | 16,5 | 1,0 | **9,3** |
| **Romanzo giallo** | 9,5 | 7,5 | **8,6** |
| **Romanzo storico** | 2,9 | 4,7 | **3,7** |
| **Altro tipo di romanzo** | 4,1 | 1,4 | **2,8** |

*Tavola 5.3 – Genere letterario preferito (valori percentuali)*

## 2. Alcune correlazioni significative

La lettura è una abitudine acquisita. Pertanto la posizione culturale o socio-economica della famiglia potrebbe aver inciso sull'intensità di lettura dell'adolescente.

La tav. 5.4 considera i lettori distinti per le tre classi costruite secondo il titolo di studio del genitore. Il possesso di un titolo di studio più elevato da parte di un genitore, pur non indicando necessariamente una maggior cultura o interesse culturale, denota certamente una maggiore consuetudine con i libri in famiglia. Gli insiemi distinti per madre e padre in tavola non presentavano la stessa numerosità ma i valori sono stati standardizzati costruendo la composizione percentuale per singolo titolo di studio e genitore convivente. La tavola evidenzia l'*ingrossamento* della classe dei lettori forti e il corrispettivo deterioramento della classe dei lettori deboli all'aumentare del titolo di studio del genitore. La presenza di un genitore con un titolo di studio più elevato tende a stimolare, quindi, la propensione a leggere della ragazza o del ragazzo. L'unica irregolarità si può leggere nella distribuzione dei ragazzi con le madri che hanno conseguito la licenza elementare, con una quota dei lettori medi superiore alle due successive, mentre eccezionalmente concentrata risulta essere la presenza di lettori deboli per le madri che non hanno alcun titolo. La "propensione" a leggere sembra leggermente più sensibile al titolo di studio della madre, nel senso che all'aumento del livello di questo cresce la quota di lettori forti.

Per fornire una misura sintetica attraverso un indice di correlazione, sono stati calcolati gli indici *V* di Cramer distintamente per le tre classi di lettori e per tutti i casi in cui erano presenti entrambi i genitori e dei quali si conosceva il titolo di studio (ovvero sono stati esclusi i casi in cui era stata indicata la risposta «Non so/non ricordo»).[1] Per tutte le classi di lettore l'indicatore statistico ha segnalato una associazione apprezzabile, soprattutto per la classe dei lettori forti: la quota di questi, ovvero la propensione a essere un lettore forte, è molto elevata se i genitori hanno un titolo di studio alto.

[1] La V di Cramer è un indice simmetrico di associazione che assume valori tra 0, perfetta indipendenza, e 1, se i due fenomeni sono assolutamente dipendenti. Gli indici sono risultati pari a 0,466 per la classe dei lettori deboli, 0,483 per la classe dei lettori medi e 0,588 per la classe dei lettori forti.

| Anni | Nessun titolo | Licenza elementare | Licenza media inf. | Diploma di scuola sup. | Laurea | Non so/ non ricordo |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Titolo di studio della madre** | | | | | |
| **Deboli (1-3)** | 80,0 | 56,4 | 59,8 | 50,2 | 39,8 | 54,1 |
| **Medi (4-11)** | 13,3 | 41,8 | 32,6 | 39,3 | 46,7 | 40,5 |
| **Forti (12 e più)** | 6,7 | 1,8 | 7,5 | 10,5 | 13,5 | 5,4 |
| | **Titolo di studio del padre** | | | | | |
| **Deboli (1-3)** | 44,4 | 60,0 | 58,9 | 50,7 | 38,9 | 54,9 |
| **Medi (4-11)** | 44,4 | 35,0 | 34,2 | 38,1 | 49,0 | 36,8 |
| **Forti (12 e più)** | 11,1 | 5,0 | 6,9 | 11,2 | 12,1 | 8,3 |

*Tavola 5.4 – Tipo di lettori per titolo di studio dei genitori (composizioni percentuali)*

La dimensione socio-economica della famiglia può essere approssimata dalla condizione professionale dei genitori. Come per l'analisi precedente si è costruita la tav. 5.5 in cui, distintamente per condizione della madre e condizione del padre, sono stati distribuiti i rispondenti per classe di lettore. Anche in questo caso è possibile osservare una maggior tendenza ad essere lettori forti con il genitore occupato, mentre più concentrati tra i lettori deboli sono coloro che hanno un genitore disoccupato. La composizione percentuale della tavola "soffre" della mancanza di casi con padri casalinghi o con madri pensionate. Anche in questo caso si è calcolata la statistica *V* di Cramer, che nel valore di sintesi considera anche la mancata presenza delle modalità segnalate, sempre distinta per tipologia di lettore. Anche in questo caso la tavola di contingenza è stata costruita solo per i casi che presentavano entrambe le posizioni genitoriali. La condizione socio-economica della famiglia, approssimata dalla posizione pro-

fessionale, si manifesta meno associata all'intensità di lettura rispetto al titolo di studio.[2]

| Anni | Casalinga/o | Disoccupata/o | In pensione | Occupata/o | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Posizione professionale della madre** | | | | |
| **Deboli (1-3)** | 55,3 | 51,9 | 25,0 | 46,7 | **51,1** |
| **Medi (4-11)** | 36,7 | 29,6 | 75,0 | 42,5 | **39,2** |
| **Forti (12 e più)** | 7,9 | 18,5 | 0,0 | 10,9 | **9,6** |
| | **Posizione professionale del padre** | | | | |
| **Deboli (1-3)** | 41,7 | 57,1 | 52,4 | 50,1 | **50,7** |
| **Medi (4-11)** | 58,3 | 35,7 | 38,1 | 39,8 | **39,5** |
| **Forti (12 e più)** | 0,0 | 7,1 | 9,5 | 10,1 | **9,7** |

*Tavola 5.5 – Tipo di lettori per condizione professionale dei genitori (composizioni percentuali)*

Mentre la maggior consuetudine e uso del libro necessaria per raggiungere un titolo di studio più elevato sembra condizionare l'adolescente alla lettura, la condizione professionale non influisce in modo caratteristico su tale scelta.

## 3. La frequentazione di spazi culturali

Lo stimolo a uno sviluppo culturale si ottiene anche attraverso la frequentazione di ambienti che propongono cultura, nelle sue differenti forme: dalle rappresentazioni teatrali a quelle musicali, dalla visione di opere al ballo. L'indagine ha chiesto ai ragazzi e alle ragazze se e con che intensità hanno frequentato alcuni di questi ambienti.

[2] I valori delle V di Cramer sono risultati bassi, rispettivamente di 0,113 per la classe dei leettori deboli, 0,158 per la classe dei lettori medi e 0,087 per la classe dei lettori forti.

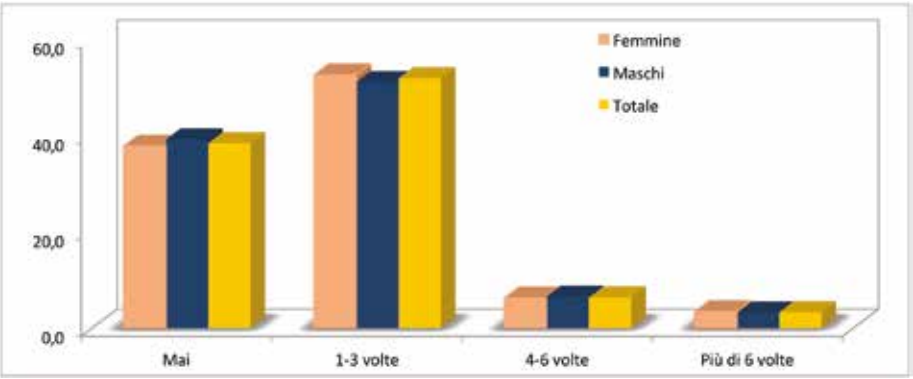


*Grafico 5.4 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi hanno frequentato il teatro (valori percentuali)*

| Frequenza | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 37,8 | 39,2 | **38,4** |
| **1-3 volte** | 52,6 | 51,1 | **51,9** |
| **4-6 volte** | 6,2 | 6,5 | **6,4** |
| **Più di 6 volte** | 3,4 | 3,2 | **3,3** |

*Tavola 5.6 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi hanno frequentato il teatro (valori percentuali)*

Oltre il 60% degli intervistati ha partecipato ad almeno una rappresentazione teatrale. Nonostante il valore certamente positivo, probabilmente il teatro non rappresenta un modello culturale particolarmente attraente. La quota di coloro che hanno risposto da 1 a 3 volte è di oltre la metà degli adolescenti, mentre una partecipazione più assidua coinvolge una quota molto inferiore di giovani: il 6,4% ha frequentato il teatro tra 4 e 6 volte e il 3,3% oltre 6 volte. Non si evidenzia una differenza sostanziale tra le distribuzioni per genere. Probabilmente la scuola ha assunto un compito importante, quello di stimolare la presenza delle ragazze e dei ragazzi al teatro. In una città come Palermo sono molte le occasioni che possono essere sfruttate e le scuole certamente se ne avvalgono. La partecipazione di molti studenti potrebbe essere legata a questa forma di "esternalizzazione" dello studio. Le

*Indicazioni strategiche per la promozione delle attività teatrali*[3] promulgate dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione del Miur, per l'anno 2016/17 ma ancora significativamente valide, evidenziano come «l'attività teatrale abbandona definitivamente il carattere di offerta extracurricolare aggiuntiva e si eleva a scelta didattica complementare, finalizzata a un più efficace perseguimento sia dei fini istituzionali sia degli obiettivi curricolari». L'impatto che tale attività avrà nel percorso formativo dei ragazzi sarà rilevabile solo osservando la loro partecipazione negli anni seguenti. I dati della rilevazione svolta sembrano evidenziare un impegno significativo da parte delle scuole cittadine ad aprirsi a tali manifestazioni.

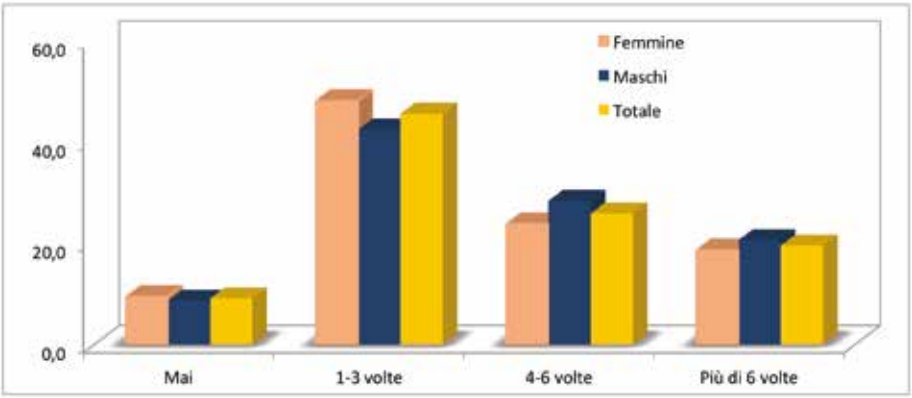


*Grafico 5.5 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati al cinema (valori percentuali)*

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 9,5 | 8,7 | **9,1** |
| **1-3 volte** | 48,1 | 42,4 | **45,5** |
| **4-6 volte** | 23,8 | 28,3 | **25,9** |
| **Più di 6 volte** | 18,7 | 20,6 | **19,5** |

*Tavola 5.7 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati al cinema (valori percentuali)*

[3] http://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf.

Il cinema è un mezzo di presentazione narrativa più facilmente raggiungibile dai ragazzi rispetto al teatro. Inoltre l'evoluzione tecnologica, dalla qualità delle immagini a quella del suono, all'utilizzo di effetti speciali sempre più coinvolgenti, lo presenta come uno spettacolo molto richiesto dai ragazzi. Le percentuali di utilizzo del cinema sono decisamente più elevate delle manifestazioni teatrali. Oltre il 90% dei ragazzi ha frequentato una sala cinematografica nell'ultimo anno; frequentazione che diventa assidua per quasi un quinto di essi. Seppure la scuola propone anche attività di fruizione di spettacoli cinematografici, la maggiore accessibilità alle sale ne spiegherebbe il maggiore uso da parte dei ragazzi. La partecipazione dell'esperienza narrativa vissuta nella sala cinematografica non è solo individuale ma, soprattutto nel caso dei ragazzi, di condivisione. Questa forma di spettacolo potrebbe presentarsi come un elemento di forza per coinvolgere i ragazzi in momenti di formazione e promozione culturale condivisi, sfruttando la maggior familiarità con lo strumento e con le preferenze che i ragazzi hanno manifestato nella lettura dei libri, dall'avventura al *fantasy*.

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 35,8 | 37,7 | **36,6** |
| **1-3 volte** | 48,7 | 49,5 | **49,0** |
| **4-6 volte** | 11,2 | 9,9 | **10,6** |
| **Più di 6 volte** | 4,3 | 3,0 | **3,7** |

*Tavola 5.8 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati a visitare musei o mostre (valori percentuali)*

Anche la visita a musei o mostre presenta maggiori possibilità per studenti in una città metropolitana come Palermo rispetto a centri più piccoli. La presenza su Palermo di ben 25 siti tra musei e spazi espositivi, oltre la varietà di offerta culturale che essi presentano, dalle vestigia più antiche alle opere d'arte contemporanea, permette un'ampia scelta. An-

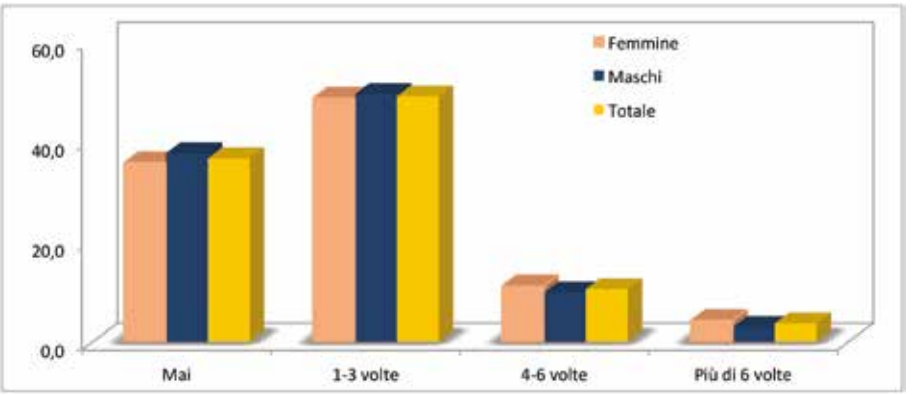


*Grafico 5.6 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati a visitare musei o mostre (valori percentuali)*

che nell'approccio ai musei e mostre probabilmente, come per il teatro, la scuola assume un compito fondamentale. Che quasi il 65% degli studenti abbia visitato un museo una volta nell'anno potrebbe essere una spia di questa sollecitudine della scuola. A differenza della partecipazione ad una manifestazione teatrale però la visita al museo sembra offrire maggior attrazione per le ragazze e i ragazzi. La quota di coloro che hanno fatto fino a 3 visite è del 49%, ma ancora oltre il 10% li frequenta più assiduamente. Una maggior propensione alla visita si rileva per la componente femminile, che si concentra anche maggiormente nella classe di intensità massima.

Rispetto agli spazi chiusi museali ancor più accattivante sembra la visita ai monumenti. Anche in questo caso l'aver svolto l'indagine in un centro cittadino particolarmente dotato di ambienti storicamente rilevanti ha probabilmente facilitato la risposta su frequenze elevate di visite. Quasi il 70% dei ragazzi ha visitato un monumento e, cosa più significativa, le frequenze maggiori raggiungono il 14,5% (da 4 a 6 visite) e 6,7% (oltre 6 visite).

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 30,9 | 32,9 | **31,8** |
| **1-3 volte** | 47,4 | 46,5 | **47,0** |

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **4-6 volte** | 15,8 | 13,0 | **14,5** |
| **Più di 6 volte** | 5,9 | 7,6 | **6,7** |

*Tavola 5.9 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati a visitare monumenti (valori percentuali)*

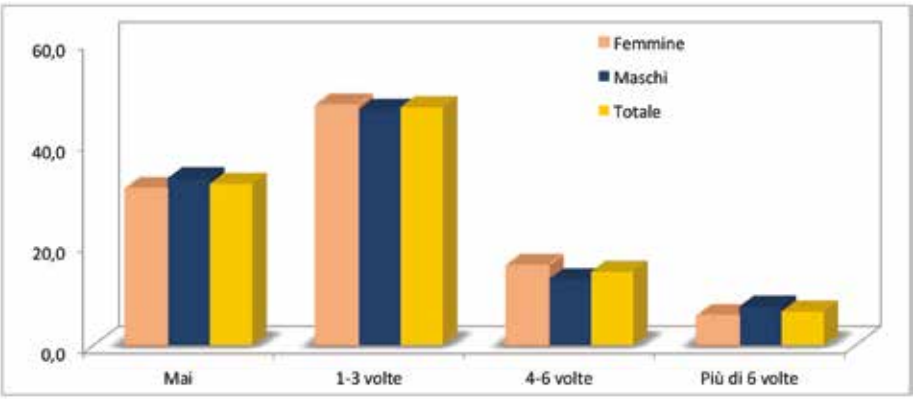


*Grafico 5.7 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati a visitare monumenti (valori percentuali)*

Non si possono indicare chiare differenze di genere perché ad una maggior partecipazione complessiva delle ragazze si contrappone una frequentazione più robusta per i ragazzi che per il 7,6% si collocano nella classe più alta, 1,7 punti percentuali in più delle ragazze.

Gli eventi musicali possono essere considerati uno dei momenti di compartecipazione importante per i giovani, anche per una maggiore condizione di condivisione, ad esempio rispetto al cinema. La minor facilità all'accesso per ragazze e ragazzi tra i 12 e i 14 anni, ancora non completamente indipendenti, però, ne limita probabilmente l'utilizzo.

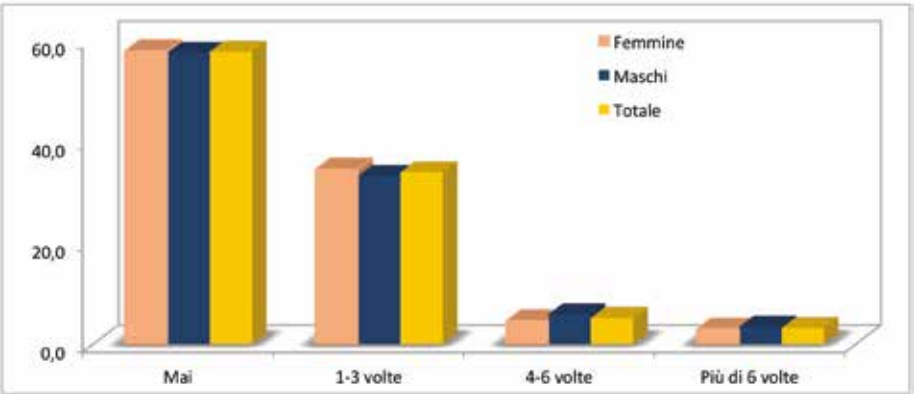


*Grafico 5.8 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati a un concerto musicale (valori percentuali)*

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 57,9 | 57,5 | **57,7** |
| **1-3 volte** | 34,5 | 33,2 | **33,9** |
| **4-6 volte** | 4,6 | 5,9 | **5,2** |
| **Più di 6 volte** | 3,0 | 3,4 | **3,2** |

*Tavola 5.10 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati a un concerto musicale (valori percentuali)*

La maggioranza di essi infatti non hanno frequentato un evento musicale; un terzo degli adolescenti vi ha preso parte sporadicamente. La leggera prevalenza maschile nelle maggiori classi di frequenza potrebbe essere dettata dai modelli sociali che vedono una libertà di uscita anticipata nei ragazzi rispetto alle ragazze.

Molto più articolata si presenta la partecipazione a eventi sportivi. Quasi due ragazzi su tre vi hanno assistito, e la partecipazione mostra intensità molto superiori agli altri interessi indagati, superando anche la fruizione del cinema.

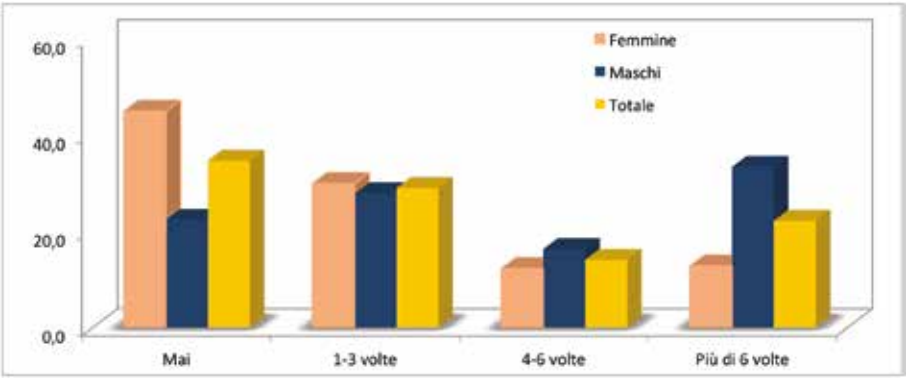


*Grafico 5.9 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati ad un evento sportivo (valori percentuali)*

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 45,0 | 22,4 | **34,7** |
| **1-3 volte** | 29,9 | 27,9 | **29,0** |
| **4-6 volte** | 12,3 | 16,3 | **14,1** |
| **Più di 6 volte** | 12,8 | 33,4 | **22,2** |

*Tavola 5.11 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati ad un evento sportivo (valori percentuali)*

La frequentazione degli eventi sportivi mette in risalto, più chiaramente delle altre partecipazioni la differenza di genere. Infatti le ragazze presentano un interesse molto inferiore ai ragazzi, con il 45% di esse che non partecipano neppure ad un evento sportivo a fronte del 22,4% dei maschi. Questi ultimi mostrano, per converso, non solo una partecipazione più ampia ma anche una "fidelizzazione" maggiore: un terzo di essi si colloca nella classe di 6 volte e oltre.

