

REPORT DI FINE PROGETTO

EYES UP

EarlY Exposure to Screens
and Unequal Performance

Precocità digitale, performance scolastiche e disuguaglianze: nuove evidenze e prospettive



REPORT DI FINE PROGETTO
INDICE

Introduzione	2
Background teorico	5
Disegno della ricerca	8
I risultati della ricerca	11
Chi sono i nostri ragazzi?	12
Cluster analysis	20
Benessere: come stanno i nostri ragazzi?	24
Precocità digitale, performance scolastiche e disuguaglianze	31
Precocità digitale e povertà educativa	42
Il lavoro con i territori	50
Conclusioni	58
Gruppo di ricerca	66
Ringraziamenti	69
Riferimenti bibliografici	69
Riferimenti normativi	72

INTRO DUZIONE

Negli ultimi anni, il dibattito pubblico sul rapporto tra media e minori si è intensificato, diventando un tema centrale nell'agenda mediatica e politica. Alcuni eventi, pubblicazioni recenti, ma anche il crescente disagio di famiglie e scuole, hanno contribuito ad amplificare l'attenzione su questo argomento[1].

Marco Gui

Tuttavia, nella comunità scientifica vi è al momento una convergenza di opinioni molto parziale su questi temi, un fatto che riflette la complessità del fenomeno e, in parte, la mancanza di studi sperimentali e longitudinali che possano offrire una visione più chiara e solida. In particolare, aspetti cruciali come le conseguenze a lungo termine sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dell'uso precoce dello smartphone, dei social media o dei videogiochi restano non sufficientemente esplorati. Sebbene alcuni studi abbiano evidenziato correlazioni negative tra l'esposizione precoce ai media digitali e determinati esiti comportamentali o psicologici, la mancanza di dati longitudinali limita la possibilità di stabilire nessi causali. Questo vuoto nella letteratura scientifica rappresenta una sfida significativa, soprattutto alla luce dell'urgenza di scelte immediate nel campo delle politiche e delle pratiche educative.

1. Tra gli eventi, ricordiamo lo scandalo "Cambridge Analytica" e i cosiddetti "Facebook files" oltre che la pubblicazione nel 2020 del documentario "The social Dilemma"; tra le pubblicazioni il report del Surgeon General statunitense "Social Media and Youth Mental Health", il report dell'UNESCO "Technology in education. A tool on whose terms?", il libro di Jonathan Haidt "The Anxious Generation".

C'è poi da aggiungere che diversi studi da alcuni anni rilevano un fatto inedito: con il calo dei prezzi di dispositivi e connessione (soprattutto gli smartphone), nella popolazione più giovane il *digital divide* - inteso come mancanza di opportunità di accesso alla rete - si sta chiudendo. Le dinamiche di disuguaglianza sono però sempre all'opera, e il *digital divide* sembra essersi in qualche modo "capovolto". Sono ora i bambini e gli adolescenti in contesti più svantaggiati a stare connessi più ore e vivere in ambienti più "pervasi" da smartphone e social durante la giornata. Alla luce dei sospetti di problematicità dell'uso intensivo degli schermi, ci si chiede se si stia assistendo a una nuova "disuguaglianza di iperconnessione", e cosa si possa fare a riguardo.

EYES UP (EarlY Exposure to Screens and Unequal Performance) è un progetto di ricerca della durata di un anno che mira a portare nuove evidenze, scientificamente solide, all'interno di questi dibattiti. Avviato nel 2023 e finanziato da **Fondazione Cariplo** (bando "Inequalities Research 2022"), è coordinato dal Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'**Università di Milano-Bicocca** e coinvolge l'**Università di Brescia**, l'associazione **Sloworking** e il **Centro Studi Socialis**.



EYES UP ha studiato le conseguenze dell'esposizione precoce dei bambini agli strumenti digitali e il rendimento scolastico nel corso della loro carriera scolastica di lungo periodo. L'obiettivo è stato quello di rilevare l'impatto della precocità d'uso dei media digitali sulle performance scolastiche, analizzandone le differenze per genere, background sociale e benessere soggettivo. Il team di ricerca ha lavorato sull'esperienza di precedenti studi[2], che pur basandosi su dataset meno estensivi e con un focus limitato allo smartphone, avevano messo in luce associazioni rilevanti tra precocità d'uso di dispositivi e di esperienze digitali e diversi indicatori di benessere degli adolescenti. I risultati della ricerca **EYES UP** confermano - più solidamente dal punto di vista scientifico - l'esistenza di rilevanti impatti negativi di alcune esperienze precoci con i media digitali. Vengono però messe anche in luce alcune aree di positività da sviluppare per strutturare collettivamente un processo di socializzazione al digitale significativo ed efficace.

Il progetto ha poi coinvolto scuole e comunità locali in una discussione sulle evidenze emerse. In questo report sono presentati i principali risultati della ricerca e gli output della discussione pubblica avvenuta su di essi. A partire da queste ricche fonti di dati, le conclusioni offrono proposte e raccomandazioni per educatori e policy maker. I dati della ricerca saranno resi disponibili pubblicamente - dopo un periodo di embargo scientifico - sulla piattaforma offerta da DASSI (Data Archive for Social Sciences in Italy).

2. Gerosa e Gui (2023); Gerosa *et al.* (2024); Gui *et al.* (2023).

BACKGROUND TEORICO

Precocità di accesso a smartphone e social media: benessere, risultati di apprendimento e disuguaglianza digitale.

Chiara Respi

L'accesso precoce ai media digitali sta diventando sempre più comune con gli smartphone che arrivano nelle mani degli adolescenti in età sempre più giovane, una tendenza accelerata dalla pandemia di COVID-19. Oggi ragazzi e ragazze acquisiscono uno smartphone intorno agli 11 o 12 anni e alla stessa età creano il primo account personale sui social media.

Mentre le scienze dell'educazione enfatizzano i benefici dell'uso precoce dei media digitali (come le app educative) per lo sviluppo delle competenze e della creatività, le scienze psicologiche e della salute ne sottolineano i rischi, come la distrazione, la privazione del sonno e i cambiamenti cerebrali e cognitivi.

La maggior parte degli studi empirici finora si è concentrata sulla quantità di utilizzo di Internet, smartphone e social media, mentre solo pochi hanno esaminato l'impatto della precocità nell'accesso a queste tecnologie.
Per quanto riguarda il benessere, i pochi studi disponibili presentano risultati contraddittori sulla relazione tra l'utilizzo precoce dei dispositivi e il suo impatto sul benessere, come osservato anche per l'uso di Internet e tecnologia. Alcuni studi non hanno riscontrato associazioni statisticamente significative tra possesso di uno smartphone ed età di acquisizione, da un lato, e sintomi depressivi e durata, qualità o regolarità del sonno, dall'altro, mentre altri hanno rilevato un'associazione tra uso precoce delle tecnologie digitali e riduzione del sonno e dell'attività fisica tra bambini e adolescenti. Inoltre, l'accesso precoce ai dispositivi digitali influisce negativamente sul benessere psicosociale, sul comportamento problematico e sulle abilità intellettive ed è collegato all'uso problematico dello smartphone

(PSU), un tipo di utilizzo che interrompe la vita quotidiana, comporta un uso pervasivo del dispositivo e presenta un rischio di dipendenza, sia da Internet che dai social media.

Ancora più rari sono gli studi che esaminano la relazione tra l'acquisizione precoce di dispositivi e la performance scolastica degli adolescenti. Tra questi, uno studio di Gui e colleghi (2024) ha analizzato la relazione tra l'età del primo possesso di uno smartphone e i test INVALSI degli studenti delle scuole superiori italiane. I risultati mostrano un'associazione negativa tra acquisizione precoce dello smartphone e rendimento scolastico. In particolare, gli studenti di 15-16 anni con i risultati migliori sono quelli che hanno ricevuto il dispositivo dopo gli 11 anni. Un'analisi longitudinale condotta da Dempsey e colleghi (2019) è giunta a conclusioni simili. Lo studio ha valutato l'influenza dell'acquisizione precoce di smartphone sui punteggi in lettura e matematica, dimostrando che i bambini che riferiscono di possedere uno smartphone già all'età di 9 anni risultano più svantaggiati nello sviluppo scolastico durante l'adolescenza rispetto a coloro che hanno ricevuto il dispositivo più tardi.

Infine, Gerosa e Gui (2023) hanno condotto uno studio longitudinale che rileva un effetto complessivamente nullo del possesso precoce di uno smartphone sull'andamento delle competenze linguistiche degli adolescenti. Tuttavia, è stato rilevato un impatto negativo tra coloro che erano già forti utilizzatori di media digitali prima di possedere il dispositivo.



L'accesso precoce ai media digitali è stato collegato anche a variabili che potrebbero rappresentare fonti di disuguaglianza, come la provenienza da famiglie immigrate, l'essere ragazza e l'appartenere a contesti socio-economici meno privilegiati, mettendo in luce modelli di utilizzo problematici durante l'adolescenza. Vi sono evidenze che le famiglie con un background privilegiato tendano a proteggere i propri figli dall'uso precoce e non supervisionato della tecnologia, rispetto a quelle meno privilegiate. Analogamente, gli smartphone arrivano prima nelle mani dei figli di genitori meno istruiti, mentre non esistono evidenze chiare in letteratura sull'età del primo account sui social media.

Sono pochi gli studi che esaminano la relazione tra acquisizione precoce di dispositivi digitali e performance scolastica degli adolescenti, ma le prime evidenze vanno nella direzione di un'associazione negativa tra precocità e apprendimento.

Per quanto riguarda le differenze di genere, sebbene la letteratura riporti una crescente parità nei livelli di competenze digitali tra giovani maschi e femmine, **le ragazze sembrano più inclini ad alcuni comportamenti problematici tipici della connessione permanente. In particolare, le ragazze mostrano un uso più "dipendente" degli smartphone e dei social media e sono più propense a soffrire di problemi di confronto fisico e autostima sui social media.**

Anche i contesti etnici e socio-economici influenzano le abitudini e gli effetti dell'utilizzo dei social media, sebbene tali effetti possano essere mediati da fattori come la guida dei genitori e l'alfabetizzazione digitale. Alcuni studi suggeriscono che l'istruzione dei genitori sia un fattore predittivo chiave di come i social media vengano gestiti all'interno della famiglia, influendo sul grado in cui gli adolescenti traggono beneficio o subiscono danni dalle loro attività online.

1. Vaterlaus *et al.* (2021).
2. Mascheroni e Siibak (2021).
3. Gerosa *et al.* (2024); Sun *et al.* (2023).
4. Antheunis *et al.* (2016).
5. Bachmair e Pachler (2015); Valkenburg e Piotrowski (2017).
6. Madigan *et al.* (2019).
7. Sun *et al.* (2023); Vaterlaus *et al.* (2021).
8. Bruni *et al.* (2015); Edwards *et al.* (2015); American Academy of Pediatrics (2016).
9. Dempsey *et al.* (2020).
10. Gerosa *et al.* (2023); Gerosa *et al.* (2024).
11. Jaalouk e Boumosleh (2018); Vitullo *et al.* (2021); Gui (2015).
12. Ito *et al.* (2010); Livingstone e Blum-Ross (2020); Livingstone *et al.* (2015).
13. Gerosa *et al.* (2024).
14. Gui *et al.* (2021).
15. Kwon *et al.* (2013); Chen *et al.* (2017).
16. Twenge e Farley (2021).
17. Livingstone *et al.* (2017); Gui *et al.* (2023).
18. Livingstone *et al.* (2017).

DISEGNO
DELLA RICERCA

Il progetto **EYES UP** si propone di analizzare quanto l'utilizzo problematico di media digitali durante l'infanzia sia inegualmente distribuito tra le famiglie in Lombardia, e come questo fenomeno interagisce con origini sociali, background migratorio e genere nell'approfondire le esistenti disuguaglianze educative in termini di competenze e rischio di bocciatura.

A tal fine un campione di 6.609 studenti lombardi di seconda e terza superiore ha compilato un questionario, mirante a ricostruire il loro rapporto con i media digitali e le loro prime esperienze in tema. I dati così raccolti sono stati collegati con le loro prove INVALSI di 2ª e 5ª primaria, 3ª secondaria di I grado e 2ª secondaria di II grado per costruire un panel longitudinale e stimare l'effetto della digitalizzazione precoce sugli esiti scolastici (in italiano, inglese e matematica) e sulle relative disuguaglianze. I primi risultati sono stati presentati alle scuole e alla comunità educante e le analisi più approfondite sono contenute nel presente rapporto di ricerca.



Chiara Respi

IL PROGETTO È STATO DECLINATO IN 4 DOMANDE DI RICERCA SPECIFICHE:

1 Qual è l'impatto dell'età alla quale bambini e adolescenti iniziano autonomamente a usare smartphone e social media sui loro esiti scolastici nel medio periodo (scuola superiore)?

2 Quanto i suddetti fenomeni di esposizione precoce interagiscono con le esistenti disparità di genere, origini sociali e background migratorio nell'approfondire i divari scolastici?

3 L'abuso di media digitali dovrebbe essere incluso nelle scale di povertà educativa?

4 Quali indicazioni di policy emergono dai territori e dalle scuole sulla base dei risultati della ricerca?

Per rispondere a queste due domande si è fatto riferimento al modello riportato in Figura 1, poi tradotto in analisi statistica.

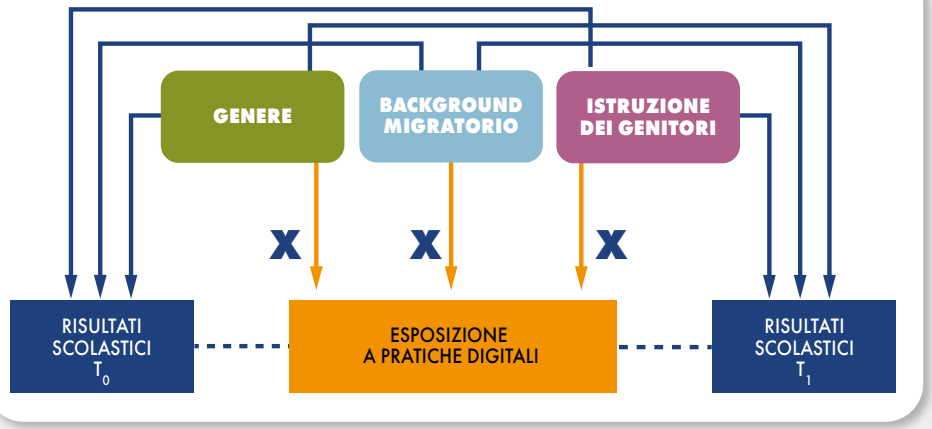


Figura 1- Modello della relazione tra esposizione alle pratiche digitali e risultati scolastici in interazione con genere, background migratorio e istruzione dei genitori.

La ricerca si è articolata in cinque fasi.
Nella prima si è definito il campione e sono stati reclutati 28 istituti aderenti (di cui 4 Centri per la Formazione Professionale (CFP)), invitando tutte le secondarie di II grado delle province di Brescia, Cremona, Mantova, Milano, Monza e Brianza. Durante la seconda fase è stato autosomministrato (da ottobre 2023 a febbraio 2024) agli studenti delle classi seconde e terze superiori un questionario web che indaga aspetti del loro rapporto con la tecnologia e ricostruisce l'età delle loro prime esperienze significative (es. possesso smartphone).

La Tabella 1 riporta la distribuzione percentuale degli studenti degli istituti superiori (esclusi i CFP) per tipo di indirizzo delle province lombarde di riferimento, confrontata con le medesime distribuzioni relative ai campioni iniziale (iscritti) e finale (rispondenti) di **EYES UP**. Si nota un sostanziale allineamento tra la prima distribuzione e le altre due, pertanto i campioni iniziale e finale di studenti possono essere considerati rappresentativi della popolazione delle province lombarde di riferimento per tipo di indirizzo.

STUDENTI II e III			
Tipo di indirizzo	BS-CR-MI-MB-MN	**EYES UP** iniziale	**EYES UP** finale
Liceo	51	47	49
Tecnico	33	33	33
Professionale	16	20	18
Totale	**100**	**100**	**100**
Totale (N)	**99.815**	**7.083**	**6.150**

Tabella 1 - Distribuzione percentuale degli studenti iscritti per tipo di indirizzo: confronto tra il campione EYES UP e il totale delle province lombarde di riferimento.

Nota: dalla tabella sono esclusi i dati relativi ai CFP. Non è, infatti, possibile calcolare il numero esatto di alunni nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) gestiti dalla Regione Lombardia nelle province coinvolte nella ricerca per mancanza di dati comparabili.

Inoltre, considerando gli studenti di tutti gli istituti compresi i CFP (7.668), al termine della rilevazione si è ottenuto un tasso di risposta molto elevato, pari all'86%.

I dati INVALSI sono stati quindi agganciati ai dati di survey (terza fase). Nella quarta fase i primi risultati sono stati restituiti alle scuole attraverso focus group con insegnanti e dirigenti e sono stati presentati ad un piccolo gruppo di studenti con i quali si è ragionato insieme e si è costruito un docufilm che racconta quanto appreso dalla ricerca. La quinta fase ha previsto la partecipazione a conferenze nazionali e internazionali, l'organizzazione di un convegno finale e altre attività di disseminazione a più livelli (autorità locali nazionali) e in diversi ambiti.



I RISULTATI DELLA RICERCA

CHI SONO I NOSTRI RAGAZZI?

Elisa Angiola, Tiziana Pirola
e Vanessa Trapani



IL PROFILO DEL CAMPIONE

Il progetto **EYES UP** ha coinvolto 6.609 ragazze e ragazzi iscritti al secondo e al terzo anno della scuola secondaria di secondo grado in cinque province lombarde (Milano, Monza e Brianza, Brescia, Cremona e Mantova).

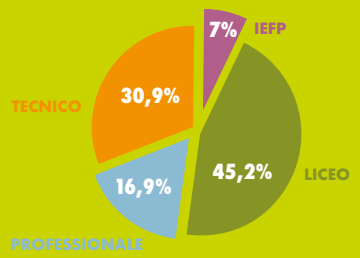


6.609 STUDENTI

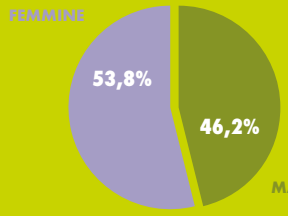
357 CLASSI

43 PLESSI

TIPO DI SCUOLA

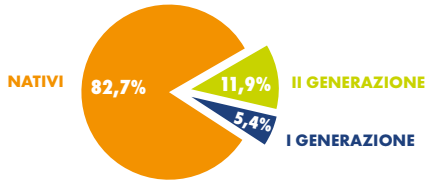


GENERE



All'interno del nostro campione, la percentuale di studenti e studentesse nati all'estero è del 6,5%, mentre gli studenti e le studentesse con genitori di origine straniera sono il 17%.
Per quanto riguarda invece il titolo di studio più alto raggiunto dai genitori, il 46% del nostro campione ha almeno un genitore in possesso di un diploma, mentre il 33% ha almeno un genitore laureato, e solo il 21% ha genitori che raggiungono al massimo la licenza media o il diploma di istruzione professionale a tre anni.

ORIGINE

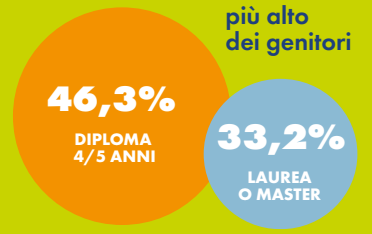


NATIVI: nati in Italia o all'estero da almeno un genitore nato in Italia.

I GENERAZIONE: nati all'estero da genitori nati all'estero.

II GENERAZIONE: nati in Italia da genitori entrambi nati all'estero.

TITOLO DI STUDIO più alto dei genitori



CLASSE DI PRIMO ACCESSO ALLO SMARTPHONE E OCCASIONE DI ARRIVO DELLO SMARTPHONE

Il grafico sotto ci mostra che la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze (45%) ha ricevuto uno smartphone personale in occasione del passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado (scuola media).
L'arrivo del cellulare coincide quasi per tutti con l'accesso alle app di messaggistica come WhatsApp e Telegram (86,5%), mentre non per tutti con l'apertura del primo account sui social network: si ha infatti uno scarto di 15 punti percentuali fra chi riceve il primo smartphone personale a 11 anni (al primo anno della scuola secondaria di secondo grado) e chi a quell'età ha già un profilo social (il 30% dei ragazzi coinvolti nella rilevazione).