L'ultimo evento che abbiamo proposto alle ragazze e ai ragazzi riguarda la discoteca. Questa risulta la circostanza meno partecipata. Anche in questo caso la prima osservazione deve essere svolta sulla dimensione demografica del campione: adolescenti tra i 12 e i 14 anni sono ancora relativamen-

te poco autonomi negli spostamenti, in particolare notturni. Circa il 22% l'ha frequenta nell'anno precedente l'intervista, perlopiù sporadicamente, con quasi il 15% nella classe 1-3 volte e poco più del 7% oltre. Sono, anche in questo caso, i ragazzi a presentare frequenze maggiori e, come ipotizzato per la partecipazione ai concerti, possibile prodotto di una maggiore libertà di uscita serale.

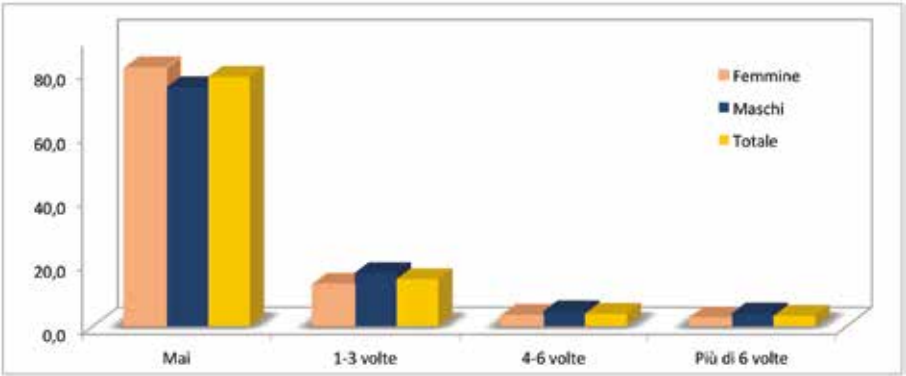


*Grafico 5.10 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati in discoteca (valori percentuali)*

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 80,9 | 74,8 | **78,1** |
| **1-3 volte** | 13,2 | 16,6 | **14,7** |
| **4-6 volte** | 3,3 | 4,6 | **3,9** |
| **Più di 6 volte** | 2,6 | 4,0 | **3,2** |

*Tavola 5.12 – Ragazzi/e che negli ultimi 12 mesi sono andati in discoteca (valori percentuali)*

## 4. Luoghi frequentati dai ragazzi

A fianco della partecipazione a manifestazioni si è posta una domanda per sondare i luoghi frequentati dai ragazzi.

Questi possono fornire un'immagine integrativa delle preferenze dei giovani palermitani dando anche uno spunto di riflessione sulla costruzione del sé. I luoghi di socializzazione presentano, infatti, ambienti importanti in un momento di sviluppo psicologico e fisico fondamentale come quello dei giovani adolescenti.

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 50,8 | 51,7 | **51,2** |
| **Qualche volta** | 32,3 | 30,3 | **31,4** |
| **Spesso** | 10,0 | 11,3 | **10,6** |
| **Sempre** | 6,9 | 6,8 | **6,9** |

*Tavola 5.13 – Ragazzi/e che hanno frequentato oratori o gruppi religiosi per frequenza (valori percentuali)*

L'aggregazione attorno a luoghi religiosi è ancora un punto di collegamento rilevante anche se non maggioritario. Circa la metà delle ragazze e dei ragazzi hanno frequentato oratori e/o gruppi religiosi con una intensità comunque non rilevante. Il 10,6% lo frequenta spesso e quasi il 7% risulta assiduo. Molto poco ricercata è l'esperienza scout. Forti percentuali di non frequenza si rilevano anche per le associazioni ricreative e il doposcuola, rispettivamente con quote di assenza dell'84,8% e 80,2%.

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 92,9 | 90,2 | **91,7** |
| **Qualche volta** | 2,9 | 3,6 | **3,2** |
| **Spesso** | 0,9 | 2,7 | **1,7** |
| **Sempre** | 3,3 | 3,4 | **3,4** |

*Tavola 5.14 – Ragazzi/e che hanno frequentato gruppi scout per frequenza (valori percentuali)*

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 85,3 | 84,1 | **84,8** |
| **Qualche volta** | 11,9 | 10,8 | **11,4** |
| **Spesso** | 2,3 | 4,0 | **3,0** |
| **Sempre** | 0,5 | 1,1 | **0,8** |

*Tavola 5.15 – Ragazzi/e che hanno frequentato associazioni ricreative per frequenza (valori percentuali)*

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 82,9 | 76,9 | **80,2** |
| **Qualche volta** | 6,6 | 7,2 | **6,9** |
| **Spesso** | 3,5 | 6,4 | **4,9** |
| **Sempre** | 7,0 | 9,4 | **8,1** |

*Tavola 5.16 – Ragazzi/e che hanno frequentato doposcuola per frequenza (valori percentuali)*

Tra le tre distribuzioni sopra esposte, oltre alla mancanza di assiduità, può essere rilevata una differente costanza nella partecipazione. Per le associazioni ricreative essa risulta assolutamente estemporanea, con una quota di adolescenti che l'avvicinano ma se ne allontanano facilmente (l'11,4% dichiara di averle frequentate qualche volta ma la quota scende a meno dell'1% nella classe di frequenza più elevata). La partecipazione ai gruppi scout si concentra su pochi ragazzi che, una volta "entrati" restano partecipi del gruppo. I momenti di doposcuola rappresentano un elemento di più stretta continuità con la frequenza scolastica e potrebbero essere maggiormente legati alla scelta dei genitori piuttosto che alla volontà degli studenti. In questo caso, più ancora che nel precedente, si rileva una crescita della percentuale nella classe «Sempre», indizio di una costanza in questo caso determinata (forse) da un maggior bisogno di sostegno.

Maggiore frequentazione si rileva per le sale gioco. Nel complesso quasi due terzi dei ragazzi non ha frequentato una

sala giochi, ma la percentuale generale (63,8%) risulta sintesi di due valori molto differenti. Infatti, in questo caso, è evidente una differenza di genere. Mentre solo una ragazza su quattro è andata almeno una volta in una sala giochi per i ragazzi il rapporto sale a uno su due. Inoltre, mentre quasi una ragazza su cinque non l'ha frequentata che sporadicamente (19,3%), per i ragazzi le frequenze risultano molto più continue (29% «Qualche volta» e 14,3% «Spesso»). Come la partecipazione alle manifestazioni sportive anche la frequenza di sale gioco caratterizza la costruzione di una immagine sociale "da maschio".

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 74,3 | 51,3 | **63,8** |
| **Qualche volta** | 19,3 | 29,0 | **23,7** |
| **Spesso** | 4,9 | 14,3 | **9,2** |
| **Sempre** | 1,5 | 5,5 | **3,3** |

*Tavola 5.17 – Ragazzi/e che hanno frequentato sale gioco per frequenza (valori percentuali)*

Due luoghi risultano particolarmente "gettonati" per giovani con 12-14 anni: parchi o giardini pubblici e case di amici. L'accessibilità e il controllo che tali ambiti permettono li rendono, con ogni probabilità, luoghi favoriti anche dalle famiglie.

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 11,1 | 14,3 | **12,5** |
| **Qualche volta** | 52,2 | 47,4 | **50,0** |
| **Spesso** | 30,2 | 30,9 | **30,5** |
| **Sempre** | 6,5 | 7,4 | **6,9** |

*Tavola 5.18 – Ragazzi/e che hanno frequentato parchi o giardini pubblici per frequenza (valori percentuali)*

Sette ragazzi su otto condivide parte del proprio tempo con coetanei presso aree aperte come giardini o parchi. Quasi il 40% li frequenta «Spesso» o «Sempre». Tali percentuali sembrano significative per alcuni elementi: il primo riguarda la ricerca di posti condivisi ma esterni alle mura domestiche: quasi un ritorno al modello di città le cui strade rappresentavano, più che le abitazioni, lo spazio di socializzazione. In secondo luogo perché è da ricordare che l'indagine è stata svolta nella città metropolitana, territorio in cui non diffusissime risultano tali aree. La ricerca e la preferenza di spazi aperti e condivisi può essere un elemento di riflessione anche per immaginare ambiti progettuali finalizzati a momenti formativi non formali per raggiungere gli adolescenti oltre la scuola.

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 4,4 | 5,3 | **4,8** |
| **Qualche volta** | 27,7 | 37,1 | **32,0** |
| **Spesso** | 43,2 | 45,3 | **44,1** |
| **Sempre** | 24,7 | 12,3 | **19,1** |

*Tavola 5.19 – Ragazzi/e che hanno frequentato case di amici per frequenza (valori percentuali)*

Le mura domestiche risultano, come prevedibile, il luogo prediletto per gli incontri tra i ragazzi, in linea, come supposto, con le preferenze dei familiari. Questa propensione sembra, altresì, rispecchiare il modello dell'individualismo dominante nell'attuale contesto sociale. Oltre il 95% delle ragazze e dei ragazzi frequentano casa di amici. Mentre però i ragazzi sembrano meno legati a tale luogo, proprio la sicurezza del posto avvicina maggiormente le ragazze: una su quattro infatti dichiara di frequentare «Sempre» le case di amiche (o amici).

L'ultimo ambiente di socializzazione che si è indagato riguarda il frequentare associazioni o centri sportivi. Poco meno del 30% dei giovani non sono andati negli ultimi 12 mesi presso centri sportivi. La distribuzione in tav. 5.20 evidenzia una

chiara differenza di genere. Le femmine frequentano molto meno (quasi il 39% ha risposto «Mai») e si applicano molto meno (oltre una su quattro li frequenta solo «Qualche volta»). Più dell'80% dei maschi invece frequenta associazioni o centri sportivi e uno su tre vi va regolarmente. Nella socializzazione lo sport assume, quindi, una maggior rilevanza per i ragazzi rispetto alle ragazze.

| | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| **Mai** | 38,9 | 18,9 | **29,7** |
| **Qualche volta** | 25,4 | 21,2 | **23,5** |
| **Spesso** | 16,7 | 26,6 | **21,2** |
| **Sempre** | 19,0 | 33,3 | **25,5** |

*Tavola 5.20 – Ragazzi/e che hanno frequentato associazioni o centri sportivi per frequenza (valori percentuali)*

A fianco di questi dati possono essere ricordati quelli relativi alla partecipazione ad un evento sportivo (con oltre il 33% dei ragazzi rispondenti a «Più di 6 volte») e accostare i risultati della domanda del questionario relativa alla pratica

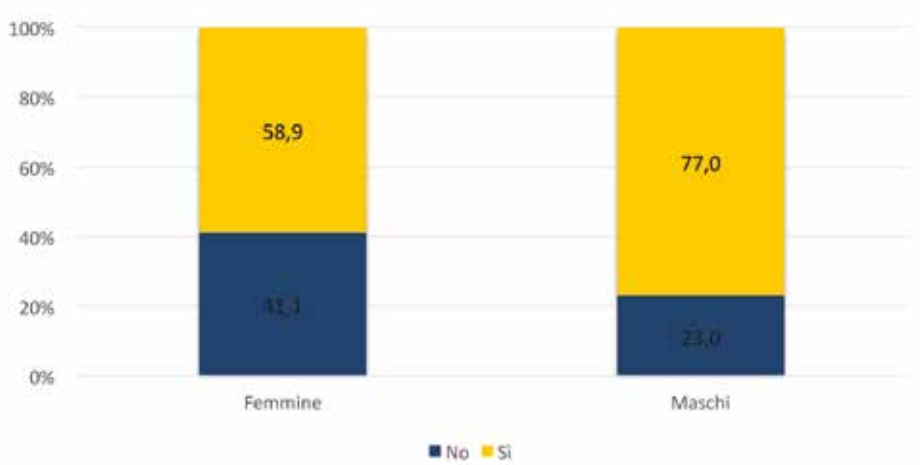


*Grafico 5.11 – Ragazzi/e che nel tempo libero pratica sport o attività fisiche (composizioni percentuali)*

sportiva. Il 77% dei maschi ha dichiarato di praticare qualche tipo di attività fisica, a fronte del 58,9% delle ragazze.

Le quote di coloro che hanno dichiarato di non praticare alcun tipo di attività fisica, sia per i maschi che per le femmine, risultano più elevate di quelle relative alla non frequentazione di associazione o centri sportivi. Diversi adolescenti non considerano la loro sporadica frequenza di centri sportivi come l'aver svolto una attività sportiva. Questa assume, nella visione dei ragazzi, una forma di maggiore continuità senza la quale l'attività resta alla stregua di un avvenimento occasionale.

## 5. Prendere decisioni

Una domanda del questionario ha teso ad individuare verso chi si rivolge il giovane, nel momento di dover prendere decisioni relative al proprio futuro, più o meno immediato. La domanda è stata posta in questa forma: «Quando devi prendere una decisione in merito alle attività di seguito descritte, a chi dai più ascolto?». Le dimensioni analizzate sono state sette: Quale indirizzo scolastico scegliere, Cosa fare nel tempo libero, Quale sport praticare, Quali libri leggere, Dove andare/cosa fare in vacanza, Come vestirti e Quali persone frequentare. Per ogni dimensione era possibile indicare come risposta: Genitori, famiglia, Amici e/o compagni, Insegnanti, Media e social network, Decido da sola/o. Per quest'ultima opzione, «Decido da sola/o», si ipotizzava che chi l'avesse indicato non fornisse altre modalità di risposta. Ma ciò non è avvenuto. Si può pensare che, nei ragazzi di quella età – 12-14 anni – convivono sia la voglia di mostrare di essere indipendente che la necessità di avere un supporto che dia sicurezza alle proprie scelte, come i genitori o gli amici. Pertanto la risposta può essere stata interpretata dall'intervistato come una possibilità non incoerente con altre modalità considerate. Se esaminiamo, a esempio, le risposte alla dimensione «Quale indirizzo scolastico scegliere», si rileva che su 2.041 indicazioni comples-

sive della condizione «Decido da sola/o», 439 hanno risposto abbinandovi altre opzioni (395, ovvero il 90% di questi, abbinando solamente un'altra scelta, i restanti 66 due o più scelte).

Per standardizzare i valori e ottenere un indicatore confrontabile tra tutte le possibili dimensioni analizzate, si sono considerate indistintamente, per ogni dimensione, tutte le risposte fornite e calcolata la distribuzione percentuale rispetto allo specifico totale. Inoltre si sono sommate tutte le occorrenze relative a chi ci si rivolgerebbe, costruendo un indicatore sintetico generale.

Gli intervistati presentano una forte autonomia nelle scelte che sentono più personali, come i vestiti da mettersi (67,6%), lo sport da praticare (61%) e i libri da leggere (56,1%). Il tempo libero viene equi ripartito con gli amici e compagni, certamente perché è il tempo della condivisione e importante momento di socializzazione. Altri aspetti vengono maggiormente delegati, soprattutto il dove andare in vacanza e cosa fare. Ovviamente l'età degli intervistati non ne permette ancora una indipendenza in tal senso. Si sottolinea l'ascendente che i docenti assumono nell'indirizzare alle letture gli studenti, anche superiore ai consigli richiesti ai genitori. Questi, oltre la decisione relativa alle vacanze, hanno voce in capitolo sul percorso di studio da perseguire (33,2%) e sulla scelta dello sport da praticare (24,4%) anche se secondi alle preferenze personali. L'indicatore sintetico di tutte le occorrenze evidenzia una/un adolescente principale attore delle proprie scelte (47%) ma che osserva ancora le direttive della famiglia. Non sembra invece che gli insegnanti siano presi come aiuto a cui rivolgersi per prendere decisioni. Un elemento che può far riflettere è la poca influenza che, dichiarano i ragazzi, hanno i social media e i network. Le percentuali sono sempre contenute, con la maggior frequenza nel trascorrere il tempo libero, verso le letture da scegliere e verso dove andare in vacanza. Sembrano più fungere da supporti per la scelta che condizionarne le scelte.

| | Genitori, famiglia | Amici, compagni | Insegnanti | Media, social network | Decido da sola/o | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Quale indirizzo scolastico scegliere** | 33,2 | 5,7 | 11,1 | 0,5 | 49,4 | **100** |
| **Cosa fare nel tempo libero** | 16,0 | 38,6 | 0,3 | 6,6 | 38,4 | **100** |
| **Quale sport praticare** | 24,4 | 12,2 | 1,2 | 1,2 | 61,0 | **100** |
| **Quali libri leggere** | 11,1 | 10,6 | 16,7 | 5,5 | 56,1 | **100** |
| **Dove andare/cosa fare in vacanza** | 69,8 | 13,4 | 0,4 | 4,0 | 12,4 | **100** |
| **Come vestirti** | 19,3 | 10,8 | 0,2 | 2,2 | 67,6 | **100** |
| **Quali persone frequentare** | 38,3 | 15,0 | 1,1 | 0,6 | 44,9 | **100** |
| **Totale indicazioni** | 30,7 | 14,6 | 4,9 | 2,8 | 47,0 | **100** |

*Tavola 5.21 – Quando devi prendere una decisione in merito alle attività di seguito descritte, a chi dai più ascolto? – Maschi e femmine (composizione percentuale)*

Le tavv. 5.22 e 5.23 riportano le stesse analisi distinte per femmine (tav. 5.20) e maschi (tav. 5.21). I maschi sembrano presentarsi con una leggera maggior autonomia verso le proprie scelte, soprattutto rispetto alla scelta dell'indirizzo scolastico, a come passare il tempo libero e dove andare in vacanza, scelte per le quali le femmine danno maggiormente ascolto alla famiglia. Di contro esse emergono per la decisione sulle letture da svolgere.

| | Genitori, famiglia | Amici, compagni | Insegnanti | Media, social network | Decido da sola/o | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Quale indirizzo scolastico scegliere** | 33,6 | 5,6 | 12,0 | 0,2 | 48,6 | **100** |
| **Cosa fare nel tempo libero** | 18,6 | 39,6 | 0,2 | 6,8 | 34,8 | **100** |

| | Genitori, famiglia | Amici, compagni | Insegnanti | Media, social network | Decido da sola/o | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Quale sport praticare** | 27,1 | 10,0 | 1,0 | 1,3 | 60,5 | **100** |
| **Quali libri leggere** | 9,3 | 12,1 | 12,0 | 6,1 | 60,5 | **100** |
| **Dove andare/cosa fare in vacanza** | 71,9 | 13,5 | 0,2 | 4,2 | 10,2 | **100** |
| **Come vestirti** | 16,0 | 14,1 | 0,1 | 2,7 | 67,1 | **100** |
| **Quali persone frequentare** | 41,1 | 12,6 | 0,9 | 0,5 | 44,8 | **100** |
| **Totale indicazioni** | 31,4 | 14,8 | 4,4 | 2,9 | 46,5 | **100** |

*Tavola 5.22 – Quando devi prendere una decisione in merito alle attività di seguito descritte, a chi dai più ascolto? – Femmine (composizione percentuale)*

| | Genitori, famiglia | Amici, compagni | Insegnanti | Media, social network | Decido da sola/o | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Quale indirizzo scolastico scegliere** | 32,7 | 5,8 | 10,1 | 0,9 | 50,5 | **100** |
| **Cosa fare nel tempo libero** | 12,8 | 37,4 | 0,5 | 6,4 | 42,9 | **100** |
| **Quale sport praticare** | 21,2 | 14,8 | 1,4 | 1,1 | 61,6 | **100** |
| **Quali libri leggere** | 13,4 | 8,7 | 22,5 | 4,8 | 50,7 | **100** |
| **Dove andare/cosa fare in vacanza** | 67,3 | 13,3 | 0,6 | 3,8 | 15,0 | **100** |
| **Come vestirti** | 23,4 | 6,7 | 0,3 | 1,4 | 68,2 | **100** |
| **Quali persone frequentare** | 34,9 | 18,0 | 1,4 | 0,7 | 45,0 | **100** |
| **Totale indicazioni** | 29,9 | 14,4 | 5,5 | 2,6 | 47,6 | **100** |

*Tavola 5.23 – Quando devi prendere una decisione in merito alle attività di seguito descritte, a chi dai più ascolto? – Maschi (composizione percentuale)*

# 6 Bullismo e Cyberbullismo

*Cetty Mannino*

## 1. Cyberbullismo

Le cronache riportano con frequenza quotidiana episodi di bullismo e cyberbullismo sparsi in tutt'Italia. Sono, per la maggior parte dei casi, storie di aggressione sia fisica che psicologica, in ogni caso di prevaricazione, che vedono coinvolti soprattutto gli adolescenti e i preadolescenti. Alcune volte purtroppo questi fatti raggiungono toni drammatici, dove le vittime, sempre più giovani non reggono il peso delle offese e decidono di suicidarsi. Ma cosa s'intende esattamente con i termini cyberbullismo e bullismo? A dare una definizione precisa e tanto attesa del fenomeno del cyberbullismo è la Legge 29 maggio 2017, n. 71 «Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo», entrata in vigore il 18 giugno del 2017. All'articolo 1, *Finalità e definizioni*, comma 2 si legge «Ai fini della presente legge, per «cyberbullismo» si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo".

## 2. Bullismo, tra differenze e precisazioni

A subire un aumento esponenziale, secondo la percezione dei giovani, negli ultimi mesi è, ad ogni modo, il bullismo. Il luogo dove l'episodio avviene e si sviluppa è la scuola e spesso

degenera in cyberbullismo, cioè da un'azione concreta, quale una lite tra adolescenti, passa in Rete attraverso la registrazione di un video e comincia a essere condiviso nei diversi social, Whatsapp per primo. Inoltre, giornali e telegiornali riportano di studenti che aggrediscono i propri docenti, e i video diventano immediatamente virali. Ma questi episodi sono sempre definibili atti di bullismo?

A fare chiarezza è il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca),[1] che afferma:

> Per bullismo s'intende un'azione di prepotenza e di prevaricazione, fisica o psicologica, ripetuta nel tempo e messa in atto da una persona più forte nei confronti di una più debole, che non riesce a difendersi". Inoltre, sostiene il Ministero, perché si possa parlare di bullismo è necessario che siano soddisfatti alcuni requisiti:
> - i protagonisti sono sempre bambini o ragazzi;
> - gli atti di prepotenza o aggressione sono intenzionali;
> - c'è persistenza nel tempo;
> - la vittima non sa, non riesce o non può difendersi, è isolata e ha paura di denunciare gli episodi di bullismo perché teme vendette.
>
> Il termine si riferisce al fenomeno nel suo complesso e include comportamenti del bullo, quelli della vittima e di chi assiste: anche i bambini e gli adolescenti che assistono, infatti, hanno un ruolo molto importante, potendo con il proprio comportamento incoraggiare o contrastare gli atti di bullismo. Al centro del bullismo, insomma, c'è la relazione tra i ragazzi nel suo insieme.

Va precisato, che il bullismo è qualcosa di diverso dalla conflittualità fra coetanei ed è anche diverso dagli altri episodi di violenza che possono accadere in una comunità.

Qualche esempio: se due ragazzi si prendono in giro, ridono e si divertono insieme, quello che fanno non è bullismo,

[1] Miur, *Famiglia e Scuola: un patto per la cittadinanza*.

è uno scherzo, un gioco. Se due ragazzi discutono, litigano o fanno la lotta non è bullismo: si tratta infatti di una condizione occasionale, che non si ripete nel tempo e non c'è disequilibrio nel loro rapporto.

Tutti questi comportamenti, in cui c'è un livello di aggressività ma in cui c'è una relazione paritaria tra ragazzi coinvolti, non sono bullismo. Al contrario, se ci sono disparità nel rapporto, persistenza nel tempo e intenzionalità nella prepotenza o nell'atto violento siamo di fronte al bullismo.

Nell'ordinamento giuridico italiano non esiste il reato di bullismo.

Il bullismo e i reati non vanno confusi tra loro: il bullismo è una forma di prevaricazione ripetuta nel tempo che avviene all'interno di una relazione in cui uno/più soggetti dominano su un altro; i reati invece sono atti che violano le norme giuridiche.

> Comportamenti non classificabili come il bullismo sono quindi tutte le azioni particolarmente gravi che per la legge italiana costituiscono reato e sono punibili nei ragazzi di età superiore ai 14 anni: attaccare un coetaneo con coltellini o altri oggetti pericolosi, rivolgere minacce pesanti, procurare ferite fisiche gravi, rubare, compiere violenza di natura sessuale rientrano nella categoria reati e non possono essere definiti bullismo.
> Può accadere, però – sottolinea il Ministero – che durante episodi di bullismo, come succede talvolta anche durante un litigio, si verifichino reati.

Già nel 2009 il Miur in un protocollo d'intesa con il ministero delle Pari Opportunità, ha istituito la *Settimana Contro la Violenza*, nel mese di ottobre. Il protocollo ministeriale affida alla scuola e tutta la società civile il compito di rimuovere ogni forma di intolleranza, compreso il bullismo, che rientra tra le schede informative dei lavori.

Uno dei miti da sfatare inoltre è quello di considerate il cyberbullismo e il bullismo come due fenomeni affini. L'uni-

ca similitudine dei due aspetti sono i protagonisti coinvolti nei fatti, ossia bulli, vittima e spettatore e le rispettive reazioni emotive. Ad ogni modo, i due fenomeni risultano assolutamente diversi nel reperimento delle prove, una differenza spesso sottovalutata quando si affronta l'argomento. Nel caso del cyberbullismo infatti essendo un fenomeno a mezzo web, con un dispositivo è possibile procurarsi in maniera autonoma le prove attraverso gli *screenshot*.[2] Diversa è invece la posizione della vittima a proposito di bullismo o di degenerazione di bullismo, dove procurarsi le prove diventa più complicato se non in certi casi addirittura impossibile.

## 3. Leggi e provvedimenti in Italia

In Italia in particolare l'attenzione verso il tema del cyberbullismo, inteso come utilizzo scorretto dei new media e dei dispositivi, passa in breve tempo dall'agenda sociale ai banchi politici. A tal proposito bisogna specificare che i primi passi a livello nazionale sono stati mossi nel 2013, in seguito al suicidio di Carolina Picchio, una ragazza quattordicenne. Purtroppo questo non è il primo episodio di un gesto tanto estremo da parte di un adolescente, ma la tragedia di Carolina Picchio apre subito un'inchiesta e smuove la necessità di prendere dei provvedimenti anche a livello politico, giuridico e istituzionale. Per la prima volta dunque viene avviato un processo che vede protagonisti nel ruolo di cyberbulli cinque minorenni e un maggiorenne. Ed è della fine del mese di dicembre 2018 la conclusione del procedimento con la misura premiale dell'estinzione del reato per i 5 ragazzi coinvolti nel suicidio della quattordicenne, al Tribunale dei minorenni di Torino, per effetto dell'esito positivo della messa alla prova.[3] La tematica ad ogni modo è già da qualche anno oggetto di discussione, grazie ad una serie di direttive europee e in particolare della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio,

[2] https://it.wikipedia.org/wiki/Screenshot.

[3] https://www.adnkronos.com/fatti/cronaca/2018/12/19/carolina-suicida-dopo-offese-web-reato-estinto-per-ragazzi_BkZTqRFHcGzYQcIdaLDkAM.html.

del 18 dicembre 2006,[4] relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente dove esorta i governi dell'UE affinché l'insegnamento e l'apprendimento di competenze chiave siano parte integrante delle loro strategie, essenziali per ciascun individuo in una società della conoscenza. Tra le 8 competenze l'Europa inserisce al quarto posto la «competenza digitale: uso sicuro e critico della tecnologia dell'informazione e della comunicazione in ambito lavorativo, nel tempo libero e per comunicare». Segue la decisione n. 1351/2008/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 16 dicembre 2008 *relativa a un programma comunitario pluriennale per la protezione dei bambini che usano Internet e altre tecnologie di comunicazione*.[5] All'interno della decisione l'UE ha inserito in programma il *Safer Internet* e l'Italia ha aderito attraverso il Miur nel 2012, anno in cui parte la realizzazione del progetto *Generazioni Connesse – Safer Internet Centre (SIC) Italiano*. Inoltre l'Europa chiama tutti i Paesi membri ad attuare una serie di progetti mirati all'educazione digitale, e in Italia così come in altri Stati è stato istituito il *Safer Internet Day* (SID),[6] cioè una giornata internazionale di sensibilizzazione per i rischi legati all'uso scorretto della Rete. L'iniziativa ricorre il secondo giorno della seconda settimana del mese di febbraio e anche a Palermo già da qualche anno si svolgono in molte scuole delle manifestazioni che coinvolgono soprattutto gli studenti. A livello nazionale inoltre è stata istituita la giornata contro il bullismo e il cyberbullismo che si svolge ogni anno il 7 febbraio. Tuttavia, nel mese di aprile 2015 il ministero dell'Istruzione emana le prime linee di orientamento per azione di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo.[7] A maggio dello stesso anno il ministero della Giustizia, sempre in materia di sicurezza in Rete, presenta *iGloss@ 1.0: L'Abc dei comportamenti devianti online*. Il testo rappresenta un vero e

[4] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090.

[5] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32008D1351.

[6] https://www.generazioniconnesse.it/site/it/safer-internet-day/.

[7] http://www.istruzione.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf.

proprio glossario sul cybercrime molto utile per conoscere la terminologia dei fenomeni emergenti nel web e il rispettivo reato con richiamo esplicito al Codice Civile o Penale.[8] Il 28 luglio del 2015 la Camera dei Deputati diffonde la Dichiarazione dei Diritti in Internet[9] e in 14 articoli scrive quelli che sono i diritti online di ogni cittadino, sia a livello internazionale che nazionale. Segue poi, sempre a livello nazionale, la Legge 71/17 *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*, dedicata a Carolina Picchio e a tutte le vittime. La norma, oltre a definire il fenomeno dal punto di vista giuridico, sancisce i principi dei diritti dei minori nel web. I protagonisti indiscussi della legge sul cyberbullismo sono i minori: vittime e bulli, dove i primi potranno rivendicare i propri diritti nei confronti di chi commette il reato. Ma c'è di più, le vittime da 14 anni in poi, potranno chiedere al gestore del sito Internet o del social media, attraverso un'istanza, di oscurare, rimuovere o bloccare qualsiasi altro dato personale diffuso in Rete. I bulli, con età superiore ai 14 anni, invece saranno convocati dal Questore, insieme ad almeno un genitore o ad altra persona esercente la responsabilità genitoriale, ai fini dell'ammonimento. La legge inoltre non rappresenta soltanto uno strumento di repressione ma anche, e soprattutto, di prevenzione, coinvolgendo diverse istituzioni, attraverso i tavoli tecnici, e istituisce in ogni scuola il «docente referente con il compito di coordinare le iniziative di prevenzione e di contrasto del cyberbullismo». L'iter dell'approvazione della Legge 71/17 è durato circa 3 anni e a due anni dall'approvazione è subentrata la proposta di legge C. 1524 che prevede sostanziali modifiche alla legge stessa.[10] Nel frattempo, inoltre, molte regioni si sono dotate di una norma propria.

Le regioni che si sono munite di una propria legge sono:

---

[8] https://intreccio.eu/cyberbullismo-nomofobia-candy-girl-ecco-il-glossario-e-la-legge-del-web/.

[9] https://intreccio.eu/internet-la-camera-detta-14-regole-da-seguire-in-rete/.

[10] https://www.camera.it/leg18/126?tab=1&leg=18&idDocumento=1524&sede=&tipo=.

– Lombardia[11]
– Piemonte[12]
– Umbria[13]
– Lazio[14]
– Campania[15]
– Veneto[16]
– Emilia Romagna[17]
– Calabria[18]
– Basilicata[19]
– Liguria[20]
– Friuli Venezia Giulia[21]
– Marche[22]
– Puglia[23]

Per quanto riguarda la regione Toscana è stato stipulato un accordo tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e l'Università degli Studi di Firenze, dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (Scifopsi). Inoltre in seguito alla legge nazionale il Miur in collaborazione con il Diparti-

---

[11] http://normelombardia.consiglio.regione.lombardia.it/NormeLombardia/Accessibile/main.aspx?iddoc=lr002017020700001&view=showdoc.

[12] http://arianna.consiglioregionale.piemonte.it/ariaint/TESTO?LAYOUT=PRESENTAZIONE&TIPODOC=LEGGI&LEGGE=2&LEGGEANNO=2018.

[13] https://welforum.it/wp-content/uploads/2018/05/Umbria_LR_4_2018.pdf.

[14] http://www.consiglio.regione.lazio.it/consiglio-regionale/?vw=leggiregionalidettaglio&id=9284&sv=vigente.

[15] http://www.capire.org/attivita/clausole_valutative/LR_2017_11_campania.pdf.

[16] https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblica/DettaglioDgr.aspx?id=381157.

[17] http://demetra.regione.emilia-romagna.it/al/articolo?urn=er:assemblealegislativa:attoindirizzoapprovato:X;2689.

[18] http://www.consrc.it/bdf/api/BDF?numero=9&anno=2018.

[19] http://www.consiglio.basilicata.it/consiglionew/site/Consiglio/detail.jsp?sec=107173&otype=1150&id=3424515&anno=2018.

[20] http://lrv.regione.liguria.it/liguriass_prod/articolo?urndoc=urn:nir:regione.liguria:legge:2017-12-28;29&pr=idx,0;artic,0;articparziale,1&anc=art21%20.

[21] https://lexview-int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmllex.aspx?anno=2017&legge= 17.

[22] https://welforum.it/wp-content/uploads/2018/09/Marche_LR_32_2018.pdf.

[23] http://www.regione.puglia.it/documents/10192/34431789/LR_50_2018.pdf/9840791a-fded-4831-a83c-0efe55b8c195;jsessionid=47A513578051D5C921294CF05006DAC7.

mento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze ha realizzato *Elisa* (acronimo di formazione in *E-Learning degli Insegnanti sulle Strategie Antibullismo*), la piattaforma che sta dotando le scuole di strumenti per intervenire efficacemente sul tema, con un'area per il monitoraggio online del bullismo e cyberbullismo e con una sezione dedicata alla formazione attraverso moduli e-learning rivolti ai docenti referenti.

Per quanto riguarda inoltre la regione Sardegna[24] è stata presentata una proposta di legge ed è stato già avviato l'iter per l'approvazione.

Anche la regione Sicilia si sta dotando di una legge regionale, esattamente con diversi disegni di legge tra cui: il D.D.L. n. 239 del 19 aprile 2018 «Interventi per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo sul territorio» e il D.D.L. n. 372 del 2 ottobre 2018 «Norme in materia di contrasto ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo». Quest'ultima proposta parte dall'on.le Giorgio Assenza, deputato dell'ARS (Assemblea Regionale Siciliana), contiene 7 articoli e per molti aspetti è in linea con le altre leggi regionali. Inoltre, diversi assessorati regionali, ad esempio quello alla Famiglia, hanno finanziato progetti mirati al contrasto e alla prevenzione di fenomeni. In particolare l'assessorato all'Istruzione già nel 2015 ha sostenuto interventi con particolare riferimento al bullismo e al cyberbullismo.

A fronte però delle direttive e dei provvedimenti, uno dei nodi da sciogliere è al momento l'uso degli smartphone in classe. In una scuola didatticamente sempre più digitalizzata le ultime istruzione, in materia di telefonini in classe, sono contenute nella circolare «linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti»[25] che risale al 2007, a firma dell'allora ministro dell'Istru-

[24] http://consiglio.regione.sardegna.it/progettilegge/files/15/15LEG-PL0496A.pdf.

[25] https://intreccio.eu/telefonini-in-classe-in-una-direttiva-miur-tutte-le-istruzioni-per-in

zione Giuseppe Fioroni, dove viene espressamente vietato l'uso del cellulare durante le ore di lezione. Fa seguito a questa circolare un vademecum del Garante della Privacy[26] e la questione viene rimandata all'autonomia scolastica di ogni istituto.

## 4. Polizia postale, azione di contrasto e reati

Unitamente all'azione di prevenzione ad ogni modo si rende necessario attivare una forte attività di contrasto. A fianco all'aspetto preventivo, d'informazione e formazione, si aggiungono dunque i provvedimenti repressivi e gli interventi della Polizia Postale. Succede, infatti, che uno scherzo tra adolescenti in Rete si configuri in reato e in quanto tale trovi la propria classificazione nel codice civile o penale dell'ordinamento giuridico italiano.

Analizzando le informazioni fornite dalla Polizia Postale e delle Comunicazioni della Sicilia Occidentale emerge quanto segue:

I reati informatici propri sono divenuti consuetudinari ed al pari dei reati impropriamente considerati ordinari, hanno coinvolto il tessuto sociale in maniera capillare. Occorre peraltro non confondere i reati propriamente informatici, in costante aumento e sempre più rientranti nel concetto di «normalità» per quanto concerne l'attività della P.G., con i reati commessi per mezzo dello strumento informatico.

Vi è una difficoltà oggettiva in merito alle indagini informatiche, dovuta alla natura «geograficamente delocalizzata» della Rete ed alla necessità di operare in presenza di un eterogeneo assetto normativo, differente per ogni nazione, ciò suggerisce il bisogno di regole comuni, globali e dedicate.

Ci sono validi motivi per ritenere che il numero di denunce sia sensibilmente più basso rispetto al numero complessivo di circostanze per le quali si potrebbe configurare un reato inerente l'ambito informatico.

---

segnanti-e-genitori/.

[26] https://intreccio.eu/dai-telefoni-in-classe-alle-foto-durante-le-recite-a-scuola-il-garante-detta-le-regole/.

La situazione delineata nell'ultimo anno è sintetizzata nei punti sotto elencati.

1) È possibile costatare che picchi nell'attività investigativa sono dovuti a contingenze estemporanee associate a fenomeni a grande diffusione in un lasso di tempo limitato, spesso in seguito alla diffusione di un *malware*. Nella sicurezza informatica il termine *malware*, abbreviazione per *malicious software* (che significa letteralmente software malintenzionato, ma di solito tradotto come software dannoso), indica un qualsiasi programma informatico usato per disturbare le operazioni svolte da un computer, rubare informazioni sensibili, accedere a sistemi informatici privati, o mostrare pubblicità indesiderata.[27]
   Ad esempio, nell'ultimo periodo, sono aumentati i casi di *sex-extortion*
   La *sex extortion* è un fenomeno crescente e si presenta sotto due fenomenologie: una tipicamente domestica, spesso riconducibile a coppie che si separano, con uno dei due (quello che la subisce) che viralizza sul web immagini intime dell'ex partner, l'altra, a dimensione internazionale, dettata esclusivamente da ragioni di profitto, in cui tra attore e vittima non esiste alcun legame, e gli autori sono quasi sempre localizzati all'estero (Africa o Asia), tant'è che la Polizia Postale e delle Comunicazioni sta conducendo con regolarità operazioni internazionali nel tentativo di indebolire le potenzialità offensive dei gruppi criminali cui quegli autori fanno capo.[28]
   Questa attività illecita è in crescita e il più delle volte si traduce in un ricatto sessuale perpetrato richiedendo alle vittime un compenso in *bitcoin*. Questo tipo d'indagine è particolarmente difficile da trattare per via delle contromisure, sia tecniche che non messe in

[27] https://it.wikipedia.org/wiki/Malware.

[28] https://www.commissariatodips.it/notizie/articolo/fenomeno-sex-extortion.html.

atto dagli ideatori, che nella quasi totalità dei casi, risiedono fuori UE.

2) In un numero significativo di casi si pratica la remissione di querela. Spesso un utente che denuncia di essere vittima di reato informatico, ad esempio una truffa, decide di ritirare la denuncia una volta a conoscenza delle incombenze che ne conseguono. Capita anche che questo non sia possibile, quando il reato in questione è procedibile d'ufficio.
3) Bassa consapevolezza da parte del cittadino in merito al funzionamento del sistema giudiziario e del ruolo delle forze dell'ordine.
   «Vorrei immediatamente riappropriarmi delle credenziali che mi sono state sottratte» oppure «Vorrei che rintracciaste il mio smartphone» ma anche «ritengo di essere stato diffamato, potreste immediatamente chiudere il sito in questione» sono ad esempio alcune delle domande spesso sottoposte dai cittadini. Sovente si è portati a pensare che attraverso una semplice richiesta verbale si possano risolvere in tempo reale questioni di natura giuridica o informatica. La maggior parte delle volte il denunciante sconosce il ruolo degli organi coinvolti e le procedure da seguire; ad esempio si tende sempre più spesso a mischiare questioni di natura penale e civilistica e si sconosce l'ambito entro il quale è possibile operare, compresa la stretta dipendenza con l'autorità giudiziaria. Per questo è necessario guidare il denunciante fin dalle prime fasi, istruendolo sulle scelte che ha a disposizione.
4) Un significativo numero di reati sono perpetrati utilizzando tecniche di ingegneria sociale.
   Nel campo della sicurezza informatica, l'ingegneria sociale (dall'inglese *social engineering*) è lo studio del comportamento individuale di una persona al fine di carpire informazioni utili.[29]

[29] https://it.wikipedia.org/wiki/Ingegneria_sociale.

Spesso facendo leva su autorevolezza, senso di colpa, panico, ignoranza, desiderio, avidità e buoni sentimenti si riesce a convincere la vittima ad assecondare varie richieste, principalmente di carattere economico.
La tecnica maggiormente utilizzata è il *phishing*.
È una particolare tipologia di truffa realizzata sulla rete Internet attraverso l'inganno degli utenti. Si concretizza principalmente attraverso messaggi di posta elettronica ingannevoli. Attraverso una e-mail, solo apparentemente proveniente da istituti finanziari (banche o società emittenti di carte di credito) o da siti web che richiedono l'accesso previa registrazione (webmail, e-commerce ecc.). Il messaggio invita, riferendo problemi di registrazione o di altra natura, a fornire i propri riservati dati di accesso al servizio.[30]
Mediante questa tecnica è possibile ottenere informazioni in maniera fraudolenta. Solitamente si invia una mail alla vittima, facendola assomigliare il più possibile ad un messaggio lecito. La persona viene spinta a scaricare un allegato che presenta un *malware* oppure a cliccare un link interno alla mail che porta ad una pagina *fake* molto simile a quella originale del fornitore del servizio in questione, presentando una form da compilare, dove in genere sono presenti campi contenenti informazioni sensibili o riservate come codice PIN bancario o password personali, che una volta sottratti, vengono illecitamente utilizzati.