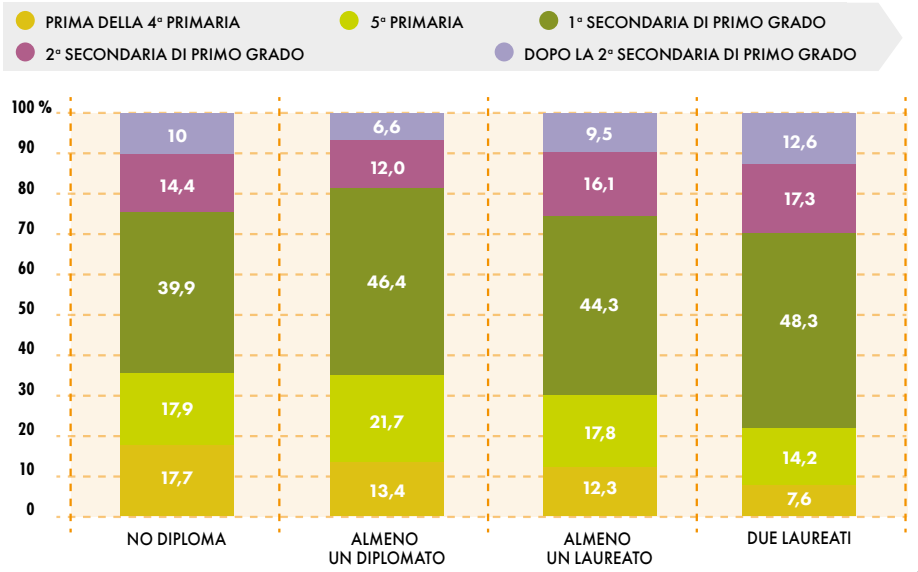
Cosa dice la normativa

L'ACCESSO ai social media

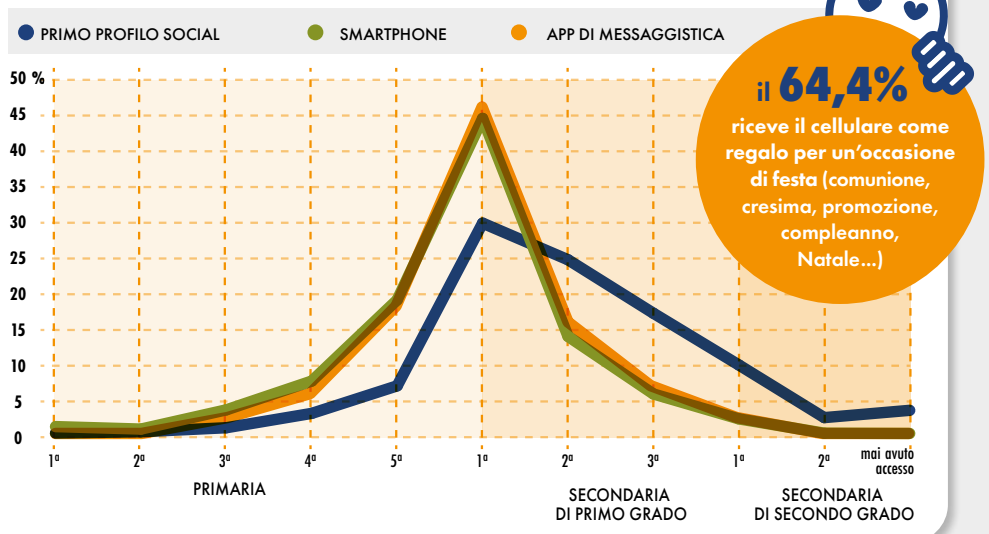
Il D.Lgs 101/2018 ha recepito nel nostro Paese il regolamento UE sulla tutela dei dati personali, il cosiddetto GDPR (General Data Protection Regulation), portando l'età minima per esprimere il consenso al trattamento dei propri dati in Italia a 14 anni. Ciò significa che chi ha meno di 14 anni non può autonomamente (senza il consenso genitoriale) iscriversi e utilizzare le piattaforme commerciali, tra cui ad esempio i social media. Ricordiamo che dal 21 novembre 2023 sono entrate in vigore le disposizioni approvate dall'AGCOM con la Delibera 9/23/CONS del 25 gennaio 2023.

**I provider hanno ora l'obbligo di mettere in campo strumenti idonei per filtrare alla fonte i contenuti inappropriati e bloccare quelli riservati ai maggiorenni.
Ciò significa che le SIM intestate ai minori di 18 anni sono soggette a una sorta di "parental control di Stato", applicabile su richiesta anche alle reti casalinghe e ai dispositivi dei maggiorenni.**

CLASSE DI ARRIVO DELLO SMARTPHONE PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI



CLASSE DI PRIMO ACCESSO A DISPOSITIVI TECNOLOGICI



il **64,4%** riceve il cellulare come regalo per un'occasione di festa (comunione, cresima, promozione, compleanno, Natale...)

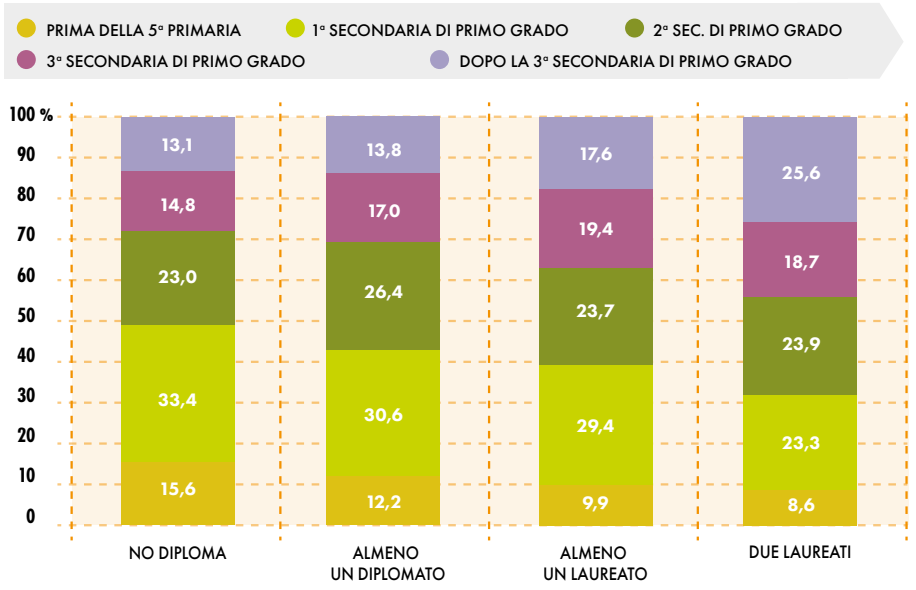
Cosa dicono i ragazzi

Credo che il cellulare vada dato ai ragazzi con età maggiore agli 11 anni, spiegando bene come si usa e i pericoli.

CLASSE DI ACCESSO AI SOCIAL PER LIVELLO DI ISTRUZIONE DEI GENITORI

Al crescere del livello di istruzione dei genitori, le famiglie adottano in media un approccio più cauto all'accesso dei figli allo smartphone e ai social media. In particolare, la percentuale di ragazzi che ottengono l'accesso ai social dopo il terzo anno della scuola secondaria di primo grado - e quindi a 14 anni, come previsto dalla normativa italiana - sale dal 13% nelle famiglie dove nessun genitore ha raggiunto il diploma al 26% nelle famiglie dove entrambi i genitori sono laureati.

CLASSE APERTURA PRIMO ACCOUNT SOCIAL PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI



CONTROLLO DELLE ATTIVITÀ ONLINE DEI FIGLI PER NAZIONALITÀ, TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI E SCUOLA FREQUENTATA DAI FIGLI

55%

la percentuale dei genitori che **ESERCITA UNA FORMA DI CONTROLLO SULLE ATTIVITÀ ONLINE** dei figli

Il 55% dei genitori esercita una forma di controllo sulle attività online dei figli, come leggere chat e social o accedere allo smartphone. Questo dato è - ancora una volta - più alto tra i genitori di origini italiane (57,3%), seguiti dai genitori di ragazzi di prima generazione (48%) e da quelli di seconda generazione (46%).
Nelle famiglie con almeno un genitore laureato, il 60,5% controlla le attività online dei figli. La percentuale si riduce al 56% nelle famiglie con almeno un genitore diplomato e al 46% in quelle dove nessun genitore ha ottenuto il diploma. Trova così ulteriore conferma empirica la disuguaglianza di iperconnessione richiamata nell'introduzione.
Le pratiche di controllo sulle attività online e l'uso del parental control sono più diffuse tra i ragazzi che frequentano il liceo, seguiti dagli studenti di istituti tecnici, professionali e infine dei CFP.

PARENTAL CONTROL PER NAZIONALITÀ E TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI

Il 45% dei genitori ha applicato almeno una volta il parental control su uno o più dispositivi dei loro figli. Questo dato è più alto tra i genitori di origini italiane (47%) rispetto a quello dei genitori di ragazzi di prima generazione (40%) e di seconda generazione (35%).
Nelle famiglie con almeno un genitore laureato, il 54% utilizza il parental control sui dispositivi dei figli. La percentuale scende al 46% nelle famiglie con almeno un genitore diplomato, e al 43% per le famiglie in cui nessun genitore ha raggiunto il diploma.

45%

la percentuale dei genitori che ha applicato **ALMENO UNA VOLTA IL PARENTAL CONTROL** su uno o più dispositivi dei loro figli.



ATTIVITÀ ONLINE E OFFLINE PER GENERE

Attività online

I dati sulle attività svolte da ragazzi e ragazze online ci mostrano un quadro ricco e diversificato di utilizzo dei media digitali. La quotidianità del nostro campione è contrassegnata dall'ascolto di musica e dalla fruizione di video brevi (TikTok, reels di Instagram e shorts di YouTube), a cui seguono serie TV, film o programmi televisivi in streaming (su piattaforme come Netflix, Amazon Prime o Disney+) e video più lunghi (ad esempio, video su YouTube e *livestream* su Twitch). Troviamo tuttavia anche una percentuale importante di ragazze e ragazzi che utilizza Internet per cercare informazioni relative ai propri interessi (94%) e per informarsi (83%), mentre una quota minoritaria ma consistente partecipa attivamente all'interno di spazi di discussione (46%), crea video o musica (42%), scrive testi (18%) o gestisce spazi come siti web, blog, pagine o profili di gruppo per i quali realizza contenuti

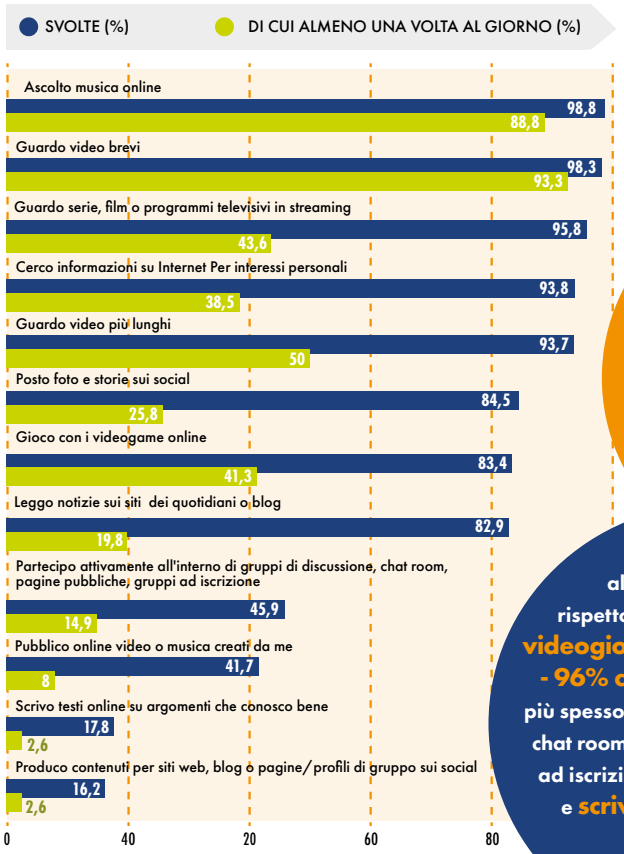
(16%). Risultano quindi meno diffuse invece le attività in cui ragazze e ragazzi producono contenuti anziché fruirne, ma al contempo emerge una varietà importante di pratiche.

Guardando alle differenze fra ragazzi e ragazze nelle attività svolte online, le differenze più importanti riguardano il consumo di videogiochi online, che occupano un posto maggiore nella quotidianità dei maschi. Le ragazze invece si dedicano più spesso dei coetanei a postare foto e storie sui social e a pubblicare video o musica realizzati da loro.

Attività offline

Rispetto all'uso del tempo libero trascorso offline, le attività più importanti restano uscire con gli amici e svolgere attività con i familiari, prendersi cura del corpo e fare shopping, andare al cinema e svolgere attività sportive. Nella quotidianità di ragazze e ragazzi hanno un ruolo importante anche gli hobby e la lettura, mentre ricoprono un ruolo decisamente minoritario la frequentazione del teatro e delle mostre e la partecipazione a corsi o attività extrascolastiche (che non comprendono le attività di doposcuola o le ripetizioni). Infine, solo poco più di un quarto del campione dedica del tempo alla frequentazione di gruppi parrocchiali o religiosi o ad attività di volontariato e altre forme di impegno civico e politico.

ATTIVITÀ ONLINE

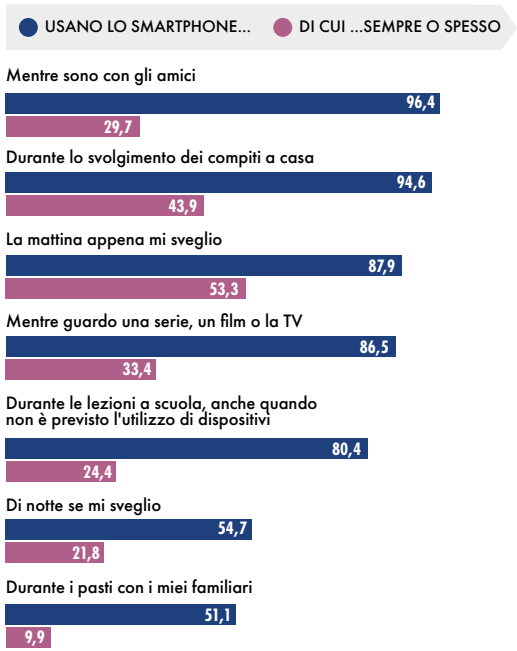


le ragazze risultano più propense dei ragazzi a postare foto e storie sui social - 90% delle femmine contro il 78% dei maschi - e a pubblicare online musica o video originali - 51% contro 31%

al contrario, i ragazzi, rispetto alle ragazze, giocano ai videogiochi online in misura maggiore - 96% contro 73% - partecipano più spesso a gruppi di discussione, chat room, pagine pubbliche o gruppi ad iscrizione - 57% contro 37% - e scrivono testi su argomenti di loro interesse - 21% contro 15%

PERVASIVITÀ DELLO SMARTPHONE

Il concetto di pervasività è stato rilevato utilizzando una scala già validata da ricerche precedenti[1] e fa riferimento alla frequenza di utilizzo dello smartphone in specifici momenti della quotidianità considerati cruciali per il benessere sociale e psicologico degli adolescenti, consentendo quindi di mettere a fuoco quei momenti e contesti in cui l'utilizzo dello smartphone potrebbe interferire sulle performance scolastiche. La scala non rileva quindi né una percezione di dipendenza, né una stima del tempo trascorso davanti allo smartphone. Piuttosto che definire un utilizzo 'eccessivo' o 'patologico', il concetto di pervasività si riferisce al fatto che lo smartphone 'colonizza' momenti della giornata che dovrebbero essere dedicati al sonno, allo studio, al coltivare le relazioni sociali con amici e familiari.



I dati raccolti, in particolare, evidenziano come lo smartphone invada il tempo del sonno, risultando spesso la prima cosa che i ragazzi fanno appena svegli (per il 53%, "spesso" o "sempre"), mentre una percentuale più contenuta (22%) dichiara di usare lo smartphone spesso o sempre quando si sveglia durante la notte. Si segnala infine che, se al 51% dei ragazzi capita di usare lo smartphone durante i pasti con i familiari, solo per il 10% questa è un'abitudine diffusa, dato che possiamo leggere come il segno dell'esistenza di regole familiari che vietano o scoraggiano l'uso del telefono a tavola.
Calcolando la media dei punteggi su tutti gli elementi che compongono la scala di pervasività è stato costruito un indice di pervasività che varia fra un minimo di 1 (quando la risposta media è "mai") e un massimo di 5 (quando la risposta media è "sempre"). Guardando alle differenze per genere, possiamo riscontrare che il punteggio medio dell'indice è più elevato nelle ragazze (2,9) che nei ragazzi (2,7). Confrontando invece ragazze e ragazzi italiani con i loro coetanei stranieri, si nota che l'indice è leggermente più alto per i ragazzi di origine straniera, senza differenze fra prima e seconda generazione (2,9) che per i ragazzi italiani (2,8).
Osservando infine i dati per ramo scolastico, l'analisi dei dati evidenzia che i ragazzi e le ragazze che frequentano i licei e gli istituti tecnici hanno punteggi leggermente più bassi (rispettivamente, 2,7 per i licei e 2,8 per gli istituti tecnici) dei loro coetanei che frequentano un istituto professionale (2,9) o un CFP (3,0).

1. Si tratta della *Smartphone Pervasiveness Scale for Adolescents* (SPS-A). Per approfondire, si veda Gerosa *et al.* (2022) e relativi materiali supplementari.

CLUSTER ANALYSIS

La ricerca **EYES UP** ha raccolto informazioni rispetto a una vasta gamma di attività "online" e "offline" e alla frequenza con la quale queste sono svolte. Sorge quindi spontaneo chiedersi in che modo un uso pervasivo dei media digitali si associ con diversi impieghi del tempo libero da parte dei ragazzi e delle ragazze intervistati, e se si possano ipotizzare delle associazioni con il benessere soggettivo.

Cristiana Paladini e Francesca Milzani

Data la numerosità dei dati coinvolti nel quesito, nel descrivere questi dati è stato utilizzato un approccio statistico orientato alla profilazione dei/lle giovani, ovvero l'analisi dei cluster.

L'analisi dei cluster definisce un ampio insieme di tecniche statistiche utili ad individuare gruppi di osservazioni omogenee, somiglianti, i cosiddetti "cluster", in un campione di dati. La ripartizione delle osservazioni in gruppi avviene sfruttando algoritmi che assegnano a cluster diversi osservazioni tra loro differenti e ad uno stesso cluster osservazioni tra loro somiglianti. L'analisi dei cluster permette l'individuazione di possibili profili basati sulle caratteristiche (variabili) chiave scelte.
Le variabili chiave utilizzate qui per la ripartizione delle osservazioni in gruppi includono la pervasività e la frequenza di attività online e offline. Vista la numerosità di queste ultime, prima di procedere all'analisi dei cluster, sono stati individuati dei **macro-gruppi di attività** riferite al tempo libero, così come riportato nelle infografiche (sono state svolte analisi fattoriali preliminari a sostegno di un'aggregazione efficace).
Le variabili sono state convertite in valori numerici ai fini dell'analisi, in modo tale che a valori più elevati corrispondano frequenze elevate delle attività e una maggiore pervasività dei dispositivi digitali.