5) Per quanto concerne i minori, l'uso del web e i pericoli connessi, occorre sottolineare come la formazione degli adulti è fondamentale quanto le iniziative volte ad istruire direttamente i ragazzi.
È fondamentale lavorare sul concetto di legalità. Spesso, infatti, emerge una scarsa consapevolezza di cosa è legale e cosa non lo è, specie sul web, fornendo i mezzi necessari a discriminare lo strumento dal suo utilizzo.

[30] https://www.commissariatodips.it/approfondimenti/phishing.html.

Occorre segnalare che ancora oggi c'è la tendenza delle famiglie a sottovalutare i pericoli derivanti da un uso scorretto della tecnologia da parte dei minori, pertanto i concetti di prevenzione e sicurezza non sono visti come una priorità e spesso si acquista consapevolezza solo in seguito ad eventi spiacevoli se non traumatici.

A causa di carenze di natura tecnica, assistiamo quotidianamente al desiderio di poter demandare a soggetti terzi, tutte le questioni inerenti all'educazione dei figli, quando in presenza di tematiche legate alla tecnologia. Accade spesso che gli incontri rivolti alle famiglie, ci sia una scarsa partecipazione rispetto alle attese iniziali e che occorra uno sforzo supplementare perché i soggetti coinvolti acquistino consapevolezza della reale portata dei fenomeni che coinvolgono i figli.

## 5. Ricerche

Dispositivo, Internet e risultati. Sin dai primi mesi di vita i bambini entrano in relazione con smartphone e tablet. In poco tempo dalla visione dell'oggetto si passa al possesso fino all'utilizzo. Gli effetti in età infantile secondo diverse ricerche dimostrano un nesso tra i ritardi del linguaggio e l'uso dei dispositivi ed Internet. Secondo uno studio, condotto dai pediatri dell'*Hospital for Sick Children Canada*,[31] effettuato su circa 900 bambini, tra i sei mesi e i due anni, è emerso che i piccoli che passano più tempo con dispositivi portatili hanno maggiori probabilità di avere ritardi nel linguaggio espressivo, rispetto ai bambini che non utilizzano per molto tempo smartphone o tablet. I ricercatori calcolano che per ogni 30 minuti di tempo passati davanti allo schermo c'è un aumento del 49% del rischio di ritardo del linguaggio. Un'ulteriore ricerca condotta dall'*University College* di Londra,[32] oltre a sostenere i dati dell'*Hospital for Sick Children*, ha rilevato che il tempo passato davanti ad uno schermo può avere

[31] http://time.com/4769571/smartphone-speech-delays/.

[32] https://www.telegraph.co.uk/science/2017/05/04/tablets-smartphones-damage-toddlers-speech-development/.

anche un impatto sul sonno dei bambini e potenzialmente danneggiare lo sviluppo del cervello. Lo studio britannico ha dimostrato che i neonati messi davanti ai dispositivi per un'ora sono soggetti a 16 minuti di sonno in meno. Bisogna sottolineare che il sonno è importante per lo sviluppo del cervello, specialmente durante i primi anni di vita, quando la «plasticità neurale» è massima. I ricercatori inoltre ritengono che la luce blu proveniente dagli schermi influenzi il bioritmo dei piccoli, interrompendo quindi i ritmi circadiani mentre la stimolazione causata dal contenuto dei giochi o dei programmi può provocare eccitazione psicologica e fisiologica. In Gran Bretagna, sempre secondo la ricerca, i bambini e le bambine di età inferiore ai tre anni trascorrono in media 44 minuti al giorno davanti a smartphone e tablet. A confermare i dati è anche l'equipe di logopediste dell'unità operativa di riabilitazione dell'Ospedale Buccheri La Ferla di Palermo[33] che evidenzia negli ultimi anni un incremento del ritardo del linguaggio nei bambini e nelle bambine. Ogni giorno, si legge nell'articolo tratto da Generazioni Connesse, arrivano in ambulatorio piccoli pazienti di 3 anni e mezzo, che non sanno parlare, nonostante una spiccata intelligenza. E tra le varie problematiche legate al linguaggio dei bambini, si evidenzia un'elevata povertà di vocaboli accompagnata di contro ad una esagerata gestualità.

Inoltre, l'equipe dell'ospedale di Palermo, sostiene che se da un lato il ritardo del linguaggio è attribuito all'uso improprio dei dispositivi dall'altro è anche amplificato da un mancato sviluppo motorio. Alcuni bambini ad esempio, secondo l'esperienza delle dottoresse, non sanno andare in bici o giocare a palla oppure, ad otto anni, allacciarsi le scarpe. Il problema in questo caso è collegato ad una immobilità da videogioco.

Insieme a questi aspetti diverse ricerche dimostrano delle correlazioni sempre più strette tra l'utilizzo dei dispositivi e della Rete e le conseguenze fisiche e psicologiche.

[33] Articolo tratto da https://www.generazioniconnesse.it/site/it/2018/06/27/ritardo-del-linguaggio-colpa-degli-smartphone-ecco-le-linee-guida/?rit=news-info.

Andando avanti con l'età e superata l'età adolescenziale uno dei problemi legati all'uso dei dispositivi digitali è ad esempio la perdita della scrittura. Oggi, infatti, tra smartphone, tastiere touch e messaggi vocali è cambiata la dimensione spazio – tempo e tantissime abitudini sono state stravolte. Secondo l'Associazione Grafologica Italiana[34] l'esercizio della scrittura si sta riducendo e negli ultimi 10 anni circa si è quasi persa e il problema riguarda soprattutto la perdita dell'identità nelle nuove generazioni ma anche in parte dei 30enni. Bisogna considerare che la scrittura manuale è di fondamentale importanza per ognuno di noi poiché attiva diverse aree celebrali, che non riusciamo di certo ad attivare digitando un tasto. Inoltre attraverso la scrittura e quindi la grafia è possibile individuare tante caratteristiche personali importanti, impossibili da stabilire con il processo di digitalizzazione.

L'elemento fondamentale da analizzare quando si parla di bullismo e cyberbullismo è nella maggior parte dei casi l'aspetto quantitativo e qualitativo dei due fenomeni. A causa di uno scarso numero di denunce e, nel caso del bullismo online, di un'impossibilità di mappare i casi dovuta alla peculiarità dello stesso fenomeno, è difficile reperire dati scientifici. La difficoltà inoltre è anche quella di escludere i falsi miti emergenti e di ristabilire allarmismi sociali che non aiutano a fare chiarezza nei confronti del fenomeno. Da Nord a Sud ad ogni modo già in età preadolescenziale i ragazzi e le ragazze diventano possessori di uno smartphone con connessione attiva e senza alcun tipo di filtro, ad esempio parental control o timer applicati nelle varie app, ad esempio video giochi o social. I giovani inoltre acquisiscono il telefono senza alcuna informazioni riguardo i rischi legati alla diffusione dei propri dati sensibili e alle conseguenze di un uso distorto del web e del dispositivo stesso. L'aspetto da evidenziare è inoltre quello della mancanza di empatia che l'uso continuo di questi strumenti causa. La caratteri-

[34] https://intreccio.eu/la-scrittura-negli-ultimi-10-anni-si-e-persa-piu-touch-e-meno-penna-cosa-fare/.

stica che bisogna tenere inoltre in considerazione quando si affronta il tema del cyberbullismo è la continua evoluzione del fenomeno in relazione ai nuovi social e dunque ai modi di comunicare. Ultimamente, secondo l'opinione di tanti ragazzi e ragazze, i maggiori veicoli di *hate speech*, ossia incitamento all'odio, sono i videogiochi online, dove attraverso le chat si comunica anche con gruppi di persone sconosciute che per raggiungere gli obiettivi del gioco offendono pesantemente gli avversari o i propri alleati nel caso in cui sbagliano mossa. Nel questionario «Abitudini e stili di vita dei ragazzi e delle ragazze di Palermo» somministrato nelle scuole secondarie di primo grado, sono state inserite due domande sul tema del bullismo e cyberbullismo.

L'1% non sa cosa siano i due fenomeni; l'1,6% una bravata e/o uno scherzo e approvazione al gesto. Tra le risposte si legge:

- «È una cosa bella»;
- «Possono essere dovuti da comportamenti idioti della "vittima" (non sempre)»;
- «Sono cose giuste perché deve vigere la legge del più forte».

Il 2,9% condannano entrambi i fenomeni.

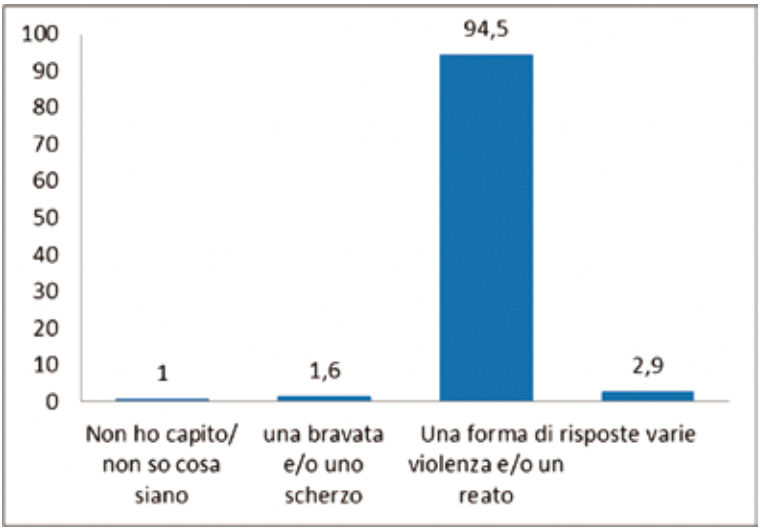


*Grafico 6.1 – Cosa pensi del bullismo e del cyberbullismo?*

Il 94,5% sostengono specificatamente che siano una forma di violenza e/o un reato.

Esattamente il campione di quanti pensano che sia un reato e/o una forma di violenza è così diviso:

- 48% sostengono che siano sia un reato e che una forma di violenza;
- 8% che siano solo un reato;
- 44% che siano solo una forma di violenza.

Il 55% del campione sono femmine e il 45% sono maschi.

Per avere una chiara visione della situazione territoriale il questionario mette sotto lente d'ingrandimento le otto circoscrizioni della città di Palermo e unendo il campione che condanna i fenomeni e quello che sostiene specificatamente che siano una forma di violenza e/o un reato è emerso che la circoscrizione che maggiormente disapprova il bullismo e il cyberbullismo è la IV, seguita dalla V.

| Circoscrizione | Percentuale |
|---|---|
| I | 4,3 |
| II | 6,5 |
| III | 9,8 |
| IV | 24,0 |
| V | 21,4 |
| VI | 12,0 |
| VII | 9,6 |
| VIII | 12,4 |

*Tavola 6.1 – Percentuali di chi dissapprova il bullismo*

Inoltre allo stesso campione è stato chiesto «Con che frequenza usi Internet?» e le risposte sono:

- 0,3% «Mai»;
- 0,5% «Meno di una volta al mese»;
- 0,8% «Qualche volta al mese»;
- 9% «Qualche volta a settimana»;
- 89,4% «Tutti i giorni».

Di questi oltre il 43% si collega esclusivamente dallo smartphone, seguito da tablet e/o dal computer.

Negli ultimi 3 mesi l'84% ha dichiarato di aver usato («Sempre»/«Spesso») Internet per utilizzare social, ad esempio Facebook, Twitter, Instagram o WhatsApp, e il 9,3% ha espressamente dichiarato di avere tra gli 11 e i 12 anni, età in cui è proibito avere un account social. Lo sottolinea il Decreto legislativo 10 agosto 2018, n. 101 – che adegua il Codice in materia di protezione dei dati personali (Decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196) alle disposizioni del Regolamento (UE) 2016/679[35] – e i social, che avendo nella maggior parte dei casi sedi in Stati esteri, ammettono la registrazione a partire dai 13 anni.

A questo stesso campione inoltre è stato chiesto «Quando devi prendere una decisione in merito ai quali persone frequentare a chi dai più ascolto?»

Le risposte sono:

– «Da solo» 37,5%;
– «Genitori/famiglia» 24,5%;
– «Amici e compagni» 7,6%.

Il resto dichiara professori e solo una piccolissima percentuale si affida ai social.

I ragazzi e le ragazze che hanno dichiarato di utilizzare «Sempre»/«Spesso» i social generalmente passano al giorno con i videogiochi (Nintendo, PlayStation, Xbox, PC, Tablet, Smartphone ecc.):

– 26,6% «Più di tre ore»;
– 38,9% «Meno di un'ora»;
– 34,5% «Da una a tre ore».

Quanti si collegano «Sempre»/«Spesso» alla domanda «Quando usi Internet, con quale frequenza gli adulti con cui vivi (ad es. i tuoi genitori, i nonni ecc.) ti dicono ciò che puoi fare e ciò che non puoi fare?» hanno risposto:

– 15% «Mai»;
– 36,7% «Qualche volta»;

[35] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32016R0679.

– 19% «Sempre»;
– 29,3% «Spesso».

Dovendo inoltre valutare più approfonditamente i due fenomeni si è reso necessario conoscere l'opinione degli spettatori. Coloro che assistono al bullismo e al cyberbullismo, infatti, possono cambiare il corso dell'evento. Alla domanda «Se venissi a conoscenza di compagne/i che subiscono azioni di bullismo/cyberbullismo, come ti comporteresti?» emerge un quadro chiaro su quello che è l'opinione dei ragazzi e delle ragazze.

In particolare l'1,5% del campione (risposte varie) ha dichiarato che non starebbe a guardare ma cercherebbe di difendere la vittima. Qualcuno ha anche dichiarato di parlare

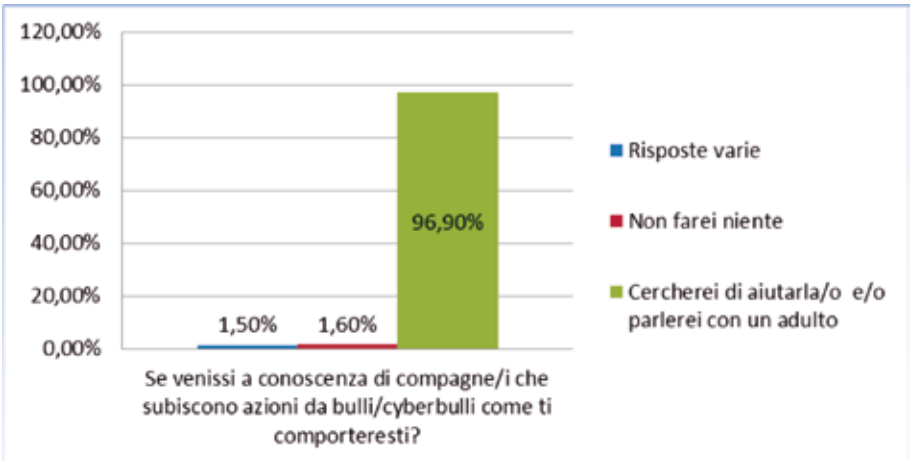


*Grafico 6.2*

direttamente con il bullo per risolvere il problema oppure denuncerebbe tutto alla polizia. La maggior parte degli intervistati invece cercherebbero di aiutare la vittima e in particolare affronterebbero la questione prima con i professori, seguiti dai propri genitori e poi da quelli della vittima.

Eliminando dall'intero campione di partenza coloro che «non farebbero niente» nei confronti di chi subisce, emerge uno spaccato interessante diviso prima nelle otto circoscri-

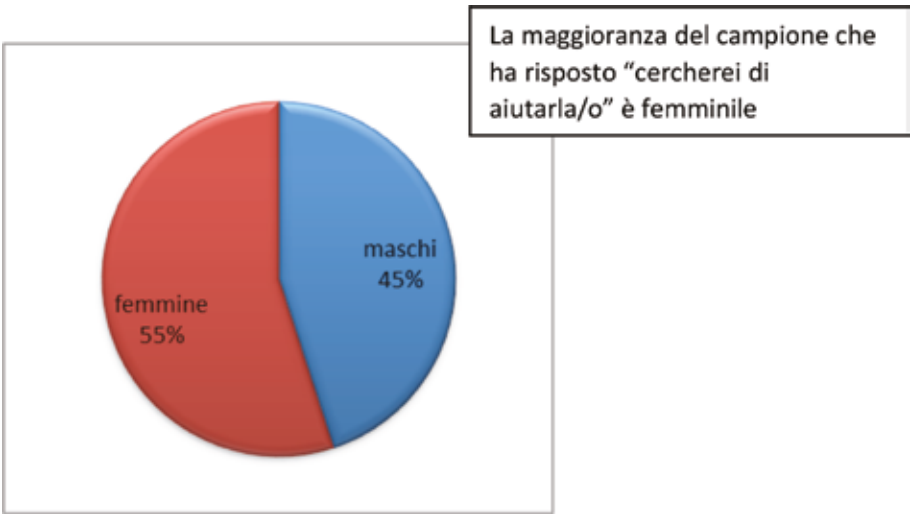


*Grafico 6.3*

zioni e poi nei quartieri di Palermo. Dunque, la circoscrizione proattiva è la IV e il quartiere più solidale è Mezzomonreale Villatasca.

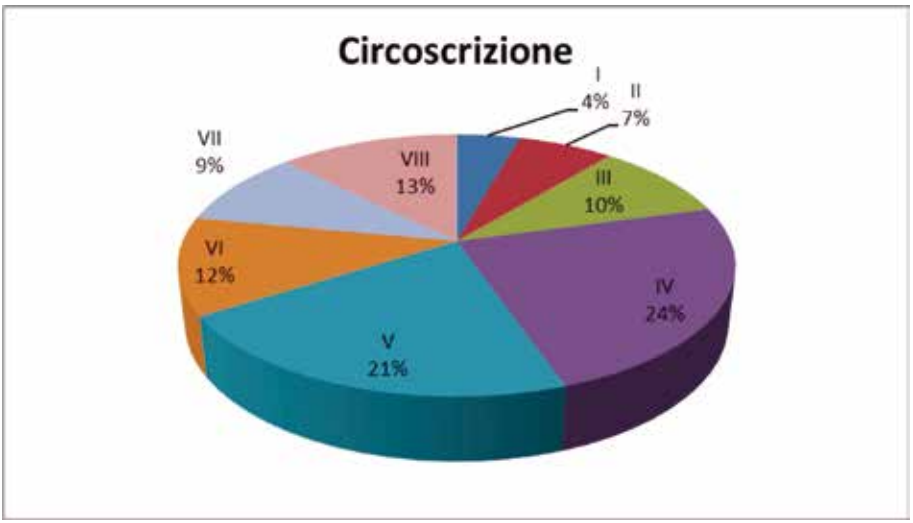


*Grafico 6.4*

| Circoscrizione | Quartiere | Percentuale |
|---|---|---|
| I | - Palazzo Reale Monte di Pietà | 2,1 |
| | - Tribunali – Castellammare | 2,2 |
| II | - Oreto Stazione* | 1,6 |
| | - Settecannoli | 5,0 |
| III | - Oreto Stazione* | 5,5 |
| | - Villagrazia – Falsomiele | 4,0 |
| IV | - Cuba Calatafimi | 4,5 |
| | - Mezzomonreale Villatasca | 14,9 |
| | - Santa Rosalia Montegrappa | 4,7 |
| V | - Noce | 6,5 |
| | - Uditore Passo di Rigano | 8,8 |
| | - Zisa | 6,0 |
| VI | - Cruillas | 1,4 |
| | - Resuttana San Lorenzo | 10,8 |
| VII | - Pallavicino | 2,1 |
| | - Partanna Mondello | 3,8 |
| | - Tommaso Natale San Lorenzo | 3,4 |
| VIII | - Libertà | 11,8 |
| | - Montepellegrino | 0,7 |

*Tavola 6.2*

Dello stesso campione sono state inoltre analizzate attentamente alcune abitudini.

Entrando nel dettaglio di quanti si collegano tutti i giorni, cioè oltre l'89,6%, vediamo che negli ultimi 3 mesi, hanno usato Internet per collegarsi ai social network (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp…) il 94% del campione in questione che inoltre dichiara di collegarsi «Sempre»/«Spesso». Si presuppone, dunque, che abbiano un *account* attivo e di questi oltre il 9% ha espressamente dichiarato di aver tra gli 11 e i 12 anni, di cui il 55% femmine e il restante maschi. Di questi il 50% ha dichiarato che negli ultimi 3 mesi, ha usato Internet per condividere foto, musica, video tramite i social

* È l'unico quartiere ad essere ripartito fra due circoscrizioni (la II e la III).

network e il 26% inoltre afferma di aver utilizzato negli ultimi 3 mesi, Internet per produrre foto, video, musica e condividerli tramite i social network.