I MACRO-GRUPPI DI ATTIVITÀ

ONLINE

INTRATTENIMENTO/VIDEOGAME
Gioco con i videogame online
Guardo video più lunghi

INTRATTENIMENTO/USO RICREATIVO
Guardo video brevi
Ascolto musica online
Guardo serie, film, o programmi televisivi in streaming
Posto foto e storie sui social

RICERCA DI INFORMAZIONI
Leggo notizie sui siti dei quotidiani o blog
Cerco informazioni su Internet per interessi personali

CREAZIONE CONTENUTI
Scrivo testi online su argomenti che conosco bene
Pubblico online video o musica creati da me
Produco contenuti per siti web, blog o pagine/profili di gruppo sui social

OFFLINE

RELAZIONI
Mi vedo con amici fuori casa
Mi vedo con amici in casa
Passo del tempo con i miei familiari (es. cinema, shopping, pranzi/cene di famiglia)

ATTIVITÀ CULTURALI E RICREATIVE
Leggo
Vado al cinema
Vado a teatro/mostre
Faccio corsi e/o altre attività extrascolastiche
Pratico un hobby

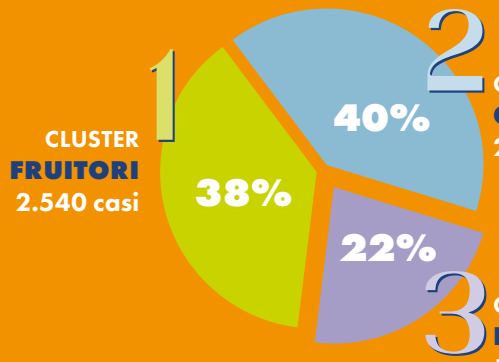
ATTIVITÀ SOCIALI E DI VOLONTARIATO
Faccio attività civiche e sociali
Frequento gruppi parrocchiali/religiosi

ATTIVITÀ DI CURA DELLA PERSONA
Faccio shopping
Mi prendo cura del mio corpo

SPORT
Faccio sport/attività fisica

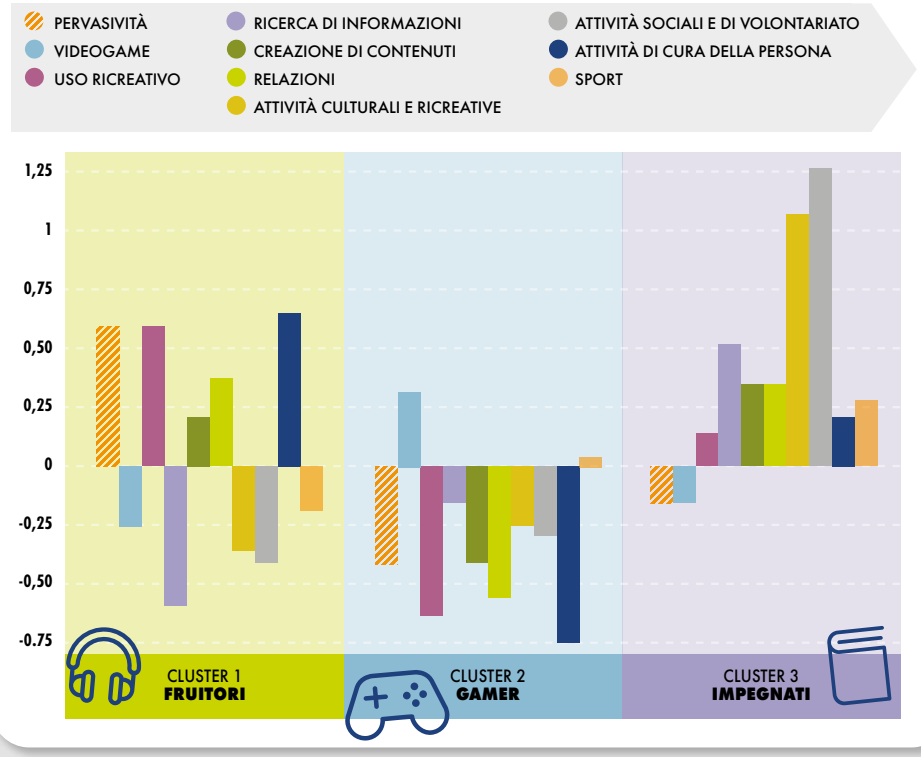


L'algoritmo di clustering implementato ha portato all'individuazione di tre gruppi all'interno del campione di dati:



Non si osservano differenze sostanziali tra i cluster in merito all'origine di ragazzi e ragazze: la proporzione di nativi italiani e di stranieri di prima e seconda generazione è pressoché identica nei gruppi. Diversamente si nota una connotazione per sesso: il primo e il terzo cluster si caratterizzano per una maggior partecipazione femminile (le studentesse rappresentano il 73% e il 62% rispettivamente), mentre nel secondo cluster prevale la componente maschile (69%).

Il grafico a barre qui sotto consente di confrontare visivamente i valori assunti dalle variabili chiave all'interno di ciascun cluster.



Nota: il grafico mostra sull'asse delle X i tre gruppi individuati e sull'asse delle Y i punteggi medi standardizzati delle osservazioni in ciascun cluster per le variabili utilizzate e riportate in legenda. I valori numerici delle variabili coinvolte sono standardizzati prima dell'analisi dei cluster affinché le variabili abbiano media pari a 0 (e deviazione standard pari a 1). Dato che la media è pari a 0, ciò implica che le barre al di sopra della linea dello 0 rappresentano valori al di sopra della media del campione mentre valori al di sotto additano a punteggi al di sotto della media del campione.

OSSERVANDO...

...il primo cluster dei **FRUITORI**, spiccano i valori al di sopra della media del campione delle attività online definite come marcatamente ricreative, ovvero quell'insieme di attività che presuppongono un utilizzo passivo dei media digitali e dello smartphone (guardare video di breve durata, ascoltare musica, guardare serie tv o film) oppure un uso attivo che implica poco dispendio di tempo e impegno (postare foto e storie).
È al di sopra della media del campione anche la frequenza con la quale ci si dedica alla creazione di contenuti online che presuppongono un utilizzo attivo più impegnativo e associato a maggiori competenze digitali, ovvero volto alla stesura di testi su argomenti noti, alla pubblicazione di video o musica e alla produzione di materiale per siti web/blog o pagine/profili di gruppo sui social. Nel primo cluster emerge inoltre come nel tempo libero rivestano un ruolo importante le relazioni, che includono il vedersi con amici e familiari, così come la cura di sé e lo shopping. Si osserva infine una pervasività nell'uso dei dispositivi digitali elevata e maggiore rispetto a quella degli altri cluster.

Il secondo cluster dei **GAMER** vede lo svolgimento di tutte le attività online e offline proposte con una frequenza al di sotto della media, ad eccezione dello sport e soprattutto dei videogame (ivi includendo anche il guardare video lunghi, tra cui spicca lo streaming di contenuti dedicati al gaming su piattaforme come Twitch). Nonostante questo, la pervasività dell'uso dei dispositivi digitali è ben al di sotto della media del campione, avendo punteggi inferiori rispetto al primo e al terzo cluster.

Il terzo cluster, gli **IMPEGNATI**, presenta una maggiore eterogeneità rispetto alle attività praticate nel tempo libero se confrontato con i cluster precedenti. Accanto all'uso ricreativo e alla creazione di contenuti, le attività online si arricchiscono con la ricerca di informazioni e la lettura di notizie sui siti dei quotidiani e sui blog. Oltre a trascorrere il proprio tempo libero con amici e familiari, praticando sport oppure dedicandosi alla cura della persona, le attività offline presentano valori ben al di sopra della media del campione rispetto ad occupazioni culturali e ricreative (lettura, cinema, hobby...), sociali e di volontariato. La pervasività è leggermente al di sotto della media.

Il confronto con i ragazzi e ragazze incontrati nelle scuole ha confermato la presenza di questi tre profili nell'universo giovanile di oggi.

BENESSERE: COME STANNO I NOSTRI RAGAZZI?

Si tratta di una delle prime domande poste da adulti e comunità educante nel corso degli incontri organizzati per condividere i primi risultati dell'indagine.

Cristiana Paladini
e Francesca Milzani

Nonostante il lavoro di ricerca non avesse come focus centrale il benessere, sono state indagate alcune dimensioni legate al **benessere soggettivo** e **all'autoefficacia**. Queste dimensioni sono state poi messe in relazione con le risultanze derivanti dall'analisi dei cluster e in particolare con i dati relativi all'impiego del tempo libero e alla pervasività dei dispositivi digitali.

Il **benessere soggettivo** rappresenta una dimensione fondamentale del benessere psicologico ed è stato definito come **"un barometro interno di come sta andando la vita"**[1]. Si articola in tre aspetti: soddisfazione di vita, sentimenti positivi e sentimenti negativi.

L'autoefficacia percepita è definita come la **"convinzione delle proprie capacità di organizzare ed eseguire i corsi d'azione richiesti per produrre determinati risultati"**[2]. Si ritiene che l'autoefficacia abbia un ruolo generale sulla salute mentale, determinando il modo in cui le persone si sentono, pensano, si motivano e si comportano e quindi sostenendo i risultati personali, riducendo lo stress e diminuendo la vulnerabilità alla depressione e all'ansia[3]. È stato ipotizzato che tre diversi domini di autoefficacia siano coinvolti nella regolazione dell'affettività (emotività) negativa di ragazzi e ragazze: **l'autoefficacia accademica, sociale ed emotiva**[4].

L'**autoefficacia accademica** si riferisce alla capacità percepita dall'individuo di controllare i propri comportamenti di apprendimento, di padroneggiare le materie e di soddisfare le aspettative scolastiche.

L'**autoefficacia sociale** si riferisce alla capacità percepita dall'individuo di essere autentico e assertivo nelle relazioni tra pari.

L'**autoefficacia emotiva** si riferisce alla capacità percepita di affrontare le emozioni negative[5].

1. Su *et al.* (2014)
2. Bandura (1997)
3. Tahmassian e Jalali Moghadam (2011); Muris (2002)
4. Muris (2001)
5. Muris (2001)



Benessere soggettivo

La scala del benessere soggettivo, inizialmente sviluppata per valutare una delle sette dimensioni teoriche fondamentali del benessere psicologico, è misurata, accanto alle altre dimensioni del benessere psicologico, attraverso il *Comprehensive Inventory of Thriving for Children* (CIT)[6].
Ogni sottoscala è definita da tre indicatori a cui si risponde su una scala Likert a cinque punti.

Le caratteristiche psicometriche dell'adattamento italiano del CIT sono state valutate in precedenti ricerche[7], fornendo prove della validità e dell'affidabilità dello strumento.

Dal questionario...
"Indica quanto sei d'accordo con ciascuna delle seguenti frasi, selezionando la tua scelta sulla seguente scala che va da *1- Per niente d'accordo a 5 - Molto d'accordo*".

- ➜ In molte cose la mia vita è come la vorrei
- ➜ Sono contento/a della mia vita
- ➜ La mia vita va bene
- ➜ La maggior parte delle volte mi sento contento/a
- ➜ La maggior parte delle volte mi sento felice
- ➜ La maggior parte delle volte mi sento di buon umore
- ➜ La maggior parte delle volte mi sento triste
- ➜ La maggior parte delle volte mi sento infelice
- ➜ La maggior parte delle volte mi sento di cattivo umore

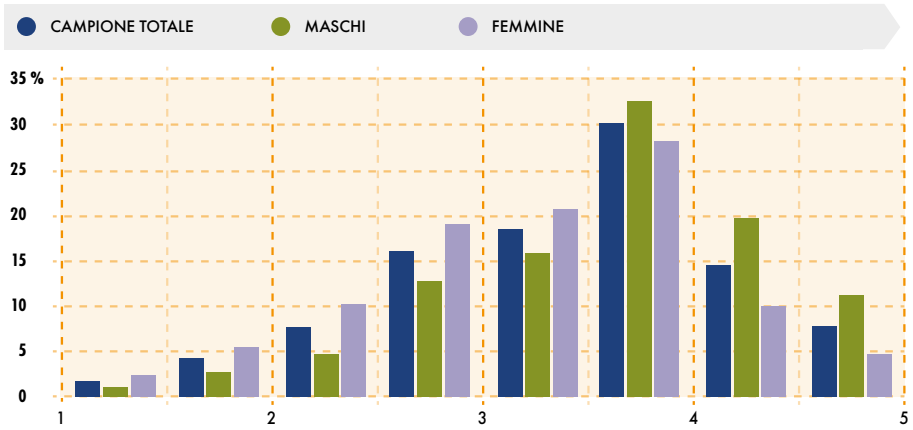
6. Su *et al.* (2014)
7. Andolfi *et al.* (2017)

DESCRITTIVE DELLE SCALE NEL CAMPIONE

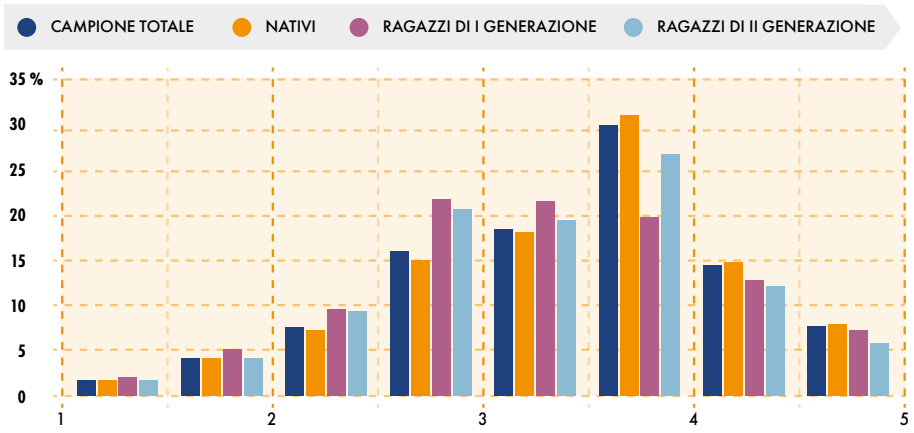
Complessivamente il 75% dei ragazzi ottiene punteggi maggiori o uguali a 3 sulla scala adottata (da 1 a 5), con una media pari a 3,4 del totale campione. Il punteggio medio è leggermente inferiore rispetto a quanto osservato in precedente letteratura nello studio del benessere di giovani adulti utilizzando la stessa scala[8]. Rispetto al sesso, si osserva una significativa differenza tra maschi e femmine: se la media dei primi è pari a 3,6, le studentesse registrano un punteggio medio di 3,3. Punteggi di benessere un po' più bassi tra le ragazze sono usuali nella letteratura di settore. Infine, mentre non si osservano differenze sostanziali tra stranieri di prima (3,28) e seconda generazione (3,33), il punteggio medio dei ragazzi italiani è leggermente superiore rispetto ad ambo i gruppi (3,5).

8. Andolfi *et al.* (2017) e Sorgente *et al.* (2020).

BENESSERE SOGGETTIVO
GENERE



ORIGINE MIGRATORIA



Autoefficacia

Dal questionario...
QUANTO RIESCI A...?

"Indica un valore compreso tra *1 - Per niente* e *5 - Molto*, scegliendo la risposta appropriata per ciascun elemento."

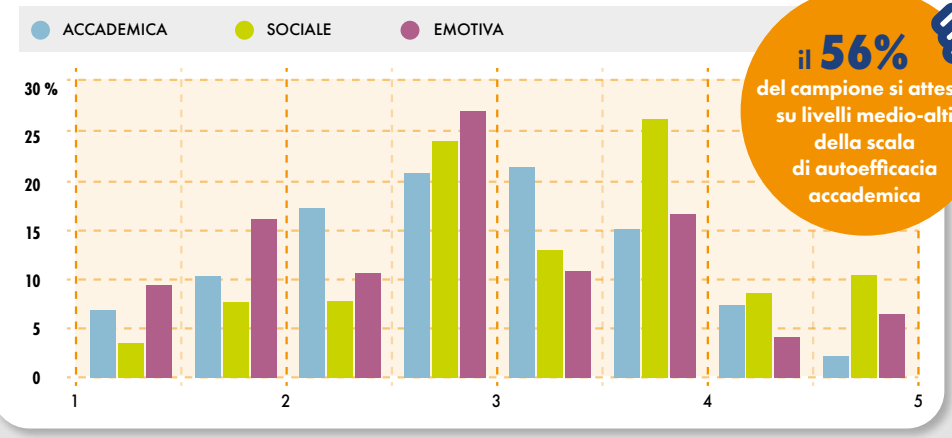
DOMINIO AUTOEFFICACIA ACCADEMICA
- ➜ Studiare quando ci sono altre cose interessanti da fare?
- ➜ Studiare un capitolo per una verifica/interrogazione?
- ➜ Finire tutti i tuoi compiti ogni giorno?
- ➜ Prestare attenzione durante ogni lezione?

DOMINIO AUTOEFFICACIA SOCIALE
- ➜ Esprimere le tue opinioni quando altri compagni di classe non sono d'accordo con te?
- ➜ Fare amicizia con gli altri coetanei?
- ➜ Dire ai tuoi coetanei che stanno facendo qualcosa che non ti piace?

DOMINIO AUTOEFFICACIA EMOTIVA
- ➜ Scacciare pensieri spiacevoli?
- ➜ Tirarti su di morale quando è accaduto un evento spiacevole?
- ➜ Darti una carica positiva quando ti senti giù?

In merito all'**autoefficacia percepita** nell'ambito **accademico**, **circa il 56% del campione si attesta su livelli medio-alti** della scala (superiori o uguali a 3).
Le femmine (3,07) rispetto ai maschi (2,89) registrano punteggi leggermente più alti in questo dominio, così come i nativi italiani (3,00) rispetto agli studenti stranieri di prima (2,99) e seconda generazione (2,91).

AUTOEFFICACIA
DOMINI A CONFRONTO



il 56%
del campione si attesta su livelli medio-alti della scala di autoefficacia accademica

Rispetto al dominio dell'**autoefficacia sociale** percepita, si osservano punteggi maggiori di quanto visto nel dominio accademico: la media del campione nel suo complesso è pari a 3,32, con il 71% dei ragazzi che registra punteggi uguali o superiori a 3. Si conferma la tendenza vista in precedenza se si confrontano le medie degli intervistati distinguendo per origine (nativi 3,35, stranieri di prima generazione 3,10, stranieri di seconda generazione 3,20). Diversamente invece, le femmine si attestano su punteggi leggermente inferiori a quelli dei maschi (3,24 e 3,41 di media rispettivamente).

Infine, il dominio dell'autoefficacia nel quale la media complessiva del campione è più bassa è quello **emotivo** (la media del totale campione è di 2,88). Come per quanto osservato nell'ambito del benessere psicologico, si osserva una significativa differenza tra la media dei punteggi della scala per i maschi e per le femmine. Mentre per i primi la media è pari a 3,13, per queste ultime si attesta a 2,67. Non si osservano differenze sostanziali tra i punteggi medi di studenti italiani (2,87) e di origine straniera, di prima (2,91) e seconda generazione (2,94).

TABELLA 2 | **PUNTEGGI MEDI DI AUTOEFFICACIA PERCEPITA: UNA DIVISIONE PER SESSO E PER ORIGINE MIGRATORIA**

Autoefficacia	Accademica	Sociale	Emotiva
CAMPIONE	2,99	3,32	2,88
Maschi	2,89	3,41	3,13
Femmine	3,07	3,24	2,67
Nativi italiani	3,00	3,35	2,87
Ragazzi di 1ª generazione	2,99	3,10	2,91
Ragazzi di 2ª generazione	2,91	3,20	2,94



BENESSERE SOGGETTIVO, AUTOEFFICACIA E ASSOCIAZIONI CON I CLUSTER

Si mettono qui in relazione i dati relativi al benessere soggettivo e all'autoefficacia con le risultanze derivanti dall'analisi dei cluster. Attraverso quest'ultima si sono abbozzati dei macro-profili che distinguono i ragazzi e le ragazze del campione in tre gruppi (fruitori, gamer, impegnati) a seconda di come questi trascorrono il proprio tempo libero e in base alla pervasività dei dispositivi digitali.

LA DOMANDA È:
l'appartenenza ad un determinato cluster può essere associata a minori o maggiori livelli nel benessere soggettivo e ai domini dell'autoefficacia?

Le analisi condotte tengono in considerazione il sesso e l'origine degli studenti, oltre al plesso scolastico frequentato, il livello di educazione dei genitori, la tipologia di nucleo familiare e alcune indicazioni sulla condizione economica della famiglia.
Rispetto al **BENESSERE SOGGETTIVO**, non si evincono associazioni sostanziali: i **fruitori** presentano in media un punteggio maggiore rispetto ai **gamer**, ma inferiore rispetto agli **impegnati**.

Cosa dicono i ragazzi

"Credo che ricerche di questo tipo non siano utili solo per avere una statistica generale dell'andamento della generazione Z, ma anche a far riflettere i ragazzi su cose a cui effettivamente non si pensa spesso rendendosi conto di come stanno, come sta procedendo la loro vita e il loro percorso scolastico così da avere una specie di "resoconto" della propria situazione attuale.

Associazioni di maggiore rilevanza si osservano **nell'ambito dell'AUTOEFFICACIA:** per quanto concerne quella **ACCADEMICA**, a parità delle sopracitate condizioni, "**gamer**" e "**impegnati**" si associano in media ad una più elevata percezione di competenza in ambito accademico. Lo stesso non si può dire in merito all'**AUTOEFFICACIA SOCIALE**:
se **fruitori** e **impegnati** presentano livelli simili in media, i **gamer** hanno un punteggio inferiore nella scala.

Infine, essere **impegnati** si associa a maggiori livelli in media di **AUTOEFFICACIA EMOTIVA**: a parità di condizioni, i ragazzi e le ragazze che appartengono ai **fruitori** ma soprattutto ai **gamer** presentano in media valori inferiori nella scala.



CONCLUDENDO

Possiamo sintetizzare dicendo che gli impegnati (coloro che mostrano un uso creativo dei media ma anche attività significative nel tempo offline) rappresentano il profilo con la più alta soddisfazione ed autoefficacia, mentre gli altri due cluster presentano debolezze specifiche: i fruitori (caratterizzati da un uso più passivo della rete) nell'autoefficacia accademica e i gamer (concentrati sul gioco online) in quella sociale e nel benessere soggettivo. I risultati confermano le associazioni già trovate in letteratura tra l'uso attivo dei media digitali, l'impegno in attività sociali offline e il benessere

9. Meier e Krause (2023); Van de Casteele *et al.* (2024).

PRECOCITÀ DIGITALE,

PERFORMANCE SCOLASTICHE E DISUGUAGLIANZE

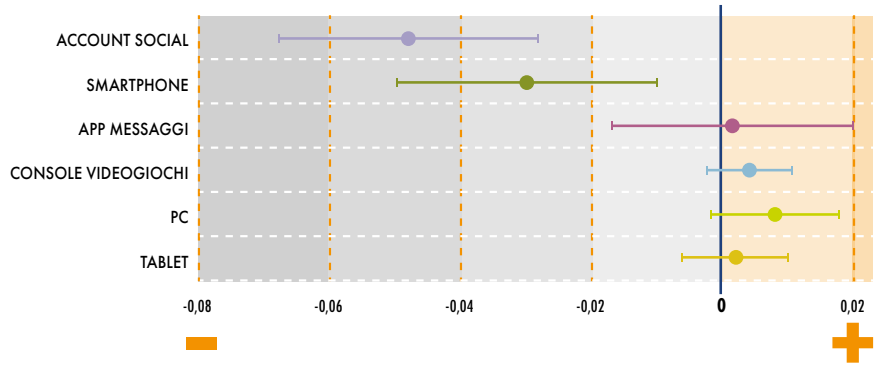
Evidenza descrittiva sulla relazione tra tecnologia e apprendimento.

Giovanni Abbiati

Passiamo ora a esaminare la relazione tra **precocità digitale, competenze in matematica, italiano e inglese, e disuguaglianze scolastiche.**
Per farlo abbiamo unito in forma anonima i dati del questionario con quelli raccolti da INVALSI[1], l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, sulle competenze degli studenti in lingua italiana, matematica e inglese[2].
In primo luogo, ci siamo chiesti se e in che misura l'adozione di strumenti tecnologici nel corso dell'infanzia sia correlata con le competenze. La domanda è tutt'altro che oziosa: siamo circondati da numerosi strumenti tecnologici con funzioni e caratteristiche molto diverse, potenzialmente molto utili. Pensiamo all'accesso a Internet, per esempio, che può garantire l'accesso a un catalogo sterminato di biblioteche digitali. O alle app di messaggistica, che possono favorire la transizione verso l'indipendenza. Dall'altro, il dibattito è molto acceso sul potenziale distrattivo e di "dipendenza" di questi strumenti per i bambini.
Le analisi che seguono sono state condotte sugli studenti abbinati ai dati INVALSI, ossia 5.593 studenti. Gli effetti sono calcolati, invece, su sottocampioni di studenti, abbinati sulla base delle loro caratteristiche e dell'età di apertura di un profilo social. Nella figura 2 proviamo a dare una prima risposta a questo interrogativo stimando la relazione tra **le competenze in lingua italiana misurate alla fine del primo ciclo di istruzione** (III secondaria di I grado) **e il numero di anni di possesso di una serie di strumenti tecnologici o applicazioni piuttosto comuni:** PC, tablet, smartphone, console per videogiochi, app di messaggistica e apertura del primo profilo sui social network. Ciascun coefficiente, stimato separatamente per ogni tecnologia, misura la relazione tra un anno aggiuntivo di possesso di quella specifica tecnologia e le competenze; un coefficiente

1. INVALSI raccoglie dati sulle competenze in lingua italiana e matematica su tutti gli studenti italiani al termine delle classi seconda e quinta primaria, terza secondaria di I grado e seconda e quinta secondaria di II grado. Da alcuni anni raccoglie anche le competenze in lingua inglese alla fine delle classi quinta primaria e terza secondaria di primo grado.
2. In quel che segue riporteremo i dati sulle competenze su una scala standardizzata (ossia: variabili aventi media pari a 0 e deviazione standard pari a 1) per renderle confrontabili tra anni diversi.

Figura 2 | **RELAZIONE TRA ANNI DI POSSESSO DELLE TECNOLOGIE E COMPETENZE IN LINGUA ITALIANA IN TERZA SECONDARIA DI I GRADO**



Nota: le competenze sono espresse in deviazioni standard; il punto e le barre orizzontali rappresentano la stima puntuale dell'associazione tra l'arrivo della tecnologia e le competenze in lingua italiana, e l'intervallo di confidenza al 95%. Errori clusterizzati per scuola.

Si ha un'associazione negativa dell'età a cui si entra in possesso di uno smartphone o si apre un profilo social sugli apprendimenti. Risultano deboli o assenti le associazioni per app di messaggistica, PC, videogiochi e tablet.

negativo (ossia, situato a sinistra della linea blu, che rappresenta l'assenza di relazione) indica una relazione negativa. Un coefficiente positivo, al contrario, indica che l'adozione precoce si associa a maggiori competenze. Le barre orizzontali indicano l'intervallo di confidenza di ogni stima[3]. Come si può notare, l'età di accesso ad alcune tecnologie sembra correlata molto debolmente con le competenze: per il possesso di tablet, videogiochi e app di messaggistica la relazione è stimata essere prossima a zero. Nel caso del PC, la relazione è debolmente positiva. Fanno eccezione a questo quadro due specifiche tecnologie: lo smartphone e l'apertura di un profilo social, che esibiscono relazioni negative molto marcate. In altri termini, più si attende a consegnare a un figlio uno smartphone o a permettere l'apertura di un profilo social, maggiori sono le competenze degli studenti alla fine del primo ciclo di istruzione. Prendendo l'esempio più estremo, i dati mostrano che un anno di età in meno al momento dell'apertura del primo account sui social media si associa a 0,05 deviazioni standard in meno nelle performance scolastiche in italiano al test INVALSI di terza media. Si tratta di un'associazione considerata rilevante nella letteratura. I risultati per le competenze matematiche, qui non mostrati, sono praticamente identici.

3. Per rendere la stima dell'associazione più solida, ogni modello statistico è stato stimato al netto di una serie di fattori che è noto influenzino l'acquisizione di competenze, ossia il livello di competenze precedente (misurato in seconda primaria), le difficoltà economiche percepite, il livello di istruzione dei genitori, l'origine migratoria, il tipo di famiglia (mono o bigenitoriale), la frequentazione dell'asilo nido, l'anno di nascita.

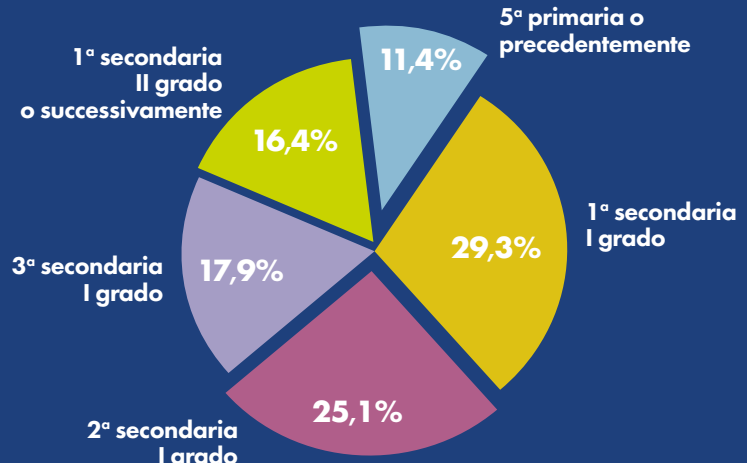
L'EFFETTO DELL'APERTURA DI UN PROFILO SOCIAL SUGLI APPRENDIMENTI

STIMA

La ricerca sugli effetti dell'uso dei media digitali sulla vita dei giovani è spesso rimproverata di essere "correlazionale" e non "causale". Le stime presentate precedentemente fanno parte della prima categoria e si possono intendere solo come associazioni. In quel che segue ci concentriamo, invece, sulla stima dell'impatto causale dell'apertura di un profilo di social media sulle competenze, coerentemente con le indicazioni della letteratura scientifica, con l'obiettivo del progetto di ricerca e anche, come vedremo, con alcuni vincoli della nostra base dati[4 5] . Per stimare nessi causali dobbiamo ricorrere a modelli statistici differenti. In particolare combiniamo due tecniche distinte, sfruttando la ricchezza informativa del questionario e l'aggancio con i risultati INVALSI in ben quattro punti nel tempo: l'abbinamento statistico e il metodo della differenza nelle differenze (difference in differences). L'abbinamento statistico permette di creare gruppi di individui confrontabili su una serie di caratteristiche osservabili che si sa essere correlate sia alle competenze che all'apertura precoce di un profilo social: posizione socio-economica della famiglia, origine migratoria, sesso dello studente, tipo di famiglia, competenze acquisite alla fine della quinta elementare in inglese, italiano e matematica. Il metodo della differenza nelle differenze permette, invece, di stimare gli effetti di un "trattamento" - nel nostro caso l'apertura

4. La domanda presente nel questionario specificava di considerare l'apertura di un profilo personale, non quindi l'utilizzo di profili dei genitori. Da questo punto di vista, probabilmente, stiamo sottostimando il fenomeno.
5. WhatsApp, data la sua specificità, non è stato incluso tra i social network.

CLASSE FREQUENTATA DAGLI STUDENTI ALL'ETÀ DELL'APERTURA DEL PRIMO PROFILO SOCIAL



Cosa dicono i ragazzi

> ***Utilizzo il telefono soprattutto per studiare, per organizzarmi. Allo stesso tempo, mi sento dipendente da telefono, a fine giornata mi rendo conto che ho perso tanto tempo e non ho raggiunto gli obiettivi che mi ero posta. Mi aiuta per lo studio, ma allo stesso tempo mi blocca.***

> ***Il mio rendimento scolastico è dato anche dall'utilizzo della tecnologia che in tantissime occasioni può essere di enorme aiuto, sono convinta che a scuola bisognerebbe dedicare del tempo per insegnare come sfruttarla al meglio e non vietarla e considerarla fonte di male e disgrazie.***

di un profilo social - confrontando le variazioni temporali intervenute nelle competenze in relazione all'esposizione al "trattamento" . L'adozione congiunta di queste due tecniche consente, sotto alcuni assunti e con le dovute cautele, di interpretare le stime generate dai modelli statistici in senso causale anche in contesti non sperimentali.
Per individuare i gruppi di confronto, osserviamo la distribuzione della classe frequentata al momento dell'apertura del primo profilo social (si veda il grafico alla pagina precedente). La maggior parte degli studenti apre un profilo durante le scuole secondarie di I grado, con un picco di aperture coincidente con la classe prima. Una minoranza (16%) aspetta invece il termine previsto per legge (GDPR) e quello consigliato dalle associazioni di psicologi, la classe prima superiore (che corrisponde all'incirca ai 14 anni). Una minoranza possiede un profilo già alle scuole elementari.

Stanti questi dati, diventa quindi importante capire se l'anticipazione dell'età in cui le famiglie normalmente concedono ai figli la libertà di aprire un profilo social (rispetto a quanto previsto dalla legge) abbia un impatto su (e non solo un'associazione con) i livelli di apprendimento. Per capirlo utilizziamo le tecniche presentate sopra per confrontare due gruppi di studenti: coloro che hanno aperto il profilo in prima secondaria di I grado, che definiamo accesso precoce, e coloro che hanno atteso fino alla fine del primo ciclo di istruzione, che abbiamo nominato accesso di legge. La scelta di questi due gruppi risponde anche a un criterio pragmatico, ossia la necessità di incorporare la struttura delle prove INVALSI nel disegno della ricerca: le rilevazioni effettuate alla fine della quinta primaria possono essere infatti usate per "pareggiare" statisticamente i gruppi e avere quindi una misura di riferimento prima che il gruppo ad accesso precoce crei un profilo social. Quelle effettuate alla fine del primo ciclo di istruzione sono calendarizzate prima del momento in cui è consentito aprire un profilo social. La rilevazione effettuata in seconda primaria invece può essere sfruttata per dare evidenza della solidità del nostro approccio: infatti ci aspettiamo che tra la seconda e la quinta primaria - cioè prima che le differenze legate ai social possano avere un impatto - non ci siano differenze tra i due gruppi, ossia che il loro livello di competenze sia sovrapponibile[6]. Questa possibilità, come detto sopra, non vale per la lingua inglese, per la quale non esistono test in seconda primaria.

6. I dati rilevati durante la prova somministrata in classe seconda secondaria di II grado sono ancora in fase di analisi.

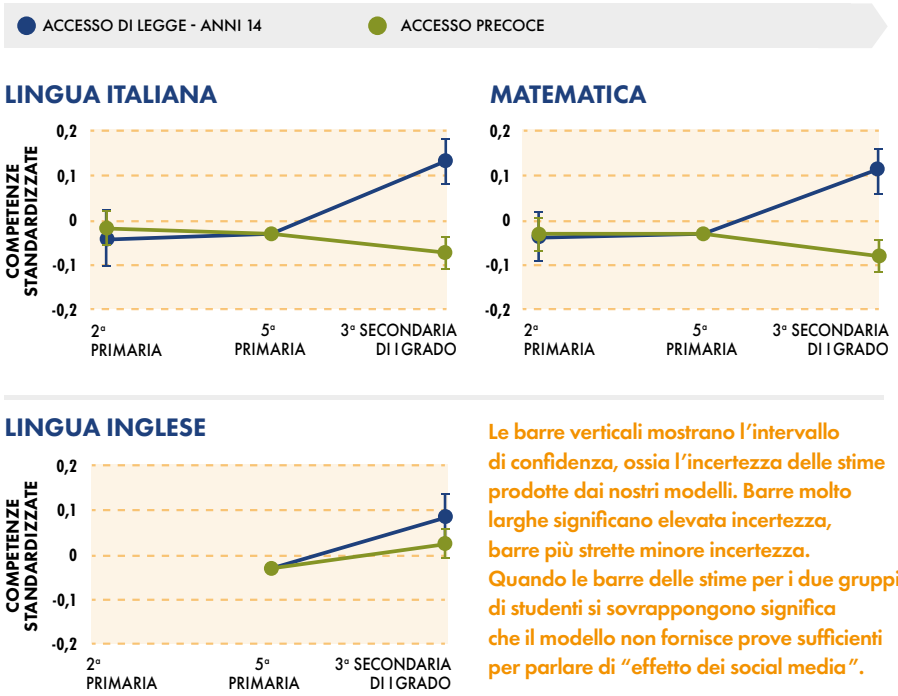
COME LEGGERE LE FIGURE RAPPRESENTANTI L'IMPATTO

Le figure nelle pagine seguenti presentano i risultati utilizzando uno schema grafico che ora illustriamo. Sull'asse delle X troviamo gli anni in cui sono state effettuate le rilevazioni INVALSI. L'asse delle Y riporta la scala standardizzata su cui sono misurate le competenze.
Per ognuno degli anni in cui sono state effettuate le prove, la media delle competenze degli studenti campionati è stata fissata a 0 per migliorare la leggibilità dei grafici. L'andamento nel tempo del livello medio di competenze nel gruppo ad accesso precoce e ad accesso di legge è rappresentato dalle linee verdi e blu, rispettivamente. Le barre attorno alle stime indicano l'intervallo di confidenza. In corrispondenza della classe quinta primaria non ci sono intervalli di confidenza in quanto i due gruppi di studenti sono stati abbinati, cioè resi statisticamente identici, sulla base (tra le altre cose) delle loro competenze. L'effetto dei tre anni di esposizione ai social network è osservabile in corrispondenza dell'ottavo anno di istruzione e si dà quando le barre dei due gruppi non si toccano. È importante verificare in ogni grafico che gli intervalli di confidenza in seconda elementare si sovrappongano, perché ciò è indice del fatto che le differenze osservate in terza media non incorporano delle differenze preesistenti.

La figura 3 riporta gli effetti dell'apertura di un profilo social in lingua italiana, matematica e lingua inglese sul campione generale. Osserviamo come in lingua italiana e matematica, discipline per le quali possediamo tre punti nel tempo, l'assunto di andamento parallelo tra i gruppi risulti credibile, in quanto le stime per la seconda primaria sono estremamente simili tra i due gruppi. In classe terza secondaria di primo grado invece i due andamenti divergono in maniera considerevole sia in italiano che in matematica. La differenza tra i gruppi ad accesso precoce e di legge è stimata in circa 0,2 deviazioni standard a favore del gruppo ad accesso di legge. In lingua inglese questa differenza è pari a 0,06 deviazioni standard ma non risulta significativa. Per dare un'idea della grandezza di cui stiamo parlando, nel nostro campione nella classe quinta primaria la differenza tra maschi e femmine in matematica è pari a 0,15 deviazioni standard a favore dei maschi; una differenza simile a favore delle femmine si riscontra in lingua italiana. In lingua italiana, la differenza tra uno studente immigrato di prima generazione e uno studente con entrambi i genitori italiani è pari a 0,7 deviazioni standard; la differenza invece tra uno studente di una famiglia in cui con entrambi i genitori sono laureati e uno con entrambi i genitori senza il diploma è pari invece a 0,8. Stiamo quindi parlando di un effetto considerevole che si sviluppa nel corso dei tre anni delle scuole secondarie di I grado, un momento nel quale, come indicano varie ricerche internazionali, il sistema di istruzione italiano è più fragile. Secondo le analisi che stiamo svolgendo[7] il meccanismo più probabile tramite il quale i social network deprimono le competenze è da ricercarsi nel livello di pervasività nella vita quotidiana che questi riescono ad assumere nelle vite degli studenti, in particolar modo durante lo studio e prima di andare a letto (si veda pag. 19).

7. Gui *et al.* (2025)

Figura 3 | **EFFETTI SULLE MATERIE**



Le barre verticali mostrano l'intervallo di confidenza, ossia l'incertezza delle stime prodotte dai nostri modelli. Barre molto larghe significano elevata incertezza, barre più strette minore incertezza. Quando le barre delle stime per i due gruppi di studenti si sovrappongono significa che il modello non fornisce prove sufficienti per parlare di "effetto dei social media".



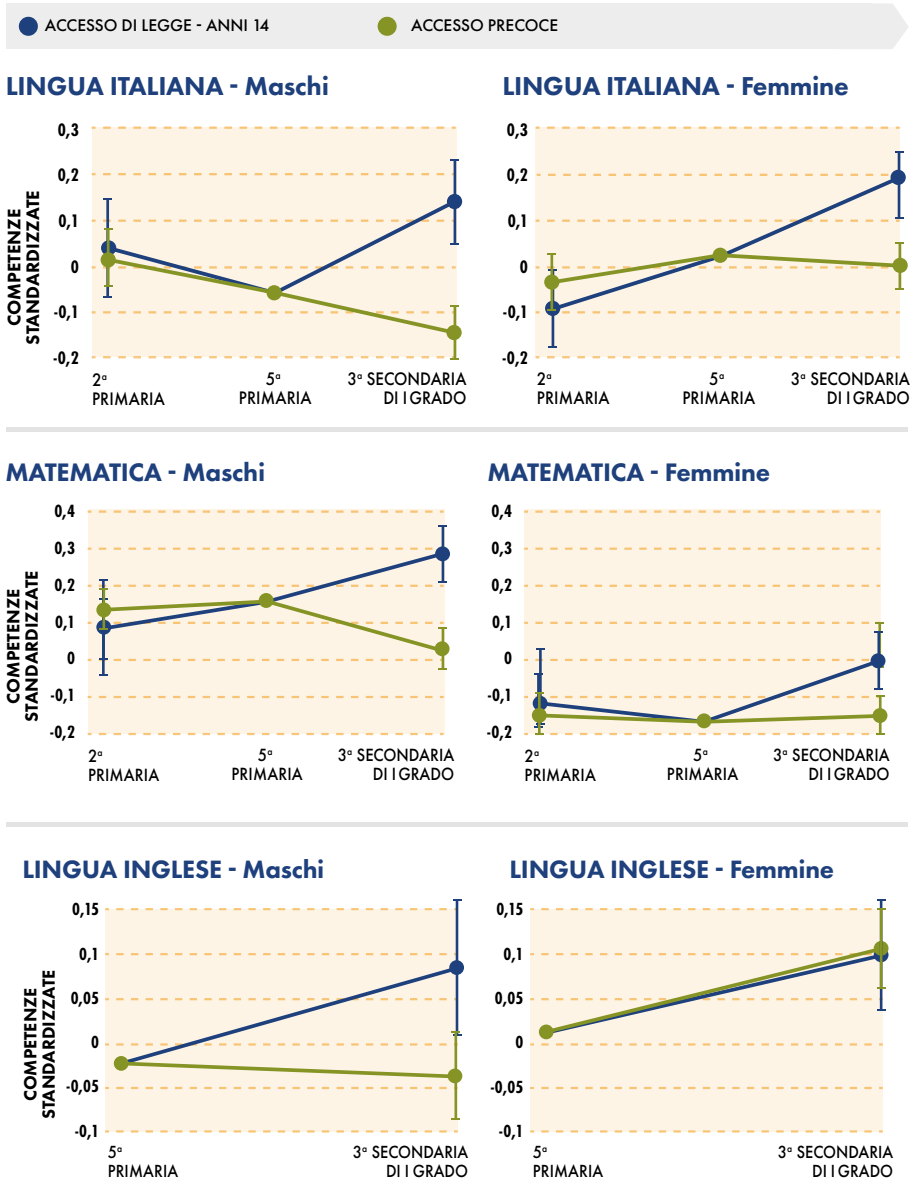
ETEROGENEITÀ DELL'EFFETTO

Questa sezione esplora come l'effetto dell'accesso precoce ai social media cambi in base al sesso degli studenti, alla loro origine migratoria e al livello di istruzione dei loro genitori, dimensioni scelte per la loro rilevanza nella strutturazione delle disuguaglianze scolastiche.
Prima, però, vediamo alcune statistiche descrittive rispetto alla precocità digitale in base a queste variabili. La tabella sottostante mostra quanto l'incidenza dell'accesso precoce ai social media vari per i diversi gruppi di studenti.
Osserviamo che esiste una anticipazione maggiore - seppur minima - per le femmine nell'età di apertura del primo profilo social, mentre le differenze sono più intense se prendiamo in considerazione l'istruzione dei genitori o le loro origini migratorie.
I figli di genitori non laureati e i figli di immigrati tendono ad anticipare maggiormente l'apertura di un profilo, confermando la letteratura scientifica rispetto alla tendenza da parte dei genitori con più mezzi di vigilare più attentamente sulla presenza online dei figli.