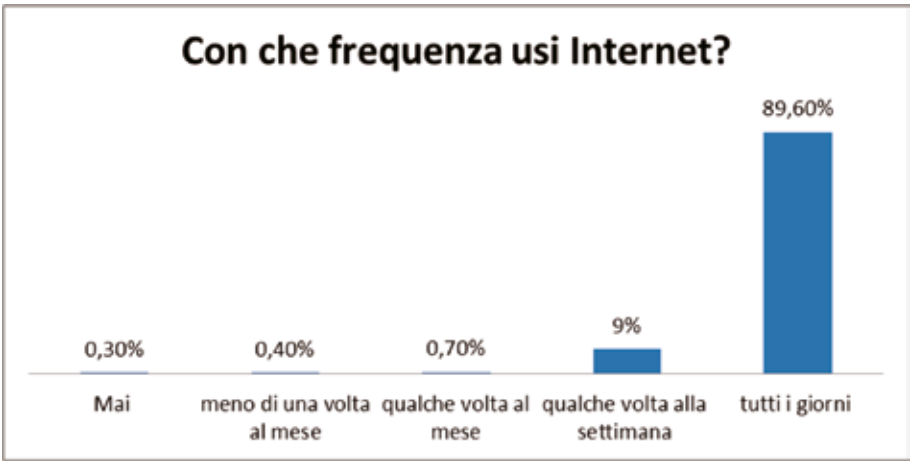


*Grafico 6.5*

# 7 Le differenze territoriali

*Marco Picone*

## 1. Dai quartieri alle circoscrizioni di Palermo

La recente storia della suddivisione amministrativa di Palermo è segnata da due tappe fondamentali. La prima è il 1976, anno in cui, con una delibera del consiglio comunale, la città viene divisa in 25 quartieri (Pavone 1980). Si tratta di una soluzione di compromesso, poiché i proponenti avrebbero preferito individuare un numero maggiore di aree omogenee dal punto di vista sociale e architettonico (le cosiddette Unità di Primo Livello, che secondo i proponenti dovevano essere ben 55), ma il Comune non era in grado di sostenere l'impatto economico di così tante unità amministrative, ciascuna delle quali avrebbe dovuto poi essere dotata di un proprio consiglio di quartiere, innalzando i costi di gestione della vita pubblica in città. Il compromesso dei 25 quartieri induce ad affermare che molte aggregazioni sono fortemente problematiche (si veda il caso dell'allora neonato quartiere ZEN, oggi San Filippo Neri, aggregato a Pallavicino, ma si pensi anche alla suddivisione del centro storico in due quartieri, secondo un criterio storicamente incomprensibile).

La seconda tappa, datata 1997, va spiegata alla luce dei cambiamenti nel sistema normativo italiano sul tema del decentramento amministrativo. Già nel 1976, mentre Palermo delibera la nascita dei suoi 25 quartieri, il parlamento italiano approva le «Norme sul decentramento e sulla partecipazione dei cittadini nella amministrazione del Comune» (L. 278 dell'8 aprile 1976), secondo cui «allo scopo di promuovere la partecipazione popolare alla gestione amministrativa della comunità locale e in attuazione del principio di autonomia sancito dall'articolo 128 della Costituzione, i comuni possono deliberare di ripartire il territorio in circoscrizioni compren-

denti uno o più quartieri o frazioni contigui» (art. 1). L'«Ordinamento nazionale delle autonomie locali» (L. 142 dell'8 giugno 1990) sostituisce poi la legge precedente e stabilisce che «i comuni con popolazione superiore a 100.000 abitanti articolano il loro territorio per istituire le circoscrizioni di decentramento, quali organismi di partecipazione, di consultazione e di gestione di servizi di base, nonché di esercizio delle funzioni delegate dal Comune» (art. 13) (cfr. Picone-Schilleci 2012, pp. 60s.). È interessante notare come già nel 1990, dunque, gli organi di decentramento dovessero avere funzioni partecipative, consultive e gestionali che ancora oggi, purtroppo, solo in rari casi riescono a svolgere pienamente, pur avendo un ruolo fondamentale per lo sviluppo democratico delle città (Moulaert et alii 2010; Picone 2018).

Legando una variante al Piano Regolatore Generale, elaborata proprio in quegli anni, alla necessità di ripensare il decentramento amministrativo della città, il Comune di Palermo delibera quindi nel 1997 di suddividere il territorio comunale in otto circoscrizioni (fig. 7.1, p. 141), denominate con semplici aggettivi numerali ordinali. Le circoscrizioni hanno ben pochi legami con il senso identitario territoriale dei cittadini, la cui importanza è essenziale (Borlini-Memo 2008; Banini 2010): ciò avviene sia perché risultano aggregazioni di luoghi estremamente eterogenei (per es. la settima circoscrizione comprende tanto Mondello quanto San Filippo Neri-ZEN, due quartieri radicalmente opposti dal punto di vista sociale e per il loro patrimonio edilizio), sia perché gli abitanti della città per lo più ignorano quale sia la loro circoscrizione di residenza, a causa del ruolo spesso "invisibile" che le circoscrizioni, prive di poteri deliberativi, hanno finora giocato a Palermo. Alcune novità interessanti potrebbero sorgere nel futuro prossimo, se l'istituzione delle città metropolitane volute dalla legge Delrio (L. 56 del 7 aprile 2014) portasse veramente a ripartire in maniera più decentrata le competenze che in questo momento i comuni tengono accentrate.

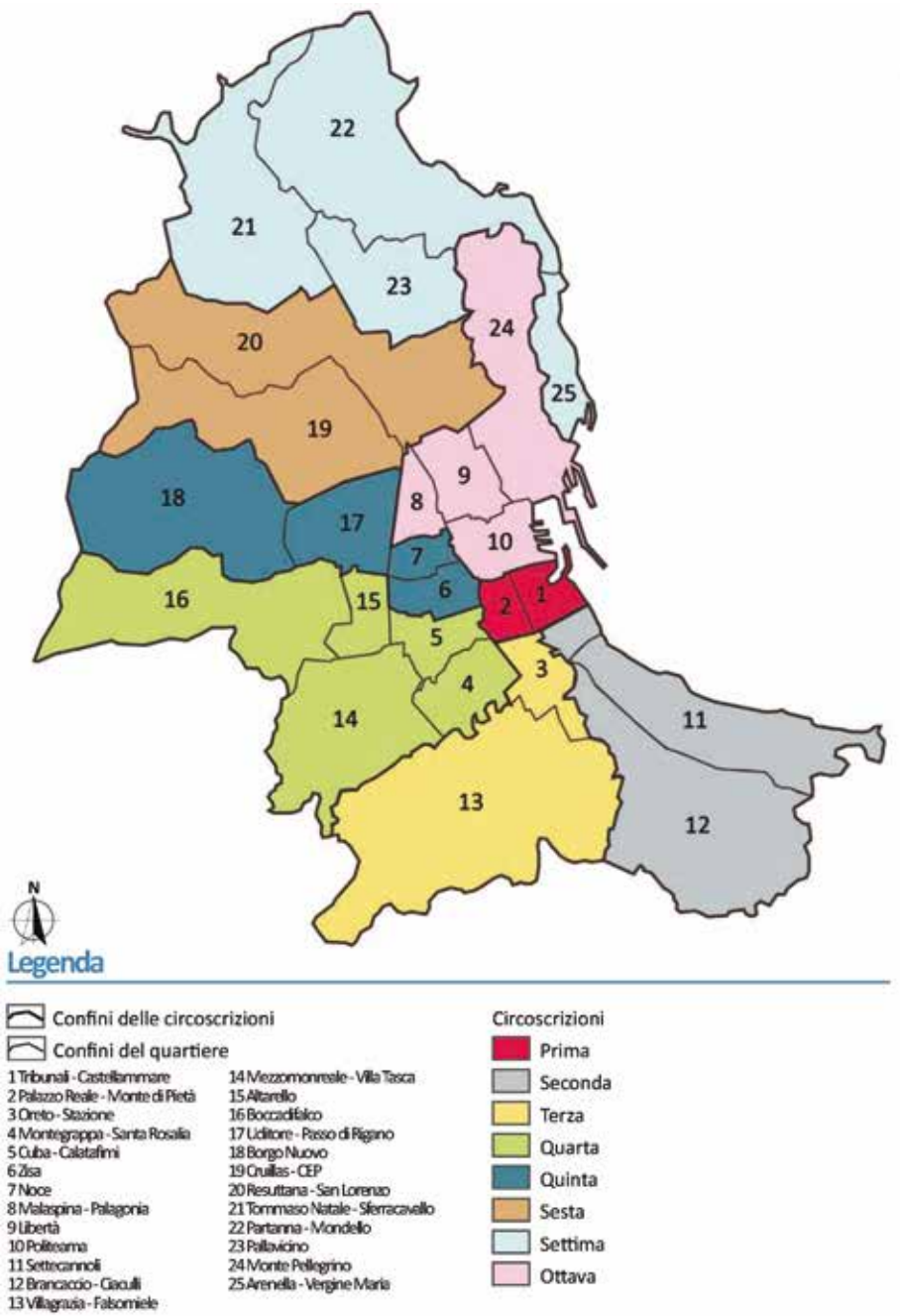


*Figura 7.1 – Quartieri e circoscrizioni di Palermo (fonte: Picone-Schilleci 2012, p. 83).*

## 2. Breve descrizione delle circoscrizioni

Le otto circoscrizioni palermitane, come già ricordato, comprendono quartieri spesso eterogenei. Tuttavia, è possibile evidenziare, seppur con una certa approssimazione, le caratteristiche distintive di ciascuna, rimandando ad altre sedi per una trattazione più approfondita (cfr. Picone-Schilleci 2012).

La prima circoscrizione comprende solo il centro storico della città. Si tratta della circoscrizione più piccola per estensione territoriale, ma forse la più complessa per composizione sociale (forte presenza di cittadini stranieri, rispetto alle medie cittadine; comunità tradizionali preesistenti e radicate nel territorio; nuovi abitanti e fenomeni di gentrification diffusi; forte interesse speculativo legato al patrimonio storico-artistico presente; enorme incremento dei flussi turistici, grazie anche ad eventi quali Manifesta12 e Capitale Italiana della Cultura).

La seconda circoscrizione, che si estende lungo la fascia meridionale del golfo di Palermo, comprende antiche borgate (Romagnolo, Acqua dei Corsari ecc.) e aree di recente urbanizzazione, come la zona industriale di Brancaccio; si tratta in generale di un territorio tra i più marginali e problematici, dal punto di vista sociale ma anche per il patrimonio edilizio spesso caratterizzato da illegalità e abusi. Inoltre, la circoscrizione presenta aree residuali di verde storico (Ciaculli) ed è attraversata da una delle recenti linee tramviarie, che collega la Stazione Centrale con il centro commerciale Forum a Roccella.

La terza circoscrizione, piuttosto estesa, copre la parte meridionale del territorio comunale. Presenta densità abitative basse e un tessuto di antiche borgate inserito in aree verdi, grazie anche al fiume Oreto che la separa dalla quarta circoscrizione a nord. Sono presenti alcune aree di edilizia residenziale pubblica (Falsomiele, Borgo Ulivia) e le condizioni socioeconomiche sono tendenzialmente problematiche.

La quarta circoscrizione comprende sia quartieri tradizionalmente legati al centro storico (Cuba-Calatafimi) sia aree

molto periferiche (Boccadifalco). È un territorio eterogeneo e complesso, che contiene poli territoriali significativi (università, aeroporto di Boccadifalco) e presenta condizioni sociali variegate, ma viranti verso il ceto medio impiegatizio.

La quinta circoscrizione ha un tessuto denso nelle aree più vicine al centro (Zisa, Noce) e le aree di nuova edificazione (Borgo Nuovo, alcune aree di espansione tra via Michelangelo e via Leonardo da Vinci) si sovrappongono a un sistema di borgate storiche (Passo di Rigano, Uditore, Noce). Dal punto di vista sociale è un territorio molto eterogeneo, in cui le classi borghesi si mescolano a comunità tradizionali.

La sesta circoscrizione è l'area di espansione che ha portato la borghesia medio-alta, tra gli anni '60 e gli anni '80, a trasferirsi nell'antica Piana dei Colli, spesso radendo al suolo preesistenze architettoniche significative (soprattutto nel quartiere Resuttana). A fianco di questa ondata borghese si trovano, al di là della Circonvallazione, quartieri socialmente più problematici come Cruillas e CEP (San Giovanni Apostolo), ma nel complesso l'area segue da vicino l'ottava circoscrizione nella classifica degli indicatori di benessere economico.

La settima circoscrizione comprende le borgate marinare di Sferracavallo, Mondello, Vergine Maria e Arenella, oltre ad altre più interne (Tommaso Natale, Partanna, Pallavicino). Come già ricordato, è una delle circoscrizioni più eterogenee della città, perché accosta allo sfarzo alto-borghese e liberty di Mondello alcuni quartieri estremamente problematici, come lo ZEN (San Filippo Neri), e altri comunque piuttosto marginali (Cardillo, Arenella).

L'ottava circoscrizione copre la cosiddetta «città consolidata», ovvero le aree di espansione sette-ottocentesca che hanno portato il nucleo urbano originario fuori dalle mura. È un territorio prevalentemente omogeneo dal punto di vista sociale ed architettonico, sede primaria della borghesia palermitana, con piccole eccezioni di borgate preesistenti (Borgo Vecchio). Si tratta anche della circoscrizione più popolata dell'intera città.

## 3. Il campione statistico per circoscrizioni e quartieri

Partendo da questo quadro informativo, per portare avanti la nostra ricerca sulla povertà educativa a Palermo abbiamo provato a comporre il nostro campione di riferimento includendo, in maniera quanto più omogenea possibile, tutte le 8 circoscrizioni palermitane, come risulta dalla fig. 7.2 (p. 145) e dalla tav. 7.1. Il risultato di questa operazione è stato, a nostro avviso, adeguato, dato che abbiamo percentuali di copertura della popolazione di riferimento decisamente buone, che oscillano tra un minimo del 17% per la ottava circoscrizione e un massimo del 40% per la quinta (tav. 7.2).

| Circoscrizione | Quartiere (numero) | Scuola |
|---|---|---|
| I | Tribunali Castellammare (1) | Perez-Madre Teresa di Calcutta |
| I | Palazzo Reale Monte di Pietà (2) | Convitto Nazionale Giovanni Falcone |
| I | Palazzo Reale Monte di Pietà (2) | Giuseppe Ernesto Nuccio |
| II | Oreto Stazione (3)* | Michele Amari-Giuseppe Angelo Roncalli-Francesco Ferrara |
| II | Settecannoli (11) | Renato Guttuso |
| II | Settecannoli (11) | Giuseppe Di Vittorio |
| II | Settecannoli (11) | Sperone-Sandro Pertini |
| III | Oreto Stazione (3)* | Silvio Boccone |
| III | Oreto Stazione (3)* | Giovanni Alfredo Cesareo |
| III | Villagrazia Falsomiele (13) | Piersanti Mattarella-Bonagia |
| III | Villagrazia Falsomiele (13) | Luigi Pirandello-Borgo Ulivia |
| IV | Cuba Calatafimi (5) | Educandato Statale Maria Adelaide |
| IV | Santa Rosalia Montegrappa (4) | Montegrappa-Raffaello Sanzio |

* Si noti che il quartiere 3 (Oreto Stazione) è stato suddiviso nel 1997 in due parti, una delle quali si trova nella seconda e l'altra nella terza circoscrizione.

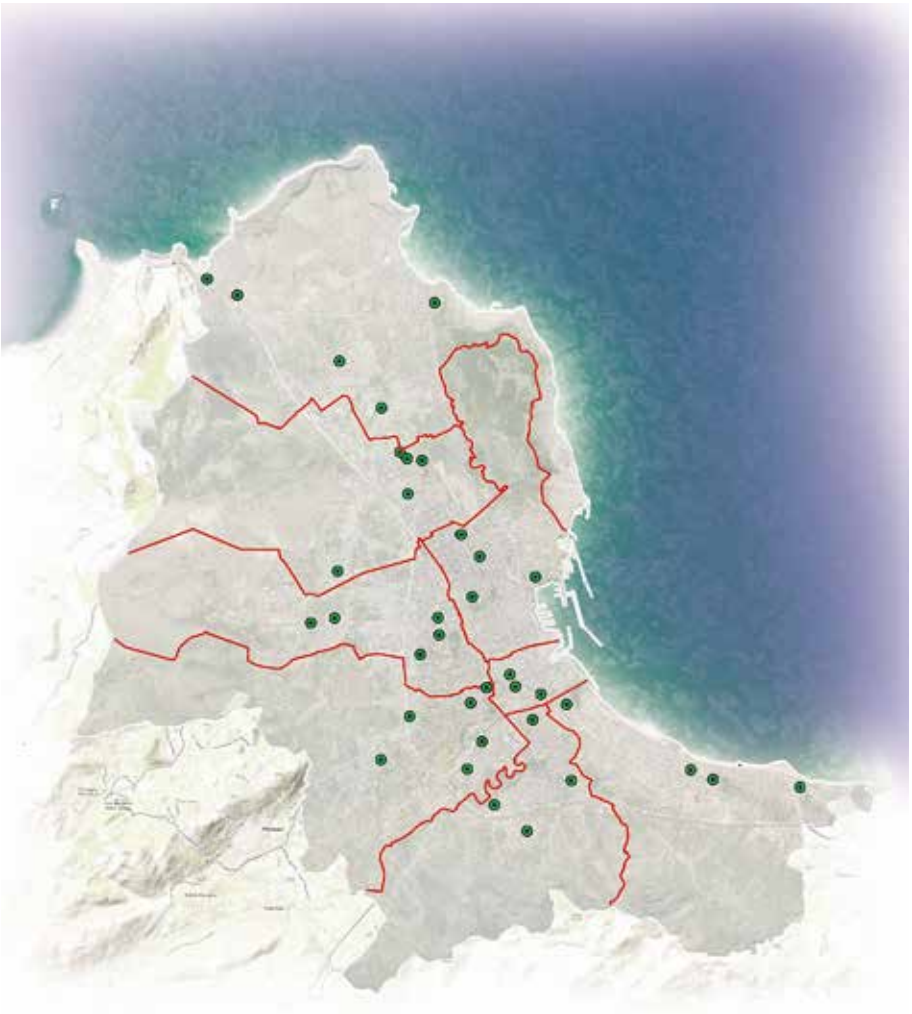

*Figura 7.2 – Le scuole in cui è stato somministrato il questionario, divise per circoscrizioni (fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

| Circoscrizione | Quartiere (numero) | Scuola |
|---|---|---|
| **IV** | Santa Rosalia Montegrappa (4) | Domenico Scinà-Giovanni Costa |
| **IV** | Cuba Calatafimi (5) | Giovanni Antonio Colozza-Giulio Bonfiglio |
| **IV** | Mezzomonreale Villatasca (14) | Antonio Gramsci |
| **IV** | Mezzomonreale Villatasca (14) | Vittorio Emanuele III |
| **V** | Zisa (6) | Antonio Ugo |
| **V** | Noce (7) | Leonardo da Vinci |
| **V** | Noce (7) | Alessandro Manzoni-Giuseppe Impastato |
| **V** | Uditore Passo di Rigano (17) | Boccadifalco Giuseppe Tomasi di Lampedusa |
| **V** | Uditore Passo di Rigano (17) | Michelangelo Buonarroti |
| **VI** | Cruillas CEP (19) | Giuliana Saladino |
| **VI** | Resuttana San Lorenzo (20) | Ignazio Florio |
| **VI** | Resuttana San Lorenzo (20) | Guglielmo Marconi (plesso Villa Rosato) |
| **VI** | Resuttana San Lorenzo (20) | Vittorio Emanuele Orlando |
| **VI** | Resuttana San Lorenzo (20) | Giuseppe Antonio Borgese-XXVII maggio (plesso Domino) |
| **VII** | Tommaso Natale Sferracavallo (21) | Sferracavallo-Carmelo Onorato |
| **VII** | Tommaso Natale Sferracavallo (21) | Cortile Guzzardi |
| **VII** | Partanna Mondello (22) | Giuseppe Antonio Borgese-XXVII maggio (plesso Cerere) |
| **VII** | Pallavicino (23) | Giuseppe Antonio Borgese-XXVII maggio (sede centrale) |
| **VII** | Pallavicino (23) | Leonardo Sciascia |
| **VIII** | Libertà (9) | Guglielmo Marconi (sede centrale) |
| **VIII** | Libertà (9) | Giovanni XXIII-Giuseppe Piazzi |

| Circoscrizione | Quartiere (numero) | Scuola |
|---|---|---|
| VIII | Libertà (9) | Alberico Gentili |
| VIII | Montepellegrino (24) | Karol Wojtyla |

*Tavola 7.1 – Le scuole in cui è stato somministrato il questionario, classificate per circoscrizione e quartiere di appartenenza (fonte: elaborazione propria)*

| Circoscrizione | N° scuole | Campione | % Campione | N° studenti | Campione | % Campione |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I | 6 | 3 | 50% | 264 | 92 | 35% |
| II | 7 | 4 | 57% | 772 | 138 | 18% |
| III | 10 | 4 | 40% | 822 | 197 | 24% |
| IV | 16 | 6 | 38% | 1.337 | 486 | 36% |
| V | 13 | 5 | 38% | 1.087 | 437 | 40% |
| VI | 7 | 5 | 71% | 1.004 | 247 | 25% |
| VII | 9 | 5 | 56% | 627 | 192 | 31% |
| VIII | 14 | 4 | 29% | 1.453 | 252 | 17% |
| **Totale** | **82** | **36** | **44%** | **7.366** | **2.041** | **28%** |

*Tavola 7.2 – Il campione a cui è stato somministrato il questionario, con riferimento sia al numero di scuole secondarie di I grado per circoscrizione, sia al numero di studenti del 3° anno di quelle scuole (fonte: elaborazione propria su dati dell'Ufficio Statistica del Comune di Palermo)*

Non è stato invece possibile avere una distribuzione territorialmente omogenea dei questionari sui 25 quartieri, poiché le scuole in cui è stato somministrato il questionario non coprono l'interezza dei 25 quartieri palermitani. In particolare, rimangono esclusi i quartieri Malaspina-Palagonia (8), Politeama (10), Brancaccio-Ciaculli (12), Altarello (15), Boccadifalco (16), Borgo Nuovo (18) e Arenella-Vergine Maria (25). Questa carenza impedisce di spingere le analisi a livello di quartiere, cosa che avrebbe restituito risultati sicuramente interessanti, benché l'assottigliamento della popolazione di riferimento (e di conseguenza del campione) per un'eventuale analisi così puntuale possa essere considerata una indubbia criticità.

## 4. Uso del computer

Un primo tema che fa emergere differenze territoriali significative è l'uso del computer. Il questionario che abbiamo somministrato chiedeva agli studenti (domanda 1.4) se avessero utilizzato il computer a casa per fare i compiti, nell'arco degli ultimi tre mesi (fig. 7.3, p. 149). Abbiamo accorpato le risposte positive («Sempre» e «Spesso») per calcolare la percentuale di studenti che ha utilizzato il computer a casa in diverse occasioni. Il dato più significativo qui è la percentuale molto bassa riscontrata nel centro storico (prima circoscrizione), che si attesta solo al 27%, mentre la quinta circoscrizione restituisce una percentuale pressoché doppia. Si tenga presente che nella quinta circoscrizione rientra, per poche centinaia di metri, anche la scuola Leonardo da Vinci, che raccoglie comunque un bacino d'utenza largamente proveniente dalla ottava circoscrizione (la quale, come si è ricordato sopra, è una delle più performanti dal punto di vista socio-economico). Sorprende invece la resa, inferiore alle aspettative, della sesta circoscrizione; tutte le altre si collocano su valori intermedi.

Di più difficile interpretazione appare il dato su quanti hanno utilizzato, «Spesso» o «Sempre», il computer a casa per giocare o per altri passatempi (fig. 7.4, p. 150). Qui si sta ragionando su un uso non legato direttamente a finalità educative e lo scarto tra le percentuali minime e massime è minore rispetto alla domanda precedente. Tutte le circoscrizioni sembrano disporsi su valori medi, con una leggera prevalenza di risposte positive per la terza, la settima e l'ottava; la quarta circoscrizione, invece, mostra il valore più basso.

La considerazione generale sul tema dell'uso del computer, dunque, è che la scuola stenta ancora a motivare gli studenti a un uso consapevole e formativo dello strumento informatico, mentre i giovani conoscono e spesso utilizzano il PC autonomamente, per finalità ludiche. Questa difficoltà del sistema educativo tradizionale aumenta nei territori più socialmente complessi o eterogenei, come ci si poteva attendere.

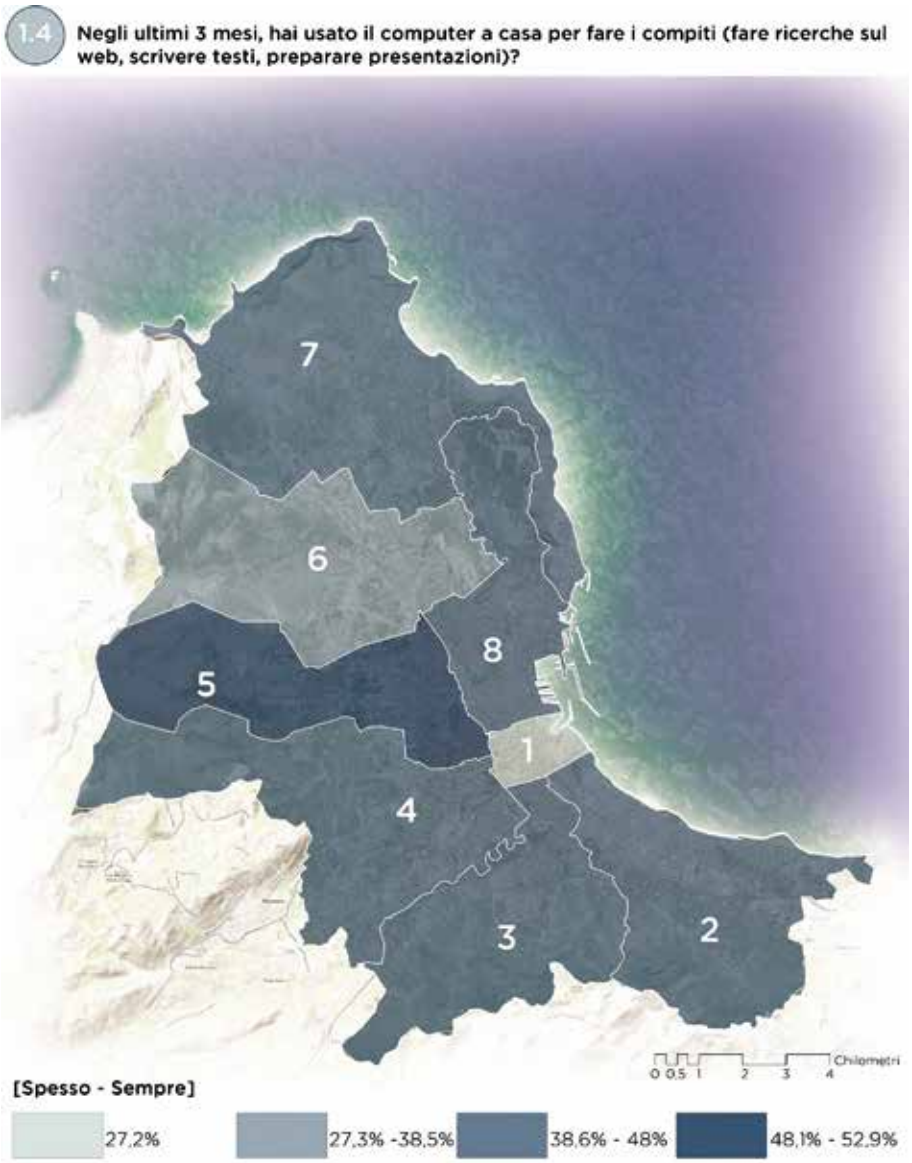


*Figura 7.3 – Uso del PC a casa per fare i compiti*
*(fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

*Figura 7.4 – Uso del PC a casa per giocare*
*(fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

## 5. Eventi culturali e sportivi

La domanda 1.8 del questionario si concentrava sul numero di volte in cui lo studente, negli ultimi 12 mesi, si è recato presso teatri e cinema, ha visitato musei, mostre e monumenti, ha partecipato a concerti musicali o eventi sportivi e, infine, ha frequentato discoteche. Data l'età relativamente bassa degli studenti, non sorprende che le risposte positive alla frequentazione di discoteche siano ancora poche. Più interessante, invece, è osservare quanti si sono recati a teatro (fig. 7.5, p. 152) o hanno partecipato a eventi sportivi (fig. 7.6, p. 153).

Il dato sul teatro sembra mostrare una classica dinamica di gradiente centro-periferia. Benché infatti la percentuale di risposte positive (di chi, cioè, si è recato quattro o più volte a teatro in un anno) sia complessivamente scarsa e non superi, anche nei casi migliori, il 17%, va comunque evidenziata una fortissima differenza territoriale tra la prima circoscrizione da un lato e la seconda e la settima dall'altro. Evidentemente l'offerta culturale del centro storico agevola la possibilità che le famiglie e le scuole stimolino i ragazzi a frequentare i teatri della città. Probabilmente, di contro, la lontananza dai luoghi teatrali più importanti scoraggia o complica la possibilità di partecipare per i giovani di seconda e settima circoscrizione, che hanno percentuali di risposte positive pari a circa un terzo di quelle del centro storico. A rinforzare la convinzione che la frequenza a teatro dipenda in buona parte dall'offerta territoriale più prossima è il risultato, decisamente buono nel contesto palermitano, della ottava circoscrizione. Il gradiente centro-periferia, dunque, sembra qui esprimersi alla massima intensità possibile.

La situazione si inverte ragionando sugli eventi sportivi. Innanzitutto, si riscontrano complessivamente percentuali molto più elevate rispetto alla frequenza di teatri, con punte del 42% di giovani che hanno partecipato ad almeno quattro

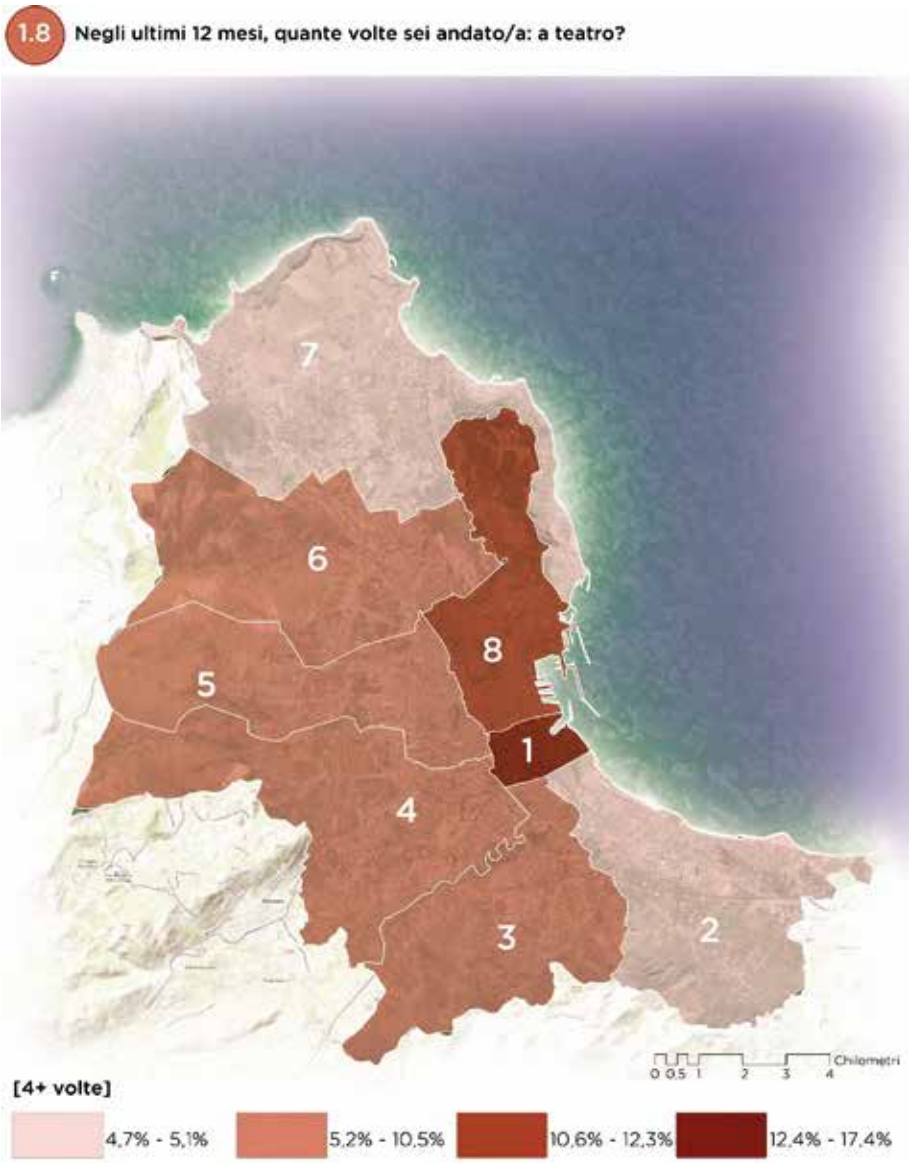


*Figura 7.5 – Frequenza di partecipazione ad eventi teatrali*
*(fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

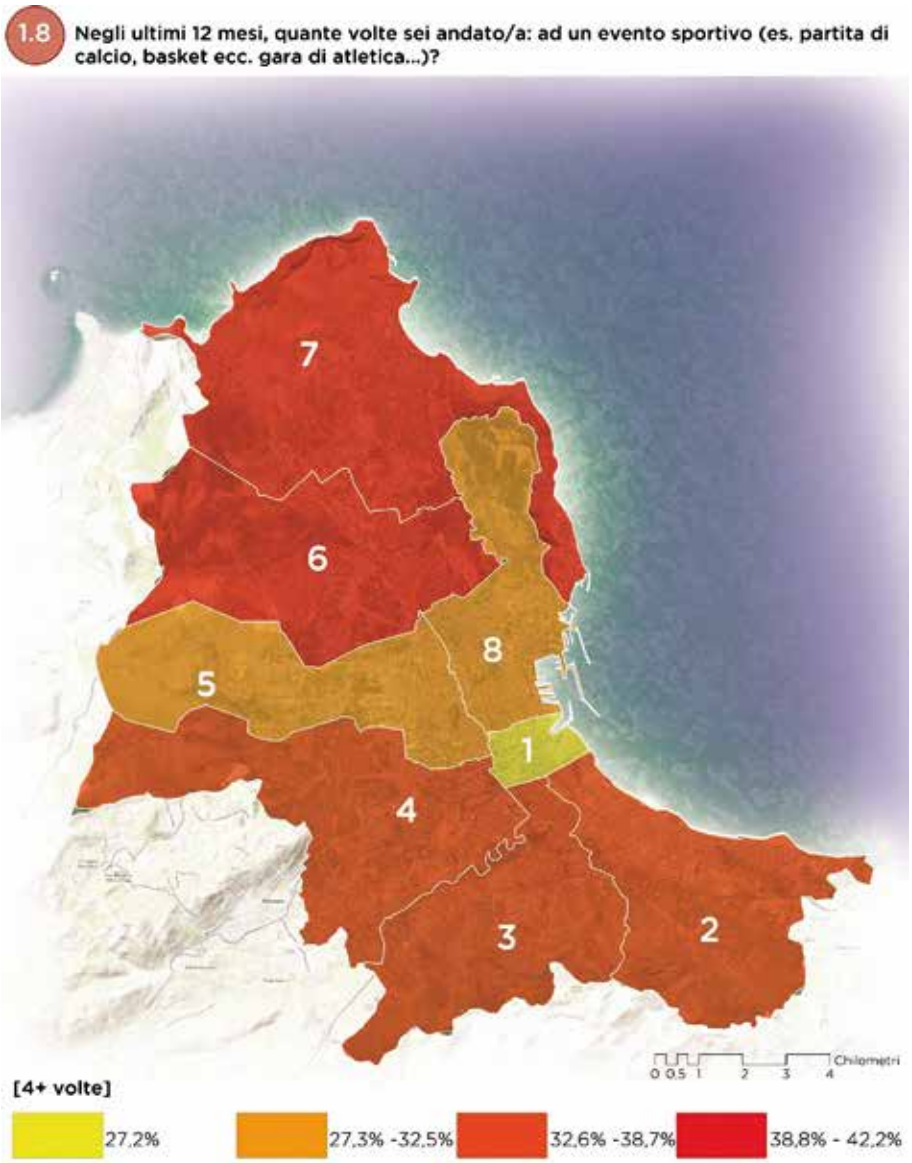


*Figura 7.6 – Frequenza di partecipazione ad eventi sportivi*
*(fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

eventi sportivi in un anno. Inoltre, il rendimento più alto si raggiunge qui nella sesta e nella settima circoscrizione: ancora una volta i luoghi in cui si trova la maggior parte delle strutture destinate allo sport (stadio Renzo Barbera e stadio delle Palme, velodromo, palazzetto dello sport ecc.). Di contro, la prima circoscrizione ha una percentuale molto più bassa (27%): non è un caso che le strutture sportive principali siano lontane da questo territorio. Anche la quinta e la ottava circoscrizione, che come abbiamo ricordato mostrano in generale una composizione medio- o alto-borghese, hanno risultati inferiori alle altre.

È chiaro pertanto che la distribuzione territoriale dei luoghi della cultura o dello sport influenza in maniera schiacciante le possibilità dei giovani di intraprendere percorsi formativi legati a quei temi. Nelle politiche urbane mirate a ridurre la povertà educativa, il Comune di Palermo dovrebbe sicuramente tener conto di quanto sia importante riflettere sulla localizzazione dei servizi e sul decentramento territoriale.

## 6. Luoghi di socializzazione e sport

Nella domanda 1.9 del questionario si chiedeva con quale frequenza lo studente si recasse presso oratori o gruppi religiosi, gruppi scout, associazioni ricreative, parchi o giardini pubblici, associazioni o centri sportivi, sale gioco, doposcuola oppure a casa di amici. La domanda è particolarmente significativa, perché indaga su come lo studente organizza il suo tempo extra-scolastico. Purtroppo, tra tutte le domande poste, questa rappresenta forse uno dei punti di maggiore criticità nel contesto palermitano, come è evidente analizzando in dettaglio i dati sulla frequentazione di oratori e gruppi religiosi (fig. 7.7, p. 155). Emerge chiaramente che la percentuale di giovani che frequenta («Spesso» o «Sempre», come già visto per la domanda 1.4) questi luoghi di socializzazione è molto bassa. Nel migliore dei casi (seconda circoscrizione) si tratta di poco meno del 25% dei ragazzi, ma la sesta e la settima circoscrizione dimezzano

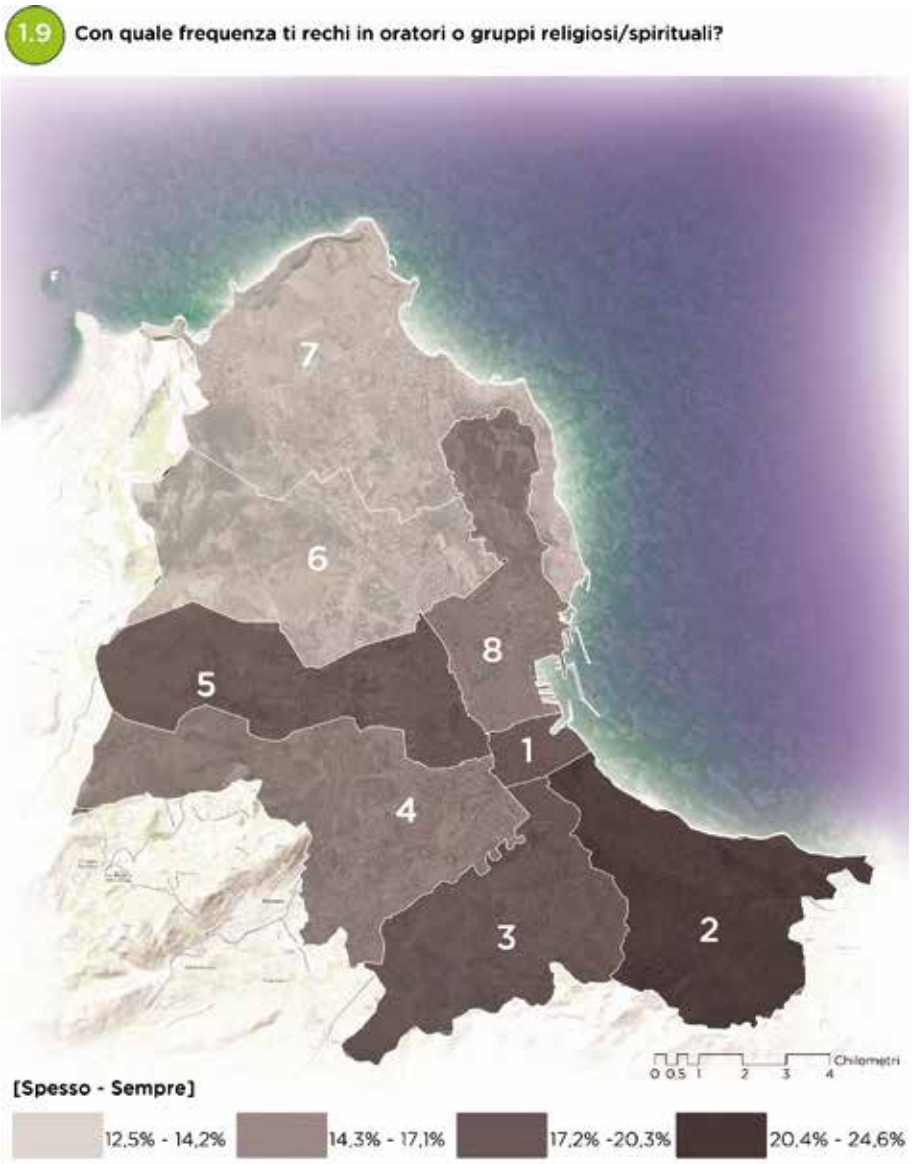


*Figura 7.7 – Frequenza di partecipazione ad oratori o gruppi religiosi (fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

questo dato, arrivando a punte negative del 12%. I dati (non riportati in figura) sui gruppi scout sono ancor più bassi (oscillano tra l'11% per la prima circoscrizione e il 3% nel caso della settima), ma addirittura le associazioni ricreative vanno dal 5% della prima e la sesta al 2% della settima. Al di là delle considerazioni sulla generale scarsa efficacia di questi luoghi di socializzazione, dunque, si deve necessariamente notare come la parte nord della città, e in particolare la settima circoscrizione, sia estremamente carente in questo senso. Ciò colpisce ancor più se si pensa che la settima comprende il quartiere ZEN (oggi San Filippo Neri), da sempre pieno di luoghi aggregativi dal forte impatto socializzante; questo induce a pensare che altri quartieri di quella circoscrizione siano ancor più privi di strutture aggregative e facciano scendere ulteriormente la performance dell'intero territorio. Anche la confinante sesta circoscrizione ha una resa decisamente scarsa, che induce alla riflessione. Un po' meglio sembrano andare le cose nell'area sud di Palermo, ma pur sempre con numeri tutt'altro che soddisfacenti.