Tabella 3 | **CLASSE FREQUENTATA DAGLI STUDENTI ALL'ETÀ DELL'APERTURA DEL PRIMO PROFILO SOCIAL**
per sesso, origine migratoria e istruzione dei genitori - valori percentuali

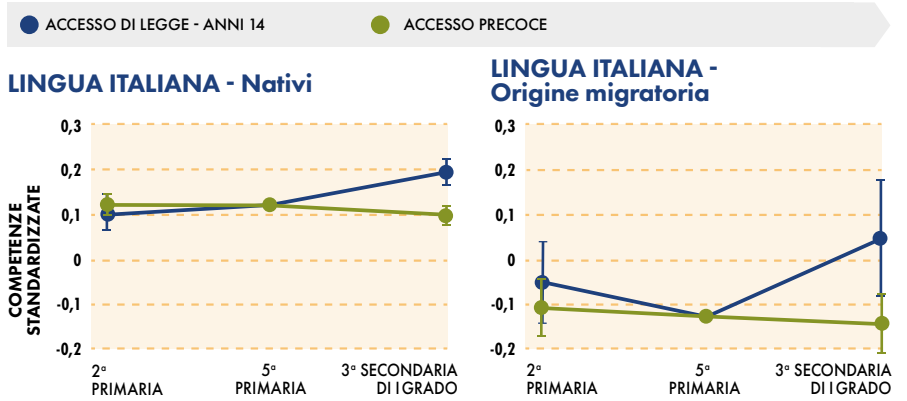
Classe frequentata	Sesso		Origine migratoria		Istruzione genitori	
	Maschio	Femmina	Origine migratoria	'Nativi'	Nessun laureato	Almeno un laureato
5ª primaria o precedentemente	9,6	12,8	16,4	10,6	12,6	9,1
1ª secondaria I grado	29,9	28,8	33,0	28,8	31,0	26,4
2ª secondaria I grado	25,2	25,0	22,9	25,4	26,1	23,4
3ª secondaria I grado	17,8	18,0	13,4	18,6	16,8	19,9
1ª secondaria II grado o successivamente	17,5	15,4	14,3	16,7	13,5	21,2
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
	2.427	**2.966**	**715**	**4.678**	**3.493**	**1.941**

Figura 4 | EFFETTI SULLE MATERIE DIVISO TRA MASCHI E FEMMINE



Nelle figure della pagina precedente replichiamo, invece, la presentazione degli effetti vista precedentemente appaiando i gruppi in base alla dimensione di eterogeneità, in modo che si possano contemporaneamente cogliere le differenze tra di essi e l'effetto dell'apertura di un profilo social. Partendo dal sesso osserviamo che gli effetti negativi dell'apertura di un profilo social sembrano concentrarsi maggiormente sui maschi, sia in italiano che in matematica. In lingua inglese, addirittura, l'effetto negativo è concentrato esclusivamente tra i maschi. Questi risultati indicano che, da un lato, le disuguaglianze nelle materie linguistiche si allargano (a svantaggio dei maschi) e dall'altro si riducono leggermente in matematica per via dell'effetto negativo dell'accesso precoce ai social, che è in tutte le discipline maggiore sui maschi.

Figura 5 | EFFETTI SULLA LINGUA ITALIANA DIVISO PER ORIGINE



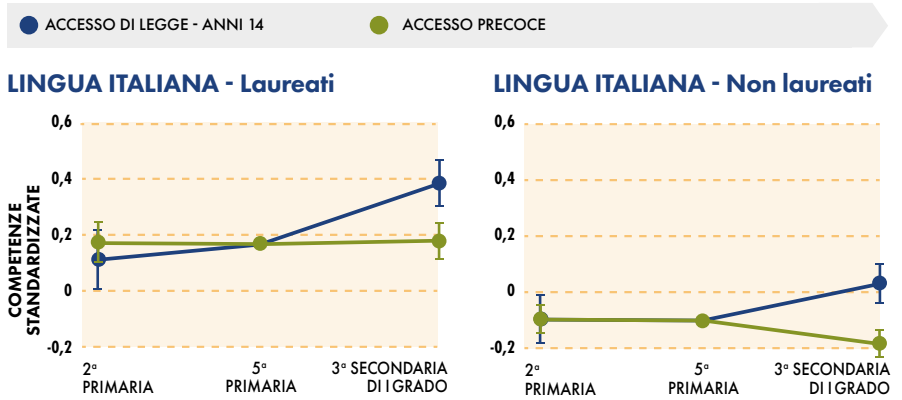
Per quanto riguarda l'origine migratoria (si veda la figura 5), gli effetti sembrano più pronunciati per i figli di famiglie migranti rispetto ai nativi, anche se la stima degli effetti è particolarmente incerta data la bassa numerosità del campione. L'effetto su matematica è molto simile, mentre gli effetti sulla lingua inglese sembrano per entrambi i gruppi in linea con quelli del campione generale.

Stante l'elevata incertezza nelle stime per i figli di immigrati è difficile stabilire se le disuguaglianze aumentino o meno per via della presenza dei social; ricordiamo tuttavia che l'accesso precoce è più diffuso tra i figli di immigrati ed è pertanto possibile che la diffusione di questo comportamento possa esacerbare le disuguaglianze esistenti.

Infine esploriamo l'eterogeneità per istruzione della famiglia di origine (in figura 6 l'effetto sulle competenze in lingua italiana, molto simili alle stime condotte su matematica). Come si può osservare, i due gruppi partono da livelli di partenza in quinta primaria molto diversi.

Rileviamo che l'effetto negativo dell'apertura di un profilo social è simile tra questi due gruppi, ma - anche in questo caso - la maggiore diffusione dell'accesso precoce tra le famiglie meno istruite potrebbe avere come effetto quello di alimentare le disuguaglianze.

Figura 6 | **EFFETTI SULLA LINGUA ITALIANA DIVISO PER FAMIGLIE PIÙ O MENO ISTRUITE**



CONCLUDENDO

La nostra ricerca evidenzia che l'accesso precoce ai social network incide negativamente sulle competenze in italiano e matematica. Gli studenti che aprono un profilo già in prima media ottengono risultati peggiori a fine ciclo rispetto a chi aspetta i 14 anni, il limite fissato dalla legge. Il fenomeno dell'accesso precoce è più diffuso tra i figli di migranti e di famiglie meno istruite, e ciò suggerisce che questo comportamento amplifichi le disuguaglianze. L'effetto negativo dell'accesso precoce è trasversale per origini migratorie e sociali. Fa eccezione il sesso degli studenti: i maschi sembrano soffrire maggiormente le conseguenze dell'accesso anticipato rispetto alle femmine, che ne risentono in maniera minore.

Cosa dicono i docenti

"Non vedo cambiamenti nelle competenze linguistiche (scrittura e linguaggio), ma piuttosto nella comprensione del testo scritto. L'uso dello smartphone incide sulla capacità di tenere un'attenzione prolungata o sulla memoria di lavoro.
La scuola dovrebbe impedire di usarlo a scuola e lavorare per rendere gli studenti utenti consapevoli.

docente di lingua italiana



"Per noi docenti lo smartphone dovrebbe essere un alleato, ma spesso è un nemico dell'attenzione. Va trovato un equilibrio tra l'uso responsabile e irresponsabile. Sarebbe un ottimo strumento, io spesso lo uso per la didattica. Aiuta a imparare l'inglese, attraverso contenuti in lingua originale in contesti di tempo libero, ma i ragazzi non sempre ne sono consapevoli. In generale però l'utilizzo è estensivo e non troppo responsabile e non vedo particolari vantaggi nel suo utilizzo.

docente di inglese

"In questi anni ho rilevato una maggiore fatica a leggere e comprendere testi.
D'altro canto i dispositivi digitali hanno avvicinato alcuni temi ai ragazzi. Sono a favore dell'uso del dispositivo per la didattica, serve un'adeguata responsabilizzazione, mai la repressione.

docente di scienze umane

PRECOCITÀ DIGITALE E POVERTÀ EDUCATIVA

Sofia Ercolanoni, Francesca Milzani
e Cristiana Paladini

Nonostante diversi autori riconoscano la necessità di considerare la componente educativa come parte integrante del costrutto multidimensionale di povertà, in letteratura non si evince un chiaro accordo rispetto alla definizione stessa dell'espressione "povertà educativa"[1].

Alcune definizioni pongono particolare attenzione alle competenze, descrivendo la condizione di povertà educativa come caratterizzata da livelli inadeguati di competenze di base, quali lettura, comprensione, scrittura o capacità di compiere operazioni matematiche elementari[2]. Altri autori considerano anche un livello di istruzione inferiore alla scuola secondaria superiore come ulteriore elemento essenziale alla definizione del concetto[3]. Questo filone di letteratura converge però nel declinare prevalentemente la povertà educativa in termini di povertà di istruzione, perseguendo un approccio unidimensionale[4].
Nell'ambito della ricerca **EYES UP** è stato invece utilizzato un approccio di natura multidimensionale, che consente di avvicinarsi maggiormente al significato che "educazione" assume nella lingua italiana, ovvero *"l'attività di educare, cioè di **aiutare lo sviluppo di capacità e attitudini di una persona**, affinarne la **sensibilità**, correggerne il **comportamento** e trasmetterle elementi culturali, estetici e morali"* o un *"processo costituito da una serie di atti e di apprendimenti finalizzati all'**inserimento dell'individuo nella società**"*[5]. Vengono così integrate all'interno della definizione stessa le caratteristiche del contesto nel quale la persona vive, abbracciando la più ampia definizione di "comunità educante".
La povertà educativa, nell'accezione sposata ad esempio da Save the Children e dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), è definita più genericamente come la privazione delle opportunità di apprendere, sperimentare, e di sviluppare capacità, talenti e aspirazioni, fondamentali per porre le basi ad una vita adulta di successo in una società complessa[6].

1. Giancola e Salmieri (2023).
2. Barbieri e Cipollone (2007).
3. Allmendinger e Leibfried (2003).
4. Pratesi (2024).
5. Treccani (2018); Pagnoncelli (2005).



La povertà educativa non si limiterebbe, secondo questa definizione, all'analisi dei livelli di competenze prettamente cognitive, ma includerebbe dimensioni inerenti al contesto in cui il soggetto vive e cresce, le opportunità che questo offre, le capacità non cognitive. Esistono svariate proposte di "Indici di Povertà Educativa" (IPE) in questo senso più allargato. Nel 2014, **Save the Children** ha introdotto in Italia un indice sperimentale composto da 14 indicatori relativi all'offerta educativa dentro e fuori dalle scuole[7]. L'indice indaga sia l'accessibilità e la qualità dell'offerta educativa, sia i livelli di partecipazione dei minori ad attività ricreative e culturali. L'**ISTAT** ha successivamente prodotto un proprio indice di povertà educativa, il quale è costantemente aggiornato e di cui esistono molteplici versioni. Le versioni dell'IPE tendono ad articolare la povertà educativa in quattro dimensioni: partecipazione, resilienza, standard di vita e amici e competenze.

Dato il ricco ventaglio di indici a disposizione, tra loro più o meno sovrapponibili, nella ricerca **EYES UP** si è deciso di non selezionare uno strumento specifico di misurazione della povertà educativa. Stante il fatto che la relazione tra precocità digitale e componente cognitiva è stata ampiamente confermata nelle precedenti parti del report, qui diamo conto di una serie di elementi relativi a due dimensioni centrali della parte non cognitiva del concetto di povertà educativa: il consumo del tempo libero e l'autoefficacia.

6. Pratesi (2022); Giancola e Salmieri (2023).
7. Save the Children Italia (2014).



DOMINI DELL'AUTOEFFICACIA E TEMPO LIBERO

Prima di indagare l'esistenza di un legame tra indicatori che si associano al concetto multidimensionale della povertà educativa e l'uso dei dispositivi digitali, analizziamo come l'uso del tempo libero e l'autoefficacia si associano tra loro. In particolare, **i costrutti teorici dell'autoefficacia sono relativi alla dimensione accademica, sociale ed emotiva**.

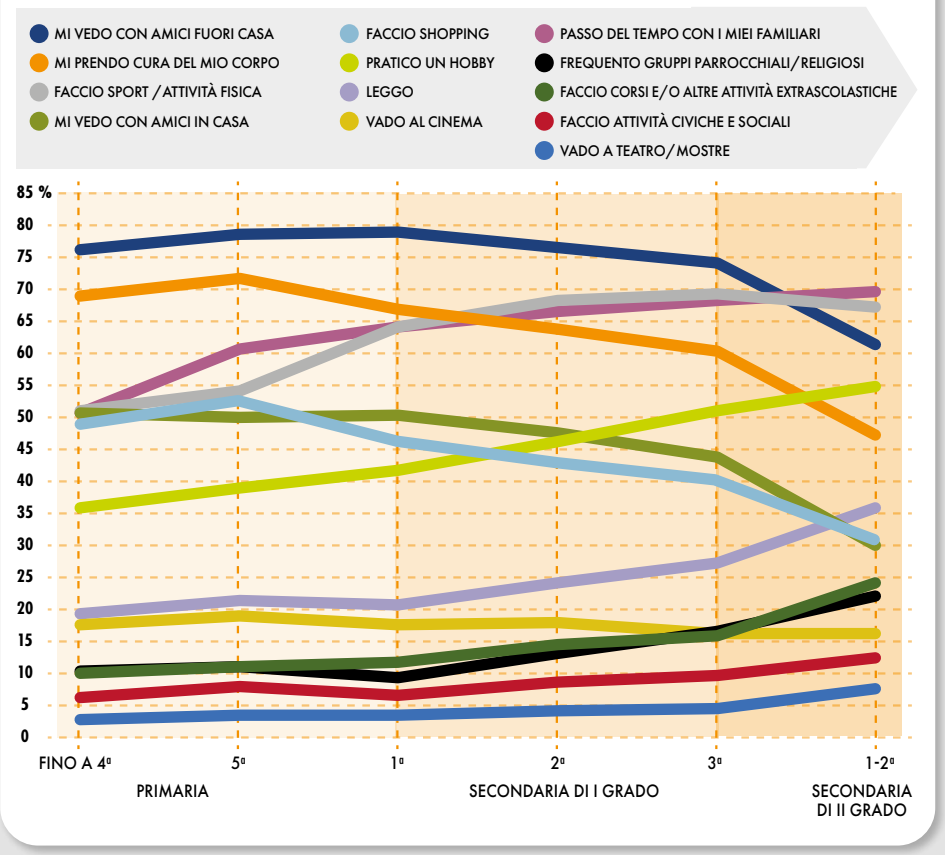
L'autoefficacia accademica percepita si associa positivamente ad attività nel tempo libero a carattere culturale o ricreativo, ivi includendo attività quali la lettura, il frequentare mostre e/o teatri, oppure il dedicarsi ad un hobby. I domini dell'autoefficacia legati alla sfera sociale ed emotiva - che risultano essere tra loro moderatamente correlati - sembrano invece associarsi positivamente alla pratica di uno sport e al fare attività fisica, oltre che alla soddisfazione per il proprio aspetto fisico. Inoltre, livelli più elevati di autoefficacia sociale si associano a una maggior frequentazione dei propri amici, in casa e fuori casa, così come si associano positivamente al tempo dedicato al prendersi cura della propria persona. Si evince infatti una correlazione positiva tra il percepirsi socialmente efficaci e la soddisfazione per la sfera amicale. Dall'altro lato, il dominio dell'autoefficacia legato all'emotività risulta essere associato più fortemente all'ambito familiare, sia in termini del maggior tempo libero trascorso con i propri familiari, sia rispetto all'essere generalmente soddisfatti nella propria vita della famiglia.
Mentre sia l'autoefficacia emotiva che quella sociale correlano positivamente con la soddisfazione per l'aspetto fisico, solo l'autoefficacia sociale correla significativamente con il prendersi cura del proprio corpo nel tempo libero.

POVERTÀ EDUCATIVA E PRECOCITÀ/PERVASIVITÀ

Veniamo ora al rapporto tra il fenomeno della povertà educativa (misurato attraverso tempo libero e autoefficacia) e i concetti di precocità e pervasività digitale.

A tal fine si accompagna l'analisi con dei grafici a linee. Sull'asse delle X sono rappresentati diversi "livelli" di precocità o di pervasività: nel primo caso, da sinistra a destra, si riportano classi di accesso allo smartphone o al telefono crescenti (ovvero, una **precocità decrescente**), mentre nel secondo caso, da sinistra a destra, classi di punteggio di pervasività crescenti (ovvero, una **pervasività crescente**). Ciascuna linea nel grafico è associata ad una determinata attività del tempo libero: sull'asse delle Y si riporta la percentuale del campione che dichiara di svolgere spesso o sempre l'attività interessata. I grafici permettono di osservare come cambia la percentuale di giovani che svolgono spesso o sempre una certa attività nel proprio tempo libero al variare dei livelli di pervasività e precocità.

PRECOCITÀ SOCIAL E ATTIVITÀ DEL TEMPO LIBERO

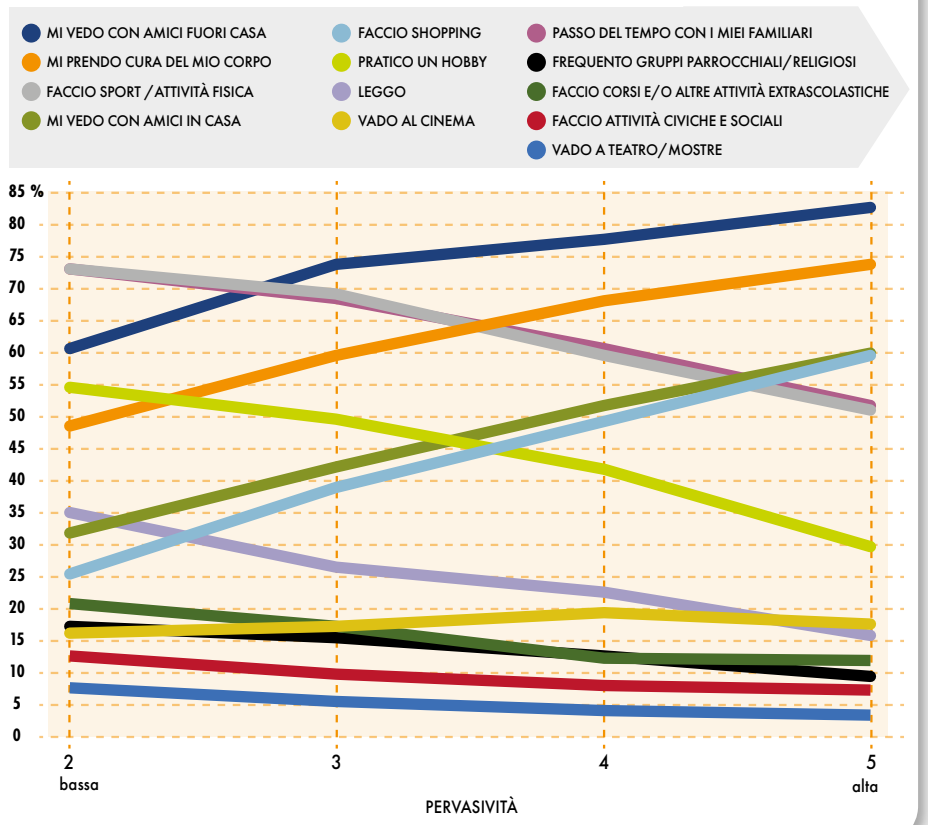


Rispetto all'attivazione del primo profilo social, si osserva come al diminuire della precocità (ovvero, in corrispondenza di una più tardiva classe di apertura) diminuisca anche la percentuale di ragazzi e ragazze che dichiarano di svolgere spesso o sempre attività quali il prendersi cura del proprio aspetto, il fare shopping, ma anche l'uscire con amici in casa e fuori casa. Dall'altro lato si osserva come al diminuire della precocità aumenti la percentuale di ragazzi che dedicano buona parte del proprio tempo libero ad attività ricreative e culturali quali la lettura, la pratica di un hobby (giardinaggio, cucina, pittura...), il fare corsi e/o altre attività extrascolastiche (teatro, suonare strumenti musicali), oppure ancora il frequentare gruppi parrocchiali/religiosi.

Queste tendenze, seppur in misura meno accentuata, si estendono anche alla classe di accesso al primo smartphone (non si riporta una rappresentazione grafica). Infatti, sembra esserci un'associazione positiva tra l'acquisizione dello smartphone in età precoce e lo svolgere spesso o sempre alcune attività del tempo libero: tra queste, il prendersi cura del proprio corpo (dedicandosi al trucco, manicure, estetista, parrucchiere/barbiere...), il dedicarsi allo shopping e l'uscire con gli amici fuori casa o in casa. Non si evince un rapporto particolare tra la precoce classe di accesso allo smartphone e il fare sport o il trascorrere tempo con i propri familiari. Infine, si osserva anche un'associazione negativa tra l'accesso precoce allo smartphone e il dedicarsi ad attività ricreative/culturali, quali ad esempio la lettura o la pratica di un hobby, ed il frequentare gruppi parrocchiali o religiosi.



PERVASIVITÀ E ATTIVITÀ DEL TEMPO LIBERO



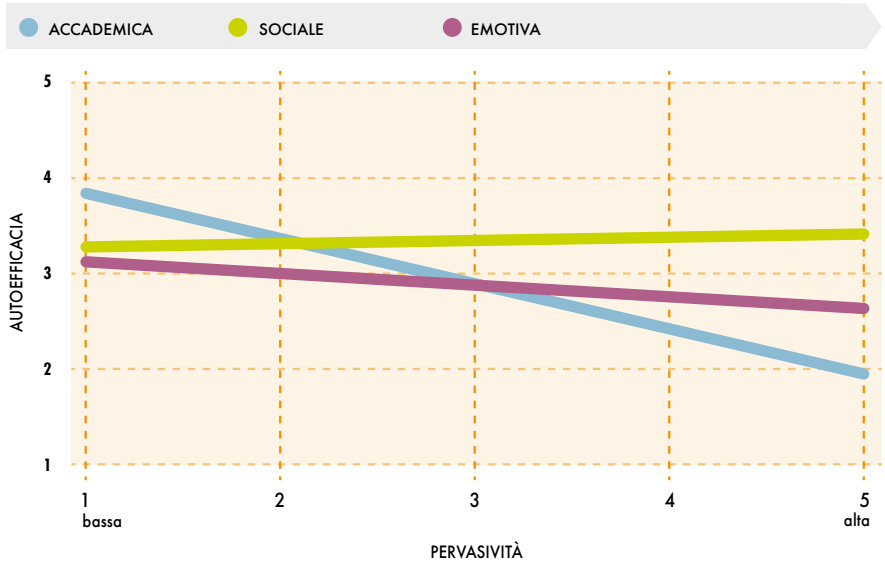
Per quanto concerne la scala relativa alla pervasività, si osservano associazioni simili a quelle evidenziate rispetto alla precocità nell'acquisizione dello smartphone e nell'attivazione di un primo profilo social. Infatti, all'aumentare della pervasività aumenta la percentuale di ragazzi che spesso o sempre si vedono con i propri amici fuori casa o in casa oppure che si prendono cura del proprio corpo o si dedicano allo shopping nel tempo libero. Diversamente, un aumento della pervasività si associa negativamente ad attività ricreative e culturali, in particolar modo alla lettura e al praticare hobby, così come al trascorrere del tempo libero con familiari e al fare attività fisica/sportiva.

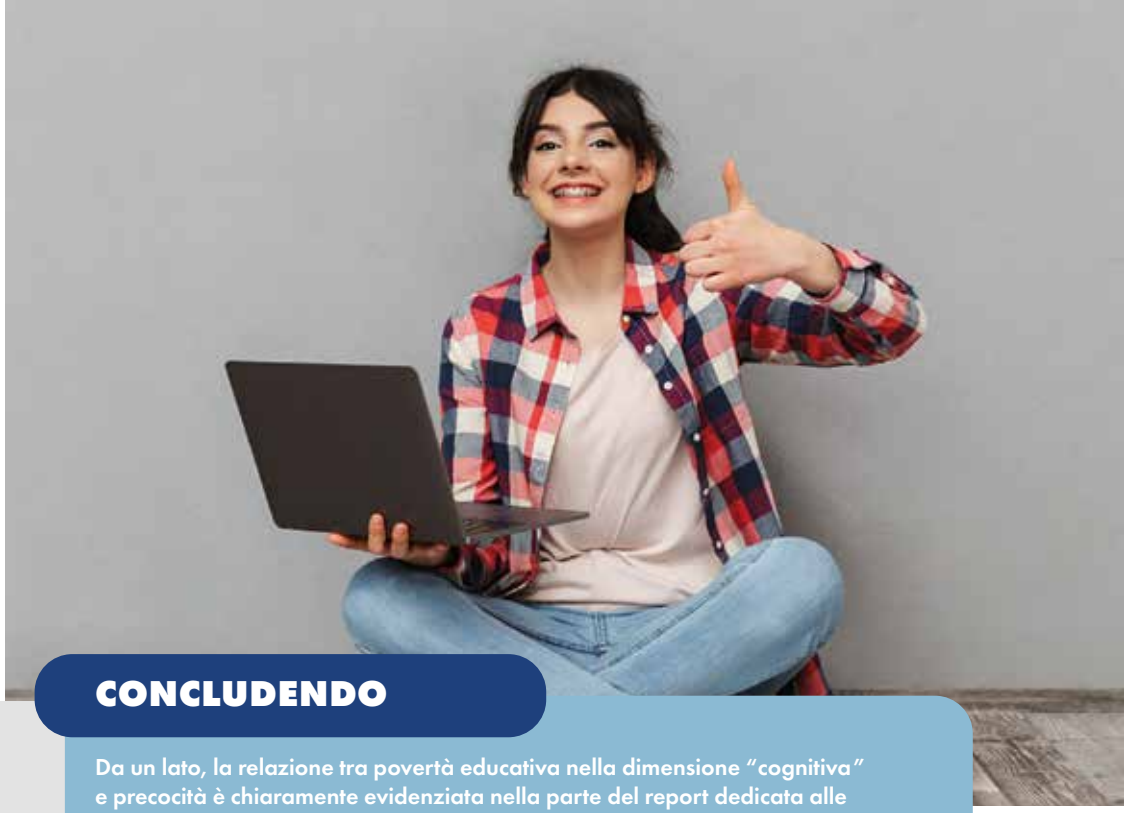
PERVASIVITÀ ED AUTOEFFICACIA

Per quanto riguarda il rapporto tra pervasività e i diversi domini di autoefficacia si conferma la tendenza riportata in precedenza rispetto alla sfera scolastica: si osserva infatti una associazione negativa tra i due, tale per cui **all'aumentare della pervasività diminuisce la percezione di efficacia in ambito accademico. Non si osservano forti associazioni tra la pervasività e l'autoefficacia sociale ed emotiva.** Lo stesso si può affermare rispetto alla classe di attivazione del primo account social (non si riporta una rappresentazione grafica): una tardiva apertura si associa ad una maggiore autoefficacia accademica.

Il background familiare può incidere sui livelli di pervasività e sull'accesso precoce ai social? Come visto in precedenza, **all'aumentare del titolo di studio dei genitori l'apertura del primo account social tende ad essere posticipata. Un'associazione simile si osserva anche rispetto alla pervasività**. Ad esempio, i figli di genitori entrambi laureati presentano in media una minor pervasività rispetto ai figli di genitori che non hanno conseguito il diploma.
Infatti, mentre in quest'ultimo gruppo l'8% presenta punteggi di pervasività uguali o superiori a 4, la percentuale è dimezzata nel gruppo di giovani figli di genitori laureati (4%).

RELAZIONE TRA PERCEZIONE DI AUTOEFFICACIA E PERVASIVITÀ





CONCLUDENDO

Da un lato, la relazione tra povertà educativa nella dimensione "cognitiva" e precocità è chiaramente evidenziata nella parte del report dedicata alle performance scolastiche. Si conferma un'associazione negativa tra precocità/pervasività e quanto studenti e studentesse si percepiscono capaci nell'ambito accademico.
Inoltre, il background familiare in termini di titolo di studio dei genitori pare anch'esso associato alla pervasività e, come visto in precedenza, alla precocità: maggiore l'istruzione dei genitori, più tardivo l'accesso ai social oppure l'uso pervasivo dello smartphone.
In questo capitolo, emerge una chiara associazione negativa tra precocità/pervasività e l'impiego del tempo libero in attività culturali, di gruppo e volontariato, mentre si osserva una relazione positiva con attività come lo stare con gli amici, lo shopping e la cura del corpo. Questo fenomeno potrebbe essere interpretato sia come un segnale positivo, sia come un'indicazione di una socialità sempre più mediata dagli ambienti digitali, i quali tendono a orientarla verso forme di consumo.
Tutto questo suggerisce che la precocità e pervasività digitali sono variabili associate e in parte predittive della povertà educativa. La ricerca **EYES UP** consegna quindi alla ricerca futura il compito di capire come integrare tali aspetti nelle scale che misurano questo complesso concetto.

IL LAVORO CON I TERRITORI

Le voci dei protagonisti

Cristiana Paladini
e Vanessa Trapani

Uno degli aspetti più innovativi del progetto è stata la collaborazione tra enti deputati alla ricerca, i due Atenei di Milano-Bicocca e Brescia, e due Enti del Terzo settore che, per loro missione, mantengono un dialogo costante con i territori. Parte fondante dell'intervento è stata infatti la volontà e la capacità di coinvolgimento di attori che, in ultima analisi, sono tra i destinatari - dirigenti, docenti, personale educativo scolastico ed extra-scolastico - e protagonisti della ricerca - i ragazzi. Uno degli scopi del progetto, infatti, è stato quello di fornire evidenze scientifiche solide sulla base delle quali facilitare l'adozione di interventi e politiche educative in un contesto, come quello dell'educazione digitale, in cui le opinioni e gli approcci sono disparati e raramente convergenti.
Per garantire un'ampia rappresentatività di questi attori, sono state innanzitutto attivate le reti organizzative che lavorano sui processi educativi intra ed extra scolastici nelle province coinvolte (scuole, enti territoriali, altri ETS). Il lavoro di coinvolgimento iniziale ha avuto come obiettivo quello di ottenere una maggiore adesione all'indagine e una migliore comprensione delle sue finalità e dello strumento utilizzato. Nella seconda metà del progetto, con gli attori coinvolti sono stati avviati percorsi di confronto sui risultati parziali e finali della ricerca e sulle strategie di intervento già attuate o possibili.
Quattro gli incontri formali promossi, che hanno visto la partecipazione della comunità educante: uno nella provincia di Brescia, due in quella di Cremona e uno in provincia di Monza e Brianza. La scelta è stata quella di affiancare ad un primo momento di restituzione dei dati uno di interlocuzione e dialogo, per comprendere il punto di vista di chi, con ruoli diversi, lavora con i ragazzi. Altri incontri sono in programma nei prossimi mesi.
Sono poi seguiti momenti destrutturati con ragazzi, docenti e genitori di una delle scuole coinvolte nell'indagine, l'IIS Ezio Vanoni di Vimercate (MB). Partendo dalla presentazione di alcuni dei dati emersi, sono stati facilitati momenti di rielaborazione, commento e dialogo tra ragazzi, e tra questi ultimi e gli adulti, ricercatori e docenti innanzitutto[1].
Da queste diverse interazioni sono emersi dei punti salienti che rappresentano altrettanti spunti di lavoro per la ricerca, da un canto, e per la comunità educante, dall'altro.



1 IL DIGITALE NELLE SCUOLE ARRIVA PRIMA DELL'EDUCAZIONE AL DIGITALE

Uno dei temi centrali emersi riguarda il fatto che il digitale sia entrato nelle scuole senza un'adeguata formazione per studenti, docenti e famiglie. Da più voci è emersa una tensione tra il desiderio di integrare le tecnologie nella didattica e la difficoltà di gestirne gli effetti negativi, soprattutto sulla concentrazione e l'attenzione, ma anche nell'impatto che la pervasività del digitale ha sul benessere complessivo dei ragazzi.

I docenti riconoscono che manca un lavoro coordinato ***"per rendere gli studenti utenti consapevoli"***.
Il punto di vista dei ragazzi stessi conferma questo quadro. Dalle loro risposte alla domanda ***"Quanto spesso è capitato a scuola che insegnanti o esperti abbiano..."*** emerge - come si vede nel grafico - un netto spostamento dell'educazione digitale verso la gestione dei "pericoli" dell'online, la gestione dei profili social o l'affidabilità delle fonti. Poco o pochissimo spazio è invece dedicato agli aspetti legati all'uso creativo degli strumenti online, alla gestione del tempo o all'uso di strumenti digitali per la gestione/pianificazione delle attività e, in ultima analisi, al "benessere digitale".

1. Questi spunti hanno dato vita a "Generazione Smartphone" un breve video-documentario realizzato in collaborazione con gli studenti stessi. Il video racconta il punto di vista diretto dei ragazzi, che hanno elaborato il concept e contribuito alla realizzazione, davanti e dietro la macchina da presa. Le loro testimonianze si alternano a quelle di alcuni insegnanti, per restituire un quadro autentico delle sfide e delle opportunità legate al digitale.
   Il documentario è disponibile sul sito ufficiale della ricerca:
   https://www.benesseredigitale.eu/i-progetti/eyes-up/

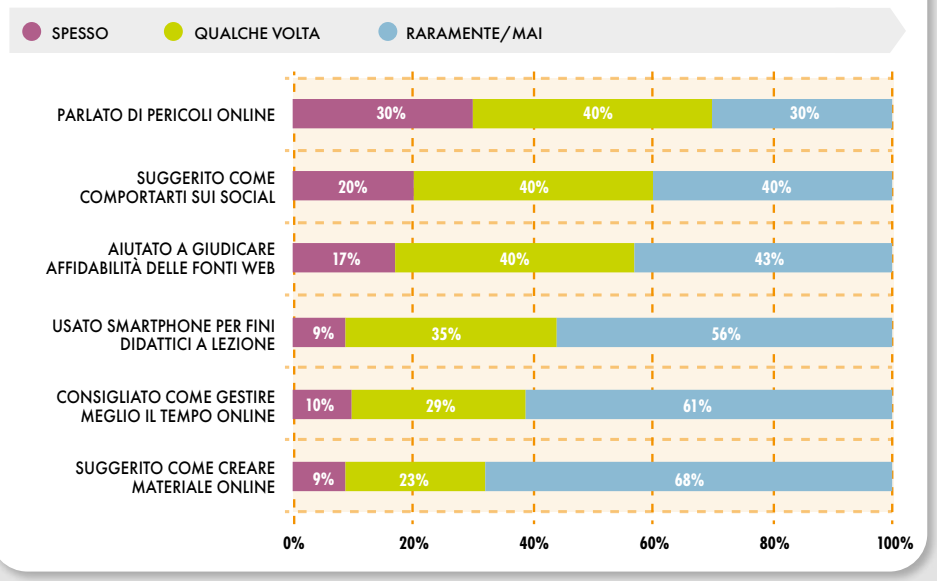
L'importanza di ampliare l'ambito dell'educazione digitale fino a comprendere questi aspetti è in qualche modo suggerita sempre dai ragazzi. Il questionario somministrato riportava infatti, in chiusura, una domanda aperta (***"Questo spazio è dedicato ai tuoi commenti e/o osservazioni"***) a cui i ragazzi erano liberi di rispondere o meno. Il 20% di loro (più di 1400 studenti) ha scelto di farlo, consentendo così di includere alcune valutazioni qualitative all'interno dell'analisi complessiva. La maggioranza di quelli che hanno scelto di rispondere ha manifestato apprezzamento per il questionario o ha esplicitamente ringraziato per l'opportunità di riflessione rappresentata dalle domande.

"Grazie, sono contenta che qualcuno si interessi ai nostri pensieri"

"Volevo ringraziare innanzitutto di aver avuto questa opportunità di poter esprimere il mio parere su argomenti di cui solitamente non si parla molto. Infatti soprattutto a scuola noi ragazzi abbiamo veramente poco spazio per esprimere le nostre opinioni e quando accade non veniamo praticamente mai presi in considerazione"

"Ringrazio molto per questa opportunità, penso sia una buona iniziativa indagare sulla vita dei ragazzi al di fuori della scuola, poiché viviamo in un mondo in continua e rapida evoluzione e spesso non è facile stare al passo con tutto, potendo comportare disagi"

IL RUOLO DELLA SCUOLA
QUANTO SPESSO È CAPITATO A SCUOLA CHE INSEGNANTI O ESPERTI ABBIANO... (%)





Un gruppo cospicuo di risposte evidenzia come il questionario abbia fornito spunti di riflessione o di esplorazione personale:

"Ritengo che certi lavori come questo possono aiutarci per conoscere noi stessi perché non sono domande che ci poniamo"

"È un questionario che mi ha fatto riflettere sulla mia vita e su alcune cose a cui non pensavo da un pò (per esempio la famiglia e lo studio)"

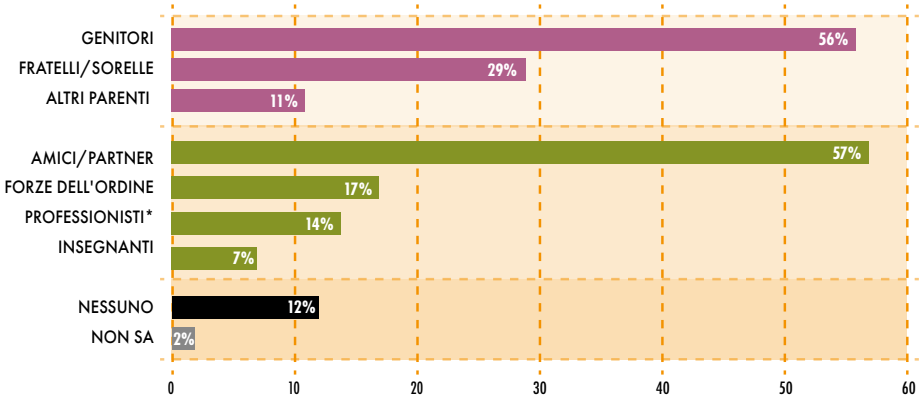
"Molte volte mia madre mi rimprovera dicendo che la tecnologia è una malattia e non va bene abusarne ma a me non interessa più di tanto, però con questo questionario ho capito che la tecnologia crea una dipendenza dalla quale è difficile uscire"

Non sono mancati da parte dei ragazzi espliciti suggerimenti per il futuro che indicano come l'educazione digitale debba ampliarsi fino ad includere temi quali la gestione del tempo online, il benessere e le relazioni digitali e, ormai inscindibilmente connesso ad essi, il benessere complessivo dei ragazzi.

"Durante il percorso scolastico secondo me sarebbe utile invogliare gli studenti a usare meno il telefono, fare più corsi di educazione civica e più lavori di gruppo. Per il benessere personale invece sarebbe meglio avere un limite per app e utilizzo del telefono"

In generale, non sembra che la scuola - sebbene spesso pervasa essa stessa dal digitale - sia ancora riuscita ad acquisire un ruolo autorevole in questo ambito. Alla domanda ***"In caso di esperienze negative online, ne parleresti con...?"*** gli insegnanti sono gli ultimi tra gli interlocutori possibili, con un 7% di preferenze. Questo ambito rimane appannaggio delle famiglie e degli amici, non necessariamente in grado di fornire al ragazzo/a il supporto o le indicazioni di cui ha bisogno.

IN CASO DI ESPERIENZE NEGATIVE ONLINE
NE PARLERESTI CON...? (più risposte possibili)



*assistenti sociali, psicologi, educatori

2 LA NECESSITÀ DI DISTINGUERE USO DIDATTICO E USO PERSONALE

Durante gli incontri e le interviste gli insegnanti hanno evidenziato la necessità di distinguere l'uso educativo delle tecnologie dall'uso ricreativo e sociale. Alcuni suggeriscono l'uso di dispositivi dedicati esclusivamente alla didattica per evitare distrazioni. Inoltre, si è sottolineata la differenza tra PC e tablet, strumenti utili per la creazione di contenuti, e smartphone, che tende a favorire un consumo passivo e dispersivo.