La situazione appare leggermente migliore se si parla di associazioni sportive, evidentemente una delle certezze in cui possono confidare i giovani che hanno risposto al questionario (fig. 7.8, p. 157). In questo caso le percentuali sono decisamente più alte e toccano punte del 60% di giovani che frequentano («Spesso» o «Sempre») questa tipologia di associazioni. Ancora una volta, però, le differenze territoriali entrano in campo, riproponendo stavolta il gradiente centro-periferia già osservato precedentemente, anche se in questo caso in una versione più caotica. In particolare, il centro storico – che come abbiamo già visto è privo di strutture adeguate alla pratica sportiva – mostra la percentuale più bassa (33%). Le aree più attrezzate dal punto di vista sportivo, come la sesta circoscrizione, hanno una resa migliore, ma sembra che qui sia piuttosto la classe sociale di appartenenza a dettare la ragione dei risultati positivi: le circoscrizioni più borghesi (sesta e ottava) guidano infatti la classifica. Evidentemente è

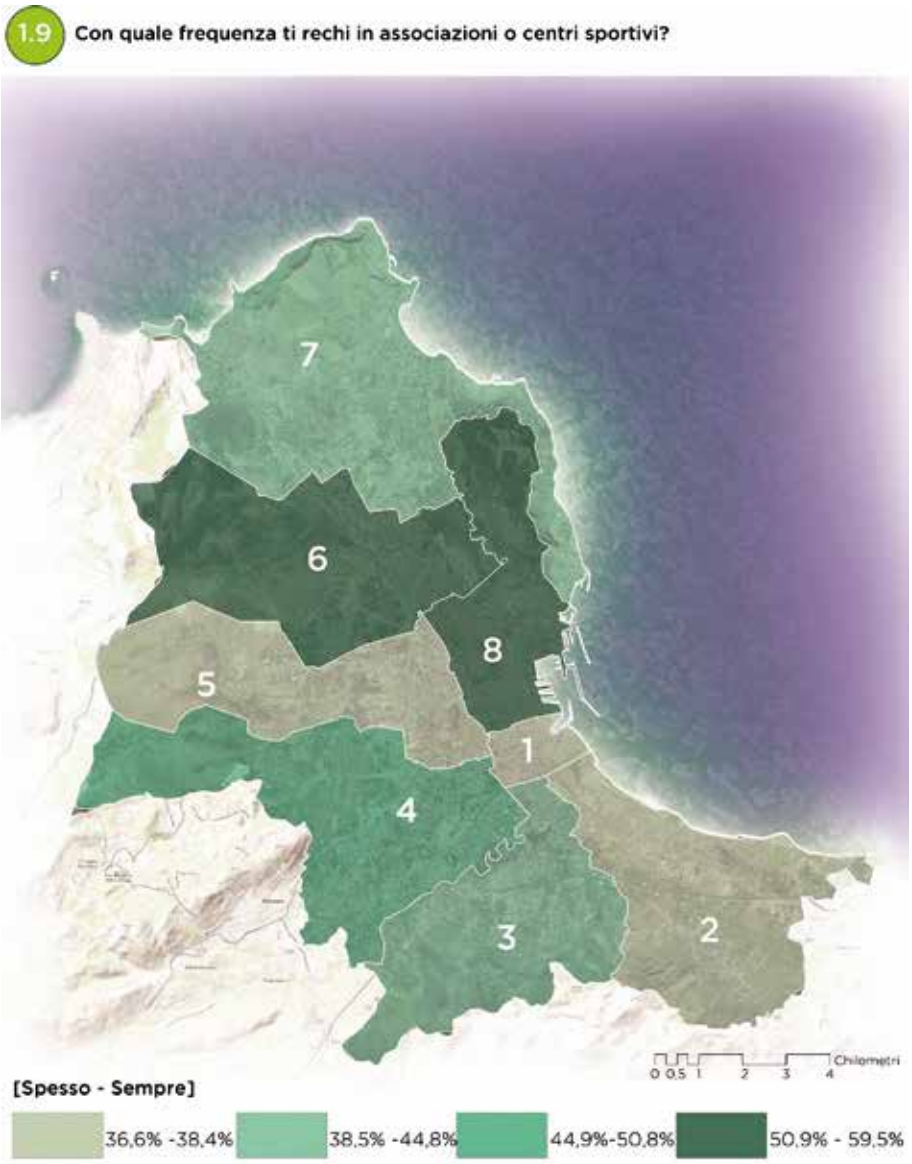


*Figura 7.8 – Frequenza di partecipazione ad associazioni sportive (fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

la disponibilità economica dei genitori a fornire ai giovani la possibilità di frequentare associazioni sportive.

Questo dato è confermato dalla domanda 1.13 del questionario, che indaga su quanti studenti praticano abitualmente attività sportive (fig. 7.9, p. 159). In questo caso quindi non si parla di associazioni sportive come nella fig. 7.8 (p. 157), poiché si può praticare sport anche al di fuori di un'associazione, ma è ovvia la correlazione tra queste due domande. Nello specifico, anche qui le circoscrizioni borghesi (sesta e ottava) si collocano nelle posizioni migliori, con percentuali decisamente più alte rispetto alla quinta e alla settima.

Le analisi fin qui elaborate spingono dunque a riflettere sul ruolo genitoriale e sulla disponibilità economica delle famiglie come fattori di forte limitazione per il diritto a un'educazione piena e consapevole, di cui la pratica sportiva e la socializzazione con i coetanei, al di fuori della scuola, sono elementi fondativi. Un giovane che vive nelle circoscrizioni periferiche e più problematiche dal punto di vista socioeconomico si scontra chiaramente con un contesto poco favorevole per la sua crescita come cittadino consapevole e, dato da non sottovalutare, le tradizionali strutture di supporto per le classi più disagiate (come appunto oratori e scout) non sono più in grado di produrre un impatto significativo sui giovani in condizioni di marginalità: questo provoca effetti devastanti e aumenta enormemente le differenze tra le aree più ricche della città e quelle in maggiore difficoltà.

## 7. Occupazione delle madri

L'ultimo elemento che si è voluto analizzare nel dettaglio in questo testo riguarda la condizione occupazionale delle madri degli studenti a cui è stato somministrato il questionario, nella convinzione, peraltro già indicata come elemento fondamentale per comprendere il tema della povertà educativa dei giovani in precedenti ricerche (Save the Children 2014, 2017; Cederna 2018), che l'occupazione dei genitori, e in particolar

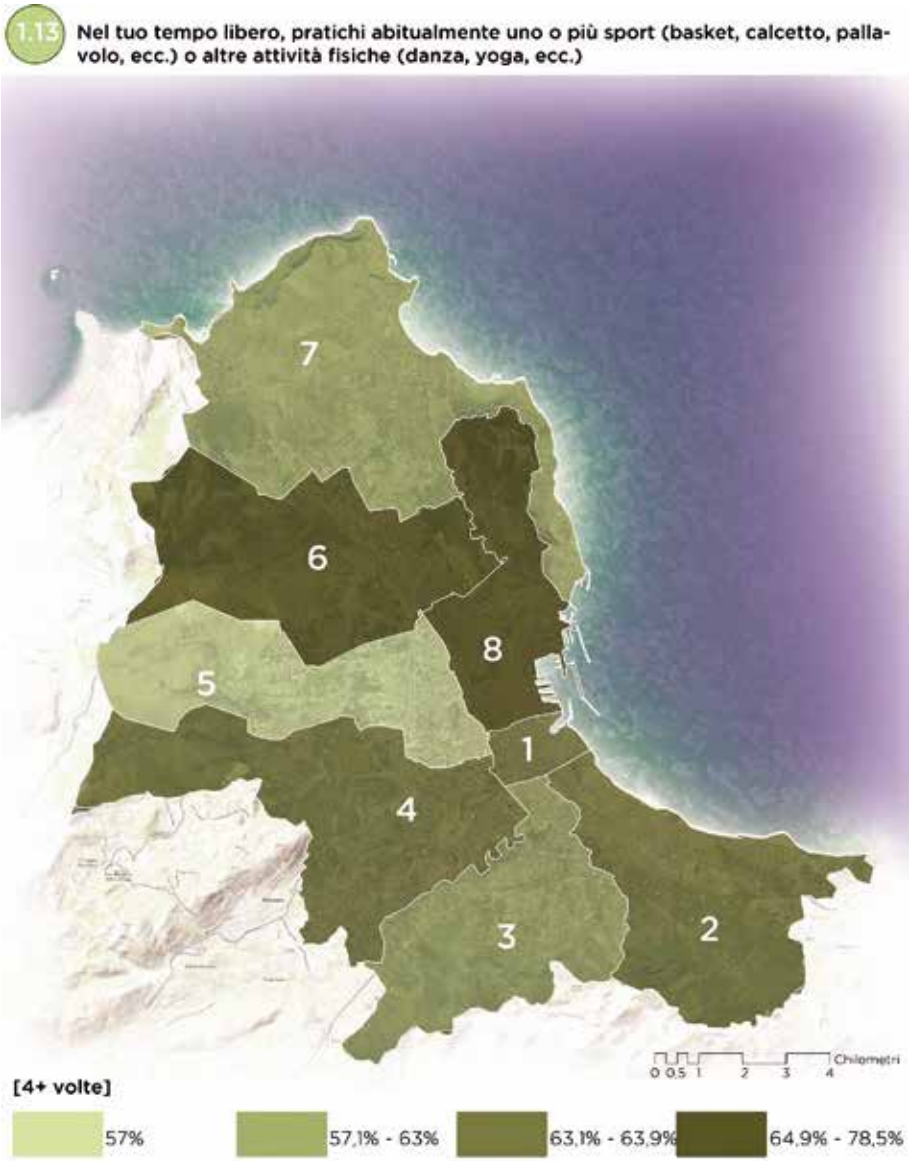


*Figura 7.9 – Pratica di attività sportive (fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

misura delle madri, sia un fattore da mettere in relazione alla povertà educativa di cui rischiano di soffrire i figli.

Nella fig. 7.10 (p. 161) si ritrova ancora una volta una situazione in cui le circoscrizioni borghesi (sesta e ottava) hanno, come era da prevedere, percentuali ben più elevate di madri occupate (a fronte di madri disoccupate, non occupate o casalinghe) rispetto alle circoscrizioni più periferiche e problematiche. In particolare, la percentuale di madri occupate[2] nell'ottava circoscrizione (63%) è il triplo di quella presente nella seconda circoscrizione (21%). Si ha dunque una differenza enorme tra le famiglie monoreddito (nella migliore delle ipotesi) di queste due circoscrizioni ed evidentemente i figli risentono di questa condizione. È interessante notare come la carta risultante da questa analisi (fig. 7.10, p. 161) sia pressoché interamente sovrapponibile alla carta che dimostra quanti studenti frequentano associazioni sportive (fig. 7.8, p. 157), a ulteriore riprova del fatto che le famiglie agiate e in (quanto meno probabile) possesso di doppio reddito possono più facilmente curare l'educazione dei figli.

## 8. Considerazioni conclusive

Non è compito di chi scrive queste pagine approfondire le indicazioni sociologiche o pedagogiche che emergono dai dati qui presentati. È però interessante, nell'ottica della geografia urbana e delle politiche pubbliche della città, riflettere sul modo in cui i diversi temi fin qui affrontati (uso del computer, frequentazione di eventi culturali e sportivi, luoghi di socializzazione, condizioni occupazionali dei genitori) evidenzino differenze territoriali significative per la città di Palermo.

Volendo riassumere quanto scritto finora, ritengo che emergano due schemi di differenziazione territoriale chiari. Il primo si basa sulla prossimità ai servizi: come si è visto, laddove la vicinanza a luoghi dello sport o della cultura è mi-

[2] Si precisa che in questo caso ci si riferisce alla condizione lavorativa delle madri nella percezione che ne hanno gli studenti e non a un'indagine effettiva sulla situazione occupazionale dei genitori.

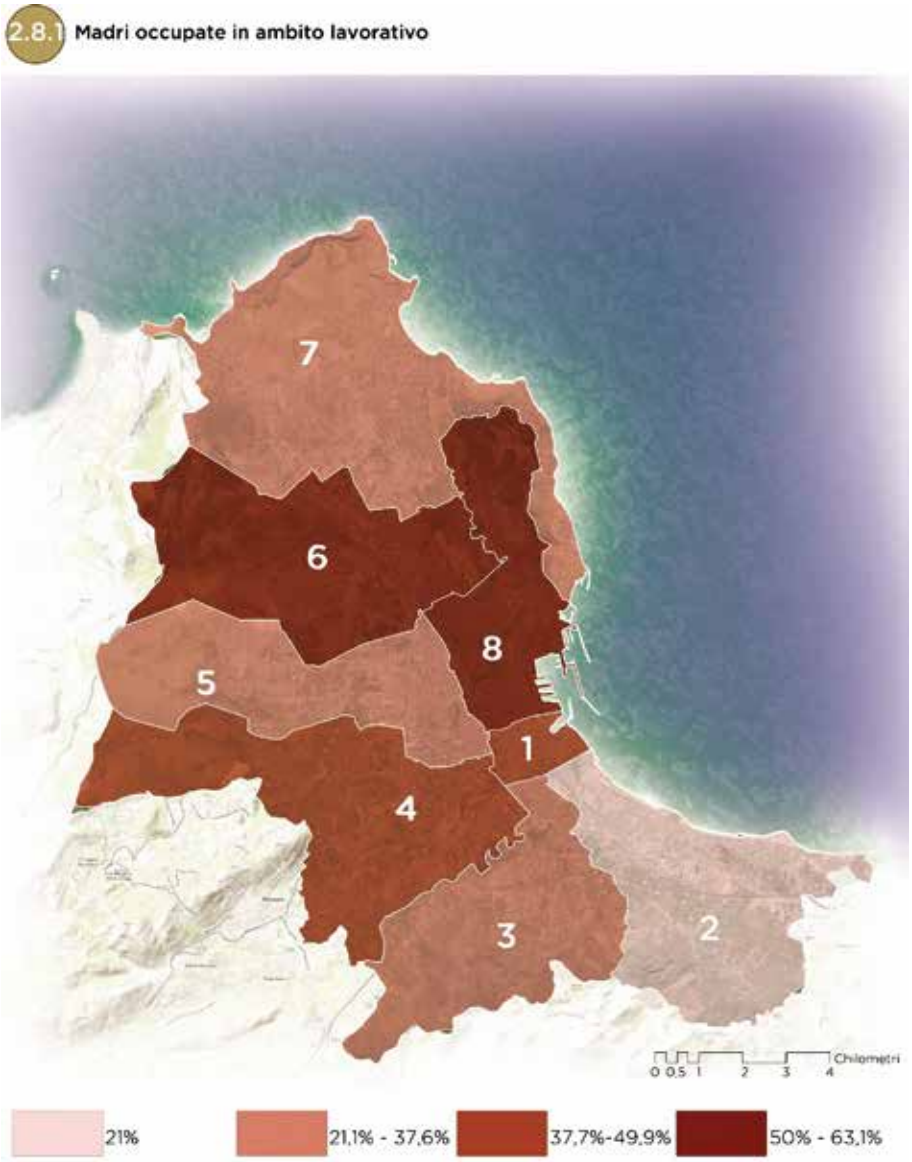


*Figura 7.10 – Condizione occupazionale della madre: percentuale di madri occupate per circoscrizione (fonte: elaborazione cartografica di Filippo Greco)*

nore diventa più facile garantire opportunità educative per i giovani. Il secondo, invece, polarizza le possibilità di crescita educativa in quei luoghi che presentano indicatori socio-economici migliori, relegando le aree residue a un processo di marginalizzazione che non è solo geografico, ma anche e soprattutto sociale, culturale, identitario. Nel caso di Palermo, questo significa che un giovane che nasce in una famiglia disagiata, con almeno un genitore non occupato, e risiede in un'area lontana da opportunità di crescita culturale è, quasi inevitabilmente, destinato a ritrovarsi in condizioni di povertà educativa. Il processo di costruzione di una comunità educante, allora, dovrebbe partire dal domandarsi come è possibile smussare differenze territoriali così marcate e marchianti.

Questo ragionamento, tutto sommato intuitivo, ha però una ricaduta sulle politiche urbane se si pensa che i dati qui presentati non erano, prima della pubblicazione di questa ricerca, reperibili e/o conosciuti dagli amministratori palermitani. A mio avviso le scelte localizzative di nuove infrastrutture, così come quelle di orientamento dei sovvenzionamenti a progetti con finalità educative, non possono prescindere dalla conoscenza della distribuzione territoriale dei fenomeni di cui stiamo parlando. In quest'ottica, ritengo che il patrimonio di informazioni che questa ricerca propone, se correttamente utilizzato, possa davvero dettare le linee guida per la creazione di una «città educativa», secondo il principio, più volte ribadito a Palermo, che «tutta la città educa» (cfr. www.palermoeducativa.it).

In questo quadro, potrebbe giocare un ruolo decisivo l'istituzione auspicata (al momento della scrittura di queste righe) dei comitati educativi di circoscrizione, organismi in grado di declinare a scala sub-comunale le politiche dell'educazione in città. L'auspicio è che i futuri comitati educativi di circoscrizione possano intanto disporre di risorse, non solo economiche, per portare avanti una programmazione efficace delle questioni legate all'educazione a Palermo, ma anche che si possa, grazie ad essi, rafforzare la consapevolezza che il senso

di appartenenza al proprio territorio – sia questo il quartiere o, se possibile, la circoscrizione – è la base per costruire un vivere comune basato su partecipazione, cittadinanza attiva e inclusione sociale (Banini-Picone 2018).

## 9. Ringraziamenti

L'autore ringrazia Filippo Greco per il prezioso supporto durante l'intera ricerca e per l'elaborazione delle carte presentate in questo testo. Ringrazia inoltre il Garante per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del Comune di Palermo, Pasquale D'Andrea, per il coinvolgimento nella ricerca e il supporto costante sulle tematiche del decentramento palermitano. Infine, ringrazia Giuseppina Tumminelli e tutto il Gruppo di lavoro da lei coordinato per i feedback e i suggerimenti che hanno spinto a migliorare la qualità del lavoro.

### *Riferimenti bibliografici*

Banini T. (2010), *Identità territoriale: verso una definizione possibile*, in «Geotema» 37, pp. 6-14.

Banini T.-Picone M. (2018), *Verso una geografia per la partecipazione*, in «Geotema» 56, pp. 3-10.

Borlini B.-Memo F. (2008), *Il quartiere nella città contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano.

Cederna G. (a cura di) (2018), *Atlante dell'infanzia a rischio 2018. Le periferie dei bambini*, Treccani, Catanzaro.

Moulaert F.-Martinelli F.-Swyngedouw E.-González S. (a cura di) (2010), *Can Neighbourhoods Save the City? Community development and social innovation*, Routledge, Londra-New York.

Pavone G. (1980), *Il decentramento amministrativo*, in Centro Studi «Città di Palermo», *Palermo e i suoi quartieri*, mimeo, Palermo, 1980, pp. 11s.

Picone M.-Schilleci F. (2012), *Quartiere e identità. Per una rilettura del decentramento a Palermo*, Alinea, Firenze.

Picone M. (2018), Quartiere, in Cederna G. (a cura di), *Atlante dell'in-*

*fanzia a rischio 2018. Le periferie dei bambini*, Treccani, Catanzaro, pp. 270s.

Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf.

Save the Children (2017), *Families Connect Spring 2017*, https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/gb/reports/education/spring-2017-fc-evaluation-summary.pdf.