Dagli incontri è emerso soprattutto un certo spaesamento dei docenti anche rispetto agli usi che i ragazzi fanno delle tecnologie e l'effettivo impatto sul loro benessere: è percepibile dall'adulto che ci sono pratiche e stili di utilizzo variegati (***"la ragazzina che durante l'intervallo utilizza i social media postando foto su Instagram, il ragazzino che si ritira a fare una partita a qualche videogioco online e il gruppettino di 3-4 ragazzi che giocano insieme ai videogiochi online"***) che possono o meno destare preoccupazione e delineare profili di rischio diversi, ma è difficile capirne i contorni.



Il lavoro di clusterizzazione dei rispondenti per pratiche di utilizzo del digitale, attività offline e indice di pervasività è stato infatti pensato per dare una chiave di lettura più immediata dei diversi profili di utilizzo, provando ad aprire uno spiraglio sui tanti "modi" di stare nel digitale, spesso molto diversi tra loro. Per farlo è stato applicato un metodo statistico (come descritto nella sezione dedicata a pagg. 20-23) ma il confronto con i ragazzi è stato fondamentale per una lettura delle caratteristiche di ciascun cluster, ampliando il punto di osservazione e "giudizio". Nell'ambito di un workshop che ha coinvolto una decina di ragazzi tra quelli che hanno partecipato all'indagine, tali cluster sono stati infatti discussi con i ragazzi stessi con esiti interessanti: quello che a una prima lettura del team di ricerca appariva un cluster quasi "problematico" per pervasività, usi del tempo libero (shopping, attenzione alla cura del proprio corpo) e pratiche online caratterizzate da una fruizione prevalentemente passiva dei contenuti, grazie al confronto con i ragazzi stessi è stato poi battezzato come il cluster di **"fruitori"**, con un'enfasi sulla "normalità" o per lo meno l'"ordinarietà" di certe pratiche. Nel primo cluster emerge, inoltre - e i ragazzi intervistati lo rivendicano - come nel tempo libero rivestano un ruolo importante le relazioni tra pari e con la famiglia.

Sempre dalla clusterizzazione è emerso un gruppo, minoritario ma non residuale (il 22%), che era stato inizialmente definito dei "bravi ragazzi" (quasi in antitesi al gruppo precedente) e che nella ricerca appare come quello dei ragazzi e delle ragazze "**impegnati/e**" che usa il digitale con moderazione e lo integra con attività sociali, culturali e creative.

Conoscere chi sono i nostri ragazzi e aprire un dialogo sul tipo di uso che fanno dei media digitali nel loro tempo libero appare un prerequisito necessario per adottare strategie educative efficaci: una richiesta che arriva dai docenti, ma soprattutto dai ragazzi stessi.

> **"Credo che sarebbe utile fornire ai docenti una media delle risposte degli studenti dei loro istituti per fargli prendere coscienza della situazione"**

3 IL RUOLO DELLA "FILIERA" EDUCATIVA: SCUOLE PRIMARIE, SECONDARIE E FAMIGLIE

Un'esigenza emersa dal confronto con i territori è quella di un raccordo tra agenzie educative, a cominciare dalle scuole di diverso grado, ma senza dimenticare il ruolo delle famiglie alle quali è ancora esclusivamente affidata la responsabilità di scegliere tempi e modi di accesso al digitale. Anche alla luce di quanto emerso dall'indagine, i docenti enfatizzano la necessità di porre attenzione agli usi del digitale ben prima dell'arrivo alla scuola secondaria, quando "ormai i giochi sono fatti".
Emerge di conseguenza l'urgenza di proporre un lavoro di filiera e una visione educativa d'insieme, fra i servizi per l'infanzia e l'adolescenza, la scuola e le famiglie, per evitare progettualità brevi e frammentate che rischiano di perdere efficacia in un quadro di lungo termine. I docenti spesso lamentano che, in assenza di linee guida chiare, devono affidarsi alla loro "relazione personale con gli studenti per capire come gestire l'uso del digitale nella vita scolastica".
In questo aspetto e a fronte di un'enorme varietà di approcci educativi diversi non solo tra famiglie, ma tra scuola e scuola, i risultati della ricerca sono stati accolti come un solido punto di partenza sul quale costruire consapevolezza e strategie condivise. È stato richiamato il ruolo centrale dei genitori come attori fondamentali nel regolare l'uso delle tecnologie da parte dei ragazzi, ma allo stesso tempo è parso evidente come le famiglie per prime si trovino impreparate e senza riferimenti chiari, travolte dalla pressione sociale.
Molti ragazzi, sia nelle risposte aperte che negli scambi informali con i rilevatori e i ricercatori, hanno espresso chiaramente l'opinione che permettere ai bambini un accesso precoce ai media digitali è un errore. Alcuni hanno dichiarato che, una volta diventati genitori, adotteranno un approccio più prudente.

> **"Credo che il cellulare vada dato ai ragazzi con età maggiore agli 11 anni, spiegando bene come si usa e i pericoli.**
> **Secondo me non si parla abbastanza a scuola del tema del cyber bullismo o cose così, e quando lo si fa, viene fatto giusto perché bisogna farlo"**

Per evitare che l'educazione digitale sia lasciata solo alla buona volontà dei singoli genitori o all'iniziativa di pochi docenti, si è richiamata in più incontri l'importanza di creare gruppi coesi, capaci di darsi regole condivise. A tal proposito, è stata più volte citata l'esperienza dei Patti Digitali, un esperimento nato dal basso, dalla volontà di gruppi di genitori di mettersi d'accordo collettivamente sull'età di consegna degli smartphone ai preadolescenti o sul loro accesso ai social, con l'intento di diminuire la pressione sociale all'anticipazione e aprire uno spazio di dialogo tra famiglie. La rete dei Patti Digitali di Comunità oggi comprende non solo famiglie, ma educatori ed enti a livello locale su tutto il territorio nazionale e rappresenta una modalità concreta, anche per le scuole, per costruire un ambiente didattico ed educativo coerente con i principi del "Manifesto dell'Educazione Digitale di Comunità"[2], da cui è recentemente scaturito un decalogo per le scuole[3]. I punti indicati nel decalogo possono essere di ispirazione per le pratiche scolastiche, ma possono anche costituire impegni che la scuola prende insieme alle famiglie per agevolare un utilizzo sano, graduale e creativo della tecnologia, soprattutto nel I ciclo.
Sebbene non tutti i docenti e gli educatori concordino con un ruolo troppo interventista o addirittura "censorio" della scuola rispetto all'uso di dispositivi personali durante le attività scolastiche, le scuole che hanno tentato esperimenti concreti in tal senso (consegna dei telefoni all'ingresso in classe; gite o momenti offline e *smartphone free*) riportano una generale soddisfazione e un apprezzamento da parte dei ragazzi stessi.

2. https://pattidigitali.it/#manifesto
3. https://pattidigitali.it/scuole/

IN ULTIMA ANALISI

I bisogni emersi dalla comunità educante possono essere ricondotti ad alcune parole chiave:

- **CONOSCERE.** La divulgazione di evidenze scientifiche rispetto al rapporto tra minori e digitale e, più in generale, al benessere delle giovani generazioni, è considerata un punto di partenza fondamentale per affrontare le sfide derivanti da scenari in continuo cambiamento.
- **CONDIVIDERE.** La condivisione di buone pratiche diventa strumento ineludibile per la costruzione di strategie condivise con i diversi attori che intervengono nei processi educativi e soprattutto con i giovani stessi.
- **INFORMARE E COINVOLGERE.** La scuola testimonia la necessità di allargare il coinvolgimento alle famiglie, a partire dalla scuola primaria. Non sono pochi gli interventi e le iniziative spesso proposte sui territori, tuttavia sono proprio i nuclei più fragili i principali assenti ai tavoli di confronto sul benessere dei minori. In questo senso emergono come fattori fondamentali per l'efficacia dei progetti la possibilità di programmazione delle risorse (in un'ottica di continuità degli interventi) e l'attivazione di reti di prossimità nella prospettiva di un'educazione comunitaria al digitale.
- **VALUTARE.** Nel senso di "dare valore" al lavoro svolto. Se negli anni si sono moltiplicati gli interventi e i fondi legati, sotto forme diverse, al contrasto del disagio giovanile da un canto e alla digitalizzazione della scuola dall'altro, il volgere l'attenzione alla valutazione dell'efficacia e della pertinenza di tali interventi è indispensabile per comprendere in che direzione spostare la progettazione.

CONCLUSIONI

SINTESI DEI RISULTATI

Marco Gui

La ricerca **EYES UP** ha analizzato in profondità il legame tra la digitalizzazione precoce, il rendimento scolastico e le disuguaglianze educative. In particolare, l'integrazione di dati longitudinali forniti da INVALSI e l'uso di rigorose procedure statistiche hanno permesso di effettuare una stima dell'impatto dell'età di apertura di un account sui social media sulle performance scolastiche, che risulta inedita nel panorama scientifico.

A livello descrittivo, le attività online più frequenti nel campione della ricerca sono l'ascolto di musica e la fruizione di video brevi (TikTok, "reels" di Instagram e "shorts" di YouTube), cui seguono serie TV, film o programmi televisivi in streaming (su piattaforme come Netflix, Amazon Prime o Disney+) e video più lunghi (ad esempio, video su YouTube e livestream su Twitch). Tuttavia, sono una percentuale rilevante anche coloro che utilizzano Internet per cercare informazioni relative ai propri interessi e per le notizie. Nonostante quanto previsto dal Regolamento Generale per la Protezione dei Dati (GDPR), che fissa in 14 anni l'età minima per essere presente sui social, la maggioranza degli adolescenti ha aperto un account in età pre-adolescenziale: il 65,8% del campione aveva un profilo alla fine della seconda media. Lo smartphone, strumento principale per questa attività, arriva in media alla fine della scuola primaria. Questo conferma un trend di accesso precoce ai dispositivi e agli ambienti online di cui c'era già evidenza empirica e ampio riscontro aneddotico[1]. Interessante notare che l'accesso è più tardivo per ragazzi provenienti da famiglie più istruite e per i nativi italiani rispetto a chi ha un background migratorio. Solo il 45% dei genitori sembra aver utilizzato una qualsiasi forma di parental control, mostrando come la navigazione in autonomia senza filtri durante la pre-adolescenza abbia caratterizzato l'esperienza della maggioranza degli studenti. Riguardo al tempo libero trascorso offline, le attività principali sono: uscire con gli amici e svolgere attività con i familiari, prendersi cura del corpo e fare shopping, andare al cinema e fare sport. Una nicchia importante riporta però di dedicarsi anche a hobby e alla lettura.

1. Mascheroni e Olafsson (2018); Gerosa *et al.* (2024)

È stato poi indagato se nel campione l'attività online si traduca in un uso dello smartphone che pervade i più importanti momenti sociali e fisiologici della giornata. Questa misura è un indicatore importante della pervasività della connessione permanente[2]. I dati raccolti evidenziano che tale dispositivo invade, in particolare, il tempo del sonno, sia la mattina al risveglio (più della metà dei rispondenti usa lo smartphone "spesso" o "sempre" in tale circostanza), sia, in misura più contenuta, quando ci si sveglia durante la notte (22%). Anche la pervasività è distribuita in modo ineguale con i ragazzi socio-culturalmente più avvantaggiati che mostrano livelli più bassi.

I profili emersi dall'analisi combinata di attività svolte nel tempo libero e pervasività dello smartphone *(cluster analysis)* sono tre:

1. **I FRUITORI (38% del campione)** svolgono attività online ricreative che presuppongono un utilizzo passivo dei media digitali e dello smartphone, oppure un uso attivo che implica poco dispendio di tempo e impegno. Si dedicano anche, in misura minore, alla creazione di contenuti online che presuppongono un utilizzo attivo più impegnativo e associato a maggiori competenze digitali.
   Nel tempo libero rivestono un ruolo importante le relazioni, che includono il vedersi con amici e familiari, così come la cura di sé e lo shopping. Si osserva infine una pervasività nell'uso dei dispositivi digitali elevata e maggiore rispetto a quella degli altri cluster.
   Questo profilo riguarda prevalentemente il sesso femminile (73%).

2. **I GAMER (40% del campione)** svolgono tutte le attività online e offline proposte con una frequenza al di sotto della media, ad eccezione dello sport e soprattutto dei videogame. Nonostante questo, la pervasività dell'uso dello smartphone è ben al di sotto della media del campione. Questo cluster vede una prevalenza di maschi (69%).

3. Gli **IMPEGNATI (22% del campione)** fanno un uso ricreativo dei media digitali, ma creano anche contenuti, cercano informazioni e leggono notizie sui siti dei quotidiani e sui blog.
   Oltre a trascorrere il proprio tempo libero con amici e familiari, praticando sport oppure dedicandosi alla cura della persona, si dedicano anche, con valori ben al di sopra della media del campione, ad attività culturali e ricreative (lettura, cinema, hobby...), sociali e di volontariato.
   Questo cluster è a prevalenza femminile (62%).

Questi tre profili sono stati "riconosciuti" da studenti e studentesse negli incontri di restituzione avuti con loro, confermandoli come buoni idealtipi del modo di vita di se stessi o dei loro compagni e compagne.

2. Gerosa *et al.* (2022)

Per rispondere alla domanda **"come stanno i nostri ragazzi?"** abbiamo considerato due indicatori: il benessere soggettivo e l'autoefficacia. Per quanto riguarda il primo, il 75% dei ragazzi ottiene punteggi maggiori o uguali a 3 su una scala da 1 a 5, con una media del campione pari a 3,4. Rispetto al sesso, si osserva una significativa differenza tra maschi e femmine: se la media dei primi è pari a 3,6, le studentesse registrano un punteggio medio di 3,3 (risultati in linea con la letteratura di settore). L'autoefficacia è stata misurata su tre dimensioni (accademica, sociale ed emotiva) e il dominio in cui la media complessiva è risultata più bassa è quello emotivo (2,88), con significative differenze di genere: mentre la media per i maschi è pari a 3,13, per le femmine si attesta a 2,67. Osservando i valori di benessere soggettivo e autoefficacia associati ai diversi cluster emerge che gli **impegnati** (coloro che mostrano un uso creativo dei media e attività impegnate nel tempo offline) rappresentano il profilo con la più alta soddisfazione ed autoefficacia, mentre gli altri due cluster presentano debolezze specifiche: i **fruitori** (caratterizzati da un uso più passivo della rete) nell'autoefficacia accademica e i **gamer** (concentrati sul gioco online) in quella sociale e nel benessere soggettivo.

Riprendendo ora le domande di ricerca che erano state identificate all'inizio del progetto, proviamo qui a rispondere in modo sintetico a ciascuna di esse.
Rispetto alla prima domanda di ricerca che **indagava l'impatto dell'età alla quale i bambini e adolescenti iniziano a usare dispositivi e ambienti digitali sui risultati di apprendimento,** la ricerca ha confermato che esiste un'associazione negativa tra l'anticipo dell'accesso a smartphone e social media e le performance scolastiche. Al contrario, PC, tablet, console di videogiochi e messaggistica istantanea non sembrano mostrare delle associazioni significative. La ricerca ha fatto però un passo in avanti rispetto all'identificazione di semplici correlazioni, che finora hanno dominato questo campo di studi. Attraverso un'analisi longitudinale con la tecnica del *difference in differences*, lo studio sfrutta i dati longitudinali INVALSI offrendo un'analisi rigorosa dell'impatto dell'apertura precoce di un account social sui livelli di apprendimento durante la carriera scolastica (i dati sull'impatto dello smartphone o altri device erano meno adatti a questa analisi approfondita, data la loro distribuzione). Attraverso un sofisticato abbinamento statistico, in cui sono stati confrontati un gruppo di studenti che ha aperto un profilo social all'inizio della secondaria di I grado e un gruppo che lo ha fatto dopo l'esame di terza, è stato possibile analizzare gli andamenti nel tempo delle performance scolastiche in funzione della presenza o meno del "fattore social media". I risultati mostrano una significativa divaricazione delle performance tra i due gruppi, a danno dei "precoci" che riportano performance significativamente minori fin dalla terza secondaria di I grado. Si tratta della prima analisi in Italia a identificare in modo rigoroso questo impatto. Questo risultato conferma molti sospetti accumulatisi negli anni, sia a livello di ricerca empirica sia a livello aneddotico e di percezione di diverse categorie professionali nell'ambito educativo e sanitario, rispetto alla possibile interferenza negativa tra precocità digitale e apprendimento. Esso inoltre suggerisce la necessità di un approccio critico alla diffusione della tecnologia tra i minori, ponendo particolare attenzione ai contesti educativi e familiari in cui avviene questa



digitalizzazione precoce, quasi sempre sotto la pressione commerciale e sociale e complice anche una tendenza al controllo sui figli da parte dei genitori[3]. Cosa c'è dietro questo risultato? Si tratta di un effetto semplicemente distrattivo, che sottrae tempo e attenzione allo studio, oppure è da attribuirsi all'impatto di contenuti inadeguati per l'età e modalità di consumo problematiche? Alcune analisi presentate nel rapporto portano a pensare che l'effetto distrattivo dei social media sia quello preponderante. Queste sono però solo delle suggestioni, meno rigorose dell'analisi precedente, e aprono da qui in poi la strada alla ricerca sulle cause precise di questo deficit.

3. Vitullo *et al.* (2022)

La seconda domanda di ricerca riguardava **la relazione tra l'esposizione precoce ai media digitali e le disparità di genere, origini sociali e background migratorio.** Per quanto riguarda la dimensione di genere, i risultati della nostra ricerca indicano che i maschi sembrano soffrire maggiormente le conseguenze dell'accesso anticipato ai social media sui risultati scolastici, misurati attraverso le prove INVALSI, rispetto alle femmine, che ne risentono in maniera minore.

Più in generale, la ricerca conferma che la prassi di far accedere i ragazzi precocemente ai media digitali è più diffusa nei contesti sociali più svantaggiati dal punto di vista sociale e culturale. I minori provenienti da tali contesti

tendono a fare anche un uso più intensivo dei dispositivi digitali, spesso senza un adeguato supporto educativo da parte delle famiglie. Sebbene non si rilevi un effetto negativo maggiore della precocità digitale tra queste categorie, il fatto che essa sia più diffusa in contesti più fragili rischia di ampliare le già esistenti disparità di rendimento scolastico. Questo è confermato anche dalle **analisi che hanno riguardato la cosiddetta "povertà educativa" (terza domanda di ricerca)**.

A prescindere dalle già viste relazioni problematiche che la precocità digitale presenta con la dimensione cognitiva e prettamente scolastica della povertà educativa, le analisi hanno mostrato che l'uso precoce e pervasivo di smartphone e social media si associano anche a minore varietà dei consumi culturali e minore percezione di autoefficacia accademica. Questo ci porta a dire che il rapporto tra la povertà educativa e l'uso dei media digitali tra i minori è complesso. Da un lato, infatti, la mancanza di un accesso e le limitate possibilità di sviluppare le competenze digitali contano nell'identificare un contesto deprivato educativamente. Dall'altro, però, è sempre più chiaro che anche l'eccesso di utilizzo dei media digitali, ma soprattutto la mancanza di una supervisione e di una guida in casa, costituiscono fattori associati alla povertà educativa. Lasciamo alla futura ricerca stabilire se questa associazione nasconda anche un impatto causale diretto, che tuttavia le nostre analisi lasciano supporre.

Le evidenze della ricerca **EYES UP** suggeriscono l'urgenza di politiche educative mirate a promuovere un uso consapevole e regolato della tecnologia tra i minori. Interventi strutturali, che coinvolgano scuole, famiglie e istituzioni, potrebbero contribuire a ridurre gli effetti negativi della digitalizzazione precoce e a garantire un accesso più equo alle risorse educative. Lo studio **EYES UP** ha ragionato a fondo su quali possano essere questi interventi per orientare le prassi educative e politiche nel campo dell'educazione digitale. Nel box qui sotto, forniamo un elenco di ciò che è emerso dalla discussione dei risultati tra gruppi di studenti, docenti, dirigenti e il team di ricerca.



SUGGERIMENTI PER PRATICHE E POLITICHE

Alla luce dell'intero percorso del progetto **EYES UP**, dei suoi risultati quantitativi e qualitativi, si delineano alcune possibili aree di intervento e raccomandazioni.
Esse si possono sintetizzare in tre grandi ambiti: **la protezione, l'educazione e il contesto.**
Queste tre dimensioni devono essere affrontate in modo sistemico per fornire davvero ai nostri ragazzi e alle nostre ragazze le migliori condizioni per il benessere digitale.

COSTRUIRE UNA GRADUALITÀ DI ACCESSO CONDIVISA (PROTEZIONE)

- **I genitori devono dialogare a livello locale e unirsi** per governare collettivamente le scelte su tempi di introduzione e sulle regole di gestione dei dispositivi digitali personali e promuovere il dialogo sull'educazione digitale nelle diverse fasce d'età (si veda l'esperienza dei Patti Digitali - www.pattidigitali.it)
- **Le istituzioni scolastiche devono "prendere posizione" rispetto ai tempi della gradualità di accesso alla navigazione libera**, anche fornendo indicazioni e raccomandazioni alle famiglie, spesso spaesate. La posizione della scuola deve essere indicata nel Patto di Corresponsabilità e il tema deve essere affrontato in occasione di assemblee e riunioni di classe (non solo in documenti formali spesso letti dalla minoranza dei genitori).
- **Tutte le istituzioni**, ma anche gli enti sportivi, religiosi e culturali **devono impegnarsi per rispettare il limite di 14 anni** previsto dalla normativa per l'accesso alle piattaforme che richiedono di dare il consenso al trattamento dei dati, primi tra tutti i social media (GDPR).
- Occorre urgentemente **informare i genitori sui rischi della precocità digitale**, sulle soluzioni educative e tecniche (parental control) per farvi fronte e sugli usi degli strumenti digitali che invece sono significativi e opportuni per le diverse fasce d'età.
- È possibile e opportuno **coinvolgere i ragazzi e le ragazze nella co-costruzione di regole di utilizzo del digitale a scuola**, durante la didattica e nelle pause, da inserire poi nella e-policy della scuola (es. come comportarsi durante l'intervallo o in occasione di gite scolastiche): il confronto con le scuole ha fatto emergere che gli studenti non sono ostili all'idea di avere delle limitazioni all'uso dello smartphone a scuola.
- Gli adulti **devono impegnarsi a cambiare le proprie abitudini di uso pervasivo del digitale**, consapevoli che i minori si rendono bene conto della disfunzionalità di alcune pratiche o dell'incoerenza di alcuni comportamenti agiti dagli adulti stessi (es. smartphone a letto, sconfinamento dei tempi lavorativi nella vita familiare, mancanza di momenti di attenzione piena per le relazioni).

PROMUOVERE UNA STRATEGIA DI EDUCAZIONE DIGITALE INTEGRATA (EDUCAZIONE)

➜ **Identificare i giusti contenuti dell'educazione digitale per ogni fase dello sviluppo,** in modo che lo sviluppo delle competenze accompagni **l'accesso graduale e progressivo** alla navigazione libera.

➜ Come richiesto da alcuni dei rispondenti stessi, **affiancare ai "tradizionali" percorsi** su cyberbullismo e fake news le **tematiche emergenti legate al benessere digitale** come uso del tempo e attenzione, distorsioni della sessualità sui media, modelli di business delle piattaforme digitali.

➜ **Dare continuità verticale** al lavoro sul benessere digitale nei vari gradi scolastici partendo da attività preparatorie - anche senza uso di strumenti digitali - durante la scuola primaria (es. abitudine alla pianificazione del tempo).

➜ **Garantire un'adeguata formazione ai docenti** sul benessere digitale perché possano davvero sfruttare gli strumenti digitali per potenziare l'apprendimento in modo interattivo e produttivo e contribuire alla formazione di "utenti consapevoli" ed equilibrati.

➜ **Sperimentare usi didattici che valorizzino il digitale a scuola**, alla luce della consapevolezza degli effetti collaterali, mettendo in campo anche azioni di *reverse mentorship* in cui ai ragazzi viene data la possibilità di condividere con i pari e con i docenti le proprie conoscenze in ambito digitale.

➜ **Monitorare costantemente gli effetti dell'integrazione digitale nell'educazione.** Introdurre anche internamente alle scuole strumenti di valutazione per capire l'impatto delle tecnologie sulle performance scolastiche e sul benessere degli studenti e valutare se e in quali ambiti la tecnologia apporta davvero un valore aggiunto (es. sul tema emergente dell'IA generativa). In questo aspetto, la collaborazione tra mondo della ricerca, terzo settore e scuole può essere una strategia efficace, in parte già in fase di sperimentazione nell'ambito del progetto **EYES UP**.

➜ **Integrare la dimensione relazionale nelle attività didattiche.** Favorire momenti di discussione aperta sulle esperienze digitali degli studenti per comprendere meglio le loro dinamiche d'uso, riconoscere le loro competenze, evidenziare i rischi di alcuni comportamenti e, in ultima analisi, rafforzare le relazioni offline e l'ascolto all'interno della classe. Coinvolgere gli studenti in pratiche di autovalutazione rispetto all'utilizzo dei dispositivi digitali.

➜ **Rafforzare la socialità offline.** Infine, come emerge dalla ricerca e come il confronto con le scuole conferma, il digitale è spesso, per alcune famiglie in condizione di disagio sociale o materiale, l'unico possibile "luogo" dove far trascorrere il tempo libero ai propri figli. Il tempo e le esperienze offline (gite, spettacoli, gruppi di studio) diventano quindi momenti privilegiati che la scuola dovrebbe preservare e incentivare come parte integrante della sua missione educativa e di integrazione sociale.

ADEGUARE LE PRASSI (CONTESTO)

➜ **Adeguare le prassi scolastiche** all'introduzione graduale della navigazione libera (es. regolamentare i compiti su Internet in modo che non sia data per scontata la connessione permanente dei bambini; fare un uso sensato, non invasivo, del registro elettronico e preservare, sempre quando possibile, anche altre forme di comunicazione scuola-studente-famiglia).

➜ **Definire un regolamento interno sull'uso delle tecnologie.** Distinguere chiaramente tra uso didattico e uso personale, eventualmente fornendo dispositivi dedicati o sperimentando, con coraggio, interventi di limitazione ed esperienze protette.

➜ **Chiedere ai produttori tecnologie** funzionali al benessere digitale, come ad esempio meccanismi affidabili di *age-verification*, ambienti sicuri e filtrati per la didattica digitale a casa, smartphone adatti ai pre-adolescenti, impostazioni dei registri elettronici che permettano di posporre la pubblicazione di voti e notifiche in orari compatibili con il diritto alla disconnessione delle famiglie.

➜ **Chiedere regolamentazioni** adeguate alla politica nazionale ed europea (si vedano i progetti di legge attualmente presentati tra Camera e Senato).

➜ **Coinvolgere gli studenti sulla regolamentazione di Internet.** Una buona educazione ai media comporta anche una riflessione sulle regolamentazioni, in modo da sviluppare la capacità degli studenti di creare consenso sulle regole condivise per le tecnologie del futuro (si veda, a tal proposito, il concetto di *media education* come *media reform*[4]).

➜ **Coinvolgere gli altri attori del territorio** nello sforzo per il benessere digitale (pediatri di famiglia, società sportive, organizzazioni religiose). In particolare i pediatri, insieme alla scuola, sono gli attori che possono raggiungere capillarmente tutte le famiglie, anche quelle meno sensibili ai temi dell'educazione digitale e meno coinvolte in altre iniziative di formazione e informazione (si veda il progetto Custodi Digitali www.custodidigitali.it).

➜ **Fare attenzione ai contesti più fragili, in cui si sommano diverse difficoltà.** La ricerca **EYES UP** mostra che la precocità digitale e altri comportamenti a rischio nell'uso delle tecnologie digitali durante l'infanzia e l'adolescenza sono più frequenti nei contesti in cui esistono problematiche socio-psicologiche preesistenti. Negli interventi di supporto per queste situazioni problematiche, occorre considerare anche la protezione dalla precocità digitale.

4. Buckingham (2018).

GRUPPO DI RICERCA



Chiara Respi
Dottore di ricerca e tecnologa di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca



Marco Gui
Professore associato di Sociologia dei Media, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca



Giovanni Abbiati
Professore associato in Sociologia Economica, Dipartimento di Economia e Management, Università degli Studi di Brescia



Vanessa Trapani
Dottore di ricerca in Antropologia Sociale, Presidente e responsabile strategico dell'Associazione Sloworking



Elisa Angiola
Ricercatrice di mercato e consulente aziendale, membro del Direttivo dell'Associazione Sloworking



Sofia Ercolanoni
Dottoranda in Analysis of Social and Economic Processes, Università degli Studi di Milano-Bicocca



Tiziana Pirola
Dottoranda in Analysis of Social and Economic Processes, Università degli Studi di Milano-Bicocca



Cristiana Paladini
Dottore di ricerca in Scienze della comunicazione ed organizzazioni complesse, Direttrice del centro studi Socialis, Università degli Studi di Brescia



Giovanni Vezzoli
Psicologo e dottorando in Business and Law presso Università degli Studi di Brescia



Francesca Milzani
Dottoranda in Modelli e Metodi per l'Economia e il Management, Università degli Studi di Brescia, analista di dati presso il Centro Studi Socialis

EYES UP

Hanno collaborato alla somministrazione del questionario:
Michele Bozzetti,
Lorenzo Cavedo,
Antonia De Giacomo,
Teresa Fassina,
Alessio Pacifico,
Anna Ragnoli,
Marta Ragnoli,
Silvia Sardi,
Ivana Xhani.

RINGRAZIAMENTI

Come in ogni progetto ambizioso, la sua buona riuscita è frutto anche della disponibilità a collaborare di numerosi attori. **EYES UP** ha coinvolto molti soggetti ed enti che, credendo nella rilevanza della nostra ricerca, vi hanno contribuito con interesse. Innanzitutto, i ringraziamenti vanno alla **Fondazione Cariplo**, senza il cui finanziamento, supporto e fiducia non avremmo potuto condurre il nostro studio, e all'ufficio statistico di **INVALSI**, senza i cui dati non avremmo potuto svolgere l'analisi longitudinale che ha prodotto le solide evidenze empiriche necessarie per comprendere il fenomeno della digitalizzazione precoce e le sue conseguenze in campo educativo.
Ringraziamo quanti ci hanno accompagnati nelle diverse fasi del progetto: **Raffaele Miniaci, Giulia Biazzi e Mauro Platè** del **Centro Studi Socialis** che ci hanno supportati in fase di progettazione e attraverso il confronto costante, **Simona Comi dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Mattia Guerini, Nicola Pontarollo e Jacopo Bonan dell'Università degli Studi di Brescia, Loris Vergolini dell'Università di Bologna** per i suggerimenti a versioni preliminari delle analisi e **Laura Marciano della Scuola di Sanità Pubblica T.H. Chan di Harvard** per la revisione del questionario.
Grazie al personale di tutti gli istituti scolastici e delle cooperative **Il Calabrone ed Educo di Brescia, Alce Nero e Simpatria di Mantova, Cosper di Cremona**, per la disponibilità e il sostegno all'indagine, anche nella messa a disposizione dei propri spazi.
Ringraziamo i **dirigenti e i docenti delle scuole partecipanti** e tutte le persone che hanno animato gli incontri promossi con la loro presenza e le loro riflessioni.
Grazie al **Liceo Statale Antonio Banfi di Vimercate e alla Fondazione Comunitaria di Cremona** per averci ospitati nella propria sede ed aver arricchito il dibattito.
Un ringraziamento particolare va agli **studenti e alle studentesse che hanno risposto al nostro questionario**, dedicandovi tempo e attenzione e rendendo quindi possibile la conduzione della ricerca.

Infine, ringraziamo il gruppo di studenti, studentesse e docenti dell'**IIS Ezio Vanoni di Vimercate** per aver partecipato alla creazione del docufilm di **EYES UP**, girato all'interno della scuola che ci ha messo a disposizione i suoi spazi.

RIFERIMENTI

BIBLIO GRAFICI

- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European social policy, 13*(1), 63–81
- American Academy of Pediatrics (2016). Media and young minds. *Pediatrics, 138*(5), Article e20162591
- Andolfi, V. R., Tay, L., Confalonieri, E., & Traficante, D. (2017). Assessing well-being in children: Italian adaptation of the Comprehensive Inventory of Thriving for children (CIT-child). *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 24*(1), 127–145
- Antheunis, M. L., Schouten, A. P., & Krahmer, E. (2016). The role of social networking sites in early adolescents' social lives. *Computers in Human Behavior, 63*, 1–8
- Bachmair, B., & Pachler, N. (2015). *Mobile learning: Structures, agency, practices.* Springer
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co
- Barbieri, G., & Cipollone, P. (2007). I poveri in istruzione, in A. Brandolini, C. Saraceno (a cura di) *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia,* Il Mulino, 329–349
- Bruni, O., Sette, S., Fontanesi, L., Baiocco, R., Laghi, F., & Baumgartner, E. (2015). Technology use and sleep quality in preadolescence and adolescence. *Journal of Clinical Sleep Medicine, 11*(12), 1433–1441
- Buckingham, D. (2018). *Un manifesto per la media education.* Mondadori Università
- Chen, Y. F., & Peng, S. S. (2017). Social media use and adolescents' self-esteem and body image: The role of peer comparison and feedback-seeking behavior. *Journal of Adolescence,* 61, 112–120
- Dempsey, A., Falke, C., Skippington, T., & Ireland, M. (2019). Early smartphone acquisition and academic performance in adolescents: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health, 65*(6), 760–767
- Edwards, S., Skouteris, H., Rutherford, L., Cutter-Mackenzie, A., & O'Connor, M. (2015). Digital games and young children's learning in home contexts: A systematic review. *Early Child Development and Care, 185*(8), 1281–1309
- Gerosa, T. & Gui, M. (2023). Earlier smartphone acquisition negatively impacts language proficiency, but only for heavy media users. Results from a longitudinal quasi-experimental study. *Social Science Research, 114*, Article 102915.

- Gerosa, T., Losi, L. & Gui, M. (2024). The Age of the Smartphone: An Analysis of Social Predictors of Children's Age of Access and Potential Consequences Over Time. *Youth & Society, 56*(6), 1117–1143.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche.* Carocci
- Gui, M. (2015). Le trasformazioni della disuguaglianza digitale tra gli adolescenti: evidenze da tre indagini nel Nord Italia. *Quaderni di sociologia, 69,* 33–55
- Gui, M., Abbiati, G. M.; Respi, C., Ercolanoni, S., Vezzoli, G. & Milzani, F. (2025, 29 gennaio-1 febbraio), Longitudinal effect of early digital experiences on standardized learning outcomes during school career, [Presentazione a convegno]. IX Convegno SISEC, Pavia
- Gui, M., Gerosa, T., Argentin, G. & Losi, L. (2023). Mobile media education as a tool to reduce problematic smartphone use: Results of a randomised impact evaluation. *Computers & Education, 194,* Article 104705.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media.* MIT Press
- Jaalouk, D., & Boumosleh, J. (2018). Is smartphone addiction associated with a younger age at first use in university students? *Global Journal of Health Science, 10*(2), 134–144
- Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLoS ONE, 8*(12), Article e83558
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives.* Oxford University Press
- Livingstone, S., Haddon, L., & Vincent, J. (2017). Children's rights to participate in the digital world. *Journal of Children and Media, 11*(1), 56–63
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style.* EU Kids Online, LSE
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA pediatrics, 173*(3), 244–250
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017.* EU Kids Online e OssCom. Disponibile su: **https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-Italy-report-06-2018.pdf**
- Mascheroni, G., & Siibak, A. (2021). *Datafied Childhoods: Data Practices and Imaginaries in Children's Lives.* Peter Lang
- Meier, A., & Krause, H.-V. (2023). Does passive social media use harm well-being? An adversarial review. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications, 35*(3), 169–180
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23(3), 145–149*
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences, 32*(2), 337–348
- Pagnoncelli L. (2005), *Enciclopedia dei ragazzi.* Treccani, **https://www.treccani.it/enciclopedia/educazione_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/**
- Pratesi, M. *Educational Poverty: a challenge for public statistics.* VII Seminar "INVALSI data: a tool for teaching and scientific research", Roma, 27-28 Ottobre 2022
- Pratesi, M. *Primi risultati della misurazione della povertà educativa.* XV Conferenza Nazionale di Statistica, 3-4 Luglio 2024. Disponibile su: **https://www.istat.it/storage/15-Conferenza-nazionale-statistica/slide/03_F_slide_pratesi_monica_CNS15.pdf**
- Pratesi M., Quattrociocchi L., Bertarelli G., Germignani A., Giusti C. (2021). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement, 156*(2), 563–586
- Quattrociocchi, L. (2018). *Povertà educativa: (Non) finirai come tuo padre,* **https://www.slideshare.net/slideshow/lquattrociocchi-d-irezione-centrale-per-le-statistiche-sociali-e-il-censimento-della-popolazione-i-stat-povert-educativa/87255500**
- Save the Children Italia, & Morabito, C. (2014). *La lampada di Aladino: l'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia.* Save the Children Italia. Disponibile su: **https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf**
- Save the Children Italia (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia, Save the Children Italia. Disponibile su:* **https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf**
- Sorgente, A., Tagliabue, S., Andrade, C., Oliveira, J. E., Duan, W. & Lanz, M. (2020). Gender, Age, and Cross-Cultural Invariance of Brief Inventory of Thriving Among Emerging Adults. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 54*(4,) 251-266.
- Su, R., Tay, L., & Diener, E. (2014). The development and validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being, 6*(3), 251–279
- Tahmassian, K., & Jalali Moghadam, N. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences, 5*(2), 91–98
- Treccani, Vocabolario, Thesaurus (2018), **https://www.treccani.it/vocabolario/educazione_res-d246dfc4-dfef-11eb-94e0-00271042e8d9/**
- Twenge, J. M., & Farley, E. (2021). The digital divide in self-esteem: The influence of screen time and social comparison on well-being. *Computers in Human Behavior, 118,* Article 106684
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged In: How Media Attract and Affect Youth.* Yale University Press
- Van de Casteele, M., Flamant, N., Ponnet, K., Soenens, B., Van Hees, V., & Vansteenkiste, M. (2024). Adolescents' mental health in the social-media era: The role of offline and online need-based experiences. *Journal of Adolescence, 96*(3), 612–631
- Vaterlaus, J. M., Aylward, A., Tarabochia, D., & Martin, J. D. (2021). "A smartphone made my life easier": An exploratory study on age of adolescent smartphone acquisition and well-being. *Computers in Human Behavior, 114,* Article 106563
- Vitullo, A., Gerosa, T., Losi, L., & Gui, M. (2021). Connessione permanente e disuguaglianza digitale: un'analisi sui divari tra studenti nativi e con status migratorio. *Polis, 36*(2), 209–240.
- Vitullo, A., Carradore, R. & Gui, M. (2022). La percezione dell'utilizzo dello smartphone. Un'analisi qualitativa del punto di vista degli adolescenti. *Sociologia italiana: AIS Journal of Sociology, 19,* 37-57

RIFERIMENTI NORMATIVI

USO DEL CELLULARE A SCUOLA

- Circolare del Ministro dell'Istruzione n. 30 del 15 marzo 2007, *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*, **https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/prot30_07.pdf**
- Nota ministeriale n. 107190 del 19 dicembre 2022, *Indicazioni sull'utilizzo dei telefoni cellulari e analoghi dispositivi elettronici in classe*, **bit.ly/4hqCRm4**
- Decreto ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, **https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643**

ACCESSO AI SOCIAL MEDIA

- Decreto legislativo n. 101 del 10 agosto 2018, *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*, **https://bit.ly/4hEsSJo**
- Delibera Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) n. 9/23/CONS, *Adozione delle linee guida finalizzate all'attuazione dell'articolo 7-bis del decreto-legge 30 aprile 2020, n. 28 in materia di "sistemi di protezione dei minori dai rischi del cyberspazio"*, **https://www.agcom.it/sites/default/files/migration/delibera/Delibera%209-23-CIR.pdf**
- Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati), **https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679**

PER CITARE IL DOCUMENTO:

Respi, C., Gui, M., Abbiati, G., Trapani, V., Angiola, E., Ercolanoni, S., Pirola, T., Paladini, C., Vezzoli, G. & Milzani, F. (2025). *Report di fine progetto EYES UP (EarlY Exposure to Screens and Unequal Performance). Precocità digitale, performance scolastiche e disuguaglianze: nuove evidenze e prospettive*, ISBN 979-12-210-6453-7, **https://www.benesseredigitale.eu/pubblicazioni/**

Progetto grafico e impaginazione
Barbara Bottazzini - horadesign.it

Stampa
Fronteretro Copisteria - Milano

Finito di stampare - febbraio 2025

Ricerca realizzata nell'ambito del bando "Inequalities Research 2022"

CAPOFILA DI PROGETTO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA

FINANZIATO DA

Fondazione CARIPLO

PARTNER

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BRESCIA

socialis

SloWorking® LAVORO A RITMO DI VITA

www.benesseredigitale.eu/i-progetti/eyes-up



9 791221 064537