# 8 Appendice

Il questionario somministrato

## Abitudini e stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a Palermo

**Scuola:** _____

**Classe:** _____

**Codice questionario:** _____

### *Sezione 1 – Abitudini e stili di vita*

**1.1. Con che frequenza usi Internet?**

Tutti i giorni ☐1
Qualche volta alla settimana ☐2
Qualche volta al mese ☐3
Meno di una volta al mese ☐4
Mai (passa alla domanda 1.7) ☐5

**1.2. Quali strumenti utilizzi per collegarti a Internet?**

*Puoi segnare più di una risposta*

Computer a casa ☐
Computer a scuola ☐
Tablet ☐
Telefono cellulare o smartphone ☐
Altri dispositivi
(es.: consolle di giochi, smart tv ecc.) ☐

## 1.3. Negli ultimi 3 mesi, hai usato Internet per le seguenti attività?

| | Mai | Qualche volta | Spesso | Sempre |
|---|---|---|---|---|
| Utilizzare social network (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp…) | | | | |
| Consultare siti per ottenere informazioni su qualsiasi argomento (es. Wikipedia) | | | | |
| Caricare foto, musica, video,… | | | | |
| Condividere foto, musica, video tramite i social network | | | | |
| Scaricare foto, musica, video… | | | | |
| Produrre foto, video, musica e condividerli tramite i social network | | | | |
| Leggere notizie | | | | |
| Guardare programmi televisivi | | | | |
| Guardare film in streaming | | | | |
| Guardare video in streaming (es. YouTube) | | | | |
| Giocare o scaricare giochi | | | | |

## 1.4. Negli ultimi 3 mesi, hai usato il computer (PC o portatile)…?

| | Mai | Qualche volta | Spesso | Sempre |
|---|---|---|---|---|
| In classe o in aula informatica su richiesta dei professori durante una lezione | | | | |
| A casa per fare i compiti (fare ricerche sul web, scrivere testi, preparare presentazioni ecc.) | | | | |

| | Mai | Qualche volta | Spesso | Sempre |
|---|---|---|---|---|
| A casa per giocare | | | | |

## 1.5. Quanto sei capace di fare le seguenti cose?

| | Per niente | Poco | Abba-stanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| Sai modificare le impostazioni di privacy dei tuoi profili sui social network (Instagram, Facebook, Whatsapp ecc.) | | | | |
| Sai eliminare le persone che non ti piacciono dalla lista dei tuoi contatti | | | | |
| Sai riconoscere se l'informazione che trovi in Rete è vera o falsa | | | | |
| Sai riconoscere quali informazioni (foto, video, testi ecc.) puoi condividere in Rete o meno | | | | |
| Sai modificare foto, video, testi ecc. creati da altre persone | | | | |
| Sai fare acquisti in Rete | | | | |

## 1.6. Quando usi Internet, con quale frequenza gli adulti con cui vivi (ad es. i tuoi genitori, i nonni ecc.)…?

| | Mai | Qualche volta | Spesso | Sempre |
|---|---|---|---|---|
| … ti dicono ciò che puoi fare e ciò che non puoi fare | | | | |
| … svolgono attività con te (giocare, navigare, visitare social ecc.) | | | | |
| … ti aiutano quando non riesci a trovare quello che cerchi in Rete | | | | |

| | Mai | Qualche volta | Spesso | Sempre |
|---|---|---|---|---|
| … ti spiegano perché alcuni siti sono da evitare | | | | |
| … ti chiedono di vedere la lista dei tuoi contatti sui social, i siti che hai visitato, i materiali che hai scaricato o condiviso (post, messaggi, foto, video ecc.) | | | | |

## 1.7. Negli ultimi 12 mesi, quante volte sei andato/a:

| | Mai | 1-3 volte | 4-6 volte | Più di 6 volte |
|---|---|---|---|---|
| a teatro | | | | |
| al cinema | | | | |
| a visitare musei o mostre | | | | |
| a visitare monumenti | | | | |
| a un concerto musicale | | | | |
| ad un evento sportivo (es. partita di calcio, basket, gara di atletica ecc.) | | | | |
| in discoteca | | | | |

## 1.8. Con quale frequenza ti rechi nei seguenti luoghi?

| | Mai | Qualche volta | Spesso | Sempre |
|---|---|---|---|---|
| Oratori o gruppi religiosi/spirituali | | | | |
| Gruppi scout | | | | |
| Associazioni ricreative (es. ludoteche) | | | | |
| Parchi o giardini pubblici | | | | |
| Associazioni o centri sportivi | | | | |

| | Mai | Qualche volta | Spesso | Sempre |
|---|---|---|---|---|
| Sale gioco | | | | |
| Doposcuola | | | | |
| Casa di amici | | | | |

**1.9. Hai letto libri negli ultimi 12 mesi?**

*Considera solo i libri letti per motivi non strettamente scolastici*

No ☐ (passa alla domanda 1.12)
Sì ☐

**1.10. Se sì, quanti libri hai letto negli ultimi 12 mesi?**

*Considera solo i libri letti per motivi non strettamente scolastici*

N. _____

**1.11. Quali sono i generi letterari che preferisci?**

*Massimo 3 risposte*

Avventura ☐
Fantasy ☐
Romanzo o racconto rosa ☐
Romanzo storico ☐
Romanzo giallo/poliziesco/spionaggio ☐
Altro tipo di romanzo ☐
Biografie di personaggi famosi (celebrità dello sport, dello spettacolo, della musica ecc.) ☐
Fantascienza ☐
Fumetto ☐
Altro (specificare) _____ ☐

**1.12. Nel tuo tempo libero, pratichi abitualmente uno o più sport (basket, calcetto, pallavolo ecc.) o altre attività fisiche (danza, yoga ecc.)?**

No ☐
Sì ☐

**1.13. Quante ore al giorno guardi la TV generalmente?**

Meno di un'ora ☐
Da una a tre ore ☐
Più di tre ore ☐

**1.14. Cosa pensi del bullismo e del cyberbullismo?**

*Puoi segnare più di una risposta*

Sono un reato ☐
Sono una forma di violenza ☐
Sono una bravata ☐
Sono una forma di scherzo ☐
Non so cosa siano ☐
Altro (specificare): _____ ☐

**1.15. Se venissi a conoscenza di compagne/i che subiscono azioni di bullismo/cyberbullismo, come ti comporteresti?**

*Puoi segnare più di una risposta*

Cercherei di aiutarla/o ☐
Lo direi ai professori ☐
Lo direi ai miei genitori ☐
Lo direi ai suoi genitori ☐
Farei finta di niente ☐
Altro (specificare): _____ ☐

**1.16 Quando devi prendere una decisione in merito alle attività di seguito descritte, a chi dai più ascolto?**

*Max due risposte per ogni riga*

| | Genitori, famiglia | Amici, compagni | Insegnanti | Media, social network | Decido da sola/o |
|---|---|---|---|---|---|
| Quale indirizzo scolastico scegliere | | | | | |
| Cosa fare nel tempo libero | | | | | |

| | Genitori, famiglia | Amici, compagni | Insegnanti | Media, social network | Decido da sola/o |
|---|---|---|---|---|---|
| Quale sport praticare | | | | | |
| Quali libri leggere | | | | | |
| Dove andare/cosa fare in vacanza | | | | | |
| Come vestirti | | | | | |
| Quali persone frequentare | | | | | |

## *Sezione 2 – Dati di struttura*

**2.1. Data di nascita:**
gg/mm/anno

**2.2. Sesso**
M ☐
F ☐

**2.3. Indirizzo di residenza:**
_____

**2.4. Nazionalità:**
_____

**2.5. Con chi vivi?**
*Puoi segnare più di una risposta*
Con entrambi i genitori ☐
Con uno dei genitori ☐
Con i nonni ☐
Con parenti ☐
Con fratelli/sorelle ☐

In comunità ☐
In struttura di accoglienza ☐
Altro (specificare) _____ ☐

**2.6.1. Qual è la nazionalità di tua madre?**

_____

**2.6.2. Qual è la nazionalità di tuo padre?**

_____

**2.7.1. Qual è il titolo di studio di tua madre?**

Licenza elementare ☐
Licenza media ☐
Diploma di scuola superiore ☐
Laurea ☐
Nessun titolo ☐

**2.7.2. Qual è il titolo di studio di tuo padre?**

Licenza elementare ☐
Licenza media ☐
Diploma di scuola superiore ☐
Laurea ☐
Nessun titolo ☐

**2.8.1. Qual è il lavoro di tua madre?**

Casalinga ☐
In cerca di lavoro ☐
Occupata (specifica che lavoro svolge):
_____ ☐
In pensione, ritirata dal lavoro ☐

**2.8.2. Qual è il lavoro di tuo padre?**

Casalingo ☐
In cerca di lavoro ☐
Occupato (specifica che lavoro svolge):

_____ ☐
In pensione, ritirato dal lavoro ☐

**2.9. Hai fratelli/sorelle?**
Sì ☐
No ☐

**2.9.1. Se sì, quanti? _____**

*Rispondere solo se non nato/a in Italia*
**2.10. A che età sei arrivato/a in Italia?**
_____

**2.11. Quanti anni hai studiato prima di arrivare in Italia?**
_____

# Gli Autori

**Giuditta Petrillo** - Già Docente di Lingue straniere, ha una lunga esperienza di volontariato. Attualmente è Presidente del CeSVoP, Componente dell'Esecutivo di CSVnet e Consigliera Auser Sicilia.

**Pasquale D'Andrea** - Esperto in diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; processi e strumenti partecipativi; modelli organizzativi; gioco e reti territoriali. Fonda la sua competenza attraverso l'attività lavorativa di formatore e come volontario nel campo dell'infanzia e dell'adolescenza. Nel ruolo di Garante per l'infanzia e l'adolescenza del Comune di Palermo, ha assunto il compito di agevolare la comunicazione tra gli attori del territorio che lavorano con l'infanzia e l'adolescenza, promuovendo processi condivisi e obiettivi comuni per il miglioramento delle specifiche politiche cittadine.

**Giuseppina Tumminelli** - Sociologa, Coordinatrice dell'Osservatorio Migrazioni dell'Istituto di Formazione Politica "P. Arrupe", Centro Studi Sociali, e curatrice della pubblicazione del Rapporto Annuale sulle Migrazioni in Sicilia (www.osservatoriomigrazioni.org). Da anni impegnata in ricerca sui temi dell'inclusione sociale con particolare attenzione all'analisi del territorio e alle dinamiche sociali. Docente a contratto presso la Lumsa e la Lumsa Santa Silvia di Palermo dove insegna materie sociologiche.

**Girolamo D'Anneo** - Laureato in Scienze Statistiche ed Economiche. Responsabile dell'Unità Organizzativa Studi e Ricerche Statistiche del Comune di Palermo. Direttore Responsabile dell'Annuario di Statistica del Comune di Palermo. Componente del Comitato Consultivo dell'Istat per Censimento permanente della popolazione e Responsabile dell'Ufficio Comunale di Censimento di Palermo. Autore di articoli e pubblicazioni di natura statistica. Pubblicista dal 1995.

**Gianna Cappello** - Professore associato di Sociologia dei Processi Culturali. Insegna Sociologia dell'educazione e dei media digitali presso l'Università di Palermo. Co-fondatrice e Presidente del MED, Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione. Vice-presidente di IAME, International Association for *Media Education*. Co-direttrice della rivista scientifica *Media Education*. Studi, ricerche e buone pratiche (Erickson) e dell'omonima collana di monografie (Aracne).

**Giovanni Fulantelli** - Ricercatore presso l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR, e membro del Comitato scientifico dell'Istituto. Subito dopo la laurea in Scienze dell'Informazione conseguita presso l'Università Statale di Milano nel 1990, ha iniziato a lavorare presso il CNR, rivolgendo i suoi interessi verso gli usi innovativi e creativi delle tecnologie nei processi educativi, tematica nell'ambito della quale è responsabile di numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali. È stato professore a contratto presso l'Università di Palermo.

**Concetta La Mattina** - Laureata in Scienze Statistiche all'Università degli Studi di Palermo nel 2017. Nel 2018 è risultata vincitrice di un concorso per l'assegnazione di una borsa di studio presso l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR, nell'ambito del progetto «Tecnologie della Conoscenza per la Ricerca e l'Imprenditorialità». I suoi interessi di ricerca riguardando l'analisi dei dati nell'ambito di contesti educativi, l'analisi di *Big Data*, in combinazione con le tecnologie informatiche.

**Roberto Foderà** - Laureato in Scienze politiche e con un dottorato in Statistica territoriale. Primo tecnologo presso l'Ufficio territoriale per la Sicilia e la Sardegna dell'Istat. Docente a contratto presso la Lumsa, Dipartimento di Giurisprudenza di Palermo, dove insegna Gestione informatica dei dati. Ricercatore dell'Osservatorio Migrazioni dell'Istituto di Formazione Politica "P. Arrupe", Centro Studi Sociali, e referente della sezione «Lavoro» del Rapporto Migrazioni (www.osservatoriomigrazioni.org).

**Cetty Mannino** - Giornalista e blogger del sito www.intreccio.eu. Referente del Tavolo tecnico su «New Media e cyberbullismo» del Garante per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del Comune di Palermo. Collabora con diverse testate nazionali e non solo (tra cui *Generazioni Connesse* e *Pianeta Mamma*) e svolge azioni di informazione e formazione in materia di educazione digitale nel territorio regionale siciliano.

**Marco Picone** - Professore associato di Geografia presso il Dipartimento di Architettura dell'Università di Palermo, dove tiene un corso di Geografia Urbana e un Laboratorio di Geografia Sociale e Pratiche Partecipative. Nelle sue ricerche si è occupato prevalentemente di periferie urbane e di rappresentazioni cartografiche.

# Indice


## Presentazione

*Giuditta Petrillo* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 3

## Prefazione

*Pasquale D'Andrea* . .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 5

## 1| L'approccio al tema

*Giuseppina Tumminelli* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 9

1. Premessa .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 9

*1.1. Il Gruppo di lavoro* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 10

2. La letteratura sul tema .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 10

## 2| La rilevazione sul campo

*Girolamo D'Anneo* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 21

1. Premessa .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 21
2. La definizione degli obiettivi della ricerca . .. .. .. .. .. 23
3. Il target della ricerca .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 24
4. Il campione .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 25
5. Il questionario .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 27
6. Le modalità di intervista . .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 28
7. Le caratteristiche del campione .. .. .. .. .. .. .. .. .. 29

## 3| Genitori e figli in Rete. Strategie di *digital parenting*

*Gianna Cappello* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 33

1. Premessa .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 33
2. I ragazzi e la Rete. Verso approcci multidimensionali . 34
3. Divario digitale e povertà educativa.
   Una questione di accesso "qualificato" .. .. .. .. .. .. 39
4. Il *digital parenting* nella percezione dei ragazzi
   e delle ragazze di Palermo .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 44

*3.1. Strategie di digital parenting* .. .. .. .. .. .. .. .. .. 44
*3.2. Prime risultanze della ricerca su Palermo* .. .. .. .. .. 49
*3.3. Alcune considerazioni conclusive* .. .. .. .. .. .. .. .. 53

**4| Telefonini, computer e Internet**
*Giovanni Fulantelli e Concetta La Mattina* . .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 59
1. Premessa .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 59
2. Frequenza di accesso a Internet .. .. .. .. .. .. .. .. 61
3. Strumenti utilizzati per collegarsi a Internet . .. .. .. 65
4. Attività svolte su Internet .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 69
5. Utilizzo del PC a scuola e a casa .. .. .. .. .. .. .. .. 78
6. Abilità dichiarate sull'uso di Internet .. .. .. .. .. .. 82
7. Considerazioni conclusive .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 87

**5| Fruizione culturale e sport**
*Roberto Foderà* . .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 91
1. La lettura dei libri .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 91
2. Alcune correlazioni significative .. .. .. .. .. .. .. .. 95
3. La frequentazione di spazi culturali .. .. .. .. .. .. .. 98
4. Luoghi frequentati dai ragazzi . .. .. .. .. .. .. .. .. 106
5. Prendere decisioni .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 112

**6| Bullismo e Cyberbullismo**
*Cetty Mannino* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 117
1. Cyberbullismo .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 117
2. Bullismo, tra differenze e precisazioni .. .. .. .. .. .. 117
3. Leggi e provvedimenti in Italia .. .. .. .. .. .. .. .. 120
4. Polizia postale, azione di contrasto e reati .. .. .. .. 125
5. Ricerche .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 129

**7| Le differenze territoriali**
*Marco Picone* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 139
1. Dai quartieri alle circoscrizioni di Palermo . .. .. .. .. 139
2. Breve descrizione delle circoscrizioni .. .. .. .. .. .. 142
3. Il campione statistico per circoscrizioni e quartieri . .. 144
4. Uso del computer .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 148

5. Eventi culturali e sportivi .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 151
6. Luoghi di socializzazione e sport.. .. .. .. .. .. .. .. .. 154
7. Occupazione delle madri . .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 158
8. Considerazioni conclusive .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 160
9. Ringraziamenti .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 163

**8| Appendice**

*Il questionario somministrato* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 165
Abitudini e stili di vita dei ragazzi
e delle ragazze a Palermo .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. . 165
*Sezione 1 – Abitudini e stili di vita*. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 165
*Sezione 2 – Dati di struttura* .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 171

**Gli Autori** .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. .. 175

Il Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo, CeSVoP, opera dal novembre 2001 per promuovere la cultura della solidarietà e sostenere la crescita e il consolidamento delle organizzazioni di volontariato delle province di Agrigento, Caltanissetta, Palermo e Trapani, mediante l'erogazione di servizi e l'organizzazione di attività a titolo gratuito.
Oltre al CeSVoP in Sicilia sono attivi il Centro di Servizio per il Volontariato Etneo (CSVE), che ha competenza per le province di Catania, Enna, Ragusa, Siracusa, e il CeSV Messina, che opera nell'ambito della città e della provincia dello Stretto. I Centri di Servizio per il Volontariato (CSV) sono sorti in Italia con la legge quadro sul volontariato, la 266 del 1991, e hanno funzioni e ruoli descritti dagli articoli 61-66 del Codice del Terzo Settore (d.lgs. 117 del 3 luglio 2017). Loro scopo principale è «organizzare, gestire ed erogare servizi di supporto tecnico, formativo e informativo per promuovere e rafforzare la presenza e il ruolo dei volontari negli enti del Terzo settore, senza distinzione tra enti associati ed enti non associati, e con particolare riguardo alle organizzazioni di volontariato, nel rispetto e in coerenza con gli indirizzi strategici generali».
I compiti dei CSV comprendono:

- servizi di promozione, orientamento e animazione territoriale, finalizzati a dare visibilità ai valori del volontariato e all'impatto sociale dell'azione volontaria nella comunità locale, a promuovere la crescita della cultura della solidarietà e della cittadinanza attiva in particolare tra i giovani;
- servizi di formazione, finalizzati a qualificare i volontari o coloro che aspirino ad esserlo;
- servizi di consulenza, assistenza qualificata e accompagnamento;
- servizi di informazione e comunicazione, finalizzati a incrementare la qualità e la quantità di informazioni utili al volontariato;
- servizi di ricerca e documentazione, finalizzati a mettere a disposizione banche dati e conoscenze sul mondo del volontariato e del Terzo settore in ambito nazionale, comunitario e internazionale;
- servizi di supporto tecnico-logistico, finalizzati a facilitare o promuovere l'operatività dei volontari.

Sono quindi una risorsa importantissima e consona allo stile operativo dei volontari. Infatti i Centri non erogano contributi ma servizi e questi sono elaborati dai volontari stessi con il supporto necessario di personale professionale. Inoltre, i fondi di cui dispongono i CSV non derivano direttamente da processi decisionali di livello politico. Fatto molto importante che salvaguarda l'autonomia del volontariato e della solidarietà. Ciò non significa che i Centri e le associazioni non possano esprimere opinioni sulla politica sociale o se ne sentano estranei. Infatti i CSV possono aiutare i volontari a incontrarsi e crescere nelle competenze tecniche per analizzare la politica sociale nel territorio e diventare soggetto di proposta, e, se necessario, di interlocuzione critica in difesa degli interessi dei più deboli.

***Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo***
*Largo Villaura, 27 – 90142 Palermo*
*Num. verde 840702999 Telfax 091331970 – www.cesvop.org – info@cesvop.org*
*Ente certificato ISO 9001:2015 Quality Management System ed ETICA SA 8000:2014*

*All'altezza dello sguardo di un fanciullo. Questo dovrebbe essere il punto di vista di ciascun adulto quando tratta la questione diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Il merito della presente ricerca è quello di costringere a guardare dal "basso" i diritti dei più piccoli. Per questo, come CeSVoP (Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo), abbiamo voluto pubblicarne gli esiti. Guardare dal basso i diritti è la prospettiva tipica del volontariato. Infatti, chi si spende con gratuità per i più svantaggiati ne assume il punto di vista. Da lì, dal basso, appunto, si ha la giusta angolazione. Come volontari, pertanto, ci auguriamo che questa pubblicazione aiuti l'azione di coloro che vogliono portare i diritti dei più piccoli sin dove ancora non arrivano. Affiancare, accompagnare, dare possibilità, far crescere bambine e bambini, ragazze e ragazzi è il compito primario degli adulti di oggi che, guardando dal basso se stessi, potranno recuperare uno sguardo "all'altezza" e un volto più umano, da "grandi".*

**Giuditta Petrillo**, *presidente del CeSVoP*

*Tra i compiti del Garante ci sono quelli di promuovere e diffondere la Convenzione ONU di New York del 20 novembre 1989, ratificata in Italia con Legge n. 176 del 1991 e di far riconoscere i ragazzi e le ragazze come soggetti di Diritto. Nell'ambito di questa finalità, il Garante assieme ad una rete territoriale costituita da soggetti che a vario titolo si occupano di educazione, ha realizzato innumerevoli attività, tra cui, nel 2018 la seconda edizione della Carovana dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Tra le attività della carovana, grazie al contributo volontario di alcuni esperti e dei tirocinanti della Facoltà di Scienze del Servizio Sociale, è stata proposta una ricerca che ha coinvolto circa 2.100 ragazzi e ragazze delle terze classi di numerose scuole secondarie di primo grado. La ricerca ha coinvolto tutte le otto circoscrizioni con l'obiettivo di indagare sulle abitudini e gli stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a partire dalle modalità, capacità e tempo in cui utilizzano Internet, come vivono fenomeni di bullismo/cyberbullismo, al rapporto che hanno con il cinema, teatro, viaggi, libri e se frequentano luoghi dove si praticano attività che facilitano le relazioni e la cittadinanza attiva, ed infine il rapporto e il livello culturale delle persone con le quali stanno a contatto, a partire dai genitori. I nascenti Comitati educativi circoscrizionali rapportando i risultati della ricerca con la verifica delle proposte che offrono dal punto di vista culturale e relazionale, hanno a disposizione gli elementi per individuare azioni di contrasto alla Povertà educativa e creare le condizioni per far crescere aspirazioni, talenti e futuro.*

**Pasquale D'Andrea**, *garante per l'infanzia e l'adolescenza del Comune di Palermo*

Alla pubblicazione del presente volume hanno contribuito anche:

Arciragazzi Sicilia

G/ M G/ LLERI/ D'/ RTE MODERN/ P/ LERMO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Copia gratuita. Vietata la vendita

ISBN 978-88-6352-113-